

LEHRKUNST.ch

NEWSLETTER 2 / 2017

EDITORIAL

SUMMER SCHOOL SPECIAL

Auf zwei Zeilen haben wir im Editorial des letzten Newsletters die erste „Summer School Lehrkunst“ angezeigt, ein klares Understatement! Diese Veranstaltung – sie ging vom 8.-10. September in Heidelberg (Deutschland) über die Bühne – war das wichtigste Event des Vereins LEHRKUNST.ch im abgelaufenen Jahr. Deshalb widmen wir ihm hier auch einen „Newsletter Special“. Wichtig weshalb? Nun, weil Lehrkundsdidaktik wesentlich auf den Austausch zwischen Lernenden setzt. Zunächst natürlich im Klassenzimmer, in der Lerngruppe selbst, wo alle immer Lernende sind. Und dann ebenso bei der Lehrstück-Arbeit, weil jedes Lehrstück, das wir inszenieren, optimieren, weiterentwickeln oder neu komponieren, auf Kooperation setzt. Dasselbe Bild bei der akademischen Forschung: Keiner kann allein und auf sich gestellt die Lehrkunst-Theorie voranbringen. Trotz aller modern-medialen Vernetzung bleibt der persönliche Austausch für die Lehrkundsdidaktik das zentrale Element; denn wir wollen auf allen Ebenen primär voneinander lernen und miteinander weiterkommen.

So stand also das dreitägige Dreigenerationen-Treffen von Lehrkunst-Praktizierenden aus Deutschland, Holland und aus der Schweiz zunächst im Zeichen des Austauschs. Und zweitens im Zeichen der Kritik. Die teils auch selbst verschuldete Ghettoisierung der Lehrkundsdidaktik, die mangelnde Resonanz des Ansatzes in der Zunft, aber vor allem auch die allzu bescheidene Verbreitung des Lehrstückunterrichts in den Schulen waren in vielen Beiträgen offen oder implizit ein Thema. So auch im Tagungsrückblick von Willi Eugster (S. 2), der den Titel „Aufbruch zum Ausbruch“ erhielt. Bastian Hackler erinnerte an das nachhaltige Einwurzungspotential der Lehrkundsdidaktik, das viel zu wenig Beachtung erfährt (S. 4). Zentral dann die Kritik im Vortrag des jüngsten Studierenden und ersten Trägers des Lehrkunst-Preises: Moritz von Knebel kritisierte vor allem die Kritik an der Lehrkunst (S. 6ff.). Schliesslich nahm Susanne Wildhirt in ihrem abschliessenden Hauptvortrag das Thema offensiv auf: Lehrkundsdidaktik in der Kritik – Überblick über aktuelle Themen und Kontroversen. In ihrem Fazit stellte sie ein neues Buch vor, das ein didaktisches Prozessmodell operational macht und mit dem auch Lehrstücke als kompetenzfördernde Aufgabensets erfasst werden können (S. 9).

Wir wünschen eine anregende Lektüre, wie immer freuen wir uns über Rück-mail-dungen an newsletter@lehrkunst.ch

Aufbruch ZUM AUSBRUCH

von Willi Eugster

Vom 8. bis 10. September 2017 ging in Heidelberg die erste „Summer School“ des Vereins LEHRKUNST.ch über die Bühne. Der Hauptgewinn war die Vernetzung von Lehrkunst-Schaffenden aus drei Ländern.

Mit „Perspektiven lehrkunddidaktischen Arbeitens in Theorie und Praxis“ wurde das Thema der ersten „Summer School“ der Lehrkunddidaktik unverbindlich in wissenschaftlichem Jargon umschrieben. Etwas profaner ausgedrückt ging es um Lehrstücke, um deren Konzept, um ihre pädagogische und historische Begründung, aber auch um ihre Unfähigkeit, in der breiten Praxis des Schulalltags Fuss zu fassen.

Der Auftakt

Das Organisationsduo Mario Gerwig und Manuel Hermes begrüßte 26 Teilnehmende: Hochschulprofessoren, Dozenten, Lehrpersonen und Studierende aus Deutschland, aus der Schweiz und den Niederlanden. Das Eröffnungsreferat hielt Hans Christoph Berg. Er sprach vor allem von den Lehrstücken in der Praxis. In den neunziger Jahren gelang der Sprung auf die Lehrpersonenebene, später in die Schule. Doch die Lehrkunddidaktik auch als Schulentwicklungsmotor zu verstehen, ist der Zukunft vorbehalten. Die beachtliche Anzahl Lehrstücke öffnete den Weg auf die Schulsystemebene. Lehrstücke könnten als verbindliche Inhalte in Curricula aufgenommen werden. Kompetenzorientierte Lehrpläne, wie diese gerade in der Schweiz eingeführt werden, lassen verbindliche Stoffe vermissen. Lehrstücke könnten in einer Schuldatenbank (z.B. FIS-Bildung oder auf der Ebene eines anerkannten Forschungsinstituts) aufbewahrt und abgerufen werden. Lehrstücke müssen aber strengen Qualitätsmerkmalen genügen. Was nicht gut ist, wird verbessert – eine methodisch-kumulative Optimierung. Es könnten dereinst 200 Inhalte aufgearbeitet sein.

Manuel Hermes setzte sich mit der Entstehungsgeschichte der Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki auseinander. Dabei wurde erneut klar: Bildung, welche im Leben steht, unterwirft sich nicht einfach der Rationalität, vielmehr erkennt sie auch die Emotionalität des Seienden. Bildung muss Fragen auslösen. Staunen, Suchen und Getriebensein holen ihre Kraft aus Emotionen und schaffen eine Innensicht der Welt. Die Aussensicht entsteht durch die Abstraktion. Wo Innensicht und Aussensicht zusammentreten, kann Veränderung entstehen und am Ende bilden sich die Werte. Bildung ist in jedem Fall ein Lernen. Im Jubiläumsbuch (Das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein, hrsg. von M. Gerwig und S. Wildhirt, 2016) zitiert Andreas von Prondczynsky den Pädagogen Ulrich Herrmann, der Bildung „reflexive Selbstkonstitution von Subjektivität“ nennt (S. 41).

Mario Gerwig stellte fest, dass der Lehrkunstunterricht in der Bildungsszene isoliert ist. Pädagogische Konzepte müssen nicht nur einer geisteswissenschaftlichen Analyse standhalten, sie müssen auch empirisch ihre Nützlichkeit unter Beweis stellen. Gerwig legte einen Forschungsplan zur empirischen Überprüfung des Lehrkunstunterrichts vor. Dabei gelte es aufzuzeigen, dass Lehrkunstunterricht nicht nur freudvoll und kulturell

passend, also einer subjektivistischen Perspektive folgend, sondern auch aus einer objektivistischen Sichtweise effektiv und funktional passend sei. Die Lehrkunst selber begründe und beschreibe mehr aus der subjektivistischen Perspektive und befinde sich damit auf einem Seitenpfad neben der dominanten Strömung: Die offizielle Diskussion orientiere sich an der objektivistischen Betrachtung. Mit einer Transformation könnte es gelingen, die Lehrkunst aus ihrer Isolation zu befreien.

Die Vertiefung

Moritz von Knebel stellte die provokative Frage: „Wenn das doch so toll ist, warum ist es nicht schon überall?“ Liegt es am Kunstbegriff? Ist „Lehrkunst“ vielleicht doch eine unstatthafte Überhöhung? Sind Lehrstücke, welche nach Christoph Berg Kunststücke sein sollen, zu elitär? Werden hier Alltag und Idealität gegeneinander ausgespielt? Sind so gründlich durchdachte und durch-„komponierte“ Lehrstücke nicht vollständig lehrerzentriert? Am Beispiel des Lehrstücks UAZ entkräftete von Knebel all diese Bedenken und meinte: „Wir dürfen im Informieren und Erklären nicht müde werden, denn steter Tropfen höhlt den Stein.“

Damit wurde der Startschuss für den praktischen Teil gegeben. Stella Tappert erarbeitet im Lehrstück „Die Bassermanns“ mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Familiengeschichte des Bürgertums. Dabei wird erkennbar, wie diese über Generationen von der Geschichte des Industriezeitalters geschrieben wurde. Das Lehrstück basiert auf der literarischen Vorlage von Lothar Gall. Oscar Lindloff ringt an einem Dialog zwischen Aristoteles und Jesus. Benjamin Günther interessiert die philosophische Dimension der Begriffs-

**„Lehrstücke
in ihrer anspruchsvollen und
hochentwickelten Form
sind geformt und gemacht.
Lehrkunddidaktischer Unterricht
betont nicht das
Ergebnis, sondern den Prozess.
Der Weg zur Erkenntnis
ist für das Lernen
im Mittelpunkt.“**

bildung und hofft daraus ein Lehrstück zu entwickeln. Stephan Schmidlin stellte sein Lehrstück zu Chomsky vor. Dabei erhob sich die Frage, ob Chomsky den Weg zu einem Informatiklehrstück aufzeigen könnte. Christoph Berg pflegt weiterhin sein erfolgreiches Seminar an der Uni Marburg. Carry Fladung steht ihm zur Seite und bringt neue Ideen ein. Das Seminar ist der Hauptmotor der Lehrkunddidaktik. Hochmotivierte Studentinnen und Studenten sowie Doktorandinnen und Doktoranden lernen und forschen bei Christoph Berg. Auch in Bern führen Christoph Berchtold und Michael Jänichen viele Studentinnen und Studenten in die Lehrkunddidaktik ein. Mit grossem Enthusiasmus entstehen während der Ausbildung interessante Entwürfe zu Lehrstücken. Während aus dem Seminar in Marburg junge



Internationale Beteiligung mit Lehrkräften aus Holland, Deutschland und der Schweiz bei der ersten Summer School der Lehrkunddidaktik in Heidelberg

Lehrpersonen in den Beruf gehen und Lehrstücke inszenieren, scheint sich die praktische Anwendung des Gelernten für Absolventinnen und Absolventen der Berner Volkshullehrerausbildung sehr viel schwieriger zu gestalten. Diese unterschiedlichen Feststellungen müssen analysiert werden. Praktische Hilfe für Lehrpersonen, welche Lehrstücke entwickeln und beschreiben möchten, zeigten Michael Jänichen und Bastian Hackler auf. Michael Jänichen zeigte an Beispielen, wie Lehrstücke grafisch geplant werden können. Bastian Hackler verwendete die Suppe als Metapher zur Darstellung eines Lehrstücks. Diskussionsforen schafften reichlich Möglichkeit zur Vertiefung und Erweiterung des Präsentierten.

Ausblick und Ausklang

Suanne Wildhirt faszinierte die Teilnehmenden der Summer School noch einmal mit einem motivierenden und differenzierten Abschlussreferat. Es gelang ihr ausgezeichnet, das vielfältige, komplexe und oft auch irritierende Verhältnis zwischen Lehrkunddidaktik und der heutigen Schulwirklichkeit herauszuarbeiten. Die folgende Metapher hat sich bei mir eingenistet. Der Leserin oder dem Leser möchte ich die Chance, darüber nachzudenken, nicht entgehen lassen: „Kork schwimmt im Wasser und geht nicht unter. Doch Wasser ist ihm fremd.“ Lehrstücke sind Kunstwerke, und das soll so bleiben. Ob Lehrkunddidaktik nur Lehrstücke herausbringen soll, ist eine andere Frage. Einmal mehr erlebten wir eine Veranstaltung, welche

begeisterte. Die Lehrkunst soll aus der Isolation heraustreten. Die begeisterten Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dabei helfen. Es sind viele Ideen da: Lehrkunstarchiv, Fallforschung, digitale Darstellung von Lehrstücken oder die Lehrkunst im Diskurs mit der Schulrealität. Es ist gut möglich, dass ein Widerspruch in der Lehrkunddidaktik nicht aufgelöst werden kann: Lehrstücke in ihrer anspruchsvollen und hochentwickelten Form sind geformt und gemacht. Lehrkunddidaktischer Unterricht betont nicht das Ergebnis, sondern den Prozess. Der Weg zur Erkenntnis ist für das Lernen im Mittelpunkt. Wer den Prozess zur Herstellung von Wissen als Auseinandersetzung zwischen Innensicht und Aussensicht erfahren hat, kann wissenschaftliche Erkenntnis nicht einfach negieren oder als „Fake-News“ abtun. Ist das mit hochentwickelten Lehrstücken möglich? Dafür spricht, dass die Inszenierung das Fluide betont.

Zum Abschluss sei mir eine letzte Metapher erlaubt. Jeder engagierte Winzer produziert einen Spitzenwein. Darauf stützt sich sein ganzer Stolz. Doch dieser Wein bleibt eine Exklusivität. Er gibt dem Weingut das unvergleichliche Profil. Doch kein Winzer kann es sich leisten, nur diesen Spitzenwein zu produzieren. Zu klein ist der Ertrag, zu hoch der Preis. Er führt einfachere Weine in seinem Sortiment. Die Produktion ist weniger aufwendig, die Menge ist grösser. Er arbeitet deswegen nicht weniger sorgfältig. Seine Handschrift ist auch hier spürbar. Viele Menschen geniessen diese Weine dankbar. Den Spitzenwein könnten sie sich gar nie leisten. •

Lehrkunst hat nachhaltiges EINWURZELUNGSPOTENTIAL

von Redaktion Newsletter

Bastian Hackler hat als Student an der ersten Summer School Lehrkunst in Heidelberg teilgenommen. Wir haben ihn nachträglich zu seiner Motivation und zu seinen Erfahrungen mit der Lehrkunstdidaktik befragt, dies in unserer Serie „Nachgefragt“, in der wir von engagierten Lehrpersonen wissen wollen, wie sie zur Lehrkunst stehen. Die Fragen stellte Stephan Schmidlin.

Bastian, du hast aktiv und mit eigenen Beiträgen an der ersten Summer School der Lehrkunst teilgenommen. Weshalb war dir dieser Anlass wichtig?

Da muss ich wohl zunächst ein bisschen ausholen, wie ich eigentlich ursprünglich zur Lehrkunst gekommen bin, denn sonst lassen sich die Kernpunkte meiner persönlichen Motivation kaum verständlich machen: Nach einem abgeschlossenen Diplomstudium in Mathematik mit Nebenfach Informatik an der Philipps-Universität Marburg habe ich ebendort eine Promotion aufgenommen und parallel zu dieser im Frühjahr des Jahres 2012 ein ergänzendes Lehramtsstudium – naheliegenderweise in den Fächern Mathematik und Informatik – begonnen. Direkt im zweiten Semester dieses Studiums hatte ich das grosse Glück und Vergnügen, auf eine freundschaftliche Empfehlung hin in Hans Christoph Bergs Lehrkunstseminar zu geraten – und gehe auch über das erste Staatsexamen im Frühjahr 2016 hinaus bis heute immer wieder hin, soweit es die Terminlage erlaubt, da es auch aus der fortgeschrittenen Perspektive gemeinsam immer noch viel Neues und Bereicherndes zu entdecken gibt.

Aktuell befinde ich mich im zweiten Hauptsemester des Referendariats an der im Marburger Seminargebiet gelegenen Edertalschule Frankenberg und hatte dort bereits im ersten Hauptsemester die jahrelang ersehnte Gelegenheit, selbst Lehrstücke zu erproben. Gleich vier verschiedene Mathematiklehrstücke sind es in diesem

einen Semester geworden: "Wahrscheinlichkeitsrechnung mit Pascal" und "Euklids Sechseckbeweis" in einer sechsten Klasse sowie "Logarithmen mit Bürgi" und "Die platonischen Körper" in einer zehnten Klasse. ("Pythagoras" mitsamt Optimierungen in einer neunten Klasse soll dieses Semester im Rahmen der zweiten Staatsexamensarbeit folgen.)

Diese Referendariats Erfahrungen gaben also den Anstoss für deinen Beitrag in der Lehrkunst Summer School? Wie war der Zusammenhang genau?

An allen Lehrstücken habe ich beim Unterrichten auch mehr oder weniger umfangreiche und wichtige Optimierungsschritte durchgeführt und konnte die wertvolle Erfahrung sammeln, dass selbst in einem mit zahlreichen Ausbildungsveranstaltungen durchsetzten Schulalltag noch Platz für die Bildungsbemühungen der Lehrkunstdidaktik sein kann, wenn man aus Überzeugung und mit Freude daran arbeitet. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier grosse Disziplin beim Zeit- und sonstigen Ressourcenmanagement gefragt war, und damit bin ich nun bei meiner Veranlassung für den eigenen Beitrag zur Summer School, der in der Organisation eines Workshops zur Konzeption eines Praxisleitfadens für Lehrstückinszenierungen bestand. Dieser soll demnächst vor allem solchen Lehrenden eine Einstiegshilfe bieten können, die wie ich im letzten Halbjahr zwar mit dem nötigen Engagement und Interesse, aber ohne Vorerfahrungen den "Sprung ins kalte Wasser" wagen wollen. Das dürfte insbesondere für diejenigen attraktiv und hilfreich sein, die an ihren Schulen nicht gerade auf eines der seltenen Kollegien treffen, in denen schon Personen mit entsprechenden Erfahrungen und Ambitionen vertreten sind. Über dieses ganz konkrete Vorhaben hinausgehend haben mich an der Summer School aber auch die konzentrierten Austauschmöglichkeiten mit den zahlreichen (oftmals auch bereits bekannten und liebgewonnenen) Kolleginnen und Kollegen gereizt, die sich schon im Laufe der letzten fünf Jahre im Marburger Seminarkontext immer wieder als extrem bereichernd erwiesen haben.

Du hast also schon ordentlich Praxiserfahrung gesammelt mit dem Unterrichten von verschiedenen Lehrstücken. Welche Beobachtungen machst du bei deinen Schülerinnen und Schülern? Stellst du Unterschiede fest bei ihrem Lernerfolg gegenüber dem konventionellen Mathematikunterricht?

Ja, die Unterschiede sind meines Erachtens teils ganz durchschlagend. Zwar besteht natürlich immer ein gewisses Risiko, dass man sich liebgewonnene Ideen schönredet, wenn aber beispielweise Sechstklässlerinnen im Anschluss an das Pascal-Lehrstück bereits in wesentlichen Zügen das Konzept der bedingten Wahrscheinlichkeit begreifen, das offiziell erst in den gymnasialen Oberstufencurricula auftaucht, dann ist das wohl ein überzeugender Anhaltspunkt dafür, dass die Lehrkunstdidaktik ganz entscheidende Dinge richtig macht. Auch wenn man auf dem Pausenhof mit Schülern ins Gespräch kommt, denen man Monate zuvor die Logarithmen mit Hilfe historischer Rechenhilfsmittel nähergebracht hat, und dabei bei blosser Erwähnung des Wortes "Raster" in völlig mathematikfernem Zusammenhang zu hören bekommt: "Wo sie gerade Raster sagen, muss ich direkt wieder an den Abakus denken!", spürt man, welches nachhaltige Einwurzelungspotenzial die lehrkunstdidaktische Herangehensweise in sich birgt. Viele ähnliche



Denkbild zum Geschichts-Lehrstück „Die Bassermanns“, das Gegenstand eines Forums an der Summer School war.



Bastian Hackler (Dritter von links) leitet ein Forum an der ersten Lehrkunst Summer School

Anekdoten liessen sich hier noch erzählen, aber für einen Ersteindruck sollte das wohl reichen.

Das Optimieren von vorhandenen Lehrstücken bei eigenen Inszenierungen ist ja ein normaler Vorgang, wenn du aber die Optimierungsschritte festhältst für dich und für andere, kommen wir insgesamt in der Lehrkunst voran. Hast du nicht auch Pläne für Eigenentwicklungen, also neuen Lehrstücken in der Mathematik oder in der Informatik?

Ja, mehrere sogar, zumal mir die von dir gerade prinzipiell angesprochenen kollegialen und ganzheitlichen Aspekte besonders wichtig sind. Bereits als ich im Wintersemester 2012/13 das Berg'sche Seminar zum ersten Mal besuchte, habe ich Ideen für ein Mathematiklehrstück zum "Goldenen Schnitt" entwickelt, mit dem die im Stück zu den platonischen Körpern grundgelegten naturphilosophischen Grundfragen der Antike bis hin zu aktuellen Erkenntnissen der Atomphysik weitergedacht werden können. Bis zum ersten Staatsexamen bei Hans Christoph Berg habe ich dieses Stück dann auch schon relativ konkret skizziert und in Teilen letztes Halbjahr mit den Zehntklässlern auch bereits probeweise angespielt. Ebenfalls bereits in der Anfangsphase meiner "Lehrkunstkarriere" habe ich mich gefragt, wie ein erstes Lehrstück zur Informatik aussehen könnte/sollte, da es dort gegenüber der Mathematik mit ihrem recht opulenten Lehrstückrepertoire bis heute noch nichts gibt. Erste Ideen gingen direkt zum einen in Richtung "Kryptographie" (in Zeiten der Internetkommunikation aktueller denn je und trotzdem schon auf eine Jahrtausende währende Geschichte zurückblickend) und zum anderen in Richtung "Theorie der formalen Sprachen". Interessant für die Leserinnen und Leser dieses Interviews dürfte an dieser Stelle natürlich sein, dass du, lieber Stephan, und ich uns auf der Summer School in Heidelberg ja in deinem eigenen Workshop genau darüber ausgetauscht haben, dass ich bereits vor Jahren die Idee hegte, in letzteres Thema mit Noam Chomsky einzusteigen (siehe dazu auch Newsletter 01/2017), als wir beide uns noch längst

nicht persönlich kannten und mir die Existenz Deines Chomsky-Lehrstückes für den (Fremd-)Sprachenunterricht noch unbekannt war. Diese Tatsache empfinde ich als besonders überzeugendes Indiz dafür, dass sich konsequente kooperative und interdisziplinäre Bemühungen innerhalb der Lehrkunstdidaktik als besonders fruchtbar erweisen können und daher generell besonderer Wert auf die Etablierung eines entsprechenden Kooperationsnetzwerks zu legen ist.

Aus deiner letzten Antwort kann man schliessen, dass dir die Lehrkunst nicht nur etwas bedeutet, weil sie mit den Lehrstücken eine bessere Didaktik anbietet, sondern weil sie Schule in einem Bildungshorizont denkt. Wie wichtig ist dir dieser?

Du hast richtig geschlossen und hättest für mein Empfinden das "nicht nur" in deiner Formulierung auch gestrichelt durch ein "nicht primär" ersetzen können. Mit anderen Worten erscheint mir persönlich die Erschliessung des besagten Bildungshorizontes als die vornehmste Aufgabe von Schulsystemen, die dieser Bezeichnung gerecht werden wollen. Diese Auffassung hat sicherlich nicht unwesentliche biografische Gründe, denn seit ich denken kann, bin ich ein zutiefst bildungshungriges Wesen. Allerdings wähe ich mich damit unter passionierten Lehrkunstvertretern in bester Gesellschaft, denn eine vergleichbare Haltung glaube ich mit Fug und Recht zumindest allen mir bisher bekannten Mitgliedern des Vereins Lehrkunst ebenso unterstellen zu können, wie sie allen Klassikern der Pädagogik von Comenius über Diesterweg bis hin zu dem in der Lehrkunst so zentralen Dreigestirn Wagenschein - Klafki - Hausmann gemein gewesen sein dürfte. Ich bin fest davon überzeugt, dass all jenen Menschen (nicht nur Lehrkräften!), die sich prinzipiell mit derartigen Überlegungen identifizieren können, etwas Wertvolles entgegensteht, sofern sie das Pech haben, im Verlaufe ihrer Biografie nie oder erst spät mit den "Sternstunden der Menschheit" in Berührung zu kommen, deren Vermittlung sich die Lehrkunst so zentral auf die Fahne geschrieben hat. •



Die Kritik der Kritik an der Lehrkunst

Vortrag von Moritz von Knebel

IM FOCUS

(Bild oben)
Moritz von Knebel erhält den
erstmalig vergebenen
Lehrkunst-Preis.
Willi Eugster, Präsident des
Vereins LEHRKUNST.CH,
gratuliert ihm.

Guten Morgen.

Den meisten von Ihnen werde ich mich kurz vorstellen müssen, da mir heute zum ersten Mal das Privileg zuteil wird, an einer Veranstaltung des Vereins Lehrkunst teilnehmen zu dürfen. Gleichzeitig habe ich die grosse Ehre und Freude, dies sogar aktiv durch einen eigenen Vortrag aus studentischer Sicht über die stetige Kritik an der Lehrkunstdidaktik zu tun – an dieser Stelle möchte ich mich erneut für das von Herrn Prof. Dr. Berg mir entgegengebrachte Vertrauen bedanken.

Mein Name ist Moritz von Knebel, und ich studiere derzeit im vierten Semester Gymnasiallehramt in Marburg. Mein erster Kontakt mit der Lehrkunst ergab sich eher zufällig – auf der Suche nach einer Veranstaltung im entsprechenden Modul wurde ich von einem Kommilitonen mehr oder minder freiwillig in das Seminar mitgeschleppt, für das ich nicht angemeldet war. Ich verdanke es also dem Zufall und der Gnade der Seminarleitung, dass ich zu diesem jungen Zeitpunkt meines Studiums in Kontakt mit dieser Didaktik kam. Ich war, um es diplomatisch auszudrücken, irritiert. Zeitungen an einer Leine, ein etwa 4-köpfiges Expertenteam als Unterstützung der Seminarleitung, ein mitten im Vortrag zum Gesangs-Solo anstimmender und mit mir bis dato unbekannter Fachbegriffen und Namen um sich werfender Professor, der gleichzeitig eine solche Begeisterung und Lebensfreude versprühte, war mir aus Seminaren der Universität gänzlich fremd. Vergleichbare Schock-Momente sollten sich in den kommenden Wochen regelmässig wiederholen. Selbstverständlich erzähle ich diese Anekdote nicht ganz ohne Hintergedanken und Bezug zu

meinem Vortragsthema – dazu aber später mehr. Das Lehrstück „Unsere-Abend-Zeitung“ hat bei mir einen solch bleibenden Eindruck hinterlassen, dass es nicht nur Teil meiner Hausarbeit in diesem Modul geworden ist, sondern auch hier an einigen Stellen zur Erläuterung herangezogen werden soll.

Der Begriff „Lehrkunst“ war mir bis dahin vollkommen unbekannt. Rückblickend erscheint mir dies doch recht überraschend – das englische Äquivalent, wenn man so will, liefert bei einer Google-Suche etwa 50 Mio. Ergebnisse. Dass Lehrkunst hingegen nur etwa 50.000 Treffer ausspuckt, kann nicht nur auf den Umstand der englischen Sprache als lingua franca der Wissenschaft zurückgeführt werden. Es scheint, als habe man hierzulande ein Problem damit, Lehren als Kunst zu bezeichnen. Damit ist ein erster Kritikpunkt angesprochen: Terhart beispielsweise stellt in seiner Rezeption der Lehrkunstdidaktik fest, dass man Lehrer in ihrer Rollenausprägung schwerlich als Künstler bezeichnen kann. Ähnlich wie uns Studenten ging es anscheinend auch den teilnehmenden Lehrern des Luzerner Kongresses 2003, deren Verwunderung Willi Eugster so beschreibt: „Die Sache selber beeindruckte, der Begriff Lehrkunst jedoch machte begriffsstutzig.“ Ähnlich schwer fiel uns die Abgrenzung zu anderen Unterrichtsformen, zu stark fühlten wir uns z.B. an Projektunterricht unserer eigenen stundenlosen Schulzeit erinnert. Dass wir aber nicht die einzigen waren, die mit dem Begriff der Lehrkunst so ihre Mühe hatten, zeigte eine Diskussion in der letzten Semesterwoche, bei der der Schulleiter einer naheliegenden Schule ins Kreuzverhör genommen wurde. Er berichtete, und es klang beinahe wie ein Verständnis, dass er die Lehrkunst durchaus als Chance begreife und flächendeckender integrieren möchte, sie jedoch formal als Projektunterricht laufen lassen wolle. Warum er das für sinnvoll halte? Gremien, Lehrern, Eltern und Schülern sei dies doch wesentlich besser zu verkaufen, berichtete er. Woran mag das liegen?

Lehrkunst muss sich seit vielen Jahren gegen den Vorwurf wehren, sie sei elitär. Ludwig Hasler zum Beispiel bezeichnete den Vordenker Wagenschein einmal bewusst überspitzt als „Sektenguru“, und kritisierte die geringe Durchlässigkeit des exklusiven Kreises der Lehrkünstler. Ich ignoriere für eine Sekunde den sich in mir ansammelnden emotionalen Widerspruch, schon aus rein subjektiver Perspektive eines Studenten im vierten Semester, dem ohne Aufnahmeprüfung oder Prüfung seiner Kompetenz Zugang zu dieser Sekte gewährt wurde, um mich auf weitere inhaltliche Argumente zu fokussieren. Denn ob diese Wahrnehmung nun gerechtfertigt ist oder nicht, sie scheint die Reaktion auf Angebote (wohl bemerkt nicht: Vorgaben) der Lehrkunstdidaktik empfindlich negativ zu beeinflussen. Hans und Martin Keller stellten zum Beispiel fest, dass Konfrontationen als „Entwertung des eigenen Unterrichts“ und die „Gegenüberstellung Lehrstücke-Alltag [...] als Gegenüberstellung gut-schlecht interpretiert“ wurde. Derartige Ressentiments können also Abwehrhaltungen auslösen. Ansätze einer positiven Umdeutung dieser „Elite“ finden sich zum Beispiel in der von Herrn Prof. Dr. Berg einmal angesprochenen Systematik eines Bildungssystems nach Logik der liberalen Wirtschaft – so kann die Nutzung von Lehrkunstdidaktik, prämiert durch ein Zertifikat oder Siegel, durchaus einen Wettbewerbsvorteil einzelner Schulen vor anderen darstellen. Sinkende Geburtenraten könnten eine stärkere Konkurrenz um Schüler intensivieren und so Anreize

schaffen, sich breiter (nicht: elitärer) darzustellen als potentielle weitere Anbieter.

Ein weiterer Image-Schaden – wenn man so will – resultiert aus der (meiner Auffassung nach unbegründeten) Annahme, Lehrkunst sei altmodisch. Sie wurde mehrfach als „langsame“ und nicht dem neoliberalen Effizienzdrang folgende Didaktik charakterisiert, sie sei zudem männerlastig und in überhöhtem Masse eurozentristisch angelegt. Es leuchtet bei einem Blick auf die prominenten Begegnungen mit Aristoteles, Euklid, Lessing und Achilles schnell ein, wie man auf den Gedanken kommen kann, Lehrkunstdidaktik fände zu stark in der Vergangenheit statt. An dieser Stelle möchte ich ein erstes Mal auf die UAZ, das Lehrstück meiner Wahl, verweisen. Denn die (mögliche, aber durchaus nicht essentielle und für das Lehrstück überlebensnotwendige) Begegnung mit Delafond bleibt eine der wenigen Rückblenden, zentral bleibt das tagesaktuelle Redaktionsgeschehen, was unter Umständen durch Exkurse in digitales Layout und New Media ergänzt wird. Geht noch mehr Gegenwart?

Ähnlich wenig begründet erscheinen mir auf den Vorwurf der Nostalgie und fehlenden Zeitgemässheit aufbauende Vorwürfe, Lehrkunstdidaktik sei zu lehrerzentriert und entspräche somit nicht dem aktuellen Trend der Schülerzentrierung und der angestrebten Autonomie der Lernenden. Als Schüler, der unter starker Lehrerzentrierung eher gelitten hat, als dass er diese genossen konnte, erscheint diese Feststellung zunächst schlüssig, nicht zuletzt aufgrund ihrer empirischen Verankerung in aktuellen vergleichenden Studien. Lehrer, die die Hälfte der Stunde etwas vorlesen, bei denen Schüler nur dazu da sind, zwischendurch einzelne Fragen zu beantworten und Anweisungen zu folgen – zu Recht werden sie heutzutage kritisiert. Zweifellos MUSS aber eine zweite Betrachtung auch realisieren, dass die von mir erlebte und hier skizzierte Lehrerzentrierung eine vollkommen andere war als die in den Lehrstücken angestrebte. Es ist ja durchaus kein Zufall, dass die Redaktionssitzungen im Lehrstück UAZ nur am ersten Tag von der Lehrkraft durchgeführt werden. Schon am zweiten Tag kristallisieren sich Rollen heraus, Spezialisten, die Verantwortung übernehmen. Das Endprodukt, Erfolg oder Scheitern, im kommerziellen Sinne die Auflage und die Gewinne hängen ausschliesslich von der Leistung der Schülerinnen und Schüler ab, eine Verantwortung, die ihnen im Schulalltag selten, vermutlich sogar nie zukommt. Sicher bleibt es zwischendurch notwendig, steuernd einzugreifen, zu helfen, zu warnen, zu ergänzen – wäre dem nicht so, bräuchten wir ja weder Schule noch Lehrer. Die Zentrierung liegt für mich aber vor allem bei den Schülern. Sinnbildlich stehen für mich hier die Redaktionssitzungen. Was sind denn die Äquivalente des Regelunterrichtes, in denen festgelegt wird, was eine gute Zeitung ausmacht? Richtig, das sind Erwartungshorizonte des Lehrers, bestenfalls des Kollegiums oder der Schule. Demgegenüber steht in der UAZ die gesammelte Kompetenz tagtäglicher Konsumenten von Zeitungen, die nun in die Rolle der Produzenten schlüpfen. Das gemeinsame Ringen um das beste Produkt, die Prozesse einer Herausbildung von Kompromissen, die Orientierung am Verbraucher und seinen (durchaus pluralen) Bedürfnissen statt am Lehrer und seinen sturen Vorgaben lassen bei mir die Frage aufkommen – geht hier überhaupt noch mehr Schülerzentrierung?

Lehrkunstdidaktik wird, wie gezeigt wurde, – meiner Meinung nach eher ungerechtfertigt – oft als etwas

Altmodisches, Rückständiges betrachtet. Gleichzeitig gehört sie aber nicht zu den Traditionen des Lehrberufes, die jeder Student in seiner Ausbildung lernt, als Referendar perfektioniert und als Lehrer tagtäglich angewendet. Stattdessen konfrontiert es das Etablierte mit neuen Ansätzen. Paradoxe Weise wird die Lehrkunstdidaktik so Ziel von Angriffen beider Seiten: Einerseits sei sie zu altmodisch und nostalgisch, andererseits zu innovativ und revolutionär. Letztere Befürchtungen sind nur menschlich: Als etwas Neues eckt die Lehrkunstdidaktik an, stösst auf Widerstände, Befürchtungen, Ressentiments und Abwehrhaltungen, die aus dem Wunsch der Erhaltung des Status Quo resultieren. Wandel, ohne Rücksicht auf seine Form, ist immer potentiell bedrohlich und führt zu einer sich durch die Jahrzehnte wiederholenden Welle an Kritikpunkten.

Einer der meist genannten betrifft den Aufwand. Die Kehrseite des von der Lehrkunst so forcierten fächerübergreifenden Unterrichts ist nun einmal, dass die inszenierende Lehrkraft auch ausserhalb ihrer Fächer bewandert oder zumindest interessiert sein muss. Ergänzt wird dies durch die notwendige prinzipielle Bereitschaft, sich mit den grundlegenden Annahmen und Zielen der Lehrkunst auseinanderzusetzen. Sicher wäre die Anwendung von Lehrkunst auch ohne dies möglich, wohl

**Warum ist,
wenn man sich all das Gehörte
vor Augen führt,
die Lehrkunstdidaktik nicht
schon so etabliert,
wie wir alle uns
das wünschen würden?**

allerdings weniger fruchtbar. „Fertige“ Lehrstücke werden aber ja angeboten – interessanterweise ist jedoch auch dies ein Grund, Kritik zu üben. So wurden die fertigen Lehrstücke als zu autoritär bezeichnet, sie liessen dem Lehrer als freiem Schaffenden zu wenig Handlungsspielraum. Es fällt auf, dass der Lehrer auf einmal doch zum Künstler geworden ist – weil sich nur von diesem Ausgangspunkt her eine solche Argumentation rechtfertigen lässt. Man ist beinahe geneigt, aufzugeben, denn es scheint: Wie man's macht, man macht es falsch. Es gibt dennoch Anlass, optimistisch zu bleiben. Ein Blick auf die zukünftige Entwicklung des Arbeitsmarktes zeigt eine deutliche Verschiebung des Angebots zu Gunsten der Nachfrager, konkret: Es wird immer mehr Bewerber auf eine Stelle geben. Eine absolvierte Zusatzqualifikation eines zertifizierten Vereins beispielsweise könnte durchaus ein Argument für eine bevorzugte Einstellung darstellen – ähnlich wie im vorherig genannten Beispiel könnte also auch hier die Logik des Marktes Abhilfe schaffen, indem sie zusätzlicher Motivation und Aufwand eine Belohnung gegenüberstellt.

Zuletzt der wohl hartnäckigste und am häufigsten hervorgebrachte und direkt im Anschluss entkräftete Einwand: Die Vereinbarkeit von Lehrkunstdidaktik mit den Lehrplänen, die „Kompetenz- und Klausur-Kompatibilität“, wenn man so will. Ist Lehrkunst praktikabel? Gibt es überhaupt genug Zeit dafür? Es sind Fragen, zu denen die meisten Antworten schon gegeben wurden, daher soll dieser Punkt in meinen Überlegungen nur eine unterge-

ordnete Rolle spielen und die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfassen. Erstens: Ja, Lehrkunst ist mit den Bildungsstandards unter einen Hut zu bringen. Johannes Schläpfer stellte z.B. bei der Untersuchung der UAZ fest, dass alle der 23 Bildungsstandards für das Fach Deutsch erfüllt werden konnten, der überwiegende Grossteil davon eingehend oder sogar gründlich. Und auch für die ewigen Zweifler an der zeitlichen Realisierbarkeit haben Lehrkunsdidaktiker eine Antwort gefunden: Die schon genannten Hans und Martin Keller schlagen Zwischenlösungen in der Mitte von Blockveranstaltungen (die schwer zu organisieren sind) und den normalen Einzelstunden (die für Lehrstücke und deren intendierte Tiefe nicht ausreichen) vor, beispielsweise den Stundenabtausch. Peter Bonati schlägt vor, einzelne Exkurse zu kürzen – ein Ansatz, dem ich persönlich eher kritisch gegenüberstehe, raubt er so manchem Lehrstück doch die es ausmachende Breite und den Übergriff der Fächer. Welche Chancen die Abkehr vom 45-Minuten-Rhythmus auf der anderen Seite bietet, hat ebenfalls Johannes Schläpfer auf den Punkt gebracht: „Der ordentliche Unterricht ist ausser Kraft gesetzt, nicht der Lektionenrhythmus wird den Tagesablauf bestimmen, sondern die Arbeit am gewählten Thema.“ Das klingt wie etwas, das sich jemand schön ausgedacht hat, bis er von der Schulklasse zerpfückt wird. Das werden die doch niemals einsehen, versuch denen mal zu erklären, warum es sich lohnt, nach dem Pausenklingeln noch weiter zu arbeiten. Das machen die nie mit, das kannst du nicht machen. Erst recht nicht über eine Woche hinweg. Da bleiben die eher zuhause. Ein letztes Mal möchte ich hier nicht ohne Begeisterung und Bewunderung an „Unsere Abend-Zeitung“ erinnern: Was mich besonders fasziniert hat, war die sich entfaltende Dynamik, in der das Pausenklingeln überhört wird, weil es Wichtigeres gibt, weil es durch den drohenden Redaktionsschluss dennoch ein absehbares Ende gibt, das aber nicht wie sonst herbeigeseht wird, sondern dem fiebernd entgegengearbeitet wird. Das gemeinsame Ziel ersetzt die vorgegebene Aufgabe, und die den Normalunterricht bestimmende Frage „Warum müssen wir so etwas überhaupt machen?“ stellt sich überhaupt nicht. Jeder hat einen Job, liefert einen Beitrag, hilft im Rahmen seiner Möglichkeiten. Es ist das Paradebeispiel für die so oft besungene intrinsische Motivation – und da soll noch jemand sagen, Lehrkunsdidaktik sei altmodisch und nicht auf dem neusten Stand der Wissenschaft.

So gerne ich mit diesem euphorischen Loblied meinen Vortrag abschliessen würde, bleibt die nagende Frage, die ich mir nicht beantworten konnte. Warum ist, wenn man sich all das Gehörte vor Augen führt, die Lehrkunsdidaktik nicht schon so etabliert, wie wir alle uns das wünschen würden? Warum fristet sie so ein Nischendasein, sodass es zur Ausnahme oder in meinem Fall zum Zufall wird, im Studium schon einmal davon gehört zu haben? Die Urheber haben dazu einmal nicht ohne Stolz gesagt, dass ihnen die Zustimmung von Wagenschein und Klafki wichtiger sei als die der Kultusminister. Das kann man sicher so sehen, es betrübt mich jedoch, welche Potentiale dadurch verschenkt werden. An dieser Stelle also ein ganz kurzes Plädoyer für einen grösseren Anpassungswillen. Ludwig Hasler hat einmal Immanuel Kant zitiert, als er über die Schwierigkeiten und Hindernisse in der Schule sprach: „Die Taube in ihrem Fluge kommt leicht auf den Gedanken, ohne Luftwiderstand flöge es sich noch viel leichter.“ Tatsächlich stürzte sie ab. Widerstand ist die Bedingung des Fliegens.



Die Lehrkunst altmodisch? Das Lehrstück „Unsere Abendzeitung“ beweise das Gegenteil, meinte der ‚Festredner‘: Szene aus der SchülerInnen-Redaktion im Lehrstück UAZ.

Gleiches würden mir die Urheber sagen, wollte ich ihre Widerstände reduzieren und an den Schulbetrieb anpassen. Ich würde antworten: Sicher braucht es die Widerstände. Es gilt daher aber nicht: Je mehr, desto besser. Wind, oder gar einen Sturm, mag keine Taube. Es gilt, die richtige Menge an Widerstand zu finden. Ausserdem braucht die Taube mehr als nur Widerstand. Ich glaube, an diesem Punkt muss nicht länger gefeilt werden – die Lehrkunsdidaktik ist bereits mit einem prächtigen Gefieder und starken Schwungarmen ausgestattet. Ich bin gespannt darauf, sie fliegen zu sehen.

Ich möchte ganz am Schluss noch einmal auf den Anfang zurückkommen. Denn selbstverständlich ist es nicht bei meiner Verwirrung geblieben und Verwunderung wurde langsam Be-Wunderung. Ich glaube, dass Herr Prof. Dr. Berg und die Lehrkunst etwas gemeinsam haben: Am Anfang weiss man nicht so Recht, wo man dort hineingestolpert ist und ob man nicht besser wieder gehen sollte. Es scheint, als würde erst regelmässiger Kontakt mit Materie und Person einen Zugang ermöglichen, dann aber erschliessen sich ungeahnte Möglichkeiten. Bis man sich, wie in meinem Fall, die Frage stellt: Wenn das alles so super ist, warum ist es nicht allgegenwärtig? Ich bin daher überzeugt, dass die regelmässige Konfrontation mit Lehrkunst die grössten Chancen bietet. Einen solchen Weg bestreitet Herr Prof. Dr. Berg auch jeden zweiten Montag, wenn er eine neue Generation lernwilliger Studenten ins kalte Wasser wirft, um ihnen das Schwimmen beizubringen. Für diese Schwimmstunden möchte ich mich bedanken, denn ich glaube fest daran: Steter Tropfen höhlt den Stein.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. •

NEUES BUCH



Herbert Luthiger, Markus Wilhelm, Claudia Wespi, Susanne Wildhirt (Hrsg.): **Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie Konzept Praxis** Erscheint im Januar 2018 beim hep-Verlag in Bern, umfasst ca. 360 Seiten, 15,5 x 22,5 cm, Broschur ISBN 978-3-0355-0686-0. Preis ca. CHF 44.–, auch als E-Book erhältlich

KOMPETENZFÖRDERUNG mit Aufgabensets

von Susanne Wildhirt

Wie werden Kompetenzen zu einem Thema in der Lehrkunsdidaktik? Am besten über die Aufgaben. Der aktuelle Forschungsstand verweist einhellig auf die hohe Bedeutung der Aufgabenqualität für erfolgreiches Lernen. Aufgaben erzeugen Lernhandlungen. Kompetenzorientierter Unterricht ist daher explizit aufgabengesteuert. Die Qualität des Unterrichts misst sich anhand der Aufgabenqualität. – Deshalb boomt zurzeit auch der Lernaufgabenmarkt, wie das hier besprochene neue Buch zeigt.

Man kann von einem Paradigmenwechsel im Bildungswesen sprechen. Fragte man vor einigen Jahren noch: „Was ist guter Unterricht?“ (so der Titel des Bestsellers von Hilbert Meyer aus dem Jahr 2004), so fragt man heute als Lehrperson nur noch nach einem guten (Aufgaben-) Angebot und dessen Nutzung und Ertrag durch und für die Lernenden (so das Angebots-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke aus dem Jahr 2012). Die neueren Forschungen verweisen einhellig auf die Lernwirksamkeit von Aufgaben, die ihre Funktion innerhalb des Lernprozesses stimmig erfüllen. Demzufolge ist es notwendig, dass die Lehrkraft alle Aufgabenstellungen, die sie für ihren Unterricht entwickelt oder auswählt, qualitativ-funktional beurteilen und einsetzen kann.

Ein neues Buch

2013 lancierte die Pädagogische Hochschule Luzern das Entwicklungsprojekt „Kompetenzorientierter Unterricht“, das mit der Publikation des Buches „Kompetenzförderung mit Aufgabensets“ seinen Abschluss findet. Im ersten Teil des Bandes wird das LUKAS-Modell (Luzerner Modell zur Entwicklung kompetenzfördernder Aufgabensets, vgl. auch Newsletter 1-17, S. 3) exponiert und hergeleitet. Mit dem Modell bekommen Lehrkräfte ein Instrument an die Hand, mit dem sie Aufgabenquali-

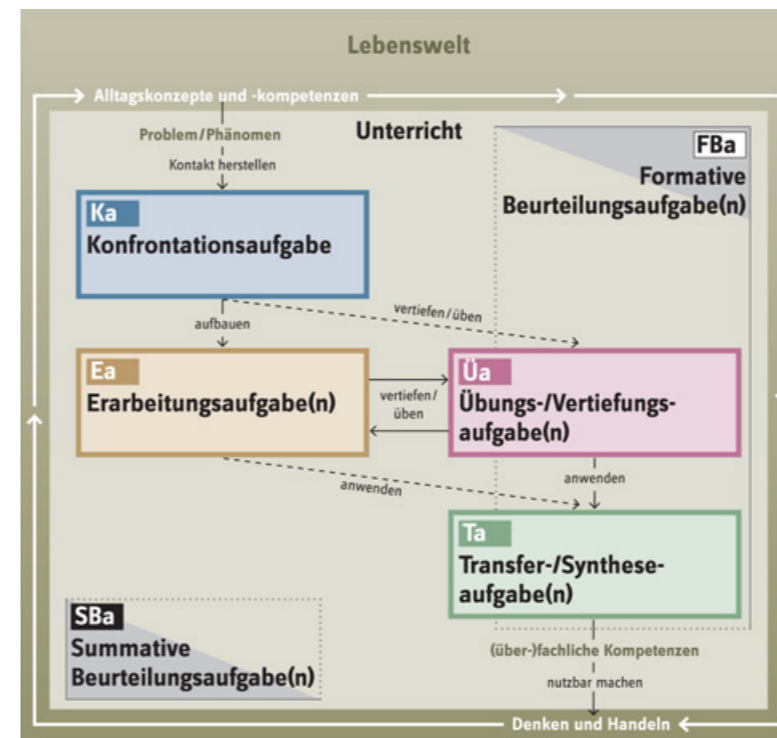
täten funktional bestimmen können. Im zweiten, dem Hauptteil des Buches, werden aus fachdidaktischer Perspektive 13 kompetenzfördernde Aufgabensets aus 13 Fächern geschildert und diskutiert. Unterrichtseinheiten zeigen anhand der Aufgabensets, wie mit dem Modell in der Praxis gearbeitet werden kann. Sie sind leserfreundlich und übersichtlich dargestellt und didaktisch kommentiert. Im dritten Teil wird bilanzierend geschildert, welche Aufgabenqualitäten in den beschriebenen Aufgabensets dominieren und welche Besonderheiten domänenspezifisch begründet sind.

Ein Blick ins Buch

Mit dem LUKAS-Modell können Lernprozesse anhand ihrer Aufgabenstellungen didaktisch strukturiert werden. Unterschieden werden im Modell fünf verschiedene Aufgabentypen, deren Qualitäten von den Funktionen abhängen. Typisch für Konfrontationsaufgaben, die zu Beginn einer Unterrichtseinheit zum Einsatz kommen, ist ihr aktivierender Aufforderungscharakter, sich mit einem Problem, einer möglichst realitätsnahen Situation oder Frage auseinanderzusetzen. In der Aufgabenstellung sollte die angestrebte Kompetenz möglichst umfänglich sichtbar sein. Durch sie sollen die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler freigelegt werden, sie sollten daher möglichst wenig strukturiert, lösungsoffen und selbstdifferenzierend sein. Durch Erarbeitungsaufgaben werden mehrere Teilaspekte einer Kompetenz – z.B. Begriffe, Konzepte, Verfahrensweisen, Techniken – nacheinander oder nebeneinander erarbeitet. Die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler sollen durch fachbezogene Fakten, Konzepte und Fertigkeiten ergänzt und geordnet werden. Die Aufgaben sind vorstrukturiert und erfordern bzw. ermöglichen Lernunterstützung sowie ein zeitnahes, sachorientiertes Feedback. Vertiefungs- und Übungsaufgaben sind fachlich eng ausgerichtet. Sie tragen entweder zum Tiefenverständnis bei oder dienen durch gezielte Fokussierung auf Teilaspekte der angestrebten Kompetenz zur Festigung, Kompensation oder zum Bilden von Routinen. Synthese- und Transferaufgaben regen dazu an, die Teilaspekte der angestrebten Kompetenz möglichst integral, also realitätsnah, zu nutzen. Sie fördern analogiebildendes Denken und Handeln in einem weiten Transfer, fordern die Integration oder Transformation verschiedener Repräsentationsformen ein und lassen mehrere mögliche Lösungen oder Lösungswege zu. Beurteilungsaufgaben ermöglichen es zu diagnostizieren, inwiefern Teilaspekte einer Kompetenz beherrscht und zusammengeführt werden können. Dabei wird qualitativ und funktional zwischen formativen und summativen Beurteilungsaufgaben unterschieden.

Ein Projekt mit Seltenheitswert

1965 legten Wolfgang Schulz, Paul Heimann und Gunter Otto mit „Unterricht. Analyse und Planung“ auf 220 Buchseiten ein durch 10 Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Fächern erprobtes lehr-lerntheoretisches Unterrichtsmodell vor und begründeten damit die Berliner Lerndidaktik, mit der sie ein – pragmatisches – Gegengewicht zu Wolfgang Klafkis bildungstheoretischem Ansatz der Didaktik lieferten. Der ersten folgten weitere neun unveränderte Auflagen. Über 50 Jahre später legt mit der Neuerscheinung „Kompetenzförderung mit Aufgabensets“ nun zum zweiten Mal im deutschsprachigen Raum eine Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalt ein fach- und allgemeindidaktisch verantwortetes, darüber hinaus evidenzbasiertes Kooperationsmodell mit 13 unterrichts-



WAS SIND HOCHWERTIGE AUFGABEN?

Durch gehaltvolle Aufgaben und Lernmaterialien werden kulturell bedeutsame Bildungsinhalte pädagogisch konkretisiert und zu Ausgangspunkten des fachlichen und überfachlichen Lernens. Inhaltlich und methodisch durchdachte Aufgabenstellungen motivieren dazu, sich mit einem Stoff zu beschäftigen, und bilden als Impulse zur angeleiteten und zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Gegenständen den Motor förderlicher Lernumgebungen.

Gute Aufgaben materialisieren dabei jene Wissens- und Denkstrukturen und lenken den Blick auf jene Begriffe und Zusammenhänge, um die es in einem Fach geht. Bei didaktisch intelligenter Inszenierung stimulieren Aufgaben jene Prozesse des Verstehens, Denkens und Handelns, durch die sich erwünschte fachliche und transversale (soziale, methodische, personale) Kompetenzen im Unterricht entwickeln können. Inhaltlich und methodisch attraktive Lernaufträge und Aufgaben bilden das Rückgrat von Lehrmitteln und Lernarrangements in fast allen Domänen: für die Schülerinnen und Schüler als Quellen der Motivation, als Gelegenheiten, sich auf Phänomene und Gegenstände einzulassen, für die Lehrkräfte als Dreh- und Angelpunkt der Unterrichtsplanung, der Unterrichtssteuerung und Lernunterstützung sowie der Überprüfung von Lernergebnissen. Eine Aufgabenkultur,

die es darüber hinaus ermöglicht, die Unterrichtsaktivität stärker auf die Seite der Schülerinnen und Schüler zu verlagern und ihnen eine aktive Rolle zu geben, leistet zudem einen wichtigen Beitrag zu einer an Selbstständigkeit und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen orientierten Schule. Im Einzelnen zeichnen sich ertragreiche Aufgaben in allen Fächern durch eine Reihe von Qualitätskriterien aus.

Gute Aufgaben

- repräsentieren Kernideen eines Faches und erfordern zu ihrer Bearbeitung fachspezifische Kompetenzen;
- eröffnen Zugänge zu fachspezifischem Verstehen und zu Denkformen eines Faches;
- wecken durch Alltagsnähe, Anschaulichkeit, Überraschungsmomente, kognitive Konflikte die Neugier und motivieren dazu, Denkpulse auszuarbeiten und sich auf einen Gegenstand einzulassen;
- laden ein zu tiefem Verstehen und Problemlösen und zum Austausch darüber;
- erlauben multiple Denk- und Lernwege und lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus lösen;
- haben (Selbst-)Differenzierungseigenschaften und eignen sich für schwächere und stärkere Schülerinnen und Schüler;
- ermöglichen aktives und selbstständiges, individuelles und kooperatives Lernen und fördern damit auch die Kultivierung überfachlicher Kompetenzen;
- zielen auf ein materielles oder immaterielles Lernprodukt (Erklärung, Ergebnistext, grafische Darstellung, Flussdiagramm, Arbeitsplan, Begriffsnetz), das ausgewertet, diskutiert und gegebenenfalls weiterentwickelt werden kann;
- lassen Raum für Mitbestimmung und Mitgestaltung hinsichtlich der Lerninhalte und Lernwege (enge, halb offene und offene Aufgabenstellungen).

(Aus dem Vorwort von Kurt Reusser in „Kompetenzförderung mit Aufgabensets“)

erprobten Beispielen aus 13 Fächern vor, diesmal stammt es aus der Schweiz und umfasst 360 Seiten.

Lehrkustdidaktische Perspektive und Projektvorschlag

Unterzieht man die Aufgaben einer Unterrichtseinheit einer Modellanalyse, lässt sich leicht feststellen, ob relevante Aufgabentypen fehlen, ob das Lernen einseitig zu werden droht, kurz, ob die Qualität stimmt. Wer seinen Unterricht prägnant, übersichtlich, anschaulich und leicht verständlich dokumentieren möchte, findet in diesem Buch Anregungen zur Unterrichtsdarstellung. – Wer ein Lehrstück einer Validierung unterzieht, kann auch Neues entdecken: Lehrstücke mit unvollständigen Lernprozessen sind keine! Wird im Lehrstück an mehreren Kompetenzen zugleich gearbeitet, umfasst es mehrere Akte, die mehr oder weniger kunstvoll ineinander verschachtelte Lernprozesse enthalten. Faradays Kerze ist ein gutes Beispiel dafür. Die Analyse unterstützt reflexives Lehren und bringt Qualitäten ans Licht. Denn umgekehrt fällt auf, dass Lehrstücke Aufgabentypen spezifischer Merkmalsausprägungen enthalten. Diese verweisen auf die didaktischen und pädagogischen Anliegen der Lehrkustdidaktik. Gesucht sind daher lehrkunst-affine junge Lehrerinnen und Lehrer aller Fachrichtungen, die sich an folgendem Projekt freiwillig beteiligen möchten:

1. Sie unterziehen ein Lehrstück einer Analyse durch das LUKAS-Modell und einer fachdidaktischen Peerreview.
2. Sie bereiten sämtliche Unterrichtsmaterialien auf.
3. Sie unterrichten das Lehrstück und sammeln relevante Schülerprodukte.
4. Sie dokumentieren und kommentieren das Lehrstück. – Der Schatz sollte bis 2020, 25 Jahre nach Christoph Bergs und Theo Schulzes „Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik“, gehoben und geschrieben sein. Wer packt mit an? •

NEUES BUCH



WIE DER SECHSSTERN Schule macht

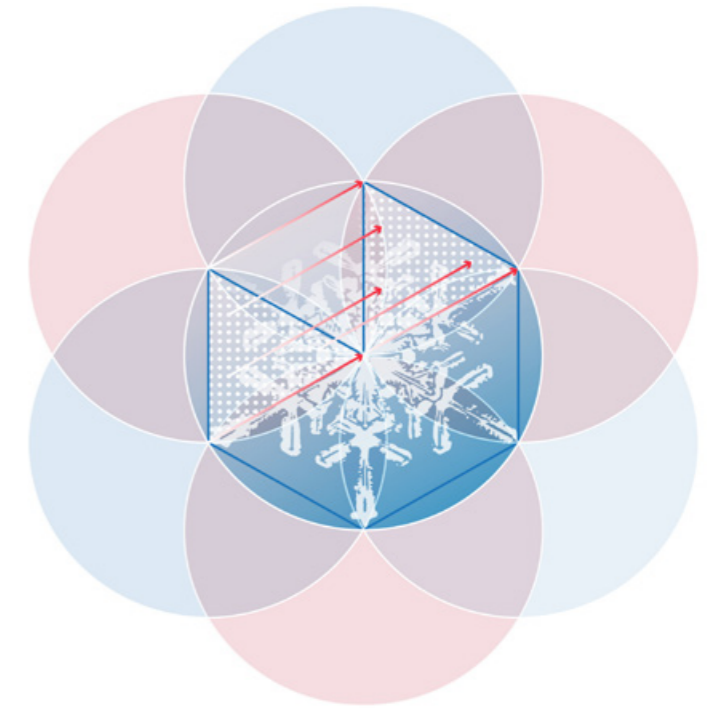
von Redaktion Newsletter

Der Essay mit diesem Titel versucht, eine konkrete Inszenierung des „Sechsstern“-Lehrstücks („Die Entdeckung der Axiomatik am Sechsstern“) beschreibend nachzuvollziehen. Der Text wurde als Beitrag für den 11. Essay-Wettbewerb der Berner Tageszeitung „Der Bund“ eingereicht zum Thema „Stell dir vor, es ist Schule, und alle gehen hin!“. Er ist nachzulesen im Sammelband, der die 20 besten Essays des Wettbewerbs abdruckt.

Die Antwort auf die Wettbewerbsfrage nach der Schule, wo alle gerne hin gehen, könnte doch sehr einfach sein: Mach in der Schule spannenden Unterricht mit lohnenden Themen, dann lernen alle dabei, erfahren persönliche Bildung und kommen gerne wieder! Seltsamerweise war es ein einziger Essay unter den 20 prämierten Texten, der diese Antwort fand und sie auch ganz konkret in nüchterner, unaufgeregter Sprache präsentierte. Denn „Wie der Sechsstern Schule macht“, verfasst von Stephan Schmidlin, vertraut auf die Inhalte und zeichnet dokumentarisch die tatsächliche Inszenierung des Lehrstücks an einer Basler Schulklasse nach, eines Lehrstücks übrigens, das auf eine Skizze des Pädagogik-Klassikers Martin Wagenschein zurückgeht. Damit ruft dieser Text auch auf zu einer Rückbesinnung auf die relevanten schulischen Inhalte, die teils eine lange Kul-

turtradition mittragen – der Sechsstern-Beweis wurde bereits von Euklid vor 2000 Jahren festgehalten – , deren Vermittlung an die jungen Generationen ebenfalls zu ihrer historischen Bildung beiträgt.

„Seit es Schulen gibt, ist es selten um Bildung gegangen“, bilanziert der Herausgeber Alexander Sury in seinem „Nachsitzen“-Nachwort. Die meisten Essays setzen zwar die individuelle Persönlichkeitsbildung als Ziel voraus, beklagen dann aber die gegenwärtigen Rahmenbedingungen des Schulsystems, welche höchstens eine Zurichtung der Lernenden für ein Funktionieren in der Wirtschaft der ersten industriellen Revolution zuwege bringen, aber sie keineswegs auf die digitale Revolution des 21. Jahrhunderts vorbereiten. Viele Essays lassen sich kaum mehr auf die Schule ein, wie sie heute eben ist, sondern entwerfen Dystopien scheiternder Projekte („Die Utopie, das bin ich“ von Lorenz Belser) oder aber Utopien einer künftigen Wunschschule, die in etwa alles umkehrt, was in den heutigen Bildungsinstitutionen gilt mit Aufrufen wie: „Stell die Welt mutig auf den Kopf“ mit einem offenen Lern-Erlebnispark als Schule („Porno im Schulzimmer – mega cool“ von Peter Keller). Da hebt sich ein Beitrag wie die Lehrstück-Inszenierungsbeschreibung, der eine verwirklichte innere Teilreform nachzeichnet, mit seiner Nüchternheit und seinem Realismus ab: Mit Lehrstück-Unterricht kann jede Lehrkraft sofort beginnen, etwas Solides für die Bildung der Lernenden in unserem 21. Jahrhundert zu schaffen. •



Von der Schneeflocke bis zu Euklids Dreiecksverschiebung: Das Denkbild zum „Sechsstern“-Lehrstück fasst grafisch den Lernweg der Klasse zusammen.

Vertiefung und viel Zeit für forschendes Lernen

„Der Lehrer lobt nun alle für ihre Ausdauer beim langen Ringen mit der Sache. „Wisst ihr, was ihr in den letzten paar Stunden gerade gemacht habt? Ihr habt einen vorzüglichen mathematischen Beweis geführt. So geht das mathematische Beweisen!“ Jetzt gehen die Emotionen hoch: Sibylle und Tanja klatschen sich ab, Loris und Fabio trommeln mit den Fäusten auf ihre Brust, alle lachen und sind stolz auf sich selber. Schliesslich kommt Euklid wieder ins Spiel – diesmal in Form eines dicken braunen Buchs, das der Lehrer vorne auf dem Projektor platziert. Es ist die deutsche Übersetzung jenes Werks, das nach der Bibel weltweit die grösste Verbreitung fand: der 2000-Jahre-Klassiker „Die Elemente“. Darin hat Euklid das gesamte mathematische Wissen seiner Zeit zusammengefasst und alle Sätze bewiesen, indem er sie logisch auf ganz wenige Axiome zurückgeführt hat. Die Klasse lernt nun ‚ihren‘ Beweis im Wortlaut so kennen, wie ihn Euklid niedergeschrieben hat. Somit können die Lernenden ihr eigenes Tun direkt an die lange Kulturtradition des mathematischen Denkens anschliessen.

Ganz zum Schluss erfahren sie, dass Euklids Axiome weit über die Mathematik hinaus ausstrahlen, zum Beispiel sein erstes Axiom, das auch beim Sechsstern-Beweis die logische Basis abgibt: „Was demselben gleich ist, ist auch einander gleich.“ Ein kurzer Ausschnitt aus einem Hollywood-Film über Abraham Lincoln zeigt, wie der US-Präsident aus dem 19. Jahrhundert dieses Axiom

Euklids zitiert und es natürlich politisch umsetzt, indem er die Sklaverei abgeschafft und alle Menschen als gleichberechtigte Wesen anerkannt hat. Loris blieb nicht der einzige in der Klasse, der die „schöne Schülerfahrung“ mit dem Sechsstern lobte. Aber er hat mit dem Schlüsselbegriff der „Vertiefung“ formuliert, wie aus interessanten Themen spannender Unterricht, ja wie Schule zur besten Gelegenheit für verständnisförderndes Lernen werden kann. Mindestens drei Dinge braucht es dazu: erstens lohnende Lerngegenstände, zweitens genug Zeit zur Vertiefung und drittens das selbständige und forschende Lernen der Schülerinnen und Schüler. Das Lehrstück zur Entdeckung der Axiomatik am Sechsstern bietet diese drei Dinge an, das kann nicht nur der Lehrer der Basler Schulklassen bestätigen, der dieses Lehrstück in seinem ‚Repertoire‘ führt und den „Sechsstern-Unterricht“ mehrfach dokumentiert hat, sondern alle Lehrkräfte, die solche Lehrstücke nach der Methode des pädagogischen Klassikers Martin Wagenschein (1896-1988) unterrichten. Dieser hatte schon Mitte des letzten Jahrhunderts mit dem Ruf „Rettet die Phänomene!“ dafür plädiert, in der Schule die Lerninhalte wieder zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen und die Didaktik aus ihnen und aus der Forschungsgeschichte mit ihnen abzuleiten. Und er zeigte, wie hier und heute an unseren Schulen solcher Unterricht möglich ist, unter anderem mit seiner Skizze für eine mathematische Einheit zum Sechsstern, die von den Naturphänomenen wie Schneeflocken ausgeht, die jeder Schüler und jede Schülerin zu kennen glaubt. “

(S. 86-88 in der Essay-Sammlung)

Der ganze Essay als Audiodatei:
kuhn-schmidlin.ch/
wie-der-sechsstern-schule-macht

Sury, Alexander (Hrsg.):
11. 'Der Bund'-Essay-Wettbewerb
Stell dir vor, es ist Schule
und alle gehen hin!
Die 20 besten Essays 2017.
Basel: Zytlogge Verlag 2017



TIPP

Wo ist die Bildung im didaktischen Dreieck?

Der Aufsatz mit diesem Titel versucht, die bekannteste und meist verwendete Modellierung für das Unterrichten, das didaktische Dreieck mit den Ecken „Lehrkraft, Schülerschaft und Unterrichtsgegenstand“ mit einer produktiven Bildungsbewegung ins Verhältnis zu setzen.

Gerwig, Mario:

Wo ist die Bildung im didaktischen Dreieck? Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Problemen impliziter Voraussetzungen. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik., Heft 3/2017, S. 377-387, Paderborn: Schöningh 2017

CARTOON



IMPRESSUM

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

Herausgeber
Michael Jänichen,
Florastrasse 24,
CH-3005 Bern

Redaktion
Stephan Schmidlin,
Susanne Wildhirt

Schlussredaktion
Stephan Schmidlin

Graphik
alicekuhn@gmx.ch

Kontakt
newsletter@lehrkunst.ch

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

LEHRKUNST.ch

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