

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben von der

Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Jörg Czuray

Lenken und Spielraum lassen

**Schulbilder des 19. Jahrhunderts als
Ausgangspunkt für eine fächerübergreifende
Unterrichtssequenz in der Volksschule**

PFL-Arthist, Nr. 9

IFF, Klagenfurt 2000

Redaktion:
Krainz-Dürr

Die Universitätslehrgänge „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 BMWV.

Inhaltsverzeichnis

Vorgeschichten	3
Fragestellung	4
Variante 1	5
Unterrichtsbeschreibung (aus meiner Sicht)	5
Folgerungen	10
Variante 2	11
Unterrichtsbeobachtung (von Marlies Krainz-Dürr)	11
Meine Eindrücke	22
Folgerungen	24
Zusammenfassung	25

Vorgeschichten

Wenn ich auf die mittlerweile 26 Jahre meines Lehrerseins zurückblicke, kommt es mir vor, als ob das Thema „Lenken und Spielraum lassen“ schon immer mein zentrales Problem gewesen wäre. Allerdings war es mir lange Zeit nicht als solches bewusst. Für mich war es immer selbstverständlich, dass ich als Lehrer meinen SchülerInnen eine Aufgabe stellen musste, die sie zu jenen Lernbereichen hinlenken sollte, die ich für interessant und ergiebig empfand und die ich deshalb für sie ausgesucht hatte. Natürlich war es mir wohl auch klar, dass eine Aufgabenstellung gerade in meinem Fach Bildnerische Erziehung nicht aus dem bloßen Nachvollzug einer Vorgabe bestehen konnte, sondern genügend Spielraum für unterschiedliche persönliche Gestaltungsweisen lassen musste. Aber die Richtung bestimmte ich. Und wenn ich von den SchülerInnen ganz bestimmte Leistungen wollte, engte ich einfach die Rahmenbedingungen so weit ein, dass ein Ausweichen in andere Bereiche kaum möglich war.

Dass dieses Verhältnis zwischen Einengung und Freiheit ein grundsätzliches didaktisches Problem ist, wurde mir erst bewusst, als ich von der AHS an eine Pädagogische Akademie wechselte und dort neben der Fachdidaktik auch die Praxisbetreuung für Bildnerische Erziehung übernahm. Bei meinen Besuchen in den Volksschulen fiel mir auf, dass die bildnerischen Aufgaben häufig so eng gestellt wurden, dass den Kindern nur mehr das folgsame Ausführen der festgelegten Gestaltungsidee übrig blieb.

Aber auch die entgegengesetzte Haltung der völligen Offenheit empfand ich als unbefriedigend, denn die diffuse Aufforderung „irgendwas zu zeichnen“ oder „einfach drauflos zu malen“ machte viele Kinder orientierungslos, sodass sie Zuflucht bei schon oft wiederholten schematischen Gestaltungen suchten. Meiner Meinung nach fehlte ihnen die Herausforderung, sich einem bestimmten Problem zu stellen und eigene Lösungswege finden zu müssen.

Ich sprach diese Thematik in meinen Lehrveranstaltungen an und bemühte mich, bei den Aufgaben, die ich den StudentInnen stellte, das Verhältnis zwischen dem allgemeinen Aufgabenrahmen und den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten besonders hervorzuheben. Außerdem begann ich, selbst in der Volksschule zu unterrichten, einerseits um Erfahrungen mit dieser für mich ungewohnten Altersgruppe zu sammeln, andererseits aber auch, um mit den Kindern Aufgaben auszuprobieren, die ich dann den StudentInnen als Beispiele zeigen konnte.

Einmal, als ich nach einem besonders dichten Arbeitstag zu einer Freundin erschöpft aber stolz sagte: „Heute habe ich extrem intensiv unterrichtet“, erwiderte sie: „Das ist schlecht. Denn das heißt doch, dass alle Aktivitäten der Schüler über dich laufen. Dabei sollte es doch eher darum gehen, dass die Schüler sich selbst etwas erarbeiten“.

Im Laufe der Zeit merkte ich immer deutlicher, dass diese Bemerkung einen wunden Punkt von mir getroffen hatte: Offensichtlich war ich völlig darauf ausgerichtet, dass meine SchülerInnen (egal ob es StudentInnen oder Volksschulkinder waren) ganz bestimmte, von mir geplante Lernprozesse durchlaufen, sodass ich dauernd mit Steuerungsmaßnahmen beschäftigt war.

In jenen Fällen, in denen ich meinen Aufgabenrahmen auf wenige klare „Spielregeln“ beschränkte, den SchülerInnen aber sonst freie Hand ließ, klappte es sehr gut. Aber manchmal waren meine Problemstellungen so komplex, dass ich laufend „nachjustieren“ musste, um die Gedankengänge der SchülerInnen in die von mir geplante Richtung zu lenken. Solche Unterrichtsphasen kosteten alle Beteiligten sehr viel Kraft. Auch das Gefühl einer

„geglückten Stunde“, das ich für meine berufliche Zufriedenheit immer wieder brauche, stellte sich nach solchen Strapazen nie ein, auch dann nicht, wenn die Ziele scheinbar erreicht waren.

Es war für mich klar, dass ich mir die Art meiner Aufgabenstellungen genauer anschauen musste: Welche Formen des Steuern regen Lebendigkeit an, welche würgen sie ab?

Als ich mich nach dem ersten „ArtHist“-Seminar für ein Fallstudien-Thema entscheiden musste, wählte ich dieses Problem. Anfangs vermischte es sich noch mit einer zweiten Frage: „Wie soll ich mit meiner Vorliebe, gleichzeitig viele verschiedene Lernziele anzustreben, umgehen? Wann befruchten sich die Ziele gegenseitig, wann behindern sie einander?“ Aber es stellte sich bald heraus, dass dieses zweite Thema nur ein Nebenthema des ersten ist.

Meine Fragestellung lautete also:

Wie muss ich eine Aufgabe formulieren, damit die SchülerInnen einerseits in ergiebige Lernbereiche gelenkt werden, andererseits aber auch viel Spielraum haben, ihre persönlichen Gestaltungsideen zu verwirklichen?

Wann ist mein Lenken anregend, wann ist es störend?

Meine Hypothese habe ich schon angedeutet:

Wahrscheinlich genügt es, den Aufgabenrahmen möglichst klar und einfach zu halten, sodass er die Richtung, in die die Bemühungen der SchülerInnen gehen sollen, deutlich anzeigt, aber dennoch viele Möglichkeiten zulässt, eigene Lösungswege auszuprobieren.

Dass ich für die Untersuchung meiner Frage eine Unterrichtssequenz in der Volksschule wählen würde, stand schon früh fest, denn die Unmittelbarkeit der Kinder ist ein optimales „Messinstrument“ für die kleinsten didaktischen Fehler und Qualitäten: Immer, wenn ich mir etwas zu kompliziert ausgedacht habe, komme ich mit meinen lenkenden Interventionen kaum mehr zurecht. Wenn ich aber mit einer Vorgabe den richtigen Punkt treffe, werde ich mit den herrlichen Einfällen der Kinder reich belohnt.

Das geplante Thema war von den fächerübergreifenden Zielen des ArtHist-Lehrganges beeinflusst:

Die Betrachtung von Bildern war der Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz, in der gestalterische, sprachliche und historische Inhalte angesprochen werden sollten. Da die Versuchung, die Verbindung zwischen diesen verschiedenen Lernzielbereichen durch verstärkte Steuerung zu erreichen, besonders groß war, erwartete ich mir für meine Fallstudie aufschlussreiche Hinweise.

Durch die Umstände ergab es sich, dass ich dieses Thema mit zwei verschiedenen Volksschulklassen durchführte. Im Rückblick kommt mir ein Vergleich der beiden Varianten interessant vor. Damit aber die Studie nicht zu lang wird, will ich die erste Variante nur knapp skizzieren, während ich die zweite Variante, bei der ich durch eine Unterrichtsbeobachtung viel Datenmaterial erhielt, etwas ausführlicher schildern möchte.

Variante 1

18.5.1998,

Übungsvolksschule der Pädagogischen Akademie des Bundes Wien, Klasse 4c (17 Kinder)

10 Uhr – 12 Uhr 30

Unterrichtsbeschreibung (aus meiner Sicht)

Ich komme mit großen Materialsäcken in die Klasse, richte den Diaprojektor her und bitte die Kinder, sich im Halbkreis vor die Projektionswand auf den Boden zu setzen. „Ich will euch ein Bild zeigen und bin neugierig, was ihr dazu sagen werdet“. (Abb.1)

Als ich den Projektor einschalte, merke ich, dass es im Raum noch viel zu hell ist. Während ich die Vorhänge zuziehe, korrigiere ich die soeben ausgesprochene Aufforderung: „Schaut euch vorläufig das Bild nur genau an. Sagt noch nichts, denn ich will mir alles aufschreiben“. (Dieser kleine Aufschub wird sich später im Vergleich mit Variante 2 als sehr entscheidend herausstellen.)

Dann kommen die ersten Äußerungen der Kinder:

„Da hat einer Zahnweh“ – „... in früheren Zeiten“.- Nein, das ist eine Schule“ – „...eine Bauernfamilie“ – Ich notiere eifrig mit, gebe noch keine Erklärungen, sondern möchte Begründungen für die unterschiedlichen Deutungen hören: Von einigen Kindern wird der Bub mit dem eingebundenen Kopf als Beleg für die Zahnarzt-Vermutung genannt. Auch der ängstliche Blick des Neuankömmlings könnte in diese Richtung weisen. Aber die Schulklassen-Befürworter verweisen auf die Tafel im Hintergrund, auf den lesenden Buben, auf das Mädchen mit dem Heft. – „Vielleicht ist das eine Mehrstufenklasse!“



Ich bestätige: „Ja, das ist eine Schulklasse, der Mann in der Mitte ist der Lehrer. Wie wirkt er?“ – *„Freundlich ... die Kinder mögen ihn gern, wollen ganz nah bei ihm sein. Ein Mädchen ist eifersüchtig, weil der Lehrer keine Zeit für sie hat. Die Frau in der Türe bringt neue Kinder. Es könnte ein erster Schultag sein“*

Ich unterbreche den Assoziationsfluss, weil ich mir vorgenommen habe, ein paar historische Sachinformationen unterzubringen: „Das ist eine Schulklasse vor etwa 200 Jahren. Der Lehrer hieß Pestalozzi und wurde später sehr berühmt, weil er einer der ersten war, die auch armen Kindern das Lesen, Schreiben und Rechnen beibringen wollten, damit sie sich selbst aus ihrer Not befreien können. Besonders wichtig war ihm, die Kinder nicht mit Strenge, sondern mit Zuneigung zum Lernen anzuregen. Der Maler des Bildes hat sich bemüht, diese Freundlichkeit zu betonen.“

Die Kinder hören sich das brav an. Ob es sie interessiert, weiß ich nicht. Ich versuche auch nicht, über diese Inhalte ein Gespräch zu beginnen, denn inzwischen ist es mir wichtiger, zur nächsten Aufgabe überzuleiten.

Zu diesem Zweck spreche ich jenes Kind an, das früher eine Bemerkung über das Mädchen am linken Bildrand gemacht hatte: „Warum hast du den Eindruck, dass dieses Mädchen eifersüchtig ist?“ – *„Sie schaut so beleidigt drein. Vielleicht wollte sie dem Lehrer ihre Hausübung zeigen.“* – „Was könnte sie sich gerade denken?“ – *„Immer kümmert sich der Lehrer um die anderen Kinder, nie um mich.“*

Ich freue mich über diese Formulierung in direkter Rede: „Jetzt sind wir genau auf der Linie, die wir für die nächste Aufgabe brauchen.“

Ich zeige das zweite Dia (Abb.2): „Über dieses Bild werden wir jetzt nicht gemeinsam reden, ich will nämlich etwas anderes ausprobieren: Ich habe das Bild mehrfach kopiert, sodass jeweils zwei Kinder eine Kopie ganz genau anschauen können. Jedes Paar soll sich gemeinsam fünf Personen aussuchen, bei denen man sich gut vorstellen kann, was sich gerade



Anker: Die Dorfschule von 1848, 1896

in ihrem Kopf abspielt. Wie könnte man diese Gedanken oder Gefühle mit ein oder zwei Sätzen treffend ausdrücken? Schreibt diese Sätze auf kleine Zettel und klebt sie in Form von Denk- oder Sprechblasen an den Rand des Bildes. Ihr habt etwa 15 Minuten Zeit dafür.“

Mein Auftrag scheint sehr anregend zu sein. Die Kinder stürzen sich begierig auf den Haufen mit den vorgeschrittenen Zetteln und Richtungspfeilen und haben offensichtlich viel Vergnügen beim Besprechen der unterschiedlichen Einfälle. Bald merke ich, dass die geplante Viertelstunde viel zu knapp ist, daher verlängere ich auf 20 Minuten, schließlich werden es 30 Minuten. (Abb. 3,4,5)

Für die Präsentation setzen sich die Kinder wieder im Halbkreis vor die Projektionsfläche. Zuerst will ich nach einer bestimmten Struktur vorgehen: Welche Sätze wurden dem Lehrer in den Mund gelegt? Reihum sollen die Zweierteams die jeweiligen Sprechblasentexte vorlesen. – Aber schon beim zweiten Team stößt diese Reihenfolge auf Schwierigkeiten: *„Bei uns geht das nicht, denn bei uns gehören alle Sprechblasen zusammen“*. *„Ja, bei uns auch!“* – Gottseidank bin ich fähig, meine geplante Struktur fallen zu lassen und jene der Kinder zu übernehmen, denn bei den meisten Teams bilden die Sätze zusammenhängende Geschichten. Die Formulierungen sind oft sehr treffend. Man merkt, dass die Kinder Fachleute für dieses Thema sind. Die Schulszene des 19. Jahrhunderts ist ihnen zwar historisch fern, aber die dargestellten Gefühle sind ihnen ganz nah. Meine Befürchtung, dass die Präsentation zu lange und deshalb ermüdend werden könnte, trifft nicht zu. Sie bleibt bis zum Schluss interessant.

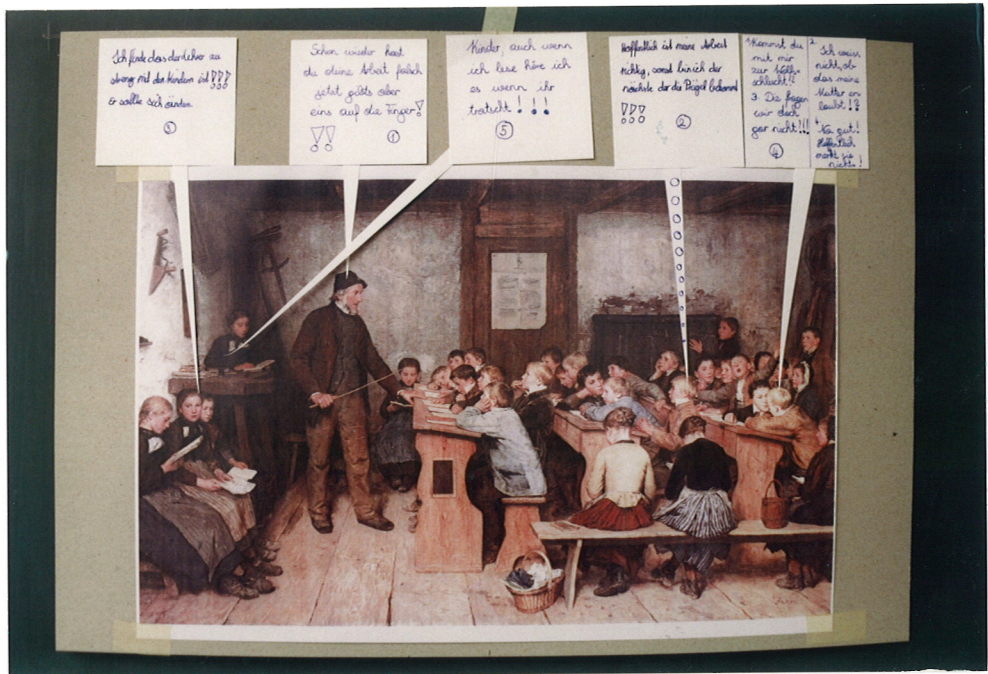
Danach komme ich allerdings wieder mit meinem fächerübergreifenden Anspruch daher und will die Unterschiede zwischen damals und heute heraus arbeiten. Die Kinder machen willig mit: *„Buben und Mädchen sind getrennt... sie sitzen nicht so wie wir in Tischgruppen sondern in Schulbänken. Es gibt keine Tafel, kein Waschbecken, keine Regale... Der Lehrer haut mit dem Stock, das ist heute verboten...“* Das Gespräch hat aber keine besondere Spannung mehr. Nach 1 ¼ Stunden Arbeit tut die Pause gut.

Natürlich bin auch ich schon müde, aber ich will an meinem Vorhaben, eine mehrgliedrige, fächerübergreifende Unterrichtssequenz durchzuführen, festhalten. Deshalb leite ich nach der Pause zu einer neuen Aufgabenstellung über: *„Die beiden Bilder haben uns unterschiedliche Schulsituationen im vergangenen Jahrhundert gezeigt. Nun wollen wir wieder in die Gegenwart gehen und uns fragen: Wann ist Unterricht gut? Wann ist Unterricht schlecht? – Jede Tischgruppe soll zuerst Gedanken sammeln und auf ein Plakat schreiben. Nach etwa 15 Minuten sollen diese Plakate wieder präsentiert werden“*.

Die Gruppenarbeit startet mit viel Aufwand. Entscheidungen, wer schreiben darf und wie das Plakat eingeteilt werden soll, brauchen viel Zeit. Nach 10 Minuten gibt es erst die Überschriften. Ich fürchte, dass jetzt die Konzentration zerfällt. Andererseits weiß ich aus meinen eigenen Seminarerfahrungen, dass es nicht so einfach ist, als Gruppe arbeitsfähig zu werden. Die zwei Klassenlehrerinnen trösten mich, dass Gruppenarbeit in dieser Klasse immer sehr lange dauert. Sie unterstützen die zwei labilsten Gruppen mit Gliederungsvorschlägen. Allmählich steigt die Produktivität und nach 30 Minuten werden die Plus- und Minus-Sammlungen vorgestellt.

Bei „Plus“ heißt es z.B.: miteinander arbeiten, frei lernen dürfen, nicht streiten, Neues lernen, Lehrausgänge machen...

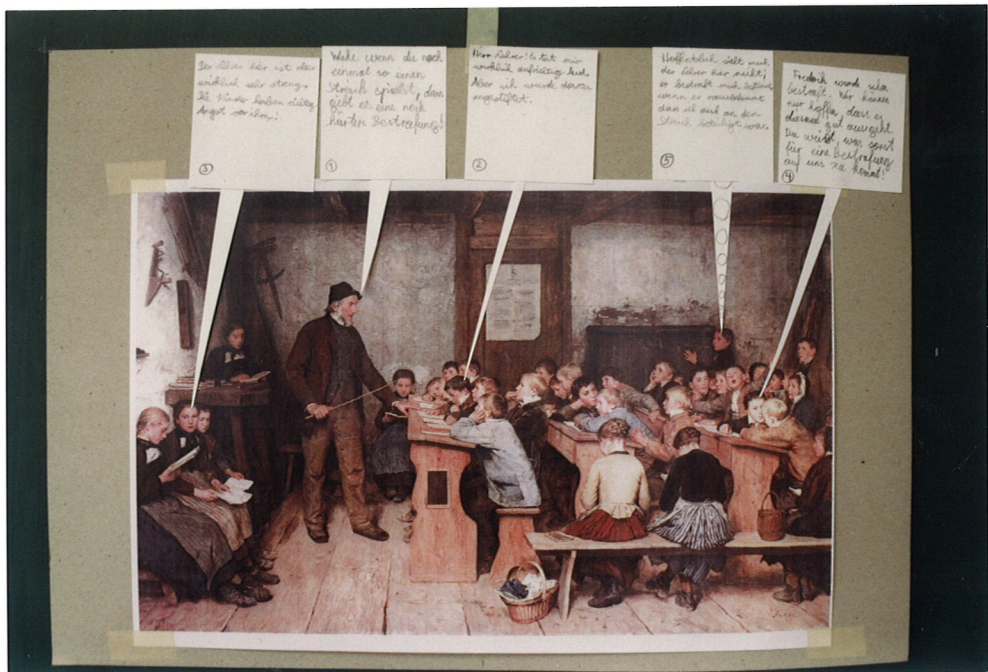
Bei „Minus“: immer sitzen müssen, langweilig, zu viel Aufgaben bekommen, wenn die Lehrerin schlecht aufgelegt ist, wenn die Freunde gemein sind ...



3



4



5

Die Stimmung ist nach der Präsentation wieder sehr gut. Für mich aber ist diese Gedankensammlung nur der Einstieg für den letzten Arbeitsauftrag:

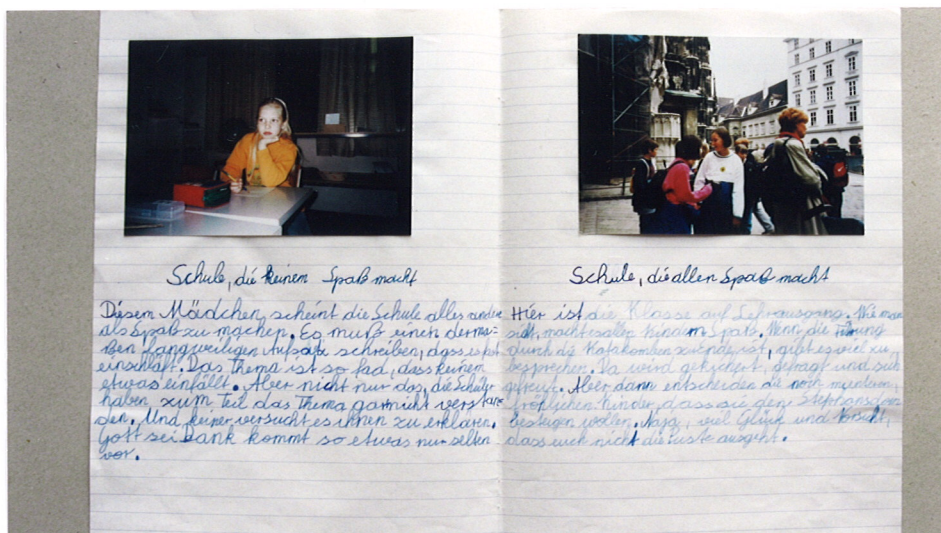
„Jedes Kind soll ein Foto machen, das guten Unterricht zeigt, und eines das schlechten Unterricht zeigt. Die dafür nötigen Fotoapparate stelle ich zur Verfügung (Es sind billige Kompaktkameras.) Jede Tischgruppe (4 Kinder) erhält eine Kamera. Man hat eine Woche Zeit, die Fotos zu machen. Es können Schnappschüsse sein, man kann aber auch passende Situationen stellen.

Später sollen zu den Fotos Texte dazugeschrieben werden, die den positiven oder negativen Ausdruck des Bildes noch verstärken.“

Dann will ich noch kurz die Handhabung der Kameras erklären, aber mittlerweile ist die Zeit abgelaufen. Die nächste Lehrerin wartet schon. Obwohl den Kindern vieles unklar sein muss, ist die Stimmung gut, denn sie freuen sich aufs Fotografieren.

Ich bin erschöpft. Was weiterhin passiert, entzieht sich weitgehend meiner Einflussnahme. Ich bin froh, dass die beiden Klassenlehrerinnen Lust haben, die Fotoarbeit und später die Textherstellung zu betreuen.

Mit den Resultaten, die ich einige Wochen später zu Gesicht bekomme, bin ich recht zufrieden (Abb 6,7,8). Ich vermute, dass die Kinder sowohl beim Fotografieren als auch beim Schreiben Erfahrungen machen konnten, wie man einen Sachverhalt durch bewusste Bild- und Textgestaltung betont positiv oder betont negativ darstellen kann.



Folgerungen

Ich will nun die verschiedenen Abschnitte dieser Unterrichtssequenz aus dem Blickwinkel meiner Ausgangsfrage betrachten. Wann hat mein Lenken die Lernlust der Kinder gefördert, wann hat es diese Lust gehemmt?

Mit der Auswahl der beiden Bilder war ich sehr zufrieden, denn sie regen an, genau hinzuschauen, Details zu entdecken, eigene Gefühle hinein zu projizieren und Geschichten zu erfinden.

Mein anfängliches Beschäftigtsein mit dem Zuziehen der Vorhänge und dem Notieren der Schüleräußerungen wirkte sich – ohne dass ich es beabsichtigt hatte – sehr positiv auf das ungehinderte Fließen der Wahrnehmungen und Assoziationen aus, denn ich musste in dieser Phase auf lenkende Fragen verzichten. Dieser Fluss wurde durch meinen Pestalozzi-Exkurs zwar kurzfristig unterbrochen, aber die Faszination des Bildes war so stark, dass er danach wieder fortgesetzt werden konnte.

Das zweite Bild war vielleicht sogar noch stärker als das erste. (Es hat sich gelohnt, monatelang danach zu suchen!) Der Arbeitsauftrag an die Kinder war klar und phantasieanregend: Die Fragen „Wie fühlt sich diese Person? Woran denkt sie? Was könnte sie sagen?“ entsprachen den natürlichen Reaktionen eines Betrachters auf ein erzählerisches Bildmotiv.

Die Idee, die Kinder in Zweierteams arbeiten zu lassen, stellte sich als sehr günstig heraus. (Eigentlich wollte ich damit nur Farbkopien sparen.) Durch den Austausch der eigenen Einfälle mit jenen des Partners wurde der Assoziationsspielraum noch reichhaltiger.

Der Auftrag, die inneren Zustände durch Sprechblasen auszudrücken, zwang zur Kürze und führte zu treffenden Formulierungen.

Ich glaube, dass in dieser Phase innerhalb von kurzer Zeit bei vielen Kindern sehr dichte Lernprozesse abliefen, sowohl die Bild-Wahrnehmung betreffend als auch den sprachlichen Ausdruck. Die Präsentation machte dann die Vielfalt der möglichen Deutungen sichtbar.

Meine Aufforderung, die damalige Schulsituation mit der heutigen zu vergleichen, war im Grunde nicht so schlecht, aber sie wirkte etwas aufgesetzt. Sie hatte sich nicht aus dem Gespräch heraus entwickelt. (Das kenne ich von mir: Wenn ich bestimmte Inhalte unbedingt unterbringen will, wird oft etwas Erzwungenes daraus, das den organischen Verlauf stört und die Stimmung absacken lässt.)

Aber insgesamt war ich bis zu diesem Zeitpunkt mit meinem didaktischen Arrangement und mit meinen lenkenden Eingriffen weitgehend zufrieden.

Beim zweiten Teil merkte ich bald, dass ich zu viel hineinpressen wollte. Vielleicht war es gut, dass ich bald erschöpft war und deshalb die Dinge laufen ließ bzw. den Klassenlehrerinnen übertrug. Ich glaube, dass angesichts der vielfältigen Lernziele, die beim Fotografieren und Schreiben möglich waren, mein Drang zum Steuern sich sehr belastend ausgewirkt hätte. Meinen Versuch, die Kinder durch einen detaillierten schriftlichen Arbeitsauftrag zu der von mir erwünschten Art der Bild-Text-Gestaltung zu führen, empfand ich – als ich ihn fertig vor mir liegen sah – als ziemlich lächerlich.

Variante 2

Es gab zwei Gründe, diese Unterrichtssequenz mit einer anderen Klasse und in veränderter Form zu wiederholen:

1. Ich wollte die komplizierte und organisatorisch aufwendige Fotoarbeit des zweiten Teils durch eine einfache Zeichenaufgabe ersetzen.
2. Ich wollte das Angebot von Marlies Krainz-Dürr, meinen Unterricht zu beobachten, nützen. Ich war neugierig, ob mir durch die Beobachtung einer „kritischen Freundin“ Zusammenhänge bewusst werden, die sonst für mich nicht so leicht erkennbar sind.

Ich vereinbarte mit der Klassenlehrerin der 4b und mit Marlies einen Termin. Die ursprünglich geplante Unterrichtszeit von 3 Einheiten verkürzte sich durch unvorhergesehene Umstände auf eine Doppelstunde. Da ich aber auf keines der geplanten Ziele verzichten wollte, entstand ein enormer Zeitdruck.

Marlies beobachtete und notierte. Am Ende des Unterrichts machte sie mit mir ein Interview.

Zur Darstellung des Unterrichtsverlaufs möchte ich zuerst die Aufzeichnungen von Marlies verwenden. Anschließend werde ich meine eigenen Eindrücke, wie ich sie zum Teil im Interview und zum Teil in meinem Forschungstagebuch formuliert habe, zusammenfassen und daraus Folgerungen ziehen.

Unterrichtsbeobachtung (von Marlies Krainz-Dürr)

Unterrichtsbeobachtung
4B, Übungsvolksschule Ettenreichgasse, 20. Mai 1999

Thema: Lehrerbilder (Jörg)

VORPHASE:

Geplanter Verlauf:

Zwei Einheiten: 1. Bildbetrachtung (2 Dias, Lehrerbilder), Bilder mit Sprechblasen versehen; Diskussion: Schule „damals“ und „heute“; 2. Zeichenaufgabe: „So soll der Unterricht sein...; So soll Unterricht nicht sein ... Die Schüler/innen zeichnen die jeweilige Situation. Das Bild wird mit Sprechblasen und einem kurzen Text „unterlegt“

Fragestellung:

Grundthema: Lenken – Spielraum lassen.

- Inwieweit schränkt „Lenken-wollen“ die Lebendigkeit der Schüler/innen ein, inwieweit fördert es Kreativität?
- Wann ist Lenkung hilfreich, wann hemmend, manipulierend?
- Wieweit werden Pausen ausgehalten, als notwendige Nachdenkphasen zugestanden?

Vermutungen:

- 1. Teil: nicht zu viel Lenkung nötig, wird eher „von selbst laufen“.
- 2. Teil: zeichnen, da will ich „viel“, vermute, dass ich sehr steuernd eingreife, Steuerung hauptsächlich über Material, Aufgabenstellung und Zeitvorgaben.

Wichtig ist, dass die Lebendigkeit erhalten bleibt, wichtig ist weiters, dass präzise Zeichnungen entstehen, die als Beispiele für Studenten dienen können.

UNTERRICHTSBEOBAHTUNG: (die kursiv gesetzten Passagen sind Originalzitate)

Die Unterrichtsstunde beginnt eine halbe Stunde später als geplant, eine Vertretungslehrerin ist nicht genügend informiert, dadurch verschärft sich der Zeitdruck der Druck zum „Lenken Müssen“, um noch zu brauchbaren Ergebnissen zu kommen.

<p>Stundenbeginn: Durcheinander, die Kinder räumen Sachen weg, einige kommen zu Jörg und mir und versuchen Kontakt herzustellen (<i>Ich bin die Marion, aber ich bin kein Bub</i>)</p> <p>Jörg baut den Projektor auf, ein Bub verdunkelt unaufgefordert den Klassenraum, es wird allmählich ruhig.</p> <p>Bub zu Jörg: <i>Kennst du uns noch alle?</i> Jörg: <i>Nein, die Namen nicht, aber an die Arbeiten kann ich mich noch genau erinnern!</i> 2. Bub: <i>Was hab ich gezeichnet?</i></p> <p>Die Kinder sitzen in der Klasse verstreut. Jörg bittet, mit den Sesseln näher zum Projektor zu kommen. Etliche ablehnende Äußerungen. Ein Mädchen: <i>„Ich sitz da gut“</i>. Jörg: <i>Wie ist es denn üblich? Das Bild ist nämlich sehr klein, da muss man genau schauen. Wichtig ist, dass alle gut sehen.</i></p> <p>Die Lehrerin bittet die Kinder näher zu kommen, allmählich rücken alle mit ihren Sesseln näher an das Bild.</p> <p>Beginn der Arbeitsphase: Alle sitzen um das Bild, z. Teil auf Sesseln, zum Teil auf den Bänken. Jörg: <i>Im ersten Teil werden wir uns zwei Bilder ansehen, in einem 2. Teil wollen wir dazu Sprechblasen erfinden und im dritten Teil gibt es dann eine Zeichenaufgabe.</i> Bub: <i>Juhuu</i></p> <p>Bildbetrachtung:</p> <p>Ein Bub sagt, als er das Bild sieht, ganz spontan: <i>„Ein Lehrer“</i>.</p> <p>Jörg: <i>Ja, also meine Frage wäre gewesen, wer ist das, ein Lehrer. Wer hat das gesagt ein Lehrer und warum?</i></p> <p>Ein anderes Kind: <i>„Ein Arzt“</i></p>	<p>Hohe Form der Selbstorganisation, die Kinder scheinen gut informiert, zwei neue Erwachsene in der Klasse irritieren kaum.</p> <p>Jörg stellt sich nicht vor, bzw. versucht nicht sich als Person in Erinnerung zu rufen, er beginnt sofort die Arbeitsumgebung herzurichten Versuch der Schüler/innen Kontakt herzustellen auf einer recht persönlichen Ebene (Kennst du uns alle noch – und zwar einzeln und nicht als Klasse)</p> <p>Jörg hebt das Angebot zu persönlichem Kontakt auf die Sachebene – die Arbeiten kenn ich, was ein kleiner Bub gleich überprüfen will.</p> <p>Es entsteht sofort eine sehr ernsthafte Arbeitsatmosphäre. Das Zeichnen wird begrüßt.</p> <p>Jörg ist etwas verwirrt, dass der „Lehrer“ so früh kommt, Er spielt an die Klasse zurück. – warum?</p>
---	--

<p>J. <i>Lehrer und Arzt. Ein schöner Gedanke! Was spricht für Lehrer, was für Arzt?</i> Bub: <i>... der hat Zahnweh!</i> J. <i>„Was spricht eher für Schule?</i> Bub: <i>... da hat jemand ein Buch in der Hand.</i> J. <i>Richtig. Und da ist eine alte Schrift drauf. ABC. Was ist das?</i> Bub: <i>Eine Schiefertafel</i> J. <i>Richtig! Eine Schiefertafel!... Jetzt hab ichs gesagt, es ist eine Schule! Warum nicht ein Arzt? Wir werden später darauf zurückkommen.</i> Bub: <i>... vielleicht ist es eine Mischung?</i> J. <i>Richtig. Es ist eine Schulklasse ... aber der Lehrer ist gütig, deshalb die Arztidee. ... das ist gar nicht so schlecht.</i></p> <p>Kind zeigt auf.</p> <p>J. Lange Erklärung, warum es eine Schule ist. ... Bub: <i>Das Kind vorne könnte eifersüchtig sein.</i> J. <i>Ja sehr gut, das wäre jetzt die nächste Frage, was denkt die sich, wenn sie eifersüchtig ist?</i> Bub: <i>Es beneidet den Lehrer, weil der so viele Freunde hat.</i> J. <i>Ja, was sagt es?</i> Bub: <i>ich bewundere ihn, der hat so viele Freunde.</i> J. <i>Sehr schön, das war eine Möglichkeit? Gibt's andere Möglichkeiten?</i></p> <p>Es entsteht sehr viel Bewegung. 3 Kinder zeigen auf (zum erstenmal auch Mädchen).</p> <p>Kind: <i>Auweh.</i> J. <i>Schön.</i> Kind: <i>Ich mag nicht lesen.</i> J. <i>Schön.</i></p> <p>Zwei Kinder zeigen noch auf. J. nimmt sie nicht mehr dran. J. <i>So hier machen wir einen Abbruch.</i></p> <p>Kind: <i>Wer hat das Bild gemalt?</i> J. <i>... lange Erklärung ... die bis zu Pestalozzi reicht</i> Kind: <i>ist das rechts oder links ein Stiegenhaus?</i> Kind: <i>Hast du das Original fotografiert?</i> Jörg überhört das</p>	<p>Die Kommunikation läuft ausschließlich über Jörg. Kinder liefern Assoziationen an Jörg. Jörg steuert, indem er bewertet (richtig) oder nachfragt (was ist das?). Antworten werden häufig erklärt (Arztidee, weil der Lehrer gütig ist...).</p> <p>Jörg spricht in Summe in dieser Phase mehr als die Kinder, die Aufmerksamkeit ist aber sehr hoch, die Kinder gehen gut mit, liefern interessante Assoziationen.</p> <p>Kommt nicht mehr darauf zurück.</p> <p>Jörg lässt sich verführen zu einer recht komplizierten Erklärung. Ich vermute, die Kinder wollen wissen, warum Jörg das Bild ausgesucht hat – Versuch eine persönliche Beziehung herzustellen oder einfach die Frage „warum willst du, das wir das anschauen!“</p>
---	---

<p>Bub: <i>Ich weiß, was für ein Name zu dem Lehrer passt: Lehrer Meck meck meck.</i></p> <p>J. lächelt</p> <p>Jetzt müssen wir aber Schluss machen. Das hat schon sehr gut geklappt, muss ich sagen.</p> <p>Bub: Wer hat das gemalt?</p> <p>J. Lange Erklärung, in der auch das Wort Dorfschule fällt. Ein Kind versteht „Doofschule“. Den Hinweis, da habe einer aus der Erinnerung etwas gemalt, verstehen sie nicht, eher vermuten sie, der Maler habe etwa ein Foto abgemalt.</p> <p>J. <i>Was ich jetzt noch interessieren würde für ein kurzes Gespräch, wäre, ihr habt euch doch sicher oft gedacht, dass das in einer Schule heute anders ist als früher, also dass der Unterricht anders ist...</i></p> <p>Kind: <i>Heute ist die Klasse größer</i> J <i>Größer? ... Ja der Klassenraum. – aber die Kinderanzahl war größer. Ich hab 42 gezählt.</i> Mädchen: <i>Wir sind so viel an der Zahl nur umgedreht. Wir sind 24.</i> Bub: <i>Ich hab nachgezählt, es sind nur 38.</i></p> <p>J. <i>Jetzt würde mich noch interessieren, warum da ein Werkzeug ist?</i></p> <p>Diskussion über die Werkzeuge. Vermutung der Kinder, dass man selbst das Klassenzimmer gerichtet hat. Die Diskussion spinnt sich weiter über, warum sind die Mädchen am Rand, wo ist der mit dem Eeselohr? Usw.</p> <p>Zeichenaufgabe:</p> <p>J. <i>Wenn man die zwei Bilder nebeneinanderstellen würde, würde man merken, dass das ganz andere ... sind. Da würde mich jetzt interessieren, wann findet ihr Unterricht gut oder schlecht? Das könnte interessant sein, wenn wir jetzt nicht darüber diskutieren, sonder wenn ihr das zeichnet. Also...</i></p>	<p>Ich wundere mich, warum Jörg nicht nachfragt. Er scheint auf diesen Zwischenruf nicht eingehen zu wollen.</p> <p>Ich wundere mich über die Frage, da die Kinder – so scheint mir wenigstens – eher in einer Szene als in einem Bild waren. Vielleicht haben sie schon bei Jörg gelernt, dass es wichtig ist, sich mit dem Maler zu beschäftigen.</p> <p>Die Erklärung scheint ein bisschen umständlich, mit einigen Konjunktiven, die Kinder haben aber überhaupt kein Problem damit. Es wird sofort sehr lebendig.</p> <p>Eher komplizierte Erklärung mit vielen Nebensätzen.</p>
--	--

<p>J. <i>Ihr sollt mit Bleistift zeichnen, sollt nicht die ganze Klasse zeichnen...</i></p> <p>Bub: <i>Macht aber mehr Spaß, die Klasse zu zeichnen.</i></p> <p>J. <i>Damit man sich nicht entscheiden muss, ... werden wir lösen</i></p> <p>Bub: <i>Ich weiß aber schon, was ich machen will ...</i></p> <p>Gesprächssplitter:</p> <p>Bub 1: <i>Ich hab +</i> Bub 2: <i>Ich hab –</i> Bub 1: <i>Das ist eh besser, da kannst du zeichnen, wie jemand gepeitscht wird.</i></p> <p>Bub: <i>Sollen wir tauschen?</i></p> <p>Laut: <i>Es sind nicht die Zeichnungen die besten, die möglichst naturgetreu sind, sondern es geht um den Einfall.</i></p> <p>Später, laut: <i>Ich habs natürlich gern, wenn ihr sehr kräftig zeichnet, weil ichs fotografieren will.</i></p> <p>Später, laut: <i>Vereinfachungen sind sehr gut möglich, wichtig ist, dass man sich auskennt.</i></p> <p>Ein Mädchen ruft: <i>Jörg, Jörg und macht Jörg auf ein Mädchen aufmerksam, das weint. Das Mädchen weint, weil es offensichtlich nicht mit seiner Zeichnung zufrieden ist. Jörg geht auf das Mädchen ein, laut:</i></p> <p><i>Wichtig ist, dass man sich auskennt und nicht, dass es schön gezeichnet ist.</i></p> <p>Ein Mädchen fragt: <i>Wie zeichnet man einen Sessel – ich hab vergessen, wie man einen Sessel zeichnet.</i></p> <p>Jörg: <i>Ich bin mit den Zeichnungen sehr zufrieden, es geht mir darum, dass man weiß, worum es geht.</i></p>	<p>Kommunikationsmuster: Jörg geht im Raum herum, beugt sich zu Kindern, die ihn etwas fragen. Wenn die Frage von allgemeinem Interesse scheint, gibt Jörg die Antwort laut.</p>
--	--

Kurzkomentar:

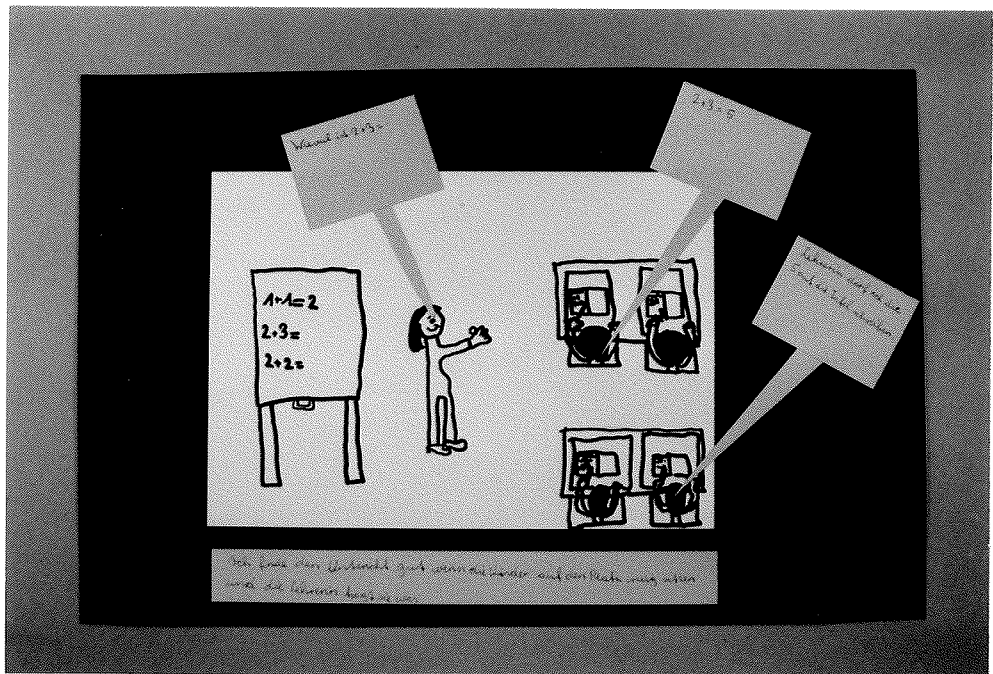
In der Stunde, die unter sehr erschwerten Bedingungen abgelaufen ist, hat die Steuerung durch Jörg es ermöglicht, ein gutes Ergebnis zu bringen (spannende Sprechblasentexte, interessante Zeichnungen mit Textkommentaren). Die Lebendigkeit der Kinder wurde nicht eingeschränkt, allerdings sehr stark auf ein Ziel hin gerichtet. Die Kommunikation läuft ausschließlich über Jörg. Muster: Schülerassoziations – Verstärkung, Steuerung durch Jörg. Eventuell Rückfrage – neue Assoziation. Die Schüler/innen sind ganz auf Jörg bezogen. Assoziationen werden – vor allem am Anfang gleich bewertet – dadurch werden möglicherweise freiere Assoziationen zu schnell in Bahnen gelenkt (was allerdings angesichts der knappen Zeit als sinnvoll erscheint). Jörg scheint auch zu glauben, auf jede Schülermeldung reagieren zu müssen (richtig, schön, gut). Damit wird das Muster der Kommunikation: Schüler – Lehrer – Schüler verstärkt.

Die Schüler/innen scheinen die starke Zielorientierung zu spüren: Befragung eines Schülers: Was glaubst du, war dem Jörg in der Stunde am Wichtigsten? Antwort: Dass wir fertig werden!

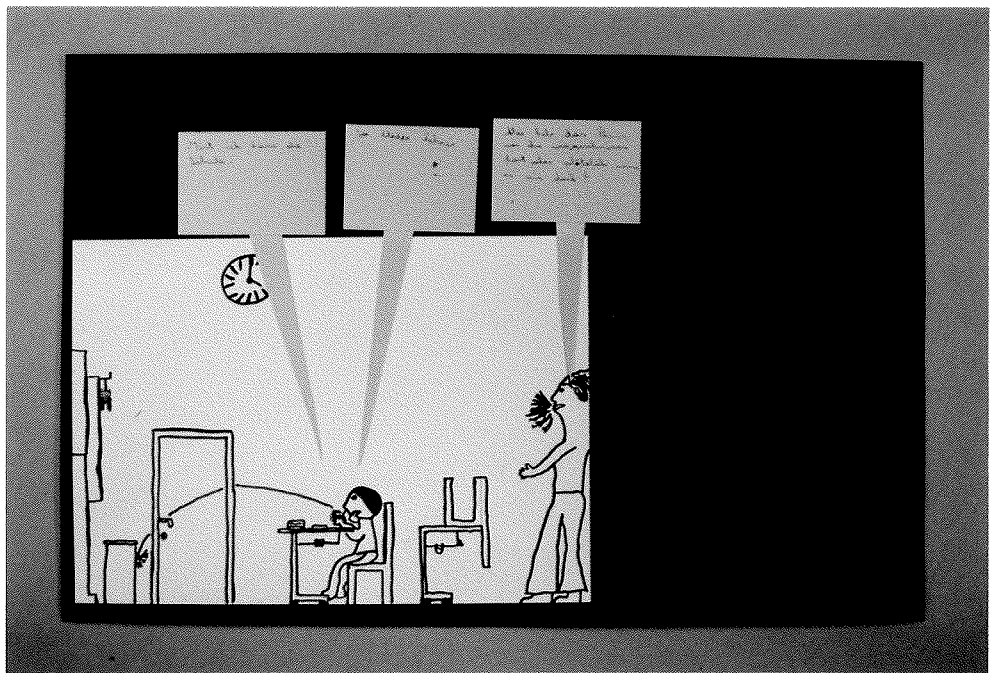
Die große Zielorientiertheit führt meiner Beobachtung nach jedoch nie zu Einschränkung oder Stress, da genügend „freie“ Phasen in der Unterrichtseinheit vorhanden waren – Sprechblasen erfinden – Sprechblasen vorlesen – zeichnen. Die Unterrichtsformen waren so abwechslungsreich, dass viele Möglichkeiten für Kreativität und Phantasie gegeben waren.

Dass Kreativität gefragt war, schien auch den Schüler/innen bewusst: Zwei Kinder antworteten auf die Frage: was war dem Jörg am Wichtigsten? Phantasie.

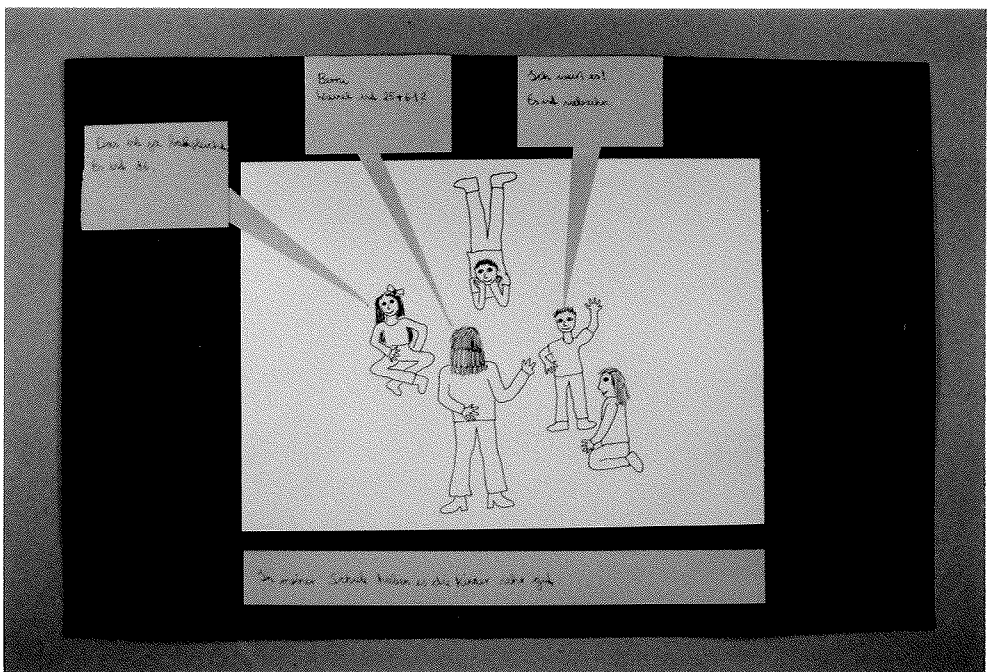
Auf die Frage: Was hat dir von der Stunde am Meisten gefallen? Antworteten alle 7 befragten Kinder ganz spontan „Das Zeichnen!“



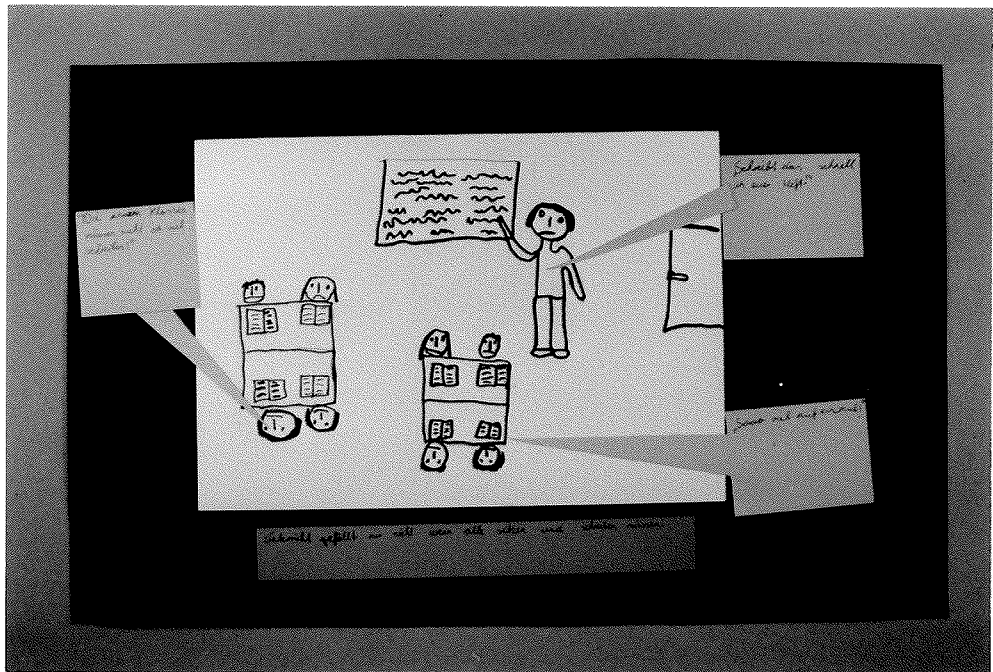
12



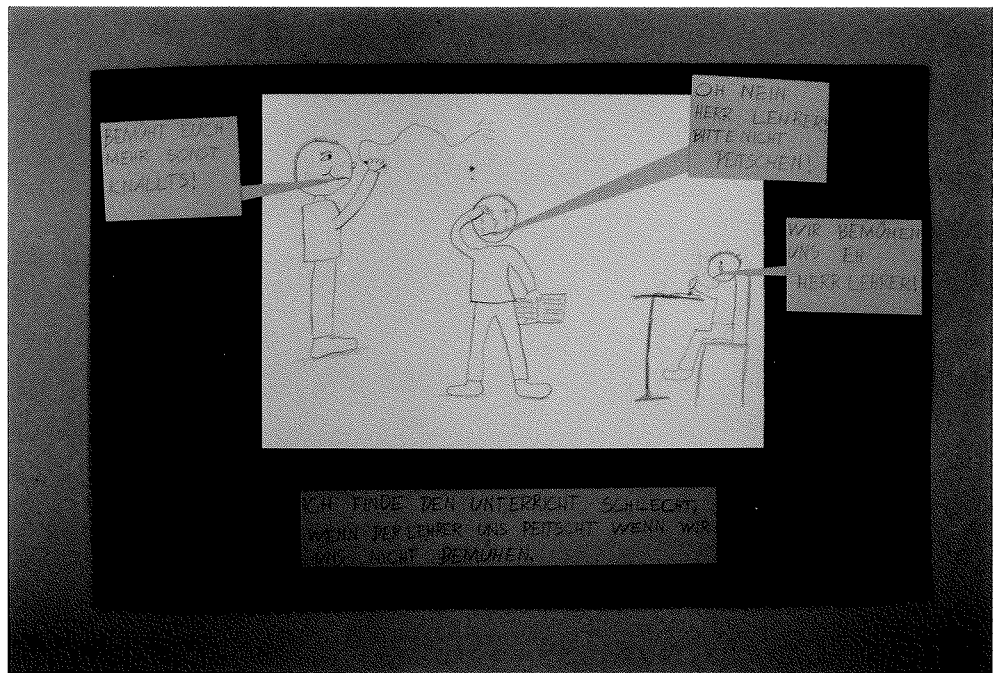
13



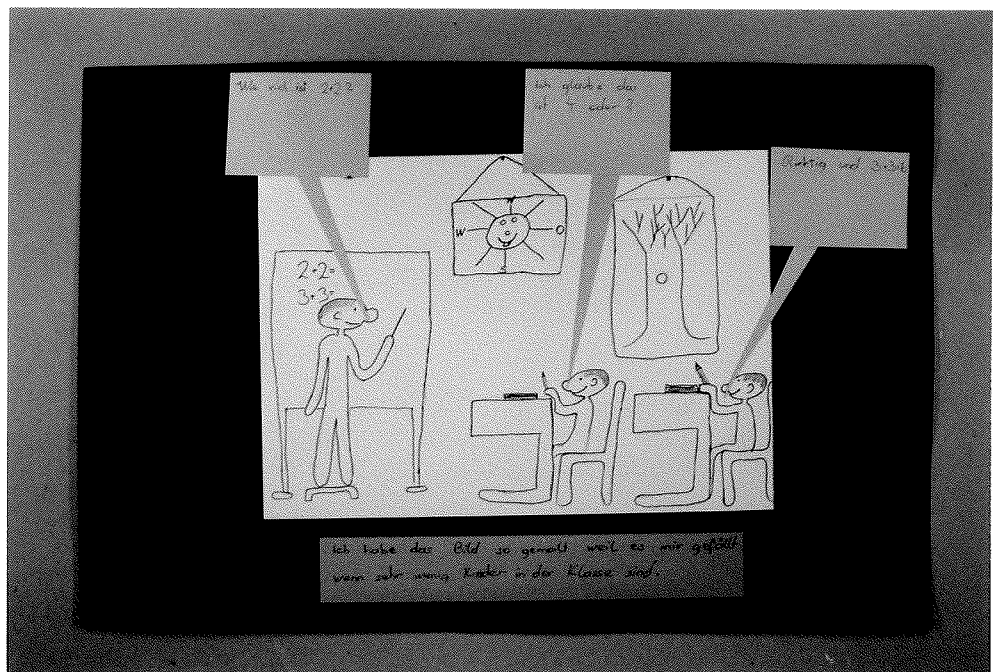
14



15



16



17

Meine Eindrücke

Unmittelbar nach Unterrichtsende war ich zuerst sehr erschöpft. Ich hatte das Gefühl, dass in kurzer Zeit extrem viel passiert war, für dessen „Verdauung“ ich nun lange brauchen würde. Es störte mich, dass ich vor allem am Anfang ziemlich schlecht war: Ich hatte Schwierigkeiten mich zu konzentrieren und deshalb war auch meine Sprache oft ungeschickt und kompliziert. Die Ursache dafür lag wahrscheinlich in der Vielzahl unterschiedlicher Absichten, die meinen Kopf besetzt hielten und es mir schwer machten, mich auf die Äußerungen der Kinder wirklich einzulassen.

Schon die erste Wortmeldung brachte mich völlig aus dem Konzept: Ich hatte so wie beim ersten Mal nach dem Thema des Bildes gefragt und hatte erwartet, dass es wieder eine allmähliche Annäherung geben würde. Aber sofort kam die Antwort „*Ein Lehrer!*“ – Das ging mir viel zu schnell, denn zu meinem didaktischen Plan gehörte die schrittweise Entschlüsselung des Bildes. Ich reagierte mit umständlichen Konjunktiv-Sätzen und versuchte, die ausgelassenen Lernschritte künstlich nachzuholen. Das gelang zwar halbwegs, aber um den Preis der Spontanität, sowohl meiner als auch der der Kinder.

Da ich das Bild mittlerweile auch mit Studierenden schon mehrmals besprochen hatte und dabei viele interessante Themen aufgetaucht waren, wollte ich auch diesmal möglichst viele Aspekte berühren. Manche brachten die Kinder selbst zur Sprache, aber einige drängte ich ihnen auf.

Charakteristisch für meinen Zwiespalt zwischen egozentrischer Steuerung und Kinderorientierung war jene Szene, als ein Kind die einfache Frage stellte „*Wer hat das gemalt?*“ –

Für mich war die Kenntnis des Malers völlig unwichtig, aber ich wollte die Frage nicht unbeantwortet lassen.

Allerdings verband ich diese Antwort mit einer langen Reihe von Zusatzinformationen, die mir viel wesentlicher erschienen (z.B. über die Bedeutung Pestalozzies als Pädagoge und die Absichten des Malers, bestimmte Charaktereigenschaften zum Ausdruck zu bringen). Nur mit Mühe konnte ich den Bogen zur Ausgangsfrage wieder schließen.

Im Rückblick merke ich, wieviel Kraft mich meine Neigung zum Steuern immer wieder kostet, weil ich die Spannung, die ich mit meinem unnötigen Einschub zerstöre, anschließend wieder aufbauen muss.

Besonders irritiert war ich auch, wenn eine Schüleräußerung zu keinem meiner Ziele passte, z.B. „*Der Lehrer heißt Meck-meck!*“ – Damit konnte ich nichts anfangen. Ich blockte schnell ab, signalisierte damit aber auch den anderen Kindern, dass nicht alle Assoziationen erwünscht sind und dass sie sich mit ihren Ideen gefälligst an die von mir vorgegebenen Denkschienen zu halten haben.

Natürlich wurde mein Lenken durch den Zeitdruck zusätzlich verschärft. Jede Abweichung von meinem Plan verzögerte den Ablauf und gefährdete damit das Gesamtkonzept. Meine Absicht war ja, in dieser Unterrichtssequenz eine Vielzahl von Lernzielen miteinander zu verbinden:

- Sensibilisierung der Wahrnehmung.,
- Schrittweise Entschlüsselung eines Bildes
- Projektion persönlicher Gefühle in die dargestellten Figuren,
- Übersetzung des körpersprachlichen Ausdrucks in Wortsprache
- Sachinformation über den historischen Hintergrund

- Zeichnerische Darstellung eigener Ansichten zum Thema „Unterricht“

Ein Verzicht auf eines dieser Ziele kam für mich nicht in Frage, denn der Umgang mit dieser Komplexität war ja das zentrale Thema meiner Fallstudie.

So strich ich einfach die Pause.

(In diesem Sinn traf ein von Marlies interviewter Schüler den Nagel auf den Kopf, als er auf die Frage, was dem Lehrer am wichtigsten war, antwortete: „...*dass wir fertig werden.*“)

Natürlich hätten wir alle eine Pause dringend nötig gehabt. Dass der Unterricht dennoch nicht zusammenbrach, ist wahrscheinlich auf die abschließende Zeichenaufgabe zurückzuführen. Sie war für die Kinder offensichtlich sehr motivierend:

„Es gibt 2 Themen:

Thema 1: Zeichne eine Szene, die guten Unterricht zeigt.

Thema 2: Zeichne eine Szene, die schlechten Unterricht zeigt.

Da ich von jedem Thema gleich viel Arbeiten haben möchte, werden wir auslosen.

Es ist nicht wichtig, schön oder wirklichkeitsgetreu zu zeichnen, aber man soll erkennen, was gemeint ist. Durch das Hinzufügen von Sprechblasen und eine kurze Bildunterschrift kann die Szene noch deutlicher erklärt werden.“

Ich glaube, diese Möglichkeit, sich sowohl zeichnerisch als auch schriftlich ausdrücken zu können, war für die Kinder sehr entlastend.

Auch das vorbereitete Material (weißes Zeichenblatt A5, dunkler Untergrund A3, hellgraue Kartonstücke für Sprechblasen und Bildkommentare) bot eine klare Orientierung.

Nach dem Stress der Bildergespräche war das Zeichnen sehr entspannend. Auch ich wurde lockerer, denn jetzt war es kaum mehr nötig, lenkend einzugreifen. Als ein Mädchen weinte, weil sie ihre Zeichnung zu wenig schön empfand, erinnerte ich sie und auch die anderen Kinder daran, dass es nicht auf die Wirklichkeitsnähe der Figuren ankommt, sondern dass man bloß erkennen soll, was sie gerade machen.

Einige Buben fassten das Thema als Anregung für phantastische Szenen mit Schießereien auf. („*Schule ist gut, wenn man Waffen mitnehmen darf*“) Das entsprach zwar nicht meinen Erwartungen, aber ich erlaubte es mir nicht, die Buben im nachhinein umzustimmen. Außerdem gab es von den anderen Kindern schon genügend Arbeiten, die einen sehr persönlichen Blick auf realen Unterricht erkennen ließen.

Da schon nach einer halben Stunde etwa die Hälfte der Kinder weggehen musste, war klar, dass von einem Fertigwerden der ganzen Klasse keine Rede mehr sein konnte. Zuerst bedauerte ich das, aber gleichzeitig merkte ich, wie der selbstauferlegte Druck langsam von mir wich. Ich konnte mich über die wenigen abgeschlossenen Arbeiten freuen. Die anderen Kinder stellten ihre Zeichnungen am nächsten Tag fertig. Die Klassenlehrerin erzählte mir später, dass es noch ein abschließendes Gespräch über die unterschiedlichen Darstellungen gegeben hat. Es soll sehr interessant gewesen sein.

Folgerungen

Obwohl vieles, was in dieser Doppelstunde passierte, auf die Sondersituation des verspäteten Beginns und des verfrühten Endes zurückzuführen war, glaube ich, dass einige für mich charakteristische Verhaltensweisen sichtbar wurden, die ich bis zu diesem Zeitpunkt kaum beachtet hatte:

Es war für mich überraschend, dass mein Wunsch nach Steuerung beim Bildergespräch viel stärker in Erscheinung trat als bei der praktischen Arbeit. Ich hatte bisher von mir selbst den Eindruck, dass ich eigentlich nur ein paar offene Fragen stellen würde, die zum genaueren Hinschauen und zum Begründen einladen sollen. Das ist sicher oft der Fall. Aber locker bleibe ich offenkundig nur dann, wenn die Wahrnehmungen meiner SchülerInnen in die von mir erwartete Richtung gehen. Die Mitschrift von Marlies zeigt deutlich, wie massiv ich abblocke und umlenke, wenn die Sichtweisen davon abweichen. Sie zeigt auch, wie sehr mich dann der Zwiespalt zwischen Steuern und Laufenlassen verunsichert: Einerseits will ich natürlich auf die individuellen Äußerungen der Kinder eingehen, aber andererseits kann ich nur schwer auf die geplante Vorgangsweise verzichten. Der Versuch, mit diesem Zwiespalt zurechtzukommen, drückt sich bei mir u.a. auch in verbalem Gemurkse aus. Ich spüre in solchen Fällen auch körperlich die gedankliche Anstrengung, diesen Spagat zu bewältigen. Dieser Krampf kostet mich viel Energie. Außerdem behindere ich durch mein frühes Kanalisieren der Wahrnehmungen gerade jenes Fließen der Assoziationen, dass die angestrebten persönlichen Zugänge zum Bild erst ermöglicht.

Ich glaube, mein Fehler in dieser Unterrichtssequenz (und auch sonst oft) ist nicht so sehr das Steuern an sich, sondern die diffuse Vermischung meiner Steuerungsabsichten mit den Äußerungen der Kinder. Ich sollte deutlicher trennen zwischen dem, was ich will, und dem, was den Kindern oder Studierenden zu meinen Herausforderungen einfällt. Ich darf mich nicht dauernd mit meinen Kommentaren und Wertungen zwischen die Kinder und das Bild drängen. Ich sollte mich nicht als „Vermittler“ sehen, sondern eher als „Moderator“, der während der gemeinsamen Annäherung an das Bild ein paar strukturierende Elemente im Auge behält. Im konkreten Fall hätte ich mich z.B. darauf beschränken können, zuerst nur die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Kinder zu sammeln. Erst dann, wenn nichts mehr gekommen wäre, hätte ich den nächsten steuernden Impuls setzen können. (Das ist übrigens genau jene Struktur, die in Variante 1 durch mein Zuziehen der Vorhänge und mein Mitschreiben der Schüleräußerungen automatisch passiert ist.)

Im Hinblick auf mein zukünftiges Verhalten bei Bildergesprächen will ich mir also vornehmen, meine Neigung, jeden Annäherungsschritt der SchülerInnen mit meinen Verstärkungen oder Korrekturen zu begleiten, zurückzunehmen.

Meinen Wunsch, die Lernprozesse der SchülerInnen in die ergiebigen Bereiche zu lenken, werde ich auf wenige, abgegrenzte Interventionen beschränken, sodass es nicht mehr zu den ungunstigen Vermischungen und den daraus resultierenden Zwiespältigkeiten kommt.

Ich muss mich daran erinnern, dass ich mit dieser Orientierung eigentlich nichts Neues lernen muss, denn bei meinen Aufgabenstellungen für praktische Arbeiten wende ich diese Methode ohnehin schon seit vielen Jahren an: Da gibt es meistens ein Rahmenthema mit 2 oder 3 gestalterischen Bedingungen, durch die ich die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf bestimmte Probleme lenke. Eventuell steuere ich auch noch durch die Materialauswahl. Aber sonst verläuft der Gestaltungsprozess weitgehend frei.

Ich erinnere mich allerdings wohl auch an manche Fälle, wo meine Vorstellung von der Art der Gestaltung so fixiert war, dass ich viele Auflagen und Erklärungen nötig hatte, um die erwünschten Resultate zu erzielen. Ich kam mir dann oft wie ein Künstler-Kunsterzieher vor,

der seine Ideen den SchülerInnen zwar massiv aufdrängte, sich selber aber einredete, sie wären aus den SchülerInnen selber gekommen.

Ich nehme mir vor, mich in Zukunft öfters zu fragen, ob meine Erwartungen bei praktischen Arbeiten genügend Vielfalt zulassen. Wenn ich für die Klärung eines Aufgabenrahmens mehr als 3 Sätze benötige, sollte ich vielleicht die Themenstellung nochmals überdenken.

Zusammenfassung

Was hat mir die Fallstudie gebracht?

Ich habe mir ein Problem, das ich bei anderen gut analysieren kann, endlich auch einmal bei mir selber genau angeschaut.

Dabei habe ich mit Hilfe einer „kritischen Freundin“ festgestellt, dass ich in einem Bereich, in dem ich offen zu sein glaubte, manchmal ziemlich eng und unflexibel bin.

Ich habe erkannt, dass meine – von anderen oft geschätzte – Qualität des Verbindens von Eigenem und Fremden auch als diffuse Vermischung angesehen werden kann, die mich und andere in Zwiespalt bringt und mich und andere viel Kraft kostet.

Ich will deshalb in Zukunft deutlicher trennen zwischen dem was ich will, und dem, was andere wollen. Die daraus resultierende Klarheit gibt beiden Seiten mehr Möglichkeiten, bei sich selber zu bleiben, ohne dabei auf die Beziehung zwischen Eigenem und Fremden zu verzichten.

Ich muss diese Trennung von Steuern und Laufenlassen nicht völlig neu lernen. Ich muss nur die positiven Erfahrungen aus den praktischen Arbeiten auf den Bereich der Bildergespräche übertragen. -

Ob ich sie eventuell auch auf andere Bereiche meines Lebens übertragen könnte, ist zumindest überlegenswert.

Aber das ist eine andere Geschichte.