

Bonati, Peter

Lehrkustdidaktik und Lehrstücke - ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung

Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 1, S. 93-107



Quellenangabe/ Reference:

Bonati, Peter: Lehrkustdidaktik und Lehrstücke - ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 1, S. 93-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135165 - DOI: 10.25656/01:13516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135165>

<https://doi.org/10.25656/01:13516>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehrkustdidaktik und Lehrstücke – ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung¹

Peter Bonati

Das von den Marburger Didaktikern Hans Christoph Berg und Theodor Schulze entwickelte Unterrichtskonzept der "Lehrkustdidaktik" breitet sich seit gut fünfzehn Jahren in Deutschland, Holland und der Schweiz aus, vor allem an Schulen der Sekundarstufen I und II. Gerade in der Schweiz wächst die Anhängerschaft, und die Lehrkustdidaktik war ein Hauptthema am Kongress "Unterrichtsentwicklung" 2003 in Luzern.² In der Diskussion äussern sich bisher vor allem Personen aus der Bewegung selbst. Der Artikel stellt im ersten Abschnitt das Konzept und seinen Kern, das so genannte "Lehrstück", aus einer Aussensicht vor. Der zweite Abschnitt versucht eine kritische Würdigung und setzt sich mit dem Theorieanspruch dieser neueren didaktischen Tendenz auseinander. Der dritte Abschnitt fragt, wieweit von ihr ein Beitrag zur Unterrichtsentwicklung erwartet werden darf.

Kern und Konzept

Die Lehrkustdidaktik stellt als Grundform das "Erschliessen" und "Entdecken" eines anspruchsvollen Themas durch die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt (Schulze & Berg, 1997, S. 8). Diese sollen im Unterricht den Weg nachvollziehen, den vor ihnen bedeutende Persönlichkeiten der Wissenschaft gegangen sind, als sie neue Erkenntnisse gewonnen und Entdeckungen gemacht haben. Die Unterrichtsthemen sind "Naturphänomene" oder "Kulturprodukte", insgesamt "Themen, auf die sich Menschen immer wieder eingelassen haben und immer von neuem einlassen" und die "in der Geschichte der menschlichen Kultur eine wesentliche Rolle gespielt" haben (Schulze & Berg, 1997, S. 8). Beispiele für Lehrkustthemen sind der Satz des Pythagoras, Pascals Barometer, das chemische Gleichgewicht, Wagenscheins Kerzenexperiment, die Bauformen der gotischen Kathedrale, der Aufbau eines Musikstückes oder die Struktur literarischer Grundformen wie Fabel und Drama. Der Unterricht verläuft in der Form des "Lehrstücks", und da die Lehrkustdidaktik weitgehend durch ihren praktischen Kern, die Methode des Lehrstücks, bestimmt ist, sei zuerst dieses erklärt.

¹ Erweiterte Fassung eines Referates vom 21. Februar 2002 (Workshop zur Lehrkustdidaktik am Gymnasium Neufeld Bern / Schweiz)

² 30. April – 2. Mai 2003, veranstaltet von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen WBZ Luzern und vom Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP Zollikofen

Das Lehrstück

Das "Lehrstück" ist eine Unterrichtseinheit von 10 bis 25 Lektionen für die Sekundarstufen I oder II. Genau genommen bezeichnet es sowohl die Unterrichtseinheit als auch die in der Lehrkunstdidaktik besonders wichtige Vorlage dazu. Schulze selbst definiert das Lehrstück denn auch als "eine dramaturgisch gestaltete Vorlage für eine begrenzte, in sich zusammenhängende und selbständige Unterrichtseinheit mit einer besonderen, konzept- und bereicherschliessenden Thematik" (Berg & Schulze, 1995, S. 361). Diese Vorlage ist das Ergebnis einer detaillierten Planung und Vorbereitung und führt zu einem hochstrukturierten Unterricht, der in vier Phasen abläuft:

Phase 1: Inszenierung

Die Lehrperson arrangiert eine verblüffende erste Begegnung mit dem Thema. So führt der Chemielehrer zu Beginn des Lehrstücks "Chemisches Gleichgewicht" ein Experiment vor, das der Klasse Rätsel aufgibt (Küng, 1998, S. 43 ff.); in der ersten Lektion des Lehrstücks "Dantons Tod" konfrontiert die Deutschlehrerin die Eindrücke, welche die Schülerinnen und Schüler nach der Hauslektüre von Büchners Drama in einem Leseprotokoll festgehalten haben, mit der 'augenöffnenden' Besprechung einer Szene (Grossen, 2002, S. 3–4).

Phase 2: Erste Erklärungsansätze der Schülerinnen und Schüler

In der Folge suchen die Klassenmitglieder erste Erklärungen und gelangen zu einer vorwissenschaftlichen Erkenntnis (Hypothese, Einsicht, Interpretation, Fragestellung). Die Lehrperson überprüft diese mit Hilfe von Fragen, Gegenargumenten und Unterrichtsmaterial auf die Stichhaltigkeit.

Phase 3: Weiterentwicklung der vorläufigen Erkenntnis zu einem gesicherten Ergebnis

Die Schüler schlagen nun vor, wie die erste Erkenntnis weiter entwickelt bzw. wie die grundlegende Fragestellung oder Hypothese schlüssig beantwortet werden könne. Wie in Phase 2 begegnet die Lehrperson den Bemühungen der Klasse mit Fragen, Rückverweisen auf frühere Erkenntnisstände und Demonstrationen, bis das richtige Resultat vorliegt bzw. bis die Erkenntnis gefestigt ist.

Phase 4: Zusammenfassung und Vergleich

Lehrperson und Schüler fassen das Ergebnis zusammen und präsentieren das Produkt, die Lösung, die Deutung – wie immer die Aufgabe lautete.

Exkurse im Lehrstück

An geeigneter Stelle legt die Lehrperson Exkurse ein, worin sie in Kurzvorträgen, Demonstrationen oder Besprechungen das Thema mit verwandten Gebieten aus anderen Fächern verbindet. So werden im Lehrstück "Chemisches Gleichgewicht" die naturwissenschaftlichen Erklärungen in den Kontext von Goethes "Wahlverwandtschaften" und der an den Roman-Personen veranschaulichten 'Chemie' von

sozialen Beziehungen gestellt (Küng, 2002, S. 61 ff.); im Lehrstück zu "Dantons Tod" werden die Frauenfiguren mit Skulpturen und Bildern aus der Kunst der Französischen Revolution verglichen (Grossen, 2002, S. 4).

Das Konzept

Mit Anspruch und Idee der Lehrkunstbewegung hat sich zuerst Wolfgang Klafki auseinandergesetzt (Klafki, 1997). Er beleuchtet in einer differenzierten Analyse die in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückgehenden Anfänge des Konzeptes und erfasst es in sieben Merkmalen, welche ich hier zu Grunde lege und durch eigene Beobachtungen ergänze:

1. Im Zentrum steht das *Lehrstück* als Unterrichts- und Lernarrangement mit dem eingangs beschriebenen Verlauf. Im Idealfall findet es in einer Woche oder zwei entweder in Doppelstunden oder in einer kompakten Arbeitswoche statt.
2. Klafki ordnet die Lehrkunstdidaktik der *bildungstheoretisch* ausgerichteten Didaktik zu, zeichnet ihre Traditionslinie von Comenius über Diesterweg und Otto Willmann zum eigentlichen Vorbild Wagenschein sowie zu Gottfried Hausmann nach und zeigt die Verwandtschaft mit der Geisteswissenschaftlichen Didaktik, mit deren Weiterentwicklung in Klafkis eigener kritisch-konstruktiven Didaktik und mit der Hamburger Didaktik von Wolfgang Schulz und Gunter Otto. Ein Bildungsbegriff werde nicht systematisch entwickelt, sichtbar würden jedoch konstitutive Elemente, besonders die Hauptaufgabe der Lehrperson in der "Anregung und Anleitung von aktiven, tieferwirkenden und längerfristig sich entfaltenden Lernprozessen" (Berg & Schulze, 1995, S. 51). Das Lehrstück vermittelt in enger Anlehnung an Wagenschein "zuverlässige und feste Kenntnisse und Erkenntnisse..., produktive Findigkeit, Einwurzelung und kritisches Vermögen" (ebd., S. 357). Das Lernen zielt auf "kategoriale Bildung", welche sowohl "die allgemeinsten Grundbegriffe bzw. Konzepte der Interpretation der gegenständlichen und der menschlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit und des Handelns in diesen Wirklichkeitsdimensionen" umfasst als auch "die 'unterhalb' dieser Problemebene liegenden Stufen begrenzter Allgemeingrade, auf die schulische Lehr-Lern-Prozesse meistens zielen" (Klafki, 1997, S. 17).
3. Lehrkunst hebt das notwendige Können der Lehrperson wie der Schülerinnen und Schüler hervor. Klafki spricht denn auch von den Lehrstücken als "Exempeln hochqualifizierter Unterrichtskultur" (ebd., S. 13). Planung, begleitende Reflexion und fortlaufende Auswertung sind intensiver als herkömmlich. Im engeren Sinne signalisiert "Kunst" auch die Verwandtschaft des Lehrstückes, welches von der Lehrperson inszeniert und in Akte gegliedert wird, mit dem *Theater* und mit der 1959 erschienenen "Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts" von Gottfried Hausmann.
4. Die *Unterrichtsthemen* werden von der Lehrkunstdidaktik selbst als "Schlüsselthemen", "Menschheitsthemen" oder "Sternstunden der Menschheit" (Berg & Schulze, 1995, S. 39 ff.) bezeichnet. Sie können aus allen Fachrichtungen stammen (Sprachen und Literatur, Geistes- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik, Wirtschaft, Kunst). Wie einleitend bemerkt, handelt es

sich um grundlegende Themen aus der Geschichte der verschiedenen Fächer, Themen, welche "die Menschen anhaltend und immer wieder neu beschäftigt [haben] als ein Gegenstand der Neugier, des Empfindens und des Nachdenkens, der wissenschaftlichen Untersuchung, der künstlerischen Gestaltung und des öffentlichen Interesses" (ebd., S. 386). Klafki (1997) sieht hier den Berührungspunkt zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Spranger, Nohl, Döring) und der von ihr vertretenen Bedeutung des Klassischen für die Bildung (S. 21, Anm. 6). Mit dieser Themengebung richtet sich der Unterricht *historisch* aus, die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, "dass sie in... kulturellen Traditionszusammenhängen stehen, geschichtliche Wesen sind" (Klafki, 1997, S. 24).

5. Die *Methode* der Lehrstücke wird von Berg und Schulze im Rückgriff auf Wagenschein als genetisch, sokratisch, exemplarisch und dramaturgisch beschrieben. Das Prinzip der *exemplarischen Inhalte* ergibt sich schon aus den "Menschlichkeitsthemen". Die Inhalte veranschaulichen ein Gesetz, ein Prinzip oder eine Einsicht von grundlegendem Erkenntniswert und stehen pars pro toto für die Bildungsbedeutung des betreffenden Schulfaches. So macht Hans-Ulrich Küng an seinen Versuchen zum chemischen Gleichgewicht und am Vergleich mit Goethes "Wahlverwandtschaften" das allgemeine Prinzip des Gleichgewichts in Natur und Gesellschaft erfahrbar. Als Themen dienen hauptsächlich naturwissenschaftliche Gesetzmässigkeiten (z.B. das chemische Gleichgewicht), eindeutige Strukturen (gotische Architektur, literarische Kleinformen wie Fabel und Sonett), Regeln oder lineare Abläufe. – *Genetisch* unterrichten meint, dass die Schülerinnen und Schüler die Erkenntnisse, auf die es die Lehrstücke abgesehen haben, "in ihrem Lernprozess schrittweise selbst und für sich (wieder)entdecken können, von ihren Lernvoraussetzungen, ihren Erfahrungen, ihren Sichtweisen ausgehend und mit dem jeweils grösstmöglichen Mass von Eigentätigkeit" (Klafki, 1997, S. 28). – Das Prinzip des *sokratischen Lehrens* präzisiert Klafki als *neosokratisch*, weil das Lehrstück "der Intention", jedoch nicht der enggeführten "Realisierungsform der Gesprächsführung des platonischen Sokrates" folge (ebd., S. 29). Angestrebt wird "verstehendes, bildendes Lernen mit einem hohen Mass von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler" (ebd., S. 30). – Das Prinzip des *Dramaturgischen* schliesslich geht aus dem bisher Referierten so offenkundig hervor, dass sich weitere Erläuterungen erübrigen.
6. Der Vollzug der Lehrstücke bedingt und erlaubt einen *Unterrichtsstil*, der nach Klafki "fast alle in der älteren und der zeitgenössischen Reformpädagogik erprobten *Arbeits- und Darstellungsformen*" ermöglicht (Klafki, 1995, S. 32).³

³ Klafki zählt auf: "die Sozialformen des... angeleiteten Gesprächs bzw. der Debatte der gesamten Lerngruppe, die thematisch oder methodisch gleiche oder differenzierte Gruppenarbeit, die Partner- oder Einzelarbeit; handlungsorientierte Arbeitsformen wie das Erkunden, die Befragung, Schüler- oder Lehrerversuche, das Sammeln, Ordnen, Klassifizieren, das hypothesenprüfende Experiment, die Arbeit am adäquaten sprachlichen Ausdruck, das Zeichnen, Skizzieren, Tabellieren, das Lesen, Exzerpieren, Referieren, das Messen und Berechnen,... die Darstellungsformen des Schülerreferats..., die szenische Präsentation, die Ausstellung, die schulinterne oder schulexterne 'Aktion', das 'Projekt' usw." (Klafki, 1995, S. 32)

7. *Wissenschaftstheoretisch* ist es der Anspruch der Lehrkunstdidaktik, eine "Wissenschaft von der Praxis des Lehrens und Lernens in der Schule und zugleich für sie" (Klafki, 1997, S. 33) zu sein. Diese Praxis versteht sich als Prozess, der von Lehrpersonen und Theoretikern in der gemeinsamen Diskussion gestaltet wird. Zur besseren theoretischen Fundierung macht Klafki drei Vorschläge. Erstens sollen die Wirkungen von Lehrstücken bei Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern evaluiert werden. Zweitens soll das "methodische Instrumentarium zur Beschreibung und Analyse der im Sinne der Lehrkunstdidaktik gestalteten Unterrichtsprozesse und ihrer Ergebnisse" weiter entwickelt werden, wobei qualitative Verfahren im Vordergrund stünden (Fallstudien, Auswertung von Tagebüchern der Unterrichtenden, Interviews mit ihnen und Ausstehenden usw.; ebd., S. 34). Drittens seien didaktische Umsetzungshilfen für die intendierten Nachahmungen von veröffentlichten Lehrstücken auszuarbeiten.

Kritische Würdigung

Seit Klafkis Analyse sind sechs Jahre vergangen. Die Lehrkunstdidaktik hat Neues veröffentlicht, und weitere Lehrpersonen haben Erfahrungen mit Lehrstücken gewonnen. In Ergänzung zu Klafki, aber auch im Abstand zu ihm, der aus kollegialer Nähe urteilt, möchte ich eine Beurteilung aus heutiger Sicht vornehmen. Faszinierend ist dabei, dass die Lehrkunst keinen abgerundeten Korpus bildet, sondern sich in der Praxis und durch die Praxis verändert. Licht und Schatten nehme ich etwa zu gleichen Teilen wahr.

Wissenschaftsorientierung des Unterrichts

Lehrstücke werden mit einem überdurchschnittlichen Arbeits- und Zeitaufwand vorbereitet. Die Lehrperson liest didaktische und fachwissenschaftliche Literatur zum Thema, erhält in der Lehrkunstwerkstatt kollegiale Anregungen und testet das so entstehende Lehrstück im Unterricht bis zur "Aufführungsreife". Diese gründliche und kommunikative Planung ist es hauptsächlich, welche dem Lehrstück die wissenschaftliche Qualität sichert. Eine andere Voraussetzung ist die zeitliche Bemessung der Lehrstücke. Zehn bis zwanzig Lektionen für Themen wie das chemische Gleichgewicht oder die Kathedrale sind grosszügig dotiert, bedenkt man, was alles in Lehrplänen Platz finden soll. Das Lehrstück selbst zielt auf das gründliche Erarbeiten von bedeutsamen Fachinhalten und auf gefestigte Erkenntnisse. Es erfüllt ausgeprägt die Anforderung, dass der Unterricht auf den Sekundarstufen und besonders am Gymnasium wissenschaftspropädeutisch sein soll, und setzt einen Kontrapunkt gegen Zerstreuung, Halbwissen und Verzettelung. Im Sinne von Bloom, 1976, werden in erster Linie kognitive Fähigkeiten wie gründliches Verstehen, Anwenden von Erkenntnissen und Gesetzen auf neue Situationen, Analyse und einfache Synthese gefördert. Damit steht die Lehrkunstdidaktik der kognitivistischen Tradition in der Didaktik nahe, wie sie im deutschsprachigen Raum vor allem von Aebli (1983 und 1987) vertreten worden ist. Neuere Studien bestätigen die Bedeutung gesicher-

ter fachlicher Erkenntnisse besonders für die Sekundarstufe II. So gelangen Gardner und Boix-Mansilla (1994) in einer empirischen Untersuchung ("Harvard Project Zero") über die Qualität des Wissens bei Studierenden an US-amerikanischen Senior High Schools und Colleges zu ermutigenden Ergebnissen. Die Mehrzahl erreichte das erforderliche "normal disciplinary knowledge" nicht und bleibe auf dem Stand des "unschooled mind" stehen. Unter "normal disciplinary knowledge" verstehen die Autoren ein fachlich fundiertes und vernetztes Wissen, das "genuine understanding" [Verstehen im ursprünglichen fachlichen Kontext] einschliesst und "transfer on a new situation" erlaubt. Gerade dieser Transfer zu verschiedenartigen Anwendungssituationen bereite den untersuchten Studierenden Mühe. Lehrstücke verfolgen eine ähnliche Strategie. Einerseits wird ein vertieftes, vernetztes Wissen und Denken im Sinne von "normal disciplinary knowledge" herausgearbeitet und oberflächliches Verstehen bereinigt, andererseits im Sinne des "Genetischen" das Wissen so vermittelt, dass seine Wurzeln, seine Geschichte und seine Verwandtschaft mit anderen Fächern sichtbar werden. Auch in internationalen Schulleistungsvergleichen wie TIMSS oder PISA, welche in letzter Zeit Aufsehen erregt haben, ist das von der Lehrkunstdidaktik 'wiederentdeckte' Fachwissen ein Schlüsselkriterium.

Die Wissenschaftlichkeit trägt wesentlich zur Expertise der Lehrperson bei. Wohnt man Lehrstücken bei, so fällt auf, wie sicher die Lehrpersonen agieren, weil sie fachlich aus dem Vollen schöpfen können. Willy Stadelmann erklärt dies auch als Folge eines Bedürfnisses nach Sicherheit und erkennt darin ein Motiv für das Aufkommen der Lehrkunstdidaktik. Die Lehrpersonen seien verunsichert durch die Schulkritik, durch Zweifel darüber, was denn guter Unterricht sei, und durch Überforderung angesichts zunehmender und widersprüchlicher Anforderungen. Deshalb seien sie offen für die Hilfe, welche die Lehrkunstdidaktik anbiete (Stadelmann, 1998, S. 8).

Aesthetische Erfahrung

Eine Stärke der Lehrkunst ist ohne Zweifel auch, dass sie die Schülerinnen und Schüler ästhetisch befriedigt. Um welches Fach es sich auch handle, diese ästhetische Erfahrung wird bewusst angestrebt, indem die Unterrichtssequenz wie ein Theaterstück aufgebaut und in Akte eingeteilt wird. Zur Dramaturgie gehört auch, dass das Unterrichtszimmer als Bühne hergerichtet wird, der Beginn Verblüffung auslösen soll, das Tempo wohl dosiert und die Repräsentationsebenen Wort, Bild und Bewegung sorgfältig eingesetzt werden, dass schliesslich während des Unterrichts Lehrpersonen und ausserschulische Expertinnen und Experten als Figuren aus der Geschichte der Wissenschaften auftreten (z.B. Kopernikus, Goethe) und die Lernenden selbst historische Begebenheiten szenisch darstellen. Dies alles gibt dem Unterricht eine gefällige Form und spricht die Sinne wie das Ordnungsbedürfnis an. Es entsteht so auch emotional ein günstiges Unterrichtsklima. Wie förderlich und hinderlich Emotionen für das Lernen sind, darauf verweisen gerade auch die neueren Erkenntnisse der Neuropsychologie und – mit anderem Akzent – die konstruktivistische Didaktik.

Die Lehrkunstdidaktik als Bewegung

Als wesentlichen Erfolgsfaktor betrachte ich, dass die Lehrkunstdidaktik eine didaktische Bewegung ist, die sich primär über die gemeinsame Arbeit von Lehrpersonen ausbreitet und weniger über ihre theoretischen Grundlagen. Dies lässt sich am Berner Zweig zeigen, der aus erfahrenen Gymnasiallehrpersonen besteht, die teilweise als Praxislehrkräfte und Dozierende in der Lehrergrund- und -fortbildung tätig sind. Die Gruppe trifft sich regelmässig, um neue Lehrstücke auszuarbeiten sowie in "Lehrkunstwerkstätten" Erfahrungen auszutauschen, und arbeitet mit anderen schweizerischen Gruppen zusammen. Hans Christoph Berg tutoriert die Arbeit und die Entwicklung der Lehrstücke aus einer zentralen Stellung. Von Bewegung spreche ich, weil der tragende Grund im Zusammenschluss Gleichgesinnter liegt. Ein Motiv ist aus meiner Sicht das erwähnte Sicherheitsbedürfnis, die Absicht, das Experimentieren mit Unterrichtsformen durch eine klare Struktur abzulösen - dies auch als Entgegnung auf divergierende Schülerinteressen und -ansprüche sowie auf widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen an die Schule. Den hauptsächlichsten Beweggrund vermute ich aber in der Chance, über kollegiale Reflexion die wissenschaftliche Qualität des Unterrichts in einem Masse verbessern zu können, wie es die Lehrperson in Einzelarbeit in der Regel nicht erreicht. Nicht ohne Bedeutung für ihre Ausbreitung dürfte sein, dass die Bewegung von der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern promoviert wird (Lehrkunstwerkstatt, 2001). Wieweit die Ausbreitung auch an das Charisma der Leitfigur Hans Christoph Berg und an den "Kitt" innerhalb einer bestimmten Generation von Lehrpersonen gebunden ist, lässt sich im jetzigen Zeitpunkt noch nicht eindeutig beantworten. Jedenfalls wäre es nötig und aufschlussreich, die Motive innerhalb der Bewegung empirisch zu untersuchen.

Zentrierung auf die Lehrperson

Die Kehrseite der Wissenschaftsorientierung und der ästhetisch-didaktischen Durchformung der Lehrstücke ist die starke Fokussierung des Unterrichts auf die Lehrperson. Sie führt Regie, liefert mit den Themen in der Regel auch die Problemstellung und lenkt mit Fragen auf die Lösung hin. Deshalb herrscht auch das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch vor (Frage-Antwort-Verfahren), es wird jedoch durchbrochen von Demonstrationen (z.B. zu Beginn eines naturwissenschaftlichen Lehrstücks), Lehrervorträgen (etwa bei Exkursen oder in der Zusammenfassung), Einzel- und Gruppenarbeiten der Schülerinnen und Schüler (z.B. beim Erarbeiten von ersten Thesen) sowie Schülervorträgen (z.B. beim Präsentieren der Ergebnisse). Diese Lehrerzentrierung steht in Wechselwirkungen zur Schüleraktivität. Auch wenn Schulze und Berg (1998) die "Orientierung an den Lernprozessen der Schüler" (S. 343) betonen und die sokratisch-genetische Methode deren aktive Beteiligung anstrebt, so sind die Tätigkeiten doch weitgehend vollziehend und wird die Klasse eher eng geführt. Diesen Einwand bringen schon Grell und Grell (1985) gegen diese Unterrichtsform vor. Die Lehrperson präsentiert zu Beginn die Fragestellung oder das Problem so, dass sie die Wissende und die Schülerinnen und Schüler die

Unwissenden sind, welche auf die Suche geschickt werden. Auch im weiteren Verlauf bleibt das Gefälle gross. Das Vorgehen nach einem Drehbuch erschwert es den Schülerinnen und Schülern, die Problemstellungen selbst erarbeiten zu können. Die Lehrstücke schulen besonders das Überprüfen, Befragen und Weiterentwickeln eines ersten Verständnisses, versetzen die Schülerinnen und Schüler jedoch kaum in die Lage, einen Sachverhalt eigenständig kritisch beleuchten zu müssen. Die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung, zum divergenten Denken und damit zur Argumentation gehört jedoch zu den grundlegenden Bildungszielen gerade der Sekundarstufen I und II. – Berg und Schulze betonen, mit der Lehrkunst solle die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, Klafki (1997) sieht diesen Anspruch verwirklicht. Sowohl das Konzept als auch die Praxisbeispiele, mit denen ich mich auseinandergesetzt habe, lassen jedoch Selbständigkeit nur sehr beschränkt zu. Den Grund sehe ich wesentlich in der didaktischen 'Urgeste', wonach die Lehrperson das Wissen so als Fragestellung inszeniert, dass die Schülerinnen und Schüler es nachvollziehen können. Selbständigkeit würde jedoch bedeuten, dass sie sich "früher" in den Prozess der Wissensgenerierung einschalten können, indem sie beispielsweise in Themenwahl und Fragestellung mitreden, und dass der Unterricht für Initiativen und Einfälle von Schülerseite offen ist. Dazu ist die Form der Lehrstücke wohl doch zu geschlossen.

Zum Theorieanspruch der Lehrkundsdidaktik

Da Berg und Schulze ihre Lehre als Didaktik bezeichnen, ist nach der Theorie zu fragen, welche ihr zu Grunde liegt. Es wäre dabei unangemessen, eine empirisch abgestützte "systematisierte, geordnete Verknüpfung von Erkenntnissen und gesetzmässigen Aussagen" (Köck, 1979, S. 525) vorauszusetzen, wie es für eine wissenschaftliche Theorie im strengen Sinne gelten mag. Zu verlangen sind jedoch geklärte Begriffe und widerspruchsfreie Aussagen. Was Berg und Schulze vorlegen, ist ein Gefüge von Grundsätzen (das Genetische, das Sokratische, das Exemplarische, das Dramaturgische), das grundsätzlich konsistent ist, aber ohne eindeutige Begrifflichkeit auskommt. So bezeichnen Schulze und Berg (1998) ihren Ansatz als "konkrete Inhaltsdidaktik", ohne dieses gewichtige Wort zu klären. Er ist auch nicht frei von Widersprüchen. Der eine bezieht sich auf den Begriff "genetisch", der in doppeltem Sinn verwendet wird. Einerseits meint er das Prinzip des Genetischen in Anlehnung an Wagenschein: Der Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler auf die Grundbedeutung und den Ursprung des jeweiligen Fachinhaltes zurückführen und sie wiederentdecken lassen, was bedeutende Vertreterinnen und Vertreter von Wissenschaft und Kunst früher gedacht oder gestaltet haben. Andererseits berufen sich Berg und Schulze auf Piaget: "Jean Piaget nennt Lernprozesse, in denen nicht Informationen oder neue Handlungen mit Hilfe entwickelter Schemata assimiliert, sondern schon vorhandene Schemata an neuartige Sachverhalte akkomodiert werden und in denen sich ein neues Schema herausbildet, 'genetisch' " (S. 343). Die Bezugnahme auf Piaget ist in dieser knappen Form nicht aussagekräftig genug, und gesamthaft verwirrt die doppelte Referenz auf Wagenschein und Piaget mehr als sie

klärt. Zutreffend wäre für die Lehrkundsdidaktik, den Begriff ausschliesslich nach Wagenschein zu verwenden, denn so realisieren ihn die Lehrstücke. – Auch das "Sokratische" bedarf meines Erachtens der weiteren Klärung. Berg und Schulze betonen in diesem Zusammenhang die Unterrichts-"Bedingungen, die genetische Lernprozesse ermöglichen, herausfordern oder fördern" (S. 343), ohne dass dies ausgeführt würde. Vermutlich ist damit das mäeutische Gesprächsverhalten der Lehrperson gemeint, welche behutsam Fragen stellt und auf Schüleräusserungen eingeht. Klafki (1997) bringt mit dem Vorschlag, "sokratisch" durch "neosokratisch" zu ersetzen, die erwünschte Klärung. – Ein zweiter, wesentlicherer Widerspruch betrifft den Inhalt der Lehrstücke. Als zentrale Inhalte werden 'Menschheitsthemen' aus der Geschichte der Wissenschaften bezeichnet. Gleichzeitig will man sich jedoch an Klafkis Schlüsselproblemen orientieren, also an globalen Gegenwartsfragen wie Nord-Süd-Konflikt, Friedenssicherung oder Umweltzerstörung – ein Anspruch, der nicht aufgeht, weil das eine aus der Vergangenheit schöpft und das andere auf die Gegenwart und Zukunft gerichtet ist.

Auch bei wohlwollender Betrachtung möchte ich nicht von einer Didaktik sprechen, da einzig die Quadriga exemplarisch-sokratisch-genetisch-dramaturgisch einen konsistenten Begriffskern abgibt und da es letztlich 'nur' um die Gestaltung und Durchführung von Lehrstücken geht. Es handelt sich eher um ein "Unterrichtskonzept" im Sinne von Gudjons (1993) als um eine Didaktik. Ähnlich wie andere Unterrichtskonzepte, etwa das entdeckende Lernen oder der schülerzentrierte Unterricht, hat es "nicht den Anspruch umfassender Theoriebildung, sondern [ist] aus der Praxis heraus entstanden und [reagiert] auf bestimmte Defizite vereinsseitigen Schulunterrichts" (S. 43–44). Dies heisst nicht, dass die praktische Arbeit nicht theoriegeleitet wäre. Theorie bezeichnet dann aber weniger die Prämissen als das Ergebnis der Diskussionen, welche vor Ort in den Lehrkundsworkstätten stattfinden und welche ihren Niederschlag in den Unterrichtsvorlagen und den abschliessenden Unterrichtsberichten finden.

Harmonisierende Tendenz

Klafki (1997) weist darauf hin, dass die Themen der Lehrstücke "konfliktarm" und wie "Oasen" "in konfliktfreien Zonen angesiedelt" sind (S. 23). Dieser "tendenzielle Harmonismus" (Klafki, 1997, S. 25) entsteht, weil die Inhalte aus 'klassischen' Wissensbereichen generiert werden, "Sternstunden der Menschheit", wie sich die Lehrkundsdidaktik selbst ausdrückt (Berg & Schulze, 1995, S. 39 ff.). Das Mehrdeutige und Strittige fehlt darin weitgehend. Dieser Harmonismus ist implizit, wird entsprechend nicht thematisiert und ist vermutlich in Präferenzen und Einstellungen der Lehrkundsgruppe begründet. Er geht einher mit einem didaktischen Reduktionismus, dem Streben nach gefestigten, relativ geschlossenen Themen. Kognitionspsychologisch betrachtet ziehen die Lehrstücke 'well defined problems' vor, welche je nach Aufgabenstellung lösbar sind oder sich auf Regeln, logische Strukturen und einfache Systeme zurückführen lassen. Entsprechend werden 'ill defined problems'

wie ambivalente Literatur, generell Kunst von einer gewissen Komplexität, soziale Verhältnisse, politische Konflikte, technologische Zusammenhänge oder ökologische Fragen eher gemieden. Allerdings beweist Gaby Grossen mit dem Lehrstück zu "Dantons Tod", dass sich Lehrstück und thematische Vielschichtigkeit durchaus vertragen, gehört doch Büchners Drama zu den anspruchsvollsten der deutschen Literatur. In diesem Punkte sollte die Lehrkunst-Bewegung ihre Ideologie klären; denn was sie an Unterrichtsthemen präsentiert, zeigt vorwiegend eine rückwärts-gewandte und vereinfachende Tendenz, welche der Herausbildung des kritischen Urteils nur bedingt förderlich ist.

Lehrkundsdidaktik und Unterrichtsentwicklung

Ich frage nun, wieweit Lehrstücke vermehrt in die Schulprogramme der Sekundarstufen I und II aufgenommen werden sollen und damit auch, wieweit das Konzept verallgemeinerungsfähig sei. Schulze und Berg (1998) erheben diesen Anspruch, wenn auch etwas verhalten. Erstens postulieren sie für die Lehrkundsdidaktik eine "Bedeutung für Curriculumentwicklung und Curriculumtheorie", obwohl sie selbst keine Curriculumtheorie sei. Sie bewege sich innerhalb der bestehenden Lehrpläne und Schulbücher und setze in diesem Rahmen mit den Lehrstücken "Schwerpunkte". Als künftige Aufgabe sei wichtig, "zu den von Wolfgang Klafki umrissenen Schlüsselproblemen geeignete Schlüsselthemen zu finden und zu erproben". Diese Ausführungen behaupten jedoch eine curriculare Bedeutung der Lehrkundsdidaktik eher als sie sie begründen. Zweitens äussern sich die Autoren über die "Bedeutung [der Lehrkundsdidaktik] für Schulentwicklung und Schulreform". Lehrstücke würden vor allem in Schulen mit innovativen Lehrpersonen und mit relativ grosser Lehrplanfreiheit durchgeführt, mit Lehrstücken rückten wieder vermehrt die Inhalte in das Zentrum didaktischer Überlegung, und Lehrstücke erlaubten es den Lehrpersonen, "ihre eigenen Interessen und Erfahrungen, ihre besondere Kompetenz und Begabung ins Spiel bringen zu können" (alle Zitate Schulze & Berg, 1998, S. 344–345). Auch diese Begründungen reichen meines Erachtens noch nicht aus, um von einem Beitrag zur Schulentwicklung sprechen zu können. – Unbestritten tragen jedoch die Lehrstücke, weil sie die Qualität des Unterrichtes steigern, zur *Unterrichtsentwicklung* bei. Inwiefern, möchte ich im Folgenden darlegen.

Wie werden Lehrstücke lehrplanfähig?

Die Aufnahme von Lehrstücken in die Lehrpläne halte ich für möglich, wenn vier Bedingungen erfüllt sind:

- die thematische Klärung des Konzeptes
- die zeitliche Flexibilisierung von Lehrstücken
- die Oeffnung zu verwandten Unterrichtskonzepten
- der Einsatz vorwiegend auf der Sekundarstufe II

Thematische Klärung

Wie schon angedeutet, ist die Lehrkundsdidaktik nicht frei von Brüchen. Sie muss zuerst den inhaltlichen Widerspruch auflösen, dass sie "epochaltypische Schlüsselthemen" im Sinne Klafkis und damit auch Gegenwarts- und Alltagsthemen für sich beansprucht, in der Praxis jedoch fast ausschliesslich 'grosse' Themen aus der Kultur- und Wissenschaftsgeschichte und in der Wagenschein-Tradition bearbeitet. Einen möglichen Ansatz zur Klärung zeigt die bereits erwähnte Studie von Gardner und Boix-Mansilla (1994). Diese verlangen, dass der Unterricht von "central questions" oder "generative issues" ausgehe, d.h. von generativen Fragestellungen, welche das Wissen in seiner Herkunft und seinen Zusammenhängen beleuchteten. Die amerikanischen Autoren schlagen neun "central questions" für den Unterricht aller Stufen vor. Zwei seien hier als Beispiele zitiert:

"Identity and history. Who am I? Where do I come from? Who is my family? What is the group to which I belong? What is the story of that group?"

"The physical world. What is the world made up of? Why do things move? What do we know about the sun, the stars, the waters, the rocks – their origins, their fate?" (alle Zitate Gardner & Boix-Mansilla, 1994, S. 200–207)

Solche übergreifenden 'philosophischen' Fragestellungen sind meines Erachtens in der Lage, historische *und* gegenwarts- sowie alltagsbezogene Inhalte gleichzeitig aufzunehmen, oder aber einen bestimmten Inhalt sowohl historisch zu vertiefen als auch in seinen Gegenwarts- und Zukunftsdimensionen und im Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu behandeln. Dies als Hinweis, in welche Richtung die thematische Klärung gehen könnte.

Vom hohen Zeitbudget zur zeitlichen Flexibilität

Der Preis für die Gründlichkeit ist der beträchtliche Zeitaufwand von 10 bis 25 Lektionen für ein Lehrstück. Beispielsweise umfasst dasjenige von Hans Brünger in Mathematik zum Thema "Vom Würfel zur Kugel" 20 Lektionen (Brünger, 1998, S. 228 ff.). So reichhaltig die Lehrstücke sind und so gerechtfertigt aus inneren Gründen der hohe zeitliche Aufwand sein mag, so sehr schränkt er die Anwendung der Methode ein, weil nur ganz wenige Lehrstücke pro Fach und Schuljahr möglich sind, will die Lehrperson nicht mit den Anforderungen des Lehrplans in Konflikt geraten. Es gibt kaum Lehrpläne, die es zulassen, für ein naturwissenschaftliches Experiment oder ein spezifisches kulturelles Thema so viel Zeit zu verwenden, bei allem Respekt vor dem exemplarischen Gehalt. Deshalb würde ich die Lektionszahl nicht vorgeben, sondern sie sowohl vom Thema und seiner Schwierigkeit als auch vom Rahmen abhängig machen, den der Lehrplan setzt. Je nachdem können die Phasen eines Lehrstückes dann eben in extenso oder gerafft, beispielsweise unter Verzicht auf gewisse Exkurse, durchgespielt werden. Erst wenn sie zeitlich beweglicher eingesetzt werden, sind die Lehrstücke lehrplanfähig. – Besser in den

Unterricht passen Lehrstücke auch, wenn sie sich an günstige schulorganisatorische Rahmenbedingungen anlehnen und diese zu Gunsten von Lehrstücken optimiert werden. Blöcke im Stundenplan (zwischen zwei und vier Lektionen) sind für die 'fülligen' Lehrstücke besser geeignet als Einzellektionen. Am Wirtschaftsgymnasium Neufeld Bern werden auf Wunsch zur Durchführung von Lehrstücken relativ kurzfristig Blockhalbtage und -tage eingerichtet; diese Zeiteinheiten sind besonders günstig. Geeignete Gefässe, um Lehrstücke fächerübergreifend oder in Verbindung mit Exkursionen behandeln zu können, sind Arbeitswochen.

Öffnung zu verwandten Unterrichtskonzepten

Die Lehrstücke stehen etwas erratisch in der Bildungslandschaft, und ihre Einzigartigkeit wird von der Lehrkundsdidaktik noch betont. Die Affinität zu anderen Unterrichtskonzepten ist indessen augenfällig. So bietet sich eine Verbindung mit dem *fächerübergreifenden Unterricht* geradezu an, denn die für das Lehrstück typischen Exkurse in verwandte Gebiete und in die Geschichte lassen sich zu eigenen Sequenzen ausarbeiten und Lehrpersonen der beteiligten Fächer im Teamteaching einbeziehen. Der Unterricht gewinnt an Tiefe und Qualität, wenn im Lehrstück "Chemisches Gleichgewicht" Exkurse in andere Fachbereiche nicht von der Chemie-Lehrperson allein geleistet werden müssen, sondern wenn diese mit der Deutsch-Lehrperson (zum Thema "Wahlverwandtschaften") und der Geschichts-Lehrperson (zum französischen Chemiker Claude Louis Berthollet aus der Zeit Napoleons) zusammenarbeitet. Der Autor, Hans Ulrich Küng, hat dies selbst schon praktiziert. – Ebenso lässt sich das Konzept in den *Werkstatt-Unterricht* transformieren, indem beispielsweise die von Schülerteams bestrittenen Sequenzen in Lehrstücken – ich denke etwa an dasjenige von Gaby Grossen zu "Dantons Tod" – als Lernaufgaben an Werkstatt-Posten bearbeitet werden. – Wegen der starken Lehrerzentrierung und der stets angeleiteten Erkenntnisarbeit der Schülerinnen und Schüler sehe ich hingegen kaum Verbindungen zum Projektunterricht und zu grösseren selbständigen Schülerarbeiten; dies ist nicht als Kritik gemeint, sondern als Klärung und Abgrenzung.

Besondere Eignung für die Sekundarstufe II

Die Lehrstücke werden von der Lehrkundsdidaktik selbst vor allem den Sekundarstufen I und II zugewiesen. Dabei ist die Sekundarstufe II (Gymnasium, weitere allgemeinbildende Schulen, Berufsbildung) aus zwei Gründen besonders geeignet. Einmal wegen der Themen: Unter Beteiligung erfahrener Lehrpersonen und mit wissenschaftlicher Gründlichkeit erarbeitet, vertragen sie sich in der Regel gut mit den Lehrplänen der Sekundarstufe II. Der zweite Grund liegt in der leistungshomogeneren Schülerschaft. Fähigkeiten, Interesse und Verhalten gehen auf der Sekundarstufe I weiter auseinander als innerhalb der spezialisierten Schulformen (Gymnasium, weitere allgemeinbildende Schulen, Berufsbildung) der Sekundarstufe II. Eine relativ leistungshomogene Schülerschaft betrachte ich als günstige Voraussetzung für die Durchführung von Lehrstücken, denn das sokratisch-lehrerzentrierte Gespräch und die straffe Dramaturgie sind

mit leistungsheterogenen Klassen schwieriger zu realisieren. Es würde sich lohnen, Lehrstücke in Klassen von verschiedenartiger Homogenität durchzuspielen, um zu empirischen Resultaten zu gelangen.

Professionalisierung der Unterrichtsvorbereitung

Den originellen Beitrag der Lehrkundsdidaktik zur Unterrichtsentwicklung erkenne ich nun aber darin, dass die Vorbereitung des Unterrichts verglichen mit dem bisher in der Schule Üblichen ausgebaut und systematisiert wird. Folgende Massnahmen sind es vor allem, welche diese Perfektionierung bewirken:

- das Erarbeiten einer Vorlage
- die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung mit Kolleginnen und Kollegen
- das Austesten der Vorlage oder von Teilen davon
- das Erstellen eines Unterrichtsberichtes nach Durchführung des Lehrstückes, der die Grundlage zur Veränderung bzw. Verbesserung bildet.

Solche Vorgehensweisen sind auf anderen beruflichen Gebieten, etwa in Medizin, Technik und Wirtschaft, längst selbstverständlich, wenn zum Beispiel eine anspruchsvolle geschäftliche Verhandlung vorgängig simuliert oder Vorprojekte erstellt werden, um abschätzen zu können, ob und wie ein grösseres Projekt durchzuführen sei, wenn ein Modell gefertigt oder eine Computersimulation durchgespielt wird, um ein Verkehrsproblem studieren zu können. Die Schule hingegen hat bisher diese Professionalität in der Regel nicht erreicht, unter anderem weil die Unterrichtsvorbereitung weitgehend als individuelle Aufgabe der Lehrperson verstanden worden ist. Die positiven Erfahrungen der Lehrpersonen, die in Lehrkundsworkstätten zusammenarbeiten, lassen sich deshalb durchaus auf das Kollegium einer Schule übertragen. Ihm stellt sich die Aufgabe, vermehrt den Unterricht gemeinsam vorzubereiten, damit er besser und besser koordiniert wird, während die einzelne Schule diese Vorbereitung zu organisieren hätte. Das grössere Gewicht von Planung und Vorbereitung und deren Wahrnehmung als Aufgabe auf Schulebene sind meines Erachtens geeignet, die Qualität des Unterrichtes steigern zu können. Dabei soll die Lehrperson, die dann den Unterricht mit der Klasse durchführt, in Ausgestaltung und Ablauf genügend frei bleiben.

Schlusswort

Zusammenfassend möchte ich vier Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrkundsdidaktik und für die Integration von Lehrstücken in die Schulprogramme geben:

Theoretische Klärung

Soll die Lehrkundsdidaktik über die regionalen Personenkreise hinaus, von welchen sie heute getragen wird, Wirkung erzielen, so ist eine theoretische Klärung notwendig. Ich meine damit erstens, dass die Frage der Auswahl und der Definition der

Schlüsselthemen nicht länger ungeklärt bleiben darf. Zu bereinigen ist vor allem der Widerspruch zwischen der in den Veröffentlichungen der Lehrkunstdidaktik ausgewiesenen Praxis, wonach in den Lehrstücken relativ abgerundete, 'ewige' Themen aus der Geschichte von Kultur und Wissenschaften behandelt werden, und dem in denselben Veröffentlichungen erhobenen Anspruch, auch offene und komplexe Gegenwarts- und Alltagsfragen thematisieren zu wollen. Zweitens sind die Grundbegriffe "genetisch" und "sokratisch" eindeutig zu bestimmen.

Organisatorische Flexibilität

Lehrstücke passen nicht ohne weiteres in den Stundenplan. Ihre Durchführung ist weitgehend von der Initiative einzelner Lehrpersonen und vom guten Willen und der Flexibilität einzelner Schulverantwortlicher abhängig. Sollen sich Lehrstücke besser mit dem übrigen Unterricht vertragen, so sind sie organisatorisch, besonders zeitlich, flexibler zu gestalten. Das Konzept muss sowohl Kompromisse mit den schulischen Rahmenbedingungen eingehen als auch geeignete Unterrichtsgefäße, vor allem Lektionenblöcke, zu seinen Gunsten nutzen.

Aufnahme in die Schullehrpläne

Die Vorzüge rechtfertigen es durchaus, Lehrstücke in die schulischen Lehrpläne einzubauen. Ich teile dabei die Einschätzung von Hans Christoph Berg und Hans-Ulrich Küng (Gespräch vom 21. Februar 2002 am Gymnasium Neufeld Bern), dass es angemessen und realistisch ist, etwa zehn Prozent der Unterrichtszeit pro Fach dafür einzusetzen. Danach wäre in Fächern mit vier Wochenlektionen (bzw. ca. 160 Lektionen pro Schuljahr) ein Lehrstück jährlich möglich, in Fächern mit zwei Wochenlektionen (bzw. ca. 80 Lektionen pro Schuljahr) ein Lehrstück zweijährlich.

Aufnahme in das Qualitätskonzept der Schule

Ebenso ist es angezeigt, das Lehrstück im Qualitätskonzept einer Schule zu verankern. Denn Lehrstücke sind Qualitätsgaranten, weil sie die Wissenschaftlichkeit des Lehrens voraussetzen und die Wissenschaftspropädeutik des Lernens unterstützen.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Berg, H.Ch., Klafki, W. & Schulze, Th. (Hrsg.). (2000). *Lehrkunstwerkstatt III. Unterrichtsbericht von Heinrich Schirmer - Unsere Italienische Reise*. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, H.Ch., Klafki, W. & Schulze, Th. (Hrsg.). (2001). *Lehrkunstwerkstatt IV. Unterrichtsvarianten [über den heimatischen Dom]*. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, H.Ch. & Küng, H.U. (2001). *Marburger Lehrkunst-Werkstattbriefe*. Selbstverlag.
- Berg, H.Ch. & Schulze, Th. (1995). *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, H.Ch. & Schulze, Th. (Hrsg.). (1997). *Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bloom, B.S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Brünger, H. (1998). Vom Würfel zur Kugel. – Ein Lehrstück zur Körperberechnung... In H.Ch. Berg & Th. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke im Didaktikkurs* (S. 217–284). Neuwied: Luchterhand.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for Understanding in the Disciplines – and Beyond. *Teachers College Record*, 96 (2), 198–218.
- Grell, J. & Grell, M. (1985). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Grossen, G. (2002). *Einblick in den Entwicklungsprozess eines Lehrstücks [Deutschunterricht am Gymnasium; Georg Büchner "Dantons Tod"]*. Unveröffentlichtes Typoskript, Februar 2002, S. 1–5.
- Gudjons, H. (1993). Didaktische Modelle. *Pädagogik* 3/93, 43–49. (= Serie Pädagogisches Grundwissen.)
- Klafki, W. (1997). Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur - Einführung zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe und Didaktischer Kommentar zu Beate E. Nölles "Pythagoras". In H.Ch. Berg & Th. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen* (S. 13–35). Neuwied: Luchterhand.
- Köck, P. (1979). Artikel "Theorie". In P. Köck & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 525). Donauwörth.
- Küng, H.U. (1998). Chemisches Gleichgewicht - Ein Lehrstück in der 12. Klasse eines Berner Gymnasiums. In H.Ch. Berg & Th. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke im Didaktikkurs* (S. 41–126). Neuwied: Luchterhand.
- Lehrkunstwerkstatt (2001). Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Lehrkunstwerkstatt. Langzeit-Fortbildung zur Unterrichts- und Schulentwicklung für Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Siehe Internet: <http://www.kl.unibe.ch/sec2/neufeld/faecher/action2001/lkw1.htm>.
- Schaad, E. (2002). [Molières] "Le bourgeois gentilhomme" als Lehrstück. *Erziehungswissenschaftlich-didaktische Hausarbeit an der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern*. Betreuer: Urs Geiger, Fachdidaktiker Französisch. Bern. (Unveröffentlichtes Typoskript)
- Schulze, Th. & Berg, H.Ch. (1997). Weiter auf dem Weg – Einleitung der Herausgeber zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe. In H.Ch. Berg & Th. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen*. Neuwied: Luchterhand.
- Schulze, Th. & Berg, H.Ch. (1998). Zehn Thesen zur Lehrkunst. In H.Ch. Berg & Th. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke im Didaktikkurs* (S. 341–346). Neuwied: Luchterhand.
- Stadelmann, W. (1998). Lehrkunst als Hilfe zur inneren Schulentwicklung - zum Geleit. In H.Ch. Berg & Th. Schulze (Hrsg.), *Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke im Didaktikkurs* (S. 7–8). Neuwied: Luchterhand.

Autor

Peter Bonati, Prof. Dr. phil., Höhenweg 9, 3400 Burgdorf