

Rüegsegger, Ruedi

Spannend und herausfordernd..

Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 402-405



Quellenangabe/ Reference:

Rüegsegger, Ruedi: Spannend und herausfordernd.. - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 3, S. 402-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134430 - DOI: 10.25656/01:13443

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134430>

<https://doi.org/10.25656/01:13443>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Spannend und herausfordernd ...

Ruedi Rügsegger¹

Mit bald dreissig Jahren Berufstätigkeit an der Volksschule begegne ich zunehmend gleichaltrigen Kollegen, denen die Schule fast nurmehr Last ist. Sie schützen sich mit Zynismus oder flüchten in den Alkohol, somatisieren oder werden depressiv. Sogar vierzigjährige Kolleginnen und Kollegen sehen in ihrer beruflichen Tätigkeit keine Zukunft und äussern ihre Angst, den Zeitpunkt zum Aus- und Umstieg endgültig zu verpassen.

Ich weiss, wie schwierig manchmal Schule halten ist, insbesondere auf der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen, an der ich selber unterrichte, aber nach wie vor erlebe ich meine Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und die Zusammenarbeit im Kollegium als spannend und herausfordernd - gerade in dieser Zeit, wo sich so viel im Schulwesen ändert. Die Doppelaufgabe - Erziehung und Bildung - kompetent anzugehen wird nie eine abschliessende Lösung finden, sondern muss immer wieder neu gestellt und bewältigt werden. Gerade das macht für mich das Faszinierende in unserem Beruf aus.

Ich bin oft erschöpft ob der Anstrengung, und die Bewältigung der vielen Konflikte hinterlässt Spuren und manchmal Wunden. Obwohl mich das oft an meiner Berufstätigkeit zweifeln lässt, sehe ich immer wieder einen Sinn, weiterzumachen. Ich vermute, es sind drei Ressourcen, die mich bis jetzt vor dem Burnout bewahrt haben und es mir erlaubten, durch kontinuierliche Professionalisierung mich den Anforderungen zu stellen.

1. Teilzeit und Stellenteilung

Seit acht Jahren habe ich das Privileg, nicht mehr eine ganze Stelle besetzen zu müssen. Ich teile die Klassenlehrerstelle zur Zeit mit einem Kollegen, früher teilte ich sie mit einer Kollegin. Das gibt mir mehr Zeit für mich selber und mehr Energie für den Unterricht. Genau so wichtig ist mir jedoch die Möglichkeit, den Unterricht mit einer andern Lehrperson gemeinsam zu planen, auszuwerten und zeitweise im Teamenteaching durchzuführen. An der wöchentlichen Klassenstunde, die oft Supervisionscharakter annimmt, beteiligen wir uns beide und wechseln uns in der Leitung ab.

Wichtig ist uns beiden, dass die Stellenteilung nicht zu einem unbeteiligten Nebensondern zu einem gestalteten Miteinander wird, das mit gegenseitiger Beobachtung, Rückmeldung und periodischer Bilanz immer wieder evaluiert wird. Viele Lehrpersonen verzichten mittlerweile auf eine Vollstelle. Die einen geben einige Stunden ab, die andern leben von den Entlastungsstunden bei verschiedenen Klassen. Dabei werden vor allem die Fächer abgegeben, in denen man sich nicht kompetent genug fühlt, oder deren Unterricht einem schlicht wenig Lust bereitet. Ob dies schon einem klugen Ressourcenmanagement entspricht und dadurch zu einer erhöhten Professionalität der

betroffenen Lehrkräfte führt, wage ich zu bezweifeln, insbesondere auf Primarstufe und Sekstufe I mit Grundansprüchen.

Gerade die Fächer, die am häufigsten abgegeben werden, v.a. Sportunterricht und Musik, sind Zeitgefässe, in denen besonders intensive emotionale Interaktionen zwischen allen Beteiligten zum Ausdruck kommen, im konstruktiven wie im destruktiven Sinne. Deshalb sind Lehrpersonen, die mit der Klasse nicht vertraut sind, in diesen Fächern oft das Opfer des meutehaften Mobbings durch die Klasse.

Diese Schwierigkeiten lassen sich besser bewältigen, wenn eher kognitionslastige Selektionsfächer durch die Entlastungslehrkraft erteilt werden, und wenn die Entlastung mindestens ein Drittel des Pensums ausmacht. Entscheidend ist dann aber, und macht m.E. die Professionalität aus, dass Planung und Durchführung des Unterrichts eng abgesprochen und synchronisiert werden, um ein geregeltes Arbeiten zu ermöglichen und um den Kindern und Jugendlichen das Wechselbad der unterschiedlichen Lehrerlaunen so weit wie möglich zu ersparen.

2. Theoretische Klärung

Die durch die Teilzeitarbeit frei gewordene Zeit nutze ich, um mir bezüglich der elementaren Voraussetzungen und Ansprüche meiner pädagogischen Tätigkeit klarer zu werden. Zusätzlich zum traditionellen Kanon, werden von aussen immer mehr Anforderungen an die Schule gestellt. 'Neue' kognitive Fähigkeiten, wie Beherrschung mehrerer Fremdsprachen, Informationsverarbeitung, Computeranwendung werden verlangt. Gleichzeitig soll Prävention gegenüber verschiedenster Gefährdungen - Gewalt, sexuelle Diskriminierung, Rassismus, Drogenmissbrauch, usw. - geleistet werden. Keine Lehrperson kann all die mehr oder weniger berechtigten Begehren erfüllen, und jede Lehrperson leidet unter dem Verantwortungsdruck, welche Gewichte gesetzt und wo Abstriche gemacht werden sollen.

Um diese Verantwortung wahrnehmen zu können, braucht es ein Fundament, das wissenschaftlich und theoretisch valid ist. Die Fragen, die sich mir stellen: Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit sich Kinder und Jugendliche optimal zu autonomen, arbeits- und bindungsfähigen Menschen entwickeln können? Wie viel Konstanz, Sicherheit, Verlässlichkeit und Grenzziehung müssen wir anbieten, um Selbstvertrauen, Mut und Beharrlichkeit zu ermöglichen? Welche Herausforderungen fordern die Schüler optimal, wann wirken die Angebote überfordernd?

Diese Fragen stellen sich immer wieder neu und konkret, und genau so müssen sie auch beantwortet werden. Die Kenntnis der modernen wissenschaftlichen Theorien der psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklungsprozesse, und das Denken in diesen Kategorien, sind notwendige Voraussetzung, um die konkreten Entscheidungen verantwortungsbewusst treffen zu können. Mich hat das Studium diesbezüglicher Fachliteratur in meiner Urteilsfähigkeit als Lehrer sicherer und unabhängiger gemacht. Aber so notwendig die theoretische Beschäftigung mit obigen Fragen ist, so ist sie doch nicht hinreichend, wenn sie die Beschäftigung mit der eigenen Person nicht einbezieht.

¹ Realschullehrer in Brugg AG

3. Subjektive Theorien

Kein Mensch, auch wenn er noch so viel studiert hat, handelt mit einer rein wissenschaftlichen Theorie, wenn er mit andern Menschen interagiert. Ebenso gibt es kein bewusstes Handeln, hinter dem nicht eine 'subjektive Theorie' steht. Das gilt auch für die 'reinen Praktiker', die nichts von Theorien wissen wollen.

Sich der Tatsache bewusst zu werden, dass mein Handeln durch meine 'subjektive Theorie' ausgelöst, gesteuert und bewertet wird, und dass dieses Handeln ganz anders aussehen könnte, wenn ich meine 'subjektive Theorie' auf ihre Stimmigkeit oder Adäquatheit überprüfen und anschliessend modifizieren würde, - diese Bewusstwerdung kann recht erschütternd sein.

Ich selber erlebte diese Bewusstwerdung recht spät. Zwar kannte ich Piagets Unterscheidung von Assimilation und Akkommodation beim Lernen, meinte aber, das sei vor allem für Kinder von Belang und merkte nicht, dass es mich selber betraf.

In einer Runde 'Kollegialer Supervision' (KOBESU)² wurde mir klar, dass mein vorgebrachtes Problem nicht die äussere Situation war, sondern meine Einschätzung und Bewertung dieser Situation. Es betraf einen Konflikt, den ich im Kollegium erlebte. Ich schilderte, wie meine kooperativen Absichten auf Widerstand stiessen, und wie mich dieser Widerstand kränkte. Nach der Darlegung des Konflikts aus meiner Sicht, sah ich mich immer mehr mit meiner Rolle, meinen Handlungen und Gefühlen konfrontiert, als ob sie ausserhalb von mir wären. Ich konnte den Konflikt und meinen eigenen Anteil daran überblicken, und die Situation verlor an Bedrohlichkeit und Ausweglosigkeit, und ich konnte wieder konstruktiv handeln.

Es gibt viele Möglichkeiten, die eigenen subjektiven Theorien zu erkennen, zu reflektieren und zu revidieren, Supervision, Intervision, KOBESU, Feedbackgespräche, Rekonstruktion von Interaktionen (vgl. Ackermann, 2000), auf die ich nicht mehr verzichten möchte. Ich kann durch sie im professionellen Alltag gelassener agieren und reagieren. Durch das eigene Erleben sensibilisiert, verstehe ich Schüler und Schülerinnen in ihrer Fixierung auf ihre 'subjektive Theorie' besser. Ich kann sie darlegen lassen, wie sie die Sache erleben und empfinden, und indem sie ihre eigene Sichtweise plötzlich oder allmählich vor sich sehen, kommen sie in die Lage, ihr Denken und Handeln zu modifizieren. Das kann im Einzelgespräch, aber auch in der Gruppe oder im Klassenrat stattfinden. In der Zusammenarbeit im Kollegium und mit Erwachsenen allgemein stelle ich fest, dass die Klärung der je individuellen Sichtweisen Blockaden lösen hilft.

4. Die Balance finden

Überblicke ich meine berufliche Tätigkeit und meine mich leitenden Vorstellungen, erkenne ich als Hauptkonflikte die Auseinandersetzung mit der antiautoritären Erziehung und diejenige mit der Reformpädagogik.

Als Adoleszenter in den 68er-Jahren identifizierte ich mich mit dem antiautoritären Paradigma, dass jede Machtausübung gegenüber Kindern und Jugendlichen repressiv

sei, und Erziehung nur dann Berechtigung habe, wenn Kinder in jedem Moment selbstbestimmt handeln und lernen können. Natürlich konnte ich als Lehrer diese Einstellung in keiner Weise in die Praxis umsetzen, und hätte ich's versucht, ich hätte mich wohl bald nach einem andern Beruf umsehen müssen. Aber ich litt unter der Unmöglichkeit herrschaftsfreier Praxis und rationalisierte sie als Systemzwang.

Anfangs 80er entdeckte ich die Freinet-Pädagogik, die mir wie das Ei des Kolumbus erschien. Durch Selbsttätigkeit zur Arbeit, durch Arbeit zur Selbstdisziplin, durch freien Ausdruck zur eigenen Meinung, und die Klasse als Kooperative - das war für mich ein Programm, das sich in die Praxis umsetzen liess. Mit Gleichgesinnten versuchte ich viele Methoden und Techniken, die Freinet und die nach ihm benannte Bewegung seit den 20er-Jahren entwickelten, im Unterricht umzusetzen: Freie Texte und Klassenkorrespondenz, Arbeitskarteien für individualisiertes Lernen, Wochenplan, Atelierunterricht, Klassenrat.

Viele dieser Methoden wurden in den 90ern offiziell als erweiterte Lernformen propagiert und haben heute jegliche Kuriosität oder Anstössigkeit verloren - aber Standard sind sie immer noch nicht. Zu diesem Zeitpunkt, als die Postulate und Methoden der Reformpädagogik zum Kanon einer 'Neuen Lernkultur' wurden, begann ich mich kritisch quer zu stellen. Nicht, weil ich erweiterte Lernformen nicht mehr für sinnvoll erachtete, sondern weil ich wesentliche andere Aspekte vermisste.

Ich musste als reflektierender Praktiker einsehen, dass das Leben eines Schulkindes nicht nur aus freier Selbstverwirklichung besteht, sondern geprägt ist von kognitiv anstrengenden und emotional oft schmerzhaften Bewältigungen (Coping) institutioneller und sozialer Zwänge. Es liegt nicht in meiner Macht, diese Zwänge zu beseitigen. Jedoch den Kindern und Jugendlichen in dieser Bewältigung beizustehen und dafür mit entsprechender Autorität ein Setting vorzugeben, das Sicherheit bietet, gehört ebenso zu meiner Aufgabe, wie die Anregung und Herausforderung der Lernenden durch interessante Problemstellungen. Die Reformpädagogik scheint da auf einem Auge sehbehindert zu sein.

Zwischen den Polen 'Sicherheit' und 'Herausforderung' die richtige Balance zu finden, bleibt weiterhin mein Grundanliegen.

Literatur

- Schlee, J. u.a. (1996). *Kollegiale Supervision*. Heidelberg: Schindele.
 Achermann, E. u.a. (2000). *Lernpartnerschaften / Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: Erziehungsdepartement Aargau.

² KOBESU, Kollegiale Beratung und Supervision, funktioniert ohne Supervisor/in mit genau festgelegten Phasen und Regeln (Schlee, 1996).