Wie kann die Schule ihre Aufgabe lösen?

Autor(en): **Meyer, Ernst**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **44 (1957)**

Heft 9

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-532994

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Ein voll ausgebauter Schulbetrieb kann sich heute nicht mehr darauf beschränken, die jungen Menschen summarisch in eine Klasse einzuordnen und so gut wie möglich zu unterrichten. Aus der gegenwärtigen Zeitsituation heraus ergeben sich Aufgaben, die innerhalb des normalen Unterrichts *zusätzlich* gelöst werden müssen, wenn er eben «normal» verlaufen und zu einem fruchtbaren Ergebnis führen soll.

Die Tendenz zur Norm

Die Schulen sind im Laufe ihrer Entwicklung zu einem sehr komplexen, institutionellen Gefüge geworden, in dem eine starke Beharrungskraft nur ein allmähliches Anpassen an neue Zeitaufgaben zuläßt. Wir spüren täglich in unserer Praxis, wie zäh an historisch festgesetzten Zwecken festgehalten wird, die auf speziell unterrichtliche Aufgaben eingegrenzt waren. Die Umstellung auf den gesamterzieherischen Aspekt, wie sie Oswald Kroh mit Recht so eindringlich fordert, gelingt nur langsam. Der Wandel von der reinen «Beibringungsschule» zur organischen «Wachstumsschule» ist zwar seit langem postuliert, aber noch längst nicht in aller Breite vollzogen. Als *Kind unseres Massenzeitalters* muß unsere Schule eine ständige Ausweitung des Verwaltungsapparates erdulden. Das bedeutet mehr Bevormundung und Angleichung, mit anderen Worten eine Tendenz zur Norm und Einebnung. Diese Entwicklung wirkt wie ein Bremsklotz gegenüber allem Neuen. Echte Reformbestrebungen, gleichgültig, ob sie von «unten» oder von «oben» kommen, dringen in einem solchen starr und schwerfällig gewordenen System kaum noch durch. Solange es noch «Kontrollorgane» gibt, die der Lehrerschaft nur mit Mißtrauen begegnen, die die These vertreten, die Schule von 1870 sei die einzig richtige gewesen, die jede natürliche, aufgelockerte Arbeitsweise ohne jedes sachliche Gegenargument radikal ablehnen, so braucht man sich über das Schicksal der pädagogischen Bewegung wirklich nicht zu wundern.

Der Rückgang der natürlichen Erziehungssubstanz

Es dürfte doch eines für die Gegner jeglicher Schulneuerung zu erkennen sein: die tiefgreifenden Wandlungen, die das Privat- und Arbeitsleben des Menschen als Folge der fortdauernden Industrialisierung und Vergroßstädterung erfahren hat. Es müßte den Leuten dieser Geisteshaltung zumindest aufgehen, daß Veränderungen und Störungen im Gefüge der Familie sich sehr schnell im Verhalten und in der Stellung der Kinder in und zu der Schule niederschlagen. Nur stichwortartig kann hier auf einige Notzustände hingewiesen werden, die heute eine neue sozialpädagogische Besinnung erfordern:
Über 10% unserer Schulkinder sind außer der Ehe geboren. Sie stehen nicht im Strahlungsfeld väterlicher und mütterlicher Liebe. Sie werden wohl überhaupt selten mit Liebe aufgezogen. Ein solches Kind schreibt in einem Aufsatz über seine Advents- und Weihnachtserlebnisse: «Vor Weihnachten war es bei uns nicht schön. Da hat meine Mutter so viel Arbeit. Sie sagt immer: Macht, daß ihr ins Bett kommt, ich hab soviel fürs Christkindchen zu tun. Aber sonntags ist es immer schön. Wir gehen alle Sonntage ins Kino, damit unsere Mutter ihre Ruhe hat.» So war es früher nicht. Gerade die saubere, gepflegte und für die Kinder aufgeschlossene Atmosphäre der Familie war es, durch die das Kind lebensnah und gegenwartsbezogen gebildet wurde. Heute hat man in der Familie keine Zeit, bei den Kindern ein mittelbares Interesse, ein Verständnis und eine gewisse Kritikfähigkeit vorzubereiten und anzubahnen. Mitschuld daran ist, daß die Mütter immer mehr Berufstätigkeiten übernehmen, daß sie oft vollkommen unfähig sind, ihre Kinder überhaupt zu pflegen, um von Erziehung schon gar nicht zu reden.

* Der Verfasser dieses Beitrages hat im Jahre 1954 im Verlag Wunderlich, Worms ein herrliches Buch: Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel, herausgegeben, das wir, wie diese aufrüttelnde Gabe, gründlichem Studium empfehlen.

Auch der Vater übt innerhalb der häuslichen Erziehung keine wesentliche Aufgabe mehr aus. Wenn aber das rechte Vaterbild nicht mehr lebt, wenn der Mutterschoß keine rechte Geborgenheit mehr gibt, brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn das Kind von früh an gefährdet ist.

Die unterrichtshemmenden Faktoren

Es ist erschreckend, welche Folgen für unsere Kinder immer stärker sichtbar werden. Bei einer Repräsentativuntersuchung an der Universitätskinderklinik in Hamburg-Eppendorf wurde festgestellt, daß von 2000 Sechsjährigen über 1000 an nervösen Störungen litten. Bei jedem fünften Kind zeigten sich Appetitstörungen, je ein weiteres Fünftel hatte Schlafschwierigkeiten, zeigte pathologische Gewohnheiten oder fiel durch motorische Unruhe auf. Bei zwanzig Kindern wurden Magengeschwüre festgestellt, die sonst nur bei Erwachsenen auftreten.

In jedem Kollegium können wir hören, wie sich diese Erscheinungen weiter auswirken als *Unkonzentriertheit, Respektlosigkeit, Agressivität* – alles störende Faktoren, die Unterricht und Erziehung in bedeutendem Maße hemmen.

Wir erfahren schon nach der Schulaufnahme, daß es heute außerordentlich viele Kinder gibt, die den Anforderungen einer relativ bescheiden erscheinenden Durchschnittsleistung weder in der sprachlichen noch rechnerischen Ausbildung genügen. Sie belasten die Klasse und hemmen vor allem die gut Begabten in einem Maße, daß die Schule – bedingt durch ihre äußere Organisation – diesen oft Unrecht tun muß. Und dies umso mehr, als ja die Lehrpläne und Leistungsziele der Schulbehörden noch auf die ehemalige unverbrauchte Substanz der Kinder zugeschnitten sind. Sie gehen von einem vorgestellten und von Erwachsenen ausgeklügelten Leistungsprinzip aus, das im Grunde den Lebensbedingungen des heutigen Kindes kaum mehr entspricht.

Das Wunschbild einer Schulstube voller guter, begabter, fleißiger Kinder aus geordneten Verhältnissen und guter Kinderstube wird auf jeden Fall nur noch in seltenen Fällen zur Realität, und die Leidenschaft für das Lernen und Wissen, wie sie früher noch in den Anfangsklassen besonders typisch war, ist im Abnehmen begriffen. Das Leben ohne Schule bietet schon zuviel, und die Schule als solche erweckt nicht mehr die volle Anstrengungsbereitschaft der Jugend.

Wege nach vorwärts

Es soll hier nicht untersucht werden, wie weit in den Verhaltensweisen der Kinder und der Jugendlichen sich das Erwachsenenverhalten unserer Zeit spiegelt – es soll positiv die Frage gestellt werden: Was können wir tun, um zu helfen – wie können in der Schule die Aufgaben gelöst werden, die uns die aufgestellten Probleme stellen? Müssen wir vielleicht angesichts dieser Situation in den Ruf «Zurück zur Schule von 1870» einstimmen, den man übrigens in ähnlicher Form von vielen Seiten immer lauter zu hören bekommt? Oder gibt es noch andere Lösungswege – Wege, die trotz allem nach vorwärts zu gehen erlauben?

a) *Erziehung zur gemeinschaftsverbundenen Persönlichkeit*

Wir müssen die Dinge ganz real sehen. Die Schule bleibt Massenschule, und das ständige Einströmen vermassender Tendenzen läßt sich ebenso wenig ausschalten wie in anderen Lebensbereichen. Die Schule wird auch in ihrer äußeren Organisation keine wesentliche Änderung erfahren. Trotzdem können sich die Verhältnisse zum Besseren wenden, wenn die positiven Gegenkräfte stärker werden, wenn zunächst einmal von allen erkannt wird, daß sich in unserer Zeitsituation tatsächlich ohne große Umwälzungen recht gute Wege zu glücklichen Lösungen finden lassen.

Der Massensucht entgegenzuwirken, erfordert ein Zweifaches: Die Entfaltung des Personseins von der Seite der Bildung her und die Entwicklung der sozialen Tugenden von der Seite des «Kollektivs» her. Mit anderen Worten: Wir müssen das Kollektiv in den Dienst der Personalität stellen, um dadurch die Erziehung zu einer gemeinschaftsverbundenen Persönlichkeit zu ermöglichen. Echte Erziehung und Bildung in der Schule muß zu einem Geschehen von Mensch zu Mensch werden, das heißt, es darf nur in individueller Ausrichtung in einer mitmenschlichen gelockerten Arbeitsweise vollzogen werden mit dem Ergebnis: *eine in Freiheit und Einsicht gewonnene Verpflichtung zur Gemeinschaft.*

Das bedeutet für uns als Lehrer an unserem Arbeitsplatz: Wir müssen uns um das einzelne Kind

mehr kümmern, wir müssen für das einzelne Kind da sein. Wir müssen es zu jeder Zeit als Persönlichkeit ernst nehmen. Es erwächst uns aber darüber hinaus auch die Pflicht, stärker die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu beobachten und zu beachten.

Es ist für uns eine bekannte Tatsache, daß in jeder Gemeinschaft die Tendenz herrscht, die sogenannten negativen Typen auszuscheiden. *Unsere Klassengemeinschaft muß assimilationsfähig bleiben gerade für diese negativen Typen.* In einem starren, mechanischen Klassenunterricht wird es uns allerdings nie gelingen, jedem einzelnen Kinde zu Möglichkeiten zu verhelfen, sich als brauchbares und nützliches Glied zu zeigen. Nur bei der gemeinsamen Arbeit einer *kleinen Gruppe* sind so vielfältige Einzeltätigkeiten zu verrichten, daß jedes Kind sich an irgendeiner Stelle bewähren kann.

Hier wird deutlich, warum eine kleine Gruppe von Kindern eine wirkungskräftigere pädagogische Atmosphäre erzeugt als eine noch so gut geführte Klasse. In einem ständig durchgeführten Frontalunterricht kann wohl sichtbar werden, daß das Kind sich der verlangten Ordnung fügt. Ob dieses Sich-Einfügen aber aus Vertrauen oder aus Angst geschieht, das wird nur schwer zu entscheiden sein. Gehorsam, der so entsteht, wird auf jeden Fall noch nicht als soziale Tugend zu werten sein. Ordnung halten und immer wieder schaffen aus dem Geist vertrauensvoller, wechselseitiger Verantwortung nimmt einen viel höheren Rang ein.

Der Geist einer solchen kleinen Arbeitsgruppe wird umso besser sein, je weniger sie aus Engherzigkeit heraus jemanden ablehnt, und je mehr sie die *Tendenz zum Helfen* entwickelt. Die Kinder empfinden jetzt bald, daß sie nicht mehr einsam oder nur eine bloße Nummer, daß sie vor allem nicht mehr unnütz sind. Für sie gibt es keine Dummen und Gescheiten mehr – nur auf einzelnen Gebieten besonders Geschickte und weniger Geschickte. Und diesen weniger Geschickten muß geholfen werden! Da war der schwache und sehr ängstliche Günter bei seinen Mitschülern sehr unbeliebt. Eine Hirnhautentzündung hatte auf seine ganze geistige Entwicklung einen sehr negativen Einfluß ausgeübt. Diesen Jungen packte ich zunächst im Sport und im Werkunterricht. Ich lobte ihn öfters. Er spielte ausgezeichnet Faustball. Ganz allmählich wurde er in die Gemeinschaft hereingezogen. In seiner Gruppe fand er Unterstützung durch eine Schülerin, die in seiner Nachbarschaft wohnte, und die ihm nun in der Schule und zu Hause bei den geistigen Arbeiten weiterhalf. Einen besonderen Auftrieb konnte ich seit dem Tage feststellen, als es Günter gelang, in einer differenzierten Gruppenarbeit einen Pfahlbau in ganz naturgetreuer Form nachzubilden.

In der gleichen Klasse war auch Klaus Peter, der als «Miesmacher» zunächst von seinen Mitschülern rücksichtslos ausgeschieden wurde. Es stellte sich aber bald heraus, daß er gar nicht der Miesmacher war, wie es anfangs schien. Er konnte sogar recht lustig sein. Das zeigte sich bei einem Elternabend, als er, einer Theatergruppe eingegliedert, bei einem heiteren Spiel die «Standuhr» mimte. Das Lob der Zuschauer und Kameraden flößte ihm neues Selbstvertrauen ein. Von dem streitsüchtigen und unbeherrschten Roland erfuhr ich, daß er Pferde sehr gerne hatte und einmal wie ein richtiger Cowboy reiten möchte. Der Vater des Jungen war gefallen, und die Mutter hatte es recht schwer mit ihm. Ich setzte mich mit dem Leiter des Reitervereins in Verbindung und konnte erreichen, daß der Junge ohne Beitragszahlung gegen Leistung eines wöchentlichen Stalldienstes in den Reiterverein aufgenommen wurde. Der Erfolg war verblüffend. Die Schulleistungen stiegen um ein beträchtliches, die Streitsüchtigkeit verlor sich vollkommen; Roland, der bei einem Reiterfest als bester Springer unter den Jugendlichen hervorging, wurde von den Klassenkameraden als vollwertiges Glied gewertet und geachtet. Günter nahm anfangs als starker Stotterer einen der untersten Plätze in der Rangordnung der Klasse ein. Für ihn bedeuteten der Gruppenunterricht und Sonderaufträge eine wirkliche Enthemmung. Obwohl er stark stotterte, versuchte ich, ihn bei einem Weihnachtsspiel in einer bedeutenden Sprechrolle herauszustellen. Durch zähen Übungsfleiß gelang ihm ein einwandfreies Auftreten vor der Öffentlichkeit. Er verlor seine Sprachhemmungen, wurde ein ganz ausgezeichneter Schüler und bestand als einziger von vierzig Kandidaten die Prüfung zur mittleren Postlaufbahn.

Doch dieser Blick auf die Leistungssteigerung nur nebenbei. Wir sehen:

Die Aufgaben für eine Gruppe müssen so reichhaltig sein, daß jedem die Möglichkeit gegeben ist, in seiner Weise «oben» zu sein. Da hatte eines Tages eine

Gruppe den Auftrag, Alkohol herzustellen. Zu dem chemischen Versuch war laut Arbeitsanweisung eine Flasche notwendig, die oben mit einem Kork, in den eine Glasröhre eingepaßt war, abgeschlossen werden mußte. Das Loch im Kork mußte allerdings noch gebohrt werden. Ich sah im Vorübergehen, wie sich zwei gewandte Schüler mit einem Messer abquälten. Der Kork brach durch. Die Gruppenleitung bat um einen neuen. Auch sie brachte es nicht fertig. Den nächsten Kork gab ich Karl Heinz, einem armen Jungen mit einer schwachen geistigen Veranlagung. Die andern schauten zu, wie er es anpackte. Karl Heinz schaffte es auf Anhieb, das Glasröhrchen saß wie angegossen. Dieser Junge empfand: ohne seinen Beitrag hätte die Forschungsaufgabe, die die Gruppe erhalten hatte, nie gelöst werden können. Seine Mitarbeit fiel auf und wurde geschätzt.

Hieraus ergibt sich, daß wir als Lehrer die letzten Möglichkeiten herausfinden müssen, alle Glieder einer Gruppe zur Entfaltung zu bringen.

Es muß nicht besonders betont werden, daß in einem solchen Miteinander und Füreinander, wie es bei der gemeinsamen Arbeit in kleinen Gruppen in Funktion gesetzt wird, der *Angelpunkt des gesamten Schullebens* liegen muß, wenn es uns wirklich um personale Bildung, wenn es uns wirklich um den ganzen Menschen geht. Wir schaffen starre Rangordnung, wenn die Tendenz auf Homogenisierung zu stark ist. Eine Gleichmachung bedeutet eine Verarmung an Lebensinhalten, sie bedeutet Normierung auf wenig Interessen oder gar nur auf ein Interesse und auf einen starren Verhaltenskodex. Diese Tatsachen konnten in exakten vergleichenden Untersuchungen in Klassen mit starrem Frontalunterricht und in Klassen mit Gruppenunterricht einwandfrei nachgewiesen werden. – Allein diese Erkenntnis zwingt uns, loszukommen von einem Unterricht, der ein gleichmäßiges Niveau zu erzielen sucht (das das Leben übrigens nie verlangt) und von einem Unterricht, bei dem das Zwischenmenschliche ausgeschaltet ist.

b) *Die Schaffung einer echten Vertrauensatmosphäre*

Wesentlich bei der Umstellung ist, daß es uns – wie schon angedeutet – gelingt, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen. Denn so zeigen sich von selbst die Möglichkeiten, die zur Lösung des zweiten Problems beitragen können. Es war hier die Rede von dem Rückgang der Erziehungssubstanz der Erwachsenen. Wir wissen aber auch, daß der Mensch zutiefst ein familienhaftes Wesen ist, daß er nur insoweit zu sich selber kommt, als er sich (nach Martin Buber) in einer ständigen dialogischen Spannung, oder (nach Stifter) in einer stetigen Auseinandersetzung im Umgang miteinander befindet. Das heißt aber für uns doch nichts anderes, als daß die Schule versuchen muß, das was in der Familie versäumt, nicht oder gar verkehrt mitgegeben wurde, soweit es eben geht, wettzumachen. Natürlich heißt das nicht, daß die Schule am Ende die Familienerziehung ersetzen könnte. Aber sie kann sie überhöhen, sie kann sie ausweiten.

Es führt in diesem Rahmen zu weit, im einzelnen darauf einzugehen, wie wir schon mit einfachen Mitteln das Äußere des Raumes zu einem *Heim der Kinder* umgestalten können. Wie jede elterliche Wohnung, die in Ordnung ist, muß er zunächst einen Schmuck aufweisen, der im Wechsel der Dinge erhalten bleibt und das Aussehen des Raumes verschönt. Dieser Dauerschmuck wird aber nur dann zu einer wertvollen pädagogischen Maßnahme, wenn ihn die Kinder selbst durch eigene Arbeit herbeischaffen oder erhalten, wenn sie ihn nach ihrem persönlichen Geschmack verwenden. Das Herrichten von Blumenkästen für sämtliche Fenster, das Bedrucken der Vorhänge, die Entwicklung eines Geschichtsfrieses, das Ausgestalten einer Kunstecke – diese wenigen Beispiele lassen erkennen, daß es gar nicht allzu schwer ist. Wie notwendig diese Heimgestaltung in unserer heutigen Schule ist, zeigen immer die Besuche bei den Eltern. Da steht es doch manchmal zu Hause sehr schlecht um eine Heimkultur – und wie soll es dann später werden, wenn unsere Jungen und Mädchen Väter und Mütter geworden sind?

Freilich leidet die Umgestaltung des Klassenraumes nach individuellem, kindlichem Geschmack unter der stereotypen Einrichtung unserer Schulzimmer. Aber man kann sich helfen! Wo keine Tische und Stühle vorhanden waren, tauschte ich die Bänke gegen Zweierbänke mit Rücklehne aus. So konnte ich jeweils zwei Bänke mit ihren Vorderseiten aneinanderstoßen, vier Kinder bildeten eine Gruppe und saßen beinahe wie an einem Tisch. Konnten wir nicht genügend Bänke mit Rücklehne auftreiben, so stellten wir die Bänke in Hufeisenform. Es war dann vor allem Raum vorhan-

den zum Dramatisieren, zu rhythmischen Bewegungen usw. Die Gruppen fanden sich besser zusammen, die Klasse fühlte sich rascher als wirkliche Gemeinschaft.

Beginnen sollte man mit diesen *Bank- oder Tischgruppen* schon im ersten Schuljahr. Wer es einmal versucht hat, der weiß, welch unschätzbare soziale Kräfte im Bauen, Formen, Basteln, Miteinanderspielen, Hantieren angesprochen werden, wenn eben vier Kinder ständig miteinander auskommen und aushalten müssen. Das ganze verlogene Strebersystem wird von vornherein eingedämmt. Lügen und Verstellung gibt es nicht mehr und ist aus der Sicht des Kindes unnötig geworden. Hier wird die Voraussetzung geschaffen, daß die Kinder ihre Entwicklungsstufe voll durchleben und reif zur nächsten übergehen können. Die Notwendigkeit von Rücksichtnahme, Verzichtenkönnen, Geduld und Unterordnung wird handelnd erlebt, Anteilnahme und Helfenwollen ergeben sich zwanglos. Jetzt heißt es auf einmal «unser» Klassenzimmer und «unsere» Schule, und ein kleiner Unterton von Stolz klingt dabei mit, denn diese Gemeinsamkeit hat Mühe gekostet. Nun sind es die Kinder selbst, die ausgestalten, pflegen, ihre Blumen haben usw. So wird von der Schule aus das pflegerische, familienhafte Element wieder zurück nach Hause getragen.

Die Atmosphäre, die schon durch diese kleinen Mittel der äußeren Umgestaltung entsteht, bedingt mit, daß es in unserer Klassengemeinschaft aus den natürlichen Situationen heraus zu echten *Gesprächen,* zu einem «Familientisch» im Sinne Berthold Ottos kommt. Das Gespräch ist und bleibt die Basis zu unserer ganzen Arbeit in der Schule. Es sind die Kollegen zu verstehen, die von den *Schwierigkeiten* sprechen, in einer neu übernommenen Klasse ein Gespräch in Gang zu setzen. Nur wenige Kinder haben das Zuhören gelernt, nur wenige Lehrer können anfangs die Schwierigkeit überwinden, die in den durch den Entwicklungsabstand Lehrer-Schüler bedingten verschiedenen Denk- und Sprachstufen liegt. Wir müssen uns als Lehrer auf die Denk- und Sprachstufe der Kinder begeben können, ohne daß wir im Blick auf unsere Förderungsaufgabe eine völlige Nivellierung anstreben. Nur so kann ein echtes Vertrauensverhältnis entstehen, das noch verstärkt wird, wenn wir uns wirklich ernsthaft um den anderen Menschen, um das Kind bemühen, genau so wie um den zwischen uns stehenden Gegenstand oder geistigen Gehalt als einem gemeinsamen Anliegen. Es wird erkennbar, daß die äußeren Bedingungen, das Sitzen im Kreis oder Halbkreis, nur Stützen und Hilfen sind, daß der Kern das Stellungnehmen aller und Gehörtwerden aller durch alle ist. Das zu erreichen bedarf es längerer, ja langjähriger Übung, die schon am ersten Schultage beginnen und in stetiger Höherentwicklung, unter Berücksichtigung der psychischen Eigenart der Entwicklungsphasen, durch die Schulzeit hindurch andauern muß.

Das Gespräch hat nichts Gemeinsames mit der allgemein üblichen fragend-entwickelnden Lehrform. Dort wurde entwickelt – hier können wir nur entwickeln *lassen.* Hier kann es sich nicht darum handeln, daß wir möglichst viele methodische Kniffe und Kunstgriffe anwenden, um den Unterrichtsgegenstand im Erwachsenensinne rasch zur Klärung zu bringen, hier gibt es für uns nur eins: so natürlich wie möglich sein, das heißt, unser ganzes Denken geht fortgesetzt mit dem unserer Kinder. Wir bleiben unablässig in dem Wellengang der Gedanken, die auf und nieder, sich überstürzend, stockend, einmal schnell, dann wieder langsam, dahinfließen, dabei aber stets auf Tiefgänge, auf Stockungen achtend. Wo fehlt es? Wo liegt das Hauptinteresse des Kindes? Was weiß ich selbst noch nicht? Ist die Frage ein Impuls für ein längeres Unterrichtsvorhaben? Kann ich einen Film zu Rate ziehen, um die Frage zu klären? Was ist begrifflich noch unklar? Immer wieder *Hörenlernen,* immer wieder *Stellungnehmen,* immer wieder *Verstehen,* immer wieder *Antworten* sind die Grundzüge dieser Unterrichtsarbeit. Geschieht es so, dann ist das Gespräch eine sehr wichtige Form der didaktischen Gestaltung und hat es nicht nötig, hinter anderen Arten des Unterrichts zurückzutreten. Nichts ist geeigneter, *Vertrauen* zwischen Mensch zu Mensch und damit echte Gemeinschaft unter ihnen zu schaffen, als die Aussprache, sei es über Persönliches, sei es über Gegenständliches. Nichts ist mehr imstande, *Stoffliches* so in den Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens zu stellen als die vielfältige Begegnungsmöglichkeit aller mit ihm im Gespräch. Es ist also nicht so, daß damit dem rechten Lernen Abbruch getan würde. Der Einwand, es ginge zuviel Zeit verloren und es würde damit die Leistungsschulung vernachlässigt, ist durchaus nicht haltbar. Wir stehen auch

auf dem Standpunkt, daß unserer Schule aus dem Zwang der Verhältnisse heraus die unabweisbare Pflicht erwächst, zu «schulen», eine Leistungsschule zu sein, die dem jungen Menschen die allernotwendigsten Grundlagen für das spätere Berufsleben vermittelt.

Aber das Lernen vollzieht sich anders. Die verborgenen Miterzieher der Schulstube werden in die Bildungsaufgabe mit eingespannt – die Denk- und Sprachgemeinschaft wird zu einem Hauptträger des Bildungsgeschehens. Wir wenden uns somit wirklich ab von nur passiven, lehrenden Methoden, wir kommen hier ganz natürlich zu einer aktiven Arbeitsweise, bei der, gemäß unserem aufgestellten Ziele, eine personale Bildung zu ermöglichen, das *Kind* ein wesentliches Glied ist.

In einer solchen Atmosphäre ist unser heutiges Kind zu Hause und fühlt sich wohl. In einer Atmosphäre des Vertrauens läßt sich mit Freude *lernen* – ja, in ihr ergibt sich eine bedeutende *Intensivierung des Lernprozesses* und ohne vergröbernde Aktivierung des Wetteifers eine *Qualitätshebung* in bezug auf die Schulleistungen.

c) *Das Verhältnis der echten Begegnung*

In einer solchen Atmosphäre gelingt es uns, die störenden Faktoren, an denen unsere Kinder kranken, die Zerstreutheit, Unkonzentriertheit und Agressivität in beachtlichem Maße einzudämmen. Sie werden sich vollkommen beseitigen lassen, soweit wir fähig sind, im Ringen mit dem lockenden und zerstreuenden Alltag die *spezifische Anziehungskraft der Schule* auf die Jugend zu entdecken. Das kann oft heißen, nicht durch Angleichung oder Nachahmung, sondern durch die Entwicklung eines Gegengewichts zu siegen, zum Beispiel, indem man gegen Hast, Hetze und Lärm den Genuß geistiger Arbeitsstille setzt – besonders in der Stadtschule. Es reicht nicht mehr, daß unsere Schulbibliotheken (sowei sie überhaupt vorhanden sind) *nur* Ausleihestätten sind. Nein, das Kind muß selbst wählen können, einen Raum haben, eine Lesestube, wo es gemütlich in der Ecke sitzen, nachschlagen, blättern, auch leise herumgehen kann. Hier können wir unseren ratenden und helfenden Einfluß unmerklich zur Geltung bringen. Wir haben doch als Lehrer das beste Gespür dafür, wann wir das Buch lebendig an das Kind heranbringen können.

Hier zeigt sich auch, daß das Kind auch noch andere Bedürfnisse hat, die unsere Zeit nicht befriedigt. Da die schulische Anziehungskraft grundsätzlich in der Herbeiführung einer fruchtbaren *Begegnung mit dem Kulturgut* gesucht werden muß, wird es darauf ankommen, immer wieder die «Wertverwundbarkeit» neu zu entdecken (nach Roth). Ist erst einmal ein Brückenschlag zur geistigen Kultur an irgendeiner Stelle gelungen, dann hilft uns diese Einbruchsstelle weiter. Die Beispiele in meinem Buche über den Gruppenunterricht mögen Beleg dafür sein, daß es solche Möglichkeiten gibt. Ich habe darin eindeutig aufgezeigt, wo das heutige Kind eine große Bereitschaft zeigt, selbständige Forschungs-, Gestaltungs- und Übungsaufgaben zu übernehmen. Der ganze Lehrstoff unserer Schulen muß in eine neue Sicht gerückt werden. Er darf nicht mehr trennend zwischen Lehrer und Kind stehen, sondern muß zum lebendigen Erlebnis- und Forschungsobjekt werden, an dem alle gemeinsam arbeiten. Das ganze Problem beginnt praktisch bei der *Arbeitsplanung*. Im allgemeinen ist es hier doch so: vor Beginn eines neuen Schuljahres verschafft sich der Lehrer an Hand des Lehrplanes einen Überblick über die Stoffgebiete, die er im Laufe des Schuljahres gestalten soll. Diese Stoffgebiete, in Fächer getrennt, sind in der Regel derart vielgestaltig und beziehungslos und enthalten so viele Probleme, daß die Fülle an Lehrstoff zunächst verwirrend wirkt. Aus ihr das Wesentliche zu fassen, ist eine Aufgabe, die sich nicht ohne Schwierigkeit lösen läßt. Will man Gesamtunterricht verwirklichen, so ist allein schon die Themenwahl ein Problem. Man kann nicht immer dem toten Plan und dem Leben draußen zu gleicher Zeit dienen. So ist es vor allem unmöglich, den Arbeitsplan im voraus für das ganze Jahr in Schulwochen zu gliedern, wie es noch vielerorts gefordert wird. Eine zeitliche Festsetzung ist schon ganz und gar sinnlos. Das Leben selbst muß die Basis sein, von der in einem echten Gesamtunterricht die Denk- und Gestaltungsströme ausgehen müssen.

Hier muß Spielraum sein, und wir können niemals vom Schreibtisch allein aus einen Arbeitsplan aufbauen – wir müssen ihn im Gespräch *mit den Kindern zusammen* entwickeln. So kann schon zu Beginn Lebendiges hineinstrahlen, so ist schon von vornherein ein System der Wissenschaft ausgeschaltet. Wesentlich ist fernerhin, daß der Plan

nach seiner schriftlichen Festlegung nicht als Geheimsache in unserer Aktentasche verschwindet, sondern durch Aufhängen im Klassenzimmer den Kindern und den Gruppen als Richtschnur zur Vorbereitung der folgenden Themen dient. Nur so wird Arbeitsplanung und Unterrichtsgestaltung überhaupt *sinnvoll* für das Kind. Was ihm als sinnvolle Arbeit erscheint, wird von ihm auch innerlich bejaht. Auf jeden Fall hat damit der Arbeitsplan seine geheimnisvolle, diktatorische Macht, seine starre Wirkung auf den Unterricht verloren. Er ist dem Kinde zu einer wesentlichen Arbeitshilfe geworden, durch die es den inneren Aufbau und den Zusammenhang seiner Arbeit erkennt.

Wenn wir so, wie es hier bei der Arbeitsplanung gezeigt wurde, das Kind immer stärker in das Unterrichts*leben* einspannen, verliert es ganz diese angeblich nur mit groben Mitteln zu bändigende Aggressivität. Wir müssen dem Kinde einfach mehr *Raum zum Handeln,* mehr Gelegenheit zur Tat geben. Wir müssen die unterrichtliche Begegnung zwischen Kind und Kulturgut immer stärker zu einer sozialen Angelegenheit ausbauen, zu einer Angelegenheit, in der das erlernte *Kulturgut eine soziale Funktion in einem jugendlichen Lebenszusammenhang* übernimmt. Die forschenden, gestaltenden oder übenden Tätigkeiten des Kindes bei einer Gruppenarbeit erhalten erst ihren besonderen Sinn, wenn es auch genötigt wird, seine Ergebnisse den anderen mitzuteilen, sei es in Form eines Vortrages, einer Ausstellung, eines Spielergebnisses oder ähnlichem. Das, was das Kind beispielsweise während der Gruppenarbeit erforscht hat, muß es *lehrend* an seine Klassenkameraden weitergeben. Es ist nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß hier durch die zweifache Tätigkeit des Kindes – Forschen und Lehren – der Lernprozeß auf eine viel höhere Stufe gehoben wird. Oder bauen wir mit unserer Klasse ein Puppentheater, lassen dabei von einer Gruppe eigene Puppen basteln, üben ein Spiel ein, lassen Programme gestalten und spielen vor den Kleinen unserer Schule oder gar in anderen Schulen, gründen wir einen Schulchor, ein Schulorchester, Theatergruppen – und treten damit vor die Eltern, vor die Öffentlichkeit! In einem solchen Schulleben wird Vitalität, Bewegungsdrang, Verlangen nach Taten und eigenen Erfahrungen eingespannt, verinnerlicht und kultiviert. Es sei an das Einbeziehen der vielfältigen manuellen Gestaltungsarbeiten erinnert, ohne die eine Schulerneuerung gar nicht denkbar ist. Wie man es mit einfachsten Mitteln anpacken kann, zeige ich in der Schrift «*So werken wir heute*» (Atlantik-Verlag, Frankfurt). Es sei an das Schullandheim, an die Schulwandertage erinnert. Was Wochen von erzieherischen Anstrengungen im Alltag der Schule nicht zustande bringen, hier wird es zustande gebracht. Warum? Es rückt Lehrer und Schüler, Schüler und Schüler, Schüler und Stoff in ein ganz neues Verhältnis zueinander, in ein *Verhältnis der echten Begegnung.*

Fazit

Aus der gegenwärtigen Situation heraus sollte versucht werden zu beweisen, wie natürliche, aufgelockerte, elastische Arbeitsweisen zu einer besonderen Aufgabe unserer Schule werden. Recht verstandener Gruppenunterricht in unserer Zeit kann weder Scheinlösung noch Mode bedeuten. Er ist die wesentliche Voraussetzung zur Erziehung einer gemeinschaftsverbundenen Persönlichkeit, zu der wir in unserem Massenzeitalter streben müssen – er ist die Voraussetzung zu einer echten Vertrauensatmosphäre und damit zu einer Qualitätshebung innerhalb des Lernprozesses und in bezug auf die Schulleistungen – er ist das Mittel zu einer echten Begegnung.

Von uns als Lehrer hängt es ganz erheblich ab, wie weit der Auftrag, den die Not der Zeit unserer Schule stellt, gemeistert wird, das heißt von unserer inneren Kraft, nicht nur beamteter Unterrichter zu sein, sondern Mensch. Mit anderen Worten: Wir müssen aufgeschlossen sein, die Tatsachen richtig zu sehen, wir müssen bereit sein, die Kinder voll und ihre Probleme ganz ernst zu nehmen, wir müssen gewillt sein, ein Verhältnis zum Kind zu finden, das Eduard Spranger so treffend bezeichnet hat als «*emporbildendes Verstehen*».

Gerade eine solche Schule, die in Richtungslosigkeit aufgebaut ist oder schon in Gleichgültigkeit gegenüber letzter Instanz steht, stört jede Sicherheit der Haltung und führt damit die Gemeinschaft in Zank und Streit, anstatt daß sie aufbaut. Gemeinschaft erhält sich nicht in Konzessionen, sondern in Prinzipientreue, das heißt unter dem Maßstab der Gültigkeit. Gemeinschaft erhält sich so in Verantwortung vor dem Unendlichen und nicht in gegenseitigem schwächlichem Nachgeben. PETZELT