Das Drama des Verliebens –

Ein Unterrichtsbeispiel für Klasse 10

Inhalt

Einleitung: Lehrstück-Didaktik 2

Grundidee

Kritik an der Lehrstück-Didaktik

Grundsätze der Lehrstück-Didaktik

Vorgehen der Arbeit

Darstellung des Lehrstücks zum Verlieben

Stunde I – Pygmalion 10

Kommentar: Das Verhältnis von Urteilen und Wissen der Schüler

Stunde II – Das Verlieben als Anomalie der Aufmerksamkeit 17

Kommentar: Lernen und Erfahrung

Stunde III – Franzi vorm Spiegel 26

Kommentar: Lenkung des Denkens ohne Störung des Denkens

Schlussbetrachtung 35

Stunde IV – Die Begegnung von Franzi und Christian

Literatur 38

Anhang 39

Einleitung: Lehrstück-Didaktik – Grundidee, Kritik und Vorgehen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist ein Bericht über die Durchführung einer Unterrichtssequenz. Das übergeordnete Ziel besteht in der Aufdeckung der Prinzipien in der Arbeit mit Lehrstücken im Ethikunterricht. Dabei kam es in der praktischen Umsetzung auf die Markierung von Unterrichtsabschnitten an, welche die Reflexionsprozesse der Schüler anleiten. Die Unterrichtssequenz oder das Unterrichtsexempel, das ich mit Schülern der Klassenstufe 10 erprobt habe, handelt vom Verlieben.

Grundidee: Die Konzeption von Lehrstücken geht auf eine Bewegung von Lehrern und Didaktikern zurück, die es sich im Anschluss an Martin Wagenscheins Diktum vom „Verstehen lehren“ zur Aufgabe gemacht haben, Lernsequenzen so zu gestalten, dass die Möglichkeit des Entdeckens als zentrales Element von Lernprozessen eingeholt wird. Von Wagenscheins Grundintentionen ausgehend, wie er sie unter dem Stichwort „Verstehen lehren“ zusammengefasst hat, stellt sich die Frage, was eigentlich „Verstehen lehren“ im Fach Ethik bedeuten kann. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht, welcher Wagenscheins Ausgangspunkt ist, sind es ursprüngliche Konstellationen, die in der Geschichte der jeweiligen Disziplin zu einem Umdenken gezwungen haben, wie zum Beispiel die Entdeckung der Plattentektonik. Durch die Deutung von Phänomenen, die die Schüler selbst vornehmen, kristallisieren sich Fragen heraus, die sie in die Lage versetzen, ursprünglich zu denken. Das könnten z.B. Fragen sein, die im ersten Moment Verwunderung auslösen, auch wenn sie die Antwort scheinbar schon wissen. Zum Beispiel: Warum dreht sich die Erde? Und wenn sie sich dreht, wieso haben wir dann nicht beständig Ostwind? – Die Lehrerhaltung ist für diese Form der Unterrichtsanlage nach Wagenschein entscheidend: „Wir stehen auf derselben Seite mit unseren Schülern, der Sache gegenüber, so dass sie das Recht, ja die Pflicht, zu verwirren, uns zugestehen; (wie wir übrigens dasselbe Recht ihnen). Eine gewisse (wenn auch nicht unbegrenzte) Verwirrbarkeit halte ich für eine positive Eigenschaft des Lehrers: sie fördert die Verständigung.“[1] Das für den Wagenschein’schen

[1] Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, 10. Aufl. Weinheim/ Basel, 1992, S. 95. Andreas Gruschka hat kürzlich unter Wagenscheins Diktum eine Streitschrift veröffentlicht: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011. Darin weist er nach, wie ein großer Teil der Bemühungen um Effizienzsteigerung im Bildungswesen und die didaktische Fokussierung auf Kompetenzsteigerung gerade dahin geführt hat, Bildung zu verunmöglichen, insbesondere weil die Inhalte des Unterrichts durch fortschreitende Didaktisierung trivialisiert werden.

Ansatz zentrale Problem für die Anwendung im Ethikunterricht liegt in der Eigenart des Faches begründet, dass Phänomene nicht in gleicher Weise zugänglich und überprüfbar sind wie im Feld der Naturwissenschaften. Man muss also in erster Linie die Frage beantworten, was im Sinne der Lehrstück-Didaktik ein Phänomen ist, an dem die Schüler ursprüngliches Denken oder Verstehen – was auch immer das bedeutet – erfahren können.

Kritik an der Lehrstück-Didaktik: Mit dem Anspruch des entdeckenden Lernens stehen Lehrstücke nicht unbedingt quer zu konventioneller Unterrichtspraxis. Denn niemand würde es abstreiten, dass es im Unterricht idealerweise immer etwas zu entdecken gibt. Lehrstücke sperren sich aber gegen ihre Integration in den konventionellen Schulbetrieb, weil sie schlicht zu lang sind. Ein Lehrstück wird als Vorlage konzipiert, die ein zeitliches Budget von jeweils 10 bis 25 Lektionen oder Unterrichtseinheiten einnimmt. Lehrstücke arbeiten mit einer „didaktischen Fabel", die es erlaubt, anhand eines komplexen Phänomens eine Vielfalt von Einsichten zu gewinnen.[2] In dieser Unterrichtssequenz bin ich allerdings von diesem Grundsatz abgewichen und habe versucht, in sich geschlossene Stunden zu gestalten, die aber ansonsten den Prinzipien der Lehrstück-Didaktik folgen.

Weit schwerer als der beträchtliche Zeitaufwand wiegen aber noch andere Einwände gegen die Lehrstück-Didaktik. Zum Beispiel wird angezweifelt, dass es sich dabei überhaupt um eine Didaktik handelt. So kritisiert Peter Bonati, dass die Lehrstückschreiber entgegen ihrem eigenen Anspruch, eine Theorie der Didaktik zu liefern, lediglich ein „Gefüge von Grundsätzen (das Genetische, das Sokratische, das Exemplarische, das Dramaturgische)" zur Verfügung stellen, das zwar „grundsätzlich konsistent ist, aber ohne eindeutige Begrifflichkeit auskommt".[3] Dieser Einwand ist nicht von der Hand zu weisen. Zwar findet sich bei Christoph Berg ein Ansatz einer Begründung,[4] doch es fehlt freilich eine umfassende Theorie des Lernens, aus der mit Stringenz gefolgert werden könnte, dass dieser Ansatz

[2] Vgl. Theodor Schulze: Lehrstück-Dramaturgie, in: ders./ Hans Christoph Berg: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Berlin 1995, S. 361-432, hier S. 361.

[3] Peter Bonati: Lehrkunstdidaktik und Lehrstücke – ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003), S. 93–107, hier S. 100. Wagenschein hat die Trias vom genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehrgang eingeführt. Das Kennzeichen der Dramaturgie ist von Berg und Schulze hinzugefügt worden, die den didaktischen Ansatz von Gottfried Hausmann mit Wagenscheins Lehrstück-Unterricht zusammengeführt haben: Gottfried Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Hamburg 1959.

[4] Hans Christoph Berg: Genetische Methode, in: ders./ Theodor Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Berlin 1995, S. 349-360.

mehr als ein Unterrichtskonzept neben anderen Unterrichtskonzepten wie Projektarbeit oder Dilemma-Diskussionen darstellt.

Ein zweiter Einwand, der im Rahmen der praktischen Umsetzung schwer wiegt, ist die Lehrerzentrierung, die sich daraus ergibt, dass der Lehrer die Rolle des Arrangeurs bzw. des sokratischen Gesprächsleiters ausfüllt.

Und schließlich sind die Lehrstückthemen, die nach dem Kriterium der Exemplarizität als „ewige Menschheitsthemen" beschrieben werden, dem Vorwurf ausgesetzt, zeitkritischen und lebensweltlichen Fragen gegenüber abgewandt zu sein. Exemplarische Themen haben den Charakter von „Widerfahrnissen"; bei den Naturwissenschaften also Phänomene, die mit den verfügbaren Theorien nicht beschrieben werden können.[5] Wagenschein nutzt die Wissenschaftsgeschichte, um solche exemplarischen Phänomene aufzuspüren.

Obwohl Bonati neben diesen noch viele weitere Begründungsprobleme und Forschungsdesiderate benennt, lasse ich mich in der vorliegenden Arbeit von der Lehrstück-Didaktik anleiten und befasse mich dabei mit einigen Einwänden. Die übergeordnete Fragestellung der Arbeit betrifft ein grundsätzliches Anliegen von Ethik-Unterricht, für das ich die Potentiale der Lehrstück-Didaktik zumindest aufzeigen und einen Ansatz zu einer theoretischen Begründung liefern möchte: Der Schwerpunkt des Faches liegt im Bereich der Reflexion von ethischen Urteilen. Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Urteilen und die Urteilspraxis anderer zu reflektieren, also Gründe von Urteilen einsehen wie auch die Verzerrung von Argumentationen nachweisen. Das ist (neben der Erziehungs- und der Bildungsfunktion) auch ein Grund das Fach als Unterrichtsfach zu rechtfertigen.[6] An der

---

[5] Vgl. Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, 10. Aufl. Weinheim/ Basel 1992, S. 36. Die Aussagen bei Theodor Schulze dazu sind ein wenig widersprüchlich, weil er exemplarische Themen nicht als anthropologische Konstanten verstanden wissen will, sondern das konstitutive Moment in der Zuwendung der Aufmerksamkeit sieht. Die Beispiele, die er dann aber dafür nennt, nämlich „das Zusammenleben der Individuen, die Herstellung der Gerechtigkeit oder die Schrecken des Krieges" sind genau solche anthropologischen Konstanten. Siehe Schulzes seine Ausführungen in: Lehrstück-Dramaturgie, in: ders./ Hans Christoph Berg: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, S. 361-432, hier S. 386.

[6] Vgl. Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, 2. Aufl. Stuttgart 2009, S. 42. Diese Setzung der Reflexionsfähigkeit, die ich hier mit Pfeifer mache, ist keineswegs unproblematisch. Mit dem Begründungsproblem des Ethik-Unterrichts setzt sich Matthias Tichy umfassend auseinander: Das Spannungsfeld zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen der Wertvermittlung und der wissenschaftlichen Fachdisziplin Ethik, welche die gelebten gesellschaftlichen Werte nicht als selbstverständlich gegeben voraussetzt, wirft ein immanentes Problem für den Ethikunterricht auf, der damit unter Umständen in Konflikt zu seinen eigenen institutionellen Voraussetzungen gerät. Weiterhin gibt es gar keinen selbstverständlichen Wertekanon, auf den sich alle Mitglieder der Gesellschaft einigen könnten, der nicht aus der Perspektive einer individuellen Lebensentscheidung als revisionsbedürftig erscheint. Die Position des

Reflexionsfähigkeit hängt die Fähigkeit des unabhängigen Denkens und des selbstbestimmten Handelns, gleichwohl hier keine naturnotwendige Verbindung besteht. Wenn man nun davon ausgeht, dass Reflexion mehr sein will als ein (möglichst eloquenter) Meinungsaustausch, dann stellt sich die Frage, wie man diese Reflexionsfähigkeit sichtbar macht und für die Schüler als einen transparent gesteuerten Lernprozess einholt.

Grundsätze der Lehrstück-Didaktik: Welchen Beitrag leistet die Lehrstück-Didaktik für dieses Ziel des Ethik-Unterrichts? „Ein Lehrstück ist eine dramaturgisch gestaltete Vorlage für eine begrenzte, in sich zusammenhängende und selbstständige Unterrichtseinheit mit einer besonderen, konzeptuellen und bereichserschließenden Thematik“[7], so lautet die Definition von Theodor Schulze, der einer der maßgeblichen Vertreter dieser Theorierichtung in der Didaktik ist.

Abgesehen von einer noch zu klärenden Bestimmung ethischer Phänomene, begreift die Konzeption der Lehrstück-Didaktik den Unterricht als eine bestimmte Form von Handlungsvollzug angelehnt an das Theater. Ursprünglich geht der Terminus „Lehrstück“ auf Bertolt Brecht zurück. Auch wenn wir von Brecht keine umfassende theoretische Reflexion dazu kennen, so geht aus einigen Notaten zu den Gebrauchsstücken, die Brecht für Laien abgefasst hat, die pädagogische Absicht dieser Stücke hervor: Sie heben „ das System Spieler und Zuschauer auf“ und kennen „nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind.“[8] Und weiter heißt es: „Wenn ihr ein Lehrstück aufführt, müßt ihr wie Schüler spielen. Durch ein

---

Wertepluralismus, der auf der individuellen Seite mit einem gewissen Relativismus korrespondiert, ist eine unhintergehbare Prämisse der modernen Gesellschaft. Und so stellt sich die Frage: Wozu Moral lehren, wenn sowieso jeder selbst entscheidet, wie er oder sie leben will? Das Dilemma, welches sich zwischen Dogmatismus (Anerkennung des Primats der gesellschaftlichen Sittlichkeit) und Relativismus (Skepsis gegen die lebensweltliche Verbindlichkeit moralischer Normen) auftut, kann man nach Tichy mit dem Versuch auflösen, „die Begründungslücke als Vorgabe [zu] akzeptieren“. Man kann als Ethik-Lehrer für seinen eigenen Unterricht das Modell wählen, dem Spannungsverhältnis zwischen dem gesellschaftlichen Anspruch an den Ethik-Unterricht als Wertvermittlung und Prüfung der Voraussetzungen auf denen diese Werte beruhen, mit einer Haltung der Nachdenklichkeit begegnen. Diese nachdenkliche Haltung gegenüber dem Dilemma – nicht seine einseitige Auflösung – macht Ethik-Unterricht als Praxis von Reflexion sozusagen strukturell notwendig. Siehe: Matthias Tichy: Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Faches Ethik/ Praktische Philosophie, Bad Heilbrunn/Obb. 1998, S. 21, S. 88-91.

[7] Theodor Schulze: Lehrstück-Dramaturgie, in: ders./ Hans Christoph Berg: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Berlin 1995, S. 361-420, hier: S. 361.

[8] Bertolt Brecht: [Die Große und die Kleine Pädagogik], in: Schriften I, 1914-1933, GBA 21, Berlin/ Weimar/ Frankfurt am Main 1992, S. 396. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass die weiteren Ausführungen stark mit kommunistischer Revolutionstheorie einhergehen, die zu erläutern, hier zu weit vom Thema wegführen würde.

betont deutliches Sprechen versucht der Schüler immer wieder die schwierige Stelle durchgehend, ihren Sinn zu ermitteln oder für das Gedächtnis festzuhalten."[9] Brecht entwirft eine Form des Theaters, das den Verkehr zwischen Bühnen- und Zuschauerraum demokratisiert. Statt faszinierter Identifikation mit dem Kunstwerk will er die urteilende Parteinahme der Beteiligten erreichen und wendet sich damit explizit von der aristotelischen Theaterkonzeption ab, bei dem der Bildungseffekt im passiven Einverständnis mit dem tragischen Geschehen liegt und Emotionen „abreagiert" werden, wie Brecht es nennt.[10]
Unterricht nach dem Modell des Theaters aufzubauen, verlangt die Repräsentation von handelnden Menschen. Diese Repräsentation wird von den Schülern selbst erzeugt und erlebt und im Anschluss daran reflexiv erschlossen. Das heißt, Theater ist kein Selbstzweck, sondern Mittel der Erkenntnis. Die Erfahrung des Ästhetischen ist nicht schon sein Bildungswert, sondern erst die Erschließung und Aufdeckung des Sinns. „Aktion und Reflektion" sollen einander abwechseln im Wechsel von Spiel und Zurücktreten von der Rolle.[11] Das könnte man als ersten Grundsatz der Lehrstück-Didaktik begreifen. Allerdings muss man dieses Theatermodell noch einmal unterscheiden nach der Funktionsbesetzung des Regisseurs und des Dramaturgen. Der Einwand der Lehrerzentriertheit richtet sich zurecht gegen eine Vielzahl von Lehrstücken, die bisher vorgelegt worden sind.[12] Dann nämlich, wenn die Lehrer die Funktion des Regisseurs übernehmen und nicht die des Dramaturgen. Die Funktion des Regisseurs im Lehrstück sollte mit von den Schülern übernommen werden. Die Schüler erarbeiten sich als Regieführende ein „Mitspielstück". Demgegenüber gibt der Dramaturg den Stoff oder das Gerüst für die Inszenierungsarbeit vor, nicht aber die Ausgestaltung selbst. Wenn man diese Differenzierung einführt, dann lässt sich der Vorwurf der Lehrerzentrierung z.T. wenigstens entkräften, weil der

---

[9] Ebd., S. 397.

[10] Ich leite im Folgenden die Grundsätze der Lehrstück-Didaktik nicht im Anschluss an Wagenscheins Kriterium des sokratisch-genetisch-exemplarischen Lernens her, sondern bleibe bei dem Theater-Modell in Anlehnung an Brecht. Der Grund hierfür ist, dass Wagenscheins Ausführungen die gelingende Praxis, die er zu beschreiben versucht, vor allem mit Erkenntnismetaphorik belegt. Demgegenüber versuche ich den Unterricht im Anschluss an Theodor Schulze zunächst als Prozess, der einer dramaturgischen Vorlage folgt, zu begreifen, um dann in der Erörterung der Einzelstunden auf einige erkenntnistheoretische Annahmen über den Lernprozess zu sprechen zu kommen.

[11] Theodor Schulze: Lehrstück-Dramaturgie, in: ders./ Hans Christoph Berg: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Berlin 1995, S. 361-420, hier: 379.

[12] In ihrer „Lehrkunst" haben Schulze und Berg elf Lehrstücke bzw. Exempel als Ergebnis ihrer Werkstätten vorgelegt: Theodor Schulze/ Hans Christoph Berg: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Berlin 1995, S. 63-346.

anschließende Deutungsprozess je nach Regie-Entscheidung der Schüler ergebnisoffen verläuft.

Ein zweiter Grundsatz der Lehrstückarbeit ist die Künstlichkeit, die auch Brecht eingefordert hat: Es geht nicht darum, die Repräsentation menschlichen Handelns realistisch darzustellen, sondern betont künstlich. Dabei ist Unterricht immer künstlich. Diese Künstlichkeit ist für die Lehrstück-Didaktik kein verarmter Modus der Realität, sondern in doppelter Hinsicht Bedingung der Reflexionsarbeit. Unterricht wird zum herausgehobenen Ort, gerade weil Schule nicht so ist wie die Realität. Und die „Scheinwirklichkeit des Spiels" wiederum stützt sich auf lebensweltliche Erfahrung, die künstlich und mitunter künstlerisch verfremdet in den Blick genommen wird. Die Lehrstück-Didaktiker sind dabei mit ihrem erzieherischen Anspruch zurückhaltender als Brecht. Wenn das Theater als ein „zusammenraffender [...], verzerrender, übertreibender oder beschönigender [...], [ein] konfrontativer oder illusionärer Spiegel und in diesem Sinne auch ein belehrender Spiegel" der Realität ist, so wird er zwar als „Aufforderung zur Selbsterkenntnis" verstanden. Es bleibt aber immer noch offen, wie der Spiegel von den Schülern für die Reflexion genutzt wird: „[O]b und wie das geschieht, überlässt er immer noch dem Zuschauer, der in den Spiegel blickt."[13]

Der dritte Grundsatz betrifft die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Der Lehrstückunterricht ist von seiner Anlage als Handlungsvollzug auf der sprachlichen Ebene per se mehrdimensional. Die Urteile der Figuren und die Urteile der Schüler als Zuschauer und Betrachter aus der Metaperspektive stehen immer wieder im Zentrum. Für die Metaperspektive gilt der sokratische Dialog als Vorbild, bei dem sich der Lehrer mit seinem eigenen Urteil zurückhält, um stattdessen die Urteilsmöglichkeiten der Schüler herauszufordern und ihre Aufmerksamkeit auf neue Phänomene oder unterschiedliche Begründungsprobleme zu lenken.[14]

Vorgehen der Arbeit: Beim Abfassen der Arbeit beschäftigte mich die Frage, welche Form der Darstellung sinnvoller Weise zu wählen ist. Denn zwar ist richtig, dass jede Stunde der Sequenz einem Entwurf folgte, der bestimmte inhaltliche Ziele und bestimmte Methoden zugrunde gelegt hatte, doch scheint es jetzt im Nachhinein merkwürdig verkürzt, diese Stunden nach dem Muster zu betrachten, wie sich der Entwurf zum tatsächlichen

[13] Ebd., S. 373.
[14] Ebd. S. 380f.

Unterrichtsverlauf verhalten hat. In jeder Stunde habe ich auf die Schüler reagiert; dabei bin ich zum Teil von meinen ursprünglichen Überlegungen abgewichen. Nicht über jeden Schritt hatte ich mir vorher Rechenschaft abgelegt und manche Gedanken kamen mir erst, während die Schüler diskutierten oder wir an einer Frage arbeiteten.

Für die Reflexion der Grundsätze der Lehrstück-Didaktik habe ich mich entschieden, freier zu verfahren als bei den üblichen Unterrichtsentwürfen und das, was im Unterricht geschehen ist, jeweils einleitend zu verhandeln, um es dann mit Kommentaren aus didaktischer Perspektive zu versehen. Statt der üblichen Abfolge von Bedingungs- und Sachanalyse, Verlaufsplan und Stundenbericht habe ich also als Darstellungsmuster die Abfolge der einzelnen Stunden zum Ausgangspunkt genommen, um daran sowohl die theoretische Entfaltung des Gedankengebäudes zum Thema „Verlieben“ voranzutreiben und, zum zweiten, in Form von didaktischen Kommentaren die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung theoretisch zu fundieren. Meine Absicht ist dabei, dass der Inhalt und die Form der Arbeit – die Entwicklung des Unterrichts und die Überlegungen zur Lehrstück-Didaktik selbst – zur Deckung kommen. Die theoretischen Kommentare verhandeln dabei vor allem die eingeforderte theoretische Fundierung der Lehrstück-Didaktik. Es soll insbesondere um drei Fragen gehen, in die sich das Ziel des Ethikunterrichts als Reflexionsarbeit übersetzen lässt: Wie ist, erstens, das Verhältnis von Urteilen und Wissen der Schüler zu bestimmen? Zweitens, worin besteht der Unterschied zwischen Lernen und Erfahrung? Und inwieweit lässt sich die Lehrstück-Didaktik als ein Zugang zu Lehr-Lern-Prozessen denken, in denen Lernen und Erfahrung nicht auseinanderfallen? Wie lässt sich, drittens, im sokratischen Gespräch der Wissensvorsprung des Lehrers so mit der Denkarbeit der Schüler vereinbaren, dass die Autorität des Urteils der Lehrkraft nicht störend auf eine offene Denk- und Deutungsarbeit im Unterrichtsgespräch wirkt, aber trotzdem den Fortschritt der Reflexion lenkt und leitet?

Abschließend noch Bemerkung: Das Thema *Liebe* ist gemäß Rahmenrichtlinien Sachsen-Anhalt für die Klasse 10 vorgesehen. Es steht dort unter der zweiten Kantischen Frage: „Was soll ich tun?“ Diese Zuordnung lässt eine gewisse Zuversicht zum Ausdruck kommen, die dahin geht, dass Schüler Liebe als Element einer moralischen Lebensform begreifen.[15] Ich

[15] Die Antwort auf die Frage „Was soll ich tun?“, lautet im Lehrplan paradigmatisch „Mehr geben, als wir schuldig sind.“ Diese Antwort wird auf unterschiedlichen Ebenen Ausbuchstabiert: Die Schüler sollen die emotionalen Bedürfnisse – sowohl ihre eigenen als auch die der anderen – als Grund für Freundschafts- und Liebesbeziehungen erkennen. Weiter sollen sie auf der psychologischen Ebene die Mechanismen und

habe mich demgegenüber für einen zurückhaltenden Standpunkt entschieden und Liebe für mich zunächst im Spannungsfeld von Freiheit und Abhängigkeit erschlossen. Damit ist das Thema dem Feld der Anthropologie zuzuordnen. Die Fragen nach Leiblichkeit, Erotik, Selbstbild und dem Bild, das sich andere von mir machen, sind einerseits prägend für die Adoleszenz und führen andererseits ins Zentrum von Liebesbeziehungen, die am Anfang stehen. Dabei gilt es, zunächst kritischen Abstand zu den Liebesidealen zu wahren, welche die Schüler als Gemeinplatz mit in den Unterricht bringen, wie sich gleich an der ersten Stunde zeigen wird. Das Ziel der Unterrichtssequenz ist, mit den Schülern das Verhältnis von Freiheit und Abhängigkeit im Verlieben zu ergründen, oder anders und anschaulicher formuliert könnte man es auf die Frage bringen: Was bedeutet der Blick des anderen für mich? – *Last but not least* soll die Behandlung des Themas den Schülern auch Vergnügen bereiten.

Pathologien der Paarbindung verstehen, um daraus Schlussfolgerungen für fürsorgliches Verhalten abzuleiten. Auf ethischem Gebiet sollen die Schüler Liebe als eigenständigen Grund für moralische Verpflichtungen anerkennen, der nicht unbedingt dem Grundsatz der Gleichheit gehorcht. Und abschließend wird Sexualität, Sexualmoral und die daraus erwachsenden Konflikte als Themengebiet benannt. Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Rahmenrichtlichtlinien Gymnasium. Ethikunterricht Schuljahrgänge 5 – 12, Magdeburg 2007, S. 82f.

Darstellung des Lehrstücks zum Verlieben

Stunde I – Pygmalion als Provokation

Die erste Stunde in der Sequenz war eine Einzelstunde (ca. 45 Minuten), in der ich den Schülern zunächst ein literarisches Angebot gemacht habe, um mir einen Überblick über ihre Überzeugungen und einen Eindruck von ihrer Lernhaltung zu verschaffen. Die Überlegung im anschließenden Kommentar betrifft die didaktischen Voraussetzungen der Unterrichtspraxis nach der Lehrstück-Methode. Dabei wird es darum gehen, Schülerurteile und das Wissen, auf das diese Urteile schließen lassen, als Phänomen eines reflexionsanleitenden Ethik-Unterrichts auszuweisen.

Um einen Einstieg in das Thema zu finden, habe ich die Schülern einen Text von Ovid zu lesen gegeben. Der Auszug aus den *Metamorphosen* handelt von Pygmalion, einem begabten Bildhauer, der wegen der Qualen, die ihm das weibliche Geschlecht bereitet hatte, beschlossen hat, sich eine Frau aus Elfenbein zu schnitzen. Ovid schildert den Fall ausgiebig; Pygmalions Vernarrtheit, seine Hingabe und Fürsorge für die Statue und seine Sehnsucht danach, dass die Statue lebendig werden möge (vgl. Anhang: M1).

Die erste Aufgabe bestand schlicht darin, eine Möglichkeit zu finden, den Text allen Mitschülern so vorzutragen, dass man zugleich merkt, was der Rezitator von dem Fall Pygmalions hält. Die Schüler waren nach dem ersten Lesen befremdet und belustigt, hier einen Fall von erotischer Verirrung in Versform geschildert zu bekommen und sind daran gegangen, sich in Partnerarbeit eine Vorlesestrategie zu überlegen. Die Vorlese-Aufgabe hat zwei Funktionen: Zum einen müssen sich die Schüler in den Protagonisten der Geschichte hineinversetzen, zum anderen setzt die Entscheidung, wie man diesen Text vorliest, bereits ein Urteil zu dem geschilderten Fall voraus – das heißt die Schüler sind bereits zu einem ersten vorläufigen Deutungsprozess angehalten, ohne dass schon explizit eine Stellungnahme von ihnen verlangt wird.

Der Text wurde insgesamt dreimal vorgetragen. Dabei kamen eine mitleidige und zwei ironisch oder sarkastisch-distanzierte Lesarten zum Vorschein. Die übrigen Schüler haben im Anschluss daran die Vorträge aus ihrer Sicht beschrieben. Damit war die Gruppe bereits mitten im Deutungsprozess. Verdient Pygmalion Mitleid und Verständnis oder Verachtung und Spott? – In der Meinungsrunde haben sich die Schüler für die eine oder die andere Lesart positioniert, aber Einstimmigkeit schien darüber zu herrschen, dass Pygmalion

geisteskrank ist und die Schüler gaben ihrem Befremden über die Geschichte noch einmal Ausdruck.

Nun war es also meine Aufgabe, die Schüler zu einem ersten Urteil herauszufordern: An die Tafel schrieb ich die Rückfrage „Ist Pygmalions Liebe zu der Statue echt?“, und bat die Schüler, sich mit einer These kurz zu positionieren. Ich gebe zu Übersichtszwecken die Antworten so wieder, wie sie an der Tafel geordnet waren.

Ja, Pygmalions Liebe ist echt.	Nein, Pygmalions Liebe ist nicht echt.
Es kommt nur auf Pygmalion an. Wenn er nach all den Enttäuschungen mit Frauen nun für diese Statue zum ersten Mal Liebe empfindet, dann ist die Liebe echt. ? ←	Eine Statue kann man nicht lieben, denn sie liebt nicht zurück. Man kann sich höchstens mit ihr befriedigen. Der Gedanke, sich eine Frau erschaffen zu wollen, ist abartig. Er liebt höchstens sich selbst. Pygmalion liebt die Vorstellung einer Frau.
Jain: Er tut zumindest alles, was ein Liebender tut. Aber Liebe muss erwidert werden.	

Mit dieser Intervention hatten wir nun eine erste Ordnung in das Panorama der Urteilsmöglichkeiten gebracht. Aber die Frage, ob die Liebe echt sei, war in erster Linie eine Fangfrage und es galt aufzudecken, wovon die Entscheidungen für das Prädikat „echt“ und die darin zum Ausdruck gebrachten Wertungen abhingen. Zu dieser Klärung kam es nicht mehr vollständig, weil das Unterrichtsgespräch in der Besprechung der Urteile eine neue Wendung nahm: Eine Schülerin wies darauf hin, dass eine Zuordnung der Aussage, dass Pygmalion nur die Vorstellung einer Frau liebt, falsch war und wollte sie auf die Seite von echter Liebe stehen haben. Weitere Wortmeldungen folgten:

„Man verliebt sich doch immer nur in die Vorstellungen von jemandem. Ich finde doch jemanden aus unterschiedlichen Gründen interessant. Manchmal ganz merkwürdige und die faszinieren mich und daraus entwickle ich ein Phantasie von dem Typen.“

„Ja, aber irgendwann lernt man doch den Menschen, den man liebt, immer besser kennen. Und außerdem will ich, dass der andere mich auch kennt und nicht seine Vorstellung von mir liebt.“

„Es geht doch darum, was für Pygmalion zählt.“ […]

Weil die Zeit fortgeschritten war und ich die Stunde zu einer vorläufigen Klarheit bringen musste, habe ich eine weitere Intervention angebracht, in der ich diesen Ball, den mir die Schüler zuspielten, aufnahm. Ich machte die Schüler darauf aufmerksam, dass sie immer schon von Liebe sprachen – doch dabei nicht auf den Unterschied zwischen Liebe und Verlieben achteten. Also bat ich die Schüler, für sich eine abschließende These zu dieser Streitfrage zu formulieren: „Welche Rolle spielt die Vorstellungskraft beim Verlieben und bei der Liebe?“ Das Ende der Stunde blieb offen.

Kommentar: Das Verhältnis von Urteilen und Wissen der Schüler

Ovids Darstellung des Bildhauers, der sich in sein Werk verliebt, ist eine Provokation. Dahinter steckt eine Verfallsform von Liebesbeziehungen, in der sich der Liebende das geliebte Wesen zum Objekt seiner eigenen Vorstellungen und Phantasien macht und es in dieser Richtung formt. Der Pygmalion-Mythos veranschaulicht eine narzisstische Beziehung zum Anderen. „In der vollen Verliebtheit trifft [...] der Altruismus“ – wie er in Pygmalions umfassender Sorge für die Statue anzutreffen ist –, „mit der libidinösen Objektbesetzung zusammen.“[16] Sein Werk übt eine zwanghafte Anziehung auf Pygmalion aus. Die zentrale Phantasie des Mythos besteht in der abgespaltenen Verdopplung von Pygmalions eigenem Selbst, die alle Unzugänglichkeiten „wirklicher“ Frauen hinter sich lässt und ihn so vor erneuten Enttäuschungen schützt.[17]

Diese asymmetrische Beziehung des Narzissmus lässt sich in zwei Richtungen deuten. Zum einen als ästhetische Variante, wie sie auch in der Gestalt des Bildhauers zum Ausdruck kommt. Und zum anderen als pädagogische oder ethische Variante, wenn man den Bildhauer als eine Allegorie liest. In dieser Verfallsform der Liebe gibt es immer einen unterlegenen und einen überlegenden Part. In dem Theaterstück *Pygmalion* von George Berhard Shaw, das die Grundlage für das Musical *My fair lady* gewesen ist, wird

[16] Sigmund Freud: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge, 14. Aufl. Frankfurt am Main 2003, S. 403.

[17] Näher zum Narzissmus, der in Pygmalions Figur angelegt ist, siehe: Léon Wurmser: Die Mythen von Pygmalion und Golem. Vermenschlichung des Unbelebten, Verdinglichung des Menschen – Zur Dynamik des Narzißmus, in: Mathias Mayer/ Gerhard Neumann (Hrsg.): Pygmalion. Die Geschichte des Mythos in der abendländischen Kultur, Freiburg/Br. 1997, S. 127-162.

beispielsweise eine moderne Deutung des Stoffes geboten, der beide Seiten dieser Verfallsform vereint: Der angesehene Professor Higgins macht aus dem schäbigen Mädchen vom Lande, Eliza, die keine Manieren besitzt, eine anständige und ansehnliche Dame mit Manieren und Geist. Sein Mittel für diese Verwandlung der Frau sind nicht Hammer und Meißel, sondern Übungen in Etikette, Phonetik und Konversation. Higgins sieht den Erfolg *seiner* Bemühungen an Elizas Fortschritten. Aber er sieht in ihr kein Wesen, das eigene Bedürfnisse und eigene Wünsche besitzt.

Was ist nun in dieser ersten Stunde geschehen? Einmal abgesehen davon, dass diese Stunde nicht optimal verlaufen ist, weil wir nicht zu einer abschließenden Auswertung gelangt und zum Teil widersprüchliche Äußerungen unverbunden nebeneinander stehen geblieben sind, gibt es doch eine Fülle von Auffälligkeiten, die ein erstes Verständnis von Phänomenen und von Reflexionsarbeit erlauben. Mit der Geschichte von Pygmalion habe ich die Aufmerksamkeit der Schüler auf einen bestimmten Ausschnitt des Schauspiels menschlichen Handelns gelenkt.

Die ersten spontanen Reaktionen der Schüler haben mehr über sie selbst verraten als über die Geschichte: „Der erste Blick ist, anders kann es nicht sein, auch ein – moralisch – wertender Blick.“[18] Die Urteile, welche die Schüler hier ins Spiel gebracht haben, um Ovids Geschichte zu kritisieren sind folgende: Man sollte den anderen in seiner Eigenart lieben und nicht eine Wunschvorstellung; und zwei weitere Grundsätze, die in Widerspruch zueinander stehen, nämlich: Liebe muss erwidert werden bzw. Liebe geht von einem selbst aus, auch wenn sie nicht erwidert wird. Pygmalions Verhalten erscheint den Schülern vor dem Hintergrund anderer Situationen, an denen sie ihre Ansichten über Liebe gewonnen haben. Folgerichtig haben sie Pygmalion in erster Linie verurteilt, bis hin zu der Feststellung, dass Pygmalion ein Perverser ist (Stichwort: Statue zur Selbstbefriedigung). Das Urteil der Schüler ist, insofern es Ausdruck eines ethischen Liebesideals ist, keineswegs falsch, aber dennoch naiv. Naiv ist diese Reaktion insoweit, als dass sich die Schüler noch nicht oder nur zum Teil klar gemacht haben, dass der Narzissmus, der in Pygmalion steckt, auch ein starker Antrieb für die Vertiefung und Verfestigung von Liebesbeziehungen ist – und dass die meisten Menschen letztlich auch in vielfältiger Form für solche narzisstischen Beziehungsmomente anfällig sind.

[18] Mario Ziegler: Die Schulung des Blicks im Ethikunterricht. Perspektiven einer intuitionistischen Didaktik, Würzburg 2014, S. 60.

Die erste wichtige Feststellung ist also, dass die Schüler bereits ein ethisches Wissen mit in den Unterricht bringen. Wir brauchen es ihnen also nicht erst beizubringen. Wenn man zur Reflexion von Urteilen anleiten will, dann müssen wir voraussetzen, dass jeder Schüler schon bestimmte Überzeugungen hegt und sich je selbst der Geltung dieser Überzeugungen vergewissern kann.

Von dieser Feststellung ausgehend können wir nun den ersten Grundsatz der Lehrstück-Didaktik in den Blick nehmen, der die Repräsentation von handelnden Menschen im Unterricht zum Thema hat. Die Rezitation des Ovid-Stückes stellt bereits eine erste Form von theatraler Repräsentation dar. Mit der Steuerung des Erkenntnisprozesses ist diese Aufführungsform insofern verbunden, als dass die Schüler ihre Urteile nicht im luftleeren Raum treffen. Der Zweck der „didaktische Fabel" auch in dieser minimalen Form, wo sie nicht die gesamte Unterrichtssequenz trägt, ist, einen Anlass zu liefern, um das Wissen und die Urteilsmöglichkeiten der Schüler aufzuschließen. Es gilt nun zu überlegen, worin der didaktische Sinn dieser Forderung des Phänomenbezugs durch die literarische Vergegenwärtigung liegt, die hier durch Ovids *Metamorphosen* eingebracht wurde.

Wenn man naturwissenschaftliche Phänomene heranzieht, dann ist die Bestimmung des Phänomens nach Wagenschein ein komplexes Gebilde, das es erlaubt, zugleich in die Tiefe und in die Weite zu forschen. Wagenschein bezeichnet ein solches Phänomen, das diesen Charakter besitzt, deshalb als *exemplarisch*. Aber was ist so ein ursprüngliches Phänomen, bzw. ein exemplarisches Phänomen im Ethik-Unterricht? Um das herauszufinden, lohnt ein Vergleich mit einer anderen Disziplin, wo die Sache leichter zu bestimmen ist:

Für den Bereich der physikalischen Mechanik könnte man zum Beispiel den Schülern die Aufgabe stellen, sie sollten sich eine Definition dessen erarbeiten, was eigentlich ein Rad ist. Die erste Intuition der Schüler könnte so lauten: Ein Rad sei ein runder Gegenstand, der rollt. Um die Schüler auf die Schwierigkeiten dieser Definition zu lenken, würde der Lehrer mit augenzwinkerndem Ernst eine Kugel nehmen und diesen runden Gegenstand rollen lassen, die Definition loben, um anschließend zu verstehen zu geben, dass er Räder zum Beispiel von Autos kennt. Dann würde er einen Holzklotz nehmen und die Schüler bitten, diesen Holzklotz mal für eine Autokarosse zu halten, die man ja jetzt folgerichtig mit einigen Kugeln zum Rollen bringen können müsste. Die Erkenntnis aus dieser Vorführung wäre, dass die erste definitorische Bestimmung des Rades unzureichend war. Die Schüler könnten nun mit einigen Holzscheiben selbst weiter experimentieren und eine starre Achse als Verbindung

zweier Holzscheiben bauen, auf denen der Klotz, wiederum über ein zweites Gestell ruhen kann. Die erste Erkenntnis für die geforderte Definition wäre, dass erst die Achse das Rad funktionstauglich macht. Erst mit der Achse rollt das Rad tatsächlich, wie wir es gewohnt sind, und transportiert den Klotz. Die nächste Frage, die sich anschließt, wäre, warum das Rad eigentlich rollt und wieso der Klotz herunterfällt, wenn das Gefährt abrupt anhält... Ich bin kein Physik-Lehrer, aber ich stelle mir vor, dass man über dieses Arrangement mit striktem Phänomenbezug zu Einsichten über mechanische Konzepte wie Kraft, Gegenkraft, Übertragung, Reibung usw. gelangt.

Aber inwieweit ist dieser Ansatz der Lehrstück-Didaktik auf einen Ethikunterricht anwendbar, der auf Reflexionsfähigkeit abzielt? – Die Antwort hängt davon ab, wie weit wir den Phänomenbezug, den die Lehrstück-Didaktik fordert, fassen. Die Elemente, die in der ersten Unterrichtsstunde zum Tragen kamen, waren die Pygmalion-Geschichte, die Urteile der Schüler und die lebensweltlichen Erfahrungen, auf denen diese Urteile der Schüler beruhen, auch wenn diese Erfahrungen nur am Rande thematisiert wurden. Genau wie im Physikunterricht, wo es darum ging, erst einmal zu ermitteln, was ein Rad ist, ging es mir mit den Schülern darum, ein Vorverständnis dessen zu entwickeln, was sie für Liebe halten. Genau wie im Physik-Unterricht habe ich die Urteile der Schüler erst einmal vollständig ernst genommen. Allerdings ist es ungleich schwerer für den Ethiklehrer, den Schülern behutsam die Naivität ihrer Urteile vor Augen zu führen, ihre „Voreingenommenheiten und [das] Scheinwissen (auch richtiges) leerlaufen zu lassen“.[19] Einen Holzklotz auf eine Kugel zu legen, der dann herunter plumpst, ist von einer gewissen Situationskomik getragen. Aber die Parallele im Ethik-Unterricht hieße, in eine belehrende Haltung zu verfallen und unter Umständen die Schüler lächerlich zu machen, was nicht Sinn und Zweck der Veranstaltung ist. Aber eines geht aus dieser Überlegung zur Demonstrationslogik des Physik-Unterrichts dennoch hervor: Die Urteile der Schüler – also die erste Definition für „Rad“ – wurden zum Thema gemacht. Aus dieser kognitiven Dissonanz – Definition Rad vs. Phänomen rollende Kugel – heraus ergab sich der nächste Schritt der Untersuchung. Und für den Ethik-Unterricht, der auf Reflexionspraxis abzielt, heißt das, dass man sich methodische Arrangements überlegen muss, die diese Urteile der Schüler zunächst herausfordern, um sie dann im nächsten Schritt – allerdings indirekt – zum Thema zu machen. Die Urteile, die die

[19] Hans Christoph Berg: Ein Versuch zur Wagenscheinlese, in: Martin Wagenschein, Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, 10. Aufl. Weinheim/ Basel 1992, S. 163-179, hier S. 166.

Schüler über Pygmalion gefällt haben, sind zwar naiv, beruhen aber auf *prima facie* richtigen Überzeugungen. (Zum Beispiel das Urteil, dass man den Anderen in seiner Eigenart lieben sollte und nicht die bloße Wunschvorstellung von ihm, stellt eine lobenswerte Überzeugung dar. Aber das Bild, das ich mir vom Anderen mache und von dem ich glaube, dass es seinem authentischen Selbst entspricht, mag schon darin fehlgeleitet sein, dass sich der Andere zu einem gewissen Teil mir gegenüber verstellt, ohne es sich selbst einzugestehen.) Die Schüler müssten dann zunächst mit Blick auf ihre eigene Person und dann auch in der Gruppe durch den Unterricht einen Weg eröffnet bekommen, die Begründung dieser ersten Urteile zu auszuweisen, zu problematisieren oder zu bekräftigen. Das kann anhand von eigenen Erfahrungen oder Erfahrungen mit paradigmatischen Figuren aus Kunst und Literatur, die menschliche Seins- und Handlungsweisen verkörpern, geschehen. Also zählen die ersten Urteile der Schüler, die ja aus dem Urteilshorizont der lebensweltlichen Erfahrungen getroffen werden, immer noch mit zu dem ethischen Phänomen im Sinne der Lehrstück-Didaktik dazu – auch wenn in diesem Fall Pygmalion erst der Anlass gewesen ist, diese Urteile zu äußern.

Nun birgt aber Erfahrungsbezug für Schüler im Ethik-Unterricht auch ein Problem: Man greift unter Umständen mit den erfahrungsgestützten Urteilen auch die Individuen in ihrem Selbstverständnis an. Zumal das Thema Liebe während der Adoleszenz eine Krisenerfahrung darstellt. Die Rolle der Erfahrung im Ethikunterricht soll im Kommentar zur nächsten Unterrichtsstunde erörtert werden.

Stunde II – Das Verlieben als Anomalie der Aufmerksamkeit

In der zweiten Stunde musste ich einen Zwischenschritt einlegen, weil aufgrund eines Ausflugs nur die Hälfte des Kurses anwesend war. Für den Fortgang der Unterrichtssequenz durfte also die dritte Stunde nicht von den in dieser zweiten Stunde gewonnenen Einsichten abhängen. Die dezimierte Kursstärke machte dafür aber das Experimentieren mit Improvisationstheater möglich. Gleichwohl sollte die Stunde zumindest das Problem von Freiheit und Abhängigkeit im Verlieben herausstellen.

Zu Beginn der Stunde lasen die Schüler einen Ausschnitt aus Ortega y Gassets Meditationen über die Liebe (vgl. Anhang: M2). Darin beschreibt y Gasset zwar essayistisch, aber eben sehr anschaulich, was geschieht, wenn jemand sich verliebt: Wenn er oder sie den anderen erwählt hat, dann verweilen der Blick und die Gedanken permanent bei ihm. Warum es gerade diese Person ist, weiß man nicht direkt zu sagen. Y Gasset beschreibt das Verlieben nüchtern als „eine Anomalie der Aufmerksamkeit“. Die Welt erscheint dem Verliebten als verwandelt und reicher, obwohl sie nach y Gasset streng genommen ärmer geworden ist, da der einzige Fokus aller Gedanken der geliebte Andere ist. Der Grund, warum ich diesen Text ausgewählt habe, war, dass er der erstpersönlichen Perspektive zugänglich ist. Weiterhin enthält er sich einer moralischen Wertung des Verliebens.

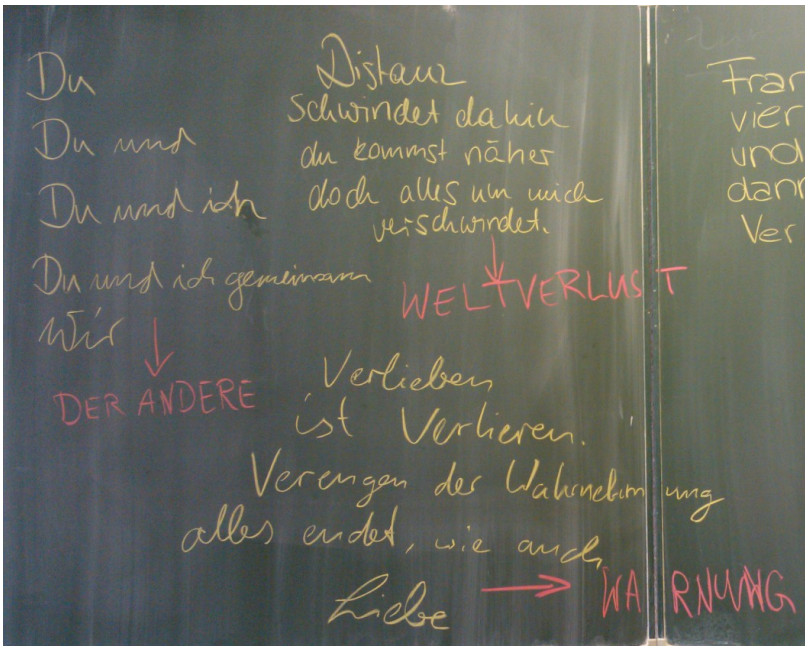
Auf eine genaue Rekonstruktion des Textes kam es mir im Unterricht nicht so sehr an. Ich bat die Schüler stattdessen, sich in der Gruppe eine Beobachtung von y Gasset auszuwählen und diese in ein pantomimisches Spiel zu übersetzen. Dabei hatten sie die Vorgabe, „Zug um Zug“ zu agieren. Im Schulhaus hatte ich auf dem obersten Treppenabsatz, der eine geeignete Fläche für eine improvisierte Bühne ist, große Kreuze auf den Boden geklebt, die je etwa einen Schritt auseinanderlagen. Die Schüler sollten in ihrer Szene den Raum ganz bewusst nutzen, Nähe und Distanz mit der jeweiligen inneren Bewegung der Protagonisten koordinieren.

x	x	x	x
x	x	x	x
x	x	x	x
x	x	x	x

Die Schüler arbeiteten in Vierer-Gruppen. Die erste Gruppe zeigte ein Gespräch, das in der einen Ecke der Fläche geführt wurde. Als eine der beiden Protagonistinnen den Blick wie zufällig schweifen lies, erblickte sie in der anderen Ecke eine andere Person, die sich mit ihrem Smartphone beschäftigte. Die beiden setzten sich nun auf den Kreuzen in Bewegung. Die Verliebte versuchte immer wieder einen Blick auf das andere Mädchen zu werfen, wobei sie sofort wieder wegsah, als diese in ihre Richtung blickte.

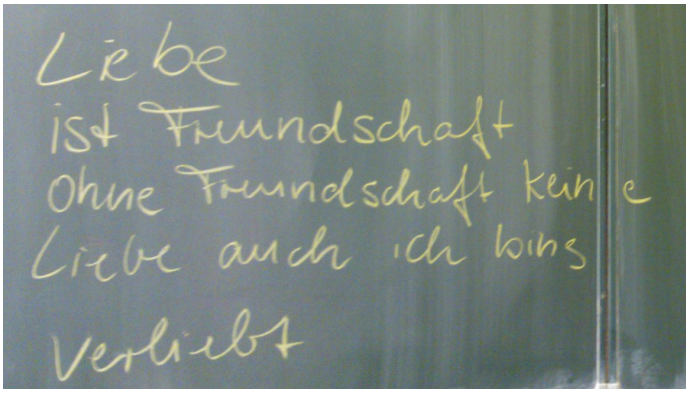
Die zweite Gruppe arbeitete nur mit drei Personen. Sie hatten Blätter mit Symbolen und Zeichen beschrieben, die der Verliebte aus der Kleidung des Mädchens vorzog, auffaltete und vor sich legte. Das Mädchen verschwand von der Bühne, er blieb zurück und schaute versonnen. Als die dritte Person hinzukam, gestikulierte er und beschrieb mit Gesten und mit den Symbolen das Mädchen, die andere zuckte aber nur mit den Schultern.

Und schließlich die dritte Szene: Diese Gruppe bezog alle anderen im Kurs und mich mit ein. Wir mussten uns auf den Kreuzen verteilen. Die Aufmerksamkeit des Verliebten trat als eigenständige Figur auf. Überall, wo sie sich hinbewegte, folgte der Blick des Protagonisten, der fest auf einem der mittleren Kreuze stand. Die Aufmerksamkeit ging mal hierhin mal dorthin, sie sah mal mit einer übertriebenen Geste auf die Augen, mal auf die Hände, mal auf den Po einer Person, wobei der Protagonist gleichmütig hinsah. Dann versteckte sich die personifizierte Aufmerksamkeit und war für den Blick des Protagonisten nicht mehr zu sehen. Sie schuppste sachte eine bestimmte Person zum Protagonisten, der erstarrt war. Die Aufmerksamkeit kreiste nun immerzu um das Mädchen.



Im Anschluss an das szenische Spiel sollten die Schüler eine wesentliche Erfahrung, die sie jetzt im szenischen Spiel beobachtet oder selbst eingebracht hatten, in Gedichtform verarbeiten. Sie bekamen dazu den Arbeitsauftrag, ein Elfchen zu verfassen. Der Sinn der Aufgabe bestand darin, sicherzustellen, dass die Schüler sich nicht hinter anderen „verstecken“ und jedem die Möglichkeit zu geben, sein eigenes Urteil zu diesem Vorgang des Verliebens zu fällen. Dabei kamen zum Teil überraschend poetische Zeilen zum Vorschein, auch von Schülern, die sonst sehr mühsam zu Äußerungen angehalten werden müssen.

Auch wenn die Schüler im Allgemeinen daran gewöhnt sind, ihre Thesen oder Urteile zu publizieren, habe ich sie diesmal gebeten, ihre Elfchen nur dann ins Plenum zu stellen, wenn sie es auch wollen, weil es zum Teil vielleicht zu persönliche Momente sind, die sie in Gedichtform fassen. Die meisten Schüler sind der Aufforderung trotzdem gefolgt. Dabei kamen auch Gedichte zum Vorschein, die weder zu dem Text von y Gasset passten, noch zu den vorher gesehenen Szenen, die aber trotzdem als Anschauung des Erfahrungsraums der Schüler gewürdigt werden konnten, wie dieses Gedicht zum Verhältnis von Liebe und Freundschaft.



In der Zusammenschau sollten die Schüler nun die Gedichte der anderen kommentieren und überlegen, welche Dimension des Verliebens diese kurzen Gedichte ansprechen. Die Kommentare ließen sich auf zwei Dimensionen zuspitzten: Zum einen ist der Fixpunkt das jeweilige Gegenüber („der ANDERE“) und zum anderen erfährt man die übrige Welt um sich herum als nicht mehr so wichtig (WELTVERLUST). Wir einigten uns darauf, diese beiden Akzente zu einer vorläufigen Bestimmung des Verliebens zusammenzufassen: Verlieben wird als eine unaufhebbare Spannung erfahren. Einerseits ist der Verliebte ganz auf das geliebte Wesen fixiert und von ihm abhängig. Andererseits lässt dieser Andere auch die Welt in einem neuen Licht erscheinen, was als Befreiung erfahren wird.

Kommentar: Lernen und Erfahrung

Eine der Leitmaximen aus unserem Studienseminar für das Fach Ethik lautet: „Weg von der Inhaltssteuerung – hin zur Prozesssteuerung.“ Was ist damit gemeint und wie können wir das erreichen? Ein Hintergrund dieser Forderung besteht in der Schülerorientierung. Wenn wir in einer Weise schülerorientiert unterrichten wollen, dass Reflexionsprozesse im Zentrum des Unterrichts stehen, brauchen wir Räume, in denen diese Urteile zur Geltung kommen können und die Schüler selbst auch erkennen, dass es ihre Urteile sind, die im Zentrum des Unterrichts verhandelt werden. Die vorliegende Stunde hat hier versucht, einen Beitrag zu leisten. Zeigen kann man das z.B. anhand der Aufgabenstellungen. Für die Prozesssteuerung kamen hier solche Aufträge infrage, die kein inhaltlich festgelegtes Ziel vorgeben. Sowohl für das pantomimische Spiel ausgehend von der Textarbeit, in dem die Schüler „Zug um Zug“ agiert haben, als auch für die Elfchen waren die Aufgabenstellungen offen gestellt, nämlich als formale Vorgaben, die die Schüler dann mit ihrer szenischen bzw. lyrischen Vergegenwärtigung des Verliebens ausgefüllt haben. Ich habe den Schülern also nicht die Aufgabe gestellt zu erklären, was y Gasset mit „Anomalie der Aufmerksamkeit“ meint. Vielmehr sollten die Schüler ihre eigenen Beispiele für das Begriffsverständnis des Autors in Szene setzen, sodass Anomalie der Aufmerksamkeit begrifflich übersetzt wurde in Weltverlust und Fixierung auf einen anderen Menschen. Die Steuerung, die ich eingeführt habe, war eben zu Beginn der Stunde einen Text überhaupt als *Anstoß* zur Verfügung zu stellen.

Neben der Schülerorientierung gibt es noch einen zweiten Grund, der für Prozess- statt Inhaltssteuerung spricht und damit kommen wir zu der grundsätzlichen Frage, die hinter dem Ideal der Prozesssteuerung steht: Der Leitmaxime geht auch eine bestimmte Auffassung von Erkenntnisprozessen im Unterricht voraus. Betrachtet man die Stunde von ihrem inhaltlichen Fortschritt her, so würde ein Skeptiker sagen, dass der Lernfortschritt der Schüler wenig spektakulär gewesen ist und man die Zeit effektiver hätte nutzen können. Das, was am Ende der Stunde klar war, nämlich Verlieben als eine konstitutive Spannung zwischen Weltverlust in der Fixierung auf den Anderen und Verzauberung der Welt im Lichte des Anderen zu betrachten, war keine überraschende Einsicht.

Aus Sicht eines Prozess-Ansatzes aber sind die Schüler zu dieser begrifflichen Kondensierung durch eine intensive Auseinandersetzung gelangt, die sowohl von der Gemeinschaft als auch von jedem einzelnen Schüler geleistet wurde. Sie haben in der Pantomime gemeinschaftlich

darüber diskutiert, wie es ist, die Erschütterung, die Faszination und die Scham zu erleben, die der Verliebte erfährt. Nur so konnten sie ihre Darstellungsentscheidungen im Zusammenhang mit der Bewegung der Figuren im Raum treffen. Die Arbeit in den Gruppen hat aber zweifelsohne auch zur Folge gehabt, dass sich die Schüler untereinander ein wenig geöffnet haben und sich, obwohl jeder das Verlieben für sich erlebt, doch Gemeinsamkeiten im Erleben gegenseitig bestätigt. Anschließend hatte jeder für sich noch einmal Raum, für sich je persönlich einen Akzent zu setzen, der für ihn wichtig gewesen ist. Die poetische Form verlangte von den Schülern, jedes Wort genau abzuwägen und den Sinn dessen, was sie wirklich über das Verlieben zur Sprache bringen wollten, genau zu bedenken, bevor wir dann die Gedichte im Plenum daraufhin geprüft haben, inwieweit diese Erfahrungen, die in ihnen zum Ausdruck kommen, verallgemeinerbar sind. Das ist der eigentliche Lernschritt der Stunde, der durch die gründliche Inszenierung vorbereitet worden ist.[20]

Was diesen Lernschritt, der im letzten Drittel der Stunde stattfand, auszeichnet, ist, dass er sich auf die Erfahrungen der Schüler stützt. Erfahrung kommt hier in zwei Weisen zum Tragen, nämlich als Erfahrungen der Schüler, die sie aus dem lebensweltlichen Hintergrund mit in den Unterricht tragen und als Erfahrung des Unterrichtsprozesses selbst. Weiter oben hatte ich bereits angedeutet, dass der Erfahrungsbezug auch eine problematische Seite hat: Besonders beim Thema Liebe sind Jugendliche verletzbar. Unterricht wäre in diesem Kontext sicher der letzte Ort, in dem Schüler tatsächlich ihre persönlichen Erfahrungen mit Liebe und Erotik auf ehrliche Weise preisgeben würden. Und selbst wenn wir die Schüler unter günstigen Bedingungen dazu anhalten würden, kämen dabei vermutlich geschönte oder dramatisierte Berichte zum Vorschein. Vielleicht und wahrscheinlich würden einige Schüler auch ganz die aktive Unterrichtsteilnahme verweigern. Das ist das Kernproblem für den Erfahrungsbezug für dieses Thema, das in der Unterrichtssequenz behandelt wurde.

Aus dieser entwicklungspsychologischen Voraussetzung lassen sich nun unterschiedliche Konsequenzen ziehen. Man kann Texte und Theorien zur Diskussion stellen, die auf wissenschaftlicher Basis über das Thema Liebe, Sexualität und Partnerschaft vor allem informieren oder philosophische Texte besprechen, in denen bestimmte Liebesideale zum

[20] Diesen Lernschritt hatte ich im Übrigen im meinem Stundenentwurf so gar nicht vorweggenommen, weil ich dachte, dass die Schüler ganz andere Stellen aus dem Text in Pantomime übersetzen würden und folglich auch die anschließende Reflexion in eine andere Richtung gegangen wäre. Meine Überlegung war, dass die Schüler wahrscheinlich stärker auf die Unaufhaltsamkeit des Prozesses des Verliebens eingehen würden oder darauf, dass das jeweilige Gegenüber, sobald er auf die Verliebtheit bei der Person aufmerksam geworden ist, durch geschickte kleine Zeichen die Leidenschaft noch nähren könnte.

Ausdruck kommen. Unter diesem Blickwinkel ist es interessant, die aktuellen Lehrmittel prüfen…

Exkurs zu Lehrmitteln[21]

In praktisch allen Büchern finden sich zwei klassische Referenztexte, um das romantische Liebesideal zu charakterisieren. Dabei handelt es um Platons Mythos vom Kugelmenschen (Symposion), das Hohelied der Liebe (*1. Kor 13, 1-8*) und ein Auszug aus Erich Fromms *Die Kunst des Liebens*. Daneben gibt es einladende Bilder, Zitate, Statistiken und Gedichte, die Liebe oder das Verlieben aufgreifen. Das innovativste und gleichzeitig am stärksten didaktisch aufbereitete Kapitel findet sich in *Ich bin gefragt. Ethik 9/10 Gymnasium*, worin in Form eines fiktiven Briefwechsels zwischen einem jugendlichen Pärchen verschiedene Fragen zu Glück, Lebenssinn und eben auch Liebe aufgeworfen werden.
Es lassen sich weiterhin drei thematische Leitideen bestimmen, unter denen Liebe bzw. Verlieben behandelt werden: die Bedeutung von Liebe als ein Bezugspunkt für das gelingende Leben (*Ich bin gefragt. Ethik 9/10,* S. 71-83 (an vereinzelten Stellen), sowie *Ethik 9/10*, 94f.), weiterhin die Partnerwahl als evolutionäre Veranlagung und Ausdruck des Unbewussten (*Sich orientieren* 9/10, S. 62, sowie *Abenteuer Menschsein 3*, S. 56f.). Den dritten thematischen Zugriff würde ich im weitesten Sinne als „Ethik des Liebens“ bezeichnen, in dem die Frage aufgeworfen wird, was dazu gehört, damit Partnerschaften von Dauer sein können. Hier ist auch eine Verbindung zu Zeitdiagnosen zu erkennen: Im Rahmen einer Kritik der modernen Lebensverhältnisse, wie sie z.B. Erich Fromm vornimmt, sollen die Schüler darüber nachdenken, ob tiefgehende Liebesbeziehungen unter den Bedingungen einer schnelllebigen, mobilen und profitorientierten Gesellschaft noch fortexistieren können (Sich orientieren, S. 63-69, sowie Ethik 9/10, S. 94). Auch fällt auf, dass bis auf eine Ausnahme (*Ich bin gefragt,* S. 28-41) in den Lehrbüchern, die ich mir vorgelegt habe, kein eigenständiges Kapitel für das Thema Liebe vorgesehen wurde, sondern dieses immer im Lichte eines anderen Oberthemas betrachtet werden, wie eben die Frage nach dem eigenen Glück, die Psychologie des Menschen oder die Lebensphasen in der Entwicklung des Individuums.

Die Lehrbücher liefern also vielfältige Ansatzpunkte für die Behandlung des Themas. Und ohne Zweifel hätte man unter Umständen genauso gut den Ovid-Text oder den Text von Ortega y Gasset in einem der Lehrwerke auffinden können. Trotzdem habe ich mich bei

[21] Die Schulbücher folgender Schulbuchverlage habe ich gesichtet: Bayrischer Schulbuch Verlag: Sich orientieren 9/10, hrsg. v. K. Blesenkemper u.a., München 2002; Volk und Wissen: Ich bin gefragt. Ethik 9/10 Gymnasium, hrsg. v. U. Wilke, Berlin 2001; Cornelsen: Abenteuer Menschsein. Ethik/ LER, Werte und Normen Band 3, hrsg. v. R. Henke, Berlin 2011; Cornelsen: Ethik 9/10, hrsg. v. B. Brüning u.a., Berlin 2008.

diesem Thema bewusst vom Lehrbuch distanziert, und zwar aus einem Grund: Das Lehrbuch suggeriert, dass wir in Sachen Liebe über Erkenntnisse verfügen könnten. Das betrifft natürlich in erster Linie die Sachtexte, aber in zweiter Linie die unterschwellige Botschaft des Lehrbuchgebrauchs als Handlungsvollzug im Unterricht. Diese Haltung mag ein wenig verstiegen oder trotzig daherkommen. Aber ich möchte sie mit Blick auf die Frage nach dem Erfahrungsbezug im Ethikunterricht erläutern und begründen – ohne dabei freilich abstreiten zu wollen, dass man durchaus sinnvollen Gebrauch von den entsprechenden Textauszügen zum Thema Liebe machen kann.

Lehrbücher leiten das Lernen an und verleiten dabei vor allem zu einer Form der Inhaltssteuerung, die als Lehrgang aufgebaut ist. Wir hätten zum Beispiel nacheinander die evolutionäre, die psychologische und die philosophische Sicht auf das Thema Liebe aufarbeiten können. Dabei steht außer Frage, dass man sich als Ethiklehrer wahrscheinlich bemühen wird, die Unterrichtsgespräche so anzuleiten, dass den Schülern trotzdem Raum gegeben wird, sich mit Erfahrungsbezug zu den entsprechenden Sachverhalten zu äußern und die Texte ggf. zu kritisieren. – Das Lehrbuch enthält Wissen, das wir uns aneignen oder lernen können, aber es überschreibt in gewisser Weise erst einmal die eigenen Erfahrungen, bzw. werden die Schüler durch diese Texte entlastet, sich mit ihren eigenen Erfahrungen auseinanderzusetzen. In dieser Weise stellt ein Unterricht, der in die gängigen Theorien zur Liebe einführt, tatsächlich *auch* eine Lösung für das oben beschriebene Kernproblem dar, dass Schüler im Unterricht ihre persönlichen Erfahrungen mit Liebe nicht unbedingt einbringen wollen.

Eine andere Möglichkeit bietet sich, wenn man die Zurückhaltung der Schüler durch theatrales Spiel aufbricht, indem man die Künstlichkeit des Unterrichts – der zweite Grundsatz der Lehrstückdidaktik – produktiv ausnutzt. Eine Rolle zu übernehmen, lässt der Person, die diese Rolle spielt, auch gleichzeitig wieder die Möglichkeit, in Distanz zu treten. Die Schüler können „Das bin ich ja nicht wirklich“, zu ihrer Rolle sagen. Um ihre Rolle zu verkörpern, müssen sie aber trotzdem Erfahrungsbezüge aktivieren, Situationen, die sie so oder so ähnlich schon einmal erlebt haben, oder aber Situationen, die andere erlebt haben und in die sie sich hineinversetzen. Und wenn die Schüler die Szenen nicht nur spielen, sondern auch selbst erfinden, dann setzen sie als Regisseure die Grenze und den thematischen Schwerpunkt. Die aktive und tätige Auseinandersetzung erzeugt aber gleichfalls eine neue Erfahrung, insoweit als die Gruppe nun gemeinsam als Laiendarsteller

oder als Zuschauer bei einer bestimmten Szene gegenwärtig sind. Dabei weiß weder das Publikum vorher, was genau gleich gespielt werden wird, noch wissen die Darsteller, wie sie in den Blicken der Mitschüler wirken werden. Sieht man das theatrale Spiel also auf dieser Ebene des Handlungsvollzuges, so wird klar, dass wir durch die Prozesssteuerung Situationen erzeugen können, die erstens Erfahrungsbezug im doppelten Sinne aufweisen (lebensweltlicher Hintergrund und Unterrichtserfahrung selbst) und die zweitens systematisch offen sind und damit eine Ähnlichkeit zu den biographisch bedeutsamen Erfahrungen jedes Individuums besitzen.

Worin liegt der strukturelle Unterschied von Lernen und Erfahrung? Was löst Erfahrung ein, was durch Lernen nicht zu erreichen ist?[22] Bevor wir den Unterschied markieren, sollten wir zunächst die Gemeinsamkeit herausstellen. Sowohl Lernen als auch Erfahrungen, die man im Allgemeinen im Leben sammelt, liegt ein passiver Grundcharakter zugrunde. Erfahrungen gehen von Geschehnissen aus, die uns zustoßen, etwas, das passiert, was unsere Erwartungen von einem bestimmten Lebensvollzug durcheinander bringt. Die Erwartungen werden unterlaufen, enttäuscht oder übertroffen von der Realität. Sie müssen durch einen Deutungsprozess eingeholt werden. Dieser Deutungsprozess ist der aktive Gegenpart zum passiven Geschehenscharakter. Das, was einem passiert ist, aufzuarbeiten, verändert dieses Geschehen nicht unbedingt, aber es stärkt das Vertrauen in die Beeinflussbarkeit der Welt.[23]

Beim Lernen hingegen, wenn wir es mal als funktionalen Wissenserwerb betrachten, das auf eine inhaltsgesteuerte Aneignung von bestimmten Theorien und Sachverhalten hinausläuft, liegt der passive Grundcharakter in der vorbereiteten Struktur der ganzen Unterrichtsveranstaltung. Schüler werden normalerweise von Unterricht nicht überrascht, wie von Dingen, die sich in ihrer Lebenswelt ereignen. Das Script von Unterricht gehört zu ihren alltäglichen Erfahrungen. Sie können dieser Veranstaltung auf verschiedenen Ebenen begegnen. Im Idealfall, wenn es uns als Lehrern gelingt, sie für die Sache zu interessieren, öffnen sie sich den Inhalten. Aber wenn dieser Idealfall nicht eintritt, sind vielfältige Spielarten von Entzug möglich – Anpassung und pflichtbewusste Mitarbeit, Desinteresse, Zeitabsitzen bis hin zu Unterrichtsstörungen. Lernen, das sich als geplante Veranstaltung vollzieht, d.h. mehr oder minder nach dem Plan des Lehrers abläuft, besitzt deshalb nicht

[22] Ich entwickle diese Unterscheidung von Lernen und Erfahrung im Anschluss an Andreas Gruschka: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie, Wetzlar 1988, Kap. IV: „Lernen – Wie Lernen organisiert und Erfahrung beschnitten wird", S. 84-110.

[23] Ebd., S. 86.

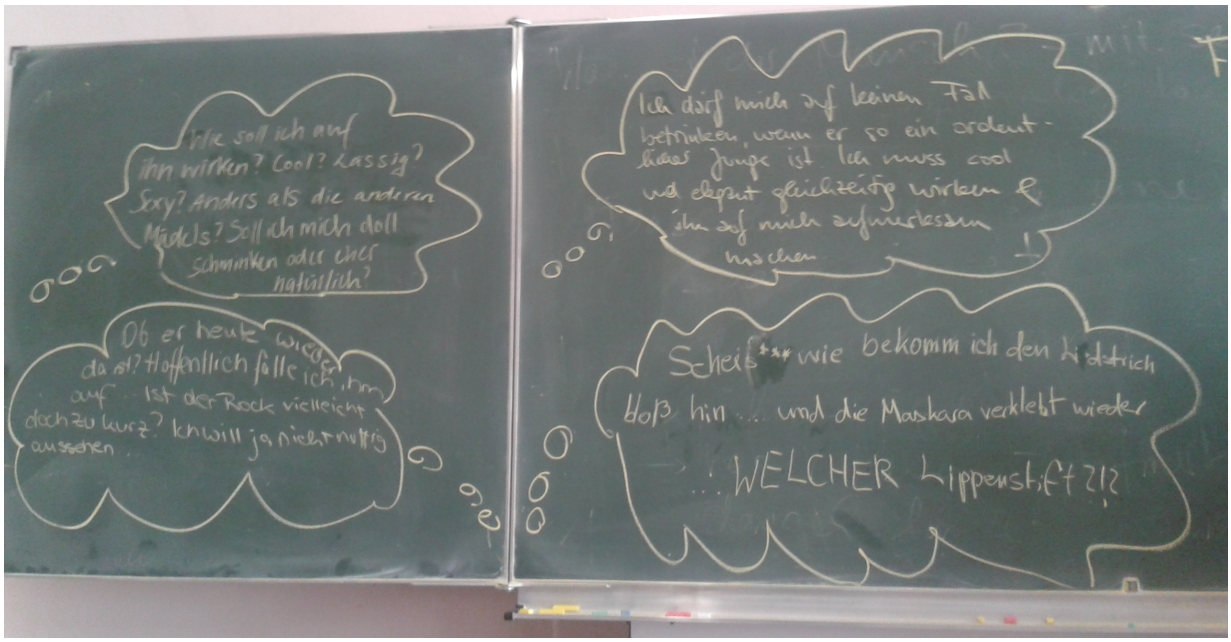
den Charakter von lebensweltlichen Erfahrungen, weil die geplante und methodische Vermittlung mit bestimmten Inhalten auf einer Steuerungsfunktion beruht, die vom Lehrer ausgefüllt wird.

Diese Steuerungsfunktion ist nicht gänzlich aufzuheben. Eine Aufhebung wäre noch nicht einmal wünschenswert. Allerdings ist aus Sicht der Lehrstück-Didaktik eine Revision der Steuerungsfunktion gefordert, die dahin geht, die Offenheit der Deutung unserer lebensweltlichen Erfahrungen ein wenig zu domestizieren. Man kann als Lehrer hier – in der Funktion des Dramaturgen – ein Aufgabenarrangement wählen, das diese Offenheit modelliert, indem die Schüler zur Bestimmung der Phänomene selbst die Regie übernehmen. Der Lehrer baut lediglich das „Gerüst“, nimmt aber nicht die tatsächliche Ausgestaltung vorweg. Auf diese Weise geht er ein gewisses Risiko ein, aber er zwingt sich gleichzeitig, selbst Teil des Deutungsprozesses zu werden, zu denen er die Schüler anleitet. Für diese Neujustierung der Unterrichtsprozesse gibt die Leitmaxime „Weg von der Inhalts- hin zur Prozesssteuerung“ Anleitung und sie birgt die Hoffnung, dass Erfahrung und Lernen nicht auseinanderfallen.

Stunde III – Franzi vor dem Spiegel

Im Zentrum der dritten Stunde stand die Untersuchung der gesellschaftlichen Maßstäbe, die auch beim Verlieben zum Vorschein kommen. Wir haben diese Stunde nach den Prinzipien des neosokratischen Gesprächs bestritten, wenn auch nicht in Reinform, wie sie in den Erfahrungsberichten von Gustav Heckmann anzutreffen ist. Günstig für den Verlauf der Stunde war, dass die Schüler bereits an eine bestimmte Form dieser sokratischen Gesprächsführung gewöhnt waren. Sie machten sich selbstständig Notizen, jeweils zur Ausgangssituation des Szenarios, weiter zu den Fragen, die sich dann aus dem Unterrichtsgespräch erweiternd angeschlossen haben und zu den Teilergebnissen.

Nach einer kurzen Wiederholung erfolgte die Eröffnung der Stunde mit einer Szenenbeschreibung: „Franzi ist in der Disko jemandem begegnet, einem Jungen, namens Christian. Sie hat ihn bisher nur von Ferne beobachtet, aber begonnen, sich in ihn zu verlieben. Betrachtet folgende Szene: Sie steht vor dem Spiegel, macht sich schön für den Abend und hofft natürlich, wieder auf Christian zu treffen. Spekuliert mal, was ihr durch den



Kopf geht, während sie sich im Spiegel betrachtet und für den Abend schön macht.“

Alle Schüler haben sich zunächst in den Heftern eine Notiz gemacht; einige stellten nach kurzer Ermunterung ihr Ergebnis vor. Die Schüler schilderten Franzis Gedanken zu ihrem Aussehen, in welchem Stil sie sich geben soll, zum Makeup und auch ihre Unsicherheit wegen der möglichen Begegnung mit Christian. Sie hatten sichtlich Spaß und haben sich an der einen oder anderen Stelle selbst wieder erkannt.

Die eigentliche Arbeit in dieser Stunde begann mit dem zweiten Schritt und der Deutungsfrage: „Für wen macht sich Franzi schön?“ Es entwickelte sich eine Kontroverse mit widersprüchlichen Standpunkten: „Franzi macht sich für sich schön“, „Sie macht sich schön, um selbstbewusst auftreten zu können“, „Franzi macht sich schön, um Christian zu beeindrucken.“ Die Sache bekam einen moralischen Einschlag durch eine Position, die eine Schülerin aufgeworfen hat: „Warum soll sich Franzi schöner machen, als sie ist? Sie müsste ja eigentlich wollen, dass Christian sie nicht wegen ihres Aussehens, sondern für ihre inneren Werte mag.“

Diese anfängliche Kontroverse wurde nicht vollständig aufgelöst, vielmehr haben sich die Schüler im Kreis gedreht, da sie immer wieder für die eine und die andere Seite Partei ergriffen. Gleichzeitig ist diese Kontroverse aber auch ein Einstieg in einen wichtigen Aspekt, der dem „Drama des Verliebens“ eigentümlich ist: die Ungewissheit, wie man im Blick des anderen erscheint. Sartre beschreibt diese Erfahrung in der Reflexion *Der Blick*.[24] Der Blick des Anderen lässt meinen Körper als Bedingung meines Seins erst auftauchen. Bei dem Versuch, einen anderen zu faszinieren oder zu verführen, sind wir radikal angewiesen auf unseren körperlichen (bzw. sprachlichen) Ausdruck. Die Abhängigkeitsbeziehung ergibt sich daraus, dass der Andere diesen Zeichen letztlich Bedeutung verleiht und ich selbst machtlos darüber bin, wer ich für ihn bin. An spätere Stelle erweitert Sartre diese Analyse des Blicks und fasst das Grundproblem der erotischen Annäherung wie folgt: „Lieben heißt, geliebt werden zu wollen.“[25] Als Anhaltspunkt dafür, was dem anderen gefallen könnte, beziehen wir uns automatisch auf die gesellschaftlichen Maßstäbe, die beim Blick in den Spiegel mit erscheinen. Und selbst wenn wir diese Maßstäbe ablehnen, verhalten wir uns doch zu ihnen – was, wie wir gleich sehen werden, den nächsten Abschnitt des Unterrichtsgesprächs bestimmen wird.

Das Projekt der Stunde bestand darin, die Schüler durch die schrittweise Ausleuchtung der Spiegelszene zur Entdeckung dieser Abhängigkeitsbeziehung zu bewegen. Das bedeutet, ich musste an dieser Stelle einen Weg finden, das Unterrichtsgespräch so zu lenken, dass man diese Position nicht einfach doziert, sondern unterschiedliche Momente der Spiegelszene

[24] Jean-Paul Sartre: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Anthropologie, Reinbeck bei Hamburg 1991, S. 349 [515 f.].

[25] Ebd. S. 434 [642]. Erich Fromm beschreibt dieses Phänomen auch, wertet es aber von moralischem Standpunkt aus ab. Er sieht in dem Gefühl der Abhängigkeit vom Blick des Anderen die Unfähigkeit, sich selbst zu lieben. Siehe: Die Kunst des Liebens, 13. Aufl. München 2012, S. 11f.

jeweils so mit den Schülerurteilen zu konfrontieren, dass sie diesen Weg als ihren Weg nachvollziehen können.

Die erste Intervention geschah mit der Frage: „Woher weiß Franzi eigentlich, dass sie schön ist?“ Die Schüler publizierten ihre Urteile dazu an der Tafel. Es zeigt sich an den Urteilen, dass die Schüler wieder direkt an die Situation des Schminkens vor dem Spiegel gedacht haben (siehe rechts). Die Besprechung der Urteile war kontroverser, als es die an der Tafel niedergeschriebenen Urteile vermuten lassen. Eine Schülerin verteidigte die These, dass das überhaupt nicht notwendig sei, sich auf die geltenden Schönheitsideale zu beziehen. Sie selbst würde sich kein bisschen darum kümmern, was andere für schön halten. Sie forderte damit die Gruppe heraus, die Stellung der Schönheitsideale näher zu bestimmen. Um die Diskussion zuzuspitzen, führte ich nach einigen Wortmeldungen die hypothetische Situation einer einsamen Insel ein: „Was wäre dann mit den Schönheitsidealen, wenn Franzi auf einer einsamen Insel stranden würde? Dann gibt es ja keine Gesellschaft mehr, die Franzi sehen könnte.“ Die Schüler stellten sich diese Situation vor und nutzten sie aber, um die ursprüngliche These noch zu untermauern, dass Franzi auch dann noch die Gesellschaft als Erinnerung auf der Insel „mit präsent“ hätte. Zu einem abschließenden Konsens kamen die Schüler mit der Position, dass man sich zwar nicht um Schönheitsideale kümmern kann, sie aber trotzdem durch die Ablehnung noch indirekt anerkennt. Weiterhin sind Schönheitsideale auch dann ein Bezugspunkt, wenn man mit sich allein ist. Ich bat die Schüler von den Thesen, die an der Tafel standen, diejenige zu bestimmen, die ihrer Auffassung am nächsten kam (sie entschieden sich für die Formulierung Nr. 2) und die weiteren Einsichten aus dem Unterrichtsgespräch schriftlich festzuhalten.

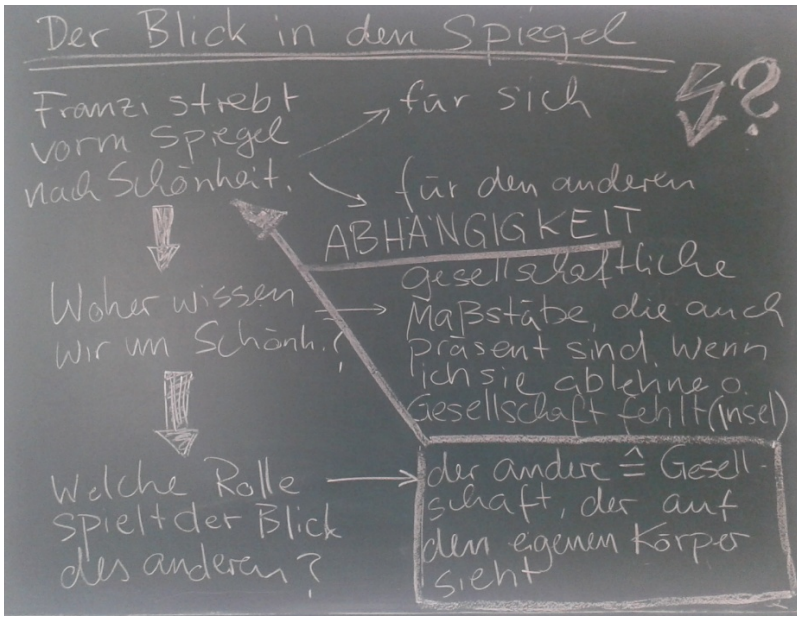
<u>Woher weiß sie, dass sie schön ist?</u>

- Wenn sie mit ihrem Aussehen zufrieden ist (1)
- Wenn das Verhältnis zwischen Eigenwahrnehmung und Schönheitsidealen ausgewogen ist – daraus resultiert ihr Selbstwertgefühl, und sie würde sich nie nur für sich selbst Schminken (2)
- Es ist unmöglich, sich hässlich zu schminken, höchstens ungewollt, wenn man keine Erfahrung hat (3)
- Ob sie wirklich schön ist, weiß sie nicht, nur ob es das beste ist, was sie heute aus sich machen kann – also einfach ausprobieren und entscheiden (4)

Der Schluss der Stunde beinhaltete die Rückkehr zur Ausgangsposition mit eine Frage: „Welche Rolle wird Christians Blick für Franzi spielen, wenn er sie anblickt?“ Diese Überlegung führte darauf, dass sie es strikt genommen nicht weiß, ob er sie schön findet. Franzi ist zu diesem Zeitpunkt, da sie ihn noch nicht kennt, in eine Idee von Christian verliebt. Und wenn man fragt, was der Blick dieses unbekannten Anderen für sie bedeutet, so sind zu

diesem Zeitpunkt Christian und die gesellschaftlichen Maßstäbe das gleiche. Er hat nach Franzis Vorstellung die gesellschaftlichen Maßstäbe genauso im Blick, wenn er sie sieht, wie sie wiederum diese Maßstäbe im Blick hat, wenn sie sich schminkt. Aus dieser Position ergab sich noch mal die spielerisch gemeinte Rückfrage, ob Franzi vor dem Spiegel eigentlich allein ist. Die Schüler hielten für sich als Schluss fest, dass sie zwar physisch allein ist, aber in Gedanken immer bei anderen, die ihr über die Schulter sehen, wenn sie sich selbst betrachtet.

Wir schlossen die Stunde mit einem Metagespräch ab. Ich bat die Schüler, noch einmal ihre Notizen durchzugehen und den Weg zu beschreiben, wie wir zu diesem abschließenden Konsens gelangt sind. Die Schritte in der Reflexion der einzelnen Abwandlungen des Gedankenexperiments wurden an der Tafel festgehalten.



Kommentar: Lenkung des Denkens ohne Störung des Denkens

Es wurde bereits festgestellt, dass die Schüler nicht als *tabula rasa* in den Unterricht kommen. Sie bringen lebensweltliche Überzeugungen mit in den Unterricht und wenn wir ihnen Anlass geben, in Bezug auf literarische Figuren oder in der szenischen Arbeit diesen Überzeugungen in einzelnen Urteilen Ausdruck zu verleihen, können wir diese Urteile als Teil der Phänomene, denen wir im Unterricht bzw. in der Welt begegnen, thematisieren.

Nun zur Frage, um die es hier im Folgenden geht: Wie ist eine Steuerung des Denkprozesses ohne Störung diese Prozesses möglich. Man kann den Verdacht, dass schulisches Lernen nicht an den lebensweltlichen Erfahrungsraum heranreicht, noch ein wenig zuspitzen: Schule ist gerade der Ort, an dem Erfahrung restringiert wird, um Lernprozesse zu ermöglichen. „Pädagogen organisieren nicht zufällig *nicht* selbstbestimmtes Lernen."[26] Als Institution muss

[26] Andreas Gruschka: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie, Wetzlar 1988, S. 85.

Schule Lernprozesse formalisieren. Darauf beruht ihre Effektivität trotz aller Emphase, zum selbstständigen Denken erziehen zu wollen. Dieses Problem der Formalisierung tritt uns in jeder Unterrichtsstunde als Problem der Lenkung und Führung des Unterrichtsgangs entgegen – dort, wo eine Gruppe von Menschen innerhalb einer bestimmten Zeit dazu gebracht werden soll, sich einem bestimmtem Thema zu widmen, um Einsichten zu gewinnen und Wissensfortschritt zu erzielen, beschneiden wir mehr oder weniger den Erfahrungsraum, das persönliche Interesse und die Eigenständigkeit der Schüler.

Bei der vorliegenden Stunde, die mit der Szene „Franzi vorm Spiegel“ eine schrittweise Analyse der Wirkung von gesellschaftlichen Wertmaßstäben im Verlieben vorgenommen hat, war die Lenkung meinerseits gewollt und an Stellen angesetzt, die jeweils Wendepunkte für den Unterrichtsgang markierten. Dass diese Stunde freilich so möglich war – die Schüler haben konzentriert über die Frage der Geltung der gesellschaftlichen Maßstäbe für Schönheit und die Frage nach dem Empfinden für das eigene Schönsein diskutiert – ist überhaupt nur darauf zurückzuführen, dass sie sich auch von mir lenken ließen. Ein gewisses Maß an Vertrauen in diese Lenkungsmaßnahmen sowohl innerhalb der Gruppe als auch gegenüber der Lehrkraft ist also unabdingbar.

Denken wir wieder an den Bereich des außerschulischen Lernens und an lebensweltlichen Erfahrungsraum als Abgrenzung zum unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess, so wäre das Ideal eines Dialogs mit Erkenntnisinteresse sicherlich das Gespräch unter vertrauten Freunden. Die Freunde würden als Gleichgesinnte und einander Zugewandte vielleicht ganz ähnlich über so eine Situation des Schminkens vor dem Spiegel spekulieren können, und dabei noch näher ihre eigenen Erlebnisse beschreiben, als die Schüler das für den Unterricht getan haben. Dieser Dialog unter Freunden wird dann als bedeutsam erlebt, wenn die Betreffenden etwas an sich entdecken, was sie so noch nicht gesehen haben. Zum Beispiel die Entdeckung, dass man, immer wenn man in den Spiegel sieht, sich kurz kontrolliert, ob alles „in Ordnung“ ist und dass es bei manchen Menschen einen regelrechten Zwang gibt, jede zufällig zur Verfügung stehende spiegelnde Oberfläche für einen solchen Kontrollblick zu nutzen. Die Freunde würden sich vielleicht fragen: Warum ist das so und wie ist der Zwangscharakter zu erklären? Einmal auf diese Frage gestoßen, werden sie vielleicht eine Diskussion beginnen, die nach einer plausiblen Erklärung für dieses Phänomen sucht und dabei gleichzeitig ihr eigenes Selbstverständnis von Unabhängigkeit gegenüber geltenden Schönheitsidealen infrage stellt.

Für einen solchen unbefangenen Dialog unter Gleichen hat die Schule nicht die Voraussetzungen, nicht von den zeitlichen Gegebenheiten her, und auch nicht von der Möglichkeit der spontanen Zuwendung zu der einen oder anderen Überlegung. Man kann diese Offenheit der Situation nicht vollends nachbilden. Aber es gibt insbesondere für den Ethik- oder Philosophie-Unterricht das Modell des neosokratischen Dialogs, das verspricht zumindest zu einem gewissen Grad für Gleichheit und Offenheit zu sorgen. Der Wissensvorsprung des Lehrers wird durch methodische Zurückhaltung aufgehoben, ohne dass der Lehrer als Gesprächsleiter seine Lenkungs- und Steuerungsfunktion vollständig aufgibt.

Wagenschein hat seine Methode des Lehrstückunterrichts als *sokratisch* bezeichnet. Doch abgesehen von der Bemerkung, dass „das Erwachen geistiger Kräfte sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht“[27], hat er nicht näher spezifiziert, was die Kennzeichen eines solchen Gesprächs sein müssten. Gustav Heckmann hat diese Lücke gefüllt und für die Praxis eine Reihe von Lenkungsmaßnahmen vorgeschlagen, die das Grundgerüst für die Prozesssteuerung im sokratischen Lehrgespräch darstellen.

Heckmanns Variante des sokratischen Gesprächs führt eine Praxis vor, die, was den Phänomenbezug anbelangt, vergleichsweise radikal ist. Bei Heckmann werden vor allem Beispiele und Erfahrungen aufgegriffen, welche die Teilnehmer selbst einbringen. In der Unterrichtssequenz, wie sie hier vorliegt, werden die Erfahrungen indirekt eingeholt, indem literarische oder szenische Vergegenwärtigungen bestimmter Phänomene angeboten werden. Nachdem wir in dieser Unterrichtssequenz also Pygmalion und das Verlieben als Anomalie der Aufmerksamkeit betrachtet hatten, kam nun die Szene zu Franzi als drittes Phänomen ins Spiel.

Die Gesprächsmaximen[28] nach Heckmann betreffen die aktive Steuerungsfunktion:

(1) *Betrachtung von konkreter Erfahrung*: Es ist für sokratische Gesprächsführung wichtig, im Konkreten Fuß zu fassen, damit jeder einzelne sein Urteilsvermögen einbringen kann. Auch im Fortgang vom Konkreten zur Abstraktion muss der Phänomen-Bezug gewahrt bleiben. Ich habe den Schülern mit der Szene von Franzi eine Vorlage gegeben, die sie zunächst mit eigenen Beschreibungen innerer Monologe vor dem Spiegel selbst ausgefüllt haben. Als

[27] Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, 10. Aufl. Weinheim/ Basel 1992, S. 75.

[28] Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren, Hannover 1981, S. 66f.

solche ist die Spiegelszene eine alltägliche Erfahrung. Man hat es oft erlebt, aber wenig bedacht. Aus Alltagsszenen, die auf kleinschrittige Weise beleuchtet werden, lässt sich Wissen verfügbar machen, das zugleich die Schüler als Person angeht. Nur reden sie nicht über sich selbst, sondern können auf Distanz gehen, indem sie die Figur thematisieren.

(2) *Methodische Zurückhaltung*: Vor dem Unterricht hatte ich Sartre und Merleau-Ponty gelesen und mir die phänomenologischen Ansätze zur Beschreibung der Selbstobjektivierung angeeignet. Klar war, dass ich dieses Wissen sowohl, was die Terminologie anbelangt, als auch das Theoriegebäude, nicht einbringen durfte, wenn ich Wert darauf legte, dass die Schüler die Abhängigkeitsbeziehung von den gesellschaftlichen Urteilen selbst entdecken und möglichst präzise beschrieben. Dieses Hintergrundwissen gab mir aber Anleitung dafür, bestimmte Aporien vorwegzunehmen und die Schüler auch gezielt hineinzuführen, wie etwa das Urteil, dass Franzi sich für sich selbst schön macht, kritisch herauszufordern. Die Fragen, die ich mit diesem Hintergrundwissen stellen konnte, waren an sich wenig spektakulär, gaben aber Anlass zu komplexeren Gedankengängen.

(3) Sorge tragen für Verständigung und (4) *Konzentration auf die jeweilige Frage*: Mein eigener Part bestand z.B. im Anschluss an die Frage, woher Franzi wisse, dass sie schön ist, darin, sicherzustellen, dass die Thesen, die die Schüler an die Tafel geschrieben hatten, und die Erklärungen, die sie dazu abgaben, verständlich sind, und ggf. Änderungen daran vorzunehmen. Kleine Interventionen dienen dazu, die Schüler zum gegenseitigen Zuhören zu bringen, wie: „Ist das das Gleiche, was du auch sagen wolltest?“ – „Könnte jemand das, was X sagen wollte, noch mal zusammenfassen?“ – „Diese beiden Aussagen scheinen mir zum Verwechseln ähnlich – ist das so oder übersehe ich etwas?“ Diese minimalen Interventionen sind auch dazu gedacht, immer an den Sätzen und Erklärungen der Schüler weiterzuarbeiten.

(5) *Hinstreben auf Konsens*: Über längere Strecken zu diskutieren, macht es – zumal in einer großen Gruppe – erforderlich, an den Wendepunkten jeweils den vorläufigen Konsens oder den bisherigen Dissens zu markieren. Nur wenn vorher klar ist, bis zu welchem Punkt die Untersuchung gelangt ist, darf eine neue Frage gestellt werden, die sich entweder aus den Äußerungen der Schüler ergibt oder die der bisherigen Diskussion dem Urteil des Lehrers nach eine neue Wendung geben wird.

(6) *Lenkung der Aufmerksamkeit*: Die Tafel dient bei dieser Art der Gesprächsführung als wesentliches Mittel der Aufmerksamkeitslenkung. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf Urteile und Fragen, die für die weitere Untersuchung von Bedeutung sein können – niemals greift

sie der Bildung des eigenen Urteils der Schüler vor.[29] Die Einstiegsurteile werden von den Schülern selbst angeschrieben, was mich entlastet und mir gleichzeitig einen Überblick verschafft, wo genau in den Urteilen der Schüler Potentiale für die Vertiefung stecken. Diese Gesprächsform, die sich auf die Tafel stützt, ist mit den Schülern soweit eingespielt, dass sie selbst die Aussagen ihrer Mitschüler kommentieren, Beispiele und Erklärungen einfordern. Die Tafel hält auch den Gesprächsgang für die Teilnehmer transparent, weil wir vor und zurückgehen können, den Anfang der Stunde durch Auf- und Zuklappen der Tafel noch einmal einholen usw. Dem abschließenden Metagespräch kam dabei eine besondere Rolle zu: Wir sind die Schritte des Unterrichtsgespräch noch einmal in Rückblenden durchgegangen und rekapitulierten sowohl den anfänglichen Dissens als auch die einzelnen Schritte des Gesprächs, um ihn aufzulösen. An dieser Stelle hat sich die Aufmerksamkeit reflexiv auf den eigenen Denkprozess gerichtet, was es den Schülern erlaubt hat, zu entdecken, wie sich die Analyse vollzogen hat. Wichtig war mir, dass die Schüler den eigenen Denkweg aktiv nachvollziehen können. Denn zunächst war ich es, der entschieden hat, die Diskussion an einer bestimmten Stelle in ein neues Fahrwasser zu bringen. Durch diese reflexiv gewendete Sicherungsaufgabe konnten sie sich aber der Legitimität der Argumentation, die sich aus dem Verlauf des Unterrichtsgangs ergab, rückversichern. Sie haben am Schluss der Stunde noch einmal die Perspektive gewechselt. Was die Schüler zunächst als Akteure der Diskussion durchgearbeitet hatten, kam nun noch einmal in der Draufsicht zum Vorschein.

Für Heckmann zeigt sich eine sensible Gesprächsführung daran, dass man die Schüler zunächst miteinander ins Gespräch bringt und den Wortwechsel in aller Offenheit laufen zu lassen, bis sich von selbst ein Problem stellt, wie es auch in diesem Fall geschehen ist, als die eine Schülerin die Gruppe mit ihrer Verachtung für Schönheitsideale herausforderte. Dies habe ich als neue Frage aufgegriffen und mit einer Variation der Szene noch verstärkt, damit die Schüler die Konsequenzen ihrer Argumentation ausschöpfen. Ob ein sokratisches Lehrgespräch funktioniert, merkt man selbst als Lehrer an der Gesprächsdynamik: Die Schüler wollten das Problem von Franzi lösen und zwar wollten sie es nicht von mir gelöst haben, obwohl sie an jeder Stelle, an der ich aktiv eingegriffen habe, diese Interventionen

[29] Das war auch das größte Hindernis bei der Einführung dieser Art von Gesprächsführung: Wenn Schüler es gewohnt sind, an der Tafel fertige Lernergebnisse präsentiert zu bekommen, wehren sie sich anfangs stark dagegen, wenn an der Tafel unfertige Diskussionsergebnisse, vorläufige Thesen und spielerische Aufgabenstellungen zu finden sind.

akzeptiert haben, um dann doch wieder selbst die Akzente zu setzen. Hier spielt das Gespür für das richtige Timing auch eine gewisse Rolle. Ob eine Frage, die man als Lehrer in die Diskussion einbringt, zündet, hängt davon ab, ob die Vorlagen, welche die Schüler gegeben haben, diese Frage zulassen.

Neben diesem subjektiven Kriterium für das Gelingen, gibt es eine Reihe objektiver Kriterien, die es auch einem Außenstehenden möglich machen, über das Gelingen oder Misslingen des Gesprächs zu entscheiden:[30] Es geht dabei darum, den durch das Unterrichtsgespräch angeleiteten Denkprozess nicht zu stören. Zunächst hat der Lehrer die Pflicht, den Schülern die Erfahrung des Nichtkönnens oder der Sinnlosigkeit zu ersparen. Es gibt natürlicherweise in jedem Gespräch Durststrecken und Nebenschauplätze, aber hier ist der Lehrer gefragt, an einem bestimmten Punkt einzugreifen. Weiterhin müssen die Probleme, die aufgeworfen werden, beherrschbar sein für den jeweiligen Zeitraum, der zur Verfügung steht, und auch für die intellektuellen Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen. Und das vielleicht wichtigste Kriterium stellt die Wirkungsweise der methodischen Zurückhaltung dar: Der Lehrer darf den Schülern keine Einsichten vorwegnehmen, zu denen sie selbst gelangen könnten. Er kann jede Form von Inszenierung an den Tag legen, um die Schüler zu Urteilen zu provozieren und die Diskussion mit seiner eigenen Fragehaltung spielerisch herausfordern, nur darf er niemals zu verstehen geben, es verhalte sich so, wie er sage. Das Urteil des Lehrers ist wegen der unaufhebbaren Hierarchie und der Asymmetrie an Wissensvorsprung gegenüber den Schülern immer ein Störfaktor für den Denkprozess der Schüler, weil sie dann dieses Urteil übernehmen statt durch schrittweise Revision ihrer eigenen Urteile zu einer eigenen Erkenntnis, einem Konsens zu gelangen.

[30] Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren, Hannover 1981, S. 79-82.

Schlussbetrachtung

Stunde IV: Die Begegnung von Franzi und Christian

In der vierten Stunde habe ich auf Unterrichtsbausteine und Inszenierungsformen zurückgegriffen, die bis hierher jeweils schon einmal zum Tragen gekommen sind, weshalb ich mich mit der Schilderung dieser Stunde kürzer fassen werde.

Die Schüler bekamen zum Einstieg die Aufgabe, eine Szene zu spielen, um anschließend einen philosophischen Textausschnitt zur Deutung der Szene zu nutzen. Der Dialog sollte die Figur der Franzi fortführen, wie sie Christian wiederbegegnet, wobei Franzi noch nicht weiß, ob er auch in sie verliebt ist und einer direkten Konfrontation ausweicht. Die Aufgabenstellung enthielt (ähnlich wie das Spiel „Zug um Zug“) wieder ein Gerüst an Vorgaben, das die Schüler anschließend ausgestalten konnten. Die Schülergruppen sollten in ihren Dialogen einen bestimmten Gegenstand wie zufällig mit einbeziehen (ich hatte den Schülern eine Kiste mit Requisiten mitgebracht, in der z.B. ein Spiegel, eine Flasche, Kopfhörer, eine Handtasche, eine Federboa, eine Sonnenbrille, eine Holzpuppe u.v.m. zu finden waren).

Die anschließende Textlektüre eines Ausschnitts von Merleau-Pontys *Phänomenologie der Wahrnehmung* (vgl. Anhang: M3) war mit der Aufgabe verbunden, die gesehenen Szenen aus der Sicht des Philosophen zu kommentieren. Da der Text vergleichsweise schwierig ist, sollten die Schüler ihn erst einmal in den Gruppen Satz für Satz analysieren, um anschließend nach Bezügen zu den Szenen zu suchen. Die Aufgabe für die Plenums-Diskussion bestand darin, die Szenen als „Türöffner“ für die philosophische Analyse zu benutzen.

Die Schüler fanden heraus, dass die Worte, welche die Figuren jeweils gesprochen hatten, vor allem dazu da waren, um auf sich aufmerksam zu machen bzw. den Anderen zu faszinieren, ohne dabei für sich selbst ein Risiko einzugehen, dem Anderen zu verfallen. Als Türöffner galt eine Szene, in der sich Franzi an einer Bar mit jemandem über einen Film unterhält und laut ins Schwärmen gerät, sodass Christian, der in der Nähe war, es mitbekommen musste und auf sie aufmerksam wurde. Als „Test“ für ihn ließ sie im Weggehen ihre Handtasche fallen, er gab sie ihr zurück. Sie wiederum hielt ihn, während sie sich bedankte, absichtlich auf Distanz.

Daran schloss sich ein – wiederum nach sokratischen Prinzipien geleitetes – kontroverses Gespräch an, inwieweit die Metaphorik von Herr und Knecht, die Merleau-Ponty für die Beschreibung der erotischen Annäherung an den Anderen benutzt, zutreffend ist. Durch die

Szenen hatten die Schüler genügend konkretes Anschauungsmaterial, mit dem sie die philosophische Position kritisch analysieren konnten. Die schlichte Frage „Ist das wirklich so, wie es im Text beschrieben wird?“, führte die Schüler auf die kritischen Stellen sowohl im Text als auch in der Analyse der Szenen. Die Schüler standen vor der Herausforderung, eine relativ alltäglich Szene mit Hilfe abstrakter philosophischer Terminologie zu beleuchten, wie „Herr und Knecht“, „Subjekt und Objekt“ oder „metaphysische Bedeutung“. Zur Überforderung wurde diese Terminologie aber dennoch nicht, weil sie von den Szenen selbst ein sehr genaues intuitives Verständnis hatten.

Kommen wir nun zu einer Betrachtung der Unterrichtssequenz im Ganzen: Den Unterricht habe ich ausgehend von der Parallele zum Theater als Prozess so gestaltet, dass, erstens, die Aktion der ästhetischen Erfahrung und die Reflexion einander abwechseln, zweitens, die Künstlichkeit als konstitutives Ausgangsmoment produktiv genutzt wird, um einen Erfahrungsraum zu erschaffen, und dass schließlich, drittens, die Unterrichtsgespräche in Anlehnung an Heckmann durch methodische Zurückhaltung des Lehrers gesteuert werden.

Man kann nun mit Bonati, dessen Kritikpunkte ich eingangs angeführt hatte, zurückblicken und einige erste Schlussfolgerungen ziehen. Zunächst die Einwände, die nach Bonati vor allem die herkömmliche Durchführung von Lehrstücken betreffen:

Was das Zeitbudget eines Lehrstücks anbelangt, so sollte die Zusammenschau der Unterrichtsstunden nahe legen, dass sich die Prinzipien der Lehrstück-Didaktik ohne Probleme auch auf Einzelstunden anwenden lassen. Innerhalb einer Unterrichtsstunde kommt es darauf an, zunächst das jeweilige Szenario, das gewählt wurde, gründlich auszuleuchten. Ziel muss sein, die Szene mit samt der vorläufigen Urteilsmöglichkeiten der Schüler in eine erste Ordnung zu bringen, denn das Szenario wie auch die Urteile, die durch es hervorgerufen werden, konstituieren erst das ethische Phänomen, auf das im Anschluss Bezug genommen werden kann. Das bedeutet, dass 10-minütige Unterrichtseinstiege wohl eher die Ausnahme als die Regel sein werden.

Der zweite Einwand der Lehrerzentrierung lässt sich ebenfalls zurückweisen. Insbesondere die durch die Schüler selbst durchgeführten Inszenierungen stellen Phasen im Unterrichtsgeschehen dar, in denen die Schüler nicht nur für sich arbeiten und die Lehrkraft sich selbst zurücknimmt. Sondern die Schüler setzen auch durch die Präsentation und Publikation ihrer Ergebnisse selbst den inhaltlichen Akzent der Stunde und man ist als Lehrer gefordert, auf die Angebote, die die Schüler machen, zu reagieren. Selbstverständlich habe

ich immer wieder auch auf die steuernde Funktion des Gerüstes hingewiesen, das von den Schülern dann in eigener Regie ausgefüllt wird. Wenn die Rolle des Dramaturgen von der der Regisseure unterschieden bleibt, ist das aus meiner Sicht ein sinnvoller Kompromiss für die Prozesssteuerung im Unterricht. Sie schafft inhaltliche Flexibilität und Schülerorientierung, wobei trotzdem die Leitung und Steuerungsfunktion bei der Lehrkraft verbleibt, ohne aber die Schüler zu passiven Beschulungsobjekten zu machen.

Kommen wir nun zur Frage, ob Lehrstück-Unterricht mehr ist als ein Unterrichtskonzept neben anderen. Für eine mögliche didaktische Fundierung der Arbeit mit Lehrstücken im Ethik-Unterricht habe ich mit Blick auf die Möglichkeit von Reflexion ethischer Urteile einige Ansätze aufgezeigt, die nicht schon beanspruchen, eine komplette Theorie zu sein. In der vorliegenden Arbeit bin ich von konkreten Unterrichtsbeispielen ausgegangen, um daran die Grundsätze der Lehrstück-Didaktik in ein Modell des Lernens einzubinden, das auf der Möglichkeit beruht, dass Menschen in der Lage sind, Erfahrungen für sich selbst aufzuarbeiten. Lernen – und damit ist zunächst auch funktionales Lernen gemeint – stellt einen speziellen Fall dieser menschlichen Möglichkeit dar. Aber es stellt sich die Frage, was der Ausgangspunkt der jeweiligen Erfahrung ist, die im Unterricht verarbeitet wird. Eignen sich die Schüler „fertig“ handhabbare Theorien an, so ist gleichfalls Erfahrung im Spiel, allerdings Erfahrung, die von anderen Menschen, z.B. Wissenschaftlern oder Philosophen, einer Deutung unterzogen worden ist – mit den jeweils einhergehenden methodischen Grundsätzen. Die Frage der Deutung dieser Erfahrung ist dann jeweils schon vorentschieden. Geht man umgekehrt von der lebensweltlichen Erfahrung der Schüler aus, so ist über die Deutung der Erfahrungen der Schüler noch nicht entschieden, aber es stellt sich die Frage, ob man bei bestimmten Themen überhaupt darauf zurückgreifen sollte – wie in diesem Fall beim Thema Verlieben. Aus meiner Sicht liegt der Kernpunkt für eine theoretische Begründung der Lehrstück-Didaktik in dieser Stellung von Erfahrung begründet, welche die Erfahrung der Schüler gezielt, aber immer indirekt in den Unterricht mit einbezieht. Damit gibt sie zwar ein Steuerungsmoment des Unterrichts auf, nämlich inwieweit die Schüler die aus der inszenierten Wirklichkeit gewonnenen Erkenntnisse tatsächlich auf sich beziehen; doch gleichzeitig gewinnt sie das Potential eines offenen Deutungsprozesses von Erfahrung, der als subjektiv bedeutsam erlebt werden kann (aber nicht muss). Darin ähnelt der Lehr-Lern-Prozess gemäß der Lehrstück-Didaktik lebensweltlichen „Lernerfahrungen“. Es ist unbestritten, dass sich ein solcher didaktischer Ansatz auch in eine konsistente Methode

übersetzten lassen muss, sodass ich zu dem Schluss komme, dass die Arbeit mit Lehrstücken zunächst sicherlich ein Unterrichtskonzept neben anderen ist, für das sich aber sehr wohl eine Theorie des Lehr-Lern-Prozesses und in diesem Sinne eine Didaktik ausweisen lässt.

Literatur

Hans Christoph Berg/ Theodor Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Berlin 1995.

Bertolt Brecht: Schriften I, 1914-1933, GBA 21, Berlin/ Weimar/ Frankfurt am Main 1992.

Peter Bonati: Lehrkunstdidaktik und Lehrstücke – ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003), S. 93–107.

Sigmund Freud: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Und Neue Folge, 14. Aufl. Frankfurt am Main 2003.

Erich Fromm: Die Kunst des Liebens, 13. Aufl. München 2012.

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.

Andreas Gruschka: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie, Wetzlar 1988.

Gottfried Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Hamburg 1959.

Gustav Heckmann: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren, Hannover 1981.

Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, 2. Aufl. Stuttgart 2009.

Jean-Paul Sartre: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Anthropologie, Reinbeck bei Hamburg 1991.

Matthias Tichy: Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Faches Ethik/ Praktische Philosophie, Bad Heilbrunn/Obb. 1998.

Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, 10. Aufl. Weinheim/ Basel, 1992.

Léon Wurmser: Die Mythen von Pygmalion und Golem. Vermenschlichung des Unbelebten, Verdinglichung des Menschen – Zur Dynamik des Narzißmus, in: Mathias Mayer/ Gerhard Neumann (Hrsg.): Pygmalion. Die Geschichte des Mythos in der abendländischen Kultur, Freiburg/Br. 1997.

Mario Ziegler: Die Schulung des Blicks im Ethikunterricht. Perspektiven einer intuitionistischen Didaktik, Würzburg 2014.

Anhang

M1: Aus Ovids Metamorphosen: Pygmalion der Bildhauer

Weil Pygmalion gesehen, wie die andern Männer ihr Leben in Schande verbrachten,
Weil er zurückgeschreckt war vor den Fehlern, die dem weiblichen Sinne
So zahlreich gab die Natur, und weil er sich klüger dachte,
Wollte er einfach ohne Gefährtin ehelos bleiben und lag auch mit keiner im Lager.

Schneeiges Elfenbein mit seltenem Geschick und Gelingen
Schnitzt er indes und verleiht ihm Gestalt, wie kein Weib lebt,
Das auf Erden geboren, und es weckt ihm sein Werk verlangende Sehnsucht.

Wirkliche Jungfrau scheint die Gestalt zu sein, und man meinte,
Sie sei lebendig, sie wolle, sofern nicht Scham es verböte, sich regen.

So lässt Kunst nicht sehen die Kunst. In Entzücken verloren,
Fasst zu dem scheinbaren Leib Pygmalion glühende Liebe.
Oft legt prüfend die Hand er daran, ob Leib das Gebilde
Oder ob Elfenbein, und für dies nicht kann er es halten.

Küsse auch gibt er ihr und glaubt sie erwidert und spricht, und er umarmt sie,
Wähnt gar, dass sich die Haut den berührenden Fingern bequeme,
Und ist besorgt, dass nicht Bläue vom Druck anhafte den Gliedern.
Bald liebkost er sie auch, bald bringt er ihr artige Gaben,
Wie sie den Mädchen genehm: Meermuscheln, gerundete Steinchen,
Vöglein, niedlich von Wuchs, buntfarbige Blumen in Menge,
Lilien, Bälle dazu mit Streifen und Früchte vom Baume.
Mit seidenem Gewand auch schmückt er die Glieder,
Fügt langreichende Schnur an den Hals, an die Finger Gesteine;
Perlen enthangen dem Ohr, und es schwankt ein Gehenk vor dem Busen.
Schön ist alles an ihr; doch nackt ist sie ebenso reizend.
Sorgsam legt er sie hin auf das Bett von rubinroter Farbe,
Nennt sie Genossin des Betts und gibt dem gelehnten Nacken,
Gleich als hätt er Gefühl, nachgiebige Federn zur Ruhestatt.

Quelle: leicht adaptierte Übersetzung von Ovid: Metamorphosen X, Vers 245-270, in: Werke, Übersetzung von R. Suchier u. L. Huchthausen, Bd. 1, 3. Aufl. 1982, S. 247f.

M2: José Ortega y Gasset: Das Phänomen der Verliebtheit

Wenn uns einmal dieser Zustand geistiger Verengung, der „Verliebtheit“ heißt, diese psychische Angina, befallen hat, so sind wir verloren. In den ersten Tagen können wir noch kämpfen; aber wenn das Missverhältnis zwischen der Aufmerksamkeit, die wir einer bestimmten Frau widmen und dem Interesse, das wir für die anderen und den Rest des Universums übrig haben, ein gewisses Maß überstiegt, liegt es nicht mehr in unserer Hand, den Vorgang aufzuhalten. [...]

Nun wohl; ich glaube, dass die „Verliebtheit“ ein Phänomen der Aufmerksamkeit ist, eine Anomalie der Aufmerksamkeit, die bei normalen Menschen auftritt. [...] Schon der Beginn der „Verliebtheit“ zeigt das. In der Gesellschaft sehen sich viele Frauen vielen Männern gegenüber. Im neutralen Zustand gleitet die Aufmerksamkeit jedes Mannes und jeder Frau gleichmäßig über die Vertreter des Gegengeschlechts hin. Aus Gründen alter Zuneigung, naher Verwandtschaft usw. mag die Aufmerksamkeit einer Frau ein wenig länger bei diesem als bei jenem verweilen; aber das Missverhältnis zwischen der Beachtung des einen und Nichtbeachtung des anderen ist nicht groß; und abgesehen von diesen kleinen Unterschieden stehen alle Männer, welche die Frau kennt, gewissermaßen in gleicher Beachtungsdistanz zu ihr, in gerader Linie. Aber eines Tages ist es mit dieser Gleichverteilung der Aufmerksamkeit aus. Die Aufmerksamkeit der Frau zeigt eine Neigung, von selbst bei einem dieser Männer zu verweilen, und plötzlich kostet es sie eine Anstrengung, ihre Gedanken von ihm zu lösen, anderen Menschen oder anderen Dingen ihre Teilnahme zuzuwenden. Die gerade Linie ist durchbrochen; einer der Männer ist hervorgetreten und steht jetzt in geringerer Beachtungsdistanz zu dieser Frau.

„Verliebtheit“ ist in ihren Anfängen nichts als dies: ein anomales Verweilen der Aufmerksamkeit auf einem anderen Menschen. Weiß dieser seine privilegierte Lage zu nutzen und eine solche Bindung klug zu nähren, so rollt das übrige unaufhaltsam wie ein Mechanismus ab. Er wird immer weiter vor die Reihe der anderen, der Gleichgültigen, hinausrücken und immer mehr Raum in der gebannten Seele einnehmen, die den Blick von diesem Bevorzugten nicht mehr abzuwenden vermag. Die anderen Menschen und Dinge werden allmählich aus ihrem Bewusstsein verdrängt. Wo die Verliebte sich immer einfindet, welches auch ihre scheinbare Beschäftigung ist, ihre Gedanken werden vermöge ihrer eigenen Schwere auf jenen Mann zufallen. Und umgekehrt kostet es sie große Gewalt, ihre Aufmerksamkeit einen Augenblick aus dieser Richtung herauszureißen und auf die Bedürfnisse des Lebens zu richten.

Es ist also keine Rede von einer Bereicherung unseres Seelenlebens. Ganz im Gegenteil. Die Dinge, die uns vorher beschäftigten, werden in wachsendem Maße ausgeschieden. Das Bewusstsein verengert sich und enthält nur noch einen Gegenstand. Die Aufmerksamkeit ist gelähmt; sie gleitet nicht mehr von einem Objekt zum anderen. Sie ist unbeweglich, starr, von einem einzigen Wesen eingefangen. [...]

Der Verliebte hat den Eindruck, dass das Leben seines Bewusstseins reicher geworden ist. Seine Welt verdichtet sich, indem sie sich beschränkt. Alle seine Seelenkräfte streben gegen einen einzigen Angriffspunkt, und das gibt seinem Dasein fälschlich den Anschein außerordentlicher Steigerung.

Zugleich bringt diese Ausschließlichkeit der Aufmerksamkeit an dem bevorzugten Objekt herrliche Eigenschaften zutage. Nicht dass ihm Vollkommenheiten angedichtet würden. [...] Nur sieht der liebende sein Objekt deutlicher als der Gleichgültige. Es rückt für ihn in ein Licht, in dem es seine verborgensten Vorzüge offenbart.

Quelle: Auszug aus José Ortega y Gasset: „Züge der Liebe. Ein Fragment“, in: ders. Über die Liebe. Meditationen, dt. v. Helene Weyl, München 1993, S. 87-186, hier: 126; 122-124.

M3: Maurice Merleau-Ponty: Über den Leib im Blick des Anderen

Der Mensch zeigt für gewöhnlich nicht seinen Körper, und wenn er es tut, so bald scheu, bald in der Absicht, zu faszinieren. Der seinen Körper abtastende fremde Blick scheint ihm ihn sich selbst zu entziehen, oder aber er meint im Gegenteil, die Exhibition seines Leibes werde ihm den anderen Menschen widerstandslos ausliefern, so dass es der Andere sein wird, der ihm zum Sklaven verfällt. Scham und Schamlosigkeit haben somit ihren Ort in einer Dialektik von Ich und Anderem, die die von Herr und Knecht ist: […] Dass ich einen Leib habe, sagt also, dass ich als Gegenstand gesehen werden kann und suche, als Subjekt gesehen zu werden, dass der Andere mein Herr oder mein Sklave sein kann, so dass also Scham und Schamlosigkeit nichts anderes als die Dialektik der Vielheit der Bewusstsein[e] ausdrücken und in der Tat metaphysische Bedeutung haben. […] Was man zu besitzen sucht, ist also nicht ein Körper, sondern ein von Bewusstsein beseelter Leib […]. Die dem Leib gegebene Bedeutung und die Widersprüche der Liebe verknüpfen sich mit einem umfassenden Drama, das in der metaphysischen Struktur meines Leibes als in eins Objekt für den Anderen und Subjekt für mich gründet.

Quelle: Maurice Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung, dt. v. Rudolf Boehm, Berlin 1986, Auszug aus § 28, S. 199f.