

Newsletter vom 28. 10. 2018

Inhalt

Abschaffung des Lateins? Ein Symptom der Bildungsmisere in unserer Schule	2
Lehrer ohne Eigenschaften?.....	3
Unterforderung ist das Übel der Zeit	6
Latein als Pflichtfach ist überholt	8
Weniger Latein an den Gymnasien	9
Das Latein am Ende?.....	9
«Latein verbessert die analytische Kompetenz»	10
Der Nutzen von Latein ist viel grösser, als man denkt.....	12
Zwischen Spreu und Weizen trennen.....	13
Schulischer Irrgarten	16
Allen Schülern eine gute Bildung geben	17
Abstimmungen im Kanton Graubünden am 25.11.2018.....	18
Veranstaltungshinweise	19
Das gesellschaftliche Bild und die pädagogische Bedeutung der Lehrberufe	19
Bildungspolitik auf dem Holzweg?	19

Abschaffung des Lateins? Ein Symptom der Bildungsmisere in unserer Schule

Bei der Lektüre der berührenden Texte von Carl Bossard und Rainer Werner spürt der Leser: Hier sprechen zwei Menschen zu uns, die eine Bildung im wahrsten Sinne des Wortes «genossen» haben.

Ein Fach, das vor noch nicht so langer Zeit selbstverständlicher Teil einer humanistischen Bildung war, ist Latein. Der Fachdidaktiker Hans Meyer und die langjährige Redaktorin Esther Girsberger geben dem Nicht-Lateiner eine Ahnung davon, was junge Menschen beim Lateinlernen bisher mit auf den Weg bekommen haben und weiterhin bekommen könnten: Eine grundlegende grammatikalische Schulung, die einen fortan die Klippen der Muttersprache und anderer Sprachen leichter erklimmen lässt; die Faszination beim Herumknobeln an einem komplexen Satzgefüge; das Denken in logischen und sinngebenden Zusammenhängen; das Erfassen der sozialen und historischen Hintergründe eines Textes aus der römischen Antike als Hilfe für das Verständnis von Texten aus anderen Epochen... Eine Welt, die meine Mitschüler und ich vor langer Zeit mit unserem von seinem Fach begeisterten Lateinlehrer, der uns auch die Bedeutung der Antike für die europäische Geschichte nähergebracht hat, betreten durften.

Und dann landen wir in der knallharten Wirklichkeit von 2018: In manchen Lateinklassen sässen nur noch wenige Schüler, also könnte man sich die Kosten für diesen alten Zopf sparen und das Latein an den Schweizer Gymnasien gleich ganz abschaffen. Diese Denkweise ist ein erschreckendes Symptom der zunehmenden Schmalspurbildung in einer ökonomisierten Schule. Vom simplen «Bildungs»-Verständnis der PISA-Tests über das Credits-Sammeln zwecks raschem und kostensparendem Hochschulabschluss à la Bologna ist der Weg zur Streichung des Lateinunterrichts vorprogrammiert. «Es gibt Wichtigeres, das man jungen Frauen und Männern mit auf den Weg geben möchte», so zum Beispiel die Chefredaktion des Tages-Anzeigers (Seite 7). Tatsache ist – und die wird durch solche schwachsinnigen Aussagen nicht aus der Welt geschaffen – dass man in einer Volksschule mit dem kompetenzorientierten und vereinzelnden Lehrplan 21 nicht das Rüstzeug erwirbt, um Latein zu lernen, übrigens auch keine andere Sprache.

Haben Sie gewusst, dass die D-EDK im Lehrplan 21 auch einen Latein-Lehrplan fabriziert hat? Denn einige Kantone bieten in der Oberstufe der Volksschule Latein an für Schüler, die anschliessend ins Gymi wollen. Anhand dieses Lehrplans wird die Absurdität des LP21 besonders deutlich.

Da «können» die Schüler «in einem kurzen, einfachen Satz unter Anleitung Satzglieder erkennen» oder Texte «sprachlich und inhaltlich analysieren und deuten», ja sogar «über die ästhetische Wirkung vorgetragener Texte nachdenken». Beim Hören kurzer Texte können sie «einzelne Wörter und Informationen verstehen, wenn langsam und sinnhaft gesprochen wird, das Thema vertraut ist und der Text visuell unterstützt wird (z.B. Bild, Geste).» Doch, Wörtli lernen sollen sie auch ein bisschen, nämlich «die Grundbedeutungen weniger ausgewählter Wörter». Ja, man höre und staune, sie «können» sogar «Wörter des gelernten Wortschatzes orthographisch korrekt schreiben»! Zur Grammatik, der Königsdisziplin der lateinischen Sprache, findet sich lediglich ein kümmerliches Absätzchen. Jugendliche auf solche Weise ins Latein «einzuführen», ohne einen strukturierten, zeitintensiven und lehrergeführten Aufbau, ist eine Ungeheuerlichkeit.

Nach all diesen Häppchen da und Aufschnappen dort wird's dann plötzlich happig: Die Schüler «kennen im Überblick die historischen Hintergründe, die zur Beeinflussung vieler europäischer Sprachen durch das Latein geführt haben (z.B. Vulgärlatein, Humanismus).» Wenn schon keine humanistische Bildung, dann wenigstens die Bedeutung des «Humanismus» «kennen»...

Wir wollen aber nicht nur über vergossene Milch klagen, sondern lieber einen frischen Topf aufsetzen. Gerade für Kinder aus bildungsferneren oder fremdsprachigen Familien, die es ins Gymi schaffen – und das sind gar nicht so wenige – ist das Lateinobligatorium im Untergymnasium ein Segen und erhöht die Chancengleichheit erheblich. So habe ich eine junge Frau bis zur Matura begleitet, in deren Familie eine fremde, dem Deutschen nicht verwandte Sprache gesprochen wird. Dass sie über ihrem Lateinbuch ächzte und seufzte, konnte ich verstehen, musste sie doch neben dem Deutsch, das sie nicht wirklich beherrschte, und den anderen Fremdsprachen nun noch eine weitere Sprache lernen. Aber zu ihrer Verblüffung zeigte sich, dass die lateinische Grammatik ganz besonders für sie als Fremdsprachige eine echte Stütze für das Verständnis und das Formulieren deutscher und französischer Sätze und Texte wurde. Zudem konnte sie ihren schmalen Wortschatz mit zahlreichen Fremdwörtern erweitern.

Warum nicht Latein auch als Beitrag zur Chancengleichheit für lernfreudige fremdsprachige Jugendliche in Betracht ziehen? Selbstverständlich soll hier dieses Fach nicht ausgespielt werden gegen andere wichtige Schulfächer. Logisches Denken und Erfassen von Zusammenhängen kann auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern oder in Geschichte gelernt werden. Von zentraler Bedeutung ist, dass der Lernstoff gründlich gelernt, geübt und durchdrungen wird, mit genügend Wochenlektionen und im lehrergeführten Unterricht.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen!

Für das Redaktionsteam der «Starke Volksschule Zürich»

Marianne Wüthrich

Lehrer ohne Eigenschaften?

Journal21, 18.10.2018

Von Carl Bossard

Lehrer dürfen kaum mehr erklären, kaum mehr vital präsent sein; so will es die Theorie. Wer Musils Roman „Mann ohne Eigenschaften“ liest, dem drängen sich irritierende Fragen auf.

Neue Leitsterne sind am Pädagogenhimmel aufgetaucht: flexibel und innovativ lauten zwei Stichworte; coachend müsse der Lehrer sein und selbstorientiert das Lernen der Kinder, moniert man mantramässig. Kritisch befragt oder reflektiert und auf ihre Effektwerte überprüft werden sie darum kaum, diese Glaubenssätze, nur nachgebetet. Verfallenheit an das Man äussere sich im „Gerede“, bemerkte der Literat Peter von Matt einmal träf.¹ Dabei legt uns das Aufklärungsvertrauen anderes nahe.

Die Sprache spiegelt das Bewusstsein

Sprache ist nicht nur Ausdrucksmittel. Sprache spiegelt das gesellschaftliche Bewusstsein. Eine wahre Fundgrube bewusstseinsverändernder Wortkreationen bietet die aktuelle Schuldidaktik: Aus Lehrerinnen werden Lernbegleiterinnen, aus Schülern Lernpartner, aus Unterricht wird autonomes Lernen im Flipped Classroom, aus dem gemeinsamen Lehrgespräch und dialogischen Beziehungsgeschehen selbstgesteuertes Arbeiten, aus Erziehung Coaching. Wissen, Können und Haltungen werden auf Kompetenzen reduziert,

¹ Peter von Matt (1989), Liebesverrat. Die Treulosen in der Literatur. München: Carl Hanser Verlag, S. 259.

aus Bildung messbare Tests, aus Schule Ziffern und Zahlen, zitiert in üppigen Statistiken.² Pädagogen und Bildungswissenschaftler verwandeln sich in empirische Bildungsforscher. Das alles klingt besser. Keine Frage.

Wer das pädagogische Geschehen betrachtet und dabei die exponentielle Zunahme der Bildungsbürokratie beobachtet, ist unweigerlich an einen der wichtigsten Romane des 20. Jahrhunderts erinnert, an Robert Musils Epochen- und Gesellschaftsanalyse „Mann ohne Eigenschaften“.³

Bürokratie über alles

Wir schreiben das Jahr 1913. In Musils Hauptwerk wollen die Protagonisten 1918 eine „Parallelaktion“ ins Leben rufen: 70 Jahre Regentschaft des österreichisch-ungarischen Monarchen Franz Joseph in Wien und 30 Jahre Kaiser Wilhelm II. in Berlin. Das Doppeljubiläum soll eine grosse, ja grandiose „weltösterreichische“ Sache werden, bei der das kleine Österreich es dem grossen Deutschland und damit auch Preussen mal zeigen will, was es alles so kann. Was genau allerdings diese Sache werden soll, bleibt stets vage und unklar: Eine Friedenskonferenz? Ein Friedrich Nietzsche-Jahr? Ein österreichisches Jahr? Die eine und leitende symbolfähige Idee fehlt.

Stattdessen werden Gruppen, Zirkel, Ausschüsse, Unterausschüsse, Nebenausschüsse, leitende Ausschüsse der Ausschüsse gegründet. Sie halten massenhaft Sitzungen ab, prüfen Eingaben und schubladisieren sie, halten neue Treffen ab, verifizieren wiederum Eingaben und archivieren sie. So setzen die Protagonisten eine Riesenadministration in Gang; sie führt zu nichts: „Statt Handlungen gab es nur Abhandlungen.“ Entscheide fallen keine. Dafür stapeln sich die abgelegten Eingaben, schön ordentlich sortiert nach den Merkmalen: „Assortiert“, das muss noch entschieden werden; „vorläufig definitiv“, ist auch noch nicht fix usw. Die Bürokratie wuchert und wächst und genügt sich selber. Alles so ganz ohne Eigenschaft(en).

Die unpersönliche Logik der Systeme

Held in Musils Roman ist der 32-jährige Ulrich, ein Mann ohne Eigenschaften. Der Sekretär des Planungskomitees „Parallelaktion“ glaubt nicht an den Charakter als Schlüssel zum Verständnis der Dinge; er vertraut der unpersönlichen Logik der Systeme.

Bürokratische Leerlaufmonster und unkritischer Systemglaube damals. Die Analogien zu heute sind nicht weit. Wer an das Projekt Lehrplan 21 denkt, wird schnell fündig. Ähnliches erlebt, wer heutige Inspektoren-Berichte liest. Schulen werden alle drei bis vier Jahre als Systemganzes von externen Evaluatoren-Teams überprüft und bewertet – dies während mehrerer Tage. Minuziös kontrolliert wird das Einhalten von Vorschriften und Vorgaben, akribisch begutachtet die Existenz von Plänen und Papieren. Die einzelne Lehrperson interessiert kaum – ebenso wenig das Geschehen im Klassenzimmer. Die Evaluatoren „hörten kaum zu. Stattdessen stürzten sie sich [...] auf die Schülerberichte und Schülerarbeiten, die ich aufgelegt hatte. Während der ganzen Lektion schrieben sie wie besessen ab und achteten überhaupt nicht auf meinen Unterricht. Als wir am Schluss ein Spiel machten, lud ich sie ein mitzuspielen. Doch sie lehnten dankend ab und verabschiedeten sich.“ So erlebte ein erfahrener Lehrer die Evaluation. Er war zutiefst frustriert.

Feedback als Differenz zwischen Sein und Sollen

Zurückgekoppelt werden Feedbacksätze wie: „Ein abgesprochener und über die Stufen hinweg aufbauender Prozess zur Förderung der Lern- und Selbstreflexionskompetenz ist

² SKBF (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

³ Auf die Parallelen zwischen Musils Roman und der Pädagogik aufmerksam gemacht hat mich Dr. Urs Jecker, Dozent Hochschule Luzern.

anzustreben und mit passenden Instrumenten zu ergänzen. Dadurch würden die Lernenden in ihrer Kompetenzförderung gezielt gefördert [sic!] und unterstützt.“ Belangloser Wortschwulst, Leerlauf, statt Inhalte. Weder Schulleitung noch Lehrpersonen können mit solchen hohlen Parolen etwas anfangen. Hilfreich wäre ein Feedback, das die Differenz zwischen Sein und Sollen analysiert.

Zwei Beispiele. Sie mögen willkürlich sein; sie sind aber symptomatisch. Als konkrete Einzelfälle zeigen sie die unpersönliche Logik des Systems.

Pädagogisches Wirken kommt aus der Person, nicht aus Kompetenzen

Logisch und konsequent ist auch das leise Verschwinden der Lehrerpersönlichkeit. Das Wort ist aus den Pädagogischen Hochschulen ausgewandert. Im Ausbildungsmodell professioneller Handlungskompetenz CAOCTIV⁴ kommt die Person in ihrer ganzen geheimnisvollen Dimension nicht mehr vor. Nur verschiedene Kompetenzbereiche und zahlreiche Kompetenzfacetten.

Die Lehrerin, ein Cocktail von Kompetenzen, der Lehrer als Inhaber eines Kompetenzen-Portfolios?, fragt der Philosoph Ludwig Hasler vieldeutig.⁵ Natürlich muss ein Lehrer ganz viel können und professionell sein. Zweifelsohne. Doch selbst die modernste Applikation der multimedialen Methoden wirkt langweilig, wenn nicht eine engagierte Person dahintersteht. Wer zurückdenkt an seine eigene Schulzeit, weiss, dass Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Person wirken, mit ihrer Leidenschaft zur Sache, mit ihrer Begeisterungsfähigkeit und ihrem Humor, mit ihrem Ermutigen und geduldigen Erklären. So etwas kommt aus der glaubhaften, originellen Person, nicht aus Kompetenzen.

Pädagogen, nicht Coach

Lehrer als „Menschen mit Eigenschaften“ fordert darum der Arzt und Neurobiologe Joachim Bauer.⁶ Doch wer genauer hinschaut, dem fällt eines auf: Heutigen Lehrern werden kaum noch Eigenschaften zugeordnet, die unternehmerische und persönliche, pädagogische und empathische Qualitäten betonen. Auch das engagierte Führen einer Klasse wird ungern thematisiert; Coaching ist kaum kompatibel mit mutigem „paid-ogeein“, dem Führen von Kindern.

Moderne Lehrer werden, so die verkappte Intention der Bildungsbürokratie, durch detaillierte Lehrpläne und genormte Checks geleitet, degradiert zu Ausführenden von papierenen Programmen und engen operativen Vorgaben. Sie haben zudem, wie es der Zürcher Berufsauftrag vorsieht, ihre Arbeitszeiten exakt zu belegen, sofern es nicht den standardisierten Lektionsaufwand betrifft. Schulbürokratische Massnahmen dieser Art führen dazu, dass Lehrpersonen ihre persönliche Eigenart und Identität abstreifen. Doch „Menschen ohne Eigenschaften“ sind, so Bauer, die Totengräber jeglicher Bildung und Erziehung.⁷

Als Person vital auftreten

Darum müssten Bildungspolitik und Ausbildung neben den Kompetenzen auch die Persönlichkeit der Lehrperson betonen. Ausstrahlung entwickeln und eine pädagogische Vorbildfunktion erfüllen kann als Erwachsener nur, wer als Person vital auftritt, sich

⁴ Kompetenzmodell von COACTIV: Jürgen Baumert & Mareike Kunter (2011), Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Kraus & Michael Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29-53). Münster: Waxmann.

⁵ Ludwig Hasler (2005), Die Erotik der Tapete. Verführung zum Denken. Frauenfeld: Verlag Huber, S. 70f.

⁶ Joachim Bauer (2007), Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag, S. 27.

⁷ Ebd., S. 28.

begeistern kann und so ein pädagogisches Feu sacré versprüht.

„Wenn sie von Formen und Zahlen sprach, glühten ihr die Wangen und funkelten ihr die Augen, wie wenn Kinder von Schokolade-Glace reden.“⁸ So erinnert sich eine Berufsfrau an ihre Primarlehrerin Dora L.; und noch Jahre später sieht sie ihre Augen, fühlt die Atmosphäre und spürt die Freude am Lernen. Dora L. wirkte als Person, als Lehrerin mit Eigenschaften. Ulrich dagegen, der „Mann ohne Eigenschaften“, taugt nicht fürs Klassenzimmer.

Unterforderung ist das Übel der Zeit

FAZ 18.10.2018, Bildungswelten

Warum wir einen literarischen Kanon in der Schule brauchen.

Von Rainer Werner

Als ich 1975 an einem hessischen Gymnasium zum ersten Mal vor einer Klasse stand, um die Schüler in deutscher Literatur zu unterrichten, war ich mit den Folgen der drei Jahre zuvor erlassenen «Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch» konfrontiert. Literaturunterricht sollte nicht mehr die Interpretation der «schönen» klassischen Literatur sein, sondern der «Umgang mit Texten». Diesem Textbegriff war alles eins: ein Gedicht von Rilke, eine Stellenanzeige und ein Zeitungsartikel. Die «hohe» Literatur sollte vom Sockel geholt werden, um die Benachteiligung der Schüler zu beseitigen, denen es nicht vergönnt ist, im Elternhaus mit Büchern und intellektuellen Gesprächen aufzuwachsen. Statt dem Kind aus der Unterschicht den Umgang mit Literatur wenigstens in der Schule zu ermöglichen, wurde die Literatur gleich ganz eliminiert. Aus der «Ungleichheit» weniger wurde Ungleichheit für alle. Welch fataler Irrtum, der bis heute nachwirkt.

Es gibt in Deutschland keinen verbindlichen Literaturkanon für den Deutschunterricht, der unverzichtbare Werke vorschreibe. Die Kultusminister der Länder unterbreiten lediglich «Lektürevorschläge», aus denen sich die Lehrer im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe bedienen können. Letztlich ist es also ins Belieben der Lehrer gestellt, welche Literatur sie ihren Schülern vorsetzen. Es kann durchaus passieren, dass ein deutscher Abiturient die Schule verlässt, ohne jemals ein Gedicht von Rilke, eine Novelle von Kleist oder eine Parabel von Kafka gelesen zu haben. Kann man sich das Gleiche bei englischen oder französischen Schülern vorstellen: Literaturunterricht ohne Shakespeare und Moliere? Würde man unter Deutschlehrern eine Umfrage über die Frage veranstalten, ob man Schülern der gymnasialen Oberstufe die Lektüre ausgewählter hochwertiger Texte verbindlich vorschreiben sollte, bekäme man sicher eine überwältigende Zustimmung.

Deutschlehrer kennen die Bedeutung guter Texte für die geistige Reifung Jugendlicher, für die Erweiterung ihres gedanklichen Horizontes. Sie kennen die Möglichkeit, mit vorbildlichen literarischen Helden ein wenig Lebenshilfe und geistige Orientierung zu bieten. Viele «fortschrittliche» Schulpolitiker sehen solche Verpflichtungen nur als unzumutbare Quälerei von Schülern, denen man den Weg zum Abitur nicht mit «antikem Gerümpel» verstellen dürfe.

Ich hatte nie eine Scheu davor, meine Abiturienten mit den großen Texten der deutschen Literatur zu konfrontieren. Auf dem Programm standen Goethes «Faust» genauso wie Schillers «Wallenstein» und Thomas Manns «Zauberberg». Mussten sich in meiner eigenen Schulzeit die Schüler beim «Taugenichts» von Eichendorff noch mit der Dialektik

⁸ Stephan Ellinger, Johannes Brunner (2015), Alp-Traumlehrer. Von flüchtigen Fledermäusen und multikulturellen Frohnaturen. Studierende erinnern sich. Teilheim: Gemma-Verlag, S. 75. Der Name ist fiktiv.

von Pflicht und Neigung auseinandersetzen, gilt der Taugenichts heute als Prototyp des selbstbestimmten, musisch begabten Hedonisten.

«Michael Kohlhaas» von Kleist und «Die Räuber» von Schiller eignen sich hervorragend dazu, mit idealistisch geprägten Heranwachsenden über die Selbstermächtigung des Individuums zu diskutieren. Ich hatte in den Abiturskursen heftige Debatten mit Hausbesetzern, Greenpeace-Aktivisten und Linksautonomen zu bestehen und habe es als Erfolg verbucht, wenn sie schließlich einsahen, dass das Gewaltmonopol des Staates eine zivilisierende Wirkung entfaltet, weil es das Recht des Stärkeren einhegt. Den Einsturz des «ganzen Baus der sittlichen Welt» (Karl Moor) wollten die rebellischen Gymnasiasten bei allem Gesinnungsüberschuss dann doch nicht riskieren.

Für Jungen mit Liebeskummer bietet Goethes «Werther» auch heute noch die ideale Möglichkeit, das ausweglose Liebesgefühl des Schwärmers auszukosten. Bei aller Verzweiflung werden sie sich schließlich an den Rat Lottes an Werther halten, sein Herz einem anderen Mädchen zuzuwenden. An keinem anderen Text können Schüler so gut lernen, wie sehr unser positives Weiterleben von einem intakten Selbstgefühl abhängig ist: «Wenn wir uns selbst fehlen, fehlt uns doch alles.»

Ich habe noch keinen Schüler erlebt, den die Schilderung des Todes des «herzigen Kindes» Nepomuk in Thomas Manns Roman «Doktor Faustus» kaltgelassen hätte. Der Fünfjährige, der einen «elfenartigen Reiz» ausstrahlt, stirbt unter grauenvollen Schmerzen an einer eitrigen Hirnhautentzündung. Große Literatur mutet ihren Lesern auch immer Großes zu: die Einsicht in die unumstößlichen Gesetzmäßigkeiten des Lebens.

Wann wäre ein Text wie Lessings «Ringparabel» aus seinem «Nathan» wichtiger als heute? Die Einsicht des Richters, dass sich die Echtheit der Ringe allein im praktischen Tun ihrer Träger bewähren müsse, könnte das Fundament religiöser Toleranz in unseren bewegten Zeiten sein. «Es strebe von euch jederum-die Wette, / Die Kraft des Steins in seinem Ring' an Tag/ Zu legen! komme dieser Kraft mit Sanftmut, / Mit herzlicher Verträglichkeit, mit Wohltun, / Mit innigster Ergebenheit in Gott/Zu Hilf'.»

Wenn man deutschen Gymnasiasten ein Glanzstück Lutherscher Bibelübersetzung, wie zum Beispiel Psalm 23 («Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln») zumutete, erlebten sie nicht nur ein Beispiel lebendiger Veranschaulichung religiöser Sachverhalte; sie lernten dabei auch die Grundlage für das metaphorische Sprechen klassischer Dichter kennen.

Im Leistungskurs Deutsch simulierte ich das «Literarische Quartett», das vor einigen Jahren die Lesegemeinde vor den Fernsehbildschirmen versammelt hat. Drei Schüler lasen freiwillig drei deutsche Romane und diskutierten vor der Lerngruppe mit mir über deren literarische Qualität. Die Schüler wählten keine leichte Kost: «Die Deutschstunde» von Lenz, «Das siebte Kreuz» von Seghers und «Berlin Alexanderplatz» von Döblin. Was viele Lehrer inzwischen lieber vermeiden, muteten sich die Schüler selbst zu: Einsamkeit des Lesens und intellektuelle Herausforderung. Warum sollte der Anspruch, den die Schule an die Schüler stellt, geringer sein als der, den sie selbst an sich stellen? Unterforderung ist das Übel unserer Zeit.

Literatur kann Heimat sein, in der sich ein geistig geprägter Mensch sein Leben lang wohl fühlt. Botho Strauß hat die Folgen geistiger Entwurzelung als «kulturellen Schmerz» beschrieben, der einen befällt, wenn die ästhetische Überlieferung eines Volkes gekappt wird. Wer süchtig sei, nach deutscher Dichtersprache, der lese den «Zauberberg» auch zum dritten Mal. Thomas Mann sagte bei seiner Ankunft; im amerikanischen Exil vor der versammelten Presse: «Wo ich bin, ist Deutschland.» Er hatte den geistigen Fundus Deutschlands im Kopf und hätte an jedem Ort der Welt davon zehren können. Wäre eine solche Haltung bei unseren Heranwachsenden heute noch möglich?

Unser Land hat 73 Jahre nach Kriegsende eine gefestigte demokratische Kultur und eine wachsame und tolerante Zivilgesellschaft. Das solide Fundament an gesellschaftlich verankerten Werten garantiert, dass eine kulturell-ästhetische Leitkultur vor Deuschtümelei und nationaler Überheblichkeit gefeit wäre. Es ist nicht einzusehen, dass große Kulturnationen wie; Frankreich, England, Italien und Spanien ihren Schülern mit großer Selbstverständlichkeit ihr kulturelles Erbe verpflichtend nahebringen, während wir aus Angst vor einem Rückfall in unselige Zeiten den kulturellen Fundus unserer Nation verleugnen. Kulturelle Selbstverleugnung aus Selbsthass ist auch eine Form von Nationalismus. Er ist nur negativ gewendet. Es gehört zu den traurigen Aporien fortschrittlicher Literaturdidaktik, die sich zu Schutzbefohlenen der Kinder aus unterprivilegierten Familien aufschwingt, dass sie diese Schüler um das betrügt, wessen: sie am nötigsten bedürfen: Selbsterkenntnis und Selbstermächtigung. Für beide sind literarische Vorbilder unentbehrlich.

Der Autor unterrichtete Deutsch und Geschichte an einem Berliner Gymnasium

Latein als Pflichtfach ist überholt

Tages-Anzeiger 3.10.2018, Seite Drei, Kommentar

Iwan Städler Mitglied der Chefredaktion Tamedia

Die Zürcher Bildungsdirektion sollte sich nach den Schülern richten, nicht nach den Lehrern.

Wenn Latein am Untergymnasium nicht schon seit vielen Jahrzehnten Pflichtstoff wäre, käme wohl niemand auf die Idee, das Erlernen der Amtssprache der Römer für obligatorisch zu erklären. Es gibt Wichtigeres, das man jungen Frauen und Männern mit auf den Weg geben möchte. Aber Latein ist nun mal Tradition, die Lehrer sind angestellt, und man hat sich daran gewöhnt. Es ist auch praktisch für die Bildungsdirektion: So kann sie die Langzeitgymnasiasten beschäftigen, ohne dass in anderen Fächern die Kluft zu gross wird gegenüber jenen Schülern, die in der dritten Klasse aus der Sek hinstossen.

Im Obergymnasium spielt Latein dann keine grosse Rolle mehr. Mehr als 85 Prozent der Langzeitgymnasiasten wollen ab der dritten Klasse nichts mehr von Latein wissen, obwohl sie sich zuvor zwei Jahre lang damit beschäftigten - durchschnittlich fünf Stunden pro Woche. Der Anteil, der sich fürs altsprachliche Profil entscheidet, hat sich allein in den letzten vier Jahren halbiert.

Nun will die Zürcher Bildungsdirektion reagieren - allerdings sehr zaghaft. Einzig eine Reduktion der Latein-Pflichtstunden steht zur Diskussion. Andere Kantone sind deutlich weiter. Dort können die Schülerinnen und Schüler im Untergymnasium wählen, ob sie auf Latein oder auf Natur und Technik setzen wollen. Die meisten wählen Letzteres. Eine solche Wahl sollte auch Zürich seinen Langzeitgymnasiasten ermöglichen. So könnten alle selbst entscheiden, worin sie sich vertiefen wollen, bis in der dritten Klasse die Sekundarschüler hinstossen.

Ist dies dem Kanton zu kompliziert, soll er Latein opfern und stattdessen auf Natur und Technik setzen. Denn es ist nicht einzusehen, warum die Untergymnasien immer noch an der Lateinplicht festhalten, nachdem die Universitäten diese Erfordernis weitgehend abgeschafft haben. Klar: Die Lateinlehrer müssten sich umorientieren. Aber dies bedingt der Wandel auch in anderen Branchen. Und die Schule sollte sich in erster Linie an den Schülern orientieren, nicht an den Lehrern.

Weniger Latein an den Gymnasien

Tages-Anzeiger 3.10.2018, Zürich

Bildung • Über 85 Prozent der Langzeit-Gymnasiasten wollen ab der dritten Klasse nichts mehr von Latein wissen. Dennoch müssen sie zuvor zwei Jahre lang die Amtssprache der Römer büffeln. Nun reagiert der Kanton.

Iwan Städler

Der Niedergang ist brutal. Und er erstreckt sich über viele Jahre. Wählten vor zwei Jahrzehnten noch rund die Hälfte der Zürcher Langzeit-Gymnasiasten Latein als Schwerpunktfach, sind es heute nur noch 12,4 Prozent. Die grosse Mehrheit will ab der dritten Klasse nichts mehr von der Sprache Ciceros wissen. Dies, obwohl sie in den ersten zwei Jahren noch obligatorisch ins Latein eingeführt wurde - während durchschnittlich fünf Stunden pro Woche.

Das muss der Bildungsdirektion zu denken geben - und gibt es auch. «Im Moment ist vieles in Bewegung», sagt Niklaus Schatzmann, Chef des Zürcher Mittelschul- und Berufsbildungsamtes. Man schaue gegenwärtig die Stundenzahlen an den Untergymnasien genau an.

Andere Kantone haben dies schon früher getan - etwa Zug und Luzern. Dort können die Schülerinnen und Schüler im Untergymnasium zwischen zwei Vertiefungsbereichen wählen. Angeboten wird sowohl Latein als auch Natur und Technik (Luzern) respektive Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (Zug). Damit wollen die beiden Kantone der gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung tragen. Denn Informatik wird immer wichtiger, das Interesse an Latein hingegen ist auch in der Zentralschweiz sinkend. [Mehr...](#)

Das Latein am Ende?

NZZ 6.1.2017, Meinung & Debatte, Gastkommentar

von Hans Meyer

Das Latein wird seit geraumer Zeit zum eigentlichen Fokus der im Stil eines Glaubensstreits ausgetragenen Debatte um Stil und Inhalt von Allgemeinbildung. Dabei kann das Latein selbst in vielfältiger Weise Brücken schlagen, wenn es gelingt, didaktische Neuansätze in einer veränderten Bildungslandschaft zu überdenken und zu situieren. Die «Krise» des Lateins ist auch eine «Krise unserer Schule» und ihrer didaktischen Prinzipien im Schul- und Fächeralltag. Lange Gewohnheiten der Sprachvermittlung im Lateinunterricht an Gymnasien und Universitäten machen es für die Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen schwer, sich von altvertrauten Gewohnheiten in Stoffvermittlung und Stoffauswahl zu lösen, neue Perspektiven wirklich anzunehmen und in neue methodische Konzepte umzusetzen. Nicht zuletzt dadurch ist das Latein mit dem Odium der Antiquiertheit, trockener Verstaubtheit einer offenbar «toten» Sprache und oft weltferner Devianz behaftet.

Hat ein Fach, mit solchen Hypotheken belastet, überhaupt noch eine Chance, komplexen neuen Bildungsherausforderungen unserer Zeit gewachsen zu sein? Kann das Latein der heute mehr und mehr in den Vordergrund tretenden Kardinalfrage nach der Relevanz von Fächern in ihrem gesellschaftlichen Umfeld eine hinreichende Antwort sein? Die zeitgenössische Fachdidaktik spricht oft von der Multivalenz des Lateinunterrichts. Man lernt Latein nicht nur, um Latein zu können, so wie man Englisch und Französisch lernt,

sondern es geht auch um den hohen Transferwert des Lateins für die anderen Schulfächer. Angesprochen seien hier fünf Transfermomente, die als grundsätzliche Lehrziele aller Ausbildungsstufen im Vordergrund stehen. Erstens der grammatische Transfer: Latein strebt eine intensive grammatische Schulung an, die jeder weiteren Beschäftigung mit Sprache zugutekommt, also dem Nachdenken über Sprache als Sprache schlechthin. Zweitens der muttersprachliche Transfer: Hier gilt es, alte, ja durchaus «verstaubte», weil sogenannten traditionell bewährte Gepflogenheiten zu Römertum als Quelle eines dem Humanismus verpflichteten Menschenbildes einer kritischen didaktischen Analyse zu unterziehen und allenfalls neu zu situieren. Denn auch die «Muttersprachen» als Zielsprachen verändern eine einmal gewonnene Sprachkompetenz permanent. Drittens der fremdsprachliche Transfer: Lateinkenntnisse erleichtern, zumindest kognitiv, wesentlich das Erlernen weiterer Fremdsprachen. Wo, wenn nicht hier, müsste der vielzitierte interdisziplinäre Ansatz denn zu seiner praktischen Anwendung kommen? Viertens der wissenschaftliche Transfer: Ein modern verstandener Lateinunterricht muss vermehrt auch dem Umstand Rechnung tragen, dass Latein nicht nur die Sprache der Römer, sondern auch die Sprache der Kirche und bis weit in die Moderne hinein Sprache der Wissenschaften war und geworden ist. Eine solche gewissermassen ontogenetische Funktion im Kontext von Zeitzeugnissen und ihren Aussageformen zum Unterrichtsthema zu machen, geht weit über einen eng gesteckten Rahmen von Spracharbeit hinaus. Fünftens der Transfer im Sinne des Einübens wissenschaftlicher Denkmethode: Latein soll zu langsamem Lesen erziehen, zu genauem Beobachten, zum Erkennen von Strukturen, zum aufmerksamen Prüfen und kritischen Beurteilen sprachlicher Zusammenhänge. Textarbeit und Textverständnis förderndes, entdeckendes Lernen im Lateinunterricht treten damit in die Funktion einer über die Grenzen des Fachs wirkenden Erfahrung von wissenschaftlich orientierten Denk- und Sehweisen.

Die Anziehungskraft des Fachs Latein im Rahmen eines modernen, auf Kooperation angelegten Unterrichts erhöht sich mit der Deutlichkeit seines Profils und der Klarheit seines Angebots an Inhalten, Medien und Methoden, die eine Zusammenarbeit mit andern Fächern ermöglichen. Dass das Lateinlernen kompensatorisch sei und dass darin eine didaktische und kulturelle Chance liegen könnte, diese Vermutung ist des Nachdenkens wert und müsste alle Diskussionen um Sparanstrengungen und fakultätsvergleichende Überlegungen überlagern, ja dominieren.

Hans Meyer ist em. Professor für Fachdidaktik Latein/Griechisch an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

«Latein verbessert die analytische Kompetenz»

Tages-Anzeiger 4.10.2018, Zürich

Eine Lehrerin verteidigt ihr Schulfach.

Islème Sassi, seit 20 Jahren sinkt die Zahl der Lateinschüler in den Obergymnasien kontinuierlich. Latein ist dem Untergang geweiht.

Dieses Verdikt hat man schon vor 20 Jahren über das Latein gesprochen. Es wird dabei mit den Profilwahlzahlen argumentiert, die sich halbiert haben. Man muss die Zahlen jedoch im Kontext der breiten Ausfächerung der Profile sehen. Gemessen an den Wahlmöglichkeiten, sind die Profilwahlzahlen für Latein absolut erwartbar und durchschnittlich.

Aber im Durchschnitt wählen nicht einmal 15 Prozent der Langzeitgymnasiasten ab der 3. Klasse Latein. Wozu braucht es da den Lateinunterricht im Untergymnasium

noch?

Wir vermitteln Schülerinnen und Schülern in den zwei Jahren Wissen und Kompetenzen, die auch wertvoll sind, wenn sie danach ein Profil ohne Latein wählen.

Was kann Latein, was andere Fächer nicht können?

Im Unterricht vermitteln wir verschiedene sprachliche Kompetenzen, die wir beim Lehren von modernen Fremdsprachen gewöhnlich nicht weitergeben können. Mit Latein zeigen wir den Schülerinnen und Schülern, wie eine Sprache in ihrem Innenleben funktioniert.

Wie eine Sprache gebaut ist?

Es geht darum, den Blick für den Aufbau einer Sprache zu schärfen und die analytischen Kompetenzen zu verbessern. Dass wir es mit einer toten Sprache zu tun haben, ist ein Vorteil. Weil wir die Sprechkompetenz nicht üben müssen, können wir früher als bei modernen Fremdsprachen komplexe Strukturen analysieren. Für alle sprachlichen Profile ist Latein also eine fantastische Vorbereitung, die ein solides Verständnis für alle romanischen und auch indoeuropäischen Sprachen vermittelt. Ein Grundwortschatz an Latein ist für viele Bereiche wertvoll.

Latein macht die Jugendlichen zu besseren Deutschschülern?

Im Latein suchen wir immer nach einer präzisen Übersetzung ins Deutsche. Das hilft, den Wortschatz zu erweitern, und schärft den Blick für sprachliche Nuancen. Ausserdem: Auch der englische Wortschatz besteht zu 60 Prozent aus lateinischen Wörtern. Da bietet Latein ein wichtiges Fundament an Wissen. Das Analytische der Sprache hilft auch vielen Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern. Da spreche ich auch von mir.

Sie haben einen naturwissenschaftlichen Hintergrund?

Ich habe eine Lehre als Wirtschaftsinformatikerin gemacht und auf dem zweiten Bildungsweg studiert.

Es heisst, viele Lateinlehrer hätten ein antiquiertes Kulturverständnis.

Das stimmt schlicht nicht. Unsere Kultur beruht nun einmal auf einer 2500 Jahre alten Geschichte. Dieses Wissen bereichert unser Verständnis vom Jetzt. Und ich glaube, die Zukunft liegt nicht darin, alte Zöpfe abzuschneiden und auf die neue Technik zu setzen, sondern beides miteinander zu verbinden.

Fürchten Sie um Ihren Beruf?

Eine Beklemmung ist zu spüren, allgemein bei den Geisteswissenschaftlern. Es ist sehr schade, wenn Naturwissenschaften den Geisteswissenschaften als konträr gegenübergestellt werden.

Doch das Bedürfnis der Schüler sollte berücksichtigt werden.

Geht es wirklich um die Bedürfnisse der Schüler? Oder nicht eher um die der Wirtschaft? Dass es in der Schweiz an Ingenieuren mangelt, liegt bestimmt nicht am Lateinobligatorium. In meiner Unterrichtstätigkeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen gern Latein lernen.

Ev Manz

Islème Sassi, Lateinlehrerin am Realgymnasium Rämibühl

Der Nutzen von Latein ist viel grösser, als man denkt

NZZ am Sonntag 21.10.2018, Meinungen, Der externe Standpunkt

Der Lateinunterricht verliert an Rückhalt. Das ist schlecht, denn er schult nicht nur das logische Denken, sondern lindert auch Trennungsschmerz und steigert die Sozialkompetenz, meint Esther Girsberger

Damit man mich nicht der blinden Voreingenommenheit bezichtigen kann: Ich war im Fach Latein nie besonders gut. Ich wurde von meinem Lateinlehrer zwar immer sehr gelobt, weil meine Übersetzungen kreativ, stringent und amüsant waren. Nur entsprachen sie nicht dem Inhalt des zu übersetzenden Textes.

Meine Überzeugung, dass das Latein in den Langzeitgymnasien beibehalten werden sollte, geht darum auch nicht auf das Lob meines Lateinlehrers zurück, sondern auf seine Person und seine Lehrmethode. Klaus Bartels, der den NZZ-Leserinnen und -Lesern durch seine Rubrik «Stichwort» bekannt sein dürfte, half uns Schülerinnen des Gymnasiums Hohe Promenade in Zürich aus manch vermeintlichen Lebenskrisen heraus. Wenn beispielsweise wieder einmal eine Mädchenfreundschaft auseinanderbrach, zitierte er beiläufig Seneca (Briefe an Lucilius): «Du fragst, welchen Fortschritt ich gemacht habe. Ich habe angefangen, mir ein Freund zu sein.» Diese ersten philosophischen Betrachtungen stiessen bei uns auf offene Ohren, lernten wir dadurch doch, dass wir von nun an nie mehr allein sein würden.

Das war einmal? Mitnichten. Unsere beiden Söhne, beide im gleichen Gymnasium wie damals die Mutter, profitieren ebenfalls von sehr guten Lateinlehrpersonen. Gerade weil das Fach so bedroht ist, unterrichten die Lehrkräfte mit einer Leidenschaft und einer Kreativität, die ihresgleichen sucht. Vielleicht nicht mehr mit philosophischen Ratschlägen an pubertierende Youngsters, dafür mit klugen Tatbeweisen, warum Latein beispielsweise auch in den Naturwissenschaften von Nutzen ist.

So brachte der Lateinlehrer unseres Älteren einen englischen Text mit, der an der ETH verteilt und zu lesen verordnet worden war. Mit dem Resultat, dass die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums den Inhalt, obwohl auf hohem naturwissenschaftlichem Niveau und auf Englisch, dem Sinn nach verstanden. Vieles in dem Text ging auf das Lateinische zurück. Und da die lateinische Grammatik sehr regelgeleitet ist, ist der Einfluss auf formales und logisches Denken naheliegend und auch feststellbar. Dieses logische Denken wirkt sich positiv auf andere komplexe Inhalte aus. Auch oder gerade im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich.

Grundsätzlich hilft das Latein beim Erlernen von Fremdsprachen. Unsere Söhne – sie sind diesbezüglich wahrscheinlich keine Ausnahme – waren beim Übertritt in die Oberstufe alles andere als Fans der französischen Sprache. Wir Eltern waren überzeugt, dass sie mit dem bisschen Französisch, das sie in der Mittelstufe gelernt hatten, in der Probezeit kläglich scheitern würden. Ohne den sicherlich fähigen Gymi-Lehrpersonen, die Französisch lehren, auf die Füsse zu treten: Dank des Lateins verbesserten sich die Französischkenntnisse unserer Söhne nicht nur rasant, sie begannen die Sprache sogar sehr zu schätzen. Zum ersten Mal verstanden sie nämlich den Aufbau einer Sprache und konnten diese auch analysieren. Sie folgten nicht nur dem Lateinunterricht mit Interesse, sondern auch jenem in Französisch.

Wenn das Lateinobligatorium trotzdem immer mehr an Rückhalt verliert, so hat dies nicht zuletzt mit einem utilitaristischen Denken zu tun. Es ist richtig, Latein braucht es nicht für eine berufliche Karriere – genauso wenig wie Sport oder Musik. Kein Personalverantwortlicher wird bei einer Stellenbewerbung besonders darauf achten, ob die Kandidatin sechs Jahre lang Latein gelernt hat. Auch wenn der Präsident der ETH Zürich betont, dass Studierende aus den altsprachlichen Gymnasien an der ETH überdurchschnittlich oft sehr

gut abschliessen und die Marktfähigkeit solcher Absolventen deshalb erst recht intakt ist. Der hohe Wert des Lateins hat mit dem Blick über den Tellerrand zu tun. Mit der Einsicht nämlich, dass man sich nicht immer nur mit einer auf dem Teller servierten Übersetzung zufriedengibt, sondern sich auch einmal auf ursprüngliche Quellen bezieht. Es hat mit dem Bewusstsein zu tun, dass es nicht das Fachwissen ist, das den inneren Zusammenhalt dieser Welt erklärt, sondern ein vertiefter Blick zurück in die Geschichte, bis in die römische und griechische Antike. Das lässt sich nicht mit dem Geschichtsunterricht allein kompensieren.

Bleibt das letzte zu entkräftende Argument: Die Digitalisierung erfordert neue Kompetenzen, überladen kann man den Stundenplan hingegen nicht, und teuer ist der Lateinunterricht auch. Erst recht, wenn mitunter nur sechs Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Zugegeben, diese Argumente sind nicht ohne weiteres aus der Welt zu schaffen. Ausser, man denkt etwas langfristiger. Kennt man die Wurzeln unserer Kultur, beurteilt man die Gegenwart mit anderen Augen. Was der vielgerühmten Sozialkompetenz in unserer Arbeitswelt sicher nicht abträglich ist.

Esther Girsberger, geboren 1961, ist promovierte Juristin. Sie war Inlandredaktorin bei der NZZ und beim «Bund» und später Chefredaktorin des «Tages-Anzeigers». Seit 2014 ist Girsberger Inhaberin und Geschäftsführerin der Veranstaltungsagentur speakers.ch AG. Daneben publiziert und moderiert sie regelmässig.

Zwischen Spreu und Weizen trennen

FAZ 18.10.2018, Bildungswelten

Lehrerfortbildungen werden zu sehr vielen Themen angeboten, bei vielen lässt sich der Effekt für einen besseren Unterricht jedoch nicht erkennen.

Von Michael Felten

Wie Lehrer unterrichten, das weiß man im Groben. Aber wie sie sich fortbilden, wie sie ihre Kenntnisse auffrischen – fachlich, pädagogisch, organisatorisch –, das entzieht sich dem öffentlichen Blick weitgehend. Schaut man dennoch hin, stößt man auf allerlei Nutzloses wie Skurriles. Grundschullehrerin Jana etwa nimmt an einem mehrtägigen Lehrgang teil, Thema «Kommunikation in Konfliktsituationen». Kürzlich hatte sie doch einen schwierigen Mobbingfall in der 4. Klasse, und im Kollegium brodelt es ja ohnehin dauernd. Weich beginnt der Fortbildungstag mit fernöstlichen Sphärenklängen, dann wird die Zeit mit Kennenlernspielchen vertrödelt; später debattiert man das Thema zwar in Kleingruppen an, werden im Plenum typische Konfliktthemen gesammelt, Vermutungen über Lösungsstrategien angestellt, einige Fälle im Rollenspiel in Szene gesetzt und diskutiert. Aber alles bleibt im Vagen, es gibt keinerlei Input von Experten – am Schluss allerdings lange Evaluationsbögen.

Ein anderes Beispiel, Studienrat Jochen: Auf Drängen seiner Schulleitung besucht er eines der obligatorischen Angebote zur Schulentwicklung – vier achtstündige Tage innerhalb eines Halbjahres. Die Fortbildner stellen sich zunächst vor, referieren kurz, dass Lehrer zukünftig nur noch Lernbegleiter sein könnten, und verteilen Fragebögen (Dauer 1,5 Stunden). Danach sollen die Teilnehmer ihre Schule in einem Plakat darstellen (zwei Stunden). Nachmittags gibt's dazu einen «gallery walk», so können sich Schulen finden, die zueinander passen (eine Stunde), dies wird anschließend in einer Fragerunde diskutiert (zwei Stunden). Als Hausaufgabe soll überlegt werden, wie sich zukünftige Fortbildungsinhalte ins Kollegium transferieren lassen. Diese Innovationen kennt zwar noch keiner, erst recht weiß keiner, ob sie etwas taugen werden – aber niemand fragt, will unangenehm auffallen, gar als altmodisch dastehen.

Bisweilen bilden sich auch ganze Lehrerkollegien fort. Das Programm sucht nicht immer der Schulleiter selbst aus, häufig delegiert er – nicht unbedingt an jemanden, der sich in Schulentwicklungsfragen gut auskennt, ein innovatives Image und flexibles Karrieredenken genügen. Die Schüler bleiben dann einen Tag lang zu Hause, und irgendwelche Moderatoren – womöglich ohne jede Unterrichtserfahrung, vielleicht gar «Unterrichtsflüchter» - präsentieren dem Lehrerkollegium einen bunten Mix aus Selbstverständlichem, Anregendem und Unmöglichem. Und spätestens auf dem Heimweg beschleicht die meisten Teilnehmer das Gefühl, dass die Veranstaltung tatsächlich fort-bildend war – sprich: von ihren eigentlichen Problemen und Bedarfen wegführt. Die gängige Abkürzung für schulinterne Lehrerfortbildung lautet denn auch zweideutig SchiLF. Oder aber die Veranstaltung hat viele eingelullt. Sie sind so erschöpft vom überfordernden Schulalltag, dass die in der «Zukunftswerkstatt» breit diskutierte Vision einer «Schule von morgen» wie ein Heilsversprechen nachhallt: mehr Teamarbeit, mehr Bewegung, mehr Humor, mehr Autonomie, mehr Bauästhetik, mehr Inklusion - nicht zuletzt Musik in den Pausen. Und erst zu Hause findet man auf dem Schreibtisch den Brief der Schulverwaltung, der eine Anhebung der Stundenzahl ankündigt.

Schuld an solchen Verirrungen tragen natürlich auch die Kultusministerien – deren Kriterien für Schulqualität sind keineswegs immer der Forschung letzter Schrei. In Nordrhein-Westfalen etwa spielen bei den regelmäßigen Schulinspektionen («Qualitätsanalyse») die tatsächlichen Schülerleistungen gar keine Rolle, haben nichtunterrichtliche Faktoren wie «Schulkultur» oder «Führung und Management» ein erhebliches Übergewicht, gilt für den Unterricht selbst das unsinnige Paradigma, wonach das beste Lernen selbstgesteuert sei. Die Frage ist, wie lange wir uns eine solch enorme Verschleuderung von Inspektoren, Schülerlernzeit und Steuergeldern noch leisten wollen. Dabei lässt die Unterrichtsqualität vielerorts erheblich zu wünschen übrig. Der jüngste minimale Pisa-Aufschwung ist ein Gutteil Augenschwermerei: In vielen Bundesländern zeigen sich am Grundschulende, zum mittleren Schulabschluss, beim Abitur teilweise gravierende Kompetenzdefizite der Schüler, die eher steigen. Bundesweit mangelt es an «Leistungsspitzen», haben wir ein Übermaß an «Risikoschülern».

Das liegt eben nicht nur am Lehrermangel. Auch die Professionalität des Lehrpersonals wurde lange vernachlässigt – die Schulaufsicht agierte vielfach ideologisch, die Basis gab sich gerne forschungsskeptisch. Die Folge davon ist vielfach nur mäßig guter, bisweilen durchaus schlechter Unterricht. Das Vorwissen der Schüler wird zu wenig gründlich aktiviert, ihre Einschätzung von Stolperstellen kaum eingeholt; es gibt zu selten Angebote für unterschiedliche Niveaustufen, das Lernklima wäre oft verbesserungsfähig.

Dabei könnten unsere Schüler mehr. Und auch Lehrkräfte wären an entsprechender Fortbildung interessiert, halten aber viele Angebote für unsinnig, für zu wenig anwendbar, zu wenig langfristig angelegt, zu wenig kollegial orientiert. Das liegt nicht zuletzt an der Armseligkeit vieler bisheriger Reformen. «Schulprogramme und Leitbilder haben Schülern nicht geholfen. Es geht kaum um Unterrichtsverbesserung, und die zwischenmenschlichen Beziehungen werden zu wenig beachtet», so die Einschätzung des Erziehungswissenschaftlers Jörg Sehlee.

Psychospielchen tragen wenig dazu bei, wenn man die „Kunst des Beybringens“ alltags-tauglich modernisieren will. Lehrer brauchen vielmehr solides Handwerkszeug dafür, wie man auch die «neuen Kinder» im Klassenverband effektiv unterrichten kann, wie man alltagstauglich der wachsenden Heterogenität Herr wird, wie man «Störenfriede» entwicklungs-förderlich knackt. Der Fall der Berliner Bergius-Schule hat gezeigt, dass Schulen bisweilen ihre Qualität erst dann steigern können, wenn sie sich über indoktrinierende Inspektoren hinwegsetzen. Die Wirkung von Lehrerweiterbildung ist tatsächlich schwierig zu beurteilen. Teilnehmer mögen sich auf einer Veranstaltung wohl fühlen – sie verlief vielleicht unterhaltsam, der Trainer schien überzeugend, ein Flirtversuch gelang, ihr

Unterricht muss dadurch aber keinen Deut besser werden. Selbst wenn Lehrer nach einer Veranstaltung mehr fachliches oder methodisches Wissen haben, kann das ja erst der Anfang sein. Schließlich soll der praktizierte Unterricht besser werden. Und das zeigt sich daran, dass die Schüler lieber und erfolgreicher lernen.

Dank der Hattie-Studie, der weltgrößten Datensammlung über Unterrichtseffekte, kann sich jedenfalls niemand mehr damit herausreden, man könne nicht so genau sagen, welche Lehrmethoden welche Lernwirksamkeit hätten. Die Lehrerkollegien im Lande müssen über diese Befunde nur noch informiert werden, und sie sind auch gründlich aufzuarbeiten, methodisch wie pädagogisch. Das aber kommt nur zögernd voran, anscheinend sind die Klärungen der empirischen Unterrichtsforschung in manchen Amtsstuben nicht gern gesehen, Vielleicht, weil die Botschaft geradezu revolutionär ist. Das Märchen vom selbstgesteuerten Lernen und eigenverantwortlichen Arbeiten etwa wird drastisch als schöner Schein entlarvt, der Lehrer hingegen als souveräne, aktivierende und feinfühligere Führungskraft rehabilitiert. «Im Zentrum steht ein Lehrer, für den allerdings seine Schüler im Zentrum stehen. Er muss ihr Lernen sehen können; um sein Lehren daran orientieren zu können.» So die Hattie-Bilanz des Unterrichtsforschers Ewald Terhart.

Nach den antipädagogischen Irrungen der letzten Jahrzehnte dürfte solche Kunde den Lehrberuf deutlich attraktiver machen. Denn das fehlt vielen Lehrerfortbildungen: dass unter den Mühen des Alltags die pädagogische Begeisterung wieder freigelegt wird – für das Bilden und Erziehen überhaupt, für das Faszinierende an Heranwachsenden, für das Attraktive an «schwierigen» Schülern. Die neugegründete, von namhaften Forschern unterstützte «Initiative Unterrichtsqualität» (IUQ) gibt dazu Anstöße.

Außerdem liegt mit dem Programm EMU (evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) ein kluges, vom Team um den Unterrichtsforscher Andreas Helmke im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickeltes Instrument vor, wie Lehrer ihre Unterrichtsqualität ohne schulaufsichtliche Bevormundung verbessern können: durch verbindliches, kollegiales, auf valide empirische Kriterien gestütztes Hospitieren. Das gegenseitige Besuchen und Kommentieren steigert den Unterrichtseffekt enorm. Doch was soll mit den Hasardeuren in der Lehrerweiterbildung geschehen? Vielleicht sollte man das nach einem Bielefelder Bildungsforscher benannte Dollase-Kriterium anwenden, also jedem Referenten und Moderator auferlegen, jährlich einen Monat lang eine schwierige Mittelstufenklasse zu unterrichten – etwa als Vertretungslehrer. So würde sich ganz schnell Spreu von Weizen trennen.

Der Autor ist pensionierter Gymnasiallehrer und arbeitet als unabhängiger Lehrerweiterbildner.

Schulischer Irrgarten

az Aargauer Zeitung 17.10.2018, Gastkommentar

Hans Zbinden ist langjähriger Bildungswissenschaftler und Bildungspolitiker. In seinem Gastkommentar zur steigenden Zahl und wechselnden Bezugspersonen für die Kinder schreibt er: «Schulen wurden nicht nur vielfältiger, auch hierarchischer.»

Mit dem Projekt «Fokus starke Lernbeziehungen» will der Kanton Zürich den immer komplexeren Schulalltag der Kinder wieder übersichtlicher, stetiger und stärker machen. Während in den letzten Jahren die pädagogischen Reformen seltener wurden, nahmen die organisatorischen und administrativen Um- und Abbauprojekte ständig zu. Durch die Einführung geleiteter Schulorganisationen, Integrationsmodelle, Professionalisierungen bis hin zu Tagesstrukturen erhofft man sich, die Wirksamkeit von Personal, Klassen und ganzen Schulen zu vergrössern. Und durch häufigere Standardisierungen und Evaluationen miteinander vergleichbarer zu machen.

Doch kommen alle diese Neuerungen mit immer mehr Organisation und Personal im Schulalltag letztlich den SchülerInnen zugute? In allen den reformierten und neuen Unterrichts-, Förder-, Therapie- und Betreuungsbereichen dienen diese ganz konkret dem Lerninteresse und der Lernfreude der Kinder und Jugendlichen? Und welchen pädagogischen Mehrwert bringen sie der Schule als Ganzes?

An den heutigen Schulen vieler Kantone finden wir mittlerweile das Modell der integrierten Schulklassen. Zusätzlich auch immer mehr in der Form von Tagesstrukturen. Die Klassen jeweils geführt von Klassenlehrkräften, unterstützt durch Sonder- und Heilpädagogen (weibliche Form mitgemeint) und oft auch durch Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache. Flankierend unterstützt von Therapie-, Assistenz- und Betreuungspersonal verschiedenster Art. Doch die Schulen als «kleine Unternehmen» sind durch alle die Neuerungen nicht nur vielfältiger geworden. Sie wurden dazu auch noch hierarchischer. Durch die neue Personalkategorie von Schulleitenden, die als Gesamt-, Stufen-, Bereichs- und Schulhausverantwortliche tätig sind – mit mehr organisatorischer oder mehr pädagogischer Ausrichtung. So umfasst heute ein blühender administrativer Kranz die eigentliche pädagogische Lehr- und Lernarbeit der Schulen.

Alle diese horizontalen und vertikalen Ausdifferenzierungen haben zur Folge, dass für Schülerinnen und Schüler, aber auch für deren Eltern die reale Schulwelt immer komplizierter und verwirrender wird. Denn zum alltäglichen realen Schulalltag gesellen sich inzwischen auch noch alle die virtuellen Kontaktmöglichkeiten der Online-Welt. Mit Handy und Tablet eröffnen sich den Kindern weitere Verbindungen zu mancherlei Bezugspersonen in der schulexternen Aussenwelt. Von Lifestyle-Influencerinnen bis hin zu meinungsbildenden Bloggern, an denen sich die jungen User/Innen gerne orientieren.

In all dieser wachsenden Unübersichtlichkeit, Widersprüchlichkeit und Hektik müssen sich Kinder immer mehr wie in einem schulischen Irrgarten vorkommen. Sie verlieren den orientierenden Faden. Vor allem aber bekunden sie Mühe, in diesem Gewusel noch tragende und verlässliche Lernbeziehungen aufzubauen.

Entgegen diesen irritierenden Schulentwicklungen sind sich massgebliche Pädagoginnen und Schulfachleute aber längst einig: Um in Kindern ein dauerhaftes Fundament an Lernfreude und Lerninteresse aufzubauen und lebenslang aufrechtzuerhalten, brauchen diese in den ersten Schuljahren vorab wenige, aber konstante, starke und aufeinander abgestimmte persönliche Lernbeziehungen. Und damit eine Handvoll verlässliche Bezugspersonen, auf die sie zählen können. Die sie in ihren Bemühungen immer wieder bestärken und ihnen als wegweisende Vorbilder dienen.

Mittlerweile haben die Zürcher Bildungsbehörden in einer Zwischenevaluation ein Fazit gezogen:

Die drohende wohlorganisierte Verantwortungslosigkeit von immer mehr Schulpersonen ist durch eine klare Lernverantwortung weniger und konstanter Bezugspersonen abzulösen.

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit der wenigen Lehr- und Förderkräfte im Rahmen eines Teamteachings ist erwartungsgemäss sehr anspruchsvoll. Sein Aufbau und seine Pflege brauchen viel Sorgfalt, Zeit und wechselseitige Empathie.

Denn letztlich spüren die Kinder selbst am besten, ob die gemeinsame Lehr- und Lernarbeit stimmig und wirkungsvoll abläuft. Und sich alle Beteiligten dabei helfen und respektieren.

Vor allem aber wurde offensichtlich: Schulen brauchen wenige, dafür starke Lernbeziehungen, mehr Ruhe und personelle Konstanz. Und Erwachsene, die mit Geduld und Achtsamkeit die Kinder dabei unterstützen, sich im Schulalltag zurechtfinden und sich darin gefordert und gefördert fühlen.

Was hindert eigentlich die Nordwestschweizer Kantone daran, dieses Projekt des benachbarten Kantons Zürich nachzuahmen?

***Hans Zbinden** ist langjähriger Bildungswissenschaftler und Bildungspolitiker. Er unterrichtete auf allen Schulstufen, war aargauischer Grossrat und Nationalrat und bis vor kurzem Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission.*

Allen Schülern eine gute Bildung geben

Züriberg, 25.10.2018, Leserbrief

Zu «Gehört Ihr Kind zur «Restgruppe»?» im «Züriberg» vom 4. Oktober




Der Beitrag von Marc Bourgeois hat mich sehr beschäftigt. Die Aufgabe der Volksschule ist es doch, dass alle Kinder gute Grundlagen für ihr zukünftiges Leben als Erwachsene erwerben können. In meinem Bekanntenkreis höre ich aber oft, dass Jugendliche aus der Schule kommen, die das Einmaleins und den deutschen Satzbau nicht beherrschen. Wie Herr Bourgeois schreibt, wird keine Chancengleichheit geschaffen, indem man Kinder mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus ins selbe Schulzimmer setzt. In vielen Schulen wird gar nicht mehr richtig unterrichtet, sondern jedes Kind bekommt sein eigenes Lernprogramm. So können weder die leistungsstarken noch die schwächeren Schüler gefördert werden. Der Vergleich mit den Fussballspielern, die nur besser werden, wenn man jeden in seiner momentanen Liga gezielt fördert und fordert, trifft es gut. Keinem Kind ist geholfen, wenn man es in seiner «Liga» sitzen lässt und ihm gute Noten ins Zeugnis schreibt, die nicht seinem Stand entsprechen. Bisher macht immer noch der grösste Teil der Jugendlichen eine Berufslehre oder besucht eine Mittelschule. Die Volksschule hat die Pflicht, allen Kindern eine gute Bildung mitzugeben, damit das weiter möglich ist.

Margrit Niessen, 8044 Zürich

Abstimmungen im Kanton Graubünden am 25.11.2018

Die Verfassungsinitiative

verlangt die Mitsprache des Grossen Rates und des Volkes bei grundsätzlichen Fragen der Bildung. In Zukunft müssen geplante Änderungen offengelegt werden.

-  zur Verankerung der Schule in der Bevölkerung
-  zu breit abgestützten Entscheiden, wenn es um die Bildung unserer Kinder geht
-  zum Kindergarten: er darf nicht verschult werden — das ist erklärter Volkswille

Unsere Schulabgänger sollen in der beruflichen Ausbildung bestehen können. Die Deutschschweizer Kantone passen sich mit dem Lehrplan 21 freiwillig an das von internationalen Gremien propagierte Reformprogramm an, das bereits vielerorts gescheitert ist. Volksschulen sind keine Unternehmen und dürfen nicht zum Spielball von gewinnorientierten Bildungskonzernen werden.

Das in Gang gesetzte Schul-Experiment geht in die falsche Richtung — darum müssen wir die Zügel selbst in die Hand nehmen.

 zur Verfassungsinitiative
am 25. November 2018






Komitee «Gute Schule Graubünden»
www.guteschule-gr.ch



Die Gesetzesinitiative

verlangt, dass die von der Regierung verordneten Lehrpläne verbindliche Inhalte und Ziele enthalten, vom Grossen Rat geprüft und dem fakultativen Referendum unterstellt werden.

-  zu verbindlich formulierten Lehrplänen — keine unverständlichen Kompetenzkataloge
-  zu einer Schule, die kulturell bedeutsame Werte vermittelt — keine ideologisch gefärbten Lehrmittel
-  zu kindgerechtem Unterricht — keine Überforderung mit «selbstorganisiertem Lernen»

In der Schule soll die Vermittlung von grundlegendem Wissen und Können im Vordergrund stehen. Die Kinder sollen wieder richtig lesen, schreiben und rechnen lernen und dabei von ihrer Lehrperson unterstützt und ermutigt werden — und nicht viel zu früh die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen müssen.

Es ist nie zu spät, einen Irrweg zu korrigieren. Übernehmen wir in unserem Kanton eine Vorreiterrolle und gestalten überzeugende Reformen.

 zur Gesetzesinitiative
am 25. November 2018



Komitee «Gute Schule Graubünden»
www.guteschule-gr.ch

Das Ja zur Verfassungsinitiative gehört dazu.

Video zur Abstimmung

 Gute Schule Graubünden
Später anschauen

Doppelinitiative

Mitsprache bei Bildungsfragen



Gion & Fadri

Ds Bescht us
«klipp und klar»

25. Nov. 2018



▶ 🔊 0:00 / 7:11
⌵

Veranstaltungshinweise

Das gesellschaftliche Bild und die pädagogische Bedeutung der Lehrberufe

Öffentliche Tagung 2. & 3. November 2018

Aula der Universität Zürich Rämistrasse 71, 8006 Zürich

[Mehr...](#)

Bildungspolitik auf dem Holzweg?

Mittwoch 21. November 2018, Horw, Aula Schulhaus Zentrum

VORTRAG:
BILDUNGSPOLITIK AUF DEM HOLZWEG?

21. November 2018
18.00 Uhr
Aula Schulhaus Zentrum

Prof. Dr. phil. Mario Andreotti
Buchautor und Dozent

Charles Vincent
Leiter Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern

EINE VERANSTALTUNG DER CVP HORW

