

# BEGEGNUNG und GESPRÄCH

OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 27

September 1975



---

# Der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler – die Grundlage schulischen Lernens und Zusammenlebens

Kurt Singer

---

---

## 1. Die Verdrängung der Frage nach dem emotionalen Wohlbefinden in der Schule

---

Eine für das Lernen entscheidende Frage wird zu selten gestellt. Die Frage an den Lehrer: Wie fühlen Sie sich beim Unterricht? – Und die daraus entspringenden Fragen: Freuen Sie sich auf den Unterricht oder gehen Sie widerwillig hin? Haben Sie Angst vor Ihren Schülern oder fühlen Sie sich wohl? Erleben Sie sich gespannt oder gelockert? Mögen Sie Ihre Schüler oder lehnen Sie sie ab?

Und die entsprechende Frage an die Schüler: Wie fühlt ihr euch eigentlich hier im Unterricht? – Mit den weiterführenden Fragen: Fühlt ihr euch wohl in diesem Klassenzimmer? Geht ihr gern herein oder graust euch davor? Wann freut ihr euch auf die Schule und wann habt ihr eine Abneigung dagegen? Was ist für euch das Schönste und was das Schlimmste am Schulunterricht? Müßt ihr manchmal Angst haben – was sind das für Situationen? Wie erlebt ihr es, wenn ihr vor der Klasse etwas sagen müßt?

Zu selten gehört es zum Fragenkatalog von Seminarleitern und Schulräten, nach dem emotionalen Wohlbefinden der Lehrer und Schüler zu fragen, also einfach danach, wie die sich fühlen. Dabei hätten solche Fragen schicksalhaftere Bedeutung als die nach einem fehlenden Hefteintrag, nach einem nicht durchgenommenen Stoffpensum oder nach einem methodischen Fehler beim Aufbau einer Unterrichtsstunde.

---

## 2. Die Bedeutsamkeit des Lehrer-Schüler-Bezugs für das Lernen

---

Schulklassen und einzelne Schüler ändern ihr Lernverhalten, wenn sie einen anderen Lehrer bekommen. Eine „träge“ Klasse wird zu einer lebendigen, eine disziplinierte zu einer undisziplinierten, lernunwillige Schüler werden fleißig, ängstliche werden mutiger, abgelehnte Fächer werden zu Lieblingsfächern und so fort. Trotz der durch alle Jahrhunderte hindurch betonten Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit werden wenige praktische Konsequenzen gezogen. Einmal wegen der

fortschreitenden Spezialisierung – der Blick wird zu einseitig auf das Fach gelenkt. Zum andern aus einem reformerischen Eifer heraus, der sich auf die Organisationsformen der Schule bezieht.

Schulisches Lernen findet in der Gruppe statt. Die Beziehungen innerhalb dieses Sozialverbandes „Klasse“ beeinflussen den Unterricht entscheidend: die Beziehungen zwischen Schülern und Mitschülern, zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Lehrer und den Lehrerkollegen. Das Gruppenklima kann so sein, daß in den Schülern Beweggründe zum Lernen entstehen – oder daß solche Beweggründe erst gar nicht aufkommen. Die Klasse als Lerngruppe, in der sich das Kind oder der Jugendliche wohlfühlt, kann allein schon durch dieses gefühlsmäßig positive Beziehungsgefüge zum Lernen anreizen. Umgekehrt kann die Lerngruppe, in der der Schüler ständig Angst vor Bloßstellung und Herabsetzung haben muß, selbst den interessantesten Lernstoff unwirksam machen. – Ein Lehrer mag einen methodisch guten Deutschunterricht geben – wenn es jedoch den Schülern bei ihm die Stimme verschlägt, lernen sie den Deutschunterricht abzulehnen.

---

## 3. Nicht eingestandene Erwartungen des Lehrers als Ursache gestörten Bezugs

---

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern wird oft dadurch gestört, daß dieser seine persönlichen Wünsche und Erwartungen nicht eingestehen kann. Der Lehrer hat natürlich den Wunsch, von den Schülern bestätigt zu werden, bei ihnen Halt zu finden, seine Selbstsicherheit zu festigen, sich emotional wohl zu fühlen. Aber solche Wünsche werden von vielen als zu selbstsüchtig angesehen. Deshalb verleugnen und verdrängen sie ihre persönlichen Bedürfnisse: sie tun so, als ob es ihnen nur um das Wohl ihrer Kinder ginge, nur um den Unterrichtsauftrag. Um so stärker müssen ihre persönlichen Wünsche unbewußt zu wuchern beginnen. Richter (1972) stellt das an einem Beispiel modellhaft dar:

„Ein Lehrer. Er weiß nicht mehr richtig, ob das Sinn hat, woran er glaubt. Deshalb will er unbedingt, daß die Schüler ihn in seinen Idealen bestätigen. Er fühlt sich einsam und verloren. Also will er unbedingt, daß seine Schüler ihn benötigen und gern haben, um dadurch

seine Einsamkeitsbefürchtungen beschwichtigen zu können. Er fühlt sich schwach und klein. Also will er unbedingt, daß seine Schüler ihn sehr ernst und wichtig nehmen, damit er wieder an seine Stärke glauben kann. Da er die Schüler zu sehr zur eigenen Stützung braucht, fehlt es ihm an Kraft, sich hinreichend um die Wünsche der Kinder selbst zu kümmern. Das bringt ihn in Konflikt mit dem ihn anerzogenen pädagogischen Ideal. Also verdrängt er das, was er von den Schülern für sich will, aus dem Bewußtsein. Das bereitet ihm um so mehr innere Spannungen. Infolge seines Verdrängungsprozesses kann er nun den Schülern sein Bedürfnis nicht mehr in einer Weise zeigen, daß diese darauf eingehen könnten“ (Richter 1972, S. 21).

Die Schüler würden einiges tun, wenn sie damit den Lehrer entlasten und freundlicher stimmen könnten. Aber diese Möglichkeit gibt es jetzt nicht mehr, da der Lehrer so tun muß, als ginge es ihm nur um die Schüler. Die nicht eingestandenen unerfüllten Bedürfnisse stauen sich im Unbewußten und machen ihn gespannt und vorwurfsvoll. Er haßt nun die Schüler dafür, „daß sie ihm etwas abschlagen, worum er sie gar nicht offen gebeten hat. Die Schüler wiederum ärgern sich über ihn, weil sie mit ihren Bedürfnissen zu kurz kommen. Sie spüren, daß der Lehrer unter dem Einfluß seines eigenen Problems mit ihnen nur irgend etwas machen will, was für ihn selber wichtig ist“ (Richter 1972, S. 21).

Der Bezug zwischen Lehrer und Schülern ist damit verzerrt, keiner weiß mehr vom anderen, was der wirklich will. Beide tun so, als ginge es nur ums Lernen. In Wirklichkeit aber wird gerade das Lernen durch diese „Als-ob-Beziehung“ behindert.

Der Lehrer neigt dann dazu, seine verdrängten Wünsche an die Schüler unter dem Deckmantel pädagogischer Notwendigkeit heranzutragen. Die Schüler sollen seine Ansichten übernehmen, damit er seine Unsicherheit zu decken kann. Sie sollen ihm absolut gehorchen, wenn sie ihn schon nicht anerkennen. Der Lehrer muß Aufmerksamkeit erzwingen, um so doch noch zu der ersehnten Anteilnahme der Schüler an seiner Person zu kommen.

Die Schüler aber fühlen sich nicht verstanden und setzen sich zur Wehr. Sie tun gerade das nicht, was der Lehrer am sehnlichsten wünscht, sie achten und schätzen ihn nicht. Und damit verschärft sich der Gegensatz und beginnt sich kreisförmig zu verstärken. Der sich schwach fühlende Lehrer muß in einem aufreibenden Selbstbehauptungskampf die noch schwächeren Schüler dazu mißbrauchen, sich selbst – wenn auch nur scheinbar – zu stärken.

---

#### 4. Emotionale Kühle und Distanziertheit des Lehrers als Lernhemmnis

---

Müller-Eckhard bringt Beispiele dafür, wie der Lehrer für die Lerngeschichte des Schülers – und oft darüber hinaus – zum Schicksal werden kann.

Unter anderem berichtet er (1955, S. 97), von einem elfjährigen Mädchen, das in der Grundschule durch ausgezeichnete Fähigkeiten in Mathematik auffiel. Deshalb war unerklärlich, weshalb seine Leistungen bei der neuen Mathematiklehrerin plötzlich abfielen und diese sie als „mathematisch-unbegabt“ bezeichnete. Die Ursache für den Leistungsabfall lag in der Kontaktverweigerung der Lehrerin, den dieses Kind nicht verarbeiten konnte. Diese Verweigerung des Kontaktes wurde schon am ersten Schultag von der Lehrerin demonstriert. Am Ende des Unterrichts streckte ihr Barbara die Hand zum Abschied hin, so wie sie es von ihrer Grundschulleh-

rerin gewöhnt war, und sagte: Auf Wiedersehen, Fräulein Doktor!

„Die Studienrätin reagierte in diesem Augenblick ganz und gar anders als Barbara sich das vorgestellt hat, – und als das Kind es bisher gewohnt war. – Die Lehrerin ruft laut in die Klasse: Oh, das ist gut, daß das geschieht (sie meint, daß Barbara ihr die Hand hinhält) noch einmal alles hinsetzen und Ruhe!) – Also ein für alle Mal: Händchen geben und solche Mätzchen, das gibt es in der höheren Schule nicht. In der höheren Schule wartet man gefälligst ab, bis man die Hand gereicht bekommt, dann erst darf man die seine ausstrecken. In der Volksschule mag es solche Dinge (!) gegeben haben, hier jetzt nicht mehr. Merkt euch das! Ich möchte es nicht mehr sehen!“ (Müller-Eckhard 1955, S. 98.)

Durch die unpersönliche, abweisende Art der Lehrerin wurde dieses Mädchen verunsichert. Ohne persönliche Kontaktaufnahme war es ihm – jedenfalls mit elf Jahren – noch unmöglich, erfolgreich zu lernen. Die Lehrerin war schnell zur Hand mit der Erklärung für das Versagen. Aber wie ist zu erklären, daß die gleiche Schülerin bei einer anderen Lehrerin wieder gute und sehr gute Mathematikleistungen aufwies? Die unpersönliche Distanziertheit der Studienrätin schloß für das Mädchen aus, sich zu interessieren und zu begeistern. Je jünger ein Kind ist, umso stärker treffen Müller-Eckhards Feststellungen zu (1955, S. 99/100): Kein Kind „vermag auf die Dauer ohne weiteres Wissensstoff und Kenntnisse von einem Menschen anzunehmen, der ihm völlig gleichgültig ist. Kinder vermögen nicht ‚neutral‘ zu sein. Alles wird von Affekten getragen . . .

Auf keinen Fall ‚kann‘ ein Kind das, was der erwachsene Mensch später lernt: das interesselose Interesse . . . Der Erwachsene vermag sich mit einem Intellekt in eine Sache oder eine Person hineinzubegeben und mit seinem Sein weit draußen zu bleiben, das Kind nicht“.

---

#### 5. Die Gefahr fortschreitender Bezugslosigkeit

---

Die Schüler untereinander wie Schüler und Lehrer sind einander oft fremd, obwohl sie viel zusammen arbeiten und lernen. Aber auch bei den Junglehrern und ihrem Seminarleiter ist es häufig so, daß sie voneinander kaum die Namen wissen – und schon gar bei Studenten und Dozenten, bei denen die Namenlosigkeit der Regelfall ist. Überall handelt es sich zu oft um eine Ansammlung von Menschen, wo die einzelnen einander fern sind. Kaum einer vermag den andern zu verstehen und niemand hat den Mut, sich den andern gegenüber auszusprechen. Emotionale Wünsche in den Beziehungen untereinander bleiben ungesagt. Man verbirgt sich hinter Unverbindlichkeiten.

Zu dieser emotionalen Kargheit kommt hinzu, daß selbst Spuren emotionaler Zuwendung ständig der Drohung des Entzugs ausgesetzt sind, wenn der Schüler im Unterricht nicht den Normen entsprechend arbeitet und sich verhält.

Selbst in den Fächern, in denen Miteinander-Reden und Sich-Verständlich-Machen zum Lernstoff gehörte, bleibt das Eigentliche im Formalen stecken, findet das Emotionale keine Chance des Ausdrucks. So ist es ein bedrückendes Merkmal des Deutschunterrichts, daß die Schüler nicht darüber sprechen und schreiben können, woran ihnen liegt. Das bringt mit sich, daß sie eine Grunderfahrung der Sprache nicht machen können: sie erleben nicht, daß Sprechen und Schreiben Folgen haben kann, daß Sprache dazu dient, zu verändern, daß ich mit Hilfe der Sprache Folgen hervorbringen kann.

Der Schüler sollte doch lernen, auch „das auszusprechen, was er nie aussprechen darf, es hinzustellen: So, da bin ich, das ist meine Meinung, eine wirkliche Tatsache. Auf diese Weise erlebt er, daß es ihn gibt, indem er ganz unmittelbar mit einem anderen redet . . . Wenn ein Kind sich plötzlich in der Lage zeigt, mit dem Vater, der es immer wieder schlägt, über diese Schläge zu reden, dann ist dieses Kind plötzlich stärker als sein Vater. Der Vater schlägt ja oft, weil er nicht reden kann“ (Wünsche 1972, S. 80).

Und ist es nicht beim Lehrer ebenso? Auch er gibt Strafaufgaben, verhängt Arrest, verteilt Verweise, rächt sich durch schlechte Noten, brüllt die Klasse an: auch er „schlägt“, weil er nicht mit den Schülern reden kann. Er wird ja auch als „Vermittlungsfachmann“ ausgebildet: der Frage, wie er seinen Lernstoff an den Schüler bringt wird mehr Aufmerksamkeit gewidmet, als jener entscheidenden Frage, wie er mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt kommen, wie er mit ihnen sprechen kann.

Die Mißachtung der Frage „Wie fühlen wir uns eigentlich in der Schule?“ wächst mit der „Höhe“ der Schule: die emotionale Bezugslosigkeit ist in der Grundschule am geringsten; in der Hauptschule scheinen Distanzierung und betonte Sachlichkeit zu wachsen, wohl auf Grund zunehmenden Abbaues des Klablehrersystems und zunehmender Stoffbesessenheit; in den Höheren Schulen ist das Ausmaß der Mißachtung des Emotionalen hoch – und an den Hochschulen am höchsten.

Schwierig und fast ausweglos ist nun dies: Schüler und Studenten mußten immer mehr verlernen, Emotionales mit Unterricht zu verknüpfen. Wenn sie aber jetzt Lehrer sind, dann sollten sie diese emotionalen Grundlagen des Lernens selber schaffen – ohne daß die in Vermassung geratene Lehrerausbildung ihnen dazu wirkliche Hilfe geben könnte.

---

## 6. Möglichkeiten persönlicher Kontaktnahme zwischen Lehrer und Schüler

---

Der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler ist eine entscheidende Grundlage schulischen Lernens und Zusammenlebens. Deshalb muß der Lehrer der Frage, wie er sich um diesen Kontakt bemühen kann ebenso aufmerksam nachgehen wie seiner Unterrichtsvorbereitung. Persönlichen Kontakt zu den Schülern aufzunehmen, ist dem Lehrer auf vielerlei Weise möglich. Einige Beispiele sollen zu weiterem Nachdenken anregen.

### 1. Beispiel: Persönliche Kontaktnahme in der Vorviertelstunde

Der Lehrer kann sich die Viertelstunde vor Schulbeginn freihalten, um sich aufmerksam den hereinkommenden Kindern zu widmen. Er ist dann einfach da für die Schüler, die mit ihm sprechen wollen.

Oft bildet sich ein Grüppchen, das über die gestrige Fernsehsendung, ein Fußballspiel, ein besonderes Ereignis am Ort, einen sensationellen Zeitungsbericht, einen Vorfall in der Schule oder ein interessantes Unterrichtsthema diskutiert.

Daß der Unterrichtsbeginn nach solch persönlicher Begegnung geglückter verläuft, ist keine Frage. Der Lehrer hat bis acht Uhr bereits Fäden gesponnen, die ihn nun mit den Schülern verbinden. Wenn ich mich eben freundschaftlich mit jemandem unterhalten habe, vermeide ich, ihn fünf Minuten später zu kränken oder zu ärgern: Ich bin aufmerksam gegen ihn als gegen jemand, der mir nichts bedeutet. Dies empfinden Kinder und Lehrer in gleicher Weise. Lehrer, die versuchen, mit

den Kindern persönlich in Kontakt zu kommen, entdecken etwas, das nicht ohne Wirkung auf sie bleibt: das „andere Gesicht“ ihrer Schüler.

Es ist in der Tat so: wenn wir den Schülern unmittelbar gegenüberstehen und sie anschauen, sehen wir plötzlich ein ganz anderes Gesicht als das übliche „Schulgeseht“ in der Masse der dreißig. Und dieses „andere Gesicht“ erschließt uns einen anderen Menschen, dem wir aufmerksamer und gerechter begegnen können.

Der Schüler gewinnt durch die zwanglose Begegnung eine Möglichkeit, das in der Phantasie oft vorgefaßte Lehrerbild zu korrigieren. Er kann erfahren, daß der Lehrer nicht der „Übermensch“ ist, für den er ihn gehalten, oder der „Unmensch“, den er in ihm befürchtet hat. Er erfährt, daß der Lehrer ein Partner sein möchte, mit dem man reden kann. So können Beziehungen angebahnt, richtiggestellt, verbessert werden. Die Vorviertelstunde ermöglicht dem Lehrer, auch mit solchen Kindern in persönlichen Kontakt zu kommen, die ihm „nicht liegen“. Die manchmal gemachte feierliche Aussage, ein Lehrer möge alle Kinder gleich gern, ist eine sichere Grundlage für ungerechte Behandlung. Es ist unmöglich, allen Schülern die gleichen Sympathien entgegenzubringen. Ein Erzieher, der das sieht, wird den Kindern gerechter begegnen als jener, der diese Tatsache leugnet. – Gerade den unsympathischen Schülern gegenüber können wir unsere Einstellung am ehesten durch Kontakt und persönliche Auseinandersetzung verändern.

Der Sinn dieser hier empfohlenen Kontaktaufnahme liegt nicht in einer beabsichtigten „erzieherischen Beeinflussung“ des Schülers oder darin, mit ihm über seine persönlichen Probleme zu sprechen; sondern gerade darin, ihm ein Bezugsklima anzubieten, das frei ist von Forderung und Beeinflussung. – So hat der Lehrer bei solch lockeren Unterhaltungen auch die Möglichkeit, mit den Leitpersonen der Klasse ins Gespräch zu kommen – jenen, die das Klassenklima entscheidend mitbestimmen und starken Einfluß auf die Mitschüler haben. Er gewinnt damit die Chance, selbst besser zu verstehen und besser verstanden zu werden.

### 2. Beispiel: Gespräch zwischen Schüler, Eltern, Lehrer

Es ist so üblich, daß Eltern in die Sprechstunde kommen und mit dem Lehrer über ihr Kind sprechen. Aber weshalb soll der Schüler selbst bei so einem Gespräch nicht dabei sein? Weshalb sollen Lehrer und Eltern *über* den Schüler sprechen und nicht *mit* ihm? – Natürlich gibt es Problemkreise, die Lehrer und Eltern unter sich bereden möchten, so wie ja auch der Schüler manches nur mit den Eltern oder auch nur mit dem Lehrer besprechen will. Aber grundsätzlich sollten in einer so wichtigen Angelegenheit alle Beteiligten als gleichwertige Partner die gemeinsamen Probleme miteinander erörtern. Dadurch entsteht auch ein viel zutreffenderes Bild über die Situation, als wenn einer – der Schüler – ausgeschlossen wird.

Ähnlich praktizieren da und dort Lehrer gemeinsame Eltern-Schüler-Abende. Klasse und Eltern und Lehrer besprechen gemeinsam, was sie ja auch gemeinsam bewältigen müssen. Der Lehrer hält zwar Elternsprechstunden ab – warum aber nicht auch Schülersprechstunden? Zwischen den Unterrichtsstunden hat er meist wenig Gelegenheit – und der Fachlehrer ganz besonders wenig –, um für persönliche Fragen der Schüler dazusein. Bei der Schülersprechstunde als einer festen Einrichtung weiß der Schüler: diese Zeit hat der Lehrer für mich.

### 3. Beispiel: Aufsatz-Gespräch mit Klasse und einzelnen Schülern

In den Aufsätzen der Schüler werden viele zwischen-

menschliche Probleme beschrieben. Deshalb dienen die Aufsätze nicht nur zum Lesen und Vorlesen und zum Sprechen darüber, wie sie geschrieben sind. Der Inhalt selbst – vorausgesetzt, daß der Schüler bereitwillig vorliest – wird zum Thema von Gesprächen. Dabei erleben die Schüler etwas Wichtiges. Einmal entdecken sie, daß andere auch bestimmte Schwierigkeiten, Ängste haben, von denen sie oft meinen, sie gelten nur für sie. Zum ändern kann sie der Lehrer erfahren lassen, daß ihre Sprache, daß ihre Aufsätze etwas bewirken: wenn wir zum Beispiel beim Thema „Angst“ auf die Schulängste zu sprechen kommen und die Schüler, von einem Aufsatz angeregt und vom Lehrer ermuntert, über ihre Schulängste sprechen und nachdenken: die Angst vor dem Aufgerufenwerden, Angst vor dem Blamiertwerden, die Angst vor dem Nichts-Wissen bei der Probe, die Angst vor der schlechten Note, die Angst vor einem bestimmten Fachlehrer, die Angst vor einem Mitschüler und sofort. Jetzt kann das Aufsatzschreiben Folgen haben – positive Folgen, wenn wir künftig versuchen, angstmachende Schulsituationen anders zu gestalten, wenn die Schüler merken, daß sie zu den ändern und zum Lehrer etwas sagen können über ihre Ängste, wenn sie erleben, daß es als mutig angesehen wird, wenn man offen über seine Angst spricht.

Diese Erfahrung, daß viele persönliche Probleme auch die Probleme anderer sind und daß man deshalb gemeinsam über sie sprechen kann, wirkt zurück auf das Aufsatzschreiben: die Schüler schreiben dann zu ihren Erlebnissen persönliche Gedanken, persönliche Stellungnahmen. Und sie schreiben etwas, was der Lehrer wissen, worüber auch er nachdenken soll.

So haben die Aufsätze auch für den Lehrer Folgen. Er erfährt mehr von den Schülern und dann dadurch besser auf sie ein- und mit ihnen umgehen. – Hier wird deutlich, welchen störenden, abartigen Charakter unter diesen Gesichtspunkten die Zensur haben muß.

Gelegentlich wird der Lehrer mit einzelnen Schülern etwas besprechen, was diese in ihrem Aufsatz als Problem angeboten haben. – Zumindest wird er persönliche Gespräche dadurch in Gang bringen, daß er einzelne Schüler auf ihr Geschriebenes anspricht: „Ich wußte gar nicht, daß du Rundfunkbastler bist!...“ – „Habt ihr eigentlich den Hund noch, von dem du gestern die Geschichte erzählt hast?“ – „Über deine Geschichte hab' ich lachen müssen!...“ – Die Schüler erleben durch solche Bemerkungen, daß der Lehrer an ihren Aufsätzen – und damit an ihnen persönlich – Anteil nimmt.

#### 4. Beispiel: Die Lehrer- und Unterrichtskritik

Wenn es zu einem guten Kontakt zwischen Lehrer und Schüler kommen soll, dann müssen alle Fragen und Konflikte besprochen werden, die das gemeinsame Zusammenarbeiten und Zusammenleben mit sich bringt. Deshalb sollen die Schüler Gelegenheit bekommen, sich mündlich und schriftlich Lehrer und Schule gegenüber kritisch zu äußern und Argumente für Veränderungen vorzubringen. Zwischen Schüler- und Lehrerkritik besteht ein großes Mißverhältnis. Der Lehrer ist dazu ermächtigt, Schüler zu kritisieren, während es den Schülern kaum ermöglicht wird, den Lehrer und seinen Unterricht in Frage zu stellen. In einem Bereich, in dem der Schüler sehr viel erlebt, in dem er von allen Maßnahmen im Guten wie im Bösen betroffen ist, darf er kaum argumentieren. Und oft wird Kritik am Lehrer und im Unterricht mit der Begründung abgelehnt, die Schüler seien nicht „reif“ dazu. Aber bereits der Schulanfänger ist „reif“ genug, kundzutun, wie er die Schule erlebt, und was er gern anders hätte.

„Kritikfähigkeit“ ist zwar ein Leitziel in allen Lehrplänen

und – in feierlichen Ansprachen. Aber wenig Schüler können Kritik an dem üben, was ihnen in der Schule widerfährt. Kritik hat hier eine nicht umkehrbare Richtung: sie geht nur vom Lehrer zum Schüler. Ein Bereich, in dem die Schüler tatsächlich argumentieren können, in dem sie sich kritisch mit etwas auseinandersetzen müßten, wird in der Schule streng ausgeklammert. Dafür müssen die Jugendlichen dann „Streitgespräche“ erfinden und niederschreiben und in Erörterungen verlogene Antworten auf Fragen geben, die nicht ihre Fragen sind.

Dem Schüler werden hohe selbständige Leistungen abverlangt – was die intellektuelle Ausbildung angeht. In Kernproblemen des schulischen Lebens und Arbeitens hingegen darf er kaum mitsprechen. Man verlangt von ihm erwachsenes Verhalten, aber gesteht ihm gleichzeitig nicht zu, wie Erwachsene zu handeln. So werden Schüler zwar angeleitet, Kritik an Büchern, Fernsehsendungen, aktuellen Ereignissen, politischen Fragen, gesellschaftlichen Zuständen zu üben. Hingegen dürfen sie sich offiziell wenig kritische Gedanken über Lehrer, Schule und Unterricht machen.

Kein Lehrer streitet ab, daß eine wichtige Aufgabe die Entwicklung der Fähigkeit ist, die eigene Meinung kundzutun, Interessen auszudrücken, Argumente vorzubringen. Nur wird dies nicht in dem Bereich gestattet, in welchem die Schüler eigene Meinungen, Interessen und Argumente haben – und in dem sie am besten lernen könnten, diese wirkungsvoll in Sprache umzusetzen.

Dabei bedeutet die Unterrichts- und Lehrerkritik für den Lehrer selbst eine Chance zur Veränderung seines Verhaltens. Indem er erfährt, was die Schüler über ihn und seinem Unterricht denken, wird es ihm möglich, Selbstverständliches kritischer zu sehen und Neues zu versuchen. Das hat nichts damit zu tun, daß sich der Lehrer den Vorstellungen der Schüler anpassen müsse, sondern daß er sich mit ihnen in eine für beide Teile fruchtbare Auseinandersetzung einläßt. Er merkt dann zum Beispiel, daß das, was er so gut „meint“, schlecht ankommt, und kann – da er es ja wirklich gut meint – gemeinsam mit den Schülern Veränderungen einleiten. Die vielgepriesene „Erfahrung“ der Lehrer nützt nichts für ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten, wenn nicht auch die Erfahrung der Schüler hinzukommt. Und für diese Erfahrung sollte der Lehrer aufgeschlossen werden. Er erkennt dann, wie er tatsächlich auf seine Schüler wirkt.

Eigentlich müßte es für den Lehrer interessant sein zu erfahren, was die Schüler zu solchen Fragen sagen:

Was halten sie vom Unterricht, den sie täglich erleben?  
Was können sie mit dem Unterrichtsstoff anfangen?  
Was ist für sie am Unterricht erfreulich und hilfreich?  
Was erleben sie als bedrückend?  
Wo haben die Schüler Schwierigkeiten?  
Was bleibt ihnen fremd?

Und ebenso bedeutsam dürften die Informationen darüber sein, wie der Lehrer mit seiner Persönlichkeit auf die Schüler wirkt:

Bevorzugt er Schüler?  
Fühlen sich die Schüler akzeptiert?  
Erleben sie ihn als streng oder milde?  
Tadelt er nur oder lobt er auch?  
Fühlen sich die Schüler ausgelacht oder bloßgestellt?  
Haben Schüler Angst vor dem Lehrer?

Wie fühlen sich die Schüler in der Schule?  
Natürlich ist partnerschaftliches Klima die Voraussetzung dafür, daß die Schüler solche Probleme offen erörtern. Aber umgekehrt ist die Einführung der Lehrer- und Unterrichtskritik als fester Bestandteil des Schullebens eine Chance für jeden Lehrer, der partnerschaftlich mit seinen Schülern arbeiten möchte.

## 5. Beispiel: Miteinander-sprechen im Unterricht

Gerade die Lehrer- und Unterrichtskritik bringt Anlässe, über für alle wichtige Probleme gemeinsam zu sprechen.

Oft läuft in der Schule der Kontakt in distanzierter Weise über die Sachen, über die „Unterrichtsgegenstände“. Selbst im Deutschunterricht, wo es doch um das Kontakt- und Kommunikationsmittel „Sprache“ geht, wird zuviel *über* die Sprache geredet. Hingegen lernen die Schüler zu wenig, miteinander – und auch mit dem Lehrer – von dem zu sprechen, was sie angeht. Denn nur wenn von *ihren* Problemen die Rede ist, erfahren sie, daß Sprache Folgen haben kann, daß durch das sprachliche Umgehen mit Problemen Veränderungen möglich sind.

Meist müssen die Schüler scharf trennen zwischen den „Erörterungen“, die sie für den Lehrer schreiben sollen, und dem, was sie in ihrem Leben tatsächlich „erörtern“.

Sie dürfen das, was sie in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt bewegt, nicht in den Unterricht bringen. Deshalb können sie in der Schule nicht einüben, ihre Probleme mit Hilfe der Sprache zu bewältigen. Der Aufsatzunterricht wird dann zu einem Mittel, die Schüler unmündig zu machen. Sie lernen nicht die Möglichkeiten kennen, mittels der Sprache Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Kritikfähigkeit zu verwirklichen.

So lernen sie zum Beispiel, Aufsätze zu schreiben, zu denen ihnen der Lehrer ein Thema stellt – oder im besten Fall sie ein Thema auswählen läßt. Aber sie lernen nicht, mit dem Lehrer darüber zu reden, daß und warum sie dieses Thema nicht bearbeiten wollen. Hier aber begänne der sprachliche Ausdruck, Folgen zu bekommen: Der Lehrer könnte sich besser auf die Schüler einstellen, und diese würden erleben, daß ihr Wort etwas verändern kann. Die Folgenlosigkeit des schriftlichen Ausdrucks wird am deutlichsten im Hefteintrag, den niemand liest. Und die Folge, die dieser Eintrag hat, ist eine vollkommene Verstümmelung der sprachlichen Situation: Unter den Aufsatz kommt eine Ziffer, von der jedermann weiß, daß sie fragwürdig ist.

Wenn Sprechen Veränderungen im Kontakt zwischen Erzieher und Kind bewirken soll, dann ist es wichtig für den Schüler, gerade das aussprechen zu lernen, das er sich üblicherweise nicht zu sagen getraut. Er soll erleben, daß es der Lehrer ernst meint mit der Anregung, das zu sagen, was der Schüler auch wirklich meint. Dann werden vor allem Probleme des Zusammenlebens in der Klasse, der Schulordnung und Probleme einzelner Schüler immer wieder Anlaß zu Gesprächen sein.

Die Schüler sollen dabei erleben, daß Fragen und Nachdenken über Fragen Veränderungen bewirken können. – Fragen, wie sie zum Beispiel im „Kleinen roten Schü-

lerbuch“ (1970, S. 24) stehen:

Warum verlaufen die Stunden immer gleich?

Warum arbeiten wir nie in Gruppen?

Warum bestimmt immer der Lehrer, wann wir mit dem Lesen aufhören sollen?

Warum bauen wir in der Erdkundestunde nie etwas im Sandkasten?

Wie sollen wir in der Rechenstunde etwas über Gewichte lernen, wenn wir in der Klasse keine Waage haben?

Warum müssen wir immer auf unseren Stühlen sitzen?

Warum diskutieren wir nie die Dinge in der Klasse, die wir durchführen?

Warum arbeiten wir nie mit einer anderen Klasse zusammen?

Warum begnügen wir uns immer nur mit dem, was im Buch steht?

Warum haben wir es so eilig? Was versäumen wir eigentlich?

Ist Unterricht immer etwas mit Büchern und Bildern?

Warum müssen wir heute den Film sehen oder warum sehen wir zu diesem Thema keinen Film?

So wird die Schülerfrage zur sozialen Kontaktform. Der Lehrer sollte dazu anregen, daß die Schüler darüber sprechen, wie sie sich in der Schule fühlen: Wie sie sich körperlich-motorisch befinden ob und in welchen Situationen sie Angst haben, was ihnen besondere Freude macht, wo sie beim Lernen und im Zusammenleben in der Klasse Schwierigkeiten haben. Mit Hilfe des Gesprächs können wir die in vielen Schulen verbreitete psychosoziale Krankheit überwinden: daß von dem, was das Denken und Fühlen der Schüler wirklich bewegt, nie die Rede ist.

### Benützte Literatur:

Andersen/Hansen, Jensen: Das kleine rote Schülerbuch, Frankfurt 1970 (neue Kritik).

Müller-Eckhard, H.: Schule und Schülerschicksal, Göttingen 1955 (Verl. f. med. Psychologie).

Richter, H. E.: Die Gruppe, Hamburg 1972 (Rowohlt).

Richter, H. E.: Lernziel, Solidarität, Hamburg 1974 (Rowohlt).

Singer, K.: Aufsatzerziehung und Sprachbildung, München 1974 / 5. Auflage (Ehrenwirth).

Singer, K.: Emotionale Störfaktoren des Schulunterrichts. In: Pädagogische Welt, Donauwörth 1974, Heft 12 (Auer).

Singer, K.: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik, München 1974 / 2. Auflage (Ehrenwirth).

Singer, K.: Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht, München 1973 (Ehrenwirth).

Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Köln 1972 (Kiepenheuer & Witsch).

# DER STRICK



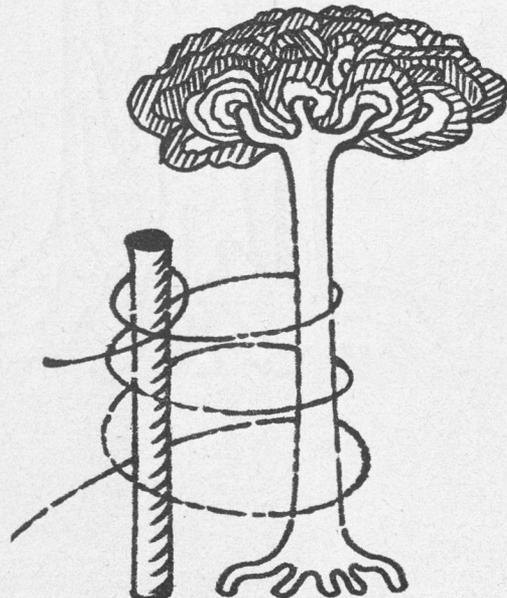
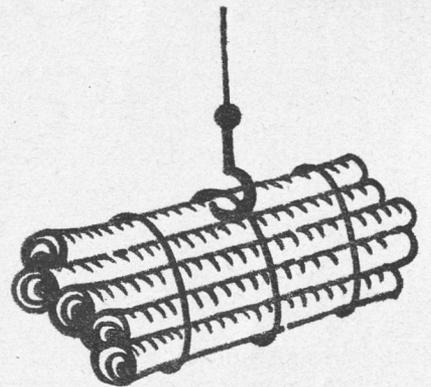
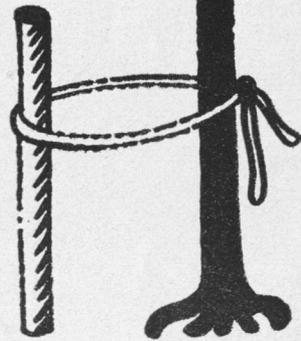
Aus vielen Fasern  
gleich ausgerichtet  
eng verflochten  
ist er geschaffen.  
Zum Halten  
Aus-Halten,  
zur Bewährung  
in der Zerreißprobe  
im Sturm  
bei der Belastung.

\*  
Die verknüpften Enden  
machen ihn zur Schleife,  
zur Bindung.  
Jetzt kann er binden,  
anderes zusammenhalten;  
Halt geben:  
Raum geben und doch halten.  
Auf-binden  
zusammen-binden  
Bund.

\*  
Entknüpft er sich,  
löst er sich, —  
dann gibt er frei,  
dann löst er  
und erlöst  
das, was selber  
Halt geworden ist.

\*  
Halten und keinen Raum geben:  
ist fesseln;  
abbinden,  
verschnüren.  
Ist dort nötig,  
wo nichts wächst,  
wo kein Leben ist,  
wo es funktionieren  
muß.

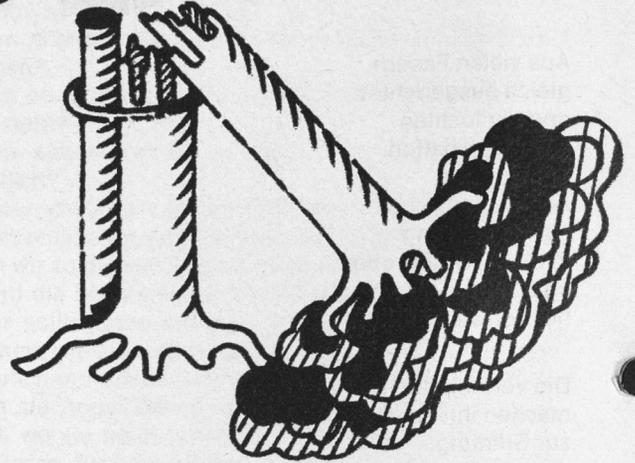
\*  
Und wenn der Strick nicht weiß,  
ob er auf-binden muß,  
ob er ab-binden muß, —  
wenn er nicht weiß,  
daß er anderm dient.  
wem er dient, —  
wenn er nicht weiß,  
daß er nur Strick ist,  
daß er nur selbst ist,  
wenn er dient. — — — —  
Ein Strick,  
der nie gebunden hat,  
der nie getragen hat,  
der sich nie gelöst hat, —  
ist ein elendes Gewirk  
von sinnlosen Fasern.



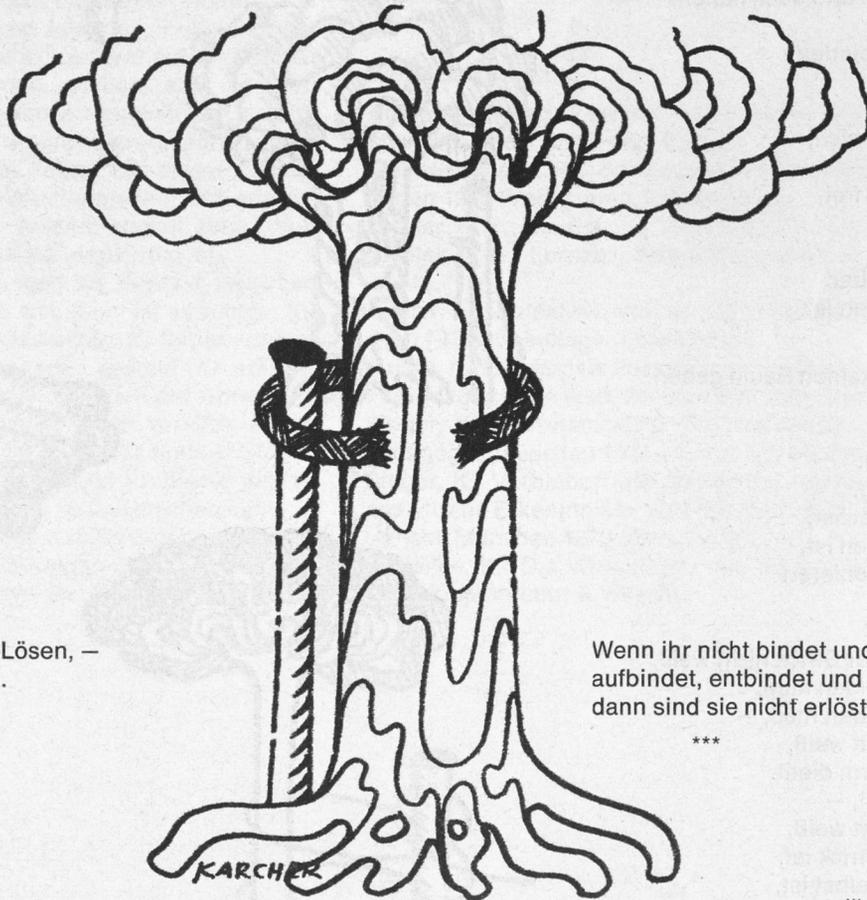
Der Strick macht sich nicht selbst  
zum Strick.  
Das, was er umschlingt,  
was er hält und birgt,  
was ihn belastet,  
bis zum Zerreißen, —  
das, was er freigibt,  
entläßt und löst,  
— wenn er nicht mehr behalten darf —,  
das macht ihn zum wahren Strick;  
das bringt ihn ins Leben.  
Das, was er hält,  
gibt ihm den Halt.



\*  
Wenn der Strick  
drosselt, statt hält,  
fesselt, statt gönnt,  
tötet, statt wachsen läßt, —  
wird seine Stärke zum Problem:  
Der Strick hat keinen Sinn gehabt,  
wenn er tot ist,  
was er hätte halten sollen.



\*  
Oft ist das Leben stärker,  
dann muß er  
zerreißen.  
Wenn der Strick  
nur fest ist,  
starr,  
unlösbar,  
unnachgiebig,  
muß er zerreißen.  
Alle Stricke sollten wissen,  
daß etwas,  
daß einer  
immer stärker ist  
als alle Stricke.



\*  
Menschen sind Stricke:  
Absichten, Taten,  
Gesetze und Gebote:  
viele Fasern  
zum Binden und Lösen  
zum Sich-Binden und Sich-Lösen, —  
damit sie das Leben haben.  
GOTT ist das Leben.

Wenn ihr nicht bindet und löst, —  
aufbindet, entbindet und erlöst, —  
dann sind sie nicht erlöst.

\*\*\*

Illustr. B. Karcher