

Yacek | Begeisterung wecken

Bildung und Unterricht

Douglas Yacek

Begeisterung wecken

Anleitung zu transformativem
Lehren und Lernen

Reclam

Für Sohail Khan

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14410

2023 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: EsserDruck Solutions GmbH,

Untere Sonnenstraße 5, 84030 Ergolding

Printed in Germany 2023

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken
der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-014410-7

Auch als E-Book erhältlich

www.reclam.de

Inhalt

- 1 Einleitung. Was kann Unterricht? 7
 - 1.1 Ein Gedankenexperiment 7
 - 1.2 Bildung als Ausstattung versus Bildung als Transformation 13
 - 1.3 Fächer anders denken 16
 - 1.4 Überblick über die Kapitel 23
- 2 Porträts transformativen Lernens 30
 - 2.1 »Ihr könnt das wirklich mit dem Herzen begreifen« (Englisch, 12. Klasse) 31
 - 2.2 »Okay, jetzt haben wir Religion, jetzt müssen wir uns anstrengen« (Religion, 10. Klasse) 43
 - 2.3 »Vorher war Mathe notwendiges Übel« (Mathematik, 8. Klasse) 53
 - 2.4 Das transformative Klassenzimmer 62
- 3 Transformatives Lernen anregen. Strategien prägender Lehrkräfte 65
 - 3.1 Die Leidenschaft der Lehrkraft. Eine unabdingbare Voraussetzung transformativen Unterrichts 66
 - 3.2 »Da war man ganz woanders gelandet«. Diskontinuität als Prinzip des Unterrichts 74
 - 3.3 Das Irritieren wagen. Formen anregender Irritation 78
Irritation durch das Auftreten 78 • Irritation durch Transparenz 84 • Irritation durch Zuwendung 91
 - 3.4 Von der Irritation zur Transformation 96
- 4 Unterricht neu denken. Ein praktischer Orientierungsrahmen für transformativen Unterricht 99
 - 4.1 Die Irritation 100
 - 4.2 Der Spannungsbogen 105
 - 4.3 Der Perspektivenwechsel 113
 - 4.4 Die Überantwortung 118

5	Transformativer Unterricht im Kontext. Hürden und Hindernisse des transformativen Lernens	129
5.1	Apathie, Langeweile und die Psychologie des Lernenden	130
5.2	Alltagshektik, Notenkult und das Ethos der Schule	138
5.3	Soziale Medien und die neue digitale Kultur	146
6	Ausblick	154
7	Literaturhinweise	158
	Danksagung	163
	Zum Autor	164

1 Einleitung. Was kann Unterricht?

1.1 Ein Gedankenexperiment

Stellen wir uns zuerst eine Schülerin vor, die so fasziniert von mathematischen Konzepten und Ideen ist, dass sie sich darauf freut, abends ihrem Bruder bei den Hausaufgaben in Mathematik zu helfen. Dann einen normalerweise teilnahmslosen Schüler, der nach einer bewegenden Deutschstunde über die Nachkriegsliteratur die Stadtbibliothek aufsucht, um einen kleinen Band mit Kurzgeschichten aus dieser Zeit auszuleihen. Eine weitere Schülerin, die bisher stark auf gute Noten konzentriert war, aber sich mithilfe eines außergewöhnlichen Philosophieunterrichts nun immer wieder mit der Frage beschäftigt, ob ihr Leben tatsächlich eine Art »finalen« Sinn und Zweck haben könnte. Und schließlich ein eher unsicheres und angepasstes Mädchen, bei dem eine Englischstunde über *consumerism* und *globalization* so nachwirkt, dass sie ihren Eltern die Bedeutung und gesellschaftliche Tragweite dieser politischen Schlüsselbegriffe aufgeregt am Mittagstisch vorträgt.

Was treibt diese Schülerinnen und Schüler an? Warum haben sie beschlossen, sich nach dem Unterricht weiterhin mit diesen schulischen Inhalten zu beschäftigen, anstatt sich von Social-Media-Plattformen, Computerspielen oder einem sonstigen Zeitvertreib ablenken zu lassen? Was ist mit ihnen passiert? Bevor wir diese Fragen beantworten können, benötigen wir ein paar weitere Details zu den Erfahrungen dieser Schülerinnen und Schüler. Denn ihre Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff hört nicht mit der Nachhilfe in Mathematik, dem Bibliotheksbesuch,

einer eingehenden geistigen Reflexion oder einem Tischgespräch mit den Eltern auf. Ihre Begeisterung und Faszination für die Fächer tragen sie am nächsten Tag im Unterricht mit sich. Sie freuen sich regelrecht auf die nächsten Stunden in Mathematik, Deutsch, Philosophie oder Englisch. Sie versuchen zu erraten, was »heute dran« sei und wie ihre Lehrerinnen oder Lehrer den Stoff dieses Mal behandeln würden. Wenn es so weit ist, hören sie gespannt und konzentriert zu, versuchen produktive Diskussionsbeiträge zu leisten und erledigen die dazugehörigen Aufgaben mit spürbarem Elan.

Wenn diese Beispiele nach dem ersten Teil des Gedankenexperiments unwahrscheinlich erschienen sind, werden sie nun nahezu utopisch wirken. Wie oft entwickeln Kinder und Jugendliche eine solche Beziehung zum Unterrichtsstoff? Werden sie nicht viel zu sehr von ihrem Smartphone oder Instagram-Feed abgelenkt? Kann es ein realistisches Ziel für Lehrkräfte sein, ein solch anhaltendes und grundlegendes Interesse bei ihren Schülerinnen und Schülern zu schaffen? Oder ist das eher ein Ereignis, das nur in besonderen Fällen, mit besonderen Persönlichkeiten und zu besonderen Zeiten zutage tritt?

In diesem Band wird aufgezeigt, dass die Art von Interesse und Engagement, welche diese Schülerinnen und Schüler an den Tag legen, weder ein utopisches Idealbild noch eine bloße Bildungsfantasie darstellen. Ganz im Gegenteil: jedes Detail des oben geschilderten Gedankenexperiments basiert auf realen Fallstudien, die in Form von qualitativen Interviews durchgeführt wurden und als Grundlage für den vorliegenden Band dienen. Das Verhalten dieser Schülerinnen und Schüler mag zwar ungewöhn-

lich sein, es ist aber nicht unerklärlich. Denn ihre Faszination für die Fächer ergibt sich aus einer besonderen Form der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff, indem sie von dessen Wert – dessen *intrinsischem* Wert – überzeugt werden. Diese jungen Menschen sind zur Erkenntnis gekommen, dass die fachlichen Inhalte, mit denen sie sich tagtäglich im Unterricht beschäftigen, an und für sich spannend, faszinierend und förderlich sind und dass sie ihr Selbst- und Weltverständnis maßgeblich bereichern können. So verwandelt sich ihre Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten in *transformatives Lernen*: das gezielte Streben nach der Erweiterung und Vertiefung des eigenen Erfahrungshorizonts durch die intensive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten.

Transformatives Lernen zeichnet sich insofern gegenüber anderen Praxisformen des Lernens aus, als es eine Brücke zwischen den akademisch-fachlichen Bemühungen der Lernenden und der je eigenen Aufgabe schlägt, ein sinnvolles, selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu führen.¹ Transformatives Lernen ist nicht nur »nützliches«, »zukunftsträchtiges«, »kompetenzorientiertes« oder »selbstre-

1 Mit dieser Auffassung transformativen Lernens folge ich einer Traditionslinie innerhalb der Bildungs- und Erziehungstheorie, welche die »Transformativität« der pädagogischen Praxis als in engem Zusammenhang mit der Eigenstruktur akademischer Fächer stehend versteht (z. B. Peters, 1971; Strike, 2005; Stojanov, 2014). Diese Auffassung weicht – in mancher Hinsicht auch auf grundlegende Weise – von dem einflussreichen Diskurs zu »transformative learning« ab, welcher hauptsächlich in der Erwachsenenbildungsforschung geführt wird (z. B. Mezirow, 1978, 1981; Nohl, 2016). Zu den begrifflichen und praktischen Unterschieden dieser zwei Theorierichtungen siehe Yacek (2021).

gultiertes« Lernen. Transformatives Lernen geht aus der Überzeugung hervor, dass die eigene Perspektive reichhaltiger und differenzierter, das eigene Selbstkonzept aufnahmefähiger und der eigene Umgang mit Anderen gerechter wird, wenn man sich ausführlich mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzt. Wie ich in den folgenden Kapiteln des Bandes darlegen werde, belegen Beispiele und Fallstudien wie die obigen nicht nur, dass die Entstehung solcher tiefgehenden, dauerhaften und sogar lebensverändernden Beziehungen zum Unterrichtsstoff im Klassenzimmer *möglich* ist. Sie zeigen außerdem, dass Lehrkräfte konkrete und nachvollziehbare Lehrmethoden einsetzen können, um transformatives Lernen systematisch zu ermöglichen.

Die Rede von Transformation in unterrichtlichen Belangen dürfte erst einmal ungewohnt erscheinen. Vielleicht wirkt der Begriff »transformatives Lernen« wie eine Art pädagogischer Sonderwunsch: schön, wenn es mal zustande kommt, aber für einen pflichtgemäßen Unterricht letztlich nicht notwendig. Die Situation sieht jedoch ganz anders aus. Transformatives Lernen betrifft nämlich eine grundlegende, sogar dringliche Zielsetzung pädagogischer Praxis, welche nur auf Kosten des gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrags der Schule ignoriert werden kann. Dies wird besonders deutlich, wenn Themen von erheblicher gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz im Unterricht behandelt werden müssen. Wenn es etwa im Biologieunterricht um den Klimawandel, im Geschichtsunterricht um das NS-Regime oder in Sozialkunde um Fremdenfeindlichkeit geht, gilt es diese Themen nicht nur zu »diskutieren« oder bloß als prüfungsrelevante Ereignisse und Fakten im Unterricht zu vermitteln. Es obliegt uns

vielmehr dazu beizutragen, dass junge Menschen durch den Unterricht *anders werden*: dass sie zu Menschen werden, die die Dringlichkeit der Klimakrise erfassen, die Gefahren des Autoritarismus begreifen und sich zum Schutz der Menschenwürde und einer lebenswerten Demokratie aufgefordert fühlen. Finden solche persönlichen Veränderungen und Transformationen aber überhaupt nicht statt, bleibt die nächste Generation gegenüber diesen sozialen und politischen Zielsetzungen oftmals unvorbereitet oder gar gleichgültig statt wach, interessiert und engagiert.²

Es ist eine Hauptthese des vorliegenden Bandes, dass transformatives Lernen nicht nur in idealisierten Lehr- und Lernarrangements möglich ist. Transformatives Lernen kommt nicht nur in Montessori- oder Waldorf-Schulen, nicht nur in exklusiven Privatschulen oder Akademien zustande. Transformatives Lernen lässt sich selbstverständlich auch an öffentlichen Schulen aller Schultypen sowie in

2 Das »Transformative« beim transformativen Lernen bezieht sich somit nicht in erster Linie auf gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse wie Digitalisierung, Migration, Globalisierung oder Klimawandel, welche manchen Auffassungen des transformativen Lernens zufolge den Schwerpunkt des Unterrichts bilden sollen (vgl. Giesinger, 2022). Vielmehr fokussiert die vorliegende Konzeptualisierung transformativen Lernens vornehmlich *persönliche* Wandlungsprozesse, in denen für uns grundlegende Werte, Wünsche und Ideale durch die Begegnung mit fachlichen Inhalten eine konstruktive Veränderung erfahren. Diese beiden Schwerpunktsetzungen schließen sich natürlich nicht aus. Denn wenn Lernende sich den Herausforderungen sozialer und kultureller Transformationen konstruktiv stellen sollen, kenne ich – aus den soeben genannten Gründen – keine bessere Grundlage als transformatives Lernen in diesem individuellen Sinne.

den gängigen Schulfächern und Lernkontexten ausbilden, in denen sich die überwiegende Mehrheit von Lehrerinnen und Lehrern und jungen Menschen im Schulalter bewegt. Unterricht, der zu Transformation anspornt, ist also kein ausschließendes Gut der Privilegierten. Möglicherweise haben vielmehr Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern, die in exklusiven Bildungssettings beschult werden, den größeren Bedarf an dieser Art von pädagogischer Intervention. Denn sofern ihre Motivation verstärkt um die Suche nach Wohlstand, Status, Einfluss oder bloßem »Weiterkommen« kreist, werden sie progressiv unempfindlicher und unempfänglicher gegenüber den transformativen Möglichkeiten des Unterrichtsstoffs. Oft sind es gerade die Schülerinnen und Schüler, die zuvor kaum Zugang zu solchen Bildungsprivilegien hatten oder eher enttäuschende Lernerfahrungen in ihrer bisherigen Schulkarriere sammeln mussten, die am empfänglichsten für transformativen Unterricht sind.

Gewiss, transformative Lernerfahrungen sind keineswegs die Norm in heutigen Schulen. Häufiger sind passive Folgsamkeit, Notenjagd, Desinteresse, bisweilen sogar Entfremdung. Man denke an die eigene Schulzeit – wie sie so oft von der Erledigung banaler Aufgaben, vom Erwerb lebensfernen Wissens und von einfallslosem Unterricht geprägt war. Hinzu kommen auch noch die unzähligen gesellschaftlichen, schulpraktischen und persönlichen Hürden, die einer solchen Beziehung zum Unterrichtsstoff im Wege stehen: Leistungsdruck, fehlende Unterstützung von Zu Hause, mangelndes Selbstvertrauen, geistige Überlastung der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte oder einfach die hartnäckige Haltung, dass die The-

men, Theorien und Begrifflichkeiten im Unterricht bloße »Lerninhalte« seien, die mit dem Leben außerhalb der Schule schlechterdings nichts zu tun haben. Und doch möchte ich in diesem Band dafür plädieren, dass transformative Methoden und Unterrichtskonzepte eine Möglichkeit bieten, um diesen Herausforderungen konstruktiv und effektiv entgegenzuwirken.

1.2 Bildung als Ausstattung versus Bildung als Transformation

Bevor die praktischen Implikationen eines transformativen Unterrichtsansatzes ausbuchstabiert werden können, müssen wir uns um ein Anliegen kümmern, das den Kern des zeitgenössischen Schul- und Lehrbetriebs betrifft. Denn es herrscht im heutigen Bildungsdenken ein schwerwiegendes und nahezu allgegenwärtiges Missverständnis über den Begriff und das Handlungsfeld des »Fachs« – also über das, was ein Unterrichtsfach im Wesentlichen ausmacht. Dieses Missverständnis (sowie die ihm zugrundeliegende Bildungsideologie) stellt aus meiner Sicht das derzeit gewaltigste Hindernis für die Möglichkeit transformativen Lernens dar.

Der üblichen Auffassung fachlicher Bildung zufolge sind die verschiedenen Unterrichtsfächer im Grunde als Aufbewahrungsorte und Lagerstätten des Wissens zu verstehen. Demnach soll der Schultag mit verschiedenen Lerngelegenheiten innerhalb der Unterrichtsfächer ausgefüllt werden, da sie Erkenntnisse bieten, die wertvolle Fähigkeiten, Eigenschaften und Dispositionen bei Schülerinnen und