

Was Didaktiker gerne verschweigen

Manchmal nützt die schönste Didaktik nichts. Armin P. Barth erklärt, woran das liegen kann und wie dem abzuhelpen ist. Er ist überzeugt: Das Entscheidende passiert vor aller Didaktik.

Parfois, la meilleure didactique ne sert à rien. Armin P. Barth explique les raisons de ce phénomène, et comment il est possible de remédier à la situation. Il en est convaincu: ce qui est décisif précède l'utilisation de toute méthode didactique.



Armin P. Barth ist Gymnasiallehrer für Mathematik, Buchautor und Verfasser zahlreicher Artikel. Als Praktikumsleiter beider Zürcher Hochschulen hat er reiche Erfahrung in der didaktisch-methodischen Ausbildung von Junglehrerinnen und Junglehrern.

■ 1. Wahre Märchen: Von Meiereien und Mathezwergen

Die erste Geschichte handelt von einem Junglehrer, den wir hier «Meier 1» nennen wollen, obwohl er natürlich nicht «Meier 1» hiess; wer heisst schon «Meier 1»? Meier 1 betrat das Klassenzimmer in der Absicht fortzufahren, wo die letzte Lektion geendet hatte, nämlich bei der Definition des Logarithmus und den Logarithmusgesetzen. Der Didaktikprofessor der Hochschule, die Meier 1 besuchte, hatte ihm eingetrichtert, Lektionen mit einem so genannten «IU + Advance Organizer» zu beginnen, einem Informierenden Unterrichtseinstieg ge-

paart mit einem Vorausorganisator. Und so folgte Meier 1 dem geforderten Muster treu und nannte das Thema der Lektion und das Lernziel, äusserte sich kurz dazu, warum das neu zu Lernende brauchbar ist, und notierte die wesentlichen Arbeitsschritte der Lektion, drückte seine Sicherheit darüber aus, dass die Klasse das Neue gut verstehen werde, und repetierte schliesslich alle Begriffe und Formeln, die zum reibungslosen Einordnen des neuen Stoffes bekannt und verstanden sein müssen. Das alles tat er in ungefähr fünf Minuten, und damit waren, was von zahlreichen wissenschaftlichen Studien belegt wird, die Voraussetzungen geschaffen für eine gute Orientierung und eine optimale Leistung der Studierenden.

Bis dahin gereicht die Geschichte zur Freude. Der Unterrichtseinstieg ist hervorragend gelungen, wäre da nicht eine winzige

Einschränkung: Die Klasse bekam von diesem Einstieg kaum etwas mit. Während Meier 1 sprach, betrat eine zu spät kommende Schülerin den Raum und zog die Blicke aller auf sich, weil sie auf der Hand einen Kuchen balancierte. In der Minute danach wanderten noch letzte Einzahlungsscheine durch die Reihen, da es wieder Zeit war für die periodische Speisung der Klassenkasse. Gleichzeitig stiess eine Schülerin mit ihrer Tasche eine Flasche Mineralwasser der Nachbarin um, was zu einer kurzen, aber heftigen Eruption von Zorn dieser (der Nachbarin, nicht der Flasche) führte. In einer anderen Ecke konnte sich ein Schüler nicht eher auf den Unterricht einstellen, als er seine Nachbarschaft über die Vorzüge irgendeiner CD informiert hatte. Als aber Meier 1 seinen Einstieg beendet hatte, war die ganze Klasse konzentriert und willens, dem Unterricht zu folgen, nur war da natürlich der «IU + Advance Organizer» nutzlos verpufft.

Auf taub geschaltet

Das Märchen von Meier 2 nimmt einen noch dramatischeren Verlauf. Meier 2 hat den Unterrichtseinstieg geschafft, und die Schülerinnen und Schüler waren ausserordentlich ruhig, obwohl das geübte Auge sah, dass viele von ihnen nicht bei der Sache waren. Nun führte Meier 2 den Hauptsatz der Differential- und Integralrechnung ein, und sie tat dies nach der RBR-Methode, wie es der Didaktiker ihr aufgetragen hatte. Sie gab also eine detaillierte und genaue Übersicht über die Regel (das erste «R»), liess dann Illustrationen, Erklärungen und Beispiele («B») folgen und beendete den Vortrag mit einem Resümee und einer Zusammenfassung in neuen, nichttechnischen Worten (das zweite «R»).

Das alles wirkte auf den ersten Blick sehr gefällig und erfolgreich. Aber dann, Tage danach, geschah etwas Merkwürdiges: Ich unterrichtete die Klasse wieder selber und stellte fest, dass von dem Vortrag in RBR-Manier nichts hängen geblieben war, und ohne es zu wollen, wurde ich während einer Pause Zeuge eines Gespräches, in dem Schüler untereinander über Meier 2 fluchten, wobei «Mathezweg» noch das anständigste Wort war, das sie verwendeten. Meier 2 war tatsächlich sehr klein, aber ich hielt es für unmöglich, dass die Körpergrösse allein zu Flüchen Anlass geben kann. Schliesslich fand ich heraus, dass ein bestimmtes Verhalten von Meier 2 im Vorfeld der erwähnten Lektion viele Schülerinnen und Schüler der Klasse so verärgert hatte, dass diese dann «auf taub geschaltet» und gar nicht mehr die Bereitschaft hatten, sich in der didaktisch und methodisch gut aufgebauten Lektion zu engagieren.

Wertlose Lektion sabotiert

Auf das Märchen über Meier 3 stiess ich aus Zufall. Es hatte mich seit einiger Zeit schon erstaunt, dass Meier 3, der selber Didaktik unterrichtete, bei vielen Schülern meiner Klasse (in der ich als Klassenlehrer amtierte) sehr unbeliebt war. Eines Tages schwänzte die ganze Klasse eine Lektion von Meier 3, und ich sah mich als Klassenlehrer dazu veranlasst, die Klasse deswegen zu rügen. Ich sagte also (ungefähr), es sei eine Frechheit, eine Lektion zu sabotieren, schliesslich gehe der Lektion voran eine detaillierte Vorbereitung des Lehrers und eine mittelfristige Planung, und ausserdem koste die Lektion sehr viel Geld. Genau genommen wollte ich das sagen; ich kam aber nicht über den Terminus «detaillierte Vorbereitung» hinaus, denn bei diesen Worten prustete die ganze Klasse los und erholte sich kaum mehr vor Lachen. Nachdem das Gelächter verebbt war, erklärten mir die Schülerinnen und Schüler, dass Meier 3 nie auch nur eine einzige Lektion vorbereite und dass sie sich erlaubt hätten, einer Lektion fernzubleiben, die aus ihrer Sicht ohnehin wertlos sei.

Darüber kann man streiten. Ich wusste aber sehr gut, dass Meier 3 sehr viel Zeit in die Vorbereitung seiner Lektionen investierte und dabei methodisch sehr raffiniert vorging.

Also musste es Gründe dafür geben, dass seine Lektionen unvorbereitet wirkten und seine Didaktik nicht verfiel.

■ 2. Das Entscheidende passiert vor aller Didaktik!

Wenn ich das, was ich mit diesem Artikel aussagen möchte, in einem einzigen (allerdings sträflich vereinfachten) Satz formulieren müsste, so würde ich sagen: Das Entscheidende passiert vor aller Didaktik¹. Die Meiereien sind Beispiele, die ich in der Praxis häufig antreffe: Trotz Befolgen von Rezepten, deren didaktischer Wert als gesichert gilt, misslingt der Unterricht. Dem diffusen zwischenmenschlichen Fundament, das die Beziehung zwischen Klasse und Lehrperson trägt, ist ein Fehler, ein Makel, ein störender Faktor immanent, der jede didaktische Anstrengung chancenlos lässt. Die Didaktik gerät ins Wanken und zerfällt zu wertlosem Schutt, wenn fundamentale Voraussetzungen nicht erfüllt sind, die mit einfachen objektivierbaren Rezepten und Handlungsanweisungen niemals geschaffen werden können.

Umgekehrt kann Unterricht auch unter Missachtung didaktischer Grundregeln hervorragend gelingen. Der seit 1991 von der MAA (Mathematical Association of America) jährlich vergebene Haimo Award zur Auszeichnung von Lehrpersonen mit herausragendem grossem Lehrerfolg ging im Jahr 2003 beispielsweise an einen Mathematiker, der ab und zu eine Lektion hält, indem er ununterbrochen auf einem Bein hüpfet und immer dann, wenn die Lektion sich einer dramatischen Schlüsselstelle nähert, die Stimme dramatisch anhebt und schreit, man nähere sich nun einer dramatischen Schlüsselstelle der Lektion.

Aufmerksamkeit als Ausdruck von Wertschätzung

Ich selber hatte während meiner Studienjahre einen hervorragenden und unvergesslichen Lehrer geniessen dürfen: Er hatte allerdings die meisten Lektionen ganz ohne Einstimmung auf das Thema, ganz ohne Bekanntgabe von Zweck und Zielen begonnen; er entführt uns sozusagen auf Reisen ins Unbekannte. Dazu kam, dass er die Tafeln in wirrer Reihenfolge anfüllte und manchmal sogar

¹ Zur Vereinfachung erlaube ich mir, in diesem Artikel nur den Begriff «Didaktik» zu benutzen, wenn ich eigentlich «Didaktik und Methodik» meine!

auf die an den Seitenwänden des Hörsaals angebrachten Tafeln auswich, so dass wir uns immer wieder um über 90 Grad verdrehen mussten, um dem Geschehen folgen zu können. Und er unterrichtete immer nur frontal, verwendete keine Veranschaulichungsmittel und sprach häufig stockend, weil er nicht weiterwusste und laut nachdachte.

Aber am Ende einer Lektion lag eine Sensation vor! Diese Sensationen stachelten uns an, besonders intensiv zu lernen, und noch heute beherrsche ich den so verabreichten Stoff am besten. Weshalb funktionierte dieser Unterricht so gut? Der Grund liegt, denke ich, darin, dass wir schon nach wenigen Lektionen *bereit* waren zuzuhören und uns auf die Reisen *einzulassen*. Wir waren nicht nur bereit, wir waren sogar erpicht darauf; man brauchte uns weder zu verführen noch zu überzeugen. Uns auf das Dargebotene mit aller Intensität einzulassen, war unsere Art zu sagen: Wow, es ist unglaublich interessant, und wir schätzen Sie sehr!

Gelingt es, in den Studierenden Interesse zu wecken, und können diese auf Grund ihrer Achtung, die sie der Lehrperson entgegenbringen, nicht umhin zuzuhören und mitzuarbeiten, so ist damit die stabilste Grundlage gelegt für einen dauerhaft guten und erfolgreichen Unterricht. Und dann mindern auch grobe didaktische Patzer nicht die Qualität und Effizienz des Unterrichts. Lehrbuchdidaktik ist weder *notwendige* noch *hinreichende* Bedingung für guten Unterricht. Natürlich kann Lehrbuchdidaktik den Unterricht noch verbessern, wenn das schon angedeutete Fundament der zwischenmenschlichen Beziehungen gesund und tragend ist. Doch wird eben dies von Didaktikern häufig verschwiegen, dass die Wirkung von Didaktik an Prämissen geknüpft ist, die nicht von selbst erfüllt sind und auch nicht leicht zu erfüllen sind – und die von Didaktikern zu wenig ins Zentrum gerückt werden.

■ 3. Versuch zu reden, worüber man schweigen sollte

Im Wittgensteinschen Sinne fallen die zwischenmenschlichen Vorgänge, die ein tragendes Fundament für einen guten Unterricht heranbilden, dem Bereich dessen zu, worüber man nicht sinnvoll reden kann und deshalb

schweigen sollte; es sind keine naturwissenschaftlich beschreibbare Vorgänge! Wenn der (aussichtslose) Versuch hier dennoch unternommen werden soll, so in der Absicht, Überlegungen und Diskussionen in Gang zu bringen, die in vielerlei Antworten münden können und die sich im Hinblick auf Tausende von Studierenden, die sich Tausenden von Lektionen ausgesetzt sehen, mit Sicherheit lohnen. Ich werde also in den folgenden Abschnitten Dinge zur Diskussion vorlegen, von denen ich glaube, dass sie vor jeder Didaktik (und von ihr unabhängig) zu einem gesunden und tragenden Fundament zwischenmenschlicher Beziehungen beitragen können. Darauf aufbauend ist dann die Lektüre von Lehrbuchdidaktik empfehlenswert, aber nicht eine *conditio sine qua non*.

■ 3.1 Fachkompetenz

Es ist eine Selbstverständlichkeit. Man schätzt eine Lehrperson eher, wenn diese über ein spürbar grosses Wissen verfügt, wenn sie fundiert abschweifen, grosse Zusammenhänge aufzeigen und in faszinierende Tiefen abtauchen kann, wenn man spürt, dass hinter Details Bedeutendes lauert und dies nun mehr und mehr zum Vorschein dringt. Dies setzt allerdings eine gut ausgebildete, selbstkritische, an vielem interessierte und sich ständig weiterbildende Person voraus, Anforderungen, die mitunter schwer zu erfüllen sind. Ein Versuch lohnt sich aber. Schülerinnen und Schüler sind oftmals neugierig und leicht zu begeistern. Dies nicht auszunützen, wäre fatal. Um ihre Begeisterung nicht einzudämmen, müssen ihre unkonventionellsten Fragen zugelassen und untersucht werden, und um ihre Neugier anzustacheln, müssen offene und komplexe Probleme studiert werden. Beides setzt ein hohes Fachwissen voraus, und daher scheint es mir ratsam, das Ausloten und Begehen von immer neuen fachlichen Wegen nie aufzugeben.

■ 3.2 Ernsthaftes Engagement

Um den Meiereien aus Kapitel 1 weitere anzufügen: Der in Ausbildung stehende Junglehrer Meier 4 hat trotz meiner Aufforderung, sich in die bevorstehende Lektion einzudenken, die ganze Pause vor einer wich-

tigen Lektion damit verbracht, auf seinem Mobile Mitteilungen zu tippen, und als dann sein Unterricht begann, wirkte er konzeptlos und hatte zudem die Stirn, mit den Schülerinnen und Schülern Hausaufgaben zu besprechen, die er selber noch gar nicht gelöst hatte, so dass die Besprechung darauf hinauslief, dass die Korrektheit einer Lösung per Mehrheitsentscheid festgestellt wurde. – Meier 5 liess die Klasse einen selbst verfassten Text über einen Biathlon-Wettkampf lesen und handelte den Text so schnell, kühl und unbeteiligt ab, als handle es sich um eine lästige Einführung zu einer Steuererklärung. In der Lektionsnachbesprechung hielt er mir aber eine flammende Rede darüber, wie sehr und weshalb ihn diese Sportart seit vielen Jahren fasziniere und weshalb er den Text für eine besonders günstige Einführung ins Unterrichtsthema halte, was er im Übrigen auch war.

Das Verhalten von Meier 4 ist indiskutabel. Die Studierenden werden sich zu Recht fragen, weshalb sie Aufgaben lösen sollen, wenn nicht einmal der Lehrer das tut. Ausserdem spüren sie die Stimmung und Verfassung, in der sich der Lehrer befindet, sofort und erstaunlich genau, immerhin sehen und hören sie ihn während einer ganzen Lektion, in seltenen Fällen riechen sie ihn sogar; sie gewinnen eine Vorstellung von seiner Verfassung durch seine Blicke, seine Mimik, seine Worte, seinen Tonfall, seine Körpersprache, durch seinen ganzen Habitus demonstriert er sein Interesse und Engagement und die allfällige Begeisterung, mit der er sein Geschäft betreibt.

Meier 5 muss man vorwerfen, seine Begeisterung für das vor ihm behandelte Thema, obwohl vorhanden, unterdrückt zu haben. Warum hielt er die flammende Rede, die er mir hielt, nicht vor der Klasse? Unwichtig, ob die Studierenden seine Begeisterung für Biathlon geteilt hätten, das Thema wäre auf jeden Fall zum interessanteren Objekt geworden, und die Klasse hätte die Absicht verstanden, mit der Meier 5 den Text geschrieben hatte, und damit auch die Zielsetzung, mit der sie den Text lesen sollte.

Guter Unterricht wird zum Muss

Es ist eine zentrale und von keiner Didaktik beantwortete Frage, wie man Begeisterung und ein ernsthaftes Engagement im Sinne der unterrichteten Sache erzeugen und bewah-

ren kann; vielleicht spielt stete Weiterbildung eine Rolle, vielleicht eigenes fachliches Arbeiten, vielleicht beständiges kritisches Überdenken von Inhalten und Methoden, sicherlich spielen die (selten beeinflussbaren) Lebensumstände eine wesentliche Rolle. Das «Ding» ist zu gross und sprengt den Rahmen jeder Theorie. Aber es steht ausser Zweifel, dass ein sichtbares, ehrliches und ernstes Engagement für die vermittelte Sache, dass eigene Begeisterung den Unterricht deutlich verbessert. Ist der Lehrer aus Überzeugung Anwalt seiner Sache, so *muss* er, ob er es nun plant oder nicht und ob die Didaktik ihm dazu rät oder nicht, das Unterrichtsthema zum interessanten Problem machen, so *muss* er sich den Stoff vor dem Unterricht lebendig vergegenwärtigen (anstatt das Mobile zu traktieren), so *muss* er den Stoff in den Schülern angepasste, klar strukturierte Portionen teilen, so *muss* er den Studierenden die Zielsetzung klar vor Augen führen und bewusst machen, um daraus einen Handlungsentwurf abzuleiten, so *muss* er sich fragen, wie er im eigenen fachlichen Tun, das ja nachahmenswert sein soll, Vorbildcharakter haben kann, so *muss* er die Dinge mit Liebe vortragen und in einen grösseren Zusammenhang stellen. Es muss im Unterricht also hauptsächlich darum gehen, den Sensationen, die jedes Fach bietet, zum verdienten Auftritt zu verhelfen.

■ 3.3 Humor und Unterhaltungswert

Die Unterhaltungsindustrie arbeitet heute mit raffinierten Tricks. Überall flackert, hämmert, wirbelt, piepst, blendet und schreit es. Wo Computerspiele locken, Shortmessages anklopfen, Zeitschriften uns mit 3-Wort-Sätzen überschütten, Bildschirme uns praktisch unbedeckte, glitzernde Superstars in die Augen reiben, wo Musik das Ohr nicht mehr loslässt und Freizeitangebote um die Wette schreien, da fällt dem Lehrer die Aufmerksamkeit der Studierenden nicht mehr gratis und ohne Anstrengung zu. Natürlich: Wir sollten uns nicht ausziehen müssen, um Interesse am Fach zu wecken. Aber wir sollten uns schon fragen, wie erhöhte Aufmerksamkeit auf das Fachliche gelenkt werden kann. Es ist nicht ganz falsch, das Unterrichten als eine Art von Auftritt zu sehen, bei

dem es darum geht, möglichst viel Wirkung zu erzielen.

Wie erzielt man möglichst viel Wirkung?

Die Didaktik bietet dazu eine sehr eingeschränkte Palette an. Die erhsehnte Wirkung kann aber auch durch Hüpfen auf einem Bein erzielt werden oder dadurch, dass man, was ein anderer Haimo-Award-Winner manchmal tut, eine ganze Lektion bestreitet, ohne ein einziges Wort zu sagen. Zweifellos sind dies extreme Beispiele. Entscheidend ist aber, dass jeder nach seinen ganz eigenen Wegen sucht, unterhaltsam zu sein und Aufmerksamkeit für das Fachliche zu erregen. In vielen Fällen wird das dadurch geschehen, dass man sich um interessante und aktuelle Materialien bemüht, dass man sich einer deutlichen, pointierten, weder monotonen noch atemlosen Sprache bedient, dass man Sachliches durch Wertungen bedeutungsvoll macht, dass man sich durch steten Augenkontakt der Aufmerksamkeit aller immer wieder neu versichert, dass man für eine aus-

gewogene Mischung aus Abwechslung und Vertrautheit sorgt, das erste, um anregend, und das zweite, um verlässlich zu sein, usw.

Dazu muss sich gesellen eine gehörige Portion Humor. Gemeinsames Schmunzeln verbindet und entspannt und sorgt, bei all der Ernsthaftigkeit, mit der wir das Fachliche betreiben, für die relativierende Distanz, aus der erst die Stoffe im richtigen Licht erscheinen. Unterricht mit einem Augenzwinkern kann ein erfolgreiches Mittel sein, um in den Studierenden die Bereitschaft zu stärken, dem Unterricht kooperativ zu folgen.

■ 3.4 Interesse am Lernerfolg der Studierenden

Alle didaktischen Tricks sind wertlos, wenn die Lehrperson sich nicht selber den Auftrag gibt, den Studierenden eine echte Hilfe zu sein. Wenn sie sich selber als die Leiter sieht, dank der den Schülerinnen und Schülern der Aufstieg leichter fällt (oder erst möglich wird) und die aber, sind die Studierenden erst ein-

mal oben angekommen, für alle Zeit überwunden sein wird, so sieht sie ihre Rolle richtig. Die Rolle beinhaltet aber zweierlei: eine wesentliche Hilfe zu sein und sich überflüssig zu machen. Wirken diese beiden Elemente zusammen und wirken sie immer, täglich, stündlich, bei jeder Lektion und jeder Vor- und Nachbereitung, dann wird die Lehrperson automatisch vieles richtig machen.

Ich möchte absichtlich mit der Behauptung provozieren, dass derjenige, der die hier und in den anderen Kapiteln genannten menschlichen Grundvoraussetzungen erfüllt, zwingend zu einem guten Didaktiker werden muss, denn seine Leitziele sind darauf ausgelegt, den Studierenden den bestmöglichen Unterricht zu bieten, und er wird nie müde werden, das Erreichtsein dieser Ziele selbstkritisch zu hinterfragen. Er wird oft verzweifeln darüber, dass die Ziele nicht erreicht sind, weil es den optimalen Unterricht nicht gibt und weil er ein Ziel, kaum scheint es erreicht zu sein, wieder weiter steckt. So gesehen ist der Lehrberuf ein Desaster, denn der Fachmann ist nie «fertig», nie auf der obersten Stufe – und natürlich teilt er dieses Problem mit den Ausübenden vieler anderer Berufe.

Jede Lektion muss eine Antwort sein!

Durchwirkt also ein echtes Interesse am Lernerfolg der Studierenden jede einzelne Lektion, so wird die Lehrperson vieles richtig machen: Sie wird einfühlsam vorgehen, sie wird stets einen Teil ihrer Aufmerksamkeit reservieren für die Beobachtung der Klasse, sie wird sich stets der Aufmerksamkeit aller versichern, sie wird Inputs aus der Klasse interessiert aufnehmen, protokollieren und verarbeiten, sie wird den Mut haben, eigene Vorbereitungen zu Gunsten von Vorschlägen aus der Klasse aufzugeben, auch wenn diese in Sackgassen führen (aus denen man sehr viel lernen kann), sie wird alles daran setzen, dass die Studierenden prägende Entdeckungen selber machen können, sie wird die Denkprozesse der Schüler zu verstehen versuchen, wird die Irrwege vorausdenken, die diese begehen könnten, sie wird nicht umhin können, Klarheit in allen Köpfen anzustreben. Es wird für sie zu der schon 1931 von Claparèdes formulierten Forderung, jede Lektion müsse eine Antwort sein, keine Alternative geben.

■ 3.5 Fairplay

Ich bin jetzt 42 Jahre alt. Und ich habe bis zum heutigen Tag einen Aufsatz nicht zurückbekommen, den ich als Gymnasiast bei unserem Deutschlehrer geschrieben hatte. Sagen wir, der Deutschlehrer heiße Meier 6. Einen verlorenen Aufsatz verzeiht man einem guten Lehrer gern, es gibt im Leben wichtigere Dinge. Aber ich denke, ich vergesse den verlorenen Aufsatz deswegen nicht, weil wir Meier 6 für einen unfairen Lehrer hielten. Wir hassten ihn leidenschaftlich, und ich muss gestehen, ich lernte nur wenig bei ihm und bereue es bis zum heutigen Tag. Ich war nicht *bereit* zu lernen, weil ich zu viel Energie dafür aufwendete, den Lehrer zu kritisieren.

Ich denke, dass sich der Lernerfolg nie von der Persönlichkeit des Lehrers trennen lässt. (Und darum werde ich auch nie ein Befürworter von e-Learning sein.) Es stimmt schon, dass man für sich selber und nie für den Lehrer lernt, aber es ist unrealistisch zu glauben, diese Losung sei für alle Jugendlichen überzeugend. Sie ist es nicht, und es hilft nicht, an ihr festzuhalten. Eine Lehrperson wird mehr Erfolg haben, wenn sie sich um Fairplay bemüht, wenn sie alles daran setzt, eine Atmosphäre gegenseitiger Achtung zu schaffen. Alle didaktischen Bemühungen von Meier 6 – und es waren nicht wenige – sind fehlgeschlagen, weil wir ihn nicht als Partner unserer gemeinsamen Aufgabe akzeptierten; eine wesentliche menschliche Grundvoraussetzung war nicht erfüllt.

Was aber ist Fairplay?

Mit aller Klarheit lässt sich auch das nicht sagen. Ich möchte aber vorschlagen, dass Respekt, Transparenz und Verlässlichkeit wesentliche Elemente von Fairplay sind. Die Lehrperson respektiert die Meinungen aller Studierenden und nimmt sie ernst, sie stellt transparente Regeln auf, sagt, warum etwas gelesen, hergeleitet, betrachtet wird, nach welchem Modus bewertet wird, mit welcher Absicht eine Anordnung getroffen wird, und sie ist verlässlich in Bezug auf Befolgen und Durchsetzen aller Regeln, verlässlich in Bezug auf alle ihre Äußerungen.

Natürlich kann es, muss es Ausnahmen geben; selbst Lehrer sind bloss Menschen. So

hat Meier 7 einmal drei zu spät kommende Schüler zornig angeschrien, bei den beiden noch später kommenden aber nicht mehr getadelt, sei es, dass er resigniert hatte, sei es, dass er nun «zornentleert» war. Unglücklicherweise waren die ersten drei Mädchen, während die nächsten beiden Jungs waren, und Meier 7 hatte anschliessend seine liebe Mühe, sich des Vorwurfs zu erwehren, er behandle Studierende je nach Geschlecht unterschiedlich. Das lag ihm fern, entscheidend war aber die Wirkung auf die Klasse. Und der Makel lässt sich nur tilgen, wenn die Studierenden aus Erfahrung wissen, wie sehr die Lehrperson um Fairness bemüht ist, und wenn ihnen transparent erklärt wird, wie es zu der scheinbaren Ungleichbehandlung hat kommen können.

Das Geschäft des Unterrichtens steckt voller menschlicher Fallen, und ich halte es für unmöglich, in keine zu tappen; mir jedenfalls gelingt es nie. Aber es ist möglich, sie schadlos zu überstehen. Doch ist auch hierbei, wie bei allen in diesem Artikel zur Diskussion gestellten menschlichen Grundvoraussetzungen, eine stete Anstrengung nötig.

■ 4. Schlussgedanken

Man kann mir vorwerfen, nichts Neues geschrieben zu haben. Die vielen Didaktiker dieser Welt werden nie müde, auf all die Punkte hinzuweisen, die ich im letzten Kapitel aneinander reihte. Das ist sicher wahr; und ich möchte trotz des provokativen Titels, den ich über den Artikel setzte, betonen, dass ich mir der Bemühungen von Generationen von Didaktikern sehr wohl bewusst bin und dass ich weiss, dass sie über «meine» Punkte hundertfach geschrieben haben. Aber die vielen praktischen Erfahrungen, die ich mit in der Ausbildung stehenden Junglehrern mache, sagen etwas anderes: Didaktik und Methodik erschöpfen sich für sie zu oft in Rezepten, Handlungsanweisungen und Unterrichtsmethoden; sie denken, der Unter-

richtserfolg werde sich schon einstellen, wenn man nur die didaktisch-methodischen Regeln genau befolge. Und, schlimmer noch, oft denken sie, die Didaktik *sei* nichts anderes als die Menge dieser Regeln.

Das stimmt nicht, und die Didaktik hat wesentlich höhere Ziele und wesentlich mehr zu sagen. Wenn mein Text überhaupt einen Wert hat, so vielleicht den, die Betonung zu verlegen. Nicht die Sammlung von Regeln und Handlungsanweisungen ist zentral, sondern all das, was *vor* diesen Regeln kommt. Jemand, der die Methoden und Handlungsanweisungen der Didaktik vielfältig und virtuos einsetzt, kann durchaus ein schlechter Lehrer sein, und umgekehrt kann jemand, der nie eine Zeile in einem Didaktikbuch gelesen hat, ein erfolgreicher und herausragender Lehrer sein allein dadurch, dass er auf Grund seiner «Anlage» nicht umhin kann, täglich nach besseren Wegen zu suchen, wie er den Studierenden zu fachlichem Können verhelfen kann. Wenn mein Text überhaupt einen Wert hat, so vielleicht den, Aufruf zu sein, die Didaktik weiter zu fassen, Grundlegenderes zu betonen, zu ergründen, wie Fachkompetenz erhalten oder erhöht werden, ob und gegebenenfalls wie ernsthaftes Engagement und Interesse am Lernerfolg der Studierenden erzeugt werden kann, Aufruf zu sein, menschlichen Eigenschaften wie Humor, Unterhaltungswert und Fairplay den verdienten Raum zu geben.

Ich bin überzeugt, dass eine Lehrperson, die die in Kapitel 3 besprochenen Eigenschaften besitzt, erfolgreich sein wird. Ähnlich wie eine brennende Kerze, die nicht umhin kann, die Umgebung zu erwärmen, ob sie das nun will oder nicht und ob sie es gelernt hat oder nicht, wird eine kompetente, faire, unterhaltsame, humorvolle, engagierte, am Lernerfolg der Studierenden stets interessierte Lehrperson nicht umhin können, einen herausragenden Unterricht zu entwickeln. Sie wird es einfach tun *müssen*, es wird ihr keine andere Wahl bleiben.