

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Elfriede Duschek

**Vom Himalaya zum persönlichen
Trampelpfad
oder:**

**Von der Makroveränderung zu gangbaren
persönlichen Perspektive**

PFL-Deutsch, Nr. 16

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:
Marlies Krainz-Dürr

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWVK.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	1
2. Ausgangspunkt	1
2.1. Schulsituation	2
2.2. Klassensituation	2
2.3. Der Schüler Z: Eine Schullaufbahn	3
3. Arbeit in der Kleingruppe	4
3.1. Differenzierung	4
3.2. Schularbeitsvorbereitung	4
3.3. Ergebnis	5
4. Die Suche nach dem Wunderprogramm	6
4.1. Methodisch-didaktische Wunschliste	7
4.2. Ruhe nach dem Sturm	8
5. Neubeginn	10
5.1. Wochenziel	10
5.2. Stundenziel	11
5.3. Unterricht, der Spaß macht	11
5.4. Pausen und anderer Streß	11
6. Anstelle eines Nachworts	12

1. Vorwort

Schon längere Zeit war ich nicht mehr zufrieden mit der Art von Unterricht, wie ich ihn gestaltete (oder nicht gestaltete). Ich hatte in dieser Zeit manchmal das Gefühl, meine Arbeit nicht mehr besonders gern zu tun.

Im Umgang mit den Schülern erlebte ich mich oft als ungeduldig, aggressiv und intolerant.

An manchen Tagen fühlte ich mich nach der Arbeit ausgelaugt, müde, erschöpft und ausgebrannt. Immer öfter bemerkte ich, daß ich mir sehr viel Zeit ließ, wenn das Klingeln zur Stunde ertönte, daß ich mich oft lustlos und wenig motiviert auf den Weg in die Klasse machte.

Ich hatte das Bedürfnis, meinen Unterricht zu ändern.

Aus diesem Grunde ließ ich mich auf das Abenteuer "PFL" ein.

Als ich zum ersten Seminar fuhr, hatte ich in meinem Gepäck auch schon das Thema, mit dem ich mich auseinandersetzen wollte: Die Förderung benachteiligter Kinder!

Sehr lange schon beschäftigte mich, daß Unterricht, wie ich ihn kannte und auch ausübte, nicht wirklich Rücksicht nahm auf jene Kinder, die größere Schwierigkeiten mit der Bewältigung des Lernstoffes hatten. Ich wollte eine Methode, eine Unterrichtsform finden, die vor allem jene Kinder unterstützte.

Im Lauf meiner Arbeit suchte ich (Sauerstoffmangel? Größenwahn?) nach einem Programm, das A L L E Kinder, entsprechend ihren Begabungen und Anlagen, fördern sollte.

Deshalb machte ich mich auf den Weg, in meinem Rucksack eine Klasse mit 24 Kindern, als Steighilfen meine Überzeugung und den Lehrgang, um den didaktischen Himalaya zu besteigen

...

Zu Beginn war der Weg bequem, und ich kam recht gut voran. Je mehr Höhe ich gewann, desto unwegsamer und steiniger wurde das Gelände. Erschöpfung, Sauerstoffmangel oder zu schweres Marschgepäck drohten, mich oft zum Aufgeben zu zwingen.

Den Gipfelsieg vor Augen hätte ich den Aufstieg wohl schaffen können - allerdings nur unter der Voraussetzung, daß ich mich von meinem Rucksack getrennt hätte. Was aber wäre ein Sieg, ohne ihn teilen zu können? Was ein Programm ohne Bezug zum lebendigen Kind?

Aus diesem Grunde beschloß ich, umzukehren und in weniger eisiger und steiniger Umgebung MEINEN Weg zu suchen.

2. Ausgangspunkt

Die Förderung benachteiligter Kinder war mir aus zwei Gründen besonders wichtig, sodaß ich mich fast verbissen an dieses Thema klammerte:

Der eine Grund war meine persönliche Betroffenheit. Einer Arbeiterfamilie entstammend, der der soziale Aufstieg ungemein wichtig war, aufgewachsen in der Siedlung auf dem Land, wurde ich schließlich ab dem 10. Lebensjahr im angeschlossenen Internat eines Privatgymnasiums erzogen. Trotz aller Widrigkeiten und leidvoller Erfahrungen, die mit diesem Leben fern vom Elternhaus verbunden waren, bin ich meinen Eltern sehr dankbar, daß sie mir diesen Bildungsweg ermöglicht hatten.

Der andere Grund war die Tatsache, daß ich an einer Hauptschule unterrichtet, in einer Klasse, in der es viele Kinder gibt, die eindeutig Schwierigkeiten mit der Bewältigung des Lernstoffes haben - sei es, daß sie mehr Zeit brauchen als der Rest der Klasse, sei es, daß sie auffallend unkonzentriert sind, oder ganz einfach deshalb, weil sie eine andere Muttersprache sprechen - und die nicht die notwendige Förderung erhalten!

Ich war unzufrieden damit, wie diese Kinder Unterricht erleben mußten und ihr tägliches Versagen (NICHT-GENÜGEN) fast schon auf dem Stundenplan zu stehen schien.

Ich begann mich zu fragen, wie ein Unterricht aussehen müßte, der vor allem die Schwierigkeiten dieser Kinder berücksichtigte. Auch diese Kinder hatten meiner Meinung ein Anrecht auf einen adäquaten Unterricht.

2.1. Schulsituation

Die Schule, an der ich unterrichte, ist eine öffentlich Hauptschule im 5. Gemeindebezirk. Sie liegt in einem klassischen ArbeiterInnenwohnviertel, unweit des Wiener Gürtels, was bedeutet, daß dieser Bezirk einen besonders hohen AusländerInnenanteil an der Wohnbevölkerung hat. Daraus resultiert die hohe Anzahl von SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache, die diese Schule besuchen (etwa 75%).

Wegen dieses hohen Anteils von Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, wird der Unterricht in heterogenen Gruppen geführt mit TEAM-TEACHING (2 Lehrer) in den Hauptgegenständen.

2.2. Klassensituation

Die Klasse, die ich für meine Unterrichtsbeobachtungen gewählt habe, ist eine 1. Klasse, in der ich außer Deutsch auch Bildnerische Erziehung unterrichte und deren Klassenvorstand ich bin, weshalb mir die Probleme und Schwierigkeiten der Kinder (- nicht nur im schulischen Bereich -) besonders am Herzen liegen.

Die Klasse umfaßt 24 Kinder und setzt sich wie folgt zusammen:

17 Knaben: davon

5 Schüler mit türkischer Staatsbürgerschaft,

5 Schüler mit "YU" Staatszugehörigkeit

7 Schüler mit österreichischer Staatsbürgerschaft;

(von diesen 7 kommen die Eltern eines Buben aus Georgien, eines Buben aus Pakistan und eines Schülers aus dem ehemaligen Jugoslawien; d.h.: alle 3 Schüler haben eine andere Muttersprache als Deutsch!)

7 Mädchen: davon

- 2 mit türkischer Staatsbürgerschaft
- 4 mit serbisch/kroatisch/bosnischer Staatszugehörigkeit
- 1 mit österreichischer Staatsbürgerschaft.

Von diesen 24 SchülerInnen haben 5 mindestens einmal eine Klasse wiederholt, 9 SchülerInnen sind ein bzw. zwei Jahre "überaltrig". Das heißt: Sollten diese Kinder noch einmal das "Klassenziel" einer Klasse nicht erreichen, ginge für sie damit auch der Hauptschulabschluß als Voraussetzung für eine Lehrstelle und somit für eine positive Ausgangsposition für ihr zukünftiges Leben verloren!

Neben diesen SchülerInnen, die ganz offensichtlich Probleme mit der Bewältigung der Schullaufbahn haben, gibt es einen Schüler, dessen Lage besonders problematisch und schwierig ist, der mir aber vielleicht gerade deshalb sehr, sehr wichtig und lieb ist.

2.3. Der Schüler Z: Eine Schullaufbahn

Seine Schulgeschichte in Kurzfassung:

Z:

geb.: 4.11.1980 in der Türkei
1990/91 Einschulung in die 3. Klasse Volksschule
1991/92 4. Klasse Volksschule

Da Z. außerordentlicher Schüler war, bekam er am Ende der 4. Klasse Volksschule kein Zeugnis, sondern nur eine Schulbesuchsbestätigung.

1992/93 1. Klasse Hauptschule; Ansuchen um die Aufnahme in die Allgemeine Sonderschule (von den Eltern verweigert).

1993/94 1. Klasse Hauptschule; es wurde verabsäumt, einen neuerlichen Antrag zu stellen

1994/95 1. Klasse Hauptschule; (8. Schuljahr)

Z's Sehvermögen ist stark beeinträchtigt. Darüber hinaus hat er Schwierigkeiten bezüglich der Feinmotorik, was sich in Schreibproblemen manifestiert. Zur Bewältigung einzelner Arbeitsaufträge benötigt er überdurchschnittlich viel Zeit. Er ist oft fahrig und unkonzentriert und kann nicht selbständig arbeiten. Seine schulische Situation wird noch dadurch erschwert, daß er in keiner Weise in die Klassengemeinschaft integriert ist. Deshalb ist er sehr oft der Anlaß für Hänseleien und Verspottungen aller Art. Bei anderen Lehrern gilt er als ungeschickter, hoffnungsloser Fall, der, verhält er sich während der Stunde unauffällig, zwar belächelt, aber ansonsten weitgehend vergessen wird.

Aufgrund der geschilderten Situation meines Arbeitsbereiches wird nun vielleicht sichtbar, wie wichtig mir dieses Thema war und noch immer ist. Es wird vielleicht auch deutlich, daß die SchülerInnen, die ich unterrichte, nicht nur der Förderung auf der kognitiven Ebene bedürfen, vor allem brauchen sie Zuspruch und Anerkennung und von seiten der Lehrer sehr viel Geduld.

3. Arbeit in der Kleingruppe

Wird frontal unterrichtet, das heißt, richtet sich der Unterricht nach einem fiktiven Durchschnittsschüler, sind vor allem jene Kinder überfordert, (oder um es einfacher zu sagen: "Sie kommen nicht mit!") die sprachliche Probleme haben, die mehr Zeit zum Überlegen brauchen, die zusätzliche Verstehenshilfen benötigen, die unkonzentriert sind. Ich beschloß, diese SchülerInnen in einer Kleingruppe zusammenzufassen und gezielt mit ihnen zu arbeiten. In dieser Kleingruppe war es eher möglich, auf die spezifischen Schwierigkeiten einzugehen.

Während der folgenden Zeit habe ich mit einer Kleingruppe, bestehend aus Z. und bis zu 5 Kindern, die ähnliche Lernschwierigkeiten hatten, verstärkt gearbeitet. Die Kinder fühlten sich in dieser Gruppe sicher und konnten freier darüber sprechen, was sie dachten und fühlten.

Ich war überrascht, wieviel ich von ihnen erfuhr und wie viel sie konnten und wußten. Sie brauchten vor allem bei komplexen Aufgaben Hilfe.

3.1. Differenzierung

Diese Gruppe bekam stark differenzierte Arbeitsblätter in Anlehnung an den Schwerpunkt, der mit dem Rest der Klasse erarbeitet werden sollte. Diese Aufgaben waren so gestellt, daß sie die Kinder nicht überforderten. Darüber hinaus bekamen die SchülerInnen die Zeit, die sie zur Lösung benötigten. Durch diese Unterrichtsform wurde ein Klima geschaffen, das für die Arbeit der Kinder und ihre erfolgreiche Bewältigung besonders wichtig war: Ein Klima der Sicherheit und des Vertrauens. Zeitdruck, verbunden mit Streß viel weg, so daß sie in Ruhe arbeiten konnten. Zudem schuf die Kleingruppe Sicherheit. Kinder, die sonst im Klassenverband sich nicht getrauten, sich zu melden, aus Angst ausgelacht zu werden, wurden zunehmend sicherer und mutiger. Darüber hinaus orientierten sich die gestellten Aufgaben am Lernstoff der gesamten Klasse, so daß sich die Kinder der Kleingruppe nicht ausgeschlossen fühlten und jederzeit einen Beitrag zum Klassenunterricht leisten konnten.

In der Folgezeit konnte ich beobachten, daß Z. und die Kinder der Kleingruppe zunehmend Vertrauen in die eigenen Leistungen bekamen. Sie arbeiteten viel konzentrierter und eifriger, es schien ihnen, was nicht verwundert, größeren Spaß zu machen. Es wurde viel gelacht, die Arbeitsatmosphäre war sehr gelöst. Einige, die vorher ständig ihre Hefte, Schreibutensilien oder Hausübungen vergessen hatten, brachten diese plötzlich mit immer größerer Regelmäßigkeit (ähnlich dem Werbeslogan: Nicht immer - aber immer öfter). Auch Z., der früher nur sporadisch, von Zeit zu Zeit, den Anfang vieler Hausübungen brachte - mehr um seinen guten Willen zu zeigen - machte nun mit größerer Regelmäßigkeit seine Übungen zu Hause. Es fiel mir außerdem auf, daß sich das Schriftbild von Z. und auch von einigen anderen Kindern erheblich verbesserte.

3.2. Schularbeitsvorbereitung

In diese Zeit fiel die 3. Schularbeit. Viele der Kinder waren nicht zufrieden mit den Leistungen ihrer letzten Schularbeiten. Ich merkte, wie groß die Angst der Kinder vor einem neuerlichen Versagen war. Ich fühlte gleichzeitig auch ihre Resignation, die mit dem erwarteten Nichtgenügend Hand in Hand ging. Sie fragten mich ständig beunruhigt, ob die nächste Schularbeit sehr schwer wäre, meinen Versicherungen, diesmal würden wir es gemeinsam schaffen, schenk-

ten sie verständlicherweise keinen Glauben.

Deshalb überlegte ich, wie ich den Kindern am besten helfen könnte. Wie ich aus Erfahrung weiß, konnten Worte allein die Kinder nicht beruhigen. Ihre Angst konnte zwar kurzfristig beschwichtigt werden, aber nicht in dem Ausmaß, daß konzentriertes Arbeiten während der Schularbeit möglich gewesen wäre.

Ich dachte vor allem darüber nach, wie ich diese Schularbeit so vorbereiten konnte, daß

- a) die Angst der Kinder möglichst klein wäre und
- b) die Aufgaben so gestellt waren, daß sie die Kinder bewältigen konnten.

Eine Überlegung half mir dabei besonders: Ich stellte mir die Frage: "Wovor hast du dich am meisten gefürchtet, als du selbst noch in die Schule gingst und eine schriftliche Arbeit zu leisten hattest?"

Zwei Umstände hatten mir während meiner Schulzeit fast panikartige Gefühle eingeflößt. Es war erstens die Unkenntnis des Themas und die damit verbundene Unsicherheit, was am besten vorher zu üben sei, und zweitens die riesige Angst davor, vor dem leeren Heft zu sitzen und nicht anfangen zu können.

In der Vorbereitung auf diese Schularbeit sollten deshalb besonders diese zwei Punkte berücksichtigt werden:

- Das Thema, die Aufgabenstellung mußte den Kindern schon Tage vor der zu schreibenden Arbeit bekannt sein.
- Die Arbeitsaufträge mußten vorher anhand eines ähnlichen Beispiels klargemacht werden, sodaß die Kinder genau wußten, was sie Schritt für Schritt zu tun hatten.

Darüber hinaus mußten den Kindern "Schreibhilfen" in Form von angefangenen Sätzen, ungeordneten Sätzen, Zusatzfragen etc. angeboten werden.

Zwei Nachmittage vor der Schularbeit besuchte ich die Kinder in der Nachmittagsbetreuung und übte mit ihnen für die Schularbeit.

Trotz der umfangreichen Vorbereitung konnte ich schon zu Beginn der "Schularbeitsstunde" Z.'s große Unruhe spüren. Offenbar fühlte er sich völlig alleingelassen und war nicht fähig zu beginnen. Schon kurz nachdem er den Zettel mit den entsprechenden Aufgaben erhalten hatte, sendete er mir verzweifelte SOS-Signale.

Um ihn zu beruhigen und ihm das Gefühl zu vermitteln, nicht völlig allein mit etwas fertig werden zu müssen, von dem er stark bezweifelte, es auch wirklich zu schaffen, setzte ich mich neben ihn. Sobald er stockte und unsicher zu werden begann, genügte ein beruhigendes Nicken mit dem Kopf, ein Zwinkern oder das Deuten auf eine wichtige Stelle im Text, und er konnte wieder weiterarbeiten.

3.3. Ergebnis

Diese Schularbeit bescherte mir neben diesen Gefühlen von Freude, Hochstimmung und Zufriedenheit (Selbstzufriedenheit??) eine böse Überraschung: Ich hatte wohl mit einer kleinen

Gruppe von Schülern sehr viel und intensiv gearbeitet, hatte aber dabei sehr viele andere vernachlässigt!!

Dieses Problem scheint sich durch meinen gesamten Unterricht zu ziehen und es fällt mir außerordentlich schwer zuzugeben, daß wenn ich einen Teil der Schüler in dem Ausmaß förderte, wie sie es brauchten, das nicht nur viel Zeit und Geduld kostet, sondern andere Schüler, die denselben Anspruch auf Förderung hatten, unberücksichtigt blieben!! Ich konnte immer nur einigen wenigen gerecht werden, nie allen! Welch ein Anspruch, alle so fördern zu wollen, daß sie ihre Begabungsressourcen ausschöpfen konnten! UNMÖGLICH! Diese Erkenntnis traf mich sehr und tat weh!!!

In der Folge stand ich in der Klasse und hatte das Gefühl, zu ertrinken. Ich blickte in die Gesichter meiner Schüler und Schülerinnen und fühlte mich heillos überfordert. Wen sollte ich besonders betreuen? Die, die es zu Hause ohnehin schwer genug hatten! Hatten nicht auch Kinder ohne offensichtliche Benachteiligung ein Anrecht auf bestmögliche Förderung?

In meiner Begeisterung für die Erfolge der Kleingruppe war ich blind für die Schwierigkeiten und Probleme der Kinder der Gesamtklasse.

Zu den Gefühlen meiner Ohnmacht gesellte sich das zutiefst belastende Gefühl, die Kinder im Stich gelassen zu haben. Ich, die ich doch um ihre schwierigen Lebensumstände genau Bescheid wußte. Da waren zum Beispiel:

- Ö., die vor der Schule für ihre Familie einkaufen geht, die nach der Schule ihre Geschwister und den Haushalt versorgt. Wo bleiben da Zeit zum Spielen oder auch nur Zeit, um die Aufgabe zu machen?
- S., den sein Vater schlägt, weil er das Gefühl hat, mit seinem Sohn nicht mehr fertig zu werden?
- U., dem die Abschiebung in ein Internat in der Türkei drohte, sollte er nur noch das Geringste anstellen;
- D., der vor zwei Jahren seine Mutter bei einem Unfall verlor, dessen Vater keine Zeit hat, sich um ihn zu kümmern;
- B., deren Mutter Alkoholikerin ist, die keine Arbeit hat und sich mit ständig wechselnden Partnern einläßt;
- A., den die Großmutter versorgt, weil sich seine Eltern nicht um ihn und um seine zwei Geschwister kümmern wollten und der stottert ...

Ihre Probleme wurden zu meinen. Ich hatte das Gefühl versagt zu haben!

4. Die Suche nach dem Wunderprogramm

Ich war nur zum Teil erfolgreich in meinen Bemühungen gewesen. Nach einer Zeit der Besinnung und Einkehr raffte ich mich wieder auf, um mich neuerlich ans Werk zu machen: Meinem Gefühl nach war ich unprofessionell vorgegangen. Ich brauchte das Wissen erfahrener KollegInnen, ich brauchte wissenschaftliche Unterstützung und Untermauerung, um ALLE Kinder meiner Klasse erfassen zu können.

Ich hatte bisher mehr oder weniger nach dem Zufallsprinzip Methoden und Sozialformen ausgewählt (mit bestem Wissen und Gewissen), die mir geeignet erschienen waren, das Notwendigste in Angriff zu nehmen; Kindern, die für die Bewältigung einer Aufgabe mehr Zeit oder Anleitung brauchten, diese auch zu geben und zu verhindern, daß Kinder während des Unterrichtes unbeachtet "verhungerten"! Mit der Arbeit in der Kleingruppe hatte ich damit weitgehend Erfolg. Nun wollte ich aber mehr!!

ICH BRAUCHTE EIN PROGRAMM!!!!

Ich brauchte ein Programm, mit dem ich alle meine SchülerInnen erfassen konnte! Meine Schüler sollten es einmal besser haben! Mit dem geeigneten Material, zugeschnitten natürlich auf ihre Bedürfnisse, würden sie von mir das notwendige Rüstzeug erhalten um im "harten" Leben, nach der Schulzeit bestehen zu können.

In meinen rosaroten Träumen sah ich Legionen von Schülern und Schülerinnen mit einem Lehrvertrag in der Tasche, kein einziger ohne Perspektive auf dem Arbeitsmarkt, alle mit einem Beruf versehen, der ihnen Spaß machte.

Und das alles hatte *ich* ihnen ermöglicht!!

Und wenn alles gut ginge, das Programm vor allem auch gut genug wäre, warum sollte dann nicht die/der eine oder andere eine HTL erfolgreich abschließen? Warum sollte mit diesen Voraussetzungen nicht eine/einer von ihnen einen akademischen Grad erreichen?

WEG MIT DER UNFAIREN CHANCENGLEICHHEIT!

Dank des Programmes und meiner Bemühungen würden "MEINE Kinder" es schon schaffen!

Bevor ich mich jedoch auf die Suche machte, mußte mir klar sein, was dieses Programm konkret leisten sollte; ich erstellte mir eine "kurze und einfache" Liste.

4.1. Methodisch-didaktische Wunschliste

Das Programm sollte:

- wichtige methodisch-didaktische Grundsätze berücksichtigen
- alle Lerntypen ansprechen
- Übungsphasen, Wiederholungs- und Überprüfungsphasen enthalten
- lustvoll aufbereitetes Übungsmaterial enthalten, damit die Kinder auch gern damit arbeiten
- einfach und klar formulierte Aufgabenstellungen enthalten, damit die SchülerInnen auch allein und selbsttätig damit arbeiten konnten
- möglichst viel Problembereiche abdecken
- zu übendes Material sollte nicht isoliert geboten, sondern in eine Situation, einen Text eingebettet sein.
- mein Gefühl zum Verstummen bringen, nicht ausreichend und genug zu arbeiten!
- VOR ALLEM ABER SOLLTE ES MIR VERANTWORTUNG ABNEHMEN!!

Warum sollte ich etwas erfinden, was es sicherlich schon längst auf dem Markt geben mußte? Ich mußte mich nur auf den Weg machen und es suchen!

Zunächst, in meiner ersten Euphorie und mit dem Gefühl, diese Wunderwaffe bald in den Händen zu halten, graste ich die ersten Buchhandlungen ab. Fehlanzeige! Offenbar verstanden die Leute dort nicht, wonach ich suchte! Fachpersonal mußte mich beraten! "Es gäbe Fördermaterial für den Sonderschulbedarf, hervorragend geeignet, um Teilleistungs-schwächen auf die Spur zu kommen. Für den Hauptschulbereich gäbe es jedoch in dieser Richtung nichts, tut mir leid", bekam ich sehr oft zur Antwort.

Das eine oder andere Buch hätte mir sicher gute Dienste leisten können, aber ich wollte doch etwas ganz anderes!

Ich befragte Kollegen, Kolleginnen, Beratungslehrer, Direktoren, ob sie mir nicht weiterhelfen könnten. Keiner hatte je von einem Programm dieser Art etwas gehört.

Je weniger ich Aussicht hatte, zu finden, wonach ich suchte, desto verbissener wurde meine Suche. Ich entwickelte mich langsam aber sicher zu einer Nervensäge, die nur EIN Thema kannte: MEIN PROGRAMM!

Ich durchwühlte Stöße von Büchern. Tips und methodische Anregungen fand ich in Hülle und Fülle, aber nicht das, wonach ich immer verzweifelter suchte: Die Wunderpille, die meine Schülerinnen und Schüler in kleine Wundermännlein und Wunderweiblein verwandelte - und mich endlich in einen WUNDERLEHRER!

Ich vergaß, daß diese Verwandlung gar nicht notwendig war. Wenn ich jeden einzelnen meiner Schüler nur genauer betrachtete, hatte ich meine "Wundermenschlein (der/die eine mehr, der/die andere weniger)" direkt vor meiner Nase.

EINSCHUB UND REFLEXION:

Wenn ich diese Zeilen schreibe und mich an die Begeisterung zurückerinnere, die ich empfand, als ich zu entdecken glaubte, was alle meine Probleme lösen könnte, empfinde ich leise Scham, wie naiv, blind und verbohrte ich letzten Endes agierte.

Es verging Zeit und ich fand natürlich mein Programm nicht! Mir wurde immer klarer, daß ich einem Traum nachgejagt war, der sich immer mehr zu einem Alptraum entwickelt hatte.

Wieder einmal resignierte ich. Ich arbeitete im bewährten Trott weiter, produzierte weiter viel zu viele Arbeitsblätter und legte den Gedanken (Wunsch) nach Veränderung meines Unterrichts vorübergehend ad acta; ich fuhr mit den Kindern auf Projektwoche, plante mit ihnen eine Schattentheateraufführung, die Zeugnisse mußten geschrieben werden- und ein Schuljahr war wieder einmal zu Ende!

4.2. Ruhe nach dem Sturm

Ferienzeit! Endlich Zeit, Abstand zu gewinnen. Von den Kindern, meinen eigenen Ansprüchen, Zeit meine eigenen Ideen neu zu überdenken (den Traum von einem Wunderprogramm hatte ich endgültig begraben), herauszufiltern, was für mich immer noch Bedeutung hatte, meine Verantwortlichkeit als Lehrerin zu begreifen, in langen Gesprächen mit befreundeten Kollegen, die mich und meine Art zu unterrichten gut kannten! Kurz: Abstand zu gewinnen!

Eines Tage tauchten völlig ungebeten folgende Fragen in meinem Kopf auf: Machst du deine Arbeit gern? Wenn ja, wann hast du dich das letztmal darauf gefreut, in die Klasse zu gehen? Wann bist du den Kindern das letztmal locker und fröhlich begegnet? Wann hast du DIR und

den KINDERN genug Zeit gelassen, um MITEINANDER und VONEINANDER etwas zu erfahren? Wann warst du in letzter Zeit zufrieden mit dem, was die Kinder leisteten? Wann warst du zufrieden mit dem, was du gearbeitet hast?

Als ich das letzte halbe Jahr meiner Unterrichtsarbeit Revue passieren ließ, fielen mir mit Ausnahme der Projektwoche nur negative Wortfetzen ein: Streß, Hektik, Unmengen von Arbeitsblättern, Kopien, Büchern, zu wenig Zeit - zu viel Wollen, zu wenig Können - zu hohe Erwartungen, zu wenig Wissen - zu hohe Ansprüche, zu ..., zu wenig Zufriedenheit!!

Wo blieb da ich? Wo blieben da meine SchülerInnen (deren Bestes ich stets im Kopf gehabt hatte)??

Hatten nicht sie UND ich ein Anrecht auf einen Unterricht, der Spaß machte und trotzdem oder gerade deshalb effizient war?

In dieser Zeit wurde mir klar, daß die Erfahrungen, die ich gemacht hatte, so unsinnig sie auch schienen, nicht verlorene Zeit waren. Sie waren notwendig, um noch einmal beginnen zu können! Vielleicht (oder ganz sicher) würde ich auch jetzt nicht den "ALLEIN-MICH-SELIG-MACHENDEN" Unterrichtsstil entdecken.

Ich WEISS jetzt, daß es DIE Methode, DIE Didaktik, DAS Rezept, mit dem alle Lehrer und SchülerInnen erfolgreich und zufrieden unterrichten und unterrichtet werden können, nicht gibt, nicht geben kann!! Ich nahm endgültig Abschied von dem Gefühl, ein Programm könnte mir die Verantwortung abnehmen.

Endlich verstand ich, was mich im letzten Schuljahr so stark belastet hatte: Nach vier Jahren Teamarbeit mit einem erfahrenem Kollegen (von dem ich sehr viel lernen konnte), auf den ich mich stützen konnte, der weitgehend den Rahmen für die zu leistende Arbeit abgesteckt hatte, mußte ich nach Beendigung dieser Zusammenarbeit endlich begreifen, daß ich mich nicht aus meiner Verantwortlichkeit stehlen konnte (auch nicht durch ein hieb- und stichfestes Programm).

Ich mußte mich endgültig auf meine eigenen Füße stellen und mußte beginnen, eine für mich passende Form von Unterricht zu finden.

Um in Zukunft zufriedener unterrichten zu können, galt es vor allem zwei Punkte zu berücksichtigen, die für mich von großer Bedeutung waren und sind (die ich zeitweise völlig aus den Augen verloren hatte):

- Ich wollte einen Unterricht, der mir und den Kindern Spaß machte.
- Ich wollte einen Unterricht, der geplant und zielgerichtet daran anknüpfte, was die SchülerInnen bereits konnten.

Auf diesen beiden Eckpfeilern aufbauend, versuchte ich endgültig, MEINEN eigenen Weg zu beschreiten!

5. Neubeginn

Von Plänen und Zielen: Vom Vier-Jahresplan zum Stundenziel.

Neben der Jahresplanung (an die ich mich mit Fortdauer des Jahres immer weniger gehalten hatte - auch das galt es in Zukunft irgendwie zu berücksichtigen und neu zu überdenken! -) brauchte ich eine konkrete und praktikable Grundlage, auf der ich meine Arbeit für vier Jahre aufbauen konnte.

Diese Basis, die meine Sehnsucht nach geplantem und zielgerichtetem Unterricht befriedigen konnte, mußte so beschaffen sein, daß ich möglichst flexibel damit arbeiten konnte; sie mußte aber auch einfach und praktisch zu handhaben sein.

Diese Grundlage und Möglichkeiten, mit ihr zu arbeiten, fand ich mehr oder weniger zufällig, als ich mich, während der Ferien mit dem Bereich Rechtschreibung näher befaßte, in einem Buch zu diesem Thema von Walter Rieder und Gerhard Bauer¹. Neben einem theoretischen und einem unterrichtspraktischen Teil verweist dieses Buch im Anhang auf einen Häufigkeitswortschatz, mit dem 75% des Gedruckten abgedeckt werden konnten. Das war genau das, was mir fehlte und was ich brauchte!

Zusammen mit einem Kollegen bereitete ich diesen Häufigkeitswortschatz nach bestimmten Kriterien auf, um damit effektiver arbeiten zu können:

Wir ordneten nach langen Diskussionen schließlich die Wörter:

- a) nach dem Alphabet
- b) nach Wortarten
- c) nach Rechtschreibschwierigkeit.

Ging ich von der Tatsache aus, daß meine SchülerInnen diesen Wortschatz nach 4 Jahren beherrschten, hatten sie dann damit nicht nur eine gute Grundlage für orthographische Richtigkeit, sondern auch einen wichtigen Baustein zum Leseverständnis erhalten.

5.1. Wochenziel

Für jede Unterrichtswoche sollte ein bestimmtes Ziel (Wochenmotto) gelten. In der ersten Zeit wollte ich zunächst diese Zeilen vorgeben, in der Folge sollten sie von den SchülerInnen bestimmt werden. Diese Zeilen sollten sich daran orientieren, was das Leben in der Schule erleichtern konnte, einfache aber wichtige Voraussetzungen für das Lernen betreffend (z.B.: Achte auf Deine Schrift! Versuche, pünktlich zu sein! ...).

Mit einer Kurzbesprechung über die Bedeutung des entsprechenden Wochenmottos sollte die Woche einleiten.

Packpapier, das in der Klasse aufgehängt wird, sollte den Kindern die Möglichkeit geben, in Form von Worten, Sätzen, Zeichnungen, Kritzeleien, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, darauf zu reagieren.

Eine Nachbesprechung am Ende jeder Woche sollte die Arbeit bewußt abschließen.

¹ BAUER, G./RIEDER, W.: Rechtschreibunterricht an der Schule der 10-15-jährigen. Differenzieren, Individualisieren, Fördern. Inn Verlag: Innsbruck 1991, 2. Auflage

5.2. Stundenziel

Um nicht völlig aus den Augen zu verlieren, worauf bestimmte Stundensequenzen abzielten, wollte ich in Zukunft bei der Unterrichtsplanung wieder Zielvorstellung formulieren. Für jede Stunde, nahm ich mir vor, wollte ich zwei konkrete realistische Ziele notieren, die für ALLE SchülerInnen erreichbar sein sollten.

5.3. Unterricht, der Spaß macht

Positive Bilder gewinnen!

Um wieder Freude am Unterrichten gewinnen zu können, mußte ich vor allem beginnen, UM-ZUDENKEN!

Stets hatte ich mich - und nicht nur in meiner Arbeit - daran orientiert: "Was fehlerhaft ist, muß verbessert werden" Mit entsprechender Anstrengung konnten und mußten Defizite ausgemerzt werden!"

Mein Blickwinkel war ständig auf den Fehler, auf das Problem, auf den Mangel, auf den Schaden gerichtet. So verlor ich völlig aus den Augen (aus dem Kopf und dem Gefühl), was die Kinder bereits wußten, beherrschten, leisteten.

Ich mußte endlich damit beginnen, in der Betrachtung eines Glases, "Es nicht mehr halb l e e r, sondern es halb v o l l " zu sehen!!

POSITIVES Sehen und Handeln sollte mein künftiges Wappen sein.

Ich wollte meine Aufmerksamkeit wieder mehr auf die Kinder richten und auf das, was sie schon konnten.

Das klang ja schön und gut. Wie aber sollte das für mich praktisch durchgeführt werden? Dafür brauchte ich wieder einmal einen Plan: Jede Unterrichtsstunde wollte ich mich phasenweise auf 6 SchülerInnen konzentrieren.

Nach der Stunde wollte ich mir kurz notieren, was mir aufgefallen war; alle Beobachtungen waren erlaubt, ja erwünscht, allerdings unter der Prämisse, daß sie POSITIV formuliert sein mußten.

Auf diese Weise konnte ich in einem Turnus von 4 Tagen alle SchülerInnen der Klasse erfassen.

5.4. Pausen und anderer Stress

Hilfe! Ich brauche Ruhe!!

Um die nötige Ruhe für EINE POSITIVE Sichtweise gewinnen zu können, mußte ich vorerst noch einem anderen Punkt meine Aufmerksamkeit widmen: Meine KollegInnen hatten mich im letzten Schuljahr darauf aufmerksam gemacht, daß ich sehr oft auf sie völlig gehetzt, hektisch und hyperaktiv gewirkt hätte, vor allem während der Pausen.

Wenn ich selbst zurückdenke, wie ich meine Pausen, sofern ich nicht gerade Aufsicht hatte, verbracht hatte, schien es mir, als wären sie fast anstrengender verlaufen als jede Stunde: Schnell, Schnell! Keine Zeit! Ich mußte noch kopieren, Arbeitsblätter, Arbeitsmittel in letzter Sekunde bereitstellen. Verdammt! Gerade jetzt mußte der Kopierer seinen Geist aufgeben! Naja, war eben improvisieren angesagt. Wo war nur wieder der Schlüssel zum Gerätezimmer? Was? Die Direktorin brauchte gerade jetzt von mir eine aktuelle Klassenliste! Wo war nur schon wieder das

verfluchte Lehrerhandbuch? Zum Telefon sollte ich kommen? Ausgerechnet jetzt? Ich brauchte noch unbedingt Packpapierbögen. Wer hatte nur schon wieder diese Scheren?

In aller Eile noch einen Kaffee hinuntergestürzt, um dann - wieder einmal nicht pünktlich - mit dem letzten Bissen der Jause im Mund, die Stiegen in den 3. Stock hinaufzuheizen, um dort völlig aufgelöst und entnervt die Stunde zu beginnen.

Ich wollte und mußte in Zukunft meine Pausen anders gestalten! Ich brauchte einen Raum, in dem ich ruhig werden konnte, in dem ich die letzte Stunde ausklingen lassen und mich bewußt auf die folgende einstellen konnte.

Diesen Raum fand ich in Form eines kaum benützten Gruppenraumes, den ich entsprechend meinen Bedürfnissen (Kassettenrekorder für Entspannungsmusik, Teemaschine, Duftlampe ...) einrichtete. Dort konnte ich meine Batterien wieder aufladen!

6. Anstelle eines Nachworts

Wo sind die Fragebögen, die Datenquellen, die Interviews, Statistiken und Zusammenstellungen? Wo kommen die SchülerInnen zu Wort, was ist mit den Unterrichtsbeobachtungen und überhaupt? Das soll eine Fallgeschichte sein?

Diese Geschichte ist die subjektive Geschichte meiner Wanderung in steinigem Gelände, gemeinsam mit KollegInnen, die mich in manche Tiefen begleitet, von manchen Gipfeln heruntergeholt und nicht wenig überrascht waren, über die Route, die mich schließlich zum Ziel brachte.

Es ist die Geschichte eines Blickwechsels.

Als LehrerInnen sind wir gewohnt - bei anderen und bei uns selbst- immer nur auf Defizite zu achten. Wir nehmen einen ganz bestimmten Beobachterstandpunkt ein und konstruieren unsere Schulwirklichkeit nach Fehlern und Mängeln, die es zu beheben gibt. Wir geben anderem selten die Chance, ins Bild zu treten.

Daß eine Standpunktveränderung nicht einfach durchzuführen ist, zeigt diese Geschichte. Nicht immer müssen neue Ziele und noch höherer Gipfel als Orientierung genommen werden. Manchmal genügt es, den eigenen Weg neu zu betrachten. Der Sichtwechsel aber verändert, macht handlungsfähig.

Elfriede Duschek
Öffentliche Hauptschule
Gassergasse 44
1050 Wien