

Didaktisierung der Gefühle

Herbert Hagstedt erzählt in dem Buch »Schüler beurteilen Schule« von einer Ende der siebziger Jahre veranstalteten schulinternen Lehrerfortbildung. Das Besondere war: Die Lehrerschaft, ja das ganze Kollegium einer Schule, hatte sich an die Wissenschaftler gewandt. Mit deren Hilfe sollten Lernstrategien entwickelt werden, die den Schulalltag begreifbar machen. Die Fortbildungsveranstaltung sollte in der Schule stattfinden, alle Kollegen wollten mitmachen, und die Veranstaltung sollte am Unterricht orientiert zu einer Hilfe für die Praxis werden.

Der Fortbildung wurde eine Erkundungsphase vorgeschaltet: Die Schüler wurden aufgefordert, Aufzeichnungen über den Unterricht anzufertigen. Und diese schrieben Aufsätze, verfaßten Reportagen, schnitten per Tonband mit und fotografierten. Die Schüler schienen durchweg begeistert zu sein – die Lehrer zunächst auch. Erst als die Auswertung vorlag, begannen die Probleme. Der Grund ergibt sich aus Hagstedts zusammenfassendem Satz über die Ergebnisse der Schülerrecherchen: *»Wenn es um die Beschreibung alltäglichen Unterrichts geht – dies Ergebnis läßt sich aus fast allen Dokumenten ableiten –, klammern die Schüler – weitgehend unabhängig von der jeweiligen Lehrperson, Ausnahmen gibt es für das Fach Sport – immer wieder einen Bereich aus: ihre Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand«* (Hagstedt 1980, S. 28).

Das wollten die Lehrer nicht auf sich sitzen lassen. Die gemeinsame Fortbildung drohte zu scheitern, weil nun die Lehrergruppe, die an der Schülererkundung nicht beteiligt war, wenigstens den Wissenschaftlern Manipulation vorwarf. Man kann ja Ärger nachvollziehen, wenn sich ein Schülerprotokoll einer Mathematikstunde u.a. so liest:

»Silke ißt einen Apfel.

Christine benutzt ein Labello.

Monika beantwortet die Fragen von Herrn X.

Herr X beschreibt emsig die Tafel mit mathematischen Formeln.

Keiner kapiert etwas.

P. kaut auf ihrem Finger.

Herr X diktiert wieder etwas, und alle, außer mir, schreiben mit.« (ebd., S. 29)

Nun, das war Ende der siebziger Jahre. »Wissenschaftsorientierung« lautete die Maxime, und: die Schüler durch die Sache zu motivieren. Ich denke, heute würden sich in dem Gymnasium, in dem sich die Geschichte zutrug, die Gemüter nicht mehr so erhitzen. Die Tendenz, wohl nicht nur in der Grundschule – auf die ich mich im folgenden beziehe –, hat sich geändert. Es gibt so etwas wie eine (Rück?)-Wendung zu einem mißverstandenen Begriff der »Lebenswelt der Kinder«. Ihr Alltag, ihre Sicht finden wieder Eingang in den Unterricht. Der Lehrerkommentar zu einem neu bearbeiteten Lesebuch für das zweite Schuljahr begründet unter anderem, was das Neue an der Neubearbeitung ist: *»Auch die historische Situation, in der die Kinder heute aufwachsen, ihre Sprache, ihre Umgangsformen, ihre Wünsche und Nöte sind anders, als sie es in den siebziger Jahren waren ... Die schulische Situation hat sich ebenfalls verändert ... Nicht zuletzt hat sich in*

den meisten Bundesländern die Richtliniensituation verändert ... In den Sequenzen, die der Einsicht in literarische Gestaltungsformen dienen, hat sich unsere Aufmerksamkeit auf die traditionelle Kinderliteratur gerichtet (Gedichte, Märchen, klassische Kindergeschichten); in jenen Textgruppen, die der Erschließung der kindlichen Umwelt dienen, haben wir auf eine Auswahl von Texten Wert gelegt, in denen sich die sozialen und psychischen Probleme unserer Zeit spiegeln« (Texte 1986, S. 10) Was hier noch ein wenig zaghaft angedeutet ist, wird in den Überschriften zu den Textgruppen deutlicher. Sie lauten unter anderem: »Kinder allesamt«; »Nur nicht weglaufen«; »Unsere Welt«.

Mit »Unsere Welt« ist die Alltagswelt der Kinder gemeint, die sich ja nun wirklich freuen können, daß ihre Welt in den Schulbüchern vorkommt. Da gibt es etwa die Geschichte: »Ein Hund in der Schule«. Steffi hat einen Hund mitgebracht. Und – die Lehrerin geht darauf ein, läßt Unterricht Unterricht sein und beschäftigt sich und die Kinder mit dem Hund. Allerdings versäumt sie auch nicht zu sagen: »Morgen mußt du aber wieder allein kommen, Steffi«. Der Kommentar erklärt, warum in der Geschichte sowohl mit dem Hund gespielt werden darf, wie auch, warum dieser Satz unbedingt notwendig ist: »Das Gespräch im Anschluß an diese Aussage muß das Lernen als die Mitte aller Schularbeit herausstellen, zugleich aber auch deutlich machen, daß die Grundschule, wie es in den nordrhein-westfälischen Richtlinien gesagt ist, eine Stätte sein soll, in der sich die Kinder frei und glücklich und geborgen fühlen und in einer freien und befreienden Atmosphäre leben können« (Texte 1986, S. 104).

Die wie auch immer begründete Zuneigung von Kindern zu Tieren, die sie dazu motiviert, Tiere zu malen, von Tieren zu erzählen, ja Diktate zu schreiben, in denen von Tieren die Rede ist, wird hier dazu benutzt, um »über die Schule (zu) sprechen«. Das heißt wohl über die Frage, wann welche Gefühle in der Schule zugelassen sind.

Das erscheint mir als eine ziemlich raffinierte Steuerung von Lernprozessen. Aber nicht die methodische Raffinesse moderner Schulbücher interessiert hier, sondern die Frage, was mit der gefühlsbeladenen Alltagswelt von Kindern geschieht, wenn man sie im Unterricht vorkommen läßt. Das Schulbuch bietet ein zweites treffendes Lesebeispiel. Die Geschichte erzählt zunächst eine Situation, die fast jedes Kind kennt und die in aller Regel tabuisiert scheint. Sie lautet: »Meine Lehrerin mag mich nicht«. Die Erzählung gibt zunächst gute Gründe, warum der naive Leser wirklich zu meinen vermag, daß die Lehrerin den Schüler Markus nicht mag. Aber dann lernt Markus und mit ihm die Schulklasse, in der diese Geschichte gelesen und besprochen wird, was schon in der Einleitung zu dem Lehrerkommentar steht: »Er hat ein Vorurteil« (Texte 1986, S. 94). Alles war ein Mißverständnis – aufgrund seines Vorurteils. Natürlich mag die Lehrerin den Markus. Und wenn er schon fähig gewesen wäre, was er durch die Geschichte gelernt hat, nämlich »Konfliktsituationen aus verschiedener Sicht zu betrachten« (ebd., S. 95), hätte er gleich gewußt, daß seine Angst vollständig überflüssig war.

Neue Schulbücher sind wohl nur ein schwacher Widerschein schulischer Situationen. Die Beschäftigung mit einem von ihnen hat gezeigt, daß Gefühle von Kindern im Unterricht zugelassen aber gleichzeitig zurückgewiesen werden. Schärfer formuliert könnte man auch sagen: sie werden zugelassen, um sie zurückweisen zu können. Insofern, als es sich hier um ein – zumindest in der Wiederholung – neues Phänomen handelt, interessiert die Frage nach der sich darin ausdrückenden Beziehung zwischen Lehrerin und Kind.

Ich denke, heutige Grundschullehrerinnen träumen nicht mehr von disziplinierten Klassen, sondern von vernünftigen.

In einem offenen Unterricht erledigen die Kinder einzeln oder gemeinsam ihre Aufgaben. Sie arbeiten konzentriert, legen auch einmal eine Pause ein, wenn ihnen danach ist, aber wissen, daß sie ein bestimmtes Pensum schaffen müssen. – Für Eingeweihte: »Freiarbeit« ist gemeint –. Die Kinder lernen, weil sie lernen wollen. Sie erkennen, wenn sie etwas nicht wissen, fragen dann die Lehrerin oder schauen in ihr Buch und fragen – bitte leise! – den Nachbarn. Die Kinder dürfen aus dem Klassenraum gehen. Schließlich sind verbindliche Regeln mit ihnen zusammen erarbeitet, verabredet und kodifiziert worden. Die Kinder dürfen spielen und auch mal toben. Aber sie wissen, daß und wann sie toben dürfen, und sie sind in der Lage, sich schnell umzustellen. »So Kinder, jetzt wollen wir wieder vernünftig sein.« Die Kinder verfügen über kommunikative Kompetenz – wichtiger noch – sie können nicht nur, sie wollen auch Konflikte kommunikativ aushandeln und nicht bloß hauen. Sie verhalten sich, wie es sich die Lernpsychologen und die Sozialisationstheoretiker denken. Sie handeln vernünftig aus, lassen andere Meinungen gelten, verstehen auch – und können es vielleicht sagen –, daß andere sich gekränkt fühlen. Sie haben gelernt »bitte« und »danke« zu sagen. Die Erwachsenen sagen ja auch »bitte« und »danke«, wenn sie mit den Kindern sprechen. Es steht kein »Herr Lehrer« vor ihnen, sondern ein »Herr Müller« oder eine »Frau Meier«. Von denen wissen die Kinder auch die Vornamen und welches ihr Lieblingshund ist oder ihre Lieblingsfarbe. Die Kinder sind Persönlichkeiten, Individuen, ebenso wie ihre Lehrerin. Wenn es zu laut wird, sagt die gute Lehrerin entweder: »Seid bitte leise, sonst können wir den Klaus nicht verstehen« oder: »Seid bitte leise, sonst bin ich so genervt«. Sie, die gute Lehrerin, rastet auch nicht aus, schreit nicht, brüllt nicht, haut keinem eine runter. Wenn sie Forderungen durchzusetzen hat, begründet sie sie sachlich, und wenn Probleme auftauchen, werden die Lösungsmöglichkeiten vernünftig mit den Kindern besprochen. Sie sagt vielleicht schon einmal: »Das stinkt mir« oder etwas ähnliches. Aber wenn man dem nachgeht, so stellt sich heraus, daß sie sich so persönlich einbringt, weil sie in einem Fortbildungskurs über themenzentrierte Interaktion gelernt hat, daß es für sachliche und vernünftige Auseinandersetzungen gut ist und fruchtbar, wenn man den Diskurs damit beginnt, daß man sagt, was man fühlt. Auch sonst hat die gute Lehrerin die psychologischen und soziologischen Erkenntnisse über Kinder im Kopf und in der Körperhaltung. Kinder, so weiß sie, sind noch keine Erwachsenen. Der Unterricht soll kindgemäß sein, vom Kinde ausgehen. Kinder sind demokratisch an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, ihre Aktivitäten einzubeziehen. Sie weiß auch, Kinder tun sich schwer, vernünftig zu sein, ebenso, wie es ihnen schwer fällt, so lange Zeit still sitzenzubleiben. Deshalb müssen sie es ja frühzeitig lernen. Sie hat verstanden, daß die Entwicklung von Kindern linear verläuft. Alle später vorhandenen sozialen und kognitiven Fähigkeiten sind im Prinzip schon vorhanden, sie müssen nur ausgebildet werden. Auch wenn sich manche erst in einem bestimmten Alter einstellen. Deshalb ist sie den Kindern auch nicht wirklich böse, denn es sind ja – sozialwissenschaftlich gesprochen – noch Kinder. Und die Kinder, die sind ja auch nicht böse, sondern nur noch nicht ausreichend vernünftig.

Zu sagen, die gute Lehrerin schlucke den Ärger hinunter, wäre nicht korrekt. Denn in ihrem Bewußtsein gibt es nicht mehr dieses kindliche Gegenüber, das bekämpft werden muß. Die »schwarze Pädagogik« hat ausgedient. Vom »bösen Kind« wird nicht mehr

gesprochen. Eine aufgeklärte Gesellschaft hat mit dem Teufel das Böse so umgedeutet, daß es einer wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich erscheint.

Lehrerinnen vermögen in vielen Situationen körperliche Ausdrucksformen von Gefühlen für unterrichtliche Zwecke einzusetzen. Also Gefühle zu spielen. Aber ihr vernünftiges Verhältnis zu Kindern ist kein Schauspiel, sondern gehört zu den nicht hintergehbaren (Körper-)Haltungen moderner Lehrer. Eine ihrer nachvollziehbaren Ursachen liegt in ihrer Ausbildung zur Lehrerin. Das im Studium durch pädagogische Theorien vermittelte Menschenbild ist ausgesprochen oder unausgesprochen orientiert an dem, was Meinberg den »rational man« nennt (Meinberg 1988, S. 27). Alle auf die Sozialwissenschaften rekurrierenden pädagogischen Modelle setzen den vernünftigen Menschen voraus und haben ihn zum Ziel.

Auf dieser Basis ist dann ein »kinderorientierter« Unterricht wieder möglich. Die Distanz zwischen Lehrer und Kind kann verringert werden, weil sich beide mit ihrem jeweils ungefährlichen Anteil begegnen, nämlich dem vernünftigen. Und wenn schon einmal Situationen vorkommen, wo ein Erwachsener »außer sich gerät«, dann wird dies seiner Überlastung zugeschrieben, und es wird ein Erholungs- und Therapieprogramm entworfen. Und wenn Kinder »ausrasten«? Dann wird dies so definiert, daß es eigentlich nicht zur Schulsituation gehört. Kurzfristige derartige Vorfälle nimmt die gute Lehrerin nicht zur Kenntnis – sie verschwinden dann von alleine. Für hartnäckige Fälle gibt es den Schulpsychologen.

Das »nicht zur Kenntnis nehmen« hängt mit dem Entwicklungsmodell zusammen, das eine Entwicklungslinie vom Kind zum Erwachsenen konstruiert. Ausbrüche aus der vernünftigen Ordnung sind danach kurzfristige Unterbrechungen der Linie, aber keine Krisen und keine – notwendigen – Brüche. Als Krisen oder Brüche wären sie möglicherweise der Beginn gänzlich neuer Entwicklungen. Weil sie nicht mehr als Krisen, sondern als Unterbrechungen betrachtet werden, sieht man in diesen Situationen auch keinen Anlaß für pädagogisches Handeln. Das gilt für die Lehrer wie für die Kinder. Krisen kommen in dieser vernünftigen Gesellschaft entweder nicht vor oder sie sind Ausdruck eines Mangels an – vernünftiger – Kommunikation, der sich durch ein vernünftiges Gespräch beheben läßt. Der Buchtitel »In der Schule tobt das Leben« verweist auf einen Anachronismus: Nichts tobt mehr. deshalb darf jetzt auch ein Hund in die Schule.

Literatur

Herbert Hagstedt: Naive Unterrichtstheorien von Schülern, in: H. Hagstedt/Hildebrand-Nilshon (Hg.): Schüler beurteilen Schule, Düsseldorf 1980.

Eckhard Meinberg: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988.

Hiltrud Kagerer: In der Schule tobt das Leben, Berlin.

Texte für die Primarstufe, 2. Schuljahr, Kommentarband mit Kopiervorlagen (Neubearbeitung 1986), Hannover 1986.