

Ereignis Unterricht

Vortrag, gehalten am Freitag, 28. September 07, in Leuk

Persönliche Vorbemerkung

Als Zuhörer durfte oder musste ich schon oft Veranstaltungen wie dieser beiwohnen, und ich muss gestehen, dass ich es fast immer für eine Zeitverschwendung hielt. Wenn Sie mir heute ebenso skeptisch zuhören, wie ich das jeweils zu tun pflege, dann habe ich als Redner einen sehr schweren Stand. Daher werde ich versuchen, Ihnen soviel Interessantes und Nützliches wie nur irgend möglich zu erzählen.

In den ersten paar Minuten möchte ich einiges darüber sagen, wie es dazu hat kommen können, dass ich heute hier stehe. Danach geht es um die Wurst, um unser gemeinsames, hauptsächliches Anliegen, darum, wie ich ein guter Lehrer sein kann, darum, wie ich eine Lektion zu einem Ereignis machen kann. Darüber ernsthaft nachzudenken, kann nie und nimmer eine Zeitverschwendung sein.

Warum stehe *ich* hier? Ich schlug die typische Lehrerlaufbahn ein: Hochschulstudium, Mathematik in meinem Fall, das Schönste, was es gibt, Assistenz, Diplom des höheren Lehramts, schon über 20 Jahre Berufserfahrung. Nach einigen Vorträgen und Artikeln wurde die ETH auf mich aufmerksam und bat mich, als Praktikumsleiter zu arbeiten, was ich seit vielen Jahren tue.

Nach ungefähr zehn Praktikantinnen und Praktikanten stellte ich fest, dass ich mich ständig wiederholte, dass ich immer ungefähr dasselbe lobte und dasselbe kritisierte. Daher beschloss ich, einen Text zu schreiben, den ich allen künftigen Praktikanten abgeben wollte, noch bevor diese das erste Mal zu mir kamen. Der Text entstand, und ein Kollege las ihn, bevor er den ersten neuen Praktikanten erreichte. Der Kollege riet mir zur Veröffentlichung, und so kam es, dass die Zeitschrift *Gymnasium Helveticum* in schneller Folge zwei Artikel von mir abdruckte.

Die Reaktionen waren überaus erstaunlich. Aus der ganzen Schweiz erreichten mich Anrufe, E-mails und Briefe. Fast immer dankte man mir, nicht wenige stellten fest, das hätte endlich mal gesagt werden müssen, einige Schulleiter verbrummt ihre Lehrerkollegien dazu, sich einen Vortrag von mir anzuhören. Einige Reaktionen siedelte ich irgendwo zwischen belustigend und beängstigend ein:

Jemand adressierte seinen Brief an mich mit den riesigen Lettern „Herrn Weg-Weiser Armin P. Barth“, ein anderer tadelte mich für meine aufwieglerischen Artikel und schrieb: „Dünke Dich nicht weise zu sein, sondern fürchte den Herrn und weiche vom Bösen.“ (,Herrn' war allerdings in Grossbuchstaben geschrieben.)

Bald darauf kam ich mit dem Klett-Verlag überein, ein Buch zu veröffentlichen, das aus der Sicht des Praktikers geschrieben sein sollte. So kam es, dass im August 2007 der Klett und Balmer Verlag in Zug das Buch Armin P. Barth, *Ereignis Unterricht – Auf dem Weg zur*

guten Lektion herausgab. Abgesehen davon – und das möchte ich hier betonen – bin ich ein ganz gewöhnlicher Lehrer – oder, um im Sprachspiel eines der oben erwähnten Briefschreibers zu bleiben: ein einfacher Diener im Weingarten des Herrn.

1 Die Kernfragen des Vortrags Die bittere Realität des Lehrberufs

Sehr verehrte Damen und Herren

Die Kernfragen dieses Vortrages lauten: Wie kann ich ein guter Lehrer werden? Wie kann ich Unterricht zu einem Ereignis machen? Das sind ständige Begleiter, Fragen, die seit Jahren schon in mir wirken und von innen her mein Nachdenken antreiben. Ich habe dazu einiges herausgefunden und möchte darum feierlich verkünden:

Wenn dieser Vortrag einen Wert hat, so besteht er in Zweierlei: Erstens darin, dass in ihm Gedanken ausgedrückt sind, und dieser Wert wird umso grösser sein, je besser diese Gedanken ausgedrückt sind. – Hier bin ich mir bewusst, weit hinter dem Möglichen zurückzubleiben. Einfach darum, weil meine Kraft zur Bewältigung der Aufgabe nicht ausreicht. – Mögen andere kommen und es besser machen. Dagegen scheint mir die Wahrheit der heute mitgeteilten Gedanken unantastbar und definitiv. Ich bin also der Meinung, die Fragen im Wesentlichen endgültig beantwortet zu haben.

(...)

Die letzten paar Sätze, meine Damen und Herren, stammen –leicht angepasst – von Ludwig Wittgenstein, dem Philosophen, den ich grenzenlos bewundere. Gleichwohl bin ich der Meinung, dass der darin ausgedrückte Anspruch grenzenlos übertrieben ist. Mit den eingangs gestellten Fragen verhält es sich ähnlich wie mit gewissen Grundfragen der Philosophie. Man kann sehr viel und gleichzeitig sehr wenig darüber sagen. Und wenn man denkt, die definitive Antwort gefunden zu haben, kommt ein anderer und erklärt einem, was man alles vergessen hat. Wenn ich nun also meine Antworten auf die eingangs gestellten Fragen gebe, so verlieren Sie bitte nie aus den Augen, was Wittgenstein noch sagte:

Und wenn ich mich hierin nicht irre, so besteht nun der Wert dieses Vortrages zweitens darin, dass er zeigt, wie wenig damit getan ist, dass die Fragen beantwortet sind.

Ich möchte mich den Fragen annehmen, indem wir einer fiktiven Lehrperson beim Vorbereiten und Halten einer bestimmten Lektion, die morgen gehalten werden soll, über die Schulter und in den Kopf schauen.

Es ist Abend. Vor einer Stunde noch hat die anbrechende Dämmerung ein farbenfrohes Fest am Himmel gefeiert. Jetzt ist das Licht müde und die Welt schwermütig. Unsere fiktive Lehrperson sitzt melancholisch hinter einem Glas Wein und denkt über den Lehrberuf nach. Früher, während des Studiums, hatte sie eine romantische Vision dessen, wie der Lehrberuf sein würde.

Ich betrete ein aufgeräumtes, sonniges Schulzimmer voll von einladenden Bildern, Tafeln, Karten und Modellen, die Wandtafel ist sauber und pechschwarz, alle Schülerinnen und Schüler sind im

Zimmer, sitzen in ihren Bänken, öffnen nun ihre liebevoll eingebundenen Hefte, daneben liegen gespitzte Bleistifte und Stifte in allen Farben des Regenbogens, ein leichtes Zittern fährt durch die Hände, als könnten sie es kaum abwarten, mit Schreiben anzufangen. Prall gefüllte Mappen liegen geöffnet neben den Bänken, darin Vokabelkärtchen, Grammatiken, Periodensystem, Formelsammlungen, Hefte, Bücher und ein Pausenbrot.

Fünzig vor Freude und Interesse leuchtende Augen verfolgen meinen Auftritt, fünfundzwanzig deutlich sprechende Mänder erwidern meinen Gruss. Sofort stellt sich eine Atmosphäre höchster Konzentration ein, die Geister von fünfundzwanzig Philologen, Naturwissenschaftlern, Mathematikern, Historikern, Informatikern erwachen und drängen auf neue Erkenntnisse.

Nicht wenige dieser fünfundzwanzig Augenpaare folgen meinem Unterricht bewundernd, wissen sie doch, wie viel ich erreicht habe, Gymnasium, Universitätsabschluss, Lehrerdiplom, eigene wissenschaftliche Arbeiten; den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, welche Anstrengung, welche Beharrlichkeit, welche Aufopferung dazu nötig ist.

Fünfundzwanzig Jugendliche und ich errichten im Unterricht die Barrikaden der Französischen Revolution, treiben zusammen mit Martin Luther Nägel in die Wand, um seine 95 Thesen anzuschlagen, assistieren Galileo Galilei bei seinen Fallexperimenten, spielen dramatische Schachpartien gegen Weltmeister Czentovic und können Stefan Zweigs Leiden nachempfinden, überhören vor lauter Grammatikübungen die Pausenglocke und dringen mit Georg Cantor erschauernd in die Kaskaden unendlich vieler Unendlichkeiten vor.

Draussen vor der Tür hört man die Jubelrufe in meinem Zimmer, durch das Türfenster sieht man die Fluten von empor gestreckten Armen und den Eifer auf den Gesichtern der Jugendlichen. Am Ende meiner Lektion drücken fünfundzwanzig Gesichter Dankbarkeit aus, ich drücke fünfundzwanzig Hände und verlasse das Zimmer, zufrieden und mit stolz geschwellter Brust.

Die Wirklichkeit ist nicht so. Gar nicht. Nicht einmal annähernd. Es beginnt schon damit, wie die Schülerinnen und Schüler das Zimmer betreten. Unsere fiktive Lehrperson hat kürzlich den Roman „Tag und Nacht und auch im Sommer“ von Frank McCourt gelesen, und dort ist überaus trefflich beschrieben, wie Schüler ein Zimmer betreten:

Da sind sie. Die Tür knallt gegen die Leiste unten an der Tafel und wirbelt eine Kreidewolke auf. Ein Mordsspektakel. Sie könnten doch einfach hereinkommen, guten Morgen sagen und sich hinsetzen. Aber nein. Sie müssen schubsen und drängeln. Einer sagt in gespielt drohendem Tonfall He, ein anderer kontert sofort mit He. Sie beleidigen einander, ignorieren das zweite Klingeln, lassen sich Zeit

mit dem Hinsetzen. Alles klar, Baby. Guckt mal, da sitzt ein neuer Lehrer, und neue Lehrer haben keinen Schimmer von gar nichts. “

In vielen Jahren des Unterrichtens hat unsere fiktive Lehrperson in wachsender Masse darunter gelitten, dass sie die Klassen für die Inhalte ihres Faches begeistern sollte, dass sie dabei aber in absolut hoffnungsloser Konkurrenz zu vielen anderen Attraktionen steht, die Schülerinnen und Schüler sehr viel mehr interessieren:

Computer, Emails, Internet und Websites, Mobiles, SMS, Digitalkameras und iPods, Coca Cola, Eistee, Redbull und Bier, Prag, Berlin, London und Paris, Paris Hilton, Penelope Cruz, Brad Pitt und Orlando Bloom, Hamburger, Pommes frites, Spaghetti und Schokolade, Comics, Tageszeitungen, Dan Brown und Kreuzworträtsel, CDs, Videos, DVDs und Playstations, Rutschbahnen, Achterbahnen, Geisterbahnen und Bergbahnen, Kino, Fernsehen, Bars und Freibäder, Hosen, Jacken, T-Shirts und Turnschuhe, Katzen, Hunde, Pferde und Tokio Hotel, Klavier, Schlagzeug, Geige und Didgeridoos, Fussball, Handball, Judo und Karate, Tennis, Reiten, Segeln und Snowboard, Tanzen, Techno, Partys und Openairs, Piercings, Tattoos, Cremen und Lipgloss, Grossmutter, Grossvater, Bruder und Schwester, Mutter, Vater, Freund und Freundin, Seeufer, Flaniermeilen, Parkanlagen und Shoppingcenters, Bikes, Motorräder, Autos und Rollbretter...

Zudem musste unsere fiktive Lehrperson feststellen, dass der Lehrberuf durchaus nicht nur aus Unterrichten besteht und dem, was damit zusammenhängt. Mehr und mehr fallen andere Arbeiten an wie zum Beispiel das Feedbackgeben.

An manchen Schulen gibt es bereits Feedback, das Lehrpersonen Schülern geben, Feedback, das Schüler Lehrpersonen geben, Feedback, das Lehrpersonen Lehrpersonen geben, Feedback, das Lehrpersonen Schulleitern geben, Feedback, das Schulleiter Lehrpersonen geben, Feedback, das Schüler Schulleitern geben, Feedback, das Schulleiter Schülern geben, Feedback, das Schulleiter Behörden geben, Feedback, das Behörden Schulleitern geben, usw. Und fast immer wird dabei nur die zeitliche Auslastung aller Beteiligten erhöht, nicht aber die Qualität des Unterrichts verbessert.

2 Das sorgenvolle Antizipieren möglicher Schwierigkeiten einer bevorstehenden Lektion

Mittlerweile ist es fast dunkel draussen, das Licht hat den Himmel verlassen. Unsere fiktive Lehrperson setzt sich ans Pult und kramt das Material hervor, das in der morgigen Lektion gelehrt werden soll.

Mit zunehmendem Alter fällt unserer fiktiven Lehrperson das Unterrichten schwerer, weil sie es immer besser kann. Das klingt unsinnig, erklärt sich aber damit, dass sie an viele Facetten des Unterrichts, die ihr heute unendlich schwierig vorkommen, früher nicht einmal gedacht hat.

-

Das fängt schon mit der Frage an, wie sie für Ruhe und Konzentration sorgen soll, nachdem sie das Zimmer betreten hat.

-

Dann stellt sie sich die Frage, wie sie die Klasse begrüßen soll. Einmal hatte sie einen Lehrerkollegen, Bühler, dabei beobachtet, wie er die Klasse begrüßte. Es war grauenhaft. Bühler hatte sich ins Schulzimmer geschlichen, die Schülerinnen und Schüler waren alle anwesend aber noch sehr unruhig. Bühler hatte bereits den HRP in Betrieb gesetzt und stand nun vor der Klasse, aber hinter dem Projektor, so dass ihn einige kaum sehen konnten. Dann führte er die Hände vor der Brust zusammen, berührte mit den Fingerspitzen der einen Hand die entsprechenden Fingerspitzen der anderen Hand, setzte ein unpassendes und gekünsteltes Lächeln auf und sagte „So!“. Und, weil niemand in der Klasse reagierte, gleich noch einmal lauter: „So!!“

Die Schülerinnen und Schüler waren nicht dumm und durchschauten das Spiel. Sie wussten, dass er sie eigentlich begrüßen und um Aufmerksamkeit bitten wollte. Aber er tat das nicht. Er rief nur „So!“. Hätte er sich bloss ganz natürlich verhalten, die Klasse begrüßt und ein paar lockere Worte verloren zur Einführung. Aber nein, er rief „So!“, ein viel zu lautes und völlig deplatziertes „So!“. Der Auftakt war völlig misslungen.

-

Unsere fiktive Lehrperson quält sich auch mit der Frage ab, wie sie morgen das Thema der Lektion wird interessant machen können. Einmal hatte sie Lehrerkollege Fischer, einen Mathematiker, dabei beobachten können, wie er ein neues Thema anfing. Er zeichnete zwei Punkte an die Tafel und sagte: „Hier gibt es zunächst zwei Punkte.“ Unsere fiktive Lehrperson war fassungslos, sie fühlte körperlich, wie sich alles in ihr aufbäumte. Wieso gab es da zwei Punkte? Wo kamen die her? Warum sollte man sich mit ihnen beschäftigen? Warum sollten sie interessant sein? Was würde man mit ihnen erreichen? Und warum gab es die Punkte ‚zunächst‘? Das klang wie eine Drohung. Was gab es denn ausserdem? Und warum? Darüber sagte Fischer nichts. Die Jugendlichen waren bewundernswert geduldig. Sie waren sich gewöhnt, dass einfach jemand kommt und sagt, da sind nun zwei Punkte oder drei Kräfte oder zehn Gesteinsarten oder zwei Angebotskurven oder fünf chemische Stoffe oder dreissig neue Wörter oder acht Fragen zum Kommunistischen Manifest.

Ein anderes Mal hatte unsere fiktive Lehrperson einer Lektion von Kollegin Hauri, Geschichte, beiwohnen können. Die Hauri sagte: „Wir besprechen heute die Reformation. Dabei gehen wir so vor, dass...“ Unsere fiktive Lehrperson war schockiert. Was in Gottes Namen ging sie die Reformation an? Die liegt eine Ewigkeit zurück. Warum soll sie interessant sein? Warum soll sie das Leben eines 17-Jährigen betreffen? Darüber sagte die Hauri nichts. Die Reformation *hat* aber zweifellos Konsequenzen für das Leben eines heutigen 17-Jährigen. Das Leben eines Gläubigen sähe heute ganz anders aus, wenn es die Reformation nie gegeben hätte.

-
Unsere fiktive Lehrperson macht sich auch Gedanken darüber, welches Tafelbild das in der morgigen Lektion Erarbeitete abbilden soll. – oder ob sie Material austeilen oder den HRP benutzen soll. Einmal konnte sie einer Lektion von Deutschlehrerkollegin Scherrer beiwohnen, in der es um „Peter Schlehmls wundersame Geschichte“ von Adelbert Chamisso ging. Die Diskussion war äusserst lebhaft, wenn auch etwas unstrukturiert, und am Ende war das einzige, das die Jugendlichen mit nach Hause nahmen, eine Abschrift dieses Tafelbildes

Märchen?

Die Zeit hat kein
Schwert für mich,
nur für mich keines.

Geld

Das Leben ist eines
Schattens Traum

27. Mai 1813

Das Problem dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit solchen Bruchstücken einer Diskussion später nichts anfangen können. Die Splitter allein sind nicht aussagekräftig, es entsteht kein Gemälde an der Tafel, die Notizen erlauben es nicht, die Dramatik der Diskussion nachzuempfinden und die Kernaussagen nachzulesen. Dahinter steckt das tiefere Problem, dass die Lehrerin durchaus eine vernetzte Struktur von Chamissos Meisterwerk in ihrem Kopf hat, dass sie den Ablauf der Geschichte, die möglichen Bedeutungen des Schattens, die Entstehungsgeschichte des Werkes, Chamissos Biographie, die groben Züge der politischen und kulturellen Lage seiner Zeit und einige Querbezüge zu zeitgenössischen Autoren oder Ereignissen fest verankert und geordnet in ihrem Kopf hat, dass sie sich aber nicht darum bemüht, eine vergleichbare Struktur in den Köpfen der Jugendlichen zu erzeugen. Schlehmls Geschichte hat keine Struktur für die Schüler, nur für sie keine.

-
Eine stetig wachsende Herausforderung stellt für unsere fiktive Lehrperson auch die Kommunikation mit den Jugendlichen dar. Wie wird sie morgen Fragen stellen? Wie auf Fragen antworten? Wie Antworten kommentieren? Wie eine Diskussion in Gang bringen?

Einmal hatte unsere fiktive Lehrperson einer Lektion von Physiklehrer Hunziker beiwohnen können. Hunziker stellte sehr präzise Fragen, und wenn ein Schüler zum Beispiel antwortete: „Parallel zur Achse wirkt keine Kraft“, dann sagte Hunziker sofort: „Ja, Sie haben recht, parallel zur Achse wirkt keine Kraft. Sie meinen natürlich die x-Achse.“ Hunziker wiederholte die Antwort also und verbesserte sie sogleich. Kommunikation dieser Art ist eine Schnellstrasse zu einem Unterricht, in dem Jugendliche müde werden, sich zu beteiligen. Sie werden auch aufhören, dem zu lauschen, was andere Jugendliche sagen. Die Lehrperson wird es ja ohnehin gleich wiederholen, und sie wird es besser sagen.

Einmal verfolgte unsere fiktive Lehrperson auch eine Lektion bei Geschichtslehrerin Bürgin. Das Gespräch lief ungefähr so ab:

Bürgin fragte: „Welches grosse Problem musste die Weimarer Republik in ihrer Entstehungszeit bewältigen?“

Darauf ein Schüler: „Den Frieden von Versailles.“

Die Bürgin: „Hm, ja, weiter...“

Darauf eine Schülerin: „Die Rückkehr der Soldaten und ihre Integration in die Zivilgesellschaft“

Die Bürgin: „Hm, ja, weiter...“

Darauf ein Schüler: „Die Bekämpfung der revolutionären Unruhen“

Die Bürgin: „Hm, ja, weiter...“

Darauf eine Schülerin: „Die Erarbeitung einer neuen Verfassung“

Die Bürgin: „Hm, ja, weiter...“

Darauf ein Schüler: „Die Inflation“

Die Bürgin: „Genau. Super! Richtige Antwort!!“

Auf diese Weise muss bei den Schülerinnen und Schülern der berechtigte Einruck entstehen, dass sie lediglich Stichwortlieferanten sind, dass nicht ihre Leistung gefragt ist, sondern dass es eigentlich darum geht, die Leistung der Lehrperson zu feiern. Sie dürfen beweisen, dass sie nach genügender Lenkung und Vorbereitung endlich auch auf die brillante Idee kommen, welche die Lehrperson in weiser Voraussicht notiert hat. Sie dürfen nach dem von der Lehrperson versteckten Wissen wie nach Ostereiern suchen und sich dann, wenn sie sie gefunden haben, zusammen mit dem Lehrer-Osterhasen freuen. Es ist klar, dass bei solchem Vorgehen das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einer aktiven Beteiligung am Unterricht mehr und mehr sinkt. Ihre Meinungen sind einfach nicht willkommen.

3 Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht

Etwas unzufrieden schüttelt unsere fiktive Lehrperson Sorgen dieser Art ab und wendet sich dem Nachtessen zu. Draussen hat die Nacht die ganze Welt umklammert.

Nach dem Essen zieht unsere fiktive Lehrperson einen Stapel Blätter hervor, Rückmeldungen zu ihrem Unterricht, die sie gestern bei ihren Klassen eingeholt hat. Darin findet sie unter anderem dies:

- Wichtig ist, dass den Schülern das Ziel des zu behandelnden Themas bekannt ist.
- Ein Lehrer sollte unbedingt am Anfang der Lektion bekannt geben, um was es in einer Lektion geht und was läuft.
- Der Unterricht wird zunehmend spannend, wenn die Lehrperson konkrete Alltagsprobleme erklären kann: Wieso ist der Himmel blau? Wieso schwimmt Eis? Wie funktionieren Scheinwerfer? Wie viele Dezibel sind schädlich für mein Gehör? usw.
- Ich finde es wichtig, dass ein Schüler genug Zeit bekommt, um sich etwas selber zu überlegen. Wenn alles nur vorgesagt wird, hat man nichts gelernt.

- Besonders viel lernt man, wenn ein Schüler, der ein Problem gelöst hat, an die Tafel geht und es erklärt (anstatt immer nur der Lehrer).
- Interessant ist es, wenn Schüler eine Diskussion selber leiten können. So lernt man fürs Leben, und alle werden miteinbezogen.

Uvm.

4 Eine Prise Hirnforschung Ein gehäufte Esslöffel Lehr- und Lernforschung

Vor dem Schlafengehen liest unsere fiktive Lehrperson zwei Artikel, die schon seit Wochen neben ihrem Bett liegen und darauf warten, gelesen zu werden.

Der erste Artikel bespricht neuste Befunde der Hirnforschung. Darin wird klar gesagt, dass es dank moderner bildgebender Verfahren möglich geworden ist, das Gehirn immer besser beim Denken zu beobachten. Forscher haben herausgefunden, dass auch im Teenageralter – und somit auch während der Schulzeit – das Gehirn sich wesentlich stärker entwickelt als früher angenommen. Der sich dynamisch verändernde Frontalkortex ist unter anderem für die Exekutivfunktionen zuständig, welche das Vermögen zusammenfassen, unsere Gedanken und unser Verhalten zu koordinieren. Dazu gehört die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gezielt auf etwas zu richten, künftige Aufgaben zu planen, unangebrachtes Verhalten zu unterdrücken und mehr als eine Sache aufs Mal im Kopf zu behalten.

Gerade dies aber sind Fähigkeiten, die Lehrpersonen bei den Jugendlichen voraussetzen, oft zu Unrecht. Die Lernschwächen, Launen und auffälligen Verhaltensweisen vieler Jugendlicher lassen sich teilweise damit erklären, dass der Frontalkortex im dynamischen Wandel begriffen ist und das dort vermutete Kontrollzentrum für Exekutivfunktionen nur bedingt funktioniert. Jugendliche treffen dann oft falsche Entscheidungen, setzen falsche Prioritäten, riskieren zu viel, verhalten sich scheinbar unvernünftig.

Unsere fiktive Lehrperson ist sehr interessiert an solchen Ergebnissen; gleichzeitig ist sie aber auch der Meinung, dass Ergebnisse der Hirnforschung nur eine beschränkte Relevanz für ihr tägliches Unterrichten haben. Eine Geigenlehrerin muss nicht wissen, welche chemischen Reaktionen im Gehirn beim Geigenspielen ablaufen, um einer Schülerin das Geigenspielen beibringen zu können. Zudem werden Resultate der Gehirnforschung oftmals zu unvorsichtig interpretiert. So wurde in den letzten Jahren immer wieder die Zunahme der Synapsendichte im Hirn mit einer erhöhten Lernfähigkeit gleichgesetzt, um damit die Notwendigkeit für einen möglichst frühkindlichen Unterricht scheinbar zu begründen. Man weiss heute aber, dass das eine ganz falsche Vorstellung ist.

Der zweite Artikel, den unsere fiktive Lehrperson liest, handelt von den Befunden einer berühmten Lehr- und Lernforscherin: Frau Prof. Elsbeth Stern. Frau Stern hat in zahlreichen Studien nachgewiesen, dass viele Vorstellungen, die sich in den letzten Jahrzehnten in den Köpfen von Lehrerinnen, Bildungspolitikern, Schulleiterinnen und interessierten Laien festgesetzt haben, völlig falsch sind. Unsere fiktive Lehrperson schüttelt noch einmal alle Schläfrigkeit von sich ab und widmet sich interessiert diesen Irrtümern:

a. Der Irrtum von der Klassengrösse

Man hört und liest immer wieder, dass der Lernzuwachs bei Jugendlichen grösser wäre, wenn man die Klassen verkleinern würde. Das stimmt so nicht. In Frau Sterns Worten:

„Für diese Annahme (dass eine Verringerung der Klassengrösse eine effiziente Methode zur Verbesserung der Schülerleistungen ist) gibt es jedoch keine empirische Evidenz, d.h. es findet sich kein Zusammenhang zwischen Klassengrösse und Lernfortschritt. Erklärt wird dieses Ergebnis damit, dass in der Schule vorwiegend Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, bei denen die Vorteile einer kleineren Klasse nicht zum Tragen kommen.“ (E. Stern e.a. *Erziehungs- und Schulpsychologie*, in: K. Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie*, Springer, Heidelberg, 2006)

Ein Effekt wäre also nur dann spürbar, wenn Lehrpersonen zu anderen Methoden übergehen. Wenn die Lehrperson auch in einer kleinen Klasse ein Experiment vorzeigt und dann die Tafel mit Erläuterungen anfüllt, ist ein positiver Effekt natürlich nicht zu erwarten.

b. Der Irrtum von der besten Methode

Man weiss heute, dass die Suche nach der bestmöglichen Unterrichtsmethode vergebliche Mühe ist; es gibt sie nicht. Studien zeigen auch, dass Frontalunterricht nicht grundsätzlich schlechter ist als individualisierter Unterricht. Es gibt zahllose Beispiele von individualisiertem Unterricht, in dem die entscheidenden Veränderungen in den Köpfen der Lernenden dennoch nicht eintraten, weil der Unterricht viel grundlegendere Fehler enthielt, die nichts mit der Methode zu tun hatten. Erfolgreicher Unterricht kann auf *vielfältige*, aber nicht auf völlig *beliebige* Weise erreicht werden.

Es macht einen guten Lehrer aus, wenn er in der Lage ist, jederzeit eine Methode zu wählen, die der jeweiligen Unterrichtssituation optimal angepasst ist.

(sinngemäss zitiert aus A. P. Barth, *Ereignis Unterricht – Auf dem Weg zur guten Lektion*, Klett Verlag, Zug, 2007, Interview mit Frau Prof. E. Stern)

c. Der Irrtum vom Vorteil multimedialen Unterrichts

Man hört und liest immer wieder, dass grosse Hoffnungen auf computeranimierte Lernumgebungen gesetzt werden. Inzwischen weiss man, dass die Erwartungen, die in Computeranimationen gesetzt werden, überzogen sind. Oftmals ist der Lernzuwachs in solchen Umgebungen sogar geringer als in Lernumgebungen mit statischen Bildern. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die beim Menschen suboptimal ausgeprägte Fähigkeit sein, Bewegungen in der Erinnerung zu speichern.

(sinngemäss nach E. Stern e.a. *Erziehungs- und Schulpsychologie*, in: K. Pawlik (Hrsg.), *Handbuch Psychologie*, Springer, Heidelberg, 2006)

d. Der Irrtum vom prinzipiellen Vorteil der Frühförderung

Es vergeht kein Tag, ohne dass irgendjemand fordert, man müsse Kinder in möglichst frühen Jahren mit möglichst vielen Unterrichtsstoffen konfrontieren. Das Gehirn sei dann besonders aufnahmefähig, heisst es etwa, und verpasste Gelegenheiten könne man später nie mehr kompensieren. Das junge Gehirn sei wie ein Schwamm, sagen andere, das mühelos alles aufsauge, was man ihm darböte.

Das, meine Damen und Herren, ist blanker Unsinn. Das Gehirn ist zu keiner Altersstufe mit einem Schwamm vergleichbar. Dieses Bild ist falsch und irreführend. Das kindliche Gehirn hat noch grosse Defizite in der Handlungs- und Planungskompetenz, und es filtert Input-Reize noch sehr stark. Das zeigt sich schon darin, dass das Kleinkind erst nur Einwort-, dann Zweiwortsätze usw bildet, obwohl es in seiner Umgebung mit sehr komplexen Sätzen konfrontiert ist.

Auch die Vorstellung, wonach Kinder fast mühelos schaffen, was für Erwachsene fast unmöglich ist, ist falsch. Beispielsweise gibt es bis heute keinen Beleg dafür, dass Kinder von Fremdsprachenunterricht mehr profitieren als Erwachsene.

(sinngemäss nach E. Stern, *Psychologie heute compact: Schule verändern*, Heft 16, 2007, p.21-25 - und: E. Stern, *Auf falschen Fährten*, Frankfurter Rundschau, 30.9.2003 - und: E. Stern, *Wissen ist der Schlüssel zum Können*, Psychologie Heute, Juli 2003 - und E. Stern, *Völlig überschätzt*, Interview in HEUREKA 3/2005, Kinder und Wissenschaft)

e. Der Irrtum vom formalen Lernen

Seit Jahrzehnten geistert eine Idee durch Schulstuben und Büros von Bildungspolitikern: Die Idee der formalen Bildung. Danach ist es möglich, den Intellekt zu schulen, wenn man sich mit möglichst komplexen und abstrakten Aufgaben beschäftigt, egal, welchen Inhalts. Es wird dann gerne der Vergleich zum Sport hergestellt: So, wie man die körperliche Verfassung durch sportliche Betätigung ganz allgemein verbessern könne, so sei es auch möglich, das Gehirn durch Gehirntraining jedwelcher Art zu verbessern. (Lange sagte man positive Effekte dieser Art etwa den Fächern Latein und Mathematik nach.)

Heute weiss man, dass diese Vorstellung ganz falsch ist. Der Mensch lernt immer nur im Zusammenhang mit Inhalten, und dann lernt er genau das, wovon diese Inhalte handeln. Will man beispielsweise lernen, wie ein Motor funktioniert, muss man die dazu nötigen technischen und physikalischen Inhalte studieren. Will man lernen, Texte zu schreiben, muss man Texte schreiben. Man kann dann nicht irgendwas tun, um sich zu verbessern. Wer umgekehrt viele logische Denkaufgaben löst, lernt nichts ausser eben: logische Denkaufgaben eines bestimmten Typs zu lösen. Man kann seinen Geist also nicht unspezifisch trainieren, sondern immer nur im Zusammenhang mit Inhalten. Darum ist es auch, obwohl das einige Schulen machen, unsinnig, etwa die Projektmethode in einem theoretischen Vorkurs, also ohne konkretes inhaltliches Projekt, zu üben.

(sinngemäss nach E. Stern, *Psychologie heute compact: Schule verändern*, Heft 16, 2007, p.21-25 u.a.)

Zitate:

„Es ist nicht möglich, Menschen unspezifisch darin zu trainieren, besser zu denken, sondern man kann sie lediglich beim Erwerb und der Anwendung von Wissen unterstützen.“ (E. Stern e.a., Lernziel: Intelligentes Wissen, Universitas 2/2004)

„Eigenständige Methodentrainings sind so sinnvoll wie Stricken ohne Wolle. Wer Lehrern weismacht, es komme nur auf die Methoden an, vermittelt ihnen eine Pseudosicherheit und lenkt sie ab von ihrem Kerngeschäft, nämlich der Vermittlung von Inhalten.“ (E. Stern, Inhalt statt Methode, in: DIE ZEIT, 17/2006)

f. Der Irrtum im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen

Eng mit dem letzten Irrtum verbunden ist der Irrtum, der sich um das Modewort ‚Schlüsselqualifikation‘ rankt. Meist meint man dabei, dass weniger die Vermittlung von Wissen im Mittelpunkt der schulischen Ausbildung stehen soll, sondern Dinge wie Sozial- und Lernkompetenz ganz allgemein. Das könnte falscher nicht sein. Kompetenzen dieser Art lassen sich nicht unabhängig vom Inhalt vermitteln. Sie sind nicht lehrbar, aber durchaus lernbar, und sie fallen an als nützliche Nebenprodukte beim Erlernen von konkreten Inhalten.

(sinngemäss nach E. Stern, *Psychologie heute compact: Schule verändern*, Heft 16, 2007, p.21-25)

g. Der Irrtum vom Transfer

Oftmals fluchen Lehrpersonen über Jugendliche, die es nicht schaffen, einen Transfer von einem Fach auf ein anderes zu leisten. Der amerikanische Psychologe Edward L. Thorndike hat schon vor über 100 Jahren in Experimenten gezeigt, dass die Möglichkeit solchen distalen Transfers mindestens in Zweifel gezogen werden muss. Heute weiss man, dass der in der Schule angestrebte Transfer nur gelingt, wenn die neue Aufgabe auf dieselben Wissensselemente zurückgreift wie die alte. Wenn die Übereinstimmung der Wissensselemente fehlt, bleibt Transfer in der Regel aus. Daher erwarten wir in der Schule oftmals zuviel von den Jugendlichen.

(sinngemäss nach C. Mähler, E. Stern, *Transfer*, Sonderdruck aus: D. H. Rost (Hrsg.) (2006). Handwörterbuch: Pädagogische Psychologie, 3. Auflage, S. 782 – 793, Weinheim: Beltz)

h. Der Irrtum im Zusammenhang mit Latein

Der preussische Schulreformer Friedrich Gedike schrieb im 18. Jahrhundert:

„Im Falle Du Dein Griechisch und selbst Dein Latein vergissest, so sei versichert, dass dennoch der Vorteil Dir bleibt, durch beides Deinem Geiste jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in Deinem Geschäft mit übergeht.“

Sehr verbreitet ist auch die Idee, dass Latein ganz allgemein eine gute Basis beim Erlernen anderer, insbesondere romanischer Sprachen darstellt – oder dass es ganz allgemein das abstrakte, logische Denken fördere.

Zahlreiche Studien der letzten Jahre zeigen, dass das ganz falsche Vorstellungen sind. Auswirkungen auf die Kompetenzen im Fremdsprachenlernen konnten nicht nachgewiesen werden. Und es ergab sich auch nicht der geringste Hinweis auf die Förderung des logischen Denkens. Dagegen schlugen gewisse im Lateinunterricht erworbene Kompetenzen sehr deutlich an: So waren Lateinschüler in anderen Sprachen besser beim Entdecken von Kasus- und Tempusfehlern als Schüler, die nie Latein hatten. Das ist auch nicht verwunderlich, da genau dies eine der Sachen ist, die man im Lateinunterricht intensiv übt.

(sinngemäss nach: L. Haag, E. Stern, In Search of the Benefits of Learning Latin, Journal of Educational Psychology, 2003, Vol. 95, No.1, 174-178 - und E. Stern, *Non vitae sed scholae discimus* – Das Schulfach Latein auf dem Prüfstand, Forschung & Lehre, 11/2000 - und L. Haag, E. Stern, *Latein oder Französisch?*, in: Französisch heute, 33. Jahrgang, S. 522 – 525, Kallmayer-Verlag, Seelze-Velber, 2002)

i. Der Irrtum im Zusammenhang mit Intelligenz und Wissen

„Wissen, nicht Intelligenz, ist der Schlüssel zum Können.“
(E. Stern, *Wissen schlägt Intelligenz*, in: DIE ZEIT 27/2003)

Der Begriff des Wissens hat in unserer Gesellschaft häufig einen negativen Beigeschmack. Man sagt, Wissen anzusammeln sei etwas für Dummköpfe; intelligente Menschen hätten das nicht nötig. Das ist eine ganz falsche Vorstellung. Neue Studien zeigen, dass Menschen, die Experten auf gewissen Gebieten sind, vor allem deshalb so gut sind, weil sie so viel wissen. Und viele Unterschiede bei der schulischen Leistung liessen sich auf Unterschiede im Vorwissen zurückführen. Die Schule müsste also möglichst viele Lerngelegenheiten schaffen, in denen die Jugendlichen ihr bereits vorhandenes Wissen ständig einsetzen, umstrukturieren und durch neues Wissen ergänzen können.

Mittlerweile ist unsere fiktive Lehrperson sehr müde geworden. Ihre Lider werden schwerer, und sie schläft ein. Draussen blinken die Lichter der Stadt in eine klare Nacht hinaus, so als hätte jemand auf schwarzem Grund einen riesigen funkelnden Schatz ausgeleert...

5 Die zehn Minuten vor der Lektion

Der nächste Tag ist angebrochen. Unsere fiktive Lehrperson sitzt im Lehrerarbeitszimmer ihrer Schule. In zehn Minuten wird der Gong die Lektion einläuten.

Wir müssen uns vorstellen, dass schon viel Vorarbeit geleistet worden ist. Die Stoffeinheit, die heute unterrichtet werden soll, ist in vielen Jahren perfektioniert worden. Lange im voraus hat sich unsere fiktive Lehrperson überlegt,

- welches Vorwissen bei den Jugendlichen nötig ist und wie es reaktiviert werden kann.

- welche Ziele mit der Lektion verfolgt und wie sie am ehesten erreicht werden können.
- welchen Einstieg sie wählen, welche interessante Frage sie an den Anfang stellen wird.
- welche Methoden zum Einsatz kommen, welche typischen Beispiele, welche Fragen und Aufgaben.
- wie eine möglichst hohe Eigenaktivität der Jugendlichen erreicht werden kann.
- welche Motivationsarbeit sie leisten wird und wie sie die Lektion zu einem kleinen Ereignis machen kann.

In den zehn Minuten vor der Lektion muss es nun um eine Repetition all dieser Punkte, eine erneute Verinnerlichung, eine konzentrierte Fokussierung auf das gehen, was nun gleich geschehen wird. So, wie sich ein Skispringer einen Augenblick lang sammelt und konzentriert, bevor er zum entscheidenden Sprung ansetzt, muss die fiktive Lehrperson sich auf das einstellen und das vorwegnehmen, was nun gleich gemeistert werden soll. Sie lädt sich auf, schiebt die Ziele, Fragen, Argumente, Erkenntnisse, Abläufe, Methoden und Fakten auf die äusserste Kante der Starttribüne ihres geistigen Handelns, um gleich, in wenigen Minuten, eingestellt auf nichts anderes als die Lektion, zu starten.

6 Einschub: *pedagogical content knowledge*

Seit vielen Tausend Jahren ist der Mensch immer ungefähr auf derselben Entwicklungsstufe. Seit über 4000 Jahren häuft die menschliche Zivilisation ein Gebirge an Wissen an: Sprachen, Naturwissenschaft, Mathematik, Technik, Kunst, Kultur. Der hauptsächliche Zweck der Schule besteht darin, jungen Menschen Wissen und Fertigkeiten beizubringen, zu deren Entwicklung Jahrtausende und zahllose geniale Geister notwendig waren. Das funktioniert nur, wenn eine Lehrperson über zwei Dinge verfügt:

1. über das Wissen und die Fertigkeiten aus ihrem Stoffgebiet. – Das wird durch das Hochschulstudium sichergestellt.
2. über etwas Zusätzliches, wofür der amerikanische Lernforscher Lee Shulman den Begriff *pedagogical content knowledge* geprägt hat. Darunter versteht man die Summe des Wissens einer Lehrperson, das über das reine Fachwissen hinausgeht und das aber in allen Aspekten des Unterrichtens zum Tragen kommt. Also etwa: Wie strukturiert man das Fachwissen? Wie baut man es am besten auf? Wie vermittelt man es erfolgreich? Welche Voraussetzungen sind bei den Jugendlichen vorhanden, und welche Schwierigkeiten dürften sie beim Erwerb der neuen Inhalte haben? Wie schafft man effiziente Lernumgebungen? Wie überprüft man, in welcher Qualität das Vermittelte bei den Jugendlichen vorhanden ist? Und wie bewertet man das? Usw. Fachwissen allein macht ja noch keinen guten Lehrer, ebenso wie ein Starkoch nicht automatisch dazu fähig ist, Laien seine Kunst beizubringen, und wenn er noch so gut kochen kann.

Ich geben Ihnen ein kleines Beispiel zu diesem *pedagogical content knowledge*: Wenn ich als Mathematiker über reelle Zahlen spreche, so muss mir bewusst sein, dass Jugendliche oft eine ganz falsche Vorstellung von Zahlen im Kopf haben. Sie denken sich Zahlen oft wie Perlen, die an einer Schnur aufgereiht sind, und da gibt es dann eine erste Zahl, und dann eine nächste und dann eine nächste, usw. Und das ist, wenn man über reelle Zahlen sprechen will, eine

ganz falsche und hinderliche Vorstellung. Als Lehrer muss ich um solche Fehlvorstellungen wissen, ich muss wissen, wie ich darauf Einfluss nehmen und wie ich sie verändern kann. Und das ja nichts mit meinem Fachwissen zu tun; dazu benötige ich ein Wissen, das über das bloße Fachwissen hinausgeht. Ich muss dafür sorgen, dass die Jugendlichen eine korrekte Wissensbasis aufbauen und dass sie das neue Wissen immer passend daran anknüpfen können.

Dieses Zusatzwissen, das zum reinen Fachwissen dazukommt, macht des Beruf des Lehrers oder der Lehrerin so überaus anspruchsvoll. Und es sorgt – nebenbei gesagt – auch dafür, dass es für einen Laien sehr schwer sein kann, eine hospitierte Lektion zu beurteilen. Eine Lektion kann sogar überaus beeindruckend sein, obwohl der Lernzuwachs der Jugendlichen gering ist.

7 Den Unterricht zu einem Ereignis machen

Gehen wir zurück zu unserer fiktiven Lehrperson. Wie kann sie dafür sorgen, dass der Unterricht gelingt, dass die Lektion zu einem kleinen Ereignis wird? Ich denke, dass die folgenden sechs Punkte dabei eine entscheidende Rolle spielen:

a. Zielsetzung

Der Physiker und Nobelpreisträger Richard Feynman, der auch ein ausgezeichneter Lehrer war, fasste seine Philosophie des Lehrens 1952 so zusammen:

„Überleg Dir als Erstes, warum du möchtest, dass die Studenten etwas über dieses Thema erfahren, und was sie deiner Meinung nach darüber wissen sollten...“

Das scheint mir ungeheuer bedeutend zu sein. Unsere fiktive Lehrperson muss diese Frage selber für sich beantworten können, bevor sie das Klassenzimmer betritt. Was sollen die Jugendlichen nach dieser Lektion mehr wissen oder können als vorher? Und vor allem: Warum? Was ist an dem heute unterrichteten Stoff wichtig, bedeutsam, typisch, interessant? Aufgeladen mit den Antworten auf diese Fragen wie mit elektrischer Spannung, entlädt sich die fiktive Lehrperson nun auf die Schüler. Die Zielsetzungen müssen unter allen Umständen in die Köpfe der Jugendlichen rein.

b. Interessante Einstiegsfrage

Galileo Galilei sagte einmal, man könne einen Menschen nichts lehren, man könne ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken. Das ist eine etwas radikale Sicht, geht aber in die richtige Richtung. Eine interessante Frage ist ungleich anregender als die Bemerkung, man werde heute lernen, wodurch sich das Zeitalter der Romantik auszeichne oder was die vier Grundfragen der Kombinatorik sind. Die fiktive Lehrperson wird sich darum bemühen, die Gedanken der Schülerinnen und Schüler zu wecken, nicht aber darum, ihre eigenen Gedanken in die Jugendlichen abzufüllen. Dazu eignen sich interessante Einstiegsfragen hervorragend. Vier Beispiele sollen das illustrieren. Das erste Beispiel fand ich in bei Peter Labbude, die anderen habe ich selber erarbeitet.

Beispiel 1:

Ein Biologielehrer plant, eine Lektion über Seehunde abzuhalten. Er stellt eine interessante Frage an den Anfang, etwa: „*Wie bauen Sie ein Gehege für Seehunde im Zoo? Welche Anforderungen muss das Gehege erfüllen aus Sicht der Seehunde, der Besucherinnen und Besucher, der Pflegerinnen und Pfleger sowie der Zooverwaltung?*“ Das ist eine anregende Frage, die Schülerinnen und Schüler schnell zu intensivem und vielschichtigem Diskutieren anleiten kann. Ganz automatisch werden dann Fragen auftauchen, die den Expertenrat der Lehrperson nötig machen. Beispielsweise wird diese beisteuern, dass Seehunde lange Schwimmwege und Rückzugsmöglichkeiten mögen, was beides einen Einfluss auf die Gestaltung des Geheges hat (vgl. Labbude 2006)

Beispiel 2: (Geschichte von Bob und John...)

(vorzeigen)

Beispiel 3: (für Geschichte oder Englisch)

Kürzlich spielte sich in der Kathedrale von Canterbury folgende Szene ab: Ein älterer Mann mit Stock schlendert durch die Kathedrale und bleibt plötzlich wie angewurzelt vor einem Grab stehen. Wie von der Tarantel gestochen beginnt er, mit seinem Stock auf das Steingrab einzuschlagen. Schockiert kommt ein Kirchendiener daher, stellt sich zwischen Grab und den Alten und ruft, Um Himmels Willen, was tun Sie da!? ... In der Diskussion schimpft der Alte dann: „It’s a disgrace. The black prince shouldn’t have a tomb in Canterbury Cathedral!“ Warum? Wieso ist der Alte so schockiert über dieses Grab, und wer ist der schwarze Prinz?

(Diese Einstiegsfrage kann zum Beispiel dazu genutzt werden, ein Stück Englische Geschichte zu erzählen. Der schwarze Prinz hiess gar nicht so. Er war der Neffe von König Heinrich 4., einem schwachen König. Der Prinz war ein Schlächter und Massenmörder auf den Kriegsschauplätzen des 100jährigen Krieges zwischen England und Frankreich, der weder Frauen noch Kinder schonte... Der Alte war der Meinung, dass en solcher Mensch kein Grab in einer Kathedrale verdient...)

Beispiel 4: (Einführung in Strahlensätze, Mathematik)

Galileo-Skizze aus dem Jahr 1604. Galileo liess Eisenkugelchen aus verschiedenen Höhen auf eine Wachsschicht fallen und mass jeweils die Eindringtiefe im Wachs. Dann versuchte er, daraus Rückschlüsse auf die Geschwindigkeit am Boden zu machen. Seine Vermutung (Endgeschwindigkeit ist proportional zur Fallhöhe) war falsch...

c. Ereignis

Es ist plausibel, dass eine Unterrichtseinheit viel eher haften bleibt, wenn sie im genauen Sinne des Wortes *be-merkens-wert* ist. Der Unterricht muss ein (wenn auch kleines) Ereignis bereithalten, das als Vehikel des zu lernenden Stoffes dient und das Eingang ins Langzeitgedächtnis findet. Es sind die Ereignisse, an die wir uns am ehesten erinnern, der erste Kuss, das erste Verbrennen der Hand am Herd,

ein Unfall, der erste Todesfall in der Familie, der 11. September 2001, ein besonderer Ferientag, eine Begegnung mit Folgen, ein verhängnisvoller Fehler.

Wenn unsere fiktive Lehrperson Schülerinnen und Schülern einen mathematischen Beweis bloss zeigt, werden sie ihn brav notieren, dann lernen und bald vergessen. Wenn sie hingegen die (nicht selten) dramatischen Umstände schildert, die zu dem Satz oder seinem Beweis geführt haben, die geschichtlichen Zusammenhänge, die Bedeutung des Satzes, seine praktischen Anwendungen usw., so macht sie den Satz zu einem Ereignis. Er wird bedeutend. Er wird nützlich. Er wird erlebbar.

Mindestens eine Lektion meines ehemaligen Geschichtslehrers aus dem Jahr 1980 ist mir unauslöschlich haften geblieben. „*Gewalt ist die Vernunft, die verzweifelt.*“ Diese Aussage des spanischen Philosophen und Schriftstellers José Ortega y Gasset hätte mich wahrscheinlich völlig kalt gelassen, wäre es dem Lehrer nicht geglückt, den Satz in einen Zusammenhang mit den Zürcher Jugendunruhen desselben Jahres zu stellen. Dadurch war er für mich zum Ereignis geworden. Seither ist er unauslöschlich in mir drin, und er hilft mir, Gewalt als mögliche Verzweiflung eines durchaus vernünftigen Ansatzes zu sehen.

Unsere fiktive Lehrperson wird also versuchen, ihren Unterrichtsgegenstand so mit Bedeutung aufzuladen, dass er für die einen oder anderen Jugendlichen zu einem kleinen Ereignis wird. Damit verleiht sie dem Stoff ein Eintrittsbillet in das Langzeitgedächtnis ihrer Schülerinnen und Schüler. Man könnte entgegnen, dass der Unterricht an der Schule keine wirklichen Sensationen bereithält, dass alles längst bekannt ist und tausendfach belegt und kommentiert und variiert. Wie soll man da Ereignisse bieten? Nun, Ereignisse ergeben sich ja nicht bloss aus dem Erkunden ganz neuer Landschaften; die bekannten, schon tausendfach betrachteten Landschaften können immer noch und immer wieder reizvoll gemacht werden, wird ihr Reiz nur ins richtige Licht gerückt. Auf den Punkt gebracht hat dies Marcel Proust in seinem Buch „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“:

„Die eigentlichen Entdeckungsreisen bestehen nicht im Kennenlernen neuer Landstriche, sondern darin, etwas mit anderen Augen zu sehen.“

Ich gebe Ihnen noch ein Beispiel zum Thema ‚Ereignis‘, indem ich Ihnen zwei verschiedene Einleitungen eines Geschichtslehrers vorführe, die er an den Anfang einer Lektion über das Kommunistische Manifest von Marx und Engels stellen könnte:

Variante 1:

„Wir besprechen heute das Kommunistische Manifest von Marx und Engels. Ich habe Ihnen dazu einen Text mitgebracht. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen dazu.“

Variante 2:

„Das Blatt, das ich Ihnen gleich austeilen werde, enthält Sprengstoff. Wegen der hier formulierten Ideen haben Menschen Revolutionen angezettelt und Andersdenkende ermordet. Die hier formulierten Ideen haben Teile der Welt verändert, überall, in Asien, Lateinamerika, Afrika, auch im Fürstentum Lichtenstein haben Menschen diese Ideen gelesen und weiterverbreitet. Die Frage ist, was an diesen Ideen so faszinierend und gefährlich ist. Ich frage mich, wie Sie

darauf reagieren, was die Ideen bei Ihnen auslösen. Darum gebe ich Ihnen nun fünf Minuten Zeit für eine konzentrierte Lektüre, und dann (...).“

d. Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler

Ein hohes Mass an Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler ist unerlässlich, weil die Lehrperson nicht für die Schülerinnen und Schüler lernen kann. Sie können das nur selber tun, und dazu ist ein gehöriges Mass an Zeit und Auseinandersetzung mit dem Stoff nötig. Jugendliche dürfen nicht bloss Empfänger von Fakten und Methoden sein, sie sollten selber in einen aktiven Konstruktionsprozess mit der zu lernenden Materie treten.

Unsere fiktive Lehrperson wird also möglichst günstige Lernumgebungen schaffen, in denen die Jugendlichen selbständig nachdenken können. Und natürlich muss sie auch die Flexibilität aufbringen, nachher auf vielleicht ganz unerwartete Lösungsvorschläge der Jugendlichen einzugehen.

e. Aufgaben

Basierend auf dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sollte die Lehrperson möglichst anregende Aufgaben zur Verfügung stellen, die lösbar sind und bei deren Erledigung die Jugendlichen direkt an das Vorwissen anknüpfen können.

„Wie intelligent das Wissen angelegt ist, wie gut also ein Wissenstransfer gelingt, hängt häufig weniger von der Intelligenz des Lernenden als von der Qualität der Lerngelegenheiten ab. Bekommen Schüler Aufgaben gestellt, die zwar anspruchsvoll sind, aber mit einigem Nachdenken und im Austausch mit anderen Lernenden auf der Grundlage bestehenden Wissens gelöst werden können, so führt dies zu einer Flexibilisierung und Vertiefung dieses Wissens. Es kann später mit grösserer Wahrscheinlichkeit zur Bewältigung relativ neuer Anforderungen herangezogen werden“ (Stern 2003c).

„'Learning by doing' ist der Schlüssel zum Erfolg, und die Professionalität von Lehrern zeigt sich darin, in welche Aktivitäten sie ihre Schüler verwickeln, also welche Aufgaben sie ihnen stellen“ (Stern 2006c:49).

f. Begeisterung

Es ist unglaublich banal, dass eigene Begeisterung der Lehrperson sich schnell auf die Jugendlichen überträgt. Und dennoch habe ich schon so viele Lektionen erlebt, in denen die Lehrperson kühl, trocken, unmotiviert oder gar gelangweilt wirkte.

Vor wenigen Wochen ist der ETH-Professor Lutz Jäncke mit einem Preis für bestes Unterrichten ausgezeichnet worden. Auf die Frage einer Journalistin, was ihn denn so beliebt mache, antwortete er:

„Ich versuche, meine Begeisterung für die Materie weiterzugeben...“

Unsere fiktive Lehrperson wird also gut daran tun, in aller Deutlichkeit herauszuschälen, was an dem Stoff in ihren Augen so schön, interessant, überraschend und begeisternd ist.

Wenn unsere fiktive Lehrperson jede Lektion nach der in diesem Vortrag beschriebenen Methode vorbereitet und abhält, wird sie am Abend sehr müde sein – und sie wird besonders gereizt reagieren, wenn Freunde oder Bekannte anderer Berufsgattungen ihr wieder einmal vorrechnen, wie viel Freizeit sie hat. Aber sie wird auch immer wieder die Freude in sich fühlen, einen grossen Beitrag zum Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler geleistet zu haben, einen Beitrag überdies, den viele Jugendliche wenigstens im Verborgenen, hinter vorgehaltener Hand, schätzen und mit Dankbarkeit quittieren.

Mittlerweile ist es fast dunkel draussen, das Licht hat den Himmel verlassen. Unsere fiktive Lehrperson setzt sich ans Pult und kramt das Material hervor, das in der morgigen Lektion gelehrt werden soll...