

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 8

Artikel: Wie können die Empfindungen und Bedürfnisse der Schüler im Unterricht besser wahrgenommen und berücksichtigt werden?
Autor: Moser, Burkhard
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529297>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Wie können die Empfindungen und Bedürfnisse der Schüler im Unterricht besser wahrgenommen und berücksichtigt werden?

Burkhard Moser

Eine Lehrer- und eine Schüleräusserung sollen den Ausgangspunkt dieses Berichts markieren:

Lehrer: Ich bin froh, wenn ich den Stoff durchbringe!

Schüler: Kommt das auch in der Klassenarbeit dran?

Die Probleme, die ich mit diesen beiden Äusserungen in den Blickpunkt bringen möchte, formuliert der Psychoanalytiker Horst E. Richter so: «Wo und wie kann der einzelne ansetzen, um von der Institution nicht psychisch erdrückt zu werden, sondern standzuhalten und seine Arbeit als ein sinnvolles soziales Tun aufzubauen? Wie vermag er zu erreichen, dass er in sozialen Tätigkeiten den Klienten als ganzen Menschen in ganzheitlichen sozialen Zusammenhängen im Auge behalten und sich dadurch selbst als vollständiger Mensch in der Arbeit fühlen kann?»¹ Ich berichte hier von einigen Versuchen, diesem Ziel mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktionellen Methode im Unterricht etwas näher zu kommen.²

Angeregt durch die Teilnahme an mehreren TZI-Seminaren und ermuntert durch die Lektüre von schulpraxisbezogenen Veröffentlichungen auf dem Gebiet der TZI, machte ich in den beiden letzten Schuljahren erstmals Versuche, ein für die TZI-Methode grundlegendes Postulat und eine ihrer Hilfsregeln im Unterricht einzuführen. Eigene Erfahrungen als Teilnehmer von gruppendynamischen Kursen hatten mir schon vorher den Anstoss dazu gegeben, den Interaktionsstil in den Klassen mit Hilfe von gruppenpädagogischen Methoden zu beeinflussen. Als sehr hilfreich erwiesen sich dabei auch Anregungen aus dem Bereich der klient-zentrierten Gesprächstherapie, vor allem hinsichtlich des Lehrerverhaltens. «Der Beitrag, den die Gesprächstherapie für die Praxis der Beratung in der Erziehung leisten kann, ist vor allem darin zu sehen, dass es gelungen ist, wesentliche Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Menschen herauszuarbeiten und genau zu beschreiben – und damit lehr- und

lernbar zu machen –, mit denen Menschen einander helfen können.»³

Als erstes übernahm ich von der TZI-Methode die Hilfsregel: *Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per «Ich» und nicht per «Wir» oder «Man».*

Beispiele von Schüleräusserungen sollen den Unterschied verdeutlichen:

«Wir möchten am liebsten . . .»

«Ich möchte am liebsten . . .»

«Man hat dann Angst, der Lehrer könnte . . .»

«Ich habe dann Angst, der Lehrer könnte . . .»

«Alle in der Klasse ärgern sich darüber, dass . . .»

«Ich ärgere mich darüber, dass . . .»

«Man kann überhaupt nicht aufpassen, wenn . . .»

«Ich kann überhaupt nicht aufpassen, wenn . . .»

«Jeder denkt dann: «der Peter ist doof!»»

«Ich denke dann: «der Peter ist doof!»»

«Uns macht es grossen Spass!»

«Mir macht es grossen Spass!»

Der wichtigste Unterschied liegt darin, dass der Ich-sagende die Verantwortung übernimmt für das, was er sagt, und sich nicht versteckt hinter einer ungeprüft verallgemeinernden Aussage.

Diese Regel führte ich zunächst ein in Diskussionen über Probleme der Klasse, zum Beispiel Sitzordnung, Auseinandersetzung über einzelne Schüler, Reaktionen auf Klassenarbeiten. Ich war überrascht, wie leicht und gern und mit welchem Eifer manche Schüler meine Anregung aufgriffen und sich bemühten, diese für sie ungewohnte Ausdrucksweise beizubehalten. Erleichtert wurde dieses Bemühen sicher dadurch, dass ich Themen wählte, die für viele von dringender Aktualität waren. Ausserdem liess ich die Schüler bei diesen Diskussionen im Kreis sitzen (ohne Tische), damit sie sich im Unterschied zur üblichen Sitzordnung beim Reden direkt ansehen konnten. Ich habe den Eindruck, die Schüler erleben beim Ich-Sagen ein gesteigertes Selbstwert-

gefühl. Natürlich gab es anfangs auch belustigte Reaktionen, wenn manche zunächst über einen Anfang wie «Ich meine...» oder «Ich möchte...» stolperten, aber es kamen dann bald entgegensteuernde Äusserungen wie «Ich finde es nicht fair, dass ihr über... lacht.» Eine von mir bewusst geförderte Auswirkung dieser von den Schülern (selbstverständlich nicht von allen) angewandten Regel war, dass manche Schüler anfangen, ihr Lernbedürfnis direkt zu äussern, indem sie z. B. sagten: «Ich habe dich nicht verstanden. Bitte wiederhole es noch einmal.» Allerdings merkte ich erst nach einiger Zeit, dass viele solcher Äusserungen in eine von mir nicht gewünschte Richtung liefen, weil sie lediglich den Wunsch nach einer Verhaltensänderung des anderen beinhalteten. So hiess es z. B. häufig – und manche machten sich einen Spass daraus – : «Ich möchte, dass du ruhig bist.» Bei einer solchen Äusserung fehlt der Grund, warum dieses Verhalten gewünscht wird, bzw. was das unerwünschte Verhalten für den betreffenden Schüler bedeutet, z. B. eine Behinderung. Es war aber nicht schwierig, diesen Unterschied bewusst zu machen und zu der Formulierung zu kommen: «Ich möchte die Helga verstehen» oder «Ich möchte, dass wir jetzt endlich anfangen. Seid bitte leise!»

Eine derartige Anwendung der Hilfsregel bringt dem Lehrer ausserdem eine gewisse Entlastung, was das energie- und zeitraubende Bemühen um Disziplin betrifft. (Ich gehe von meiner eigenen Realität mit Klassen bis zu 41 Schülern aus.) Das Problem der Disziplin wird so ein kleines Stück weit auf ideale Weise gelöst. Die Äusserung eines Schülers «Ich möchte Herrn Moser verstehen» wird von den Mitschülern viel eher akzeptiert, als wenn einer «Ruhe!» schreit. Manche Schüler äusserten jetzt auch häufiger ihren Unwillen mir gegenüber direkt, indem sie z. B. sagten: «Ich finde es nicht richtig, wenn Sie...» Ein solches direktes Feedback erleichterte es mir, eine offensichtlich unbeliebte Angewohnheit aufzugeben (nämlich manchen Schülern einen ermunternden Klaps auf den Rücken zu geben), was ich vielleicht ohne den direkten Anstoss durch einen Schüler nicht getan hätte.

An dieser Stelle seien noch zwei methodi-

sche Möglichkeiten genannt, die die Einführung des Ich-Sagens im Unterricht erleichtern können:

1. Im sogenannten «fish-bowl» (Aquarium) sitzen ca. sieben Schüler in einem kleinen Innenkreis auf dem Boden, während die übrigen in einem Aussenkreis ebenfalls auf dem Boden oder auf Stühlen drum herum sitzen, so dass sich fast alle Schüler sehen können. Während die Schüler im Innenkreis ihre persönlichen Meinungen und Erfahrungen zu dem gegebenen Thema oder die Ergebnisse einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit austauschen, sind die aussen Sitzenden zum schweigenden Zuhören verpflichtet. Jedem Schüler des Innenkreises steht es frei, in den Aussenkreis zurückzukehren, und jederzeit kann ein Schüler aus dem Aussenkreis in den Innenkreis, um sich dort an der Diskussion zu beteiligen. Das Sich-hinein-Begeben verstärkt auch äusserlich den individuellen Charakter der Aussage des betreffenden Schülers.

2. Der Mut, sich selbst ernst zu nehmen und auch für das eigene Lernen selbst Verantwortung zu übernehmen, kann durch schriftliche Übungen der folgenden Art ein wenig gestärkt werden:

Im letzten Teil einer Unterrichtsstunde oder als Hausaufgabe (ohne Bewertung!) notieren die Schüler ihre Antworten zu zwei Fragen: 1. Was habe ich in dieser Stunde gelernt? 2. Was habe ich in dieser Stunde erlebt? Die Fragestellung kann man je nach Alter und Übung variieren, z. B.: Was habe ich verstanden? Was habe ich nicht verstanden? Was hat mir gefallen? Wichtig scheint mir der grosse Spielraum für die Antworten, sowohl was den Inhalt als auch die Form betrifft (Zeichnung, Gedicht, Aufsatz, einzelne Bemerkungen oder Begriffe). Ausserdem kann das Eindringen des Notierten in den Unterricht je nach Situation unterschiedlich gehandhabt werden. Es kann vorgelesen, ausgetauscht oder dem Lehrer zur Kenntnisnahme abgegeben werden. Solche Übungen bieten eine weitere Möglichkeit, kognitives und affektives Lernen miteinander zu verbinden.

Sicher hängt der Erfolg solcher Anstösse auch von der Konsequenz ab, mit der sich der Lehrer selbst an die Regel hält und seine Schüler ermuntert, sich um Ich-Aussagen zu bemühen. Im Lauf der Zeit fordern

sich einige Schüler untereinander dazu auf, eine Man-Aussage in eine Ich-Aussage abzuändern. Vom konsequenten Verhalten des Lehrers hängt auch deswegen so viel ab, weil der Alltagstrott in der Schule verheerende Wirkungen haben kann, was Abstumpfung und phantasielose Eintönigkeit der Interaktionen in der Klasse betrifft. Die traditionelle frontale Sitzordnung, bei der nur wenige oder gar keine Schüler sich während des Unterrichts direkt sehen können, ist z. B. so eine Alltagsbarriere, die zu eintönigem Unterrichtsverhalten verführt. Dass auch auf diesem Gebiet die Hospitation eines um ähnliche Verhaltensweisen bemühten Kollegen die ideale Unterstützung bedeutet, ist (erträumte) Selbstverständlichkeit.

Ausser der Hilfsregel «Sprich per Ich und nicht per Man» versuche ich auch eines der Grundpostulate der TZI-Methode im Unterricht wirksam werden zu lassen. Dieses Postulat lautet: *Störungen haben Vorrang*. Ruth C. Cohn beschreibt das Postulat so: «Das Postulat, dass Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, dass wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, dass unsere lebendigen, gefühlsbewegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind. Wenn diese Träger wanken, sind unsere Handlungen und Gedanken so unsicher wie ihre Grundlagen.»⁴ «Störungen haben de facto den Vorrang, ob Direktiven gegeben werden oder nicht, Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt.»⁵ Eindrücklich schildert Ruth Cohn die möglichen Folgen unterdrückter Störungen:

«Die Resultate sind dementsprechend geist- und sinnlos und oft destruktiv. Die unpersönlichen «störungsfreien» Klassenzimmer, Hörsäle, Fabrikräume, Konferenzzimmer sind dann angefüllt mit apathischen und unterwürfigen oder mit verzweifelten und rebellierenden Menschen, deren Frustration zur Zerstörung ihrer selbst oder ihrer Institutionen führt.»⁶ Es ist leider eine alltägliche Erscheinung im Unterricht, dass sich oft nur wenige beteiligen, viele nur halb zuhörend dabei sind und einige durch irgendwelche

Aktivitäten die anderen im Lernen behindern.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass der Unterricht nicht blockiert wird – was viele Kollegen befürchten, wenn Schüler ihre Störungen anmelden, indem sie z. B. sagen:

«Ich habe Kopfweg. Ich kann nicht aufpassen.» – «Ich freue mich so auf das Schwimmen in der nächsten Stunde.» – «Mir ist es so langweilig!» – «Ich komme überhaupt nicht mit. Sie reden so schnell.» – «Wir haben eben eine Klassenarbeit zurückbekommen. Ich mache mir Sorgen, wie ich meinem Vater die Note sagen soll.»

Die Berücksichtigung dieses Postulats besagt nun nicht, dass ich in *jedem* Fall auf eine solche Störung eingehe. Oft stellt sich allerdings heraus, dass ein Schüler stellvertretend für andere eine Störung anmeldet. Ein paar Minuten genügen in der Regel, der Störung mindestens etwas von ihrem Gewicht zu nehmen. So ist wenigstens die Chance gegeben, die Störung, die ja auf jeden Fall vorhanden ist (ob ausgesprochen oder nicht), zu akzeptieren, das heisst der Schüler braucht sie nicht zu verdrängen. Ausserdem kann so unter Umständen eine aktive Unterrichtsstörung verhindert werden. Es liegt am Lehrer, das Unterrichtsthema wieder in den Mittelpunkt zu stellen, vielleicht in anderer Form oder mit anderen Mitteln. Oft wirkt allein das Äussern der Störung schon befreiend, wenn der Schüler spürt, dass sein Gefühl, z. B. der Langeweile, akzeptiert wird und er nicht ängstlich und krampfhaft eine Fassade aufbauen muss. Auf jeden Fall bietet diese Art von Rückmeldung durch die Schüler dem Lehrer eine Möglichkeit, während des Unterrichts in enger Beziehung zu den Schülern zu bleiben. Die Lernleistung dürfte durch ein solches Sich-Mitteilen-Dürfen eher steigen. Ich habe es auch noch nicht erlebt, dass Schüler diese Möglichkeit «missbraucht» hätten.

Für den Englisch-Unterricht (Anfänger) wandelte ich das Umgehen mit dem Störungspostulat insofern etwas ab, als ich den Schülern eine Liste mit kurzen Sätzen gab, die es ihnen ermöglichen, bei der Gruppenarbeit oder im übrigen Unterricht Störungen zu äussern: I'm bored. I'm very tired. I'm frightened. I'm angry usw. Hierdurch

wird ausserdem wieder das Ich-Sagen gefördert.

Eine andere Form, Störungen aufzufangen, kann ein Lehrer anwenden, wenn er sich auf Grund auffälliger Anzeichen vergewissern möchte, wie viele Schüler im Augenblick in welchem Masse beteiligt, interessiert, engagiert oder eben «gestört» sind. Er kann die Schüler zu einem «Blitzlicht» auffordern, d. h., die Schüler, die es wünschen, äussern der Reihe nach in einem Wort oder in einem Satz, woran sie im Moment denken oder was sie empfinden. Natürlich hängt es von einer angstfreien Atmosphäre ab, ob die Äusserungen ehrlich und spontan sind.

Auch die Beachtung dieses Postulats «Störungen haben Vorrang» kann dazu beitragen, dem Schüler bewusst zu machen, wie sehr sein Lernen von ihm selbst abhängt. Wieder möchte ich betonen, dass der Erfolg solcher Anregungen auch von der Bereitschaft und Fähigkeit des Lehrers bestimmt wird, seine eigenen Gefühle wahrzunehmen und zu akzeptieren. Damit meine ich, dass er z. B. die eigene Müdigkeit oder das Abgehetztsein bei Beginn einer Unterrichtsstunde oder seine gemischten Gefühle bei Schuljahrsbeginn ernstnehmen und auch den Schülern mitteilen kann. Dies kann ihn davor schützen, seine Unlust an den Schülern auszulassen. Er wird sich dann vielleicht weniger auf Vorschriften («Man») berufen und vielleicht weniger Vorwürfe machen («Ihr solltet...»). Dass auch frohe Stimmungen und freudige Erlebnisse mitgeteilt werden, scheint mir besonders wichtig, weil diese Seite in einer oft zur Lernfabrik gewordenen Schule von vornherein zu kurz kommt.

Mit der TZI-Regel «Ich statt Man» und dem TZI-Postulat «Störungen haben Vorrang» kann der Lehrer einen Prozess fördern, in dem die Schüler allmählich lernen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äussern, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen, sich für das eigene Lernen selbst verantwortlich zu fühlen. Diese Ziele sind enthalten im übergeordneten Postulat der TZI-Methode, dem sogenannten «Chairman-Prinzip»: *Sei dein eigener Chairman* (Vorsitzender). Das bedeutet: Bestimme selbst, was du tust. Wäge ab zwischen deinem «ich soll» und deinem «ich möchte». Du bist ver-

antwortlich für dich selbst, für deine Urteile und Handlungen.

Dieses Postulat predigt keinen Egoismus, sondern schliesst die Forderung mit ein, die anderen mit ihren Bedürfnissen anzuerkennen und die eigene Abhängigkeit von der Umwelt zu erkennen und zu berücksichtigen. «Wenn ich mir nicht bewusst bin, dass ich mein eigener Chairman bin, gebe ich mich Illusionen hin, nämlich zu glauben, dass ich entweder ganz hilflos und abhängig sei, oder dass ich niemand brauche und niemand etwas schulde. Zwischen diesen Abhängigkeits- und Isolationsphantasien liegt die Einsicht menschlicher Wirklichkeit: dass wir zwischen inneren und äusseren Gegebenheiten verantwortlich entscheiden können.»⁷

Abschliessend möchte ich betonen, dass in grossen Klassen, wie sie leider noch die Regel sind, ein Arbeiten mit Hilfe und in Richtung auf die Verwirklichung dieser Postulate und Hilfsregeln wohl nur sinnvoll ist, wenn gleichzeitig Formen des Gruppenunterrichts und des individuellen Lernens versucht werden, die den Schülern von vornherein mehr Selbstbestimmung und Selbstverantwortung ermöglichen.

Anmerkungen:

¹ Horst E. Richter, *Flüchten oder Standhalten*, Hamburg 1976, S. 31 ff.

² siehe «schweizer schule» Nr. 20, Jg. 75, S. 737; *Pädagogik als antizipierende Therapie* / ferner: Nr. 14/15, Jg. 74, S. 623 ff.

³ Funkkolleg «Beratung in der Erziehung», 1976, Studienbegleitbrief 7, S. 32 f. Vergl. Studienbegleitbrief 10, S. 15 ff.

⁴ Ruth Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion – Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*, Stuttgart 1975, S. 122.

⁵ Ruth C. Cohn, ebd.

⁶ Ruth C. Cohn, a. a. O., S. 122

⁷ Ruth C. Cohn, *Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems*, in: *Gruppendynamik*, Heft 3, 1974, S. 152 f.

Literatur

Cohn, R. C., *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion – Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*, Stuttgart 1975.

– *Zur Grundlage des themenzentrierten interak-*

tionellen Systems – Axiome, Postulate, Hilfsregeln, in: Gruppendynamik, Heft 3, 1974, Seite 150 ff.

Kroeger, M., Themenzentrierte Seelsorge – Über die Kombination Klientenzentrierter und Themenzentrierter Arbeit nach Carl R. Rogers und Ruth C. Cohn in der Theologie, Stuttgart 1973.
Rohner, Paul., Die themenzentrierte Interaktion,

in: Der einzelne in der Gruppe – Beiträge zur Praxis personaler Bildung in der Schule, Akademiebericht Nr. 24 der Akademie für Lehrerfortbildung, Dillingen/Bayern, 1975.

Ein Verzeichnis der von WILL-Europa (Workshop institutes for Living Learning) angebotenen TZI-Seminare kann bezogen werden vom:
WILL-Sekretariat, Rütlistrasse 47, 4051 Basel.

Auszug aus einem Anstellungsgespräch im Jahre 1974

Michael Schulhaas

Die folgende Aufzeichnung ist, wie kritische Leser unschwer feststellen können, frei erfunden, und man fragt sich deshalb, warum sie eigentlich veröffentlicht wird.

Beteiligte:

1 Schulrat (wartet seit über einer Stunde).
1 Junglehrer (lässt seit einer Stunde auf sich warten).

Zeit und Ort:

Ein Tag im Januar 1974 im Jägerstübli des Hotels M., wo sich gelegentlich Mitglieder alteingesessener Vereine zum gemütlichen Beisammensein treffen. Das Restaurant des Hotels ist ein Anziehungspunkt für Fischliebhaber, werktags werden auch Fernfahrer bewirtet.

Beginn der Aufzeichnung: 10.22 Uhr.

Schulrat:

Es freut mich ausserordentlich, Herr Bianchi, dass Sie sich die Mühe genommen haben, in unsere schöne Gemeinde zu fahren, um sich für die freiwerdende Stelle in der 5. Klasse zu interessieren. Sind Sie gut gereist?

Junglehrer:

Es ist eigentlich recht umständlich, hierher zu fahren. Da habe ich doch tatsächlich gemeint, Sie hätten hier einen Autobahnanschluss.

Schulrat:

Wir haben uns um einen Anschluss bemüht und werden es auch in Zukunft tun, aber wissen Sie, in Bern droben laufen die Uhren langsamer... Sagen Sie, Herr Bianchi, sind Sie gebürtiger Tessiner?

Junglehrer:

Nein, mein Vater ist aus Italien eingewandert. Wir sind Italiener. Aber die Schulen habe ich im Kanton – – – besucht.

Schulrat:

Dann sind Sie ja mit unseren Verhältnissen bestens vertraut. Sagen Sie, sprechen Sie italienisch?

Junglehrer:

Ein wenig schon, warum?

Schulrat:

Wissen Sie, als aufstrebende Gemeinde integrieren wir jährlich eine stattliche Anzahl von Gastarbeiterkindern. Da könnten uns Ihre speziellen Kenntnisse sehr zustatten kommen.

Junglehrer:

Es liegt mir aber sehr daran, mich auf meine Arbeit in der Schulklasse zu konzentrieren. Ich gedenke deshalb keine zusätzlichen Aufgaben zu übernehmen.

Schulrat:

Wissen Sie, im Grunde schätze ich Ihre Auffassung. Wir brauchen doch heute Lehrer als Fachleute in der Schulklasse, nicht als Mädchen für alles. Wichtig ist uns vor allem, dass sich unsere Lehrer bald in der Gemeinde wohlfühlen.

Junglehrer:

Heisst das, dass ich hier Wohnsitz nehmen muss? Ich habe gehört, ihre Steuersätze seien recht hoch.

Schulrat:

Das stimmt leider. Aber wir kompensieren