

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Elisabeth Hensler

**Unterrichtsalltag versus Lehrplan
Ein kritischer Rückblick**

PFL-Deutsch, Nr. 4

IFF, Klagenfurt 1994

Redaktion:
Marlies Krainz-Dürr

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

Unterrichtsalltag versus Lehrplan

Ein kritischer Rückblick

Inhaltsverzeichnis:

| | |
|--|----|
| 1. Ansatz der Arbeit | 2 |
| 2. Vorgangsweise | 2 |
| 3. Einige Hinweise zur Klasse | 3 |
| 4. Rückblick auf das Schuljahr aus meiner Sicht | 4 |
| 5. Welche Bereiche des Lehrplans sind nun am Ende des Schuljahres offen geblieben? | 11 |
| 6. Was führte dazu, daß Unterrichtsziele, die ich für wichtig halte, nicht erreicht wurden? | 12 |
| 7. Das Schuljahr aus der Sicht der Schüler | 13 |

Anhang

1. Ansatz der Arbeit

Trotz meiner 20jährigen Diensterfahrung löst der Schulschluß auch jetzt noch Gefühle der Enttäuschung, des Versagens, ja oft der Panik aus, verursacht durch die Diskrepanz zwischen Lehrplan und Erreichtem. Der hinter mir stehenden anonymen Instanz kann ich weder ein fertiges Werkstück noch einen erledigten Aktenstoß vorlegen. Zu diesem Zeitpunkt wird das Tierchen mit dem Namen "Lehrergewissen" ungeheuer aktiv, und zwar anders als während des Schuljahres, wo es im Rahmen überschaubarer Zusammenhänge agiert und meist zu einem akzeptablen Ausgleich findet. Jetzt jedoch kommt sich dieses Tierchen vor wie in Kafkas' Schloß. Entwickelt hat es sich in längst vergangenen Tagen, als es mit Sprüchen wie "Lernen ist deine Pflicht", "Erst die Arbeit, dann das Spiel" oder "Hausübungen zu machen, ist wohl das Wenigste, was man von dir erwarten kann" gefüttert wurde. Freilich könnte und sollte *man* diese Kindheitsschuhe längst abgelegt haben, aber *mich* drücken sie trotz der großen Lehrerstiefel, die ich übergestreift habe, und da sich an den Machtstrukturen der Schule nichts Entscheidendes verändert hat, wirkt der G'wissenswurm munter weiter, sobald Pflicht und Leistung sich mit Autorität z.B. in Form des Lehrplans konfrontiert sehen.

Hatte ich es bisher bei allgemeinen Wendungen wie "Sie können nichts" oder "Ich werde mit dem Stoff nicht fertig" bewenden lassen, so will ich es mir nun am Ende dieses Schuljahres einmal genau anschauen und prüfen, was das Unterrichtsgeschehen in diesem Jahr auf der Folie des Lehrplans wert ist.

2. Vorgangsweise

Um dieses Ziel zu erreichen, ließ ich Revue passieren, was in diesem Schuljahr in einer fünften Klasse, bestehend aus 15 Mädchen und 2 Burschen, bisher geschah. Die Grundlage dafür waren meine normalen Vorbereitungen, die nicht im Hinblick auf diese Arbeit niedergeschrieben oder durch spezielle Hinweise ergänzt worden waren, und daher manche Lücken aufweisen, sowie meine Erinnerung. Nach Abschluß dieser Gewissenserforschung bat ich die Schüler, einen recht umfangreichen Fragebogen (siehe Anhang) auszufüllen.¹ Damit wollte ich erfahren, welchen Stellenwert das Fach Deutsch im Fächerkanon hat, wie die Schüler das laufende Schuljahr in bezug auf den Deutschunterricht erlebt haben und inwieweit mein Bild damit übereinstimmt. Dazu überlegte ich mir zu jedem Punkt des Fragebogens, wer was vermutlich antworten wird, und kam dadurch zu Zahlen, die mir einigen Aufschluß über meine Wünsche, Erwartungen und Ängste gaben. Diese Zahlen verglich ich zuletzt mit denen, die die Auswertung des Fragebogens ergaben, und auch dieser Vergleich war für mein Selbstbild als Lehrer recht aufschlußreich.

¹ Von 16 ausgegebenen Fragebogen bekam ich 15 zurück; der fehlende Fragebogen stammt nicht von einem Schüler, der mir negativ gegenübersteht, sondern von einem, der große Probleme mit der Ordnung hat.

Selbstverständlich versprach ich den Schülern, daß niemand etwas über ihre Auskünfte in bezug auf den Beliebtheitsgrad der einzelnen Fächer erfahren wird, und ich werde die Ergebnisse daher auch nicht in diese Arbeit aufnehmen. Weiters verglich ich die Fächerbewertung mit den Noten in diesem Fach, was ich am Beispiel meiner Fächer (Deutsch und Geschichte) erklären will: Deutsch erhielt von den Schülern die Plätze 7, 4, 2, 3, 6, 4, 7, 4, 1, 5, 4, 6, 2, 4, 5; das ergibt einen Durchschnitt von 4,26. Geschichte erreichte einen Durchschnitt von 5,4. Nehme ich nun den Notendurchschnitt der beiden Fächer (Deutsch: 3,26; Geschichte 2,56), so zeigt dieses Beispiel eine für alle Fächer durchgehende Linie: Beliebtheitsgrad eines Faches und Noten gehen nicht zwingend konform. Weiters zeigte die Reihung der Fächer, daß mir die Klasse sehr positiv gegenübersteht, denn meine beiden Fächer rangieren auf den Plätzen 3 (Deutsch) und 4 (Geschichte).

3. Einige Hinweise zur Klasse

Die 5. B ist eine Klasse, in der ich gern unterrichte, und das Ergebnis des Fragebogens bestätigte, daß die Klasse und ich gut miteinander auskommen. Das Klassenklima ist ebenfalls recht gut², und auch die Beziehung von Elternhaus und Schule scheint nicht allzu belastet zu sein³, wobei ich aber vermute, daß manche Konflikte nicht ausgetragen werden.

Was mich für diese Klasse einnimmt, ist ihre Fähigkeit zur sozialen Integration und ihre Offenheit, solange die Schüler sich nicht überfordert fühlen. Es gelang ihnen ziemlich schnell, zu einer Gemeinschaft zu werden, obwohl am Schulbeginn 9 neue Schüler 11 aus der alten Klasse gegenüberstanden. Nur eine von den Neuen lehnte die Integration ab und verließ im November die Schule. Auch ein türkisches Mädchen, das ebenfalls die Klasse wiederholen wollte, versagte und trat mit Semesterschluß aus.

Die meisten Schüler sind sprachlich nicht besonders begabt, aber bereit, ihr Potential auszuschöpfen und sich Mühe zu geben. Sie spüren ihre Grenzen sehr genau⁴, verweigern die Zusammenarbeit, wenn eine Aufgabenstellung ihren Möglichkeiten und Wünschen widerspricht, und sagen das auch. Das ist eine der Verhaltensweisen, die mich für die Klasse einnimmt, da sie mir den Mut gibt, Neues auszuprobieren und einiges zu wagen.

² Auf die Frage, wie sie sich in der Klasse fühlten, antworteten 6 Schüler mit "sehr gut", 7 mit "gut" und 2 mit "schlecht".

³ 4 Schüler gaben an, "nie" wegen der Schule zu Hause Konflikte zu haben, 10 entschieden sich für "selten" und nur ein Schüler kreuzte "häufig" an.

⁴ 12 Schüler fühlen sich von der Schule "gefordert", 3 "überfordert", und keiner gab an, "unterfordert" zu sein.

4. Rückblick auf das Schuljahr aus meiner Sicht

Was geschah nun im Laufe dieses Jahres? Inwieweit ist damit der Fachlehrplan erfüllt? Bekamen die Schüler das, was sie wirklich brauchen? Was geschah, ohne daß es explizit vom Lehrplan abgedeckt wird? Dabei komme ich mir vor wie ein Schifahrer, der mit Hilfe einer Videoaufzeichnung seine Fehler analysiert und schaut, wo er die Zeit verloren hat.

Ausgehend von der Zweiteilung im Lehrplan zwischen sprachlichem Gestalten und Sprachbetrachtung und in Anlehnung an unser Lesebuch "Lesezeichen" ließ ich die Schüler wählen, ob sie sich zuerst mit dem Kapitel Schreiberfahrung oder dem Kapitel Leseerfahrung auseinandersetzen wollten. Sie wollten zuerst wissen, "Wie das mit dem Lesen ist". Das Interesse an den Erfahrungen der Dichter war dabei größer als die Bereitschaft, sich mit eigenen Leseerfahrungen auseinanderzusetzen.

Schon bei der Bearbeitung dieses Kapitels führte die Diskrepanz zwischen der Forderung, möglichst zeitsparend und effizient zu arbeiten, und dem Wunsch, mehr auf die persönlichen Erfahrungen der Schüler einzugehen, zu einem Fehler: Statt bei der Besprechung der Texte zu raffen, um Zeit für die Erarbeitung der eigenen Leseerfahrung zu haben, machte ich es genau umgekehrt. Das Ergebnis waren dann eine Hausübung (Aufbereitung der eigenen Lesegeschichte in Form eines Comics), die jedoch nicht zu meiner Zufriedenheit ausfiel, und die Schwierigkeit, passende Schularbeitenthemen zu finden. Verschärft wurde das Dilemma noch dadurch, daß wir uns zwischendurch mit anderem beschäftigten. Da die Klasse viele neue Schüler integrieren mußte, stellte ich ihnen einige Aufgaben zum Kennenlernen. Außerdem sprachen wir über ein mögliches Projekt zum Thema Rauchen, das aber dann nicht ausgeführt wurde, nicht zuletzt, weil ich es fallenließ. Und zwei von drei Wochenstunden waren ohne nennenswerten Erfolg verstrichen.

Etwas besser lief dann das Kapitel *Schreiberfahrung*. Hier lernten die Schüler, sich Informationen aus Lexika zu beschaffen, und trugen ihre Ergebnisse vor. Frage meines G'wissenswurms: Ist es gerechtfertigt, notwendig, vier Stunden in einen so mageren Unterrichtsertrag zu investieren?

Bei der Erarbeitung der *Kommunikationsstrukturen* (Kommunikationsmodell von Lasswell) bot ich den Schülern an, einen Text ohne Themenvorgabe zu schreiben und ihn mir bis spätestens in 14 Tagen so abzugeben, daß ich den Autor auf keinen Fall durch die Schrift erraten konnte. Computerausdrucke, maschineschriebene Texte, Texte in Druckschrift und von Müttern geschriebene Texte trudelten nacheinander ein. Ich bemühte mich dann, aufgrund der Texte den Schreiber zu erraten. Abgesehen davon, daß dieses Zuordnen der Texte für mich eine sehr zeitraubende Angelegenheit war, brauchte auch die Rückgabe viel Unterrichtszeit, da die Schüler genau wissen wollten, warum ich wem welchen Text zuordnete. Streng nach Lehrplan ist diese Zeit nicht abgedeckt, und doch war es keine verlorene Zeit.

1. Ich spürte wie nie zuvor, daß die Bilder, die ich von den Schülern habe, mich bei der Bewertung von Texten beeinflussen. Außerdem war es wertvoll, Schülertexte zu lesen, ohne gleichzeitig an die Themenvorgabe oder eine Note denken zu müssen. Im Gegenteil, benoten konnte ich mein Wissen über die Schüler, und das war reichlich dürftig.

2. Auch die Schüler empfanden es als lustvoll, nur als Mensch betrachtet zu werden und nicht als Objekt einer Benotung. Typisch dafür war die Tatsache, daß nach der Besprechung der ersten Arbeiten die anderen viel rascher abgegeben wurden, auch von jenen, die normalerweise nur schwer zur Abgabe ihrer Hausübungen zu bringen sind.
3. Die Gespräche bei der Rückgabe rissen eine Wand ein, die bisher zwischen der Klasse und mir durchaus bestanden hatte. Die Schüler genossen es, daß ich mich sehr oft irrte, ohne mir diese Tatsache als Versagen anzukreiden.
4. Ich fand zu drei Schülerinnen, die mir bisher eher fremd geblieben waren, einen ersten Zugang.

Abschließend möchte ich noch festhalten, daß die Idee dazu spontan während einer Stunde entstand, als ich mich verzweifelt bemühte, das Interesse der Schüler für ein einfaches Kommunikationsmodell zu wecken. Eingedenk dieser Tatsache meldete sich natürlich mein didaktischer G'wissenswurm und meinte: "Was hättest du aus dieser Idee herausholen können, wenn das Ganze methodisch besser aufbereitet gewesen wäre?" Außerdem verbot es meiner Meinung nach die lockere Atmosphäre bei der Besprechung, auf das ursprüngliche Anliegen des Kommunikationsmodells zurückzukommen, sodaß dieser Lehrinhalt im nächsten Jahr nochmals aufzugreifen sein wird.

Wegen der zahlreichen Interpunktionsfehler bei der Schularbeit legten wir zur Auffrischung der Beistrichregeln ein Stündchen ein, so nach dem Motto: Es muß halt sein. Und abermals verstrichen sind nicht sieben Jahr', aber fünfzig kostbare Unterrichtsminuten ohne nennenswerten Erfolg.

Wie sinnlos es ist, eher ungeliebte Texte in die Klasse hineinzutragen, beweist mir eine dreistündige Unterrichtseinheit zu Jura Soyfer. Da uns für Ende November eine Aufführung des "Lechner Edi" angeboten wurde, legte ich den Schülern einige Songs vor, erzählte ihnen etwas über den Autor und schickte sie in die Aufführung. In der Nachbesprechung sagten die Schüler ziemlich einhellig, daß die Aufführung ihnen viel weniger gefallen habe als die vorher besprochenen Texte. Bei keinem von uns hat die J. Soyfer-Einheit tiefere Spuren hinterlassen, wie auch der Fragebogen bewies: Ich vergaß völlig, diesen Punkt in den Katalog der Deutschthemen aufzunehmen (die Vorbereitungen steckten bei den Papieren der 6. Klasse), und kein einziger Schüler schrieb einen entsprechenden Hinweis dazu. Wozu also plagte ich die Schüler und mich redlich, um Begeisterung für ein auch von mir eher ungeliebtes Kind zu wecken?

Als nächsten Block bearbeiteten wir *Antwortbriefe in Zeitschriften*. Ausgangstext war aus der Zeitschrift "Topic" die Antwort auf die Schülerfrage "Bin ich zu dumm zum Lernen?". Wir besprachen dabei den Aufbau solcher Texte; dann beschäftigten wir uns mit der Frage, wie etwas gesagt sein muß, damit der andere es annehmen kann. Die Schularbeit zeigte schließlich, daß dieses Wissen verarbeitet worden war. Beim Üben dieser Textsorte war dem Zufall Tür und Tor geöffnet. Um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Probleme zur Sprache zu bringen, bot ich ihnen an, Anfragetexte zu schreiben, doch lehnten sie das - wie erwartet - als Eingriff in die Privatsphäre ab. Andererseits nützten sie die Gelegenheit, über sich zu sprechen durchaus, indem sie meine Problemvorgaben als Angelhaken aufgriffen.

Auch bei dieser Unterrichtseinheit kam es zu einer Stunde, die mir aus heutiger Sicht die Kluft zwischen Lehrplan und Unterrichtsrealität demonstriert. Bei einem Gespräch über Beziehungen in der Familie vermochte sich eine Schülerin zu öffnen und sprach über ihre Situation. Ein Teil der Klasse hörte zutiefst betroffen zu, einige versuchten Ratschläge zu geben. Dabei sah ich meine Aufgabe vor allem darin, der Sprecherin das Sprechen zu erleichtern, denn die Gefahr der gutgemeinten Ratschläge bestand darin, die Schülerin zu entmutigen und zum Schweigen zu bringen. Es gelang den Mitschülern nämlich meist nicht, Aussagen einmal stehenzulassen und nicht durch Ratschläge zu disqualifizieren. Gleichzeitig war es jedoch notwendig, die gute Absicht der anderen nicht abzuwerten. Es war der reinste Seiltanz. Als ich in der anschließenden Stunde für die Geschichtsstunde abermals in die Klasse kam, standen die meisten um die Sprecherin herum, und es wurde eifrig diskutiert. Ich sah es mit Befriedigung.

Nach solchen Stunden tauchen für mich mehrere Fragen auf. Was hier geschah, ist eine alltägliche Erfahrung, die jeder Lehrer wohl häufig macht. Was führt dazu, daß sie mich so sehr beeindruckt? Denke ich über diese Frage nach, steigt in mir einerseits der Verdacht auf, daß ich des öfteren ähnliche Situationen nicht registriere und daher eine solche Stunde als etwas Besonderes erlebe, andererseits fürchte ich, in Bereiche einzudringen, die mich nichts angehen. Ist also diese Stunde mit meiner Pflicht als Deutschlehrer vereinbar? "Natürlich", werden sehr viele sagen, "der Lehrer soll ja auch seiner Erziehungsaufgabe gerecht werden." Trotz dieser Überlegung bleibt der Stachel zurück, daß in bezug auf den Lehrplan nichts weitergegangen ist. Auch der berühmte "Mut zur Lücke" hilft dann wenig weiter, wenn ich mir einen meiner Schüler in einer anderen Klasse vorstelle, wo er vielleicht mit dem entsetzten Ausruf: "Was? Das habt ihr nicht gelernt!" konfrontiert ist. Abschließend möchte ich dazu noch sagen, daß ich bei solchen Stunden einerseits überzeugt bin, das Richtige zu tun, andererseits aber nicht das Gefühl habe, meine sogenannte Pflicht zu erfüllen, obwohl mir diese Stunden das Letzte abverlangen.

Zwischendurch wurde uns die Aufführung von *"Da Tschusch wü nach Kaisermühln"* angeboten. Da ich das Stück nur von einer groben Inhaltsangabe her kannte, konnte ich den Theaterbesuch nicht vorbereiten und plante daher eine sehr gründliche Nachbesprechung. In Gruppenarbeit wurden folgende Themen bearbeitet:

1. familiärer und sozialer Hintergrund der Jugendlichen,
2. Kommunikationsformen der Jugendlichen,
3. Rolle des Bewährungshelfers,
4. Reflexion über die Gefühle während der Aufführung.

Das Ziel der Besprechung war es, Einsichten über die Aggressionsspirale zu gewinnen. Die Stunde lief dann gründlich anders. Die Frage nach dem familiären und sozialen Hintergrund führte zu einem nicht abbremsbaren Gespräch über Neonazigruppen. Die übrigen Gruppenergebnisse konnten in der nächsten Stunde zwar präsentiert werden, doch dann war es höchste Zeit, zu einem neuen Kapitel überzugehen. Und wieder bleibt die Einsicht zurück, daß der geplante Lehrinhalt nur oberflächlich bearbeitet wurde. Dabei wird der Vorwurf der Oberflächlichkeit zunehmend beunruhigender. Die Behörde gibt den Druck der Öffentlichkeit (überlastete und daher oft medikamentenabhängige Schüler, Nachhilfestunden) an uns Lehrer weiter, indem sie u.a. eine gezielte Auswahl und gründliche Bearbeitung weniger Stoffgebiete fordert und jeden Lehrer, der sich um ein breites, vielfältiges Angebot an die Schüler bemüht, abqualifiziert. Ich finde die Zielvorstellung, wenige Bereiche sehr gründlich durch-

zuarbeiten, durchaus sinnvoll, erlebe es aber immer wieder, daß es bei wenigen Bereichen und wenig Tiefgang bleibt. Außerdem fühle auch ich mich bei der Auswahl der Lehrziele sehr allein und sehe mich gleichzeitig mit den unterschiedlichsten Forderungen seitens der Kollegen, Eltern, Wirtschaft usw. konfrontiert. Außerdem haben auch jene Kollegen, die sich um ein breites Angebot bemühen, durchaus ihre Gründe dafür.

Die nächste Unterrichtseinheit war die Analyse einer *Tageszeitung* und - als Miniprojekt - die Herstellung einer Tageszeitung zum Schulgeschehen. Dazu mußten erarbeitet und geübt werden:

1. Aufbau/ Teile einer Zeitung
2. Analyse und Schreiben von Kommentaren und Feuilletons
3. Verarbeiten von Agenturmeldungen
4. Lektüre des Jugendbuches "Schlagzeile"
5. Interviewvorbereitung
6. Organisation und Vorbereitung des Tages X

Am Freitag, 22. Jänner 1993, gingen die Schüler als Reporter in die Klassen, schrieben die Artikel, das Fototeam entwickelte mit dem Kollegen aus BE die Bilder, die Kollegin für Informatik und ich halfen beim Layout, und um 8.00 Uhr abends hatten wir die Zeitung in 30 Exemplaren fotokopiert.

In einer ehrlichen Reflexionsstunde über diesen Tag kam die Klasse zu folgendem Ergebnis (ohne Korrektur abgeschrieben):

positiv vermerkt

- *) Spaß an der Gemeinschaft
- *) Selbständigkeit
- *) Begeisterung der Lehrer
- *) neue Arbeit kennenlernen
- *) Verantwortung übernehmen
- *) Führen eines Interviews
- *) Schreiben unter Druck, aber ohne Panik
- *) Artikel selbständig schreiben
- *) keine Anlaufschwierigkeiten
- *) Stolz auf das Ergebnis
- *) Erfahrung über die Verlässlichkeit der anderen
- *) Computereinsatz
- *) Gemeinschaft trägt

negativ vermerkt

- *) manche wußten nicht, was zu tun war
- *) mußten improvisieren, vor allem das Fototeam
- *) manche haben gestritten; es wurde laut; daher Konzentrationsschwierigkeiten
- *) Streß zum Schluß
- *) Interviewsituation anfangs peinlich
- *) manches wenig vorbereitet
- *) bessere Einteilung (Schreibfehler hätten vermieden werden können)
- *) manche haben sich keine Arbeit gesucht - Teamwork?
- *) Arbeitsmangel zum Schluß trotz Fragens
- *) Lehrer ist zum Schluß ausgeflippt

Obwohl ich mit dem Projekt im großen und ganzen zufrieden war, da ich mich hierbei vom Lehrplan voll gedeckt wußte, der Einsatz der Schüler beachtlich war (der 22. Jänner war für uns alle ein 12-Stunden-Tag) und die Feedback-Stunde zu konzentrierter Reflexion führte, traf mich die Kritik, daß einige nicht wußten, was zu tun war und sich arbeitslos fühlten, stark. Hiermit nämlich ertapten mich die Schüler an zwei meiner Schwachstellen: 1. Ich schuftete wie ein Pferd, und es fiel mir nicht auf, daß einige unterbeschäftigt waren. Hätte ich das Schreiben besser geübt, wäre es möglich gewesen, den Schülern viel von der Korrekturarbeit zu überlassen. Ist es nicht Kennzeichen eines guten Lehrers, daß er zwar die Fäden zieht, die Aktivität jedoch den Schülern überläßt? 2. Das Ergebnis, die Zeitung, war dann auch nicht ganz das, was ich erwartet hatte. Zu sehr glitt sie in das Genre der Maturazeitung ab. Gründlichere Vorbereitung im sprachlichen Bereich hätte das vermutlich verhindern können.

Nach diesem Miniprojekt warf ich wieder einmal einen Blick in den Lehrplan. Hoppla! Bisher fehlt mir ja noch jede Spur von Literaturbetrachtung. Nun, dann bitte gleich gründlich! Wir wandten uns dem *antiken Epos* zu, und diesmal wollte ich in die Tiefe gehen. An einer Episode der Odyssee, die mir auf Platte zur Verfügung stand, wurden Textsorten und die Frage der Überhöhung des Helden besprochen. Indem die Schüler beim zweiten Anhören zu zeichnen versuchten, sollte ihnen die Anschaulichkeit der Sprache bewußt werden. Als zweiten Teil wählte ich eine Szene aus der Ilias in unserem Lesebuch. Wir übten Vortragstechnik, besprachen das Stilmittel des Vergleichs, den Hexameter und legten einige wenige Grundbegriffe der Poetik fest. Schließlich blieben wir bei dem Begriff "Pathos" etwas hängen. Sehr hilfreich und anschaulich war dafür eine Platte, auf der Franz Werfel eines seiner Gedichte mit heute fast unerträglichem Pathos spricht. An diesem Punkt meldete sich abermals mein schlechtes Gewissen: Ich konnte mir nämlich einen kleinen Exkurs in den Expressionismus nicht verkneifen, ohne aber den Schülern Texte vorzulegen - wie es sinnvoll gewesen wäre. Es blieb beim Erzählen und Erklären, und was als Unterrichtsertrag blieb, weiß der Himmel.

Vorerst jedoch ging es munter weiter mit einer Epos-Parodie, d.h. mit einem Abschnitt aus dem Frosch-Mäuse-Krieg. Die Begeisterung hielt sich in Grenzen. Dann verlangte ich, daß die Schüler miteinander versuchen, einige Hexameterzeilen zum Thema Schulbetrieb zu schreiben, und hoffte, daß sich durch die Diskrepanz von Gegenstand und Form das Parodistische von selbst einstellte. Das geschah nicht. Die Schüler waren hoffnungslos überfordert, und wieder waren zwei Stunden ziemlich ertraglos verstrichen.

Dadurch entmutigt, strich ich kurzerhand die noch geplanten Texte aus "Parzival", "Reineke Fuchs" und "Messias". Rückblickend bleibt damit auch von dieser Unterrichtssequenz ein schlechter Nachgeschmack, denn schließlich wollte ich das Epos nicht nur als antike (antiquierte) Form bieten. Ich hätte es sinnvoll gefunden, dem Ritterepos eine moderne Gestaltung des Stoffes gegenüber zu stellen, zumal Adolf Muschgs "Der rote Ritter" als Neuerscheinung vorliegt. Doch Fragen wie: "Ist es sinnvoll, solche Texte ausschnittsweise zu behandeln?", "Wird und kann es die Schüler interessieren, oder stülpe ich ihnen meine Interessen über?", "Überfordere ich sie?" und "Gehört das nicht in die 6. bzw. 8. Klasse?" ließen mich von einer Vertiefung dieser Sequenz zurückschrecken.

Um die poetische Ebene etwas zu relativieren und den eher sachlich orientierten Schülern entgegenzukommen, beschäftigten wir uns mit einer Sendung des "*Morgenjournals*". Geplant

war das Ganze als Einschub für eine Stunde, doch es kam anders. Bewaffnet mit der Sendung desselben Tages, teilte ich die Klasse in Gruppen und gab jeder Gruppe eine Spezialaufgabe: Abfolge der Beiträge, Außenpolitik, Innenpolitik, Kultur und Vokabular. Doch bald schon merkte ich an den verzweifelten Gesichtern, daß die Schüler der Sendung nicht folgen konnten. Um nicht ganz abbrechen zu müssen, zerlegten wir die Sendung in kleine Abschnitte und besprachen jeden Abschnitt gemeinsam. Dabei zeigte es sich, daß den Schülern nicht nur viel an Hintergrundwissen fehlte (womit ich gerechnet hatte), sondern daß sie in jedem zweiten Satz mindestens eine Vokabel nicht verstanden. Um diese Lücken zu schließen, brauchten wir schließlich drei Stunden. Damit stoße ich auf einen weiteren Fehler, durch den ich trotz meiner Routine immer wieder Zeit verliere: Ich unterschätze noch immer den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Das zweite, was mir an diesem Beispiel klar wird, ist folgender Widerspruch: Einerseits halte ich es für notwendig, in der Medienerziehung möglichst Brandaktuelles zu bieten, andererseits ist es dann nur schwer möglich, die Stunde genau zu planen.

Da die Schüler bei der Arbeit am *Feuilleton* und vor allem bei der Lektüre des Froschmäuse-Kriegs mit parodistischen Mitteln konfrontiert waren, ging es auf dieser Schiene weiter. Textgrundlage waren verschiedene Lyrikparodien (Reclam), ein Mustertext aus dem Sprachbuch "Erlebte Sprache" sowie die entsprechenden Artikel aus dem Sachwörterbuch der Literatur. Unterrichtsziele waren:

1. Die Machart eines Gedichts zu durchschauen und nachzuahmen.
2. Einsicht in die Tatsache, daß Lächerlichkeit dort auftritt, wo zwei inadäquate Ebenen aufeinanderprallen.
3. Parodieren von Rekordmeldung, Trauerrede und Werbetext.

Die Arbeit an diesem Themenkreis war reichlich mühsam. Vor allem beim Nachahmen von "Der Lobende" (parodiert in Brechts "Großer Dankchoral") zeigte sich, daß alle vorher geleistete Formanalyse bloß oberflächliches Wissen geblieben war. Die Schüler konnten nur mit massiver Hilfe Rhythmus und Form der Vorlage imitieren. Manche gaben auf, und das, obwohl ich ihnen ausreichend Zeit ließ.

Natürlich muß ich mich jetzt fragen, ob es richtig war, so viel Zeit in diesen Abschnitt zu investieren. Kritikpunkte dabei sind folgende:

1. Vermutlich kann ein Fünfzehnjähriger, der mit sich noch ziemliche Pubertätsprobleme hat, parodistische Feinheiten nicht genießen.
2. Da die lyrischen Texte recht weit von der Lebenswirklichkeit der Schüler entfernt waren, hielt sich ihre Begeisterung in Grenzen, und die Nachahmung erschöpfte sich in einem formalistischen Spiel, dessen Schwierigkeit andererseits viel an Spaß tötete.
3. Bei der parodierenden Nachahmung des Werbetextes hätte ich die Grundzüge der Beschreibung wiederholen müssen. Mehr Übung wäre notwendig gewesen, damit die Schüler lernen, Genauigkeit und Anschaulichkeit als Mittel der Parodie einzusetzen.

Da die Unterrichtseinheit "*Parodie*" vor allem die kreativen Schreiber motivierte und bei der Arbeit am griechischen Epos ausschließlich über männliche Helden gesprochen worden war, wählte ich als nächsten Text Anouilh's "Antigone". Bei der Besprechung der Hauptfiguren standen die Schüler fast ausschließlich auf Kreons Seite. Antigones Nein empfanden sie als Flucht, ja Feigheit. Viele meinten, es sei leichter, nein zu sagen als ja und sich dem Kampf um Veränderung zu stellen; außerdem werde Antigone schließlich von Hämon geliebt und

habe damit eine reelle Chance darauf, ihre Lebensvision zu verwirklichen. Ich insistierte in keiner Weise auf einer Änderung der Schülersicht, d.h. ich zwang ihnen keine politische Diskussion auf. Die Diskussion wurde in zwei Gruppen vorbereitet (Position Kreons/ Position Antigones; mit Textbelegen), das Gespräch selbst dauerte dann fast zwei Stunden. Daß sich die Zeit gelohnt hatte, bewies die Schularbeit. Antigones Weg in die Totenkammer sollte als innerer Monolog gestaltet werden. Die Arbeiten zu diesem Thema zeigten, daß die Schüler das Nein Antigones nun durchaus verstehen und nachvollziehen können.

Obwohl dieser Unterrichtsertrag mich durchaus befriedigt, verschwindet meine Zufriedenheit nach einem Blick auf den Lehrplan. "Dichterische [...] Texte lesen und besprechen; Ordnungsprinzipien finden und bei der Beschreibung anwenden" heißt es dort. Meine Schüler sind über ein identifizierendes Lesen nicht hinausgekommen; die Diskussionen drehten sich mehr um ihre Weltsicht als um die des Werkes. Sie wären nicht in der Lage, von sich abzusehen und möglichst objektiv über einen Text zu schreiben. Weder die Rolle des "Sprechers" noch die spezifische Sprachgestaltung des Werkes spielten im Unterricht eine Rolle. Auch die vom Lehrplan geforderte Untersuchung eines Textes in seinem "jeweiligen politischen, sozialen, kulturellen und literarischen Kontext" geschah im wesentlichen nicht. Die Ursache liegt - abgesehen vom Zeitdruck - meiner Meinung nach in folgendem: Ich möchte, daß Texte die Schüler in ihrer Lebenswirklichkeit möglichst stark ansprechen und investiere daher viel Zeit in die Motivationsphase. Dann habe ich Angst davor, ihr Angesprochensein durch objektivierende Textbetrachtung zu zerstören, Angst, daß 12 der 16 Schüler mich desinteressiert anschauen und den Spaß am Unterricht verlieren, und gehe daher den Weg des geringeren Widerstandes. Verstärkt wird das Dilemma noch durch den Vorwurf, daß es doch meine Aufgabe wäre, den Horizont der Schüler zu erweitern, d.h. sie in Bereiche zu führen, die sie nicht kennen und für die sie sich daher vorerst kaum interessieren.

Nicht zuletzt der Widerstand vieler Schüler gegen das "Zerpflücken" von Texten veranlaßte mich sogar, den nächsten Text fast unbesprochen stehenzulassen. Es war das Jugendbuch *"Das kurze Leben der Sophie Scholl"* von Hermann Vinke. Zwei Gründe waren für die Auswahl maßgebend:

1. In Sophie Scholl wird eine Heldin greifbar, die ja zum Leben sagt und unter Einsatz ihres Lebens um Veränderung kämpft, also das tut, was die Schüler von Antigone gefordert haben.
2. Es war der 50. Todestag der Geschwister Scholl.

Bei dieser Unterrichtssequenz ließ ich den Schülern möglichst viel Freiheit. Bei der fragmentarischen Textbesprechung beschränkte ich mich auf die Beantwortung ihrer Fragen, die vor allem auf Historisches zielten. Als Ergänzung bot ich den Schülern den Film "Die fünf letzten Tage" an, den ich in einer 5. und 6. Stunde zeigte, wobei die 6. Stunde für die Schüler und mich bereits unterrichtsfrei war. Die Schüler hatten aber die Erlaubnis, nach der 5. Stunde zu gehen. Enttäuscht sah ich, daß von den 16 Schülern nur drei oder vier zurückblieben; 2 holten sich später die Kassette, um sich zu Hause den Rest des Films anzusehen.

Mit der Feststellung dieser Tatsache habe ich ein weiteres Problem des Unterrichtsalltags berührt: Wie integriere ich einen kompletten Film in den Unterricht? Zeige ich ihn ganz während der Unterrichtszeit, so muß er etwas Außerordentliches sein, denn schließlich werde ich nicht für das lustvolle Anschauen eines nur guten Films bezahlt; außerdem frage ich mich dann, ob ich die Schüler nicht zu etwas verleite, was sie in ihrer Freizeit oft zu exzessiv

betreiben. Unter dem Aspekt der Außerordentlichkeit aber bleibt nicht allzu viel übrig. Andererseits gibt es oft Filme, die eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts wären, aber eben nur eine Ergänzung und nicht mehr.

Jetzt, Ende April, bleibt nicht mehr viel Zeit übrig. Wir haben noch zwei Unterrichtsprojekte begonnen, und auch ein letzter Ganztext ist geplant:

1. Herstellung eines *Buches mit eigenen Texten* in Zusammenarbeit mit Informatik und Bildnerischer Erziehung. Die Bandbreite der Texte ist groß, von der Brandrede gegen Neonazis bis zur Bildgeschichte. (Vgl. dazu das Inhaltsverzeichnis zum "Buch" in Anm.5). Die Schüler meinten, daß ich einen Text beisteuern sollte, was ich auch tat. Vielleicht schaffen sie noch ein etwas ungewöhnliches Autorenverzeichnis.
2. Große Schwierigkeiten und Mängel beim Vortragen der Ilias-Texte führten dazu, daß wir für das laufende Jahr ein *Kapitel Rhetorik* planten, von dem natürlich in meiner Jahresplanung nicht die Rede ist. Seit sechs Stunden arbeiten wir nun an Grundzügen der Rhetorik. Das entspricht zwar einem expliziten Wunsch der Schüler, ist aber erst im Lehrplan der 7. Klasse vorgesehen. Im Zusammenhang mit der sprechtechnischen Schulung möchte ich noch einige Balladen mit ihnen besprechen, eine Textsorte, mit der wir uns schon im Vorjahr beschäftigt haben.
3. Als letzten Ganztext werden wir von Gail Graham *"Zwischen den Feuern"* lesen, ein Text, der sich in hervorragender Weise mit dem Thema Krieg auseinandersetzt. Angesichts der Katastrophe in Bosnien Herzegowina ist das bestimmt notwendig. Die zeitliche Entfernung des Vietnamkrieges wird es den Schülern hoffentlich ermöglichen, über Krieg zu sprechen, ohne sich ausweglos belastet zu fühlen, wie es bei einem Gespräch über das aktuelle Grauen an unserer Grenze sicher der Fall ist.

5. Welche Bereiche des Lehrplans sind nun am Ende des Schuljahres offen geblieben?

1. "Sprechen vor anderen" fordert
 - a) "über Sachverhalte in knapper Form berichten; Erfahrungen und Probleme kurz formulieren; kurze Stellungnahmen abgeben; Gelesenes und Gehörtes zusammenfassen." Wird hier das prägnante, kurze Formulieren gefordert, so braucht die Rhetorik eher eine Schulung in Anschaulichkeit, Genauigkeit und Bildhaftigkeit.
 - b) In der Gruppen- und Plenardiskussion sollen Rollen wahrgenommen werden. Darüber haben wir nicht gesprochen; die meisten Schüler haben alle Mühe, einander ausreden zu lassen und die Aussage des Vorredners zu beachten. Von der Rolle des aktiven Zuhörers halten sie reichlich wenig.
2. Die Schüler haben weder Protokolle geschrieben noch Kurzfassungen oder Inhaltsangaben geübt, ganz zu schweigen vom sprachlichen Umsetzen graphischer Darstellungen.
3. Mit 2 gelesenen und einem geplanten Ganztext wurde wohl auch das Ziel der Leseerziehung nicht erreicht.

4. Die im Abschnitt "Sprachbetrachtung" geforderten Unterrichtsziele blieben weitgehend auf der Strecke. Das eine oder das andere wird vielleicht noch im Zuge der Rhetorik zur Sprache kommen, doch im großen und ganzen werden wir diese Lücke in die nächste Klasse mitschleppen.
5. Über die Mängel der "Literaturbetrachtung" habe ich schon im Zusammenhang mit der Arbeit an Anouilh's Antigone gesprochen.

6. Was führte dazu, daß Unterrichtsziele, die ich für wichtig halte, nicht erreicht wurden?

Mag sein, daß ich jetzt Banalitäten formuliere, aber dann waren es eben Banalitäten, die zum Scheitern führten.

1. Erleben, Erfahren, Einsichten gewinnen braucht viel mehr Zeit als rein kognitives Lernen.
2. Ich halte es für notwendig, das Schreiben in den Unterricht zu integrieren und nicht in die Hausübung zu verweisen, denn viele Schüler brauchen zum Schreiben die Schulatmosphäre, die wohlwollende Unterstützung des Lehrers und der Mitschüler. Doch auch das kostet sehr viel Zeit.
3. Soll Unterricht mehr sein als Befähigung eines *Objekts*, dann hat der Lehrer es nicht mit "einer" Klasse zu tun, sondern mit vielen *Subjekten*, deren Wünsche, Probleme und auch Launen berücksichtigt werden *müssen*, und die Forderungen dieser Subjekte sind oft nicht lehrplankonform. Außerdem machen sie die sogenannte Jahresplanung für Deutsch recht zweifelhaft.
4. Unterrichtsprojekte und langfristige Unterrichtssequenzen entwickeln eine Eigendynamik, die sowohl die Jahresplanung als oft auch eine genaue Unterrichtsplanung in Frage stellen. Was an Zeit in diese Projekte einfließt, läßt sich kaum mehr einholen. Die Lehrplanforderung nach projektorientiertem Unterricht einerseits und die Vielfalt der im Lehrplan geforderten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensgebiete andererseits sind nur sehr schwer vereinbar.
5. Gute Stunden entwickeln sich oft sehr spontan, unabhängig davon, ob das Unterrichtsgeschehen mit dem Lehrplan übereinstimmt.
6. Zuguterletzt habe ich als Lehrer oft Angst, das Interesse, ja die Zuneigung der Klasse zu verlieren, wenn ich ihnen etwas aufkotziere, nur weil es im Lehrplan steht. Spüre ich, daß die Schüler etwas anderes wünschen, das ihren Begabungen mehr entgegenkommt, oder erkenne ich, daß viele durch eine Lehrplanforderung rettungslos überfordert wären, hat der Mensch Vorrang.

7. Das Schuljahr aus der Sicht der Schüler

Um meine Sicht des Schuljahres zu relativieren, bat ich die Schüler, unter völliger Wahrung der Anonymität, den Fragebogen auszufüllen. Ich zögerte lange vor diesem Schritt, denn es widerstrebte mir gründlich, mich quasi beurteilen zu lassen. Außerdem ist es den Schülern wohl kaum möglich, die in der Schule herrschenden Machtstrukturen beim Ausfüllen des Fragebogens außer acht zu lassen. Ganz typisch dafür war die Frage einer Schülerin: "Wenn das Ergebnis nicht Ihren Wünschen entspricht, sind Sie böse auf uns?" Erst nachdem ich deutlich festgestellt hatte, daß nur Unehrllichkeit schlimm sei, weil ich dann mit den Fragebögen nichts anfangen könne, meinte sie: "Jetzt freue ich mich darauf."

Wie nun sahen die Schüler das Jahr? Bei der Bewertung der Unterrichtseinheiten nach dem Beliebtheitsgrad ergab sich folgende Reihenfolge:

| | Durchschnitt der Plätze |
|---|-------------------------|
| 1. Herstellen einer Zeitung (23.1.93) | 5,0 |
| 2. Versuch, euch als Autoren zu erraten | 5,2 |
| 3. "Das kurze Leben der Sophie Scholl" | 5,4 |
| 4. "Antigone" | 6,1 |
| 5. Herstellung des Buches mit euren besten Texten | 7,2 |
| 6. Gespräche über psychol. Fragen; Ratgeber in der Zeitung | 7,4 |
| 7. Besprechung des Feuilletons "Mannsbilder" | 8,3 |
| 8. Besprechung von Parodie und Satire; Textbeispiele | 9,9 |
| 9. Leseerfahrung von Dichtern (Mitterer) und eigene | 10,0 |
| 10. Schreiben von Parodien | 10,5 |
| 11. "Schlagzeile" | 11,0 |
| 12. Schreiben von Feuilletons | 11,3 |
| 13. Vorbereitung für die Zeitung: Schreiben von Kommentaren | 11,6 |
| 14. Kommunikationstheorie | 12,2 |
| 15. Lexikonübung zu österreichischen Autoren | 12,4 |
| 16. Theater: Da Tschusch wü nach Kaisermühl | 12,6 |
| 17. Versuch, Hexameter zu produzieren | 14,2 |
| 18. Odyssee (hören und besprechen) | 14,9 |
| 19. Ilias (besprechen) | 15,7 |
| 20. Übung zur Beistrichsetzung | 17,2 |

Die ersten Plätze nehmen also all jene Unterrichtseinheiten ein, welche die ganze Persönlichkeit des Schülers erfaßten, die ihre Lebenswirklichkeit unmittelbar ansprachen. Ganz deutlich wird auch, daß "harte Knochenarbeit", wenn sie als solche empfunden wird, weniger ankommt. Am deutlichsten wird dies aus der Diskrepanz von "Herstellen einer Zeitung" auf Platz 1 und der Vorbereitung dazu auf Platz 13. Hat also mein pädagogischer G'wissenswurm doch nicht recht, wenn er gründlichere Vorbereitung gefordert hat? War es doch richtig, meinem Gefühl nachzugeben, das mich davor warnte, das Interesse der Schüler durch Analysieren und wiederholtes Üben zu verlieren?

Weiters zeigt die Wertung der Schüler, daß sie bereit sind zu schreiben, es aber nicht sehr schätzen, wenn sie sich dabei einer Vorlage anpassen müssen: Das Schreiben von Parodien

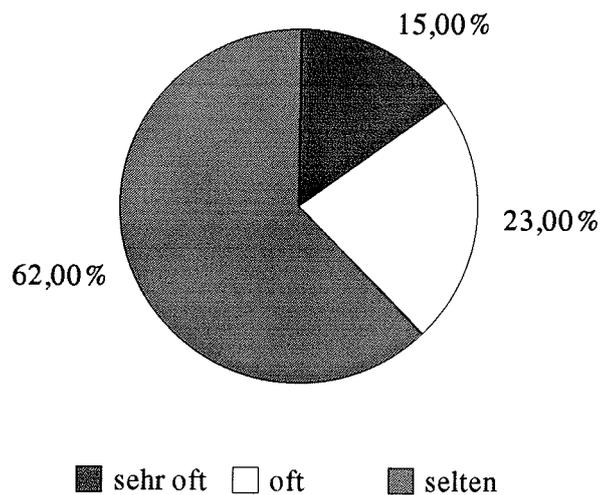
und Feuilletons rangiert hinter der Besprechung der Textsorten. Von dieser Beobachtung ausgehend, wird die Aversion der Schüler gegen meine Aufbereitung der antiken Epen besonders klar, da hier der Versuch, Hexameter zu produzieren, noch vor der Besprechung steht.

Die Ablehnung des Theaterstücks "Da Tschusch wü nach Kaisermühl'n" erkläre ich mir durch die Kluft zwischen dem sozialen Milieu der Schüler und dem im Stück gezeigten, mit dem sie sich nicht identifizieren wollen und von dem sie sich bedroht fühlen. Im Widerspruch zu dieser Bewertung steht auch, daß bei der Frage nach erinnerten Diskussionsthemen wiederholt das Thema "Ausländer" kam, eine Diskussion, die sich an dieses Theaterstück anschloß. Diese Frage nach den Diskussionsthemen war auch in gewisser Weise als Kontrolle des Punktes C/1 gedacht und ergab folgende bunte Mischung:

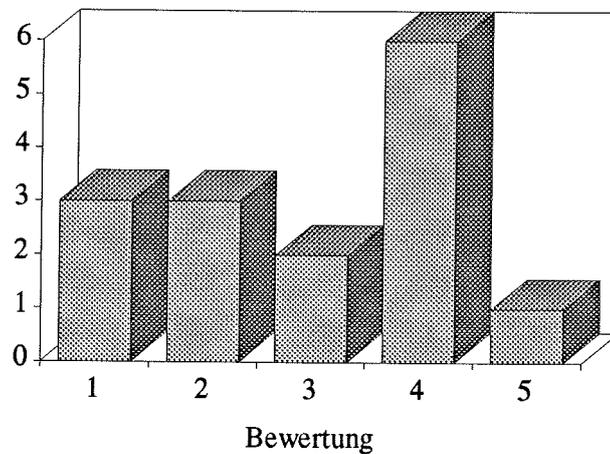
- | | |
|---|---------|
| 1) Antigone | (9 mal) |
| 2) Aids/ Liebe (8 mal) + Ehe, Scheidung | (1 mal) |
| 3) Ausländer, Volksbegehren (7 mal) + "Tschusch" | (2 mal) |
| 4) Sophie Scholl | (4 mal) |
| 5) Tierschutz, Pelztiere | (4 mal) |
| 6) Kinder- und Jugendprobleme | (2 mal) |
| 7) Theater | (1 mal) |
| 8) Warum will ich sterben? | (1 mal) |
| 9) Was ist ein Held | (1 mal) |
| 10) Was habe ich bei der Herstellung der Zeitung gelernt? | (1 mal) |
| 11) Ist Dina ein Saddist? | (1 mal) |

2 Schüler schrieben bei diesem Punkt nichts, obwohl Deutsch bei ihnen auf den Plätzen 3 bzw. 4 rangiert.

Denke ich über das Ergebnis der Schülerbefragung nach, könnte ich zum Revolutionär gegen den Lehrplan werden, wäre da nicht eine außerschulische Realität, die bei den jungen Menschen später ein gewisses normiertes Wissen und bestimmte Fähigkeiten voraussetzt. Der Gegenstand Deutsch wird - zumindest in der Form, wie ich ihn präsentiere - zu einem Gesprächsforum für alles mögliche. Daß dahinter nicht nur meine Intention steckt, sondern ein Bedürfnis der Schüler, das trotz aller Bemühung noch nicht befriedigt ist, zeigt ihre Antwort auf die Frage, inwieweit sie sich in den Unterricht einbringen können.



Auch die Antworten auf die in Punkt B/1 gestellte Frage nach meinem autoritären oder kompromißfähigen Verhalten (siehe Anhang) weist in diese Richtung.



Mehr als die Hälfte der Schüler (Bewertung mit 3, 4 oder 5) empfindet völlig zu Recht, daß *meine* Vorgaben bearbeitet werden und nicht *ihre* Anliegen.

Bei der Frage, was die Schüler gern verstärkt gehabt hätten, ergab sich folgendes Bild:

| A: Zahl der Angaben (mit Ergänzungen) | Zahl der Schüler |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 0 | 2 |
| 1 | 2 |
| 2 | 6 |
| 3 | 3 |
| 5 | 2 (alle mit Ergänzungen) |

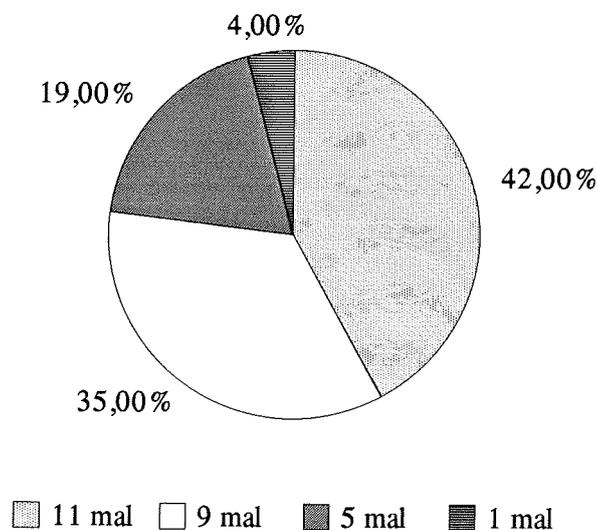
B: Reihung nach der Zahl der Nennungen:

- | | |
|----------------------|-------|
| 1. Diskussion | 6 mal |
| 2. Ganztexte | 5 mal |
| 3. Redeübungen | 4 mal |
| 4. Rechtschreiben | 4 mal |
| 5. Stilerziehung | 3 mal |
| 6. Vertiefung | 3 mal |
| 7. eigenes Schreiben | 1 mal |

Gruppiere ich diese Nennungen nach den Bedürfnissen der Schüler, ergibt sich folgende Reihung:

- | | |
|--|--------|
| 1. Hilfe für bessere Noten (Punkt 3+4+5) | 11 mal |
| 2. Einbringen der eigenen Persönlichkeit (Punkt 1+6) | 9 mal |
| 3. Gefühl des Mangels (Punkt 2) | 5 mal |
| 4. Bedürfnis befriedigt (Punkt 7) | 1 mal |

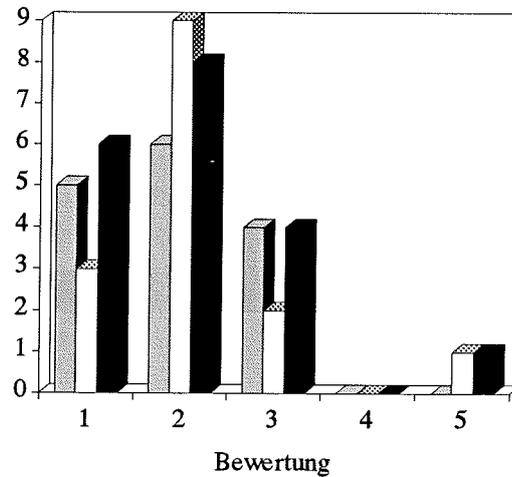
Veranschaulicht durch eine Graphik (die oben angegebene Anzahl der Nennungen steht in der Legende):



Vielleicht ist es als Abschluß dieser Betrachtung noch interessant, wie die Schüler die Darbietung des Stoffes und die Schularbeiten empfunden haben.

Auf die Fragen a) nach der Unterrichtsgestaltung und b) nach der Ausdrucksweise war den Schülern eine fünfteilige Skala angeboten, wobei das Spektrum für a) von "sehr abwechslungsreich" bis "langweilig", für b) von "klar verständlich" bis "ziemlich unverständlich" reichte.

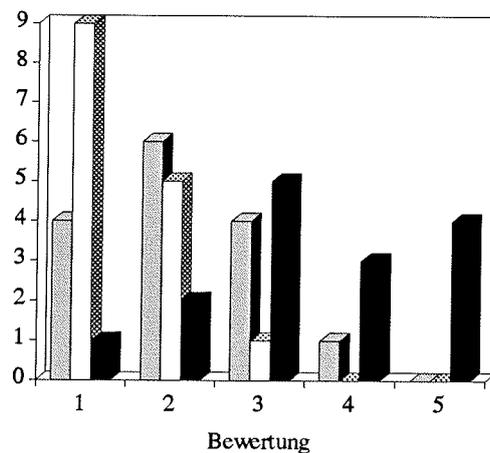
Bei der Frage nach meiner Fähigkeit, Neues zu erklären, waren den Schülern vier Bewertungsbegriffe angeboten: "sehr gut", "gut", "mäßig" und "ungenügend". Die Graphik läßt hier den Punkt 4 der fünfteiligen Skala frei.



Unterrichtsgestaltung
 Ausdrucksweise
 Neues erklären

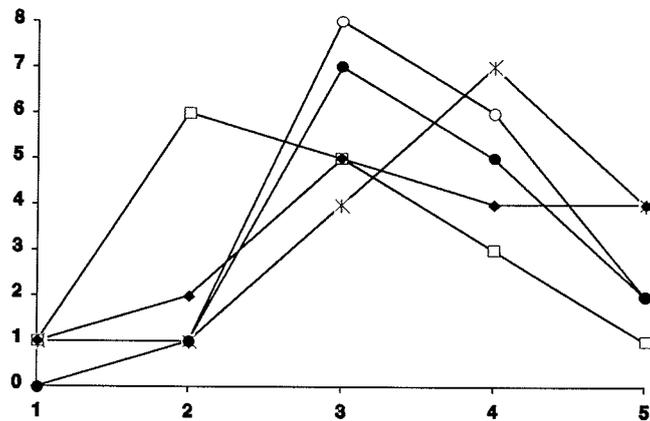
Auf die Fragen nach den Schularbeiten wurde den Schülern ebenfalls die fünfteilige Skala angeboten.

Die folgende Graphik dazu zeigt die Bewertung der Aufgabenstellung:



klar/unklar
 abwechslungsreich/eintönig
 einfach/schwierig

Eine Graphik der Schularbeitsergebnisse möge den letzten Punkt ergänzen. Sie zeigt, daß die Ergebnisse nicht besonders gut sind, worin ich abermals einen Beweis dafür sehe, daß die Noten nur wenig mit dem Beliebtheitsgrad eines Faches zu tun haben. Auf der x-Achse ist die Notenskala aufgetragen, die y-Achse zeigt die Zahl der Schüler.



Mag. Elisabeth Hensler
BG/BRG Wiedner Gürtel 68
1040 Wien