

Gundel Mattenklott

**Unterricht als Kunst.  
Zur Geschichte einer pädagogischen Metapher**

Metaphern transportieren wie Kassiber mehr als nur eine einfache Botschaft. Sie verbergen in den Worten von Gedichten, Erzählungen und dramatischen Texten eine Vielzahl von Nuancen des Ausdrucks weit über alltägliche Bedeutungen hinaus und öffnen den Lesern Freiräume der Lektüre im Verstehen, Denken und Phantasieren. Der Begriffsbildung gehen Metaphern voraus, wo noch kein angemessenes Wort gefunden wurde. Sie begleiten Begriffe, bewahren sie vor Erstarrung in einem unflexiblen Denksystem und verweisen auf Unbeachtetes, Unscheinbares, in dem sich neue Erkenntnismöglichkeiten verbergen. Sie scheinen oft klarer als sie sich erweisen, wenn sie in die begriffliche Sprache übersetzt werden; sie wehren sich gegen vorschnelle Eindeutigkeit durch eine gewisse Unbestimmtheit und Undeutlichkeit. Metaphern sind wie die Sprache insgesamt historisch, sie verändern sich mit ihr, mit dem Denken, dem Wissen. Metaphern der Pädagogik und der Didaktik, des Lehrens und Lernens unterscheiden sich darin nicht grundsätzlich von literarischen und denen der Begriffsbildung in anderen Wissenschaften. Sie erhellen allerdings auch die Widersprüche zwischen den Praxen des Lehrens und Lernens und dem Anspruch an wissenschaftliche Eindeutigkeit. Und manchmal scheint es deshalb, als zeichneten sie sich durch besondere Unschärfe aus.

Metaphern finden sich vielleicht dort am häufigsten, wo vertrautes Denken in Frage gestellt wird, z. B. in historischen Schwellensituationen. Ich habe für die exemplarische Untersuchung der Metapher *Unterricht als Kunst* drei Schwellenzeiten ausgewählt: das 17. Jahrhundert, in dem lange Kriege und Krisen, theologische Auseinandersetzungen und bedeutende Fortschritte des Weltwissens einander überschneiden; dann die Zeit um 1900, in Europa noch friedlich und frei für produktive Aufbrüche ins Neue; und schließlich unsere Ge-

genwart, die uns häufig den Eindruck vermittelt, dass auch wir an einer epochalen Schwelle stehen.

### **17. Jahrhundert – Didaktik als Lehrkunst**

Die Bevölkerung Europas hatte im 17. Jahrhundert die Folgen der Reformation in den Religionskriegen zu ertragen, vor allem im Dreißigjährigen Krieg; dazu kamen Erbfolge- und Vormachtskriege. Armut, Verfolgung und Exilierung waren die Folgen, die das Elend der ohnehin periodisch wiederkehrenden Hungersnöte und Epidemien steigerten und ganze Landstriche verödeten. Zugleich kennzeichnet eine beeindruckend neue künstlerische, wissenschaftliche und philosophische Kultur dies Jahrhundert. Bildung ist zwar noch weitgehend das Privileg des Adels und eines nur langsam wachsenden wohlhabenden Bürgertums. Seit der Reformation und dem Humanismus treten indes vor allem Protestanten für eine allen Kindern offene Schule ein. Gleichwohl lernt nur ein geringer Anteil aller Kinder Lesen und Schreiben, und auch das meist nur mühevoll und oberflächlich (vgl. Jacobi 2014, S. 35 ff.). Dagegen wenden sich einige Lehrer, denken nach über bessere Schulen und einen effizienteren Unterricht, der zugleich Kindern auch das Lernen zum Vergnügen machen soll.

In diesem Kontext gewinnt das Wort *Lehrkunst* an Bedeutung. Das Deutsche Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm verweist für *Lehrkunst* sehr lapidar auf ein Zitat von Johann Fischart, dem vielseitigen Autor, Übersetzer, Sprachbildner und Wortschöpfer des 16. Jahrhunderts (Grimm 1885, Bd. 12, S. 575). *Kunst* bezeichnet zu dieser Zeit das für ein Gewerbe nötige Können und Wissen. Auch die unteren Studienprogramme der Universitäten – das Trivium und das Quadrivium – werden als *Künste* bezeichnet, die sich von denen eines Gewerbes darin unterscheiden, dass sie nicht dem Broterwerb dienen. Deshalb heißen sie *artes liberales*, die *freien Künste*. Mit dem modernen Kunstbegriff haben sie nichts gemein. An ihn erinnern nur (von sehr weiter Ferne) die Poetik, die der Rhetorik (im Trivium) subsummiert ist, und die Musik, die wie die drei anderen

Studienbereiche des Quadriviums, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, auf Zahlenverhältnissen beruht.<sup>1</sup> Die Künste studieren heißt sich einen aus der Antike überlieferten Wissenskanon aneignen. Ähnlich ist der Schulunterricht angelegt, selbstverständlich auf geringerem Niveau.

Die um Verbesserung der schulischen Lehre bemühten Lehrer verwenden im ersten Drittel des 17. Jahrhunderts das Wort *Lehrkunst* mit einer gewissen Emphase, die darauf zielt den Unterricht aufzuwerten und damit auch dem Lehrberuf einen höheren Status zuzuschreiben: Das Wort wird zum programmatischen Stichwort für eine verbesserte Lehre. Der renommierte Lehrer Wolfgang Ratke (bzw. Ratichius, 1571-1635) verwendet – vielleicht als erster – den Begriff *Didaktik* im Sinn von *Lehrkunst*: in seiner Denkschrift über den Sprachunterricht, die er 1612 dem Reichstag in Frankfurt vorlegt und die über Gutachten von Professoren verbreitet und überliefert wurde.<sup>2</sup> Wenig später, 1621, veröffentlicht Elias Bodin, ebenfalls ein kenntnisreicher Lehrer mit offensichtlich leidenschaftlichem Reformbestreben, im Hamburger Selbstverlag seinen „Bericht Von der Natur und vernunftmessigen Didactica oder Lehr-Kunst“.<sup>3</sup> Trotz Ratkes Scheitern und Bodins frühen Todes, der ihn bald in Vergessenheit geraten ließ, haben ihre Arbeiten Resonanz gefunden in der *Didactica Magna* des Johann Amos Comenius – der bedeutendsten

---

<sup>1</sup> Grundlegendes zu den sieben freien Künsten vgl. Curtius 1948 und spätere Ausgaben. - Die *Facultas Artium*, die *Artistenfakultät*, war bis ins frühe 19. Jahrhundert Bestandteil der Universitäten, ein Anachronismus, den erst Wilhelm von Humboldt mit seiner Bildungs- und Universitätsreform in Preußen auflöste (vgl. Scheuerl 1985, S.106 f.).

<sup>2</sup> In der Folge fand Ratke zahlreiche Förderer, aber aufgrund seiner offensichtlich schwierigen Persönlichkeit kehrten sich die meisten nach einiger Zeit von ihm ab (vgl. dazu Artikel „Ratich, Wolfgang“ ADB 1888, Bd. 27 S. 353-364).

<sup>3</sup> Sorgfältig aufgezeichnet wird der Lebenslauf des Elias Bodin am Ende des 19. Jahrhunderts von dem Gymnasiallehrer und Privatdozenten der Germanistik an der deutschen Universität in Prag, Wendelin Toischer (1855-1922). Hier einige kurze Hinweise (Geburts- und Todesdatum scheint unbekannt zu sein): Elias Bodin wurde 1615 in Lüneburg aufgrund seiner Methode, Kinder schnell schreiben zu lehren, hoch geschätzt. 1618 zog er nach Hamburg, stritt sich dort mit den Lehrern, die den Konkurrenten fürchteten, und ging nach Preußen. Dort hatte er Erfolg mit seiner Methode, wurde aber bald krank und starb früh (vgl. Toischer 1899, S. 209-228).

Schrift über die Schule und den Unterricht im 17. Jahrhundert und weit darüber hinaus.<sup>4</sup> Im Abschnitt 10 seines *Grußes an den Leser* nennt Comenius Ratke und Bodin neben weiteren Pädagogen, die vor ihm gearbeitet und ihm den Weg gebahnt haben (vgl. Comenius/Flitner 1960, S.13).

Seine Schrift eröffnet Comenius im ausladend barocken Titel mit den Worten: „Grosse Didaktik / Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren.“ (Flitner 1960, S.9). Dies *alle ... alles* zeigt den hohen Anspruch des Autors, dessen Ziel sei: „[...] in allen Gemeinden, Städten und Dörfern [...] Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme [...] in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann [...]“. Dass es sich um eine *Kunst* handelt, betont er nach dem Titel ein weiteres Mal im ersten Satz: „‘Didaktik‘ bedeutet Kunst des Lehrens.“ (Comenius/Flitner 1960, S.11) Er beglaubigt diese Formulierung (u. a.) durch ein Zitat aus der christlichen Antike: „Darauf geht auch das Wort Gregors von Nazianz: Den Menschen gestalten, dieses unbe-

---

<sup>4</sup> Comenius (1592-1670) studierte an der calvinistischen Hohen Schule in Herborn sowie in Heidelberg, wurde Lehrer in seiner mährischen Heimat und 1616 Pfarrer der Unität der Böhmisches Brüder, einer Gruppe der böhmischen Protestanten. Der Kampf der protestantischen Stände um ihre Rechte gegenüber den katholischen Habsburgern führte 1618 zum *Zweiten Prager Fenstersturz*: Die Böhmen, die mit ihren Forderungen nach Religionsfreiheit keinen Erfolg hatten, warfen drei der habsburgischen Verhandler zum Fenster hinaus. Die Habsburger überlebten; gleichwohl gilt dieses Ereignis als Auslöser des Dreißigjährigen Krieges. Die entscheidende Schlacht der Habsburger gegen die protestantischen Böhmen fand 1620 am Weissen Berg statt. Sieger wurden die Katholiken. Damit war das Schicksal der Protestanten besiegelt. Wer nicht konvertierte, wurde verfolgt und musste fliehen. So auch Comenius. Er fand verschiedene Zufluchtsorte, anfangs in Böhmen. Toischer meint, dass Comenius 1627, noch in Böhmen, Bodins Buch kennengelernt habe und dass es ihn zur ersten (tschechischsprachigen) *Didactica* angeregt habe (vgl. Toischer 1899, S.217 f.). Comenius ging dann nach Polen, wo er 1627-32 diese erste Fassung der *Didaktik* fertigstellte. Später reiste er durch Europa, wurde in allen protestantisch orientierten Ländern festlich empfangen und verbrachte die letzten Jahre seines Lebens in Amsterdam. Dort wurde die *Didactica Magna* 1657 gemeinsam mit weiteren Schriften des Verfassers gedruckt (lat.). Ich zitiere aus der deutschen Übersetzung von Andreas Flitner, <sup>2</sup>1960.

ständigste und komplizierteste aller Lebewesen, sei die Kunst aller Künste.“ (Comenius/Flitner 1960, S.12) Gregors Satz können wir als eine mythologische Metapher bezeichnen: So hoch wird die *Lehrkunst* geschätzt, dass dem Lehrer als gestaltenden, formenden Künstler übermenschliche Macht zugeschrieben wird. Denn es ist Gott, der die Menschen zuerst geformt hat. Im zweiten Kapitel des Ersten Buchs Mose, Vers 6 und 7: heißt es: „(6) Aber ein Nebel ging auf von der Erde, und feuchtete alles Land. (7) Und Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloß, und er blies ihm ein den lebendigen Odem in seine Nase. Und also ward der Mensch eine lebendige Seele.“ Ähnlich formt in der griechischen Mythologie der Titan Prometheus die ersten Menschen aus Ton und findet in der Göttin Athene die große Helferin, die ihnen den göttlichen Atem einbläst.

Lehrkunst, so zeigt die emphatische Betonung im ersten Satz der *Didactica Magna* und in dem sie bekräftigenden antiken Zitat, ist im 16. Jahrhundert ein Wort auf der Schwelle zwischen der tradierten Bedeutung von *Kunst* als ein nicht weiter festgelegtes *Können* und *Wissen* einerseits und einer neuen Kunstauffassung andererseits, die auf eine besondere, der Tätigkeit des Schöpfergottes verwandte Form des Schaffens verweist. Der Rückgriff des Comenius auf das gregorianische Zitat bringt eine Analogie zwischen dem Lehrer und dem Künstler als Schöpfer ins Spiel, die einerseits auf antike Mythen zurückverweist, andererseits sich der Idee einer autonomen Kunst zu nähern scheint, die ein Jahrhundert später die Ästhetik revolutionieren wird. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass das Denken des Comenius ungeachtet einiger modern anmutenden Überlegungen tief verwurzelt ist in seinem theologischen und *pansophischen* Denken und den mystischen Bewegungen der Epoche (vgl. u. a. Schaller 1967).

In den innovativen didaktischen Konzeptionen des 17. Jahrhunderts, allen voran im großen pädagogischen Werk des Comenius, ist es eine spezifische Metapher, die die Analogie zwischen Lehre und Kunst über eine bloße Behauptung oder Redeweise hinaus anschaulich werden lässt und deren *Fruchtbarkeit* Jahrhunderte überlebt hat: Es

ist die des Gartens. Elias Bodin wendet sich zu Beginn seiner Schrift an die Gelehrten, denen er sein Werk widmet, mit folgenden Worten:

„Wolwürdige/Edle/Gestrenge und Ehrenwerte Herrn: Man vergleichet recht unnd woll/ die Schul einem Samgarten/ darinnen die jungen Propffreißlein/ das ist/ die liebe Jugend auffgezogen wird/ so künfftig erwachset zu fruchtbahnen Bäumen/ dessen Zweige mit den Fruechten sich lencken und ziehen/ beforderst zu Gottes Ehre/ und zu sonderlichen heilsamen Seulen un Stutzen der Stenden in der Welt.“  
(Bodin 1621, Titelblatt)

Bodins Vergleich der Schule mit einem *Samgarten* geht zurück auf lat. *seminarium*, Pflanzschule, Baumschule, abgeleitet aus *semen*: Same, Geschlecht (vgl. *serere* pflanzen, säen, zeugen). Im 16. Jahrhundert wird *seminarium* im Sinn von *Bildungsanstalt*, Lateinschule verwendet (vgl. Autorenkollektiv 1989, Bd. 3, S. 1616). Dabei ist die etymologische Herkunft des Wortes noch ganz präsent, anders als wenn wir heute von *Seminaren* sprechen. In der Logik des Vergleichs sind die Schüler des Seminars bzw. des *Samgartens* junge Bäume und der Lehrer ihr pflegender und sie veredelnder Gärtner. In diesem Bild überlagern sich die lateinische Herkunft des Wortes mit dem Interesse der Epoche für Allegorien und der damals jedem Christen vertrauten Bilder- und Historienwelt der Bibel. Die hier hervorgerufene Bilderwelt des Gartens findet sich in besonderer Fülle, Differenzierung und Intensität bei Comenius. Angefangen vom Paradies bis zum irdischen sorgfältig angelegten und gut gepflegten Garten, vom Samen und den Früchten, vom geduldigen Gärtner und seiner sorgsamten Pflege, bis hin zur Entfaltung komplexer theologischer Typologien ziehen Gartengleichnisse, Metaphern und konkrete Gartenbetrachtungen sich als leuchtende Fäden durch sein Werk. Zweifellos spiegeln sich darin auch die barocken Gartenanlagen der europäischen Herrscher, die zu betrachten Comenius während seinen zahlreichen Reisen durch den Kontinent Gelegenheit hatte: „So hat Comenius offensichtlich bei der Gartenmetapher die kunstvolle Gartenarchitektur des Barock vorgeschwebt, die auf dem Titelblatt des Amsterdamer Druckes seiner *opera didactica omnia* in einer der Veduten geschildert ist.“ (Hausmann 1959, S.66) Doch nicht minder

mag für den lebenslangen Flüchtling und Migranten in den stets von Verfolgung, Verlust der Heimat und Hunger bedrohten Kriegsjahrzehnten auch die Alltagswelt des anmutigen, blühenden, Früchte tragenden und nährenden Gartens ein unvergessliches Wunschbild und Glücks-Emblem gewesen sein. Die Quelle der Gartenbilder ist selbstverständlich die Bibel mit ihren alttestamentarischen bzw. jüdischen Gartengeschichten und Liedern, die im Neuen Testament dann ihre typologischen, d. h. auf die Geschichte Jesu bezogenen Auslegungen finden. Diese herauszuarbeiten liegt nicht im thematischen Bereich meines Beitrags. Ich weise hier nur auf einige Passagen hin, in denen sich die innovative Metapher einer Lehre als Kunst im modernen Sinn zumindest andeutet.

Das Ur- und Vorbild aller Gärten ist für Comenius (wie für viele seiner Zeitgenossen) das Paradies. Dieser wunderbare Ort ist von Anfang an als Schule angelegt: „Offensichtlich ist dem Menschen auch schon vor dem Sündenfall im Paradiesgarten eine Schule errichtet worden, in der er allmählich vorwärts kommen sollte.“ (Comenius/Flitner 1960, S. 46) Die Schule ist nicht als Strafanstalt gedacht, sondern jenseits aller Fragen nach Gut und Böse, Recht und Unrecht als ein dem Menschen zugedachter Ort seiner Vervollkommnung. In der Bilderwelt des Comenius ähnelt der Mensch dem Baum, der, wenn er wild wächst, wilde und wenig schmackhafte Früchte trägt, dessen Früchte aber, wenn er „von einem kundigen Gärtner gesetzt, bewässert und beschnitten“ wird, wohlschmeckend und süß werden (vgl. ebd. S.49). Wie im Baum ist auch im Menschen das Samenkorn für seine Fähigkeiten angelegt: „Es ist also nicht nötig, in den Menschen etwas von außen hineinzutragen. Man muß nur das, was in ihm beschlossen liegt, herausschälen, entfalten und im einzelnen aufzeigen.“ (Ebd. S.38)

Die Aufgabe des Lehrers ist also Bildung im Sinn einer Entfaltung und Verfeinerung des Schülers, so dass er zu erkennen lernt, „was in diesem wunderbaren Theater [von *Himmel, Erde und was darin ist*] zur Schau vor ihm ausgebreitet liegt, zum anderen das zu tun, was ihm zu tun auferlegt wird, und schließlich das zu genießen, was der gütige Schöpfer ihm wie einem Gast in seinem Hause mit offener

Hand zum Genusse darreicht.“ (Ebd. S. 59) Die Bilder des Welttheaters und des Genusses, den der Schöpfer mit offener Hand reicht, zeichnen Züge einer *Pädagogik der Freude*, die Überlegungen des Comenius bis ins konkrete Detail prägen: „Draußen soll nicht nur ein Platz vorhanden sein zum Springen und Spielen, denn dazu muß man den Kindern Gelegenheit geben, [...] sondern auch ein Garten, in den man sie ab und zu schicken soll, daß sie sich am Anblick der Bäume, Blumen und Gräser freuen können.“ (Ebd., S.100) Und an anderer Stelle: „Man soll die Bücher auch mit Titeln schmücken, die die Jugend durch ihre Lieblichkeit anziehen und zugleich den ganzen Inhalt hübsch kundtun. Solche lassen sich, wie ich glaube, aus dem Bereich der Gärten, jener lieblichsten aller Güter, entlehnen. Warum soll man, da sich die Schule ja mit einem Garten vergleichen läßt, nicht das Buch für die Erstklässler ‚Veilchenbeet‘, das für die zweite Klasse ‚Rosenhag‘, für die dritte ‚Ziergarten‘ usw. nennen?“ (Ebd., S. 197)

Comenius entwirft die Schule als einen Garten der Freude (vgl. ebd., S.7). Während es sich im traditionellen Unterricht seiner Zeit so gut wie ausschließlich um das Erlernen vorgegebener Muster handelt, bringt er freie kindliche Erfahrungen des sprachlich Anmutigen (die Namen der Klassen) und des Garten-Schönen ins Spiel: Lust ohne Zweck. Indem er Genuss, Schönheit und Freude als von Gott dem Menschen freigebig ausgeschüttete Geschenke darstellt, erhebt er sie zu unverzichtbaren Grundlagen der Schule, des Lehrens und des Lernens. Noch eingebettet in Frömmigkeit und theologisches Denken weist er damit bereits voraus auf die Unterscheidung des Schönen vom Nützlichen, wie sie die Philosophen des späten 18. Jahrhunderts festhalten werden. *Paradiesgarten* und *Welttheater* sind frühe Bilder, in denen sich die Lehre als Kunst zu spiegeln vermag.

Die Gartenmetapher bleibt in Pädagogik und Didaktik (und in besonderem Maße in der Kinderliteratur als eine *lehrende Kunst*) lebendig bis heute. Sie wandelt sich mit der Zeit, doch die wichtigsten Bilder bleiben: der Garten als umhegter Schutzraum einer gezähmten Natur, die dennoch (meist) ihren Eigensinn bewahren kann, als Ort paradiesischer Unschuld und als Ort des zwanglos lernenden Lebens,



Wachsens und Gedeihens. Welcher Art auch immer der *didaktische* Garten von der Zeit des Comenius an jeweils sein wird – sorgsam gepflegter Obst-Nutzgarten, Botanischer Garten, dessen vielfältige Pflanzenarten einer gerade erst entdeckten Ferne eine phantastische Miniaturreise ins *Unbekannte* ermöglichen, Fröbels Kindergarten, der reale Schulgarten als Einübung in elementare botanische Erfahrungen und noch Friedrich Copeis 1930 aus Lessings *Laokoon* in die Didaktik eingeführte Metapher des *fruchtbaren Moments* im Unterricht – sie alle erinnern als näheres oder ferneres Echo an den frühneuzeitlichen Paradiesgarten, das *Seminarium* der Lehrkunst.

### **Um 1900 – Der Lehrer als Künstler**

Um die Wende zum 20. Jahrhundert wird, wie Meike Sophia Baader formuliert, „von einer flächendeckenden Beschulung und der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht ausgegangen“ (Baader 2014, S. 154).<sup>5</sup> Die meisten Kinder besuchten zumindest ein paar Jahre lang die Volksschule. Durch den militärischen Stil, der die wilhelminische Gesellschaft prägte, wurden Schulzimmer wie Internate nicht selten zu Kasernen. Konfessionelle Zwänge machten selbständig denkenden Lehrern das Unterrichten schwer. Die Urbanisierung aufgrund des massenhaften Zuzugs der verarmten Landbevölkerung in die Städte forderte Lösungen für einen dem sozialen Wandel angemessenen modernen Unterricht. In den Jahren um 1900 vermehrten sich Entwürfe einer anderen, neuen Pädagogik. Sie werden bis heute unter dem Stichwort *Reformpädagogik* zusammengefasst, obgleich sie sehr verschiedene Richtungen verfolgten, so dass wir besser von zahlreichen reformerischen Initiativen sprechen sollten. Ihr Spektrum umfasst vielfältige Fachgebiete und Entwürfe, von der sich etablierenden Kinderpsychologie bis zu den sozialistisch orientierten Konzeptionen einer demokratischen Bildungspolitik: Esoterik, Jugendbewegung, zunehmend als ein völkisch geprägtes *Zurück zur Natur*, aber auch ein gesteigerter Sinn für Ästhetik, angeregt durch den

---

<sup>5</sup> Allerdings wird die allgemeine Schulpflicht erst 1919, in der Weimarer Republik, in der Verfassung festgeschrieben.

überall präsenten Jugendstil, die Entdeckung der Kunsterziehung jenseits des bisherigen starren Zeichenunterrichts; zahlreiche Experimente mit Internaten, Landschulheimen, Schülerrepubliken. Aus diesem reformerischen Gewusel, in dem sich vernünftige Vorschläge mit irrationalen und politisch wie psychologisch fragwürdigen Entwürfen zu einem schwer zu durchdringenden Gebilde verknoten, versuche ich ein Motiv heraus zu fädeln – *Unterricht als Kunst*.

Gegen einen „bloß-korrekten Unterricht“, einen „klappernden *Unterrichtsmechanismus*“ (Linde 1906, S. 131) setzt Ernst Linde (1864-1943), Volksschullehrer in Gotha, 1906 in einem Beitrag zur Zeitschrift *Die deutsche Schule* die Praxis eines freien Lehrers, der sich als eigenständige souveräne Persönlichkeit zum *Unterrichtskünstler* aufschwingt. Linde unterscheidet ihn als *höchsten*, als *eigentlich modernen Lehrertypus* vom *Unterrichtswissenschaftler* aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, dem er Dogmatismus und den Glauben an ein „unbedingt wahres pädagogisches System“ vorwirft (ebd., S. 136 f.). Seinen *Unterrichtskünstler* beschreibt er als „geborene Herrennatur“ auf der Grundlage „seines gebildeten pädagogischen Instinkts“. Er verweist auf Nietzsche, seit dem „wir bekanntlich über die Unart und Torheit der intellektualistischen Epoche hinaus“ sind, „die im Instinkt etwas schlechthin Tierisches und des Menschen Unwürdiges sah. Wir haben im Gegenteil den Instinkt als etwas Wunderbares, etwas Heiliges und Göttliches schätzen gelernt [...]“ (ebd., S. 137). An anderer Stelle heißt es vom *Unterrichtskünstler*: „Seine Stärke liegt gerade in den Seelenkräften, die sein Antipode grundsätzlich ausschließt: in Gefühl und Phantasie; sein Vorbild ist nicht die Wissenschaft, sondern die Kunst. Und so tritt denn auch seine Leistung nicht unter die Kategorie des Kalküls, sondern unter die des Schaffens, des schöpferischen Tätigkeitseins. [...] Das gegebene Material ist der Lehrstoff. Hieraus formt der *Unterrichtskünstler* im steten Hinblick auf die kleinen Zuhörer sein Werk, den Unterricht [...]“ (ebd., S. 138f.).

Es geht also nicht mehr um die *Gestaltung* des Menschen, wie bei Gregor von Nazianz, sondern der Unterricht ist jetzt das zu schaffende Objekt, das Kunst-Werk des Lehrers. Im Folgenden dämpft der

Autor seine emphatische Vision: „[...] es gibt keinen wahren Unterrichtskünstler ohne methodisch-wissenschaftliches Studium. Es liegt nur ob, dieses Verhältnis zwischen Unterrichtskunst und pädagogischer Gelehrsamkeit, zwischen Persönlichkeit und Methode, nun noch genauer ins Auge zu fassen.“ (Ebd., S.139) Linde verwahrt sich gegen die Unterstellung, er würde einem pädagogischen Dilettantismus Vorschub leisten: „[...] keine Erzieherpersönlichkeit ohne pädagogische Bildung!“ Und er schließt seinen Aufsatz mit einer Laudatio auf Rudolf Hildebrand, den bedeutenden Lehrer, Wissenschaftler und Professor der Germanistik, d.h. er steht ein für die Wissenschaft als gleich starkem Anteil neben den *Seelenkräften* der Kunst.

Ich stelle Lindes Text so ausführlich vor, weil an ihm die Schwächen und Stärken vieler reformpädagogischer Entwürfe exemplarisch sichtbar werden: Die nachvollziehbare Kritik an einer erstarrten Regel-Didaktik steht neben der Berufung auf einen populär verkürzten Nietzscheanismus mit Heiligsprechung des Instinkts und einer dominanten selbstherrlichen Lehrer-Inszenierung, schließlich einen durchaus verständigen Vorschlag zu einer Verbindung von Wissen und didaktischer Phantasie. Lindes Vorstellung vom *Lehrer als Künstler* ist letztlich nicht so abstoßend wie sein Herrenmenschenthusiasmus, noch so töricht wie seine Schimpfreden auf die wissenschaftliche Didaktik, sie enthält aber all dies und bietet sich daher – wie zahlreiche andere Texte der Reformbewegung – ungeschützt jeder vernichtenden Kritik gegenwärtiger Erziehungswissenschaftler. Tatsächlich unterscheidet Linde klar das Verständnis von Kunst als Handwerk, wie es noch im 17. Jahrhundert dominierte, vom modernen Begriff autonomer Kunst, und ihm ist auch klar, dass sein *Lehrer als Künstler* im modernen Verständnis des Wortes eine Metapher bleiben muss, auch wenn er diesen Begriff nicht verwendet.

Das Programm des neuen Lehrertypus, wie ihn Linde 1906 beschreibt, impliziert eine Aufwertung des Lehrberufs. Wie Linde hebt auch der Pädagoge, Philologe, Didaktiker und Politiker der Weimarer Republik, Richard Seyfert, den Lehrer in den höheren Stand des Künstlers und beginnt sein erfolgreiches Buch von 1920, *Die Unterrichtslektion als Kunstform*, mit den aufmunternden Sätzen: „Die

Pädagogik ist eine Kunstlehre, der Lehrer ein Künstler! Freude erfüllt bei diesem Gedanken den jungen Lehrer. Das darf sein. Denn das Unterrichten ist tatsächlich eine Kunst.“ (Seyfert 1949, S.11) Seyfert, der von 1923-1931 Professor für Pädagogik an der Technischen Hochschule Dresden war und die akademische Lehrerbildung in Sachsen einführte, sieht in der Verwissenschaftlichung der Pädagogik einen wesentlichen Fortschritt über das bloß Handwerkliche hinaus. Pädagogisch-didaktische Wissenschaft gilt ihm als die Grundlage, auf der sich der *Künstler* entfalten kann und muss, wenn er ein wirklich guter Lehrer sein will. Die spezifisch künstlerischen Qualitäten des Lehrens sind neben Lindes *Gefühl und Phantasie* für Seyfert *pädagogischer Takt, Geschmack und Humor, persönliches Engagement* und „die oberste aller Lehrvorschriften: Wecke schöpferische Selbsttätigkeit!“ (Ebd., S.15) Seyfert geht der Metapher neben den programmatischen Schlagworten im Detail nach: „Welcher Kunstgattung aber gehört das Unterrichten zu? (Wir sind es gewöhnt, einzuordnen.) Es ist eine redende und bildende Kunst zugleich. Dem Dichter und Musiker gleicht der unterrichtende Lehrer zunächst und zumeist. Und seine erste Aufgabe ist die Komposition. [...] Die umfassendste künstlerische Tätigkeit des Lehrers liegt aber in der sprachlichen Formung des Stoffes und des Unterrichtsverkehrs.“ (Ebd., S.17)

Seyferts Leit-Kunst für die Didaktik ist die Sprache; zugleich ist der Lehrer auch Komponist und bildender Künstler. Der Arbeit eines Autors entspricht die Vielzahl der Töne, Atmosphären und Ausdrucksmittel, die der Lehrer im Unterricht zu berücksichtigen und die er selbst anzuwenden hat: „daß Würde, Ernst, Nachdruck, ruhige Erwägung, sachliche Nüchternheit, heitere Stimmung und Humor, alles an seinem Platz zur Geltung kommt“. Dazu kommt die kompositorische Sorgfalt: „Eintönigkeit ist zu vermeiden, und die Höhepunkte des Unterrichts sind mit stärkerem Licht zu bestrahlen als das Gleichgültigere und Nebensächlichere.“ (Ebd., S.19)

Wie Linde und andere Didaktiker, die sich der *Unterrichts-Kunst* widmeten, hatte Seyfert viele Jahre als Lehrer gearbeitet und verfügte daher über große praktische Erfahrung. Er und seine Kollegen

entwickelten die Lehrkunst-Konzeption und ihre Unterrichtsentwürfe direkt aus ihrer Unterrichtspraxis. Exemplarisch für diese praktischen und zugleich nicht selten schwärmerisch anmutenden didaktischen Modelle, die konkrete Lehrformen und Metaphern der Künste zusammenführen, seien hier zwei sehr verschiedene vorgestellt: Das *Erzählen* und die *Pädagogische Symphonie*.

**Erzählen:** Die Lehrer-Erzählung spielte in der Unterrichtspraxis des 19. Jahrhunderts schon deshalb eine wichtige Rolle, weil die religiöse Unterweisung in Form von biblischen Geschichten einen großen Teil des Volksschulunterrichts in Anspruch nahm. Wie viel mehr Möglichkeiten das Erzählen bot, belegt die Unterrichtskonzeption und -praxis des Bremer Volksschullehrers Fritz Gansberg (vgl. Gansberg 1907 u. a.), die an Tolstojs Unterricht in Jasnaja Poljana (vgl. Tolstoj 1907) ebenso erinnern wie an Freinets spätere Schreib- und Druckdidaktik (vgl. Freinet 1965). Gansberg erzählte selbst gern und viel, was sicher für zahlreiche auf das didaktische Künstlertum stolze Lehrer zutraf: Ihnen gehörte die Bühne des Klassenzimmers, gleich wie geneigt die Schüler waren, ihnen zuzuhören. Gansberg begnügte sich jedoch nicht mit dem Glanz eigener Performance, sondern übte seine Schüler ins Erzählen ein. Anders als viele Reformpädagogen, die in der *freien Natur* die eigentliche Lehranstalt ihrer pädagogischen Phantasien zu finden meinten, erkannte Gansberg früh, dass die Lebenswelt seiner Schüler die Großstadt war und dass ihr Umfeld unbegrenzten und aufregenden Lehrstoff bot. Er regte die Schüler zur Beobachtung ihrer Schul- und anderen Stadtwege an und forderte sie auf, davon selbst zu erzählen. Ihre frei formulierten Erzählungen ließen das reiche, selbständige Wissen der Kinder erkennen, das im traditionellen Unterricht nie hätte entdeckt werden können. Die selbst erlebten Geschichten verwandelten den Alltag von Haus und Straße durch ihre Farbigkeit und Bewegtheit in Orte geheimnisvoller Spannung und Abenteuer. Die Großstadt wurde als anregender Lebensraum kenntlich; die Kinder durften ihre eigene Sprache verwenden und waren befreit von den konventionellen Stilübungen des damaligen Schulaufsatzes.

**Pädagogische Symphonie:** Das musikalische Genre *Symphonie* wurde in den 20er Jahren gern als Metapher gewählt, so im Titel der Anthologie expressionistischer Lyrik, die Kurt Pinthus 1919 herausgab: *Menschheitsdämmerung. Symphonie jüngster Dichtung*; und in Walther Ruttmanns Film *Symphonie der Großstadt* von 1927. Auch den Lehrer Wilhelm Albert<sup>6</sup> faszinierte offensichtlich die Vielfalt der Instrumental-Klänge im Orchester sowie der Motive und Themen, die konkurrieren, sich annähern, sich verbinden und wieder lösen. Albert schreibt in einer späten Publikation: „Man hat an diesem Ausdruck Anstoß genommen, weil man dabei an unsere großen Komponisten gedacht hat.“ Für ihn bedeute *Symphonie* in diesem Fall wörtlich schlicht „Zusammentönen“ (Albert 1968, S.9). Musikalische Termini wie *Kontrapunkt* und *Leitmotiv* nutzte er als musikalischer Laie. 1924 nannte er sein Unterrichtsmodell eine *pädagogische Symphonie*: Sie orchestriert ein bedeutendes, die verschiedenen Schulfächer integrierendes Unterrichtsthema, das über längere Zeit (bis zu einem Jahr) aus wechselnden Perspektiven erarbeitet wird. Die Pädagogin Barbara Götze hat in den siebziger Jahren eine solche *pädagogische Symphonie* rekonstruiert; sie ist dem Thema *Zeit* gewidmet, das zweifellos alle Schulfächer auf irgendeine Weise betrifft. Die *Symphonie* ist in *Bildungseinheiten* gegliedert, von denen Götze eine detailliert nachzeichnet: die *Nacht* (Götze 1973, S. 110 ff.): Im ersten *Satz* werden Beobachtungen der Schüler gesammelt, aus ihnen wird ein *Leitmotiv* entwickelt: der rhythmische Wechsel von Tätigkeit und Ruhe, der nun durch einige Wissensgebiete, wie Botanik, Zoologie, Geschichte, Physik u.a. verfolgt wird. Der zweite Satz wird als geographischer Kontrapunkt komponiert – Nacht in Wüsten, Tropen und kalten Zonen, überwiegend aus Geschichten von Seefahrern, Entde-

---

<sup>6</sup> Wilhelm Albert (1890-1981), Volksschullehrer ab 1909, ab 1916 in Nürnberg, wurde dort zu einem bekannten Reformpädagogen. 1932 übernahm er die Leitung einer neuen *Reichsarbeitsgemeinschaft für Gesamtunterricht* in Mainz, die nach der nationalsozialistischen Machtergreifung 1933 sofort verboten wurde. In den ersten Jahren nach dem Krieg fand Albert für kurze Zeit noch einige Aufmerksamkeit aufgrund seines leidenschaftlichen Kampfes für den *ungefächerten Gesamtunterricht*; seine *Pädagogische Symphonie* wurde von Barbara Götze sorgfältig und kritisch untersucht (vgl. Götze 1973).

ckern und Forschern zusammengestellt. Der letzte Satz bildet den lyrischen Kontrapunkt mit Liedern und Gedichten.

Barbara Götzes Analyse zeigt, wie sorgfältig Albert die jeweiligen Stimmen durch zwei grundlegende Denkweisen oder *Geisteshaltungen* geführt hat, die sie in Anlehnung an den Biologen Adolf Portmann die *theoretische* und die *ästhetische* nennt: „Die Betätigung der beiden möglichen Denkweisen – so zeigt die Analyse – erfolgt also wechselweise. Dabei fällt auf, daß die Übergänge von der einen in die andere Zuwendungsart stets vorbereitet werden durch ein In-Zweifel-Ziehen der Ergebnisse, die durch eine Geisteshaltung gewonnen und verarbeitet wurden.“ (Götze 1973, S.115) Die Schüler werden zu eigenständigem und abwägenden Denken angeregt, wenn in einem Unterrichtsabschnitt aus den gesammelten Erfahrungen und erarbeiteten Kenntnissen eine Generalisierung vollzogen wird, die im darauf folgenden wieder relativiert wird. Trotz dieses durchaus reflektierten Modells findet Alberts groß angelegtes Reisen durch „Lebenskreise“, Zeiten und Räume, heute keine Resonanz. Abgesehen von der Sprache, die fremd anmutet und an den nationalsozialistischen Jargon erinnert, schreckt allein schon die Vorstellung ab, für ein wenn auch noch so opulentes Thema über ein Jahr des Unterrichts in Anspruch zu nehmen – eine hypertrophe Beanspruchung und Überforderung, bei der die Gefahr besteht, dass sie als immer gleicher Eintopf empfunden wird und schließlich Unlust statt Interesse auslöst. Gleichwohl verdient die sorgfältig geplante Unterrichtseinheit Aufmerksamkeit und Interesse: Sie gibt die alltäglich scheinenden Phänomene in ihrer Vielschichtigkeit zu erkennen und ermöglicht es, ihren geradezu phantastischen Reichtum an allzu leicht übersehenen Perspektiven, unerwarteten Zusammenhängen und aufleuchtenden Erkenntnis-Möglichkeiten zu entdecken. Insofern verdient Alberts Entwurf neben berechtigter Kritik auch vorurteilsfreie Anerkennung und die Überlegung, unter welchen Bedingungen und wie ein solcher Versuch der Kombination von ästhetischem und wissenschaftlichem Lernen heute zu realisieren wäre – zumal heute nicht wenige künstlerische Initiativen mit solchen Kombinationen experimentieren und nicht davor zurückschrecken, neue Formen von *Wunderkammern* zu erschließen.

Neben den beiden hier in Erinnerung gerufenen Versuchen, sich auf dem schmalen Grat einer Kombination von Lehre und Kunst zu bewegen, sei nur kurz einer der wichtigsten wenigstens erwähnt – ihn auszuführen muss umfassenden Arbeiten vorbehalten sein. Gemeint ist das Theater mit seiner Jahrhunderte alten Tradition des Schulspiels, das Unterricht und darstellende Kunst auf vielen Wegen zusammenzuführen bemüht war und ist. Zu bemerken ist, dass hier die Grenze von der Metapher zur realen Verschmelzung überschritten wurde und wird und insofern das Schultheater nicht seinen angemessenen Platz hat in den vorliegenden Überlegungen zum Unterricht als Metapher. Wohl aber gibt es auch eine Analogie zwischen beiden, die nicht mit der Schul-Inszenierung zu verwechseln ist: die Geste des Zeigens. Theater und Unterricht setzen Bilder, Gegenstände, Bewegungsarrangements, Dialoge, Narrative und Handlungen in begrenztem Raum und begrenzter Zeit in Szene. Dabei dürfen die Unterschiede nicht vergessen werden: Das Theater zeigt (unabhängig von seinen wechselnden allegorischen, symbolischen oder realistischen Stilen und Prinzipien) das Ensemble seiner Figuren, Bilder und Handlungen *als andere, als Kunst-Welt* gegenüber der Alltagswelt, die Schule pocht dagegen auf der Authentizität und Lebensnähe der zum Zeigen ausgewählten Gegenstände und Figuren. Gleichwohl bilden beide ein *Als ob*, das in leiblicher Gegenwart von Personen gestaltet wird (Ausnahmen bilden beim Theater die Puppen, Marionetten, Schatten und kunstvoll belebten Gegenstände). Für Schule und Lehrpersonal ist die Metapher des Theaters, seiner Dramaturgie und Inszenierung aufklärend, anregend und hilfreich (vgl. Hausmann 1959). Das ästhetische Denken, für das sie die didaktische Reflexion öffnet, ermöglicht Distanz und damit ein neues Bewusstsein dessen, was im Unterricht geschieht: Die Lehrperson inszeniert ein *Als Ob*, das sie in der Folge aber nicht beherrscht, in dem sie vielmehr neben anderen mitwirkt, mit ihnen zusammenstimmt oder kontrastiert. Sie initiiert einen Prozess, dessen Fort- und Ausgang sie nicht im autoritären Alleingang bestimmt, der sich vielmehr in einem dynamischen, dialogischen und szenischen Wechselspiel entfaltet. Gleichwohl hat die Lehrperson die Freiheit, aber auch die Pflicht, die erste wesentli-



che Aufgabe im Unterrichts-Theater zu erarbeiten: Ihr obliegt die Dramaturgie und Regie.

### **Heute: *Lehrkunst***

Hier bietet sich die gegenwärtige *Lehrkunst-Didaktik* an als Hilfe und Schatzbewahrer von *Lehrstücken*. Entwickelt von den Erziehungswissenschaftlern Hans Christoph Berg (Marburg) und Theodor Schulze (Bielefeld) in den achtziger, öffentlich sichtbar dank mehrerer Publikationen dann in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, kann sie als ein neuerer Zweig der Reformpädagogik gelten, gewachsen auf den älteren Ästen mit den Namen *Martin Wagenschein* für die reflektierte Praxis und *Gottfried Hausmann* für die historischen und philosophischen Grundlagen. Während den ersten beiden Jahrzehnten der *Lehrkunst* wurden reformpädagogische Konzeptionen in der Schulpraxis wieder entdeckt und hoch geschätzt. Daher wirkten die neuen Reformer nicht befremdlich. In den letzten Jahren, vor allem aufgrund der Aufdeckung von Missbrauchsdelikten in der Odenwaldschule, einem alten Flaggschiff der Reform, hat der Wind sich gedreht. Wegen seiner persönlichen Verstrickung in diesen Fall ist Hartmut von Hentig, über lange Jahre erster Fürst der neuen Reform, in Misskredit geraten und mit ihm gleich pauschal die ganze Reformbewegung, als sei sie nichts anderes gewesen als ein widerwärtiger Kinder-Markt. Umso erfreulicher ist es, dass es die *Lehrkunst* noch gibt, dass sie einige Lehrer interessiert und aufgrund ihrer internationalen Offenheit z. B. in manchen Schweizer Schulen eigenständig weiter entwickelt wird (vgl. <http://www.lehrkunst.ch/verein/>).

Was *Lehrkunst* ist, muss nicht noch einmal gesagt werden: eine didaktische Metapher mit dem kollegialen Gruß zurück zu Ratke, Bodin und vor allem Comenius. Aber was ist ein *Lehrstück*? Ich zitiere Theodor Schulze aus seinem Aufsatz „Lehrstück-Dramaturgie“:

„Die Lehrkunst, die wir hier vorstellen, beschäftigt sich vorrangig mit Lehrstücken. *Lehrkunst*didaktik ist *Lehrstück*didaktik. Merkmale eines Lehrstücks: Ein Lehrstück ist eine dramaturgisch gestaltete

Vorlage für eine begrenzte, in sich zusammenhängende und selbständige Unterrichtseinheit mit einer besonderen, konzept- und bereicherschließenden Thematik. Die Unterrichtseinheit, auf der sich die Lehrstückvorlage bezieht, ist zeitlich begrenzt. Sie hat in der Regel einen Umfang von 10 bis 20 Unterrichtsstunden. [...] Die Unterrichtseinheit, auf die sich eine Lehrstückvorlage bezieht, bildet einen in sich geschlossenen Zusammenhang, der durch ein Thema bestimmt wird.“ (Schulze 1995, S.361 f.)

Schulze verweist auf verwandte Konzeptionen, wie das *Projekt* von John Dewey und das *Vorhaben* von Adolf Reichwein. Er fährt fort:

„Doch ein Lehrstück unterscheidet sich von ihnen noch durch einige zusätzliche inhaltliche Kennzeichen. Die Unterrichtseinheit ist nicht nur themenzentriert. Sie befaßt sich mit Themen besonderer Art. Sie befaßt sich nicht mit irgendeinem Inhalt, sondern mit einem neuen Konzept, mit der Einführung in eine neue Sichtweise, in ein neues Sprachspiel, in eine neue Ordnungsfigur, in ein neues Handlungs- oder Produktionsschema. [...] Ein neuer Vorstellungsrahmen muß aufgebaut, ein neuer Vorstellungshorizont eröffnet werden. Die Konzepte, von denen hier die Rede ist, sind Errungenschaften in der geistigen und kulturellen Entwicklung der Menschen. Ein Lehrstück thematisiert ein kollektives Lernereignis; es behandelt ein Menschheitsthema.“ (Schulze 1995, S. 362)

Hier seien einige Beispiele für Lehrstücke genannt, in den Naturwissenschaften: „Faradays Kerze“ und: „Goethes Pflanzenmetamorphose“; in Mathematik: „Vom Würfel zur Kugel“; und: „Wahrscheinlichkeitsrechnung mit Pascal“; für Sprache/Literatur: „Fabeln nach Lessing“; in den Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: „Erd-Erkundung mit Sven Hedin“; und: „Der heimatliche Dom“. Im Unterschied zu Alberts Symphonie-Modell, mit dem das Lehrstück durchaus verwandt ist (auch wenn davon nicht gesprochen wird), meidet die Lehrkunst-Didaktik die schier grenzenlose zeitliche wie inhaltliche Ausdehnung und konturiert ihre fachbezogenen thematischen Unterrichtseinheiten deutlicher. Mögen wir auch hier Sven Hedin auf Exkursion folgen – es gibt einen im Titel benannten Rahmen und einen konkreten Gegenstand, der datiert werden kann. Der

heimatliche Dom, Faradays Kerze, Wagenscheins Mond, Rousseaus Blumenstrauß – sie alle sind die besonderen und konkreten Dinge, die im emphatischen Sinn gezeigt werden, und deren Drama mit jeder Realisierung von der Gruppe wie vom einzelnen Mitspieler neu erfunden wird.

All dies mag im Jahr 2015 manchem Pädagogen altmodisch wirken. Er irrt sicher nicht, aber das Adjektiv *altmodisch* muss nicht unbedingt gegen *Lehrkunst* sprechen. Indem die Lehrkustdidaktik mit ihren Lehrstücken ein Archiv von Unterrichtsmodellen eingerichtet hat, trägt sie jedenfalls zu einer sorgfältigen Erarbeitung wichtiger, grundlegender Inhalte, Gegenstände und Fragen bei, die durch den Computer im Klassenzimmer nicht allein gelöst werden. Es kommt, wie überall, darauf an, wie frei das Lehrstück künftig für eigenwillige Fragen und neue Themen sein wird. Das Denken in den Kategorien der Reformbewegungen vor mehr als hundert Jahren ist durch eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit den Kunstformen der Gegenwart zu ergänzen. Die Auffassung des Theaters als leitende Metapher der Didaktik muss mit dessen zeitgenössischen Konzeptionen abgeglichen werden. Damit meine ich kein *Abschreiben* oder oberflächliches Aneignen jeder neuesten Bühnen-Mode. Sehr wohl aber sollten Potentiale des postdramatischen Theaters geprüft werden – inwiefern kann es anregen zu neuen Wegen im Unterricht, wie es das alte Drama seit Jahrhunderten getan hat? Wie sind seine Gesten des Zeigens zu beschreiben? Wie geht es mit Objekten um? Mit Körpern, Bewegung, Tanz? Welche Formen des Erzählens werden auf der postdramatischen Bühne erprobt und wie können sie das Erzählen im Unterricht anregen jenseits der in sich geschlossenen Geschichte?

Diese und viele weitere Fragen muss sich nicht nur die von Theater-Metaphern faszinierte, angeregte und beeinflusste Didaktik stellen, sondern jede, die sich von künstlerischen Metaphern inspirieren lässt. Und es stellt sich darüber hinaus die grundsätzliche Frage, ob es überhaupt noch eine Metapher des *Unterrichts als Kunst* geben kann, wenn die Ästhetik der autonomen Kunst, wie sie im 18. Jahrhundert entwickelt wurde, für die Gegenwart nicht mehr gelten kann? Wenn

z.B. Theater wie *Rimini Protokoll* oder die partizipative Kunst aufgeht in einem gesellschaftlichen Handeln, das sich nicht oder kaum mehr von anderen Handlungen unterscheiden lässt? Metaphern haben ihre Zeit und sie verschwinden auch wieder, werden durch andere ersetzt. Welches mögen die Metaphern künftiger Didaktik sein? Wird eine wie auch immer verwandelte Kunst dabei noch eine Rolle spielen?

### Literatur

ALBERT, Wilhelm (1968): Der Gesamtunterricht. Sein Wesen und Werden im Überblick (= Harms Pädagogische Reihe, Heft 27), 2. Aufl. München: Paul List.

Autorenkollektiv des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft (1989): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin: Akademie.

BAADER, Meike Sophie (2014): Die Kindheit der sozialen Bewegungen, in: Baader, Meike Sophie / Eßer, Florian / Schröer, Wolfgang (Hg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt a.M.: Campus.

BINDER: "Ratich, Wolfgang", in: Allgemeine Deutsche Biographie 27 (1888),  
<http://www.deutsche-biographie.de/ppn118598481.html?anchor=adb>  
(30.08.2015), S. 358–364.

BODINUS, Elias (1621): Bericht Von der Natur und vernünfftmessigen Didactica oder LehrKunst. Nebenst hellen und Sonnenklaren Beweiß/ wie heutiges Tages der studirenden Jugend die rechten fundamenta verrückt und entzogen werden /. - [Online-Ausg.]. - [S.l.]: Author, 1621,  
<http://diglib.hab.de/drucke/pb-404-1s/start.htm> ©HAB Wolfenbüttel  
(31.08.2015).

COMENIUS, Johann Amos (lat. 1657: *Didactica Magna* / 1960): Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner, 2. Aufl. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper.

- COPEI, Friedrich (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Leipzig: Quelle & Meyer.
- CURTIUS, Ernst Robert (1948 u. weitere Ausgaben): Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern: Francke.
- FREINET, Célestin (1965): Die moderne französische Schule. Dt. von Hans Jörg, Paderborn: Schöningh.
- GANSBERG, Fritz (1907): Schaffensfreude, Leipzig: Teubner.
- GANSBERG, Fritz (1909): Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik, Leipzig: Quelle und Meyer.
- GANSBERG, Fritz (1911): Demokratische Pädagogik: Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht, Leipzig: Quelle und Meyer.
- GANSBERG, Fritz (1914): Der freie Aufsatz, Leipzig: Voigtländer.
- GÖTZE, Barbara (1973): Zur Problematik des fächerübergreifenden Unterrichts. Eine Analyse der Konzeption von Wilhelm Albert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GRIMM, Jacob und Wilhelm (1885/1984): Deutsches Wörterbuch. Bd. 12, Nachdruck München: DTV.
- HAUSMANN, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- JACOBI, Juliane (2014): Versorgte und unversorgte Kinder, in: Baader, Meike Sophie / Eßer, Florian / Schröder, Wolfgang (Hg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt a. M.: Campus, S. 21–41.
- KORDES, Uwe (2003): "Ratke, Wolfgang", in: Neue Deutsche Biographie 21, <http://www.deutsche-biographie.de/ppn118598481.html> (30.08.2015), S. 182–183.
- LINDE, Ernst (1906): Der Unterrichtskünstler – ein neuer Lehrertypus, in: Die deutsche Schule Jg. 1906, S. 129–144.
- SCHEUERL, Hans (1985): Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß, Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

SCHULZE, Theodor (1995): Lehrstück-Dramaturgie, in: Berg, Hans Christoph und Schulze, Theodor: Lehrkunst., Neuwied u. a.: Luchterhand, S. 361–420.

SEYFERT, Richard (1920/1949): Die Unterrichtslektion als Kunstform. Grundlegung, Ratschläge und Beispiele, 7. bearb. Aufl. Worms: Wunderlich.

TOISCHER, Wendelin (1899): Die Didaktik des Elias Bodinus, in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Heft 3, © DIPF/BBF Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.

<http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-9710484> (31.08.2015), S. 209–228.

TOLSTOJ, Leo N. (1907): Pädagogische Schriften, Jena: Diederichs.