



Universitätslehrgang
„Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen:
Sprachliche Bildung im Kontext von
Mehrsprachigkeit“

Abschlussarbeit

LERNLUST

Barbara Ferlesch

Klagenfurt, 2016

Anschrift der Verfasserin/des Verfassers

Barbara Ferlesch

Sir-Karl-Popper Schule

Benedikt-Schellinger-Gasse 1-3

1150 Wien

Inhalt

Abstract.....	4
1 Einleitung.....	4
2 Die Schule des 20. Jahrhunderts.....	5
3 Wie Lernen gelingen kann	7
3.1 Wie wir lernen: Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht.....	7
3.2 Sinn und Bedeutung des Lernstoffs.....	9
3.3 Beziehungskultur	12
3.4 Die Angst im Nacken	13
3.5 Potentialentfaltung	15
4 Die Schule des 21. Jahrhunderts.....	16
4.1 Die ökologische Herausforderung	17
4.2 Der Wandel des Arbeitsmarkts	17
4.3 Globalisierung und kulturelle Identität	18
4.4 Schule 20 versus Schule 21: eine Gegenüberstellung.....	18
5 Aus meiner Praxis	20
5.1 Sprachenporträts.....	20
5.2 Wien als Lebensraum.....	23
5.2.1 Was weiter geschah.....	26
6 Resümee	27
7 Abbildungsverzeichnis	29
8 Literaturverzeichnis	29

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Themenbereich „Lernlust“ und geht der Frage nach, wie Motivation und Freude im Schulunterricht gefördert und – im Idealfall – auch beibehalten werden kann.

Ausgehend von einer kurzen Einleitung und einer historischen Betrachtung der Merkmale von Schule im 20. Jahrhunderts wird im dritten Kapitel den Fragen nachgegangen, wie Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht gelingen kann, welchen Stellenwert der Lehrstoff im Unterricht einnimmt und wie wichtig die Beziehungskultur zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist, um das vorhandene Potential der SchülerInnen voll ausschöpfen zu können.

Anschließend werden die Herausforderungen der Schule des 21. Jahrhunderts beleuchtet, die sich in den ökologischen Herausforderungen, dem Wandel des Arbeitsmarkts, der Globalisierung und der damit verbundenen multikulturellen Identitäten definieren, um sie letztendlich der Schule des 20. Jahrhunderts gegenüberzustellen.

Der letzte Teil der Arbeit zeigt anhand von Praxisbeispielen aus dem Volksschulunterricht, wie Lernlust durch sinnstiftende Projektarbeit gefördert werden kann.

1 Einleitung

Ich möchte mit der hier vorliegenden Arbeit der Frage nachgehen, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit Lernen aus Sicht des Kindes gelingen kann und so nachhaltig gestaltet wird, dass Freude, Neugier und Motivation über den ersten Schultag hinweg erhalten bleiben?

Im nachfolgenden Kapitel „Die Schule des 20. Jahrhunderts“ stelle ich dar, wie bisher Begabungen wahrgenommen wurden und welche Erwartungen mit einer Schulausbildung verbunden waren. Das dritte Kapitel „Wie lernen gelingen kann“ fasst im ersten Teil einen Ausschnitt der neurowissenschaftlichen Sicht von Lernen zusammen. Anschließend beschreibe ich jene Faktoren, die meinem Empfinden nach wesentlichen Einfluss auf den täglichen Unterricht nehmen: Sinn des Lernstoffs, Beziehungskultur, Angst und Potentialentfaltung. Das vierte Kapitel „Die Schule des 21. Jahrhunderts“ ist mir deshalb wichtig, da es beschreibt, welche Anforderungen auf uns als Gesellschaft bereits zugekommen sind und diese wesentlichen Einfluss auf

die geforderten Fähigkeiten jedes Einzelnen nehmen. Für mich liegt darin auch der Hinweis verborgen, warum Unterricht in der bisherigen Form unsere SchülerInnen nicht optimal fördert und viele Kompetenzen unentdeckt bleiben.

Abschließend stelle ich zwei Projekte aus meinem eigenen Unterricht vor, die mir dabei behilflich waren, dass ich mich als Lehrerin dahingehend entwickle, ein stärkeres Augenmerk auf die Potentiale meiner SchülerInnen zu legen.

2 Die Schule des 20. Jahrhunderts

Die Bildungsdebatte in Österreich ist ein – in unterschiedlicher Intensität – wiederkehrendes Phänomen und ebenso das Bekenntnis, dass unser aktuelles Schulsystem den sich verändernden Anforderungen in unserer Gesellschaft nicht mehr ausreichend entgegenkommt. Als „Spitze des Eisbergs“ sichtbar wird dies u.a. in den Ergebnissen von diversen Testungen, der hohen Zahl an Schulabbrechern, dem Stöhnen seitens der Unternehmern über die mangelnde Zahl an qualifizierten Arbeitnehmern, den steigenden Umsatzzahlen von Nachhilfeinstituten zulasten der zahlenden Eltern oder auch der hohen Rate an Burn-Out-Patienten unter der Lehrerschaft. Meinem Empfinden nach ist das herausragende Merkmal in der österreichischen Bildungsdebatte jenes, das es um sehr viel geht, aber nur nicht um Bildung oder noch spitzer formuliert – um das Kind.

Im Zuge meiner Recherchen hat mich besonders die Studie „Breakpoint and Beyond. Mastering the Future Today“ von George Land und Beth Jarman berührt. Die beiden Autoren stellten fest, dass drei- bis fünfjährige Kinder einen Test im divergenten Denken aus einer gewissen Natürlichkeit heraus als Genies (98% der 1600 Kinder) gemeistert haben. Fünf Jahre später schnitten nur noch 32% der 1600 Kinder so gut ab und mit 14-15 Jahren erreichten nur noch 10% von ihnen den höchsten Level. Unter den Erwachsenen schafften es 2%, das Niveau eines Genies zu erreichen (vgl. Rasfeld, Breidenbach, 2014, S. 10). Was muss mit diesen Kindern in den ersten Schuljahren passiert sein?

Ich denke, dass es für jeden von uns einfach ist, Parallelen zu dieser Studie in unserem persönlichen Umfeld zu überprüfen: Ein Vorschulkind, das einige Monate vor Schulbeginn steht, sprüht vor Freude, Neugier, Motivation und kann es kaum erwarten, mit dem Lernen zu beginnen. Eine erste Ernüchterung darüber, wie Lernen in Schulen organisiert und reglementiert ist, lässt sich häufig schon in den ersten

Weihnachtsferien feststellen. Mit Ende des Schuljahres ist für viele Kinder Schule bereits reine Pflichterfüllung oder notwendiges Übel des Alltags. Auch aus der Sicht der Eltern kollidiert der Wunsch, den Kindern eine unbeschwerte Kindheit zu ermöglichen häufig mit den Anforderungen von Schule. Angst in unterschiedlichen Ausdrucksformen wie die Aussage „Da gehe ich nicht mehr hin“ oder physischen Begleiterscheinungen wie z.B. Bauchschmerzen beschäftigen zahlreiche Familien.

Betrachtet man nun aber Biografien bekannter Personen, so stellt man fest, dass deren besonderen Talente sich nicht schon früh abzeichneten, sie blieben sogar ausgerechnet in dem System, in dem es um Bildung geht, entweder unerkannt oder wurden als störend empfunden. Gerald Hüther und Uli Hauser (2014, S. 16) schreiben darüber, dass Genies in der Mehrzahl frustrierte Schulabbrecher, unmotivierte Studenten, Eigenbrötler, unangepasste Querdenker und Musterbrecher sind. Diese Menschen haben häufig weder besondere Schulerfolge noch ausgezeichnete Schulabschlüsse oder hervorragende akademische Grade vorzuweisen. Viele dieser Persönlichkeiten, die das heutige Leben bereichern, bringen außergewöhnliche Fähigkeiten mit, die ihnen schon ihr Leben lang besonders wichtig waren und nicht, weil diese von ihnen erwartet wurden.

Der Bewertungsmaßstab für das, was eine Kultur in einer bestimmten Zeit für eine besondere Begabung hält, ist nicht überall und jederzeit derselbe. Es stellt sich durchaus die Frage, ob Mozart oder Einstein auch in anderen Kulturkreisen von ihren Zeitgenossen als hochbegabt betrachtet worden wären? Was als besondere Begabung wahrgenommen wird, ist immer davon abhängig was Menschen als besonders wichtig und wertvoll betrachten (vgl. Hüther, Hauser, 2014, S. 34).

Im 20. Jahrhundert benötigte man für eine Industriegesellschaft Menschen, die sich in Hierarchien und Weisungsstrukturen einordneten und ihre Aufgaben erfüllten. Darauf hat die Schule des 20. Jahrhunderts vorbereitet und ist dementsprechend Querdenkern entgegengetreten. Wissen war noch nicht überall verfügbar und musste aus diesem Grund in der Schule zentral vermittelt werden. Kreativität und Eigenverantwortung wurden zwar gelehrt, hatten jedoch keinen Stellenwert.

Der Umgang mit Komplexität in allen Lebensbereichen ist die Herausforderung unserer Gegenwart und Zukunft. Dessen ungeachtet verharrt die Schule des 20.

Jahrhunderts bei dem alten, einst sinnvollen Ziel der Wissensvermittlung in Form einer Abfolge von zusammenhanglosen Fächern. Statt den Anteil an Wissensvermittlung zu reduzieren, da Wissen heute jederzeit durch neue Technologien abrufbar ist, gibt es überfüllte Lehrpläne, die für ein intensives Verstehen keine Zeit lassen. Menschen werden zukünftig noch stärker damit konfrontiert sein, sehr individuell ihre Leben und ihre Arbeit zu organisieren. Deshalb ist wichtig, dass Kinder lernen, selbstbestimmt und selbstmotiviert zu lernen.

Die Schule des 20. Jahrhunderts hingegen setzt weiterhin auf extrinsische Motivation. Inhalte werden durchgepaakt, Noten und Vorgaben der Schulbücher haben einen hohen Stellenwert. SchülerInnen erleben sich selbst als ein Objekt von Belehrungen anstatt das Subjekt ihres eigenen Lernprozesses zu sein. Die Einführung von Standards im Sinne eines gemeinsamen (Mindest-)Niveaus war gut gemeint, verschärfte in ihrer Umsetzung jedoch ungemein die Haltung vorgegebene Ziele zu erfüllen und planmäßig abzuarbeiten. Also das Gegenteil worauf es in Zukunft ankommt: Selbstbestimmung, Selbstakzeptanz, Selbstorganisation. Dies lernt man durch selbstorganisiertes Handeln und Verantwortung lernt man, indem man Verantwortung übernimmt (vgl. Rasfeld, Breidenbach, 2014, S. 36f).

3 Wie Lernen gelingen kann

3.1 Wie wir lernen: Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht

Wenn es etwas gibt, was Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet, dann ist es die Tatsache, dass wir lernen können und dies zeitlebens tun. Wir lernen Trinken, Laufen, Sprechen, Essen, Singen, Lesen indem wir ausprobieren, zusehen, zuhören und andere nachmachen. Vielen Gedanken und Methoden des Lernens liegt die Vorstellung zugrunde, dass es sich um einen passiven Vorgang handelt: ein zu lernender Inhalt gelangt durch Lernen in den Kopf. Das ist aber falsch gedacht: Je bunter bewegt, lustiger und spielähnlicher, je interaktiver der zu lernende Inhalt angeboten wird desto besser wird gelernt.

Das Gehirn des Menschen wiegt etwa 1,4 Kilogramm, macht etwa 2 Prozent des Körpergewichts aus und verbraucht trotzdem mehr als 20 Prozent der Energie des

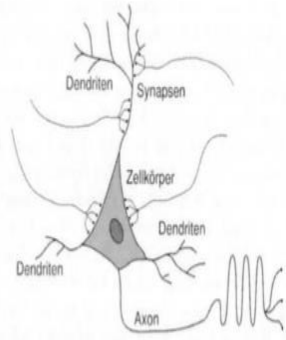


Abb. 1: Neuron (vgl. Spitzer, 2006, S. 42)

gesamten Körpers. Es besteht im Wesentlichen aus Nervenzellen (Neuronen) sowie aus Faserverbindungen zwischen den Neuronen.

Diese Gliazellen bilden ein Stütz- und Versorgungsgewebe für die Neuronen, nehmen aber auch an der neuronalen Erregungsverarbeitung teil. Die Gestalt der Neuronen ist verschieden, und es gibt im

menschlichen Gehirn etwa hundert verschiedene Typen davon. Jedes Neuron besitzt weite, baumartige Verzweigungen (Dendriten), und einen langen Fortsatz, das Axon.

Sowohl an den Dendriten als auch am Zellkörper des Neurons enden die Axone anderer Neuronen mit verknüpfenden Endknöpfchen (Synapsen). Die einzelnen Nervenzellen sind durch Synapsen vielfältig miteinander verbunden. Der Hauptfortsatz einer Nervenzelle kann im Extremfall bis zu einem Meter lang werden. Die Übertragung eines Nervenimpulses von einem Neuron zum anderen geschieht an einer Synapse und je nach Stärke der Übertragung kann der gleiche Input das eine Neuron anregen, das andere jedoch nicht.

Die etwa 20 Milliarden Neuronen des Großhirns sind mit jeweils bis zu 10 000 anderen Neuronen verbunden und bilden ein unüberschaubares Netzwerk. In und mit diesen Verbindungen findet im Gehirn Informationsverarbeitung in Form von Wahrnehmen, Lernen und Denken statt. Das Dogma der heutigen Neurobiologie lautet deshalb, dass alle Leistungen des Gehirns aus den Integrationsleistungen einzelner Nervenzellen resultieren (vgl. Roth, 1997, S. 46f).

Ein für das Lernen neuer Inhalte wichtiger Teil des Gehirns ist der Hippocampus, eine kleine Struktur, die tief im Temporallappen gelegen ist. Das Besondere daran ist, dass sich Nervenzellen im Hippocampus direkt beobachten lassen, wie sie neue Inhalte lernen. Wenn man sich z.B. in einer neuen Umgebung befindet und nach einiger Zeit das Gefühl, sich besser auszukennen auftaucht, dann waren Nervenzellen in dieser Gehirnstruktur aktiv. Der Hippocampus lernt wichtige und neue Einzelheiten rasch und ist außerdem in der Lage, unvollständige Informationen zu ergänzen, da er u.a. sehr stark mit sich selbst verknüpft ist. Netzwerke wie diese vervollständigen unvollständigen Input durch gespeicherte Informationen (vgl. Spitzer, 2006, S. 36f).

Aus diesen neuronalen Erkenntnissen lassen sich nach Schirp (2012, S. 105f) Konsequenzen für ein gehirngerechtes Lernen ableiten:

1. Je häufiger ähnliche Muster angeboten und als Signal vom Gehirn aufgenommen werden, desto größer und intensiver wird die Präsenz dieses Musters im Gedächtnis bleiben. Das heißt, dass häufigere und kürzere Übungsformen zu favorisieren sind.
2. Je intensiver diese Inputs in unterschiedlichen Variationen angeboten werden, umso größer werden auch die im Gehirn entstehenden musterbezogenen Speicherkapazitäten.
3. Regeln und Muster sind nicht als einzelne Regeln und Muster zu lernen. Lernen entsteht dann, wenn diese aus wiederkehrenden Beispielen oder Situationen extrahiert und verdichtet werden.
4. Wenn ein Lerngegenstand mehrere unterschiedliche Muster aufweist, die sich aber aufeinander beziehen (z.B. alltagsnah, fachbezogen, emotional) dann führt dies zu einer Ausweitung der neuronalen Repräsentanz. Der Lerngegenstand wird dadurch in seinen unterschiedlichen Aspekten wahrgenommen und in entsprechende Gedächtnisstrukturen überführt. Er weist also an verschiedenen Stellen des Gehirns neuronale Repräsentationen auf und ist dadurch leichter – im Sinne des Erinnerns – für uns zugänglich. Für den Übungsprozess bedeutet dies, dass es hilfreich ist, Lerngegenstände in unterschiedliche Kontexte zu stellen und diese beim Anwenden immer wieder bewusst zu machen.
5. Neuronale Muster bauen häufig aufeinander auf und bilden Abfolgen von einfachen zu komplexer werdenden Mustern. Für den Lernprozess bedeutet dies, dass das Hören, Verstehen und Handeln jeweils eigenständige Muster sind, die für sich geübt werden müssen. Damit der Lerninhalt eine Chance hat, im Gedächtnis verankert zu werden, bedarf es zahlreicher Übungs- und Anwendungsphasen.

3.2 Sinn und Bedeutung des Lernstoffs

Die Hirnforschung hat uns bereits darauf aufmerksam gemacht, dass es nachhaltiges Lernen ohne Sinn nicht gibt. Sinn bedeutet in diesem Zusammenhang, dass etwas für mich persönlich relevant ist. Aus diesem Grund ist Sinn daher immer individuell und nicht austauschbar. Was den einen Schüler, eine Schülerin anspricht, kann für einen

anderen Schüler, eine andere Schülerin bedeutungslos sein (vgl. Wimmer, 2015, S. 45f).

Rasfeld (2014, S. 42f) spricht davon, dass die gegenwärtige Schule, im Kern eine Rede- und Zuhörschule sei, die sich auf das Lernen aus Büchern und Mitschreiben von Gehörtem konzentriert. Es handelt sich um ein „Als-ob-Lernen“ ohne Ernstcharakter und die SchülerInnen spüren, dass das Lernen aus erster Hand und Erfahrung fehlen. Sinnstiftendes Lernen und Handeln bedarf der bewusst gelebten Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und erweitert das Verständnis dafür, welchen direkten Nutzen der Lernstoff in sich birgt.

Hinzu kommt die Erwartung, den vollbepackten Lehrplan zu erfüllen. Es entsteht eine Situation der Überforderung, da keine Rücksicht auf das individuelle Tempo genommen werden kann. In kurzer Zeit wird sehr viel (Detail-) Wissen weitergegeben aber auf Grund von Zeitmangel ist dieses oft nicht abruf- oder anwendbar. Natürlich besteht die Aufgabe von Schule darin, den Kindern ein solides und breites Grundlagenwissen zu vermitteln. Damit jedoch das Verständnis von Zusammenhängen gestärkt wird, bedarf es jener LehrerInnen, die mutig den maximalen Freiraum des Lehrplans nutzen.

Dies bedeutet aber auch, dass es seitens der Lehrerschaft den Fokus darauf braucht, den SchülerInnen einen individuellen Zugang zu einem Thema zu ermöglichen, der mit ihrem eigenen Leben, ihren Interessen verknüpft ist. Die investierte Unterrichtszeit in der jeder Schüler, jede Schülerin für sich relevante Aspekte zum Thema entdeckt, wird im Nachhinein durch weniger Störungen auf Grund mangelnder Motivation wettgemacht. Sobald ein Kind Sinn und Bedeutung des Stoffes für sich erkannt hat, geht das Lernen sehr viel leichter von der Hand. Wenn man sich von dem Thema berührt fühlt und spannende Erkenntnisse in Aussicht gestellt sind, so führt dies außerdem zur Aktivierung des „Belohnungssystems“ im Gehirn: das Antriebssteigernde Hormon Dopamin, die entspannenden körpereigenen Opiode und das „Beziehungs- und Bindungshormon“ Oxytozin, das stressregulierend und vertrauensfördernd wirkt. Wird unser Gehirn mit diesem Cocktail versorgt, strotzen wir vor Tatendrang und die Lust zu lernen beflügelt uns. Im günstigsten Fall entsteht eine Art positiver Suchtkreislauf: Wird der Lehrinhalt sinnstiftend, die Lehrperson

wertschätzend erlebt, so strengt sich der Schüler, die Schülerin immer wieder an, da er diesen Glückszustand erleben will.

Gelingt die Sinnfindung im Lernprozess nicht, so verneint ein Schüler, eine Schülerin den Sinn des Lernstoffes für sich persönlich und keine raffinierte Didaktik oder Motivationstricks können etwas an dieser Haltung ändern. Oft mündet dieses Verhalten darin, dass SchülerInnen nur noch für Noten lernen und sie Ärger mit Eltern und LehrerInnen vermeiden möchten (vgl. Wimmer, 2015, S. 46).

Hüther (2014, S. 97) warnt davor, dass auch eine Belohnung nicht unbedingt die Lust am Lernen oder an der eigenen Leistung steigert. Oftmals wird damit das Gegenteil erreicht: Das Kind, einmal belohnt, versucht immer mehr eine Leistung zu erreichen, die es eigentlich nicht erbringen möchte, sondern es strengt sich nur der Belohnung wegen an. Lernen ist damit „verzweckt“ und zum Tauschwert geworden. Dieser Zweck motiviert aber immer nur kurzfristig und geht keineswegs in die Tiefe. Dieses Defizit an Sinn macht Schüler unzufrieden, aggressiv und fordernd. Kinder wollen wissen, wofür sie lernen. Dann ist die Chance auch am größten, dass das Wissen behalten wird (vgl. Wimmer, 2015, S. 52).

3.2.1.1 Am Stundenplan: „Verantwortung“

Als besonders sinnstiftend wird Lernen erlebt, wenn so schnell wie möglich ein Bezug zum Leben hergestellt werden kann. Dies geschieht dann, wenn SchülerInnen das Gelernte sinnvoll einsetzen und ihre Kompetenzen zeigen können.

Margret Rasfeld, Schulleiterin der Evangelischen Schule Berlin-Zentrum, ist Visionärin eines neuen Schulkonzepts. Ihr Anspruch ist, dass Verantwortung nicht aus Büchern gelernt werden kann sondern indem man tatsächlich Verantwortung übernimmt. Aus diesem Grund hat jedes Kind in ihrer Schule in der 7. Und 8. Klasse zwei Wochenstunden das Fach „Verantwortung“. Für diese beiden Schuljahre sucht sich das Kind eine Aufgabe, ein Projekt im Ort für das es verantwortlich ist und Kompetenzen einbringt, die es bereits hat. Senioreneinrichtungen, Naturschutzvereine, Pfarrgemeinden, Bibliotheken usw. sind Partner dieser Win-win-Konstellation. Die Verantwortung der SchülerInnen ist nicht gespielt sondern real und sie spüren sofort den Sinn ihres Lernens (vgl. Rasfeld, 2014, S. 18f).

3.3 Beziehungskultur

Neurobiologen haben mittlerweile entdeckt, dass sich das menschliche Gehirn bereits vor der Geburt durch Signalmuster strukturiert, die sowohl vom eigenen Körper als auch vom Körper der Mutter ausgehen. Das Ungeborene erlebt dabei, dass es eine Fähigkeit nach der anderen erwirbt und in diesem Wachstums- und Entwicklungsprozess aufs Engste mit der Mutter verbunden ist. Diese unbewusste Erfahrung wird im ältesten Teil des Gehirns gespeichert und trägt dazu bei, dass Verbundenheit und eigenes Wachsen gleichzeitig möglich sind. Diese vorgeburtliche Erfahrung bestimmt fortan was Kinder suchen: dass sie auch weiterhin in enger Verbundenheit wachsen, neue Erfahrungen machen, Kompetenzen erwerben und Eigenständigkeit erlangen möchten in der Gewissheit, dass ihnen ein Mensch zur Seite steht und Hilfe bietet. Wenn sich jemand mit ihnen gemeinsam über einen nächsten Entwicklungsschritt freut, wächst ihr Vertrauen, selbst in der Lage zu sein, ein Problem allein zu lösen. Dieses Vertrauen muss in der Kindheit auf drei Ebenen entwickelt werden: Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Probleme zu bewältigen; Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen; Und das Vertrauen, dass die Welt es gut mit ihnen meint, weil auch die Eltern es gut mit dem Kind meinen (vgl. Hüther, 2012, S. 70).

Wenn wir nun dieses Wissen im schulischen Alltag integrieren, so bedeutet dies, dass es eine Lernkultur braucht, deren zentrale Elemente Beziehung, Vertrauen, Ermutigung und Wertschätzung sind, sodass sich Potenziale entfalten können. Aus meiner Sicht wird die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin und sein/ihr Umgang mit den SchülerInnen nach Absolvierung der Ausbildung viel zu selten hinterfragt. Wimmer (2015, S. 111) bestätigt, dass weder Unterrichtsaufbau noch Lehrmethoden so bedeutsam für die Lernfreude der Kinder sind wie die Person des Lehrers, der Lehrerin. Die Motivation ist groß, wenn sich SchülerInnen angenommen fühlen und der Lehrer, die Lehrerin sie als Person wahrnehmen. Sie solidarisieren sich und finden schnell Zugang zum Unterrichtsgegenstand.

Da Beziehung Zeit und Raum für eine Vertrauensentwicklung braucht, verhindert Schule häufig aus organisatorischer Sicht die Möglichkeit der Beziehungspflege. Jede Stunde LehrerIn oder Klassen zu wechseln erschwert diese Beziehungsbildung und für das, was neben vermitteltem Wissen auf Beziehungsebene wichtig ist, bleibt keine Zeit (vgl. Rasfeld, 2014, S. 41f). Nicht zu unterschätzen ist dabei, dass sich diese

schlechte Beziehungskultur auch zu einem Burnout-Faktor für LehrerInnen entwickelt hat. Sie haben diesen Beruf häufig deshalb gewählt, um Kinder zu fördern und sich gut im Leben zu Recht zu finden. Dass der Alltag oft von Disziplinieren, Ermahnen und Druck machen geprägt ist, wird von vielen als zermürend erlebt und so manche brennen aus.

Um LehrerInnen aus dieser Spirale zu helfen, ist die Neudefinition der Rolle vom „Erzieher“ zum „Begleiter“ hilfreich. Dass damit auch ein Mehr an Zeit einhergehen muss, ist selbsterklärend, da die Entwicklung vom „Fehlerfinder“ hin zum „Wegbegleiter“ mit dem Aufbau von Vertrauen verbunden ist.

Enja Riegel, langjährige Schulleiterin der Helene-Lang-Schule in Wiesbaden, beschreibt die veränderte Lehrerrolle in ihrer Schule folgendermaßen:

Die Helene-Lang-Schule setzte sich zum Ziel, dass jeder Lehrer, jede Lehrerin jeden Schüler, jede Schülerin gut kennt und sowohl das eigene Wohlbefinden als auch das Vertrauen und die Nähe zu den SchülerInnen gestärkt wird. In Folge hat nun jeder Jahrgang ein Team von vier bis sechs Lehrern sowie eine Reihe von Fachlehrern über einen Zeitraum von sechs Jahren. Dieses Lehrerteam verfügt nicht nur über ein eigenes Lehrerzimmer, wo sie sich in den Pausen und am Nachmittag aufhalten sondern auch über einige Vollmachten wie z.B. einer eigenen Budgetplanung. Den pädagogischen Entscheidungen liegen nicht nur wöchentliche Teamsitzungen zu Grunde sondern auch die Erfahrungen, dass jeder Lehrer, jede Lehrerin zusätzlich zu seinem studierten Fach zwei fachfremde Fächer im Jahrgang unterrichtet, um möglichst viele Stunden in der Klasse zu verbringen. Über die Weiterentwicklung der Schule wird im Rahmen regelmäßig stattfindender Fortbildungen diskutiert, die auch der Evaluation der eigenen Arbeit im Lehrerteam dienen.

3.4 Die Angst im Nacken

Viele Kinder verlassen am Morgen das Haus mit Bauchschmerzen. Sie haben Angst davor, Fehler zu machen, denn diese werden in der Regel bestraft: mit schlechten Noten in den Schularbeiten, beim Abfragen im Unterricht oder wenn der Lehrer, die Lehrerin Mitarbeitsnoten vergibt (vgl. Wimmer, 2015, S. 73). Diese belastende Situation ist auch deshalb so merkwürdig, da es bei Kleinkindern unabdingbar ist, für das Erlernen von grundlegenden Fertigkeiten, Fehler zu machen. Wie oft fällt ein Kleinkind

hin, bis es schließlich den ersten Schritt wagt? Menschen müssen fast alles, worauf es im späteren Leben ankommt, durch eigene Erfahrungen lernen und die Erkenntnisse aus Fehlern sind wertvoller Bestandteil für jeden Entwicklungsprozess (vgl. Hüther, 2014, S. 46f).

Um für die komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts innovative Lösungen zu finden, brauchen junge Menschen Kreativität und die Fähigkeit, mit Fehlern produktiv umzugehen. Angst und kreatives Problemlösen schließen sich aber aus, da Kreativität nur von Begeisterung und Freiräumen des offenen Denkens lebt. Kreativität braucht deshalb auch Räume des Scheiterns ohne Beurteilung und die Haltung, Fehler als wichtige Lernquelle zu schätzen. Dies hinterfragt in Folge auch den traditionellen Unterricht mit Arbeitsblättern, die eine eindeutige Lösung erwarten und vom SchülerInnen fordern „Tu das, was dir aufgetragen wird.“ Kreative Einfälle, Schülerinteresse, Querwege bedrohen die genaue Zeitplanung v.a. der LehrerInnen, da der Mut zum Freiraum und ergebnisoffenem Experimentieren oft fehlt und keine Zeit bleibt. Dieser heimliche Lehrplan verankert sich mental und prägt Menschen, obwohl es doch notwendig wäre, Autonomie, Selbstdenken, Urteilskraft, Persönlichkeit, Mut und maximale Interdisziplinarität als Grundlage für Innovationen zu stärken (vgl. Rasfeld, 2014, S. 39f).

Notwendig wäre eine völlig neue Fehlerkultur zu etablieren: Wenn Fehler positiv aufgenommen werden, dann demotivieren sie nicht, sondern fördern die Lust, weiter zu lernen, wieder Fehler zu machen, sich zu verbessern, folglich ein höheres Niveau zu erreichen und den Kreislauf wieder von vorne zu beginnen: Lernen, Fehler machen, Verbessern, höheres Niveau, Lernen....Die Rolle des Lehrers, der Lehrerin ist die des Gesprächspartners, der nachfragt, wie denn die falsche Antwort zustande kam, und welcher gedankliche Weg den Schüler, die Schülerin dazu geführt hat. Diese Fragen helfen dem Lernenden über seine Arbeit zu sprechen und im besten Fall selbst zu merken, wo er den Fehler machte. Der Fehler wird zur Lernchance.

Dessen ungeachtet beruht unser Bildungssystem weiterhin auf einem Selektionsgedanken. Vergleichstest und Leistungsdruck prägen das System, welches auf Normierung und Vergleich des Einzelnen mit der Gruppe beruht. Für die Notengebung gibt es dabei keinen objektiven, allgemeingültigen Maßstab sondern die Pädagogen messen die Leistungen eines Schülers, einer Schülerin zu einem

bestimmten Zeitpunkt. Dabei bleibt häufig auch außer Acht, dass je jünger Kinder sind, desto mehr identifizieren sie sich mit ihren Schulnoten. Das heißt, sie haben nicht nur diese Noten sondern sie sind diese Noten. Mit der Notengebung wird der Selbstwert vieler Kinder untergraben und die wichtigste Grundlage für ihr Lernen zerstört: den Glauben an sich selbst.

Obwohl es der oberste Auftrag von Schule ist, Kinder so zu bilden und zu fördern, damit sie den späteren Anforderungen im Beruf, in der Gesellschaft, im Privatleben gerecht werden, müssen sie in erster Linie prüfungsaffin und nicht kompetenzaffin lernen sowie ein hohes Maß an Stressresistenz erwerben (vgl. Wimmer, 2015, S. 101).

Ein möglicher organisatorischer Ausweg aus dem herkömmlichen Notensystem ist, dass die Prüfungen für die SchülerInnen zeitlich flexibel erfolgen: Nicht jeder schreibt zum selben Zeitpunkt den gleichen Test, sondern die SchülerInnen melden sich zur Prüfung an, wenn sie so weit sind. Somit hat jedes Kind Aussicht auf Erfolg und das verstärkt wiederum die Bereitschaft, sich anzustrengen. Die auf diesem Weg nachgewiesenen Kompetenzen sind wiederum besser verankert als schnell angelerntes Wissen für die Schularbeit (vgl. Riegel, 2012). Produktiv wäre also nur ein Blick auf andere in dem Fall, wenn dieser eine Quelle der Inspiration und Weiterentwicklung ist. SchülerInnen, die diesen Weg bereits gegangen sind, können auch Ansporn, motivierend sein – vorausgesetzt, dass die Vorbilder selbst gewählt werden. Deshalb sollte ein Schulsystem den Vergleich der SchülerInnen mit sich selbst fördern, der ihnen die eigenen Fortschritte bewusst macht (vgl. Wimmer, 2015, S. 102).

3.5 Potentialentfaltung

In jedem Menschen schlummern ungeahnte Möglichkeiten, Potenziale, und wir brauchen im Laufe des Lebens vielfältige Anregungen, um diese zu entdecken: Situationen, die berühren, herausfordern, inspirieren. Das gilt ganz besonders für die prägendste Entwicklungsphase, die Phase der Kindheit und Jugend (vgl. Rasfeld, 2014, S. 57). Dem Gedanken folgend, dass das Kind die einzige Person ist, die wirklich genau beurteilen kann, welche Aufgaben ihm zu einfach oder zu kompliziert erscheinen, bedeutet das, dass Kinder auch nur dann ihre Begabungen entfalten können, wenn man sie selbst entscheiden lässt, welche Angebote sie aufgreifen wollen. Aus diesem Grund sind auch die freien Phasen des Spiels von enormer

Bedeutung, um herauszufinden, wofür sich das Kind begeistert. Unter dem einfühlsamen Schutz und kompetenter Anleitung durch erwachsene Vorbilder, können Kinder ihre eigenen Fähigkeiten erkennen und weiterentwickeln. So kann sich im Frontalhirn ein inneres Bild von Selbstwirksamkeit festigen, das für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt wird (vgl. Hüther, 2014, S. 100f).

Mit anderen Worten bedeutet Potenzialentfaltung, die individuellen Anlagen und Talente zu entdecken und mit ihnen lebenslang zu wachsen. Durch die Erweiterung der Selbstwahrnehmung werden wir befähigt, die Welt anders wahrzunehmen. Wo Menschen erleben, dass sich ihre Potenziale entfalten können, entsteht die Freude und Lust am Lernen.

Prinzipien, die Menschen helfen, ihr Potenzial zu entfalten, werden salutogenetische Grundprinzipien genannt. Im Kern bedeuten diese, in die eigenen Ressourcen zu vertrauen und basieren auf drei Grundpfeilern:

1. Menschen müssen Dinge in der Welt einordnen können und die Welt soll verstehbar sein.
2. Menschen müssen die Welt, ihr Leben als gestaltbar erleben.
3. Menschen müssen ihr Handeln als bedeutsam, sinnstiftend erleben.

Auf Grund dieser Erfahrung der Partizipation und Wirksamkeit erwächst das Gefühl der Verantwortung sowohl für die eigene Person als auch für andere. Die Lernkultur in unseren Schulen hat entscheidenden Einfluss, ob das Gefühl der Eigenverantwortung gefördert oder verhindert wird. Gemeinschaftssinn und Verantwortungsbewusstsein entstehen durch Erfahrungen, die über die eigenen Interessen hinausgehen und durch eine Verbundenheit im Handeln Ausdruck finden. Nur wer selbst Anerkennung erfährt, sich als Person wertgeschätzt und gebraucht fühlt, wird auch anderen Menschen für ihr Engagement Respekt und Anerkennung entgegenbringen (vgl. Rasfeld, 2015, S. 69f).

4 Die Schule des 21. Jahrhunderts

Schulen sind keine isolierte Welt sondern ein wesentlicher Teil unserer Gesellschaft. Das heißt, dass die Zukunft unserer Gesellschaft auch die Zukunft der Schule

bestimmen sollte. Denn aus den Herausforderungen der Zukunft folgt, auf welche Zukunft Schule junge Menschen vorbereiten muss.

4.1 Die ökologische Herausforderung

Unser Lebensstil des Höher, Schneller, Weiter ist nicht zukunftsfähig und wir wissen nicht erst seit der Weltklimakonferenz 2014, dass die Erderwärmung nicht nur Folgen für das Klima hat, sondern auch ein hohes Risiko für Armut, Hunger und Bürgerkrieg in sich birgt. Angesichts dieser großen Herausforderung versuchen Menschen und Institutionen mit noch mehr Anstrengung des Status quo aufrechtzuerhalten anstatt neue Denkansätze zu entwickeln. Lösungen für ökologische Fragen werden heute vor allem im Sinne der Effizienzsteigerung gesucht, und es wird weniger Augenmerk auf die Frage gelegt, wie wir in Zukunft leben wollen. Eine nachhaltige Zukunft wird alle Formen kollektiver Kreativität brauchen und diese bedeutet Verantwortung, Visionskraft, Handlungsmut, Vernetzungsfähigkeit, Querdenken, Zivilcourage, Wahrhaftigkeit, Lernbereitschaft und Nächstenliebe.

4.2 Der Wandel des Arbeitsmarkts

Der Übergang von der Dienstleistung- zur Wissensgesellschaft verändert unseren Arbeitsmarkt radikal, da Routinetätigkeiten von Maschinen übernommen werden. In Zukunft zählt die Fähigkeit mit Unvorhersehbarem intelligent umzugehen und wie kreativ an Lösungen herangegangen wird. Schule ist weitgehend in bürokratischen Strukturen, Routinen und festgelegten Tagesabläufen stecken geblieben. Erfolg hat, wer sich anpasst und auf die Beziehungsqualität wird auf Grund der Stoffmenge oder des Zeitmangels kein allzu großer Fokus gelegt. Gleichzeitig wird von den künftigen Mitarbeitern erwartet, dass sie keine Pflichterfüller sind sondern die Fähigkeit des Neuen-Denkens, der kreativen Zerstörung mit sich bringen und nicht nur darauf achten, Gewohntes zu optimieren. Eine wertschätzende Beziehungskultur und Potenzialentfaltung prägen diesen Kulturwandel, der nur dann gedeihen kann, wenn Kinder diese Form des Umgangs bereits erlernen. Notwendige Kompetenzen dafür sind Selbstorganisation, Selbstführung, Fähigkeit Grenzen zu setzen, Gestaltungswillen, Teamkompetenz, Umgang mit Pluralität und Komplexität, Intuition, Wertschätzung, Begeisterungsfähigkeit, Umgang mit Unsicherheit und Veränderungen.

4.3 Globalisierung und kulturelle Identität

Noch nie waren die Lebenswelten der Menschen weltweit so stark miteinander verbunden und voneinander abhängig wie heute. Durch die ökologische Veränderung und die Globalisierung der Kapitalströme sowie Produktionsstandorte globalisieren sich auch Biografien, sodass es zunehmend zur Verflechtung von kulturellen Identitäten kommt. Dass Fremdes rasch als Feindseliges wahrgenommen wird, liegt einem evolutionären Mechanismus zugrunde: Wir sind zunächst an Vertrautes gebunden, denn Vertrautes gibt Sicherheit und Schutz („Bonding“).

In Zukunft wird aber eine andere Bewusstheit und Haltung notwendig, denn es gilt, sich mit Fremdem anzufreunden und unspezifisches Vertrauen entgegen zu bringen („Bridging“). Dazu ist globales Bewusstsein notwendig und gleichzeitig brauchen wir Menschen mit Beheimatung und Wurzeln. Zu lernen, zusammen zu leben, wird zu der großen Herausforderung unserer Zeit. Schule kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten, sich als Weltbürger verstehen zu lernen, und dabei in seiner kulturellen Identität verwurzelt zu bleiben (vgl. Rasfeld, 2015, S. 25f).

4.4 Schule 20 versus Schule 21: eine Gegenüberstellung

Im Augenblick fehlt es in unserer Gesellschaft nicht an Wissen, sondern an Gemeinschaftssinn, Wir-Gefühl und Verantwortung für das große Ganze. Deshalb wird der weitere Fortschritt der Menschheit weniger vom wirtschaftlichen Wachstum abhängen als vielmehr vom Wachstum der Kompetenzen, die Menschen brauchen, um die Gesamtentwicklungen vernünftig zu steuern. Es geht um eine Lerngesellschaft, in der die vier Säulen

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zusammen zu leben
- Lernen, zu handeln
- Lernen, zu sein

gleichwertig nebeneinander stehen und die Grundlage für lebenslanges Lernen bilden:

Lernen, Wissen zu erwerben bedeutet, sich eine ausreichende Allgemeinbildung als Grundlage für ein Verständnis der Welt und Kommunikationsfähigkeit anzueignen. Da sich Wissen ständig ändert, ist es auch notwendig, zu lernen, wie ich lerne.

Lernen, zu handeln meint, vom Wissen tatsächlich ins Handeln zu kommen. Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Willenskraft und Mut sind Kompetenzen, um sich in die Gesellschaft einzubringen und Verantwortung zu übernehmen.

Lernen, zusammen zu leben, wird als zentrale, künftige Herausforderung betrachtet. Es geht darum, Vielfalt und Unterschiede als etwas Positives zu erleben und unsere globalen Abhängigkeiten zu erfassen. Hier spielen vor allem interpersonale, interkulturelle und intergenerationelle Lernräume eine wesentliche Rolle, wo sich gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Respekt entwickeln kann.

Lernen, zu sein, bedeutet, sich seiner selbst bewusst zu werden und die eigene Persönlichkeit zu entfalten. Bildung muss Menschen dazu befähigen, ihre eigenen Probleme zu lösen, eigene Entscheidungen zu fällen und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Wer Selbstwirksamkeit erlebt, entwickelt ein Vertrauen und Selbstbewusstsein dafür, Einfluss auf die Dinge und die Welt nehmen zu können (vgl. Rasfeld, 2015, S. 49f).

Eine Zusammenfassung der bisherigen Darstellungen und Gegenüberstellung der Schule des 20. Jahrhunderts versus 21. Jahrhunderts zeigt auf, dass uns die „kleinen Reförmchen“ in Österreich wenig nutzen werden sondern eine grundlegende Richtungsänderung der Unterrichtsform bzw. -organisation und der Rolle bzw. Haltung von Lehrkräften unabdingbar sind:

„Schule 20	„Schule 21
Unterricht	Lernen
unter-richten	auf-bauen
Zersplitterung	Interdisziplinarität
Konformität	Komplexität
Enge Taktung	Raum für Spontanes
Fremd-Bestimmung	Selbst-Steuerung
Instruktion	Selbstorganisation
Lernen im Gleichschritt	Lernen im eigenen Takt
Arbeitsblätterkultur	Kreative Kraft
Hetze	Zeit, Beziehung
Geschlossene Türen	Offene Lernwelten
Lineares Denken	Vernetztes Denken
Richtige und falsche Antworten	Viele mögliche Antworten

Als-ob-Lernen	Sinn stiftendes Handeln
Reisen stört den Plan	Reisen bildet
Heterogenität als Last	Vielfalt als Schatz
Konkurrenz-Geist	Gemeinschaft leben
Ego-Denken	Wir-Bewusstsein
Verwaltungsgeist	Gestaltungsfreude
Angst	Vertrauen und Mut
Altes optimieren	Neu denken
Anpassungsfalle	Musterbrechen
Pflichterfüller	Selbstwirksame Gestalter
Risikovermeidung	Risikofreude
Wissen	Sinn
Burn-out"	Burn-for"

(Rasfeld, M. Breidenbach, St., 2014. S. 100)

5 Aus meiner Praxis

Von der Literatur angestiftet möchte ich Beispiele aus meinem Unterricht vorstellen, die zum Ziel hatten, den SchülerInnen ihre Potentiale bewusst zu machen und mich in meiner Rolle als Wegbegleiterin weiter zu entwickeln:

5.1 Sprachenporträts

Ich unterrichte im Sprachförderkurs jene Kinder, die als Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse in unserer Schule aufgenommen wurden. Im PFL-Lehrgang mit der Möglichkeit des Sprachenporträts konfrontiert, wollte ich einerseits für mich die Information einholen, mit welchen Sprachen die Kinder bereits vertraut sind und andererseits den SchülerInnen selbst vor Augen halten, welche Kompetenzen sie bereits mitbringen.

Laut Krumm (2001) ist die Vorgangsweise dabei jene, dass die SchülerInnen eine Silhouette mit der Arbeitsanweisung erhalten, alle „ihre Sprachen“ hinein zu malen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu benutzen. Das Prinzip der Freiwilligkeit sollte dabei oberstes Gebot sein. Kinder, die nur mit einer Sprache Kontakt haben, sind in der dritten Klasse bereits Seltenheit. Auffällig ist jedoch, dass

fast alle Kinder, die nur ihre Muttersprache einzeichnen, dafür die Farbe Rot wählen, ein kräftiges Identifikationssignal.

Zeichnen Kinder zwei Sprachen in ihr Porträt, stehen diese häufig für die beiden Welten, zwischen denen sie leben und die manchmal mit dem Gefühl verbunden sind, nicht genau zu wissen, wo sie zu Hause sind. Viele Kinder haben sich auch in den zwei Sprachen wie in ihren zwei Welten gut eingelebt und eine gemischte, zweisprachige Identität entwickelt. Sie bewältigen den Wechsel zwischen beiden Sprachen ohne großes Nachdenken. Bei österreichischen SchülerInnen ist auffällig, dass sie eine eindeutige Priorität Muttersprache-Fremdsprache zum Ausdruck bringen. Die Muttersprache nimmt den meisten Platz - zumeist oben - ein, die Fremdsprache rutscht als nützliche Hilfe für Reisen in die Füße (vgl. Krumm, 2001, S. 10f).

Die Forderung der Europäischen Kommission, dass jeder *drei* Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte, erfüllen heute bereits viele Migrantenkinder. Die Muttersprache wird in Sprachenporträts häufig besonders markiert: Entweder durch die Farbe Rot oder dadurch, dass sie in den Kopf gemalt wird bzw. eine große Körperfläche abdeckt. Die schulische Fremdsprache wie z.B. Englisch wird als Sprache empfunden mit der man etwas tun kann. Sie findet sich häufig in Füßen und Händen wieder.

Sprachenporträts mit *mehr als drei* Sprachen spiegeln häufig die Migrationsgeschichte des Schülers, der Schülerin wieder. Oft wird die Vielzahl an Sprachen in der Silhouette eindrucksvoll inszeniert, um mit Stolz darzustellen und zu erzählen, wo sie die Sprache gelernt haben oder mit wem sie diese sprechen (vgl. Krumm, 2001, S. 18f).

Dass Sprachen emotional besetzt sind, drücken die SchülerInnen durch die Farben, die Größe der jeweiligen Fläche oder auch durch den Körperteil aus, an dem die Sprache lokalisiert wird. Besonders häufig taucht dabei das Herz als „Sitz“ der Muttersprache auf. Manche Kinder lassen auch bewusst Platz für weitere Sprachen, die sie noch lernen wollen, sodass die Sprachenporträts auch eine Zukunftsperspektive in sich bergen.

Wesentlich ist, dass die Sprachporträts für den Schüler, die Schülerin die Gelegenheit bieten von ihrer Sprachenvielfalt zu erzählen und so vielleicht in der Klassengemeinschaft auch anders wahrgenommen zu werden (vgl. Krumm, 2001, S. 82f).

Auf Basis der Aussagen nach Hans-Jürgen Krumm möchte ich einige Arbeiten meiner SchülerInnen vorstellen:



Zuhirs Bild veranschaulicht seinen Weg von Syrien nach Österreich. Zentral stellt er seine Erstsprache Arabisch in Grün dar. Da er einige Zeit in der Türkei lebte, hat er auch einen Bezug zu dieser Sprache und verständigt sich nun auch so teilweise mit seinem türkischen Freund. Deutsch (rosa) ist Teil seines „Handwerkzeugs“ im Alltag ebenso wie „Ägyptisch“ (grau), das ein Teil seiner Familie spricht. Mit Englisch (blau) kommt Zuhir im Unterricht in Berührung.



Maja ist eine Schülerin aus Serbien, die mit ihrer Familie seit zwei Jahren in Wien lebt. Die serbische Sprache (rosa) zeichnet sie zentral in den Brustbereich. Erstaunlich ist für mich, dass „Österreich“ (rot), in ihrem Bild eine so große Fläche in Anspruch nimmt, da Maja eine sehr stolze Serbin ist und deshalb auch immer wieder Konflikte mit Kroaten herbeiführt. Türkisch (blau) und Arabisch (braun) sind Sprachen, die ihre Freundinnen in der Klasse sprechen und die sie gerne lernen möchte.



Betül ist Schülerin der ersten Klasse. Sie ist wie ihre Geschwister in Wien geboren, hat drei Jahre den Kindergarten besucht und verfügt über sehr mäßige Deutschkenntnisse. Nach Auskunft des Muttersprachenlehrers ist auch ihr Wortschatz in Türkisch überschaubar. In ihrem Sprachporträt zeichnet Betül ihre Erstsprache „Türkisch“ in der Signalfarbe Rot in den Brustbereich und auch in den Hals. Deutsch – ebenfalls in Rot – bleibt den Armen vorbehalten. Englisch (schwarz) lernt das Mädchen im Rahmen des Unterrichts. Auffallend ist für mich, dass Betül sowohl

den Kopf als auch den Bauch sowie die Arme nicht bemalte. In ihrem Fall deute ich dies als Unsicherheit darüber, wo sie zu Hause ist.

5.2 Wien als Lebensraum

Ausgehend von meiner Entscheidung, dass das projektorientierte Arbeiten auch in meinem Sprachförderkurs einen Stellenwert bekommen soll, habe ich mich für das Thema „Wien als Lebensraum“ entschieden.

Anlass für die Wahl dieses Themas war die Situation, dass unsere Schule im Februar 2016 weitere Flüchtlingskinder aus Syrien und Afghanistan zugewiesen bekam. In Folge veränderte sich die Zusammensetzung meines Sprachförderkurses zum zweiten Mal grundlegend in diesem Schuljahr und ich begann mit 12 Kindern ohne Deutschkenntnisse von der ersten bis zur vierten Schulstufe zu arbeiten. Von der Literatur angestiftet war es mir wichtig, ein Thema zu wählen, das sehr eng mit dem Leben der Kinder verknüpft ist und für sie besonders sinnstiftend sein sollte.

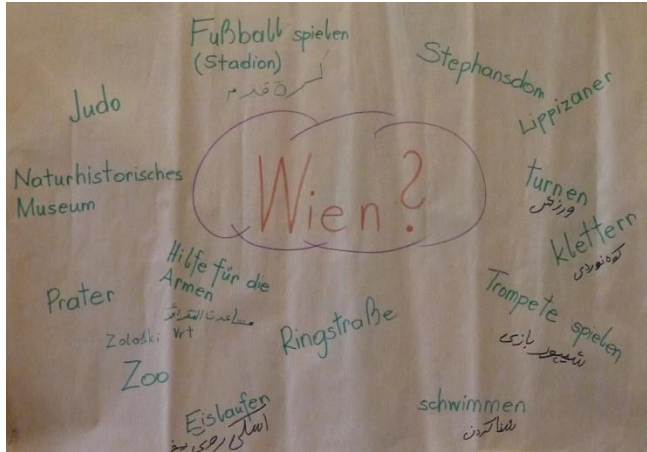
Als Vorbereitung auf das Thema erarbeitete ich mit den SchülerInnen einen Wortschatz aus dem Themenbereich „Freizeit/Hobbies“. Daraus folgernd konnte jedes Kind zum Ausdruck, was es gerne unternahm (z.B. Ich schwimme gern) oder eben auch nicht. Ausgehend von der Überlegung, dass ich die Kinder, die zum Großteil in Caritas-Flüchtlingsheimen wohnten, mit den Angeboten der Stadt Wien konfrontieren wollte, wählte ich eine Wien-DVD mit den wichtigsten Sehenswürdigkeiten als Einstieg. Diese DVD mit Bildern u.a. vom Stephansdom, der Ringstraße, dem Donaukanal oder dem Prater hatten bereits den Effekt, dass die SchülerInnen von der Schönheit der Stadt sehr überrascht waren.



Im nächsten Schritt und mit Hilfe von Google als Übersetzer erarbeitete ich mit den Kindern, was sie von Wien schon kannten. Ergebnisse dabei waren, dass sie in der Donau fischten, beim Schloss Schönbrunn waren oder z.B. mit Betreuern der Caritas klettern gingen und Fußball spielten.

Im Anschluss und unter den Eindrücken des Wien-Films stellte ich eine Fülle an Arbeitsmaterialien zur Verfügung: Bücher und Bildbände u.a. über das Schloss Schönbrunn, die Ringstraße, die Lipizzaner, den Tiergarten Schönbrunn, Fußball in

Wien sowie zahlreiche (zum Teil mehrsprachige) Unterlagen der Kinderinfo Wien, die z.B. Spielplätze in Wien oder „gut & gratis“-Angebote vorstellten. Als besonders hilfreich erwies sich die Homepage des Wien-Tourismus, die die Inhalte auch in Arabisch anbot.



Nach dieser Recherchephase erarbeitete ich mit den Kindern, was sie denn gerne von Wien sehen oder über Wien wissen möchten. Als Wiederholung und Unterstützung dazu, rief ich die bereits angesprochenen Freizeitaktivitäten der SchülerInnen als Anknüpfungspunkt in Erinnerung. Die

Ergebnisse dieser Arbeitsphase waren u.a. Schwimmen in Wien, die Ringstraße, der Tiergarten Schönbrunn oder die Lippizaner.



Im nächsten Schritt ließ ich die Kinder entscheiden, zu welchem Thema sie gerne ein Plakat in Partnerarbeit gestalten wollten. Wichtig bei der Zusammensetzung der Teams war mir, dass jeweils ein Kind der Grundstufe 1 mit einem Kind der Grundstufe 2 zusammen arbeitete, um die Kompetenzen v.a. im Lesen und Schreiben zu ergänzen. Als die Gruppen und Themen entschieden waren, reduzierte ich die vorhandenen Informationen auf ein sehr einfaches Niveau, so dass diese von den SchülerInnen

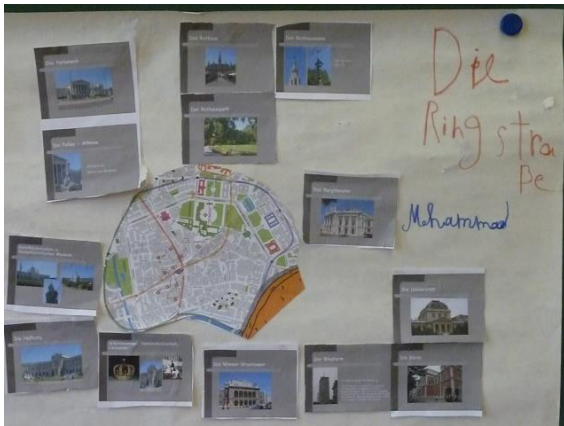
übernommen werden konnten. Teil jeder Gruppenarbeit war auch die Anforderung, dass sie die Möglichkeit wahrnahmen am Computer zum Thema zu recherchieren oder Bilder auszudrucken.



Zum Abschluss präsentierte jede Gruppe ihr Ergebnis den KollegInnen, wobei ich die Aufgabe stellte, dass jeder 2-3 Sätze zum Thema lernen und korrekt aussprechen bzw. wiedergeben musste.

Einige Eindrücke von unserem Projekt „Wien als Lebensraum“:





5.2.1 Was weiter geschah

Abhängig von der Qualität der Projektergebnisse hatte ich zum Ziel, die Erkenntnisse der SchülerInnen in einer Aufführung für die Eltern münden zu lassen. In Anlehnung an das Theaterstück „Besuchen Sie Europa“ von Günther Platzer wollte ich mit den Kindern das Publikum durch Wien führen und all jene Besonderheiten präsentieren, die die Kinder für sich im Lebensraum Wien herausgefunden haben. Das Stück mit viel Musik, Tanz und dem Anspruch, das jedes Kind auf der Bühne im Festsaal sprechen sollte, hätte am Ende des Schuljahres zur Aufführung kommen sollen.

Doch dann kam alles anders: Im April 2016 kamen nach den Osterferien vier neue Flüchtlingskinder ohne Deutschkenntnisse an unsere Schule. Da diese SchülerInnen wieder meinem Sprachförderkurs zugeteilt waren, erreichten wir mit 16 Kindern die vorgegebene Teilungszahl. Die Konsequenz daraus lautete, dass wir alle vorhandenen Ressourcen in Bezug auf die Sprachförderkurse zum dritten Mal in diesem Schuljahr aufteilten. Meine Anfängergruppe wurde in zwei Gruppen (Grundstufe 1 und 2) aufgeteilt. Da die personellen Ressourcen nicht weiter aufgestockt wurden, endete der Sprachförderkurs für Kinder im zweiten Lernjahr. Meine Kollegin arbeitet nun mit den SprachanfängerInnen der Grundstufe 2 und ich mit jenen der Grundstufe 1. Aus dieser organisatorischen Veränderung resultierte auch das Ende meiner Projektidee „Wien als Lebensraum“.

6 Resümee

Aus der nun intensiven Beschäftigung mit den Themen „Mehrsprachigkeit“ ist eine veränderte Haltung meinerseits eingetreten, die u.a. zur Konsequenz hat, dass meine Arbeit im Rahmen des Sprachförderkurs an unserer Schule vom Kollegium neu wahrgenommen wird. Die Stärkung des Themas Mehrsprachigkeit und Sprachförderung als Potenzial unserer SchülerInnen konnte ich durch folgende Initiativen und Projekte, in den vergangenen zwei Schuljahren konkret sichtbar machen:

- Erwerb des **Gütesiegels „Vielfalter“** für das **Musical „Die Mehr-Sprachen-Piraten“**.
- Nominierung zum **Europäischen Sprachensiegel**
- **Kooperation** mit SchülerInnen einer Maßnahmenklasse der **Berufsschule für Bürokaufleute** zur Stärkung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Zuge einer **Lesepatenschaft**
- Koordination **SQA „Lesen“** und ab der neuen Periode auch **„Mehrsprachigkeit“** mit dem Ziel **VoXmi-Schule** zu werden
- **Referentin** im Rahmen eines Workshops des **Sprachförderzentrums**
- Initiative und Umsetzung, dass unserer Schule ein Standort von **Superar** wird: Superar wurde von der Caritas, dem Wiener Konzerthaus und den Wiener Sängerknaben gegründet und nützt die Musik, um Kinder und Jugendliche zu fördern bzw. einen spürbaren Impuls in Richtung einer chancengleichen Gesellschaft zu setzen. Durch regelmäßige Chorstunden bilden die SchülerInnen nicht nur Stimme, Körper und Musikverständnis, sondern lernen ihr Potenzial zu entdecken und auszuschöpfen. Erste Auftritte in der Alten Ankerbrotfabrik und im Wiener Konzerthaus wurden von unseren SchülerInnen bereits erfolgreich absolviert.

Ich bin deshalb als Lehrkraft in die Schule zurückgegangen, da ich davon überzeugt bin, dass der Schlüssel für viele gesellschaftliche Herausforderungen in einer qualitätsorientierten Bildungsarbeit liegt. So ist es mir wichtig, durch mein schulisches Engagement nicht nur die SchülerInnen in ihren vielfältigen Potenzialen zu stärken, sondern durch die Attraktivität und das Angebot unserer Schule auch österreichische Eltern wieder dazu zu bewegen, ihre Kinder bei uns anzumelden und dadurch die Integration aller zu stärken.

Hinsichtlich meines zweiten Schwerpunkts „Lernlust“ bin ich zu der Erkenntnis gelangt, dass ich intuitiv bereits viele Parameter in der Gestaltung meines Unterrichts einfließen lasse, die nachhaltig und lustvoll wirken. Dabei ist nicht nur das Singen, Spielen mit Sprache oder eine gute Beziehungskultur zu nennen sondern auch immer wieder die Einbettung eines zu erarbeiteten Wortschatzes in konkrete Lebenszusammenhänge. Neu und in mein Handlungsrepertoire aufnehmen möchte ich zunehmend projektorientiertes Arbeiten. Dabei soll vor allem im Vordergrund stehen, dass sich SchülerInnen selbst einen zum Thema passenden Ausschnitt wählen und erarbeiten sollen. Meine Erfahrung im Zuge des Projektes „Wien als Lebensraum“ hat mir auch aufgezeigt, dass den Kindern neben dem Verstehen von Information auch die Arbeit mit dem Computer oder die Gestaltung eines Plakates schwer gefallen ist. Die notwendigen Kompetenzen kommen aus meiner Sicht nicht nur in meinem Unterricht zu kurz sondern werden kaum im Zusammenhang mit Sprachförderkursen diskutiert.

Dies führt mich zu einer weiteren Überlegung, der ich in Zukunft verstärkt nachgehen möchte: Die Schule des 21. Jahrhunderts proklamiert u.a., dass SchülerInnen darin gefördert werden sollen, quer zu denken, Verantwortung zu übernehmen, neue Wege zu beschreiten und Muster zu brechen. Diese Leitsätze unterstütze ich inhaltlich, empfinde ich als motivierend und dennoch habe ich noch keine Anregung gefunden wie ich diese Visionen im Sprachförderkurs nachhaltig umsetzen kann. Meinem Empfinden nach habe ich nicht nur die Hürde des sprachlichen Verstehens sondern in der aktuellen Situation auch jene, dass die SchülerInnen und ihre Familien eine Flucht hinter sich haben und das Ankommen in unserem Kulturkreis schwierig genug ist. Demgegenüber steht aber auch der Eindruck, dass unseren SchülerInnen die Zeit davon läuft, um diese für den Arbeitsmarkt wichtigen Kompetenzen zu erwerben. Einerseits sind sie meist älter als ihre Klassenkollegen und andererseits liegt der Fokus so sehr am Spracherwerb, dass Themen wie Selbstwirksamkeit, Sinn stiftendes Handeln oder auch Risikofreude beim Lernen definitiv zu kurz kommen. Der Anspruch in diesen Bereichen Veränderung in meinem Unterricht zu bewirken und dadurch die Basis für eine nachhaltige Lernlust zu schaffen, wird die Aufgabe für meine weitere Lehrtätigkeit sein.

7 **Abbildungsverzeichnis**

- Abbildung 1: Spitzer, Manfred (2014). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens (S. 42). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

8 **Literaturverzeichnis**

- Hüther, Gerald. (2012). Wie lernen Kinder. Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In Caspary, Ralf (Hrsg.), Lernen und Gehirn. Hamburg: Nikol-Verlag.
- Hüther, Gerald & Hauser, Uli. (2014). Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. btb Verlag: München.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.
- Rasfeld, Margret & Breidenbach, Stephan. (2014). Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung. München: Kösel.
- Riegel, Enja. (2012, 12. Dezember). Schule kann gelingen. Zugriff am 1. Februar 2016 unter <https://www.youtube.com/watch?v=1-EPlms4WBM>
- Roth, Gerhard. (1997). Das Gehirn und seine Wirklichkeit . Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schirp, Heinz. (2012). Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In Caspary, Ralf (Hrsg.), Lernen und Gehirn (S.99). Hamburg: Nikol-Verlag.
- Spitzer, Manfred (2014). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wimmer, Jutta (2015). Die 10 größten Lernlust-Killer. Wie unsere Kinder mehr Spaß an der Schule haben. München: Kösel.