

**Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"**

Herausgegeben von der

**Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"**

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Otmar Gassner

**Vom sachorientierten zum  
persönlichkeitsorientierten Lehrer.  
Eine Entwicklung**

PFL-Englisch, Nr. 53

IFF, Klagenfurt 1996

Redaktion:  
Dr. Walter Tietze

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

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung: eine Metapher, Zielsetzung und Methode</b>	1
1.1 Franz Kafka: Die Verwandlung	1
1.2 Ziel der Studie	1
1.3 Methodisches Vorgehen	1
<b>2. Meine persönliche Sichtweise: ein Memo</b>	2
2.1 Die Situation davor	2
2.2 Die Situation danach	3
2.3 Der Impuls zur Veränderung	4
2.4 Der Verlauf der Veränderung	5
2.4.1 Lehrkörper	5
2.4.2 Schulaufsicht	6
2.4.3 Schüler	6
2.4.4 Eltern	6
<b>3. Hauptteil: Auswertung der Fragebögen</b>	7
3.1 Maturajahrgang 1994 (6. Klasse)	7
3.1.1 Das Erlebnis der Umstellung	7
3.1.2 Unterrichtsziele	7
3.1.3 Schüler-Lehrer-Beziehung	10
3.1.4 Stärken und Schwächen meines Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit	11
3.1.5 Bereiche der Veränderung und Effizienz	12
3.1.6 Auswirkungen der Veränderung	13
3.1.7 Verletzungen	14
3.2 Maturajahrgang 1993 (7. Klasse)	14
3.2.1 Das Erlebnis der Umstellung	15
3.2.2 Unterrichtsziele	15
3.2.3 Schüler-Lehrer-Beziehung	17
3.2.4 Stärken und Schwächen meines Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit	18
3.2.5 Bereiche der Veränderung und Effizienz	19
3.2.6 Auswirkungen der Veränderung	20
3.2.7 Verletzungen	21
<b>4. Resümee</b>	21
4.1 Ein Vergleich der beiden Klassen	21
4.2 Ein Vergleich der Daten mit dem subjektiven Eingangsstatement	22
4.3 Schlußbemerkung	23

## Anhang

# **1. Einleitung: eine Metapher, Zielsetzung und Methode**

## **1.1 Franz Kafka: Die Verwandlung**

Gregor Samsa erwacht eines Morgens als riesiger Käfer. Er selbst tut sich nicht leicht mit dieser einschneidenden Veränderung, noch schwerer aber fällt es den Menschen um ihn, mit dieser neuen Situation fertigzuwerden.

Wenn wir bei der Metapher bleiben wollen, dann habe ich eine gegenläufige Verwandlung durchgemacht. Doch auch eine derartige Veränderung in eine positive Richtung ist keine Kleinigkeit, und für die Umgebung ebensowenig leicht hinzunehmen.

## **1.2 Ziel der Studie**

Rückblickend ergibt sich in meiner Entwicklung als Lehrer ein klarer Bruch, der sich zeitlich einigermaßen klar auf das Wintersemester 1991/92 einengen läßt. Die vorliegende Arbeit soll meine eigene Einschätzung dieses Wandels mit Schülerdaten konfrontieren und dadurch neue Blicke auf das Gesamtphänomen ermöglichen.

Wie aus der folgenden Darstellung ersichtlich wird, ist für mich der Wandel ein äußerst positiver und als Prozeß irreversibel. Es ist für mich kaum vorstellbar, wieder so zu unterrichten, wie ich es vor wenigen Jahren noch getan habe. Dennoch - oder gerade deshalb - habe ich das Bedürfnis, zu sehen, wie es der anderen Seite mit dieser Veränderung geht. Das heißt: Wie schaut diese Veränderung aus der Sicht der Schüler<sup>1</sup> aus? Wird sie von ihnen überhaupt wahrgenommen? Wird sie von ihnen auch positiv gesehen? Es gilt also, diese zweite Ebene einzubringen, die Ebene der Betroffenen, und zu überprüfen, wie diese von mir drastisch erlebte Veränderung aus Schülersicht erlebt worden ist.

Diese Bestandsaufnahme, drei Jahre danach, ist zum einen für meine persönliche Orientierung wichtig. Andererseits sollen die vorliegenden Daten Kollegen, die daran denken, eine ähnliche Veränderung vorzunehmen, einen möglichen Verlauf vor Augen führen und eventuell auch Entscheidungshilfe für den eigenen Prozeß sein.

Anhand meines Szenarios können möglicherweise auch zukünftige Entwicklungen anderer KollegInnen entworfen werden. Wenn Ausgangslage und angestrebte Richtung ähnlich sind, dann können meine persönlichen Erfahrungen und auch die Schülerreaktionen als Modell zum Vergleich einladen und das eigene Verhalten und mögliche Veränderungen mitbestimmen.

## **1.3 Methodisches Vorgehen**

Methodisch habe ich zwei Wege gewählt. Der eine ist in der Art eines persönlichen Memos zum Thema dieser Veränderung angelegt und stellt den ersten Teil dieser Arbeit dar. Es spiegelt meinen Bewußtseinsstand im Frühjahr 1995, zu einem Zeitpunkt, wo der Beginn der beschriebenen Entwicklungen und das Experimentieren mit den neuen Formen schon einige Zeit zurückliegen und manches schon angenehme Routine geworden ist.

Demgegenüber stehen Daten aus 26 Fragebögen. Diese Fragebögen wurden im Dezember 1994 an die Maturajahrgänge 1992/93 und 1993/94 ausgesandt. Aufgrund der zeitlichen Di-

stanz, aber auch weil jede Form eines Abhängigkeitsverhältnisses beendet war, erhoffte ich mir ehrlichere und daher aussagekräftigere Statements. Da die Fragebögen an die Heimatadressen versandt und von den Eltern an die Studienadresse nachgeschickt wurden, erscheint mir die Rücklaufquote von 60 bzw. 72% eine relativ hohe, vor allem da die Schüler von mir keinerlei Vorteil oder auch nur direkte Anerkennung zu erwarten hatten.

Zum zeitlichen Ablauf ist zu sagen, daß meine subjektive Darstellung ganz bewußt als erstes entstanden ist - vor die Fragebögen angesehen und ausgewertet wurden. Ansonsten wäre es sicherlich dazu gekommen, daß Schülerdaten meine subjektive Einschätzung mitgeprägt hätten. Andererseits könnten meine persönlichen Eindrücke und meine Sichtweise möglicherweise auch die Organisation, Darstellung und Interpretation der Schülerdaten beeinflussen. Diese methodische Schwierigkeit ist während der Entstehung der Arbeit immer wieder im Auge behalten und reflektiert worden. Im Februar/März 1995 wurden die Daten der 6. Klasse ausgewertet, erst im Juli die der 7. Klasse. Der zeitliche Abstand, der sich zufällig ergeben hatte, trug sicher dazu bei, Interferenzen geringer zu halten.

## **2. Meine persönliche Sichtweise: ein Memo**

### **2.1 Die Situation davor**

In der Zeit vor 1992 war ich ein fachlich kompetenter Lehrer, wahrscheinlich teilweise überqualifiziert. In der Klasse war ich der uneingeschränkte Herr. Ich hatte den Ruf, fachlich gut zu sein, aber streng; angeblich lernte man etwas bei mir. Dieses verbreitete Image schmeichelte mir. Im Konferenzzimmer hatte ich eine anfänglich unangefochtene Stellung erreicht, später sah ich mich gezwungen, diese Stellung offensiv zu verteidigen. Dadurch hatte ich nicht sehr viele Gegner und manche Verbündete.

Ich war jemand, der im Unterricht wie auch im Kollegium sehr stark war und den Platz, den diese Stärke gab, auch voll beanspruchte. Das hieß, daß es andere neben mir schwer hatten und daß es vor allem auch schwache Schüler bei mir schwer hatten, weil mir einfach das Verständnis für Schwäche fehlte. Es gelang mir nicht, einzusehen, daß das, was ich verlangte, für einen Schüler zu viel sein könnte und für ihn vielleicht eine absoluten Grenze darstellte. Ich hielt meine Forderungen immer für angemessen und klar. Ich würde für mich aber in Anspruch nehmen, daß ich immer bemüht war, gerecht zu urteilen. Gerechtigkeit allerdings hieß in manchen Fällen Härte ohne Nachgiebigkeit. Die fachlichen Ergebnisse hatten absolute Priorität und menschliche Gegebenheiten lagen außerhalb dieses Kalküls.

Von der thematischen Seite war der Unterricht, das würde ich auch jetzt meinen, recht hochstehend und für interessierte Schüler ansprechend. Für weniger interessierte Schüler oder solche, die aufgrund ihrer privaten Situation oder ihrer persönlichen Begabung überfordert waren, hatte ich weniger anzubieten. Ich hatte immer das Gefühl, und damit war ich in unserem Lehrkörper nicht allein, an einer Eliteschule zu unterrichten. Schließlich gehen auch jetzt nur knapp 10% der 10-14jährigen unseres Bezirks in dieses Gymnasium. Und ich spürte eigentlich nie die Verpflichtung, mich um die Schwachen zu kümmern, sondern verwies diese auf die Möglichkeit einer adäquateren Ausbildung in der Hauptschule.

Sprachlich war mein Verhalten dadurch geprägt, daß Ironie ein recht durchgängiges Sprachmuster war, durch das immer wieder auch zynische und sarkastische Bemerkungen einfließen. Ich weiß heute, daß ich mit dieser Art zu reden manche Schüler und Kollegen verletzt und teilweise für immer abgestellt habe.

An diesem Punkt ist es mir aber wichtig, etwas klarzustellen: ich will meine Vergangenheit nicht verteufeln und als etwas völlig Negatives darstellen. Das wäre in dieser Form auch falsch. Es geht nur darum, die verschiedene Akzentsetzung herauszuarbeiten. Das Vergangene soll nicht abgespalten werden, sondern angenommen und integriert als Teil dessen, was ich bin.

Daher möchte ich Stärken und Schwächen noch einmal zusammenfassend gegenüberstellen. Als frühere Stärken sehe ich heute eine hohe Fachkompetenz, ein guter Überblick über die Primär- und Sekundärliteratur meiner Fächer, methodisches Geschick, eine gute Rhetorik, Klarheit im Vortrag und auch in den Prüfungsanforderungen, Klarheit auch in der Durchführung der Prüfungen, Transparenz bei den Bewertungskriterien, keinerlei Disziplinprobleme, eine ruhige Atmosphäre in der Klasse. Damals, glaube ich, war ich auch recht flexibel und dynamisch und konnte schnell auf Veränderungen reagieren.

Als Defizite erscheinen mir heute vor allem die hohe Identifizierung mit den Standards unserer Leistungsgesellschaft, die fast ausschließliche Dominanz kognitiver Inhalte und Tätigkeiten, das genießerische Spiel mit Macht, fehlende menschliche Wärme in vielen Bereichen, ein relativ gering ausgeprägtes Bedürfnis nach Kontakt, kaum ausgeprägtes Verständnis für Schwäche (weder für die anderer noch für die eigene), der Rückzug des Menschen hinter Texte und Themen, wobei dies auch damals natürlich nicht völlig durchgängig der Fall war.

## **2.2 Die Situation danach**

Subjektiv gesehen, hat eine deutliche Wandlung in meiner Lehrerpersönlichkeit stattgefunden. Betroffen davon waren mein Unterrichtsstil, meine Methoden, die didaktischen Ansätzen bis hin zur Gewichtung der Stoffeinheiten und der Festlegung der Prioritäten insgesamt. Wer jetzt meinen Standort als Lehrer bestimmen möchte, könnte es so sehen: seit einigen Jahren auf dem Weg und auf der Suche nach neuen Möglichkeiten, ganzheitlich zu unterrichten.

Daß ich mich auf diesen Weg begeben habe, hat zwei Gründe. Der erste ist ein ganz egoistischer und privater: es ist für mich als Lehrer, aber auch für mich als Mensch wichtig, in der Klasse einen Teil meines Lebens zu erleben, bei dem ich mich wohlfühle, der mir wichtig ist und den ich in möglichst vielen Phasen akzeptieren kann. Lehrersein ist für mich kein Halbtagsjob, sondern ein sehr wesentlicher Teil meines Daseins. Daher will ich die Zeit, die ich mit den damit verbundenen Tätigkeiten ausfülle, sinnvoll gestalten.

Sinn beziehe ich derzeit aus zwei Quellen, von denen die eine mir früher auch schon zugänglich war. Nämlich aus den verschiedensten Stoffgebieten und -bereichen, die mich persönlich interessieren, wobei ich mir da die Auswahl in den letzten Jahren noch offener gestaltet habe. Ich habe mich noch weniger vom Lehrplan als von der Wichtigkeit eines Themas im Augenblick für mich und für die Gruppe, die ich unterrichtet habe, leiten lassen. Mit dieser thematischen Offenheit geht eigentlich der zweite Schwerpunkt Hand in Hand, und das ist die Ebene des Kontaktes in der Klasse, aber auch im Kollegium.

Wenn ich die Hälfte der Zeit, die ich arbeite, in der Schule verbringe, dann muß diese Zeit für mich sinnvoll sein. Wenn ich diese Zeit vorwiegend im Kontakt mit Schülergruppen verbringe, dann muß ein Schwerpunkt die Gestaltung dieses Kontaktes sein.

So ist es mir wichtig geworden, Schüler immer wieder zu einem Feedback einzuladen, damit ich auch weiß, wo ich in meiner Arbeit mit ihnen stehe, was sie für Wünsche und Bedürfnisse

haben, was sie aus ihrer Sicht als angenehm oder unangenehm, was sie als wichtig bzw. als Zeitverschwendung erleben. Diese Rückmeldungen helfen mir in der weiteren Planung meines Unterrichts. Ich beziehe die Schüler weitgehend in die Auswahl der Stoffgebiete ein, versuche ihnen auch Freiheiten, z.B. bei einer sogenannten Pflichtlektüre einzuräumen, lasse ihnen Wahlmöglichkeiten in der Bearbeitung eines Themas, also etwa eines Ganztextes, versuche sie als ganze Menschen mit Hirn und Körper anzusprechen und also auch den Körper immer wieder in den Unterricht hereinzunehmen.

Dazu kommt vom Methodischen her, daß mir klar geworden ist, wie wichtig es ist, Botschaften über mehrere Sinneskanäle auszusenden, damit sie eben bei möglichst vielen Schülern in möglichst großer Dichte ankommen. Interessant sind für mich auch fächerübergreifende Aspekte. Das ist einmal die Arbeit im Team mit anderen Kollegen, speziell Zeichnen oder Musik; zum anderen baue ich auch gerne zeichnerische Elemente in meinen Unterricht ein, z.B. in der Rezeptionsphase eines Textes oder als Vorbereitung eines Gesprächs über einen Text. Daneben ist einfach die momentane Stimmung und Befindlichkeit in der Gruppe wichtig, auf die ich auch unabhängig von meinem Stoffthema eingehen möchte.

Das sind einige Merkmale des Lehrertyps, den ich im Augenblick repräsentiere, wobei mir klar ist, daß es mir nicht in jeder Phase gleich gut gelingt, alle diese Punkte auch wirklich zu realisieren und umzusetzen.

Vereinfacht zusammenfassend kann man sagen, daß jetzt nicht mehr das Thema und der Stoff im Zentrum meines Unterrichts stehen, sondern der Mensch. Damit meine ich zum einen die Schüler, zu anderen aber auch mich selbst. Die Beziehungsebene ist für mich vorrangig geworden, und ich würde jetzt behaupten, daß eine Vermittlung der Stoffebene eine gute Beziehung zur Voraussetzung hat.<sup>2</sup> Lernen, vor allem optimales Lernen, ist nur in einer guten Atmosphäre möglich, die charakterisiert ist von Vertrauen und wenig Druck, und die frei ist von Angst. Ebenso wissen wir, daß in entspanntem Zustand leichter gelernt wird, und daher ist es für mich ein Muß, Entspannungsphasen, meditative Phasen im Unterricht einzurichten.

Subjektiv gesehen, kann ich nur sagen, daß mir der Unterricht und die Zeit in der Schule viel wichtiger geworden sind innerhalb meines Lebens, daß ich die Kontakte mit den Schülern ernstnehmen und auch genießen kann und daß ich jetzt auch in der Lage bin, mit einem früheren blinden Fleck von mir, nämlich mit Schwäche, besser umzugehen.

Klar ist, daß ich mich auf dem Weg befinde und nicht an einem Endpunkt angekommen bin. Alle diese Dinge wollen jeden Tag wieder getan werden, erlebt werden und möglich gemacht werden. Sie einmal möglich gemacht zu haben, garantiert nicht, daß die Umsetzung auch in einer anderen Schülergruppe, zu einem anderen Zeitpunkt, an einem anderen Ort automatisch vonstatten geht. Damit bleibt diese Veränderung eine permanente Herausforderung für die Zukunft, aber eine Herausforderung, die lebendig macht und sehr viel Dynamik und Energie in meinem Leben freigesetzt hat.

### **2.3 Der Impuls zur Veränderung**

Die Veränderung kam nicht, wie man erwarten möchte, aus einer Situation großer Unzufriedenheit mit der Schule insgesamt oder mit der Unterrichtssituation. Mit Burn-Out und generellem Schulfrust hatte ich nichts zu tun, auch nicht mit dem fast unbeweglichen System oder der lähmenden Bürokratie, weil ich diese immer schon unterlaufen hatte.

Die Veränderung ergab sich eigentlich mehr von privater Seite aus. Der Impuls war sicherlich das Erreichen meines 40. Geburtstages und damit die Frage, wo ich stehe, wer ich bin, was ich in der verbleibenden Zeit erreichen will. Das sind Fragen, die sich mir in den Jahren zuvor in

dieser Form nicht gestellt hatten, und eigentlich erst mit 40 kristallisierte sich dieser Reflektionspunkt heraus - dennoch: als Midlife-crisis möchte ich es keinesfalls bezeichnen.

Genau zu diesem Zeitpunkt bot das Pädagogische Institut eine zwei Jahre dauernde Ausbildung in Gestaltpädagogik an. Ich ließ mich auf die erste Woche ein und wußte sofort, daß das etwas war, was ich dringend benötigte und was mir als Gesamtpersönlichkeit sehr gut tun würde. Ich begann also diese Ausbildung, und schon im ersten halben Jahr sah ich mich einerseits mit persönlich sehr wichtigen Erlebnissen und Erfahrungen, andererseits aber auch mit einer Fülle völlig neuer Fachliteratur konfrontiert, die meine Welt veränderte und mir eine neue Welt eröffnete.<sup>3</sup>

Damit war für mich völlig klar, daß ich an dieser neuen Welt teilhaben wollte, und ich begann mich von Teilen meiner alten Welt zu verabschieden und schrittweise, aber wie ich meine, mit großen Schritten die neue Welt zu entdecken. Auf diesem Weg fand ich mich immer wieder staunend, zum Teil neugierig und gespannt, dann aber auch wieder überrascht und voll Freude.

## **2.4 Der Verlauf der Veränderung**

Da ich zum damaligen Zeitpunkt nicht mit dramatischen Veränderungen rechnete, habe ich nicht Buch geführt. Nach etwa dreieinhalb Jahren sitze ich jetzt mit recht lückenhafter Erinnerung bei meinem Rekonstruktionsversuch.

### **2.4.1 Lehrkörper**

Die Gestaltpädagogik-Ausbildung begann im Herbst 1991, und gleichzeitig damit begann auch eine Supervision an unserer Schule, an der sechs Lehrer und sechs Lehrerinnen teilnahmen. Schon in dieser frühen Phase war mir klar geworden, daß ich eigentlich mit meiner exponierten Position im Lehrkörper, mit dem Bild, das andere von mir hatten und mit meinem Verhältnis zu den Kollegen nicht zufrieden war. Also änderte ich mein Verhalten grundlegend. Statt überall mitzureden und mir Gehör zu verschaffen, äußerte ich mich bis zum Sommer 1992 im Konferenzzimmer überhaupt nicht mehr und versuchte das Hören wieder zu lernen. Ich vermied jede Aussage über andere Kollegen und zog mich generell zurück.

Wesentlich erscheint mir auch die Wiederentdeckung des Körpers (des eigenen und auch der Menschen meiner Umgebung). Ich las viel neue Literatur, ließ mich voll auf meine Gestaltpädagogik-Gruppe ein und konzentrierte mich auf meinen Prozeß und auf mein sich inzwischen auch veränderndes Verhältnis zu meinen Schülern.

Während in der Supervision meine Hardliner-Vergangenheit aufgearbeitet wurde<sup>4</sup> und ich im Lauf des Jahres von meinen 11 Kollegen viel Bestätigung und Ermunterung erfuhr, weigerten sich die anderen 60 Kollegen (mit ganz wenigen Ausnahmen), eine Veränderung wahrzunehmen und ihr einmal geformtes Bild von mir in irgendeiner Weise zu korrigieren. Jedenfalls äußerte sich mir gegenüber diesbezüglich niemand.

Diese Verweigerung ist besonders deutlich in der Tatsache, daß ich nur von drei Kollegen eine Rückmeldung bekam auf eine Veröffentlichung im Jahresbericht unserer Schule mit dem Titel *Brauchen wir eine humanistische Pädagogik?*<sup>5</sup>. Denn dort habe ich schon eine völlig veränderte Form des Arbeitens und eine geradezu diametral entgegengesetzte Ansicht von Schule und Unterricht vorgestellt. - Diese Verweigerung der Anerkennung (von denjenigen, die froh waren über meine Veränderung), dieses Nicht-wahrgenommen-werden hat mich damals gekränkt.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde ich von einer relativ großen Zahl von Kollegen auf meinem Weg bestärkt, während einige Kollegen mit Ironie und Sarkasmus reagierten, aber natürlich nie in einer direkten Aussprache oder Konfrontation, sondern indirekt oder versteckt. So sagte ein Kollege in Anspielung auf meine Phantasiereisen zu den Schülern meiner 6. Klasse: „Schlafen könnt's ihr beim Prof. Gassner, bei mir müßt ihr arbeiten.“ Ich erinnere mich auch an eine Fachkollegin, die im Konferenzzimmer sagte: „Es gibt ja viele Kollegen, die inzwischen keine Nicht genügend mehr geben.“ Für mich war ganz entscheidend zu merken, daß ich es nicht mehr nötig hatte, auf derartige Bemerkungen zu reagieren.

#### **2.4.2 Schulaufsicht**

Ich war damals völlig sicher, mit dem Beschreiten dieses neuen Weges das einzig Richtige zu tun. Daher wollte ich auch das System Schule und die Behörde zwingen, eine Veränderung zur Kenntnis zu nehmen und auch Stellung zu beziehen. Ich suchte deshalb um eine Beurteilung an und wurde vom Direktor und vom Landesschulinspektor inspiziert. In beiden Fällen arbeitete ich mit neuem Methodenrepertoire aus der GP (Entspannungsphase mit Musik, Phantasiereise) und dem produktionsorientierten Literaturunterricht (Erstellen und Bearbeiten von Wortgittern anhand von Gedichten der Romantik). Es kam zu einer ausgezeichneten Beurteilung, was, so denke ich, den beurteilenden Institutionen ein gutes Zeugnis ausstellt.

#### **2.4.3 Schüler**

Anfänglich fand der Umbau meines Unterrichts nur in einer 6. Englischklasse statt, zu der ich eine besonders gute Beziehung hatte. Natürlich gab es meinerseits in der Klasse keine Ankündigung und dann mein neues Selbst, sondern die Veränderungen ergaben sich von selbst und waren zuerst eher passiv als aktiv. Noten und Stoff wurden weniger wichtig, Druck wurde weggenommen, Schülerinteresse wurde zentral, die Beziehungsebene zum Thema.

In diesem Rahmen machte ich dann meine ersten Experimente mit neuen Unterrichtsformen und -inhalten. Vieles, was ich in meiner GP-Gruppe ausprobieren konnte, und anderes, was ich mir angelesen hatte, versuchte ich nun umzusetzen. Wesentlich zum damaligen Zeitpunkt waren Entspannungsübungen, Wahrnehmungsübungen und Körperübungen. Da die Schüler äußerst positiv auf diese Veränderungen reagierten, machte ich immer größere Schritte und hatte nach einem halben Jahr die Weichen gestellt und auch schon einige Brücken hinter mir abgebrochen.

In der Folge begann ich auch in anderen Klassen auf diese Weise zu arbeiten und sah mich auch dort bestätigt. Erste Ergebnisse dieses neuen Arbeitens faßte ich dann im April/Mai 1992 in einer kleinen Arbeit zusammen und veröffentlichte sie im Jahresbericht unserer Schule, um auch in aller Öffentlichkeit - vor der Behörde, den Kollegen, den Schülern und den Eltern - ein klares Zeichen zu setzen und auf allen Ebenen entsprechende Denkprozesse in Gang zu bringen.

#### **2.4.4 Eltern**

Von Elternseite waren Rückmeldungen anfangs sehr spärlich, aber ich hatte es auch in keinem Fall mit Widerstand zu tun. In einzelnen Fällen bekam ich dann positive Rückmeldungen. In der Folge war vereinzelt Aufklärungsarbeit bei Elternabenden zu leisten, insgesamt aber nahmen die positiven Rückmeldungen stark zu.

## **3. Hauptteil: Auswertung der Fragebögen**

### **3.1 Maturajahrgang 1994 (6. Klasse)**

#### **3.1.1 Das Erlebnis der Umstellung**

Umstellungen im Verhalten von Menschen, die wir kennen, kann verschiedene Reaktionen auslösen. Auch aus der Retrospektive war es für mich interessant, der Frage nachzugehen, wie die Veränderung meines Lehrerverhaltens von den Schülern erlebt wurde und ob anfangs vielleicht auch Abwehr und Widerstand aufgetaucht sein könnten.

Daß ein Drittel der Schüler den Eindruck hatte, meine Veränderung habe sich sehr schnell vollzogen, signalisieren sie durch die Verwendung des Wortes „plötzlich“ in ihren Antworten. Die Hälfte aller Schüler reagierte mit Erstaunen, zeigte sich überrascht; einige waren auch unsicher, ob es sich dabei um eine kurzfristige Spielvariante handeln könnte oder ob es der Beginn einer dauerhaften Verhaltensänderung war.<sup>6</sup>

Davon abgesehen, hatte aber kein Schüler Probleme damit, einen doch wesentlich anderen Unterricht mitzutragen. Im Gegenteil, sie reagierten durchwegs positiv und bestärkten mich damals auf meinem neuen Weg.

Bei dieser generell positiven Bewertung durch die Schüler benennen sie verschiedenste Qualitäten des neuen Unterrichts bzw. ihrer neuen Einstellung zum Unterricht: Kreativität, Spaß, Interesse, Begeisterung, Engagement, weniger Distanz, bessere Klassengemeinschaft, Möglichkeit aufzutanken. Ein Schüler nannte Englisch „ein von anderen Fächern völlig verschiedenes Fach“.

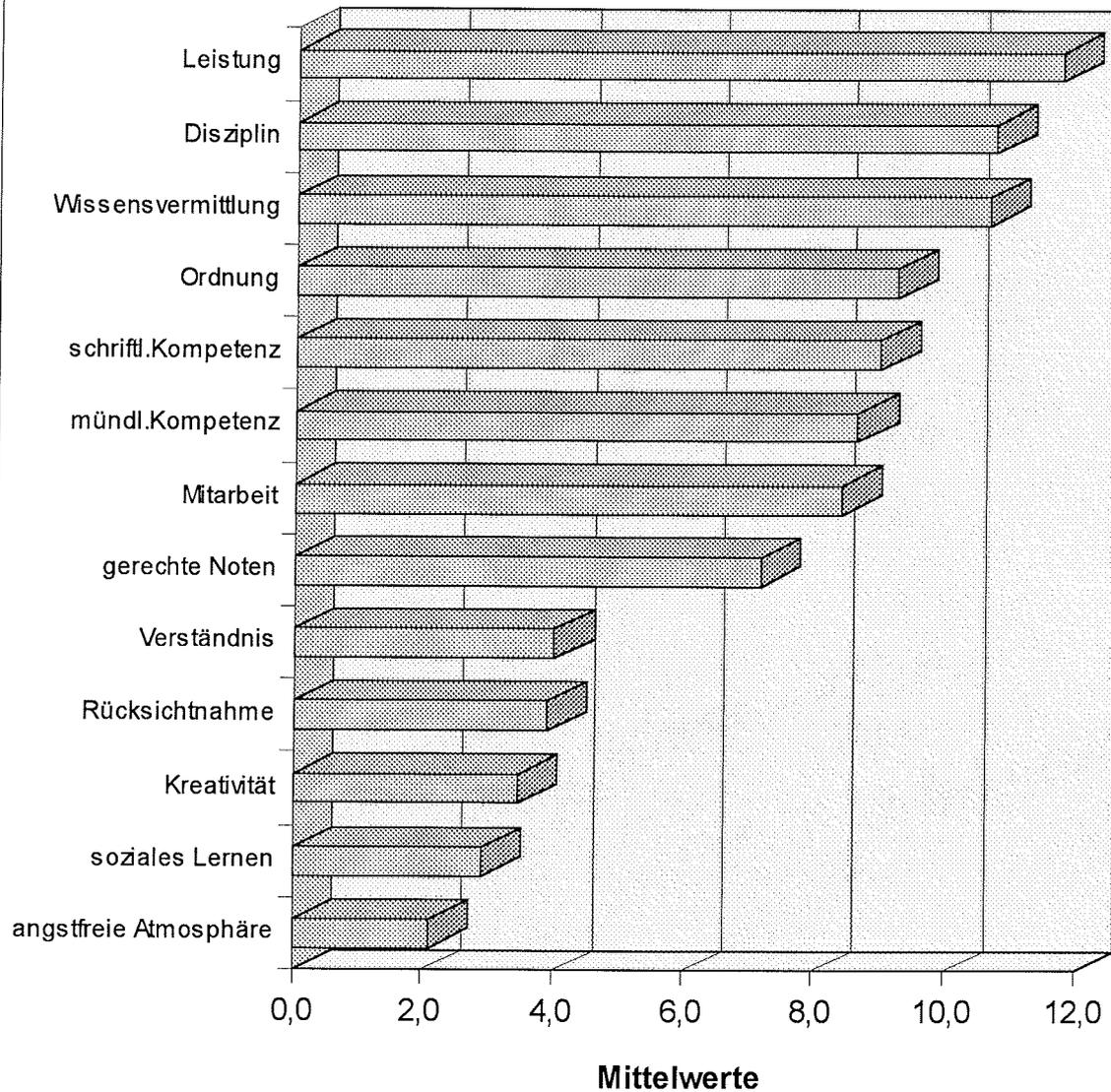
#### **3.1.2 Unterrichtsziele**

Die Unterrichtsziele werden meist Schülern gegenüber nicht deklariert, und daher kann es leicht zu einer Diskrepanz zwischen vom Lehrer angestrebten Zielen und den von den Schülern erfahrenen Zielen kommen. Im vorliegenden Fall wurden die Schüler gebeten, dreizehn von mir vorgegebene Ziele nach der von ihnen erkannten Priorität zu reihen.

Das folgende Diagramm zeigt die Tendenz auf einen Blick. Leistung, Disziplin und Wissensvermittlung führen die Liste an, gefolgt von Ordnung und schriftlicher sowie mündlicher Kompetenz. Am unteren Ende und daher am wenigsten bedeutungsvoll sind angstfreie Atmosphäre, soziales Lernen, Kreativität sowie Rücksichtnahme und Verständnis.

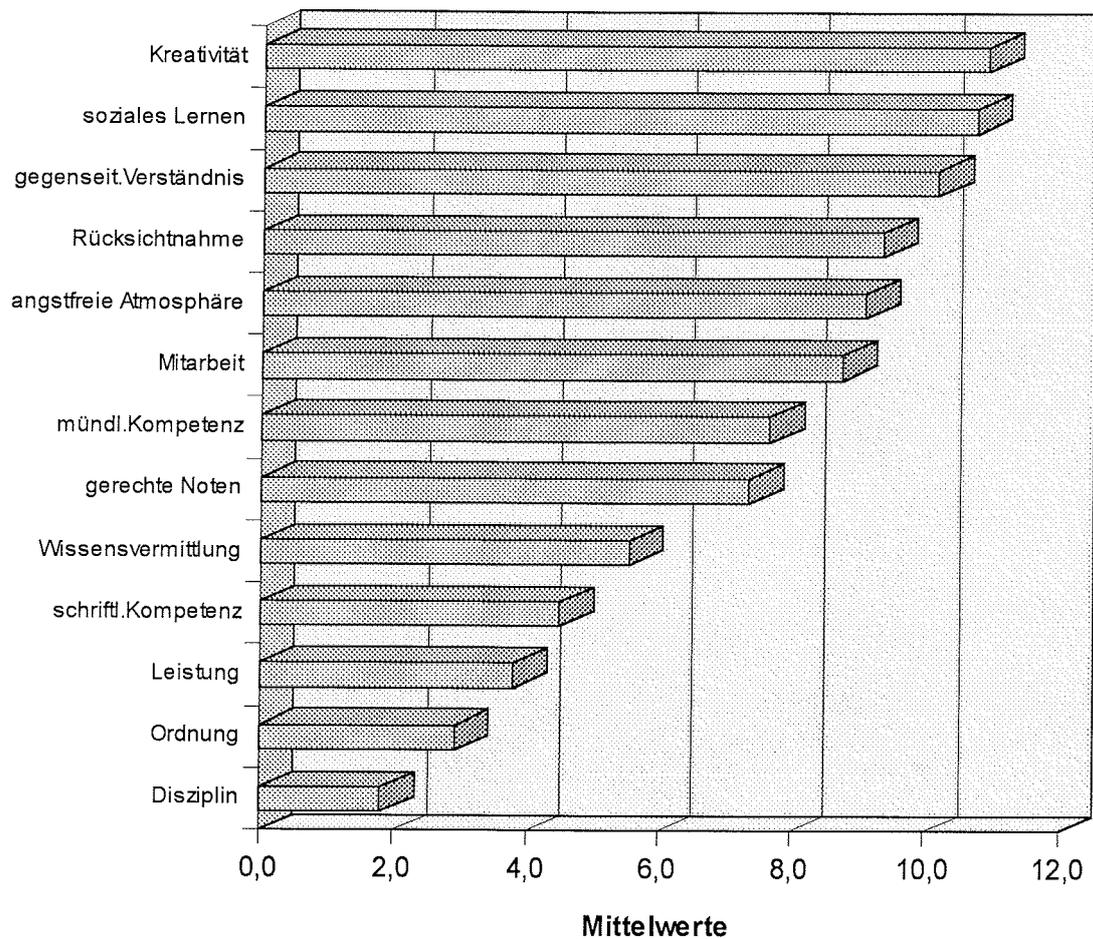
Damit ist eine starke Kopflastigkeit bestätigt, aber auch ein Bündel von Zielen, das einem rationalen Leistungsethos verpflichtet ist und das insgesamt eine eher kühle Aura hat. Demgegenüber gehen menschliche Ziele unter.

## Ziele und Mittelwerte vor 1992 (6. Klasse)



Nach 1992 verhält sich die Situation nahezu umgekehrt. Kreativität führt die Liste an, gefolgt von sozialem Lernen, gegenseitigem Verständnis, Rücksichtnahme und angstfreier Atmosphäre. Am unteren Ende der Skala liegen Disziplin, Ordnung und Leistung.

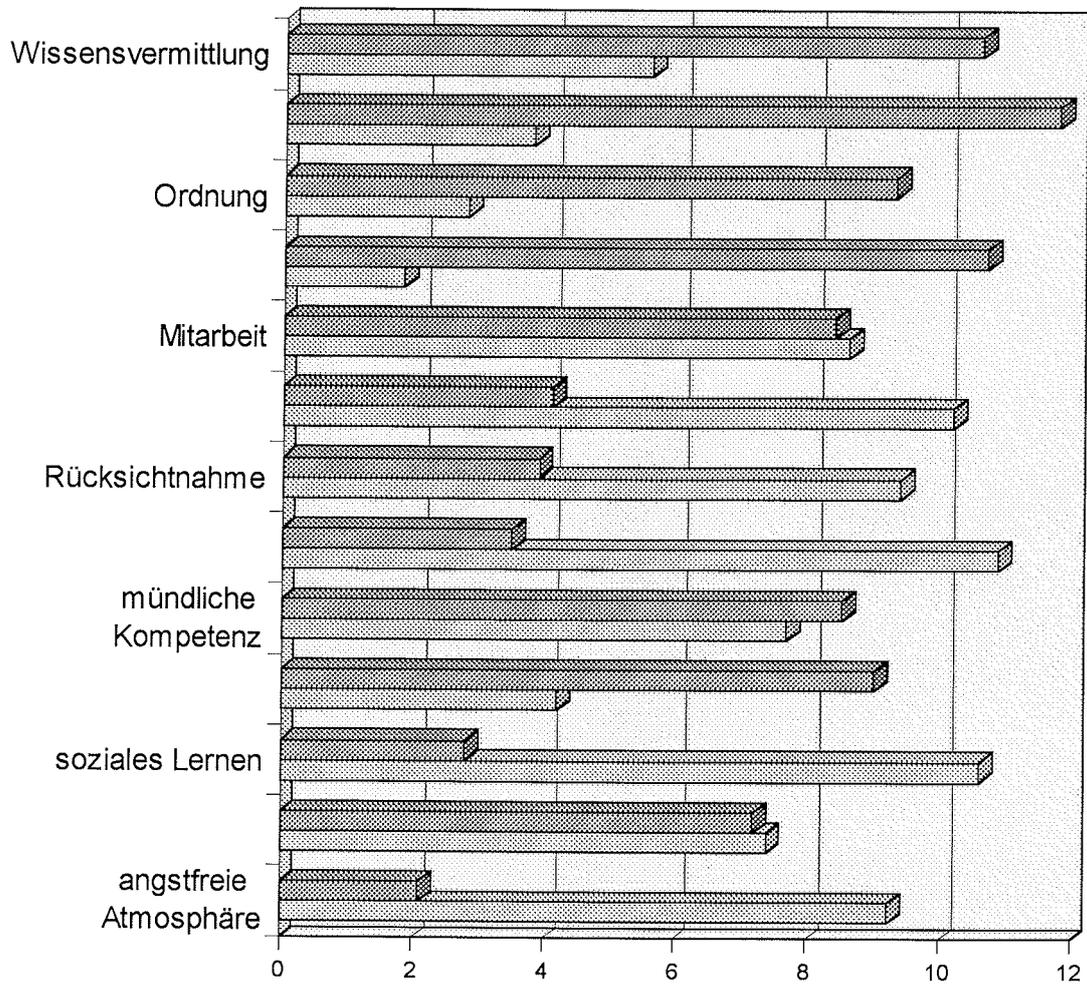
### Ziele und Mittelwerte nach 1992 (6. Klasse)



Es ist also nicht nur zu einer Umreihung gekommen, wie es ja wohl zu erwarten gewesen ist, sondern zu einer regelrechten Umpolung: die früheren Topziele sind jetzt am Schluß, während früher vernachlässigte Ziele jetzt die Liste anführen.

Bemerkenswert ist vielleicht, daß sich im Mittelbereich wenig Bewegung abzeichnet. So liegt etwa die Mitarbeit vorher auf Platz sieben und nachher auf Platz sechs; die mündliche Kompetenz vorher auf Platz sechs und nachher auf Platz sieben; gerechte Noten in beiden Fällen auf Platz acht. Ein vergleichendes Diagramm macht diese Veränderungen besonders deutlich.

## Vergleich der Ziele und Mittelwerte vor 92 und danach (6. Klasse)



### 3.1.3 Schüler-Lehrer-Beziehung

Die Schüler waren aufgefordert zu beschreiben, wie sie die Beziehung zwischen mir und ihnen im Unterricht, außerhalb der Klasse, bei Prüfungen und bei der täglichen Arbeit erlebt hatten. Die meisten der Befragten (8) sehen in unserer damaligen Beziehung eine klare Zuordnung zur Gruppe der Lehrer bzw. der Schüler und zwischen diesen beiden Gruppen eine entsprechende Distanz. Sie sprechen von Autorität und Respekt, wobei als Kontrast dann angefügt wird „statt Vertrauen“, was obige Kategorien negativ färbt. Sie sehen generell wenig Kontakt, einige sehen gar keinen.

Während zwei Schüler das Klima „gespannt“ nennen, meint ein Schüler, es sei „spannungsgeladen“, ein anderer, es sei „äußerst ungut“ und eine Schülerin, sie sei „immer äußerst nervös gewesen“. Fünf Schüler sagen, sie hätten auch Angst gehabt: vor Noten, bei Prüfungen und davor, bloßgestellt zu werden. Insgesamt werden Prüfungen unterschiedlich bewertet. Während vier Schüler diese mit Angst in Verbindung bringen, meinen zwei, sie seien streng, aber gerecht gewesen.

Als Defizite dieses Unterrichtsstils werden in Ergänzung zum oben Gesagten vor allem genannt:

- Keine Rücksichtnahme und Verständnis
- kein Kontakt
- ist keine Ansprechperson.

Für die Zeit nach 1992 betonen alle Schüler die neue Beziehungsqualität und verwenden dabei Begriffe wie „Partner, Freund und Vertrauensperson“. Eine Schülerin hebt hervor, „daß der Lehrer versuchte, einen Zugang zu den Schülern zu finden“, eine andere betont „die gemeinsamen Versuche, ein Ziel zu erreichen“. Als Folge entsteht ein neues Klima, das verschiedene Schüler umschreiben mit „angenehm, locker, freundschaftlich, fast schon kollegial“; andere verwenden Wörter wie „Nähe, Vertrauen und Achtung“. Gerade der letzte Zusatz indiziert ein sehr wichtiges Element dieser neuen Beziehung: obwohl auf der einen Seite von Vertrauen und Nähe geprägt, ist sie nicht gleichmacherisch und verbrüdernd, sondern die Schüler haben Vertrauen zum Lehrer, obwohl dieser ihr Lehrer und damit Vorgesetzter bleibt.

Auch bei diesem Punkt des Fragebogens gehen sieben Schüler dezidiert auf Schularbeiten und Prüfungen ein, und sie bestätigen ohne Ausnahme eine angenehme und angstfreie Prüfungsatmosphäre.

Einzelne Rückmeldungen sind für mich als Lehrer besonders bestärkend und schön. So meint eine Schülerin, sie habe sich auf die Englischstunden gefreut, eine andere, sie habe Freude am Unterricht und am Lehrer gehabt, eine dritte, ihre persönliche Beziehung zum Lehrer sei „unheimlich toll“ gewesen, und eine vierte bedauert, nun in Wien zu sein und mich selten zu sehen. All diese Einzelbelege scheinen zu zeigen, daß es gelungen ist, in mehr als vereinzelt Fällen eine persönliche Beziehung herzustellen und auch für alle anderen das Beziehungsklima positiv zu gestalten.

### 3.1.4 Stärken und Schwächen meines Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit

Mit Blick auf die Zeit vor 1992 betonen drei Viertel der Schüler, daß die Wissensvermittlung in Ordnung war, besonders aber daß viel vermittelt und auch (streng) abverlangt wurde. Sechs Schüler nennen Disziplin als Stärke, sechs Schüler sehen auch die Notengebung als fair und gerecht an. Einzelne meinen, ich „hätte sie zum Lernen gebracht“, und die Themen seien interessant gewesen.

Demgegenüber ist die meistgenannte Schwäche (neun Schüler) das Fehlen einer persönlichen Gesprächs- und Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schüler. Erst dann folgen Überbetonung der Leistung (sieben Schüler) und aufgrund dessen ein großer Druck, Streß und Angst (fünf Schüler). In Einzelfällen wird hingewiesen auf ein geringes Maß an Kreativität, fehlende Verbindung mit dem eigenen Leben oder zu harte Beurteilung. Es scheint mir wichtig, darauf hinzuweisen, daß diese Antworten im Rückblick von einem völlig veränderten Punkt zu sehen sind.

Nach 1992 zeigt sich besonders deutlich, welche Qualitäten die Schüler am meisten geschätzt haben. Alle 12 Schüler erwähnen die Intensivierung der Beziehungsebene und heben hervor, daß der Unterricht persönlich geworden ist und Schüler als Individuen ernst genommen wurden. Acht Schüler betonen die angstfreie, angenehme Atmosphäre und die daraus entstehende Motivation. Sechs Schüler sehen die Auswahl und Präsentation der Themen als Stärke; drei betonen ihre Möglichkeit zur Mitbestimmung. vier Schüler sehen in der Förderung der Kreativität eine Stärke.

Bei der Frage nach den Schwächen gibt es wenig Übereinstimmung. Wenn man fünf Schüleraussagen zusammenfassen will, dann hatten sie das Gefühl, meine Gutmütigkeit sei von einigen Schülern ausgenutzt worden und sie hätten weniger geleistet bzw. mitgearbeitet als möglich gewesen wäre. Jeweils einzelne Schüler meinten, die plötzliche Wende habe Skepsis hervorgeufen, einige Projekte seien nicht abgeschlossen worden, manche Themen seien nicht interessant gewesen, es sei weniger Stoffwissen vermittelt worden und es seien nicht alle Schüler gleich behandelt worden.

Den Hauptpunkt möchte ich kurz kommentieren. Während acht Schüler die angstfreie Atmosphäre und die sich aus dem neuen Unterrichtsstil ergebende Eigenmotivation als Stärke bezeichnen, ist die Hauptschwäche die Gutmütigkeit. Damit gemeint ist das Wegnehmen des Drucks, die Freiheit zu arbeiten (oder auch nicht) und der Schritt in die Selbstverantwortung.

Letztlich sind dies zwei Seiten ein und derselben Medaille, bei der die stark strukturierte als repressiv empfunden werden kann und oft Druck, Streß und Angst auslöst, während die weich strukturierte andererseits auch als zu offen gesehen wird. Hier kommt dann bei einzelnen Schülern das Gefühl auf, man arbeite nicht effizient genug und hätte mehr tun können. Angepaßte Schüler werden sich auf der ersten Seite der Medaille leichter zurechtfinden, rebellische auf der zweiten.

### **3.1.5 Bereiche der Veränderung und Effizienz**

Von besonderem Interesse war für mich die Frage, in welchen Bereichen des Unterrichts die Veränderungen für die Schüler am markantesten waren. Mit großer Übereinstimmung betonen 11 Schüler die neue Form persönlicher Wertschätzung im Umgang miteinander und das daraus entstehende angenehme, streßfreie und motivierende Klima. Zwei Drittel sehen auch eine Änderung der Unterrichtsmethoden, wobei sie die neue Art der Themenbearbeitung und auch die gemeinsame Auswahl sowie eine stärkere Förderung der Kreativität hervorheben.

Wenn nun die Änderungen im methodisch-didaktischen Bereich als wesentlich gesehen werden, scheint es mir wichtig nachzufragen, ob sich die Mühe denn gelohnt hat. Zwei Drittel geben an, sie hätten weniger gelernt, wenn ich meinen Unterricht nicht verändert hätte, weil sie angstbesetzt weniger aufgenommen hätten oder auch weil sie jetzt mehr freiwillig selbstinitiativ ge-

worden seien. ein Schüler meint klar, er habe vorher mehr gelernt, weil Leistung eben wichtiger war; eine Schülerin ist der Meinung, sie hätte gleich viel, aber eben stofflich Verschiedenes gelernt; und eine Schülerin gibt zu, sie hätte mehr gelernt, wenn sie ab und zu einen Tritt bekommen hätte (im Kampf gegen ihre Faulheit).

Damit eng verbunden war die Frage, in welchen Bereichen sie denn mehr oder weniger gelernt hätten. Dominant ist das Gefühl, sie hätten im sozialen Umgang miteinander und im persönlichen Kontakt weniger gelernt (sieben Schüler), vier Schüler nennen auch mündliche Sprachkompetenz. Nur eine Schülerin erwähnt, sie hätte mehr Grammatik, Vokabeln und Stoff aus dem Lehrbuch gelernt.

Von der erlebten (und nicht objektiv festgestellten) Effizienz her sind diese Aussagen eine Erfolgsbilanz für die neue Linie. Diese positive Bewertung wird noch untermauert, wenn alle Schüler ohne Ausnahme angeben, den Unterrichtsstil nach 1992 als angenehmer erlebt zu haben. Die Gründe werden einerseits negativ formuliert als das Fehlen von Druck und Angst, andererseits gibt es viele verschiedene positive Begründungsversuche, von denen ich hier einige auflisten möchte:

- fühlte mich aufgefordert, selbst tätig zu werden
- sehr gute Ausgleichsmöglichkeit zu Schulalltag
- von 14 Fächern war Englisch das einzige, worauf man sich freuen konnte
- Einzelpersönlichkeit wurde bedeutsam
- mochte Dich, mochte das Fach noch lieber, alle waren fröhlich (über Dich)
- einfach schöne Stunden, freute mich darauf, war gespannt auf Neues, Gefühl, etwas für mich mitnehmen zu können

### **3.1.6 Auswirkungen der Veränderung**

Nach den Auswirkungen der Lehrerverhaltensänderung befragt, sagen sechs Schüler, daß Schule und Lernen wieder Spaß machen und daß es keine Angst mehr gibt; damit fällt für viele Lernen leichter (sieben Schüler). Weiters nehmen die Schüler genau wahr, daß das Lernen mehrdimensional geworden ist und neben der Sachkomponente eben auch ins Persönliche und ins Gruppendynamische gehen kann.

Fünf Schüler betonen die Verbesserung des Kontaktes zwischen Lehrer und Schüler, sechs der Schüler untereinander. Meine Änderung bewirkte bei einigen Schülern Ermutigung und Stärkung ihres Selbstbewußtseins, bei vielen wurde Interesse für die behandelten Themen geweckt (sieben Schüler).

Die Art der Fragestellung ließ die Antwort völlig offen. Insofern sind die obigen Nennungen Prioritätsnennungen, die aber andere Kategorien nicht automatisch ausschließen. Bemerkenswert ist für mich, daß hier nur positive Auswirkungen benannt werden.

Wenn die Auswirkungen von den Schüler so positiv gesehen werden, dann müßten sie sich auch in Art und Qualität des Lernens niederschlagen. Erwartungsgemäß sind 11 Schüler der Meinung, nach 1992 leichter gelernt zu haben. Als Hauptgrund werden Freiwilligkeit und Interesse für die Themen angeführt. Nur eine Schülerin sagte, ihr sei vorher das Lernen leichter gefallen, weil sie durch den Druck eben lernen mußte.

Aussagekräftiger allerdings ist es, wenn 10 Schüler die neue Qualität des Lernens betonen und dafür die folgenden Formulierungen offerieren:

- aus Auswendiglernen wurde Verstehen
- Lernen mit Kopf ergänzt durch Lernen mit Gefühlen
- aufgenommen, ohne das bewußt tun zu müssen
- habe gelernt zu lernen
- gelernt, mich zu motivieren und zu interessieren
- Lernen und Spaß keine Gegensätze
- Begonnen, selbst zu schreiben und zu malen (nicht für Schule)
- Aufmerksamkeit im Unterricht, Hausübungen, Lesen

### 3.1.7 Verletzungen

Abschließend war mir wichtig zu erfragen, ob ich einzelne Schüler irgendwann verletzt hatte. Aus meiner eigenen Erfahrung weiß ich, daß Verletzungen tiefe Spuren hinterlassen können und daß damit verknüpfte Situationen sich hartnäckig abspeichern.<sup>7</sup> Entsprechende Erlebnisse werden nicht leicht überdeckt.

Von den 12 Schülern geben fünf an, nicht verletzt worden zu sein, ein Schüler macht keine Angaben. Demgegenüber sagen vier Schüler ja, und eine Schülerin meint, sie könne sich nicht erinnern, und offeriert die Antwort „wahrscheinlich schon“; ein Schüler schildert eine Szene, ohne klar ja oder nein zu sagen.

In vier Fällen können sich die Schüler noch relativ genau erinnern: eine Schülerin wurde etwas deftig in die Klasse geschickt (in der 4.Klasse.); ein Schüler hatte (in der 2.Klasse.) das Gefühl, niedergeprüft worden zu sein, eine Schülerin war betroffen, als eine Mitschülerin nach der Englischstunde weinen mußte (5.Klasse.), ein Schüler fühlte sich durch eine Lehrer-Intervention nach seinem Bloßstellen einer Mitschülerin exponiert und eingeschüchtert. Allerdings gibt eine Schülerin auch ein positives Beispiel (ohne danach gefragt worden zu sein): ich soll sie (in der 2.Klasse.) nach dem Tod ihrer Katze getröstet haben.

Wenn ich diese Daten kurz interpretieren soll, dann bestätigen sie die Vermutung, daß ich eine doch erhebliche Zahl von Schülern irgendwann verletzt habe. Diese Zahl liegt aber sicher noch höher, und die Verletzungen werden schwerwiegender sein bei den Schülern, die dem Druck nicht gewachsen waren und sitzengeblieben sind oder gar die Schule gewechselt haben. Für mich persönlich wesentlich ist die zeitliche Fixierung in der Zeit vor 1992. So sagt eine Schülerin: „wenn ja, dann sicher davor, aber ich kann mich nicht erinnern.“

Vor allem in diesem Bereich halte ich die Verbesserung meines Lehrerverhaltens für äußerst wichtig, und ich bin daher sehr froh über die positive Bilanz.

### 3.2 Maturajahrgang 1993 (7. Klasse)

Der Präsentation und Besprechung der Daten würde ich gerne ein paar Sätze zur besonderen Situation dieser Klasse vorausschicken. Ich hatte etwa die Hälfte der Schülerin schon seit der 1. Klasse in Deutsch und als Klassenvorstand, die anderen kamen in der 5. Klasse dazu. Mir war es damals ein Bedürfnis, als KV für die Klasse in allen Belangen dazusein, andererseits aber auch sie „im Griff“ zu haben. In dieser 7. Klasse begann ich denn auch eher vorsichtig mit

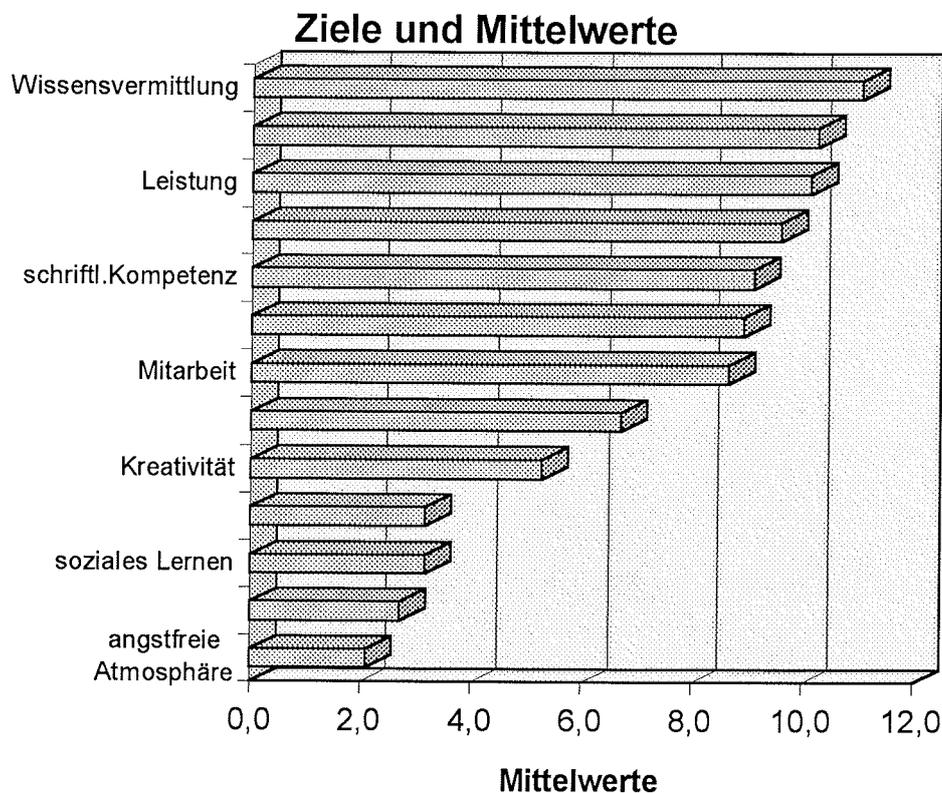
dem Umbau des Unterrichts und bewegte mich in kleinen Schritten. Dies mag aufgrund der bestehenden Vertrauenslage instinktiv das richtige gewesen sein, andererseits blieb für den neuen Unterricht einfach recht wenig Zeit bis zur Matura. Es sind in dieser Klasse also andere Einschätzungen zu erwarten als beim Maturajahrgang 1994.

### 3.2.1 Das Erlebnis der Umstellung

Daß vier Schülerinnen von einem fließenden Übergang sprechen und mehrere einfach von einer angenehmen Entwicklung, ohne den Zeitfaktor zu benennen, signalisiert einen langsameren und vorsichtigeren Umbau des Unterrichts in dieser 7. Deutschklasse. Nur ein Schüler erlebte dies als überraschend, zwei waren skeptisch, was die Dauer betraf, einer kann sich gar nicht an eine Wende erinnern.

Zwei Schülerinnen konstatieren Erleichterung, eine hält den neuen Stil für gewöhnungsbedürftig, sechs Schülerinnen beurteilen die Entwicklung positiv, eine Schülerin ist begeistert von den Neuerungen. Erwähnt wird mehr Spaß am Unterricht (drei Schülerinnen) und von einzelnen: Emotionales, Lehrer als Mensch, Qualität statt Quantität.

### 3.2.2 Unterrichtsziele

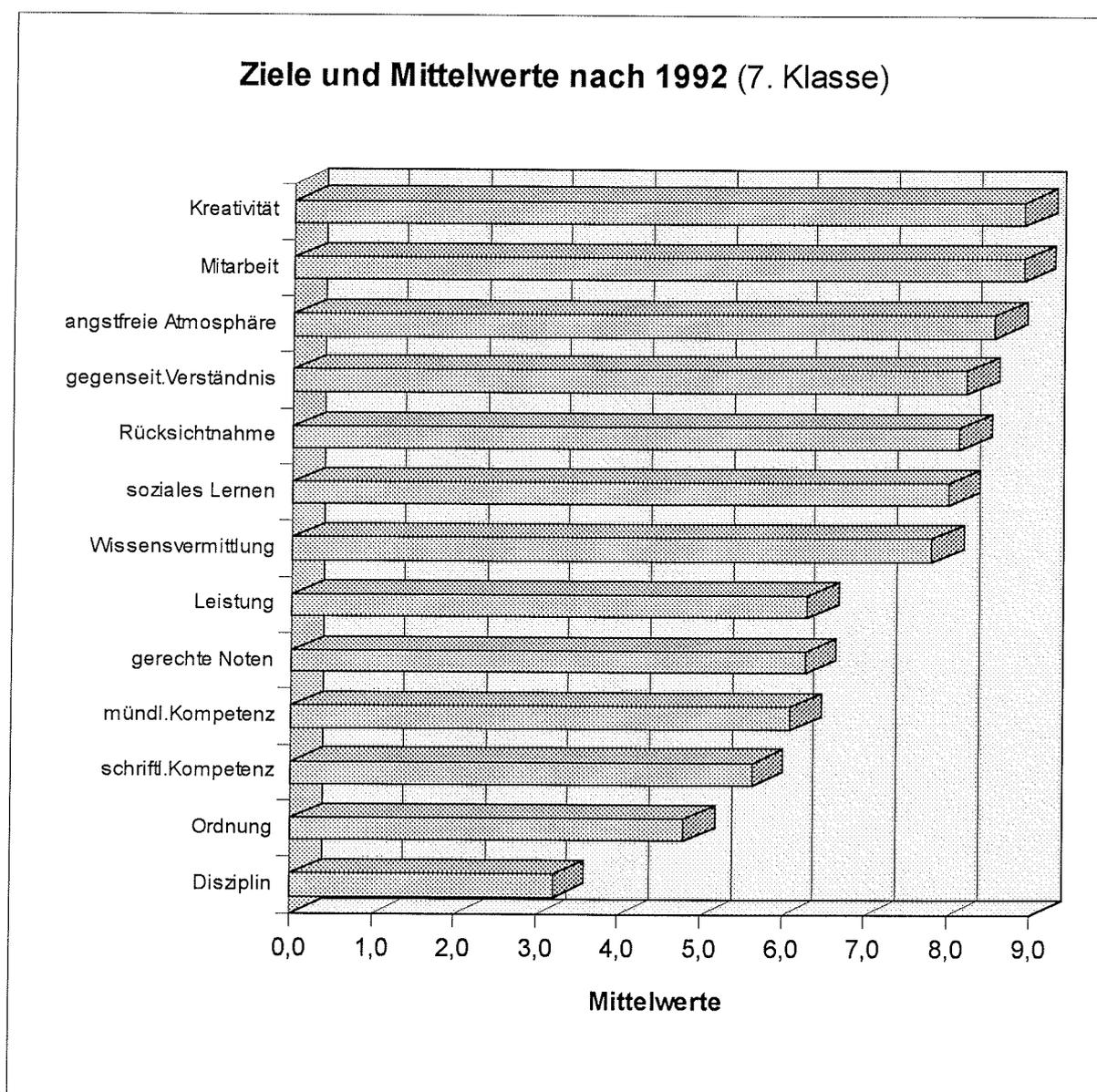


Ein Blick auf die Auswertung der von den Schülerinnen erkannten Unterrichtsziele zeigt eine verblüffende Ähnlichkeit mit den oben besprochenen Werten der Parallelklasse. Das Gesamtbild ist fast völlig identisch. Es gibt nur leichte Umreiungen, wobei die Tendenz absolut die-

selbe ist. Kopflastige Ziele und eine starke Betonung der Leistungsaspekte sind als dominant gesehen worden. Mitarbeit, gerechte Noten und Kreativität liegen im Mittelfeld; und alle Ziele, die auf die Beziehungsebene verweisen, sind ganz unten auf dieser Skala zu finden.

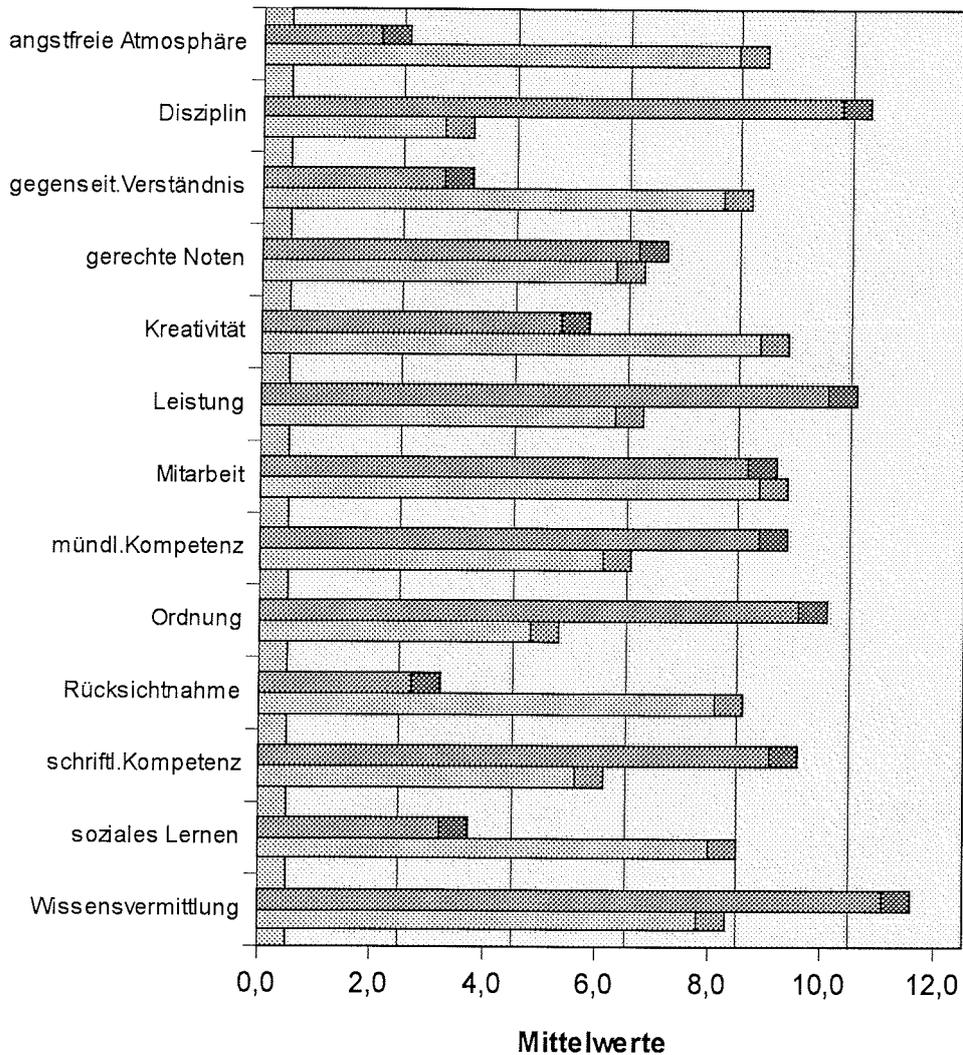
Das Diagramm der Ziele nach 1992 zeigt eine radikale Umreihung, wobei nun eben Kreativität an der Spitze liegt und dann vor allem Ziele auf der Beziehungsebene wie Mitarbeit, angstfreie Atmosphäre, gegenseitiges Verständnis, Rücksichtnahme und soziales Lernen folgen.

Interessant ist es allerdings hier festzustellen, daß im Mittelfeld mit einem noch sehr beachtlichen Wert die Wissensvermittlung liegt, gefolgt von Leistung, gerechten Noten und mündlicher und schriftlicher Kompetenz. Abgeschlagen sind die beiden Ziele Ordnung und Disziplin, wobei vor allem Ordnung noch einen vergleichsweise hohen Wert erreicht.



Besonders sichtbar wird die Entwicklung, wenn die beiden Werte übereinandergelegt werden. Die Ziele sind hier alphabetisch geordnet.

### Vergleich der Ziele und Mittelwerte vor 92 und danach (7. Klasse)



### 3.2.3 Schüler-Lehrer-Beziehung

Acht Schülerinnen sehen das Lehrer-Schüler-Verhältnis klar als eines von oben nach unten und beschreiben es mit Worten wie „hierarchisch“, „Unter- und Überordnung“, „(totale) Autoritätsperson“, „Respektsperson“. Vier Schülerinnen, also ein Drittel, reden von Angst vor der Deutschstunde, drei von einer kühlen, oft gespannten Atmosphäre.

Als Einzelschwächen (d.h. nur von einer Schülerin genannt) habe sich der Lehrer manchmal über eine Schülerin lustig gemacht, klare Vorlieben für gewisse Schülerinnen gehabt, oft etwas heftig reagiert.

Während eine Schülerin meine Prüfungen für streng, aber gerecht hält, meint eine andere, ich sei bei Prüfungen „schrecklich ungeduldig“, und eine dritte, ich sei „oft unfair“ gewesen. Mehrheitlich wird mir außerhalb der Klasse und als Klassenvorstand Offenheit und gute Arbeit bescheinigt.

Ein Schüler, nennen wir ihn Kurt, sticht durch besonders harte Aussagen hervor: „Die Beziehung zwischen Ihnen und uns (v.a. mir) war extrem schlecht; ehrlich gesagt, hatte ich vor jeder D-Std. panische Angst, ich habe sie gehaßt.“ - Frappant ist für mich in diesem Fall, daß ich nie geahnt hätte, was in diesem jungen Mann vorging.

Die Veränderungen nach 1992 werden generell positiv gesehen. Zwei Drittel sprechen von einem partnerschaftlichen Verhältnis, in dem sich der Lehrer um einen besseren Kontakt zu den Schülerinnen bemüht und die Lehrer-Schüler-Beziehung sich merklich gebessert hat: ein Drittel stellt klar eine „Entspannung“ und „Lockerung“ fest.

Zwei Schülerinnen halten den Leistungsstand immer noch für anspruchsvoll, drei andere sehen die Prüfungen als fairer, angenehmer und insgesamt als weniger wichtig an.

Insgesamt wird das Bemühen des Lehrers um eine bessere Beziehung erkannt und geschätzt, wenn auch Kurt meint: „Obwohl Sie sich offensichtlich verändert haben, hatte ich immer noch „Angst“ vor Ihnen. Das Mißtrauen war einfach zu groß.“ Einzelne andere Schülerinnen sehen Kreativität, Akzeptanz gegensätzlicher Meinungen und die Erlaubnis, Gefühle zu zeigen, als wichtig an. Eine Schülerin sagt: „Wir haben Sie öfter als einen zweiten Mr Keating angesehen.“

### **3.2.4 Stärken und Schwächen meines Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit**

In der Zeit vor 1992 sieht die Mehrheit der Schülerinnen (7) die dominierende Stärke in der fachlichen Kompetenz und der Wissensvermittlung. Eine Schülerin sieht mich immer gut vorbereitet, zwei erinnern sich an bestimmte Unterrichtsthemen, zwei betonen die gerechte Notengebung, zwei heben Ordnung und Disziplin als Stärke hervor und zwei (und das ist sicherlich ebenso signifikant) sehen keine Stärken.

Wie aufgrund dieses Befundes zu erwarten, liegen die Schwächen nicht im fachlichen Bereich, sondern sechs Schülerinnen sprechen Defizite auf der Beziehungsebene an: diese reichen von großer Distanz über fehlendes Verständnis zur Nichtbeachtung von Gefühlen. Vier Schülerinnen orten Angst in der Klasse und fünf sehen eine wesentliche Schwäche in verletzendem Zynismus und eine Schülerin in einer Tendenz, Schülerinnen „bloßzustellen und fertigzumachen“. Überdies halten drei Schülerinnen mein damaliges Verhalten für viel zu autoritär. eine Schülerin hält das Prüfungssystem für „nicht entgegnend“, eine die Noten für zu streng.

Kurt sticht auch hier durch einen besonderen Kommentar zur Prüfungsmethode heraus: „Zwei Monate Stoff vortragen und dann 'razziamäßig' unangekündigt die gesamte Klasse durchprüfen.“ - So hat es sich sicher nie abgespielt, denn ich habe weder jemals so viel Stoff geprüft noch die ganze Klasse „durchgeprüft“. Umso bedrückender bleibt die Tatsache, daß Kurt die Dinge jetzt (d.h. eineinhalb Jahre nach der Matura) so sieht und für wahr hält.

Als herausragende Stärken nach 1992 sehen fünf Schülerinnen die Gruppenarbeiten und Projekte, ein neues Verständnis für Teamwork und Zusammenarbeit und auch die Experimentier-

freude. Sechs Schülerinnen äußern sich auch über die neue Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Schülerinnen und in der Klasse überhaupt. Hier wird der Lehrer als Mensch, als Freund, als direktes Gegenüber erlebt; und das in einer lockeren Atmosphäre. Im Zusammenhang mit der Verbesserung der Beziehungsqualität wird auch auf ein Lernen außerhalb des Lehrplanes verwiesen. Sechs Schülerinnen finden besonders die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit, an den eigenen Gefühlen als eine Stärke des neuen Unterrichts.

Fünf Schülerinnen erwähnen dann auch noch dezidiert die Förderung der Kreativität und die Freude, die die neue Art der Textarbeit mit sich bringt. In einigen Fällen gibt es auch noch Umkehrungen der Negativa, indem hingewiesen wird, daß weniger mündliche Prüfungen stattfinden und daß die Noten genau überlegt gegeben werden. Insgesamt wird aber doch viel Positives festgestellt.

Der Blick auf die Aussagen zu den Schwächen nach 1992 ist besonders interessant. Während fünf Schülerinnen angeben, keine Schwächen entdeckt zu haben, meinen drei, immer wieder Rückfälle in alte Zeiten festgestellt zu haben, wobei die Frequenz von selten bis relativ oft angesetzt wird. vier Schülerinnen vermerken als Schwäche auch, daß die Wissensvermittlung zu kurz gekommen sei. Die Rückmeldungen von zwei Schülerinnen finde ich besonders interessant: die eine sagt, ich hätte vielleicht zu viel auf einmal gewollt, und der andere sagt: „Ich hatte oft das Gefühl, daß Ihnen Ihr neuer Stil zu anstrengend wurde und Sie zum alten Stil kurzzeitig zurückkehrten (anfangs).“

Auch hier ist also interessant festzustellen, daß das, was vorher Druck gemacht hat, nämlich eine konsequente und unerbittliche Wissensvermittlung dann beim Wegfall als Schwäche erlebt wird.

### **3.2.5 Bereiche der Veränderung und Effizienz**

Für die Mehrheit der Schülerinnen (7) ist die wesentlichste Veränderung auf der Beziehungsebene abgelaufen. Für sie ist der neue, persönliche, vertrauensvolle Umgang das wichtigste Element, getragen auch von einer neuen, offenen Sprache. Was den Unterricht selbst betrifft, so betonen etwa ein Drittel der Schülerinnen (4), daß die Schülerinnen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung miteingebunden wurden und der Lehrermonolog durch gemeinschaftliches Arbeiten ersetzt wurde. In dem Zusammenhang heben sie (4) auch unsere Projekt- und Gruppenarbeiten hervor. zwei Schülerinnen verweisen auf die Förderung der Kreativität, was vor allem in diesen Projekten passierte. Schließlich vermerken fünf Schülerinnen eine wesentliche Veränderung in der Art der Prüfungsgestaltung und der Notengebung.

Wenn also in dieser Schülergruppe sehr wohl zahlenmäßig am stärksten auf die veränderte Beziehungsqualität hingewiesen wird, so sind die Stimmen zur praktischen Unterrichtsgestaltung doch noch stärker und verweisen damit auf die unterrichtspraktische Dimension der Lehrerveränderung.

Sieben Schülerinnen geben an, sie hätten weniger gelernt, wenn ich meinen Unterricht nicht umgestellt hätte, und zwar vor allem im zwischenmenschlichen Verhalten; einige sprechen sogar von einer Vorbereitung auf das Leben; einer sieht dies „im Bereich, der von keinem Schulfach abgedeckt wird“. Zwei verweisen auch darauf, daß sie Lust auf Bücher bekommen haben, und zwei schätzen es, Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung kennengelernt zu haben und Schwächen zeigen zu können.

Zwei meinen, sie hätten gleich viel gelernt. Von den drei Schülerinnen, die sonst mehr gelernt hätten, gaben zwei an, sie bräuchten Druck von außen, um mehr zu arbeiten, als eben nötig ist. Ein mögliches Mehr sehen sie „im schulischen Bereich“ bzw. in der Literatur.

Für mich ist es wesentlich festzustellen, daß die Schülerinnen Lernen nicht mehr als etwas rein Schulisches und Stoffliches definieren, sondern als etwas, das mit ihrem ganz persönlichen Leben und auch mit meinem zu tun hat. Damit ist als Nebeneffekt auch der Begriff des Lernens bei den Schülerinnen komplexer geworden.

Insgesamt werden die Veränderung des Lehrerverhaltens auch in dieser Gruppe äußerst positiv bewertet. Dies bestätigt auch die einhellige Aussage, daß sie den Unterricht nach 1992 als angenehmer erlebt hätten. Während fünf Schülerinnen negative Formulierungen gebrauchen wie weniger Druck, streßfreier, keine Angst mehr, sind die anderen auch in der Aussage positiv und geben als Gründe etwa an:

- ich fühlte mich persönlich gesehen und angesprochen
- die Atmosphäre war locker
- Partnerschaft statt gegenseitiges „Sich-ertragen-müssen“ motiviert
- in einem Klima der Vertrautheit habe ich gerne mit und von anderen gelernt
- ich fühlte mich geborgen

### **3.2.6 Auswirkungen der Veränderung**

Die wichtigste Veränderung wird von sieben Schülerinnen mit unterschiedlichen Worten im Komparativ formuliert: weniger Streß und Angst - mehr Freude und Spaß. Zurückgeführt wird dies auf einen verbesserten Kontakt aller Beteiligten in der Gruppe, worauf drei Schülerinnen dezidiert zusätzlich hinweisen. Für fünf Schülerinnen sind die kreativen Ansätze bei Schularbeiten, mündlichen Prüfungen und auch bei der Matura ein wichtiger Faktor bei der Entkrampfung des Unterrichts. Drei Schülerinnen erwähnen besonders die Art der Prüfungsgestaltung, vier heben die Betreuung vor und bei der Matura hervor.

Es hat sich also einiges verändert im Umgang und in der Präsentation und Gestaltung des Unterrichts. Aber ist dadurch die Arbeit der Schülerinnen leichter geworden? 10 Schülerinnen haben beim Unterrichtsstil nach 1992 leichter gelernt, drei machen dazu keine Angaben. Als Gründe werden angeführt:

- Wegfall von Druck
- geringerer Lernaufwand bei interessanteren Themen
- persönlich bedeutsames Lernen

Was die Art des Lernens betrifft, so geben fünf Schülerinnen an, sie habe sich nicht verändert, drei weitere machen keine Angaben. Fünf Schülerinnen vermerken positive Veränderungen. eine Schülerin hat leichter und gerne gelernt, weil die Inhalte bedeutsam waren, eine Schülerin sagt, es galt, kreativ zu sein und sich einzubringen, statt Fakten zu speichern. zwei Schülerinnen betonen das Lernen miteinander und voneinander und eine Schülerin meint, die Freiheit zu lernen (oder auch nicht) habe zu einer bewußten Entscheidung für das Lernen geführt. Wenigstens bei einem guten Drittel der Schülerinnen hat sich also auch in der Art zu lernen einiges getan.

### 3.2.7 Verletzungen

Fünf Schülerinnen geben an, nicht verletzt worden zu sein, eine macht keine Angaben. Damit bleiben sechs, die verletzt worden sind, und eine, die sagt „wahrscheinlich schon“. Eine Schülerin meint, diese Verletzung sei in der 6. Klasse passiert, sie wisse aber nicht mehr, worum es gegangen sei. Ein Mädchen war verletzt, als ich ihr in der 6. Klasse vorschlug, mein Wahlpflichtfach Englisch zu verlassen, weil ich sie nicht positiv benoten könne. Zwei Mädchen beziehen sich auf denselben Vorfall in der 3. Klasse Gymnasium, wo ich ihnen in mehreren aufeinander folgenden Stunden immer wieder dieselben Fragen zum Passiv gestellt haben soll. Sie hätten sie aber nicht beantworten können und seien daher von der Klasse ausgelacht worden. Eine Schülerin erinnert sich noch an meine Worte: „Mei, Moadla, sind ihr dumm.“

Dies ist schlimm genug, schlimmer aber sind die beiden folgenden Fälle. Eine Schülerin sagt: „Ich bin öfters von Ihnen verletzt worden. Leider kann ich Ihnen nicht sagen, wann und weshalb. Jedenfalls hatte ich eigentlich die ganzen vier Jahre nie volles Vertrauen zu Ihnen, was sicherlich von diesen „Angriffen“ kommt.“ Hier sieht man die tiefe Wirkung, selbst wenn der Anlaß nicht traumatisch verankert zu sein scheint.

Am schlimmsten ist es sicher Kurt ergangen, den ich auch oben immer wieder zitiert habe. Er schreibt: „Sie haben mich fast jede Woche einmal verletzt. Ich konnte praktisch nichts sagen, ohne daß Sie sich über meine Antwort lustig gemacht hätten. Außerdem sollten Sie sich Sprüche wie etwa: 'Realisten ist gleich Minimalisten' sparen, da solch unfundierte Aussagen beleidigend sind und von keinem hohen intellektuellen Niveau zeugen.“ - Es geht hier nicht darum, mich zu rechtfertigen oder darzulegen, daß die Situation eine andere war. Es kann nur darum gehen zu sehen, daß die Verletzungen für Kurt so groß waren, daß sie alles andere überdecken: seine Wahrnehmung, seinen Sinn für die Realität und die Dimension der Dinge, sein Urteilsvermögen. Alle seine Aussagen sind von diesem Bereich eingefärbt, und das ist in der Schule passiert, und ich bin daran wesentlich beteiligt. Wahrscheinlich ist Kurt der wichtigste Fall von allen: Ich erinnere mich zwar, daß ich mit seinem ausgeprägten Mangel an sprachlicher Intelligenz große Mühe hatte, aber ich erinnere mich nicht an Demütigungen. Ohne seinen Fragebogen hätte ich unser Verhältnis als ganz passabel bezeichnet.

## 4. Resümee

### 4.1 Ein Vergleich der beiden Klassen

#### ad 1

Die Umstellung wurde von den zwei Klassen ganz verschieden erlebt. Während sie bei der 6. Klasse als Plötzlich und überraschend gesehen wurde, erlebte die 7. Klasse den Übergang als fließend und weniger auffällig. Es ergaben sich aber in keiner Klasse Schwierigkeiten mit dem neuen Unterrichtsstil, und die Reaktionen waren durchwegs positiv.

#### ad 2

Bei den Unterrichtszielen vor 1992 ist die Übereinstimmung fast hundertprozentig. Nach 1992 ergeben sich aber relevante Unterschiede: Während die ersten sechs Ziele etwa gleich liegen, folgt bei der 7. Klasse Wissensvermittlung mit einem hohen Wert und dann Leistung; und auch die beiden letztgereihten Ziele Ordnung und Disziplin sind noch viel höher bewertet als in der 6. Klasse. Dies dürfte wohl auf eine längere Prägung durch den früheren Unterrichtsstil zurückzuführen sein.

### **ad 3**

Bei der Beurteilung der Schüler-Lehrer-Beziehung sind die Unterschiede nicht groß, nur ist klar, daß in der 7. Klasse härtere Aussagen fallen, weil mein Unterricht wohl auch repressiver erlebt wurde. Nach 1992 sind die prinzipiellen Einschätzungen ähnlich, nur bleiben in der 7. Klasse mehr reservierte, skeptische Stimmen übrig, und die Euphorie ist begrenzter.

### **ad 4**

Hinweisen möchte ich auf die unterschiedliche Sichtweise der Schwächen nach 1992. Während in der 6. Klasse einige Schüler meinten, meine Gutmütigkeit sei ausgenutzt worden, sehen drei Schüler in der 7. Klasse immer wieder Rückfälle in alte Zeiten. Während in der 6. Klasse 1 Schüler den Rückgang an Wissensvermittlung beklagt, sind es in der 7. Klasse immerhin vier Schüler. Es liegen hier also sicherlich andere Muster (des Lehrers und der Schüler) und andere Prägungen vor.

### **ad 5**

Der wertschätzende Umgang von Schüler und Lehrer wird in der 6. Klasse wesentlich stärker hervorgehoben. Auch bei den Unterrichtsmethoden sehen in dieser Klasse mehr Schüler die Veränderungen, wobei sie vor allem das Positive betonen, während in der 7. Klasse stark auf die Veränderung vorheriger Negativpunkte verwiesen wird. Alle Schüler in beiden Klassen geben an, den Unterricht nach 1992 als angenehmer erlebt zu haben.

### **ad 6**

In Übereinstimmung betonen beide Klassen als wichtigste Veränderung „weniger Streß - mehr Spaß“, wobei der Fokus der 6. Klasse primär auf der Verbesserung des zwischenmenschlichen Kontakts und in der 7. mehr auf Unterrichtspraktischem liegt. Über 75% der Schüler geben an, nach 1992 leichter gelernt zu haben.

### **ad 7**

Nur 42% bzw. 38% geben an, von mir nie verletzt worden zu sein: mit so einem Wert kann kein Lehrer zufrieden sein. Wichtig sind dann auch die Anlässe, bei denen sich zeigt, daß viele Verletzungen ganz ungewollt gesetzt werden. Der neue Unterrichtsstil und das veränderte Lehrerverhalten haben aber auch in diesem Bereich durchgängig positive Ergebnisse gebracht und lassen die Lehrerveränderung als höchst notwendig und sinnvoll erscheinen.

## **4.2 Ein Vergleich der Daten mit dem subjektiven Eingangsstatement**

Wenn ich meine Einschätzungen aus dem Memo mit den Schülerantworten aus den Fragebögen vergleiche, so bin ich überrascht von der Vielzahl der übereinstimmenden Punkte. Dies gilt vermehrt für die Zeit nach 1992 und ist eine wichtige Bestätigung für mich.

Für mein persönliches Lernen aber interessanter aber sind die Punkte der Divergenz. So wurden einige Einschätzungen durch die Schüler nach unten korrigiert. Während ich die Prüfungen in Anforderung und Durchführung für fair und transparent hielt, sahen dies einzelne Schüler völlig anders. Auch die Noten, um deren Gerechtigkeit ich mich immer bemüht hatte, wurden in einigen wenigen Fällen als unfair erlebt.

Was ich für eine ruhige Atmosphäre hielt, war wohl das Ergebnis von Druck und hing sicher auch zusammen mit meinem Zynismus, der nicht nur „manche Schüler“ verletzt hatte, sondern in irgendeiner Form eben viel zu viele.

Obwohl die Übereinstimmung für die Zeit nach 1992 sehr groß ist, haben vor allem die Fragebögen aus der 7. Klasse wichtige Ergebnisse gebracht. Aufgrund der vorausgegangen längere-

ren Prägung und des eher kurzen Kontakts mit den neuen Formen waren hier in Einzelfällen die Negative noch viel stärker ausgeprägt, als ich je angenommen hätte. Etwas mehr als ein Jahr ist einfach zu wenig, um tiefsitzende Einstellungen zu verändern.

### 4.3 Schlußbemerkung

Vor 1992 ist es mir als Lehrer nicht schlecht gegangen, aber seit der Veränderung geht es mir entschieden besser. Ich habe so viele schöne Erlebnisse gehabt und bestärkende Erfahrungen gesammelt, daß es unvorstellbar ist, die Änderung zurückzunehmen. Es liegt ein neuer, abenteuerlicher und weniger vorhersagbarer Weg vor mir, aber ich freue mich darauf, ihn mit voller Überzeugung weiterzugehen. Verschiedene Schüler haben mich auf mögliche Gefahrenpunkte auf diesem Weg hingewiesen, und es wird meine Aufgabe sein, mit Blick auf diese Punkte neue Lösungen mit zukünftigen Schüler zu finden.

Dr. Otmar Gassner  
Pädagogische Akademie des Bundes  
Liechtensteinerstr. /Postfach 42  
A-6807 Feldkirch-Tisis

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Ich verwende die männliche bzw. weibliche Form in einzelnen Abschnitten durchgängig und meine damit immer Schüler und Schülerinnen. Analoges gilt für Kollegen und Lehrer.

<sup>2</sup> Vgl. Watzlawick, Paul e.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Auflage Bern: Huber 1990, S.56.

<sup>3</sup> Moskowitz, Gertrude: Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A sourcebook on Humanistic Techniques. Newbury House 1978.

Burow, Olaf-Axel, H.Quitmann und M.P.Rubeau: Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg: Otto Müller 1987.

Burow, Olaf-Axel: Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen 1988.

Rogers, Carl R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. Frankfurt: Fischer 1989.

Fatzer, Gerhard: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. 3. Auflage. Paderborn: Junfermann 1990.

Teml, Helga und Hubert: Komm mit zum Regenbogen. Phantasie Reisen für Kinder und Jugendliche; Entspannung, Lernförderung, Persönlichkeitsentwicklung. Linz: Veritas 1991.

<sup>4</sup> Diese Aufarbeitung war möglich, weil ich die Aussagen meiner KollegInnen nicht kommentierte, nicht abwehrte, nicht entwertete und schon gar nicht mit einem Gegenangriff beantwortete. Ich hörte nur jedem genau zu. Dies war allerdings ungeheuer schwer für mich.

<sup>5</sup> Gassner, Otmar: Brauchen wir eine humanistische Pädagogik? In: Jahresbericht des Bundesgymnasiums Feldkirch. Feldkirch 1992, S.16-20.

<sup>6</sup> Auf meine Frage in einem schriftlichen Feedback im Juni 1992, was sie denn an mir verändern würde, meinte eine Schülerin: „Eigentlich haben Sie sich im letzten Jahr selbst sehr zum Guten verändert. Ich hoffe nur, daß Sie sich nicht wieder ‘zurück-verändern’.“

<sup>7</sup> So hat mein Klassenlehrer in der 1. Klasse Volksschule einen bösen Scherz mit mir getrieben, als er beim Zeugnis sagte, ich hätte alles Einsen, wenn da nicht diese zwei Vierer wären. Ich getraute mich kaum nach Hause, wo meine Mutter dann die Situation klären konnte: Ich hatte wegen Scharlach 44 Halbtage gefehlt.



3. Charakterisiere die zwei folgenden Bereiche meines Unterrichts und meiner Lehrerpersönlichkeit **nach der Wende**.

3.a) Welche Ziele hast Du in meinem Unterricht als vorrangig erkannt und erlebt? (Bitte reihe die folgenden Ziele.)

- Wissensvermittlung
- Leistung
- Ordnung
- Disziplin
- Mitarbeit
- gegenseitiges Verständnis
- Rücksichtnahme
- Kreativität
- mündliche Sprachkompetenz
- schriftliche Sprachkompetenz
- soziales Lernen
- gerechte Noten
- angstfreie Atmosphäre
- \_\_\_\_\_

3.b) Beschreibe kurz, wie Du die Beziehung zwischen mir und Euch Schülern erlebt hast. (im Unterricht, außerhalb der Klasse, bei Prüfungen, bei der täglichen Arbeit)

4. Was waren aus Deiner Sicht die Stärken des Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit **vor 1992?** - (Nenne in den Fragen 4-7 alles, was Dir zu Unterricht, Methoden, Themenauswahl, Gesprächsführung, Notengebung, Beziehungen, Kontakt ... einfällt)

5. Was waren aus Deiner Sicht die Schwächen des Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit **vor 1992?**

6. Was waren aus Deiner Sicht die Stärken des Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit **nach 1992?**

7. Was waren aus Deiner Sicht die Schwächen des Unterrichtsstils und meiner Lehrerpersönlichkeit **nach 1992**?

8. Glaubst Du, daß Du  
weniger  gleich viel  mehr   
gelernt hättest, wenn ich meinen Unterricht nicht verändert hätte? Warum?

9. Wenn weniger oder mehr, in welchen Bereichen?

10. In welchen Bereichen des Unterrichts waren die Veränderungen für Dich am markantesten?

11. Welchen Unterrichtsstil hast Du als angenehmer erlebt? Warum?  
den vor der Wende  den nach der Wende

12. Was hat sich für Dich als SchülerIn durch meine Wende verändert ? (Prüfungen, Notenstreß, Schularbeiten, Matura, Kontakt, Lernarbeit, Unterrichtsthemen, Interesse, ...)

13. Bei welchem Unterrichtsstil ist Dir das Lernen leichter gefallen? Warum?

14. Hat sich die Art des Lernens für Dich geändert? Wenn ja, wie?

15. Bist Du von mir je verletzt worden? Kannst Du mir sagen, wann das war?