

Christel Manske

Der Handelnde Unterricht



Schlechte Schüler gibt es nicht –
Sinnvolles Lernen läuft der
Entwicklung voraus

Der Handelnde Unterricht

**Schlechte Schüler gibt es nicht –
Sinnvolles Lernen läuft der Entwicklung voraus**

Christel Manske

Der Handelnde Unterricht

**Schlechte Schüler gibt es nicht –
Sinnvolles Lernen läuft der Entwicklung voraus**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter <http://www.dnb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Verfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung auf DVDs, CD-ROMs, CDs, Videos, in weiteren elektronischen Systemen sowie für Internet-Plattformen.

© Lehmanns Media GmbH, Berlin 2021

Helmholtzstr. 2-9

10587 Berlin

Umschlag: Christel Manske

Fotos: Christel Manske

Satz & Layout: Lyn Petersen, Christel-Manske-Institut, Hamburg

Druck und Bindung: Totem • Inowrocław • Polen

ISBN 978-3-96543-160-7

www.lehmanns.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	7
2	Interesse – Handeln – Erkennen	13
	Einleitung	14
	Wie ich als Schülerin die Widersprüche in der Schulsituation erlebte	21
	Berichte über Erfahrungen in der Grundschule	21
	Berichte über Erfahrungen in der Oberschule	29
	Wie ich meine Schulzeit beurteile	38
	Wie ich als Lehrerin die Widersprüche in der Schulsituation erlebte	41
	Wie ich die Widersprüche in einer Vorschulklasse als Folge des Unterrichts beobachtete	59
	Die Unterrichtseinheit einer Lehrerin, die Widersprüche in einer Vorschulklasse hervorruft	59
	Der Versuch, den Grund für die Widersprüche zwischen der Lehrerin und den Kindern herauszufinden	67
	Die notwendigen Schritte, daß Widersprüche in der Schule abgebaut werden	71
	Erfahrungen mit dem handelnden Unterricht beispielhaft dargestellt	94
	Die Erziehung der Kinder zum praktischen Handeln in ihrer Umwelt als Grundlage theoretischer Erkenntnisse	94
	Die Erziehung der Kinder zur Begriffsbildung	103
	Die Erziehung der Kinder zur Zeichenbildung	106
	Die Erziehung der Kinder zum Klassenbewußtsein	119
	Die Reaktion der Kinder auf eine Testsituation	122

Wie sich die Widersprüche in einer Vorschulklasse als Folgen des handelnden Unterrichts qualitativ veränderten	124
3 Schlechte Schüler gibt es nicht	133
Einleitung	134
Ursachen von Schulversagen	138
Abbau von Schulversagen	151
Ursachen und Behandlung von Legasthenie	219
Erziehung zur Aufmerksamkeit	231
Erziehung zum Aufsatz	244
Erziehung zum Selbstbewußtsein	250
Elternarbeit	264
Literaturverzeichnis	286
Nachwort (Manfred Bosch)	287
4 Lernprobleme	297
Einleitung	297
Eltern erfahren die Lernprobleme ihrer Kinder	302
Das Kursprogramm (Übersicht)	316
Kursteil: Lernstörungen abbauen	317
Kursteil: Verhaltensstörungen abbauen	374
Für eine humane Erziehung	392
Schriften zur Veränderung unserer Situation	416
Anhang	430
Literatur	448
5 Die Kinder aus dem HasenbergI stellen sich vor	449
Einleitung	451

Kapitel 1

Einführung



Abbildung 1.1: Als ich mit Gita L. Wygodskaja und Luidmila F. Obuchova zum 100. Geburtstag von L. S. Wygotski in Genf war.

„Ein wesentliches Merkmal des guten Unterrichts ist die Tatsache, dass er die Zone der nächsten Entwicklung schafft, das heißt durch ihn werden beim Kind viele innere Entwicklungsprozesse ins Leben gerufen und in Bewegung gebracht.“

L. S. Wygotski

Es ist nun 55 Jahre her, dass ich mein Buch „Interesse Handeln Erkennen in der Schule“ im Verlag Achenbach (Gießen, 1973) veröffentlichen durfte.

Es war meine Diplomarbeit.

Dieses Buch, das ich bei einem Glas Rotwein in einer Nacht niedergeschrieben hatte, war weder als Buch noch als Diplomarbeit gedacht.

Wenn Donna, eine Professorin aus den USA, mir nicht Mut gemacht hätte, es als Diplomarbeit abzugeben, wäre es in der Versenkung verschwunden.

Mit diesem Buch habe ich den „**Handelnden Unterricht**“ begründet.

Diese Idee entsprach dem Zeitgeist. Als Lehrerin haben wir nicht nur die Verantwortung für jedes einzelne Kind, das in unserer Klasse sitzt, sondern wir tragen auch Verantwortung für die Gestaltung unserer Gesellschaft.

Ich bin ein Kind der Elterngeneration, die den Nationalsozialismus freiwillig gewählt hat. Ich war mir bewusst, dass ich keine Schuld an den Verbrechen der Nazis habe, für die es keine Worte geben wird. Gleichzeitig war ich mir bewusst, dass ich einen Beitrag leisten will, um eine demokratische Kultur in der Schule zu verwirklichen. Das war dringend notwendig. Viele Lehrer waren alte Nazis.

Diese Erfahrung machte ich, als ich zur Schule ging. Im zweiten Schuljahr hatten wir einen Lehrer, er hieß Tete Nommensen. Ich sehe sein Gesicht heute noch vor mir. Aschfahl, eiskalte hellblaue Augen. Er schlug die kleinen Kinder mit einem Stock. So etwas hatte ich in meinem Leben vorher nie erlebt.

Ich kann nicht sagen, dass er mich verschont hätte, nur weil er mich nicht geschlagen hatte, weil jeder Hieb auch in meiner Seele Wunden hinterließ, die bis heute nicht geheilt sind.

1968 wurde die Prügelstrafe in Bayern abgeschafft. In den Semesterferien unterrichtete ich als Vertretungslehrerin ein neuntes Schuljahr einer Förderschule. Es waren 21 Jungen und sechs Mädchen. Der Klassenlehrer lag nach einer Schlägerei mit den Schülern im Krankenhaus. Der Pfarrer, der Religionsunterricht in der Klasse gegeben hatten, saß im Gefängnis, weil er die Jungen im Unterricht sexuell missbraucht hatte. Zu der Zeit studierte ich Psychologie in München. Das war für uns eine neue Zeit. Willy Brandt hatte sich zur Wahl gestellt. Ich hörte in meiner kleinen Studentenbude tagtäglich die Wahlkampfhelfer mit ihrem Megaphon:

„Wählt Willy Brandt, Rainer Candidus Barzel ist unfähig“

Willy Brandts Überzeugungen haben uns Mut gemacht:

„Wir müssen mehr Demokratie wagen“

„Die Schule der Nation ist die Schule“

„Chancengleichheit für alle Kinder“

Ich begann zusammen mit einer ehemaligen Kollegin den **Handelnden Unterricht** in einer Vorschule zu planen.

Kinder wollen im Unterricht nicht still sitzen, nicht den Mund halten, sie wollen nicht untätig sein.

Daher war das Ziel unserer Arbeit, dass sie im Unterricht die Möglichkeit bekommen, tätig zu sein, sich zu bewegen und miteinander zu kommunizieren.



Darüber hinaus war es unser Ziel, den Kindern die Möglichkeit zu geben selbst zu wählen, mit welchem Material und Werkzeug sie arbeiten. Daher begann die Lehrerin jeden Unterrichtstag mit den von den Kindern **selbstbestimmten Tätigkeiten**.

Sie hatte zum Beispiel eine Schablone für einen Mann und eine Frau, bunten Stoff, ein Knäuel Wolle, Pappe, Tonpapier und Kreide, außerdem Klebe, Scheren usw. auf den Tisch gelegt.

Einige Kinder umrandeten die Schablone. Dann malten sie das Gesicht aus, klebten Wollhaare an den Kopf und schneiderten die Bekleidung zu.

Andere Kinder malten ein Bild auf das Tonpapier, wieder andere spielten mit Baumaterial, das sie sich aus dem Schrank holten. Ein Kind malte ein Tafelbild mit Kreide, ein Kind baute ein Haus aus Pappe.

Die Kinder benutzten Material und Werkzeug, wie es ihnen gefiel.

Die Aufgabe der Lehrerin bestand darin, die eigenständigen Arbeiten der Kinder ernst zu nehmen und sie nicht zu beurteilen.

Die Lehrerin fragte die Kinder, nachdem sie mit ihrer Arbeit fertig waren:

„Gefällt dir der Drachen, freust du dich über dein Bild?“ Die Kinder lernten sich nicht nur mit den Augen ihrer Lehrerin zu sehen, sondern mit ihren eigenen Augen, das heißt mit ihrem **Selbst Bewusstsein**.

Erfreulich war es, dass die Lehrerin, die dieses Konzept umsetzte, Hilfe von den Eltern bekam, um den **Handelnden Unterricht** durchführen zu können. Die Eltern stifteten Werkzeug und Material, z. B. Holz Pappe, Farben, Tapeten, Bohrer, Schraubenzieher. In diesem Sinne machten diese Lehrerin und diese Vorschulkinder damals den ersten Schritt für den **Inklusiven Unterricht**, für den ich heute arbeite.

Die Idee des **Handelnden Unterrichts** habe ich entwickelt, weil mir zutiefst bewusst war, dass es nicht reicht über eine demokratische Schule nachzudenken, sondern den Unterricht zu verändern.

Es ging uns vor allen Dingen darum, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, an der Gestaltung des Unterrichts selbst aktiv mitzuwirken.

Das bedeutete für mich, dass es die Kinder sind, die uns LehrerInnen ermöglichen, eine **demokratische Schulform** zu wagen.

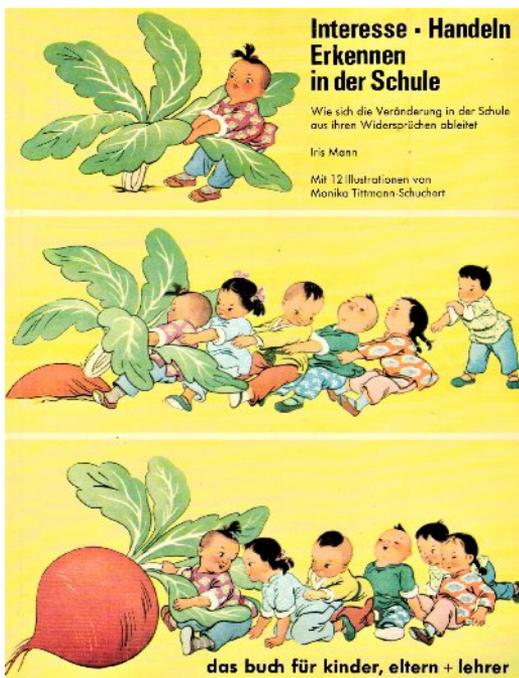
Der Handelnde Unterricht war für mich das Wagnis.

Von vielen Autoren wurde der Begriff „Handelnder Unterricht“ ersetzt durch „Handlungsorientierter Unterricht“. Sie verstanden darunter den Projektunterricht, der von den LehrerInnen einseitig vorgegeben wurde.

Mir ging es im Gegensatz dazu wesentlich um die **selbstbewusste Gestaltung des demokratischen Unterrichts durch die Kinder.**

Kapitel 2

Interesse – Handeln – Erkennen



Einleitung

Soll die Forderung an die Methode, sie dürfe sich nicht unabhängig vom Gegenstand entwickeln, nicht abstrakt und unverbindlich bleiben, dann muß sie sich am Umgang mit den Einzelwissenschaften bewähren, also auch am Wissenschaftsobjekt Erziehung. Deren Gegenstand, so soll in der folgenden Arbeit an Hand konkreter Erfahrungsmodelle gezeigt werden, ist kein vorgegebener, ursprünglich verbürgter, sondern ein entstandener, historisch gewordener.

Erkennt man letzteres nicht, so bleibt es nicht aus, in den Fehler zu verfallen, der es nach meiner Ansicht bislang verhinderte, emanzipatorische Interaktionsmodelle speziell für die Schule zu entwickeln – den Fehler, den normativen Maßstab für die Einordnung des Schülerverhaltens unabhängig von de facto praktizierten und sich ständig ändernden Verhaltensweisen der Schüler zu definieren.

Gerade in diesem Fall, so versuche ich zu zeigen, bleibt das Wertsystem der Handlung äußerlich und wird nur noch auf diese „angewendet“. Diese Äußerlichkeit des Bewertungssystems gegenüber den Handlungen führt wiederum in jene zwanghafte Widersprüchlichkeit, die sich unter anderem darin äußert, dass die von den Lehrern zur Verfügung gestellte Möglichkeit der freien und kreativen Entfaltungsmöglichkeit von einem Teil der Schüler gar nicht genutzt zu werden vermag, so sehr blockiert das abstrakt internalisierte Wertsystem, das ihnen seit ihrer frühesten Kindheit als das „an sich Wahre und Gute“ eingepflegt wird, ihre Entfaltungsmöglichkeiten. Es soll daher vorab die These vertreten werden, dass die Normen für die Bewertung von Handlungen nicht unabhängig von diesen, sondern nur aus sich selbst entwickelbar sind. Das bedeutet für den hier zu behandelnden Gegenstand zweierlei:

1. Es bedarf einer veränderten Einstellung zur Rolle des Lehrers in der Schulerziehung. Nicht er beherrscht souverän und autonom den sich vor seinen Augen abspielenden Entwicklungsprozess, sondern seine Aufgabe sollte wesentlich darin bestehen, die Bedürfnisse der Schüler zu erkennen und deren Entwicklung zu fördern – mit anderen Worten, er hätte sich im wesentlichen als positiver Regulator zu verstehen.

2. Wenn die in der Schule beobachtbaren Interaktionsmodelle der Kinder Ausgangspunkt für eine Neuorientierung der Erziehung werden sollen, dann setzt dies voraus, dass den Kindern überhaupt die Möglichkeit gegeben wird, eigene Interaktionsmodelle zu entwickeln, und das heißt, sie zu praktizieren. Dies wiederum setzt auf Seiten des Lehrers die Bereitschaft und den Mut zum Experiment voraus.

Die Problematik solcher Experimente, ihre positiven und negativen Seiten – letztlich aber die Notwendigkeit, solche Experimente zu wagen – soll in diesem Buch demonstriert werden.

Vor 45 Jahren habe ich das Projekt *Schullaufbahnberatung* der Münchener Universität, in dem es um eine Entwicklung der curricularen Diagnostik ging, verlassen.

Ich entschied mich, im Hasenberg als Lehrerin an einer Sonderschule zu arbeiten.

Ich unterrichtete ein drittes Schuljahr.

Eines Tages war die Hälfte meiner Klasse abgehauen.

Ich ging auf den Flur.

Da sah ich Jutta. Jutta rauchte eine Zigarette.

Sie sagte: „Meine Schüler sind schon vor einer Stunde gegangen. Wir müssen aber bis Unterrichtsschluss im Klassenraum warten. Olga hat ihre Kinder eingeschlossen, damit sie nicht weglaufen. Manche springen aus dem ersten Stock, direkt am Fenster des Schulrats vorbei.“

Von einer Kollegin erfuhr ich, dass sie die Kinder mit Süßigkeiten vollstopfte, damit sie bleiben.

Sie zeigte mir ihren Schrank voller Süßigkeiten.

Ein Lehrer hatte ganz im Sinne des Verhaltenstrainings seine Item-Hierarchie im Angebot.

Kleine Geschenke gab es für das Durchhalten an einem Tag.

Einen lang ersehnten Fußball gab es z. B. für die ganze Klasse für das Durchhalten einer ganzen Woche.

Viele Kinder kamen ohne Frühstück in die Schule. Daher kaufte ich jeden Tag frische Brötchen. Ein Glas Marmelade oder Honig hatte ich immer vorrätig.

Oft liefen die Kinder während des Unterrichts weg und kamen auch nicht zurück.

Ich verlegte den Unterricht auf die Straße.



Ich sprach mit Dr. H. Keupp, bei dem ich Sozialpsychologie studiert hatte, ob er irgendeine Idee hätte, die mir weiterhelfen könnte.

Er empfahl mir das Buch „Bewusstsein und Handlung“ von Thomas Kussmann (Bern, 1971).

Unser Kollegium traf sich daraufhin wöchentlich.

Wir bereiteten jetzt gemeinsam unseren Unterricht im Sinne der Herausbildung funktioneller Systeme vor, die Prof. Leont'ev in dem Buch beschrieb (Leont'ev 1959).

Unsere gemeinsame wissenschaftlich begründete Arbeit gab uns Sicherheit, unser Scheitern und unsere Erfolge gemeinsam zu reflektieren. **Wir waren nicht mehr einsam.**

„Vielleicht wird man mir zu viel pädagogischen Optimismus vorwerfen. Ich fürchte diesen Vorwurf nicht, denn mein Optimismus stützt sich auf objektive wissenschaftliche Tatsachen und wird durch die fortschrittliche pädagogische Praxis vollauf bestätigt.“ (vgl. Leont’ev 1959, S. 130).

Jede Unterrichtsstunde begann ab jetzt mit einer für die Kinder sinnvollen Handlung.

Erst danach schrieben sie ihre Erfahrungen auf und zum Schluss diskutierten sie miteinander.

Alle Kinder blieben in der Klasse, als ich mit ihnen im Klassenraum einen großen Topf Milchreis kochte.

Die Kinder stellten Pappteller bereit, rührten und schmeckten und warteten, bis der Reis endlich fertig war. Lecker mit Zimt und Zucker.

Ein Kind gab eine Kelle auf jeden Teller, ein anderes einen Löffel mit Zimt und Zucker. Die Kinder standen diszipliniert hintereinander.

Dann kamen auch die Kinder aus den anderen Klassen. Ein Junge hatte einen Blumenuntersetzer sauber gewaschen, weil er keinen Pappteller mehr bekam.

Danach haben sie das Geschirr ab gespült und abgetrocknet.

Als ich ihnen dann zum Schluss das Märchen vom süßen Brei vorlas, blieben sie zum ersten Mal auf ihrem Platz sitzen.

In den folgenden Stunden lernten die Kinder unterschiedliche Reissorten kennen, Langkornreis, Milchreis, Naturreis, geschälten Reis. Sie lernten die Anbaumethoden in den verschiedenen Ländern kennen. Ich zeigte ihnen Fotos von einer Reissetzmaschine, die chinesische Bauern entwickelt hatten. Die Reissetzmaschine machte den Anbau leichter.

Sie erfuhren auch, dass in einigen Ländern Kinder sterben, weil ihre Mutter ihnen nicht jeden Tag einen Reisbrei kochen kann.

Als wir mit den Kindern an dem Thema: „Brot für die Welt“ arbeiteten, buken wir ein Brot im Unterricht.

Als ich den Kindern Fotos von unterernährten afrikanischen Kindern zeigte, wollten sie diesen Kindern helfen.

Nur ein Kind, das lernt unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen ein Brot gebacken wird, bekommt einen Begriff von dem, was ein Brot ist.

Die Kinder fragen:

„Was bedeutet das Brot für die Menschen, die das Getreide anbauen?“

„Wie ernten sie das Getreide?“

„Wie mahlen sie Mehl daraus?“

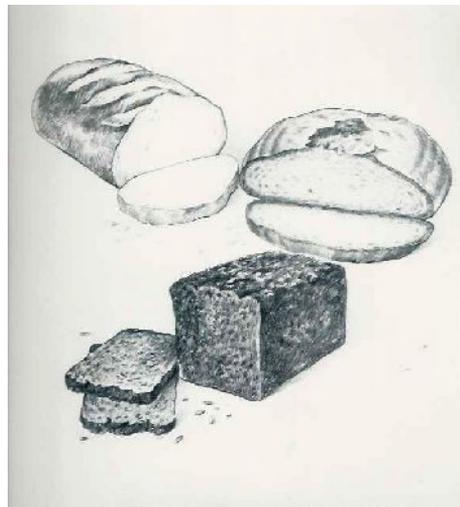
„An wen verkaufen sie es?“

„Wer sind die Händler?“

„Wer sind die Käufer?“

„Warum hungern die Menschen, die es anbauen?“

Jedes Kind lernt, dass jeder von uns, jeder auf seine Weise, Verantwortung für eine demokratische Ordnung in der ganzen Welt übernehmen kann.



Uns war bewusst, dass die Kinder nur dann selbstbewusst handeln können, wenn sie lernen, die Gesellschaft, in der sie leben, aus ihrer Sicht – und zwar **für sich** – zu reflektieren.

Die Kinder lernten nicht nur, dass es so etwas wie ein Streikrecht für die Bevölkerung in unserer demokratischen Gesellschaft gibt und nicht nur ein Recht für menschenwürdiges Wohnen und eine tägliche Mahlzeit, sondern sie lernten auch, sich dafür gemeinsam mit ihren Eltern und LehrerInnen einzusetzen.

Die Kinder lernten im Unterricht, die Preise für das Essen der Studenten an der Universität mit denen an ihrer Schule zu vergleichen.

„Das ist ungerecht“, erkannten sie. Es konnte doch nicht sein, dass die Studenten weniger für ein Essen bezahlen als ihre Eltern aus den Notunterkünften.

Die Eltern bezahlten daraufhin die Essensgebühren nicht mehr.

Eltern, Politiker und wir LehrerInnen trafen uns in unserer Schule und es wurde dann entschieden, dass für jedes zweite und jedes dritte Kind die Gebühren gesenkt wurden und die Eltern die Schulden, die sie gemacht hatten, da sie die Gebühren für das Schulessen für einige Wochen ausgesetzt hatten, nicht bezahlen mussten.

Die Kinder lernten nicht nur über Streik zu reden, sondern auch mit ihren Eltern gemeinsam für eine bessere Schulsituation zu streiken.

Am Ende des Schuljahres wechselten ungefähr die Hälfte der Kinder des dritten Schuljahrs auf die Regelschule.

Der Rektor der Regelschule teilte mit uns unseren pädagogischen Optimismus.

Sonderschule am Hasenberg! fehlen Erzieher

Lehrer krank – Eltern im Streik

Von Dieter Straubert

München — In der Tatesheim-Sonderschule an der Thelottstraße (Hasenberg) wird seit gestern gestreikt. Aus Protest gegen die katastrophale Personalituation helfen die meisten Eltern ihre Kinder nicht zur Schule zu geben. Die meisten der 120 Sonderschüler stammen aus Norderklopfen am Hasenberg. Eine Lehrerin zur AZ: „Durch ihre katastrophale Wohnsituation sind diese Kinder ungeheurer Lernbehinderter und verhaltensgestört.“

„Am Anfang“, sagte eine Elternvertreterin, „hat uns die Stadt versprochen, wir bekommen pro Klasse einen Erzieher. Diese Funktion ist es vor allem, die Kinder am Nachmittag zu beschäftigen und sie gesund beim unternehmischen Interesse zu beschäftigen.“

„Nach vier Zeit sind für die 120 Kinder nur zwei Erzieher, sieben Sonderschullehrer und ein Beschäftigungstherapeut vorhanden. Die Lehrerin: „Dabei kann man diesen Kindern, die in Norderklopfen zusammenge-

pferst sind, nicht helfen. Sie sind fast alle aggressiv, nervös ist gar kein Ausdruck mehr.“

Folger: Die Lehrer und Erzieher wurden krank und sind krank: Nervenzusammenbrüche, Herz-Kreislauferkrankungen, Depressionen und Gastritis.

Dann Olaf Gesehl, Stellvertreter von Stadtschulrat Fritzsche:

„Wir werden dem Schulausschuss am 14. November vorschlagen, die Personalituation zu verbessern.“



STREIKENDE KINDER
der Thelottstraße



Wie ich als Schülerin die Widersprüche in der Schulsituation erlebte

Berichte über Erfahrungen in der Grundschule

Nicht alle Kinder sind gleich

Meine Unterstufenerfahrung war von dem Gedanken bestimmt, irgendwann auf die höhere Schule zu kommen. Ich wußte zwar nicht genau, was die höhere Schule ist, aber ich wußte, daß sie etwas Besseres ist, etwas für bessere Kinder. Da ich schon sehr früh wußte, daß ich dazu gehören würde, fühlte ich mich oft als etwas Besseres. Wir wußten auch, wer nicht zu den Besseren gehörte. Wir ließen die Kinder das fühlen. Neben „Doofen“ sitzen wollte niemand, spielen wollte auch niemand mit ihnen. Es war immer ein Makel, mit „Doofen“ zu tun zu haben. Oft wurden die schwachen Schüler geärgert, gehauen. Wir ließen sie nicht mitspielen. Wenn sie weinten, lachten wir sie aus. Manchmal hatte ich ein schlechtes Gewissen und bekam Angst, daß ich auch so behandelt werden könnte. Meistens wurden die „Doofen“ von den Lehrern ausgeschimpft. Tat ich dasselbe wie jene, wurde ich erst verwahrt „Christel, wenn du nicht still bist, dann . . .“, andere bekamen gleich eine Ohrfeige, Strafarbeiten auf . . . Ich merkte die Ungerechtigkeit deutlich. Ich wußte als Kind, daß es immer dieselben waren, die bestraft wurden. Ich hatte Mitleid, aber ich tat nichts für sie. Ich begriff, daß die Kinder, je schwächer sie waren, um so mehr diskriminiert wurden. In dem Maße, wie sie diskriminiert wurden, wehrten sie sich. Wehrten sie sich, wurden sie erst recht bestraft. Allmählich entstand bei

den Lehrern und bei den Kindern der Eindruck, daß diese Kinder selbst an allem schuld waren.

Ihre einzige Schuld bestand bei genauer Analyse der Tatsachen darin, daß sie auch anerkannt werden wollten.

Die Lehrer machen über den gleichen Sachverhalt unterschiedliche Aussagen

Als ich im ersten Schuljahr war, entdeckte ich in unserem Klassenraum eine Bildkarte, die die Abstammungsgeschichte des Menschen darstellte. Ich fragte den Schulleiter, was auf der Karte sei. Er erklärte mir, daß er die Karte für die großen Schüler hingehängt habe. – Ich wollte auch groß sein. –

Ich lief zu meinen Mitschülern, um ihnen mitzuteilen, was ich erfahren hatte, denn ich hatte das Gefühl, daß es sehr wichtig sei. Ich habe heute noch die Karte vor Augen. Immer wieder schlich ich mich in der Pause in die Klasse, wo diese Karte hing. Ich stellte mir viele Fragen, z. B. warum der Fisch an Land kriecht, warum er dort seine Flossen verliert und Beine bekommt, warum die Tiere so fremd sind und ich sie nicht kenne, warum der Affe keine Haare hat, und wie ein Mensch aussieht . . .

In der Religionsstunde fragte ich meine Lehrerin, was es mit der Karte auf sich habe, und warum sie alles anders erzählt hätte (ich meinte die Schöpfungsgeschichte).

Sie erklärte, daß Herr Sch. ein Heide sei und nicht glaube, was in der Bibel stehe. Ich antwortete, daß Herr Sch. zu mir gesagt hätte, daß so die Menschen entstanden seien. „Heiden sagen das“, entgegnete sie, „Christen sind anderer Meinung.“ Ich fragte die Lehrerin, ob sie wisse, wer denn die Bibel und wer die Karte gemacht habe. Ich schlug vor, diese Leute zu fragen. Meine Lehrerin hatte nicht das Problem, das mich zunehmend beschäftigte. Sie erklärte mir nur, daß Christen an Gottes Wort glauben.

Auf dem Nachhauseweg kamen einige Kinder hinter mir her-

gelaufen und wollten mich hauen, weil ich gesagt hatte, daß ich glaube, was auf der Karte sei. Zu Hause fragte ich meine Mutter. Sie erklärte mir, daß sie gehört habe, daß der Rektor sich zum Gottesbekenntnis Ludendorff bekenne und nicht an die Bibel glaube. Ich fragte sie, ob sie an die Bibel oder an die Karte glaube. Sie sagte: „Wir sind ja evangelisch. Evangelische glauben an die Bibel.“ „Also glaubst du nicht an die Karte?“ fragte ich sie. Sie erklärte mir: „Du mußt dich nicht nach mir richten. Ich weiß zu wenig. Ich war ja nur auf der Volksschule. Aber wenn du groß bist, dann kommst du zur höheren Schule, dann wirst du studieren, und dann weißt du es.“

Ich war ärgerlich darüber, daß ich keine zufriedenstellende Auskunft erhielt. Ich wollte es nicht erst wissen, wenn ich groß war, sondern ich wollte es sofort wissen.

Technische Vorgänge werden nicht erklärt

Meinen ersten Film sah ich im ersten Schuljahr. Es war wahrscheinlich ein Biologiefilm, in dem es sich um Einzeller handelte. Dieser Film war für die älteren Jahrgänge gedacht. Ich schrieb gerade auf meiner Tafel, als der Schulleiter das Licht ausmachen ließ. Plötzlich war alles in der Klasse dunkel, nur eine Fläche war hell. Zuerst erschienen Buchstaben. Auf einmal bewegten sich graue ellipsenförmige Tiere im Wasser. Sie erinnerten mich an Läuse oder Flöhe. Ich starrte auf die hell erleuchtete Fläche. Die anderen schauten auch alle dort hin. Es war ein Surren in der Klasse. Wie war das geschehen?

Ich hatte die ganze Zeit nicht nach hinten gesehen. Auf einmal war alles vorbei. „Licht an, das erste Schuljahr schreibt weiter!“ Ich konnte nicht schreiben. Ich mußte immer wieder an die Wand starren, wo eben noch Tiere gewesen waren.

Mich beschäftigte die Frage, wo sie geblieben waren, wieso man sie nur im Dunkeln sehen konnte. Nach dem Unterricht ging ich zur Wand, wo die Tiere gewesen waren. Ich entdeckte, daß die Wand Muster hatte, aber es bewegte sich nichts. Dann

dachte ich, daß die Tiere hinter der Wand seien. Ich nahm den langen Zeigestock und klopfte vorsichtig an die Wand.

Zu Hause erzählte ich, daß in unserer Klasse hinter der Wand große graue Tiere im Wasser schwimmen, und daß man sie nur im Dunkeln sehen könne. Niemand glaubte mir. Meine Schwester sagte zu mir, daß ich ihr die Stelle zeigen solle. Als ich ihr die Stelle zeigte, wo ich die Tiere vermutete (ein weiß gestrichenes Viereck, das sich im Farbton etwas von der Wand abhob), lachte sie: „Ach, das meinst du! Ach so, jetzt verstehe ich . . .!“ Ich fragte sie, ob man die Tiere vielleicht auch im Hellen sehen könnte. Sie erklärte mir, daß man die Tiere nur sehen kann, wenn ein Film in der Klasse abläuft.

Ich war beunruhigt, denn ich konnte mit dieser Erklärung nichts anfangen. Ich wußte nicht, wer der Film ist. Da ich dieses Erlebnis in keinen rationalen Zusammenhang bringen konnte, suchte ich nach irrationalen Begründungen.

Irrationale Mächte als Erklärung

Nach und nach glaubte ich, daß es eine Menge überirdischer Wesen gibt, die alles sehen und hören können, aber die man als Mensch nur selten und nur unter ganz bestimmten Bedingungen wahrnehmen kann. Dazu gehörten der Weihnachtsmann, das Christkind, Jesus, Gott, das Sandmännchen, die Roggenmuhme, Gespenster, Geister usw. Ich versuchte alles mögliche, um eine Begegnung mit den Unsichtbaren zu erzwingen. Ich bettelte, ich zürnte, ich lauschte. Ich wollte sie nur ein einziges Mal sehen, und dann wollte ich sie nicht mehr fragen. Sie verfolgten mich alle. Manchmal hörte ich Stimmen, glaubte, nach langem Warten etwas gesehen zu haben. Die Erwachsenen behaupteten es ja auch: „Der Weihnachtsmann war gerade hier, hast du ihn nicht gesehen?“ oder „Ich habe gestern das Christkind gesehen!“ oder „Zu Maria kam der Engel und zu Jesus der Teufel und zu Moses Gott“ . . . usw. Ich brachte alles durcheinander.

Als uns unsere Lehrerin erklärte, daß Kinder einen Schutzengel haben, fragte ich sie, weswegen nur Kinder einen haben, und wie alt man sein muß, damit der Schutzengel weggeht. „Eigentlich brauchen alle Erwachsenen einen Schutzengel. Aber die meisten lehnen es ab, einen zu haben“, erklärte sie. Dieses Gefühl, daß immer jemand neben mir hergeht, den ich nicht sehen kann, der aber alles sieht, was ich mache und mich auf Schritt und Tritt verfolgt, machte mich einmal so wütend, daß ich meine kleine Schwester bat, mit mir zusammen die Schutzengel zu jagen. Ich dachte, daß sie dann vielleicht einen Ton von sich geben würden. Ich rannte durch das Zimmer und schlug mit einem Kleiderbügel wahllos in der Luft umher. „Melde dich“, rief ich, „und wenn du dich nicht meldest, dann kriegst du eine mit dem Bügel!“ Hinterher saß ich mit einem schlechten Gewissen da, ohne etwas in Erfahrung gebracht zu haben. Ich habe nie wieder Schutzengel gejagt.

Glaube ist gut, Aberglaube ist schlecht, lernte ich. Ich hatte Angst, mich zu vertun. „Glauben sollen die Menschen Gottes Wort, und das steht in der Bibel!“ Mit unverbindlichen Glaubenssätzen überflutet (sonntags ging ich immer zur Bibelstunde für Kinder), kämpfte ich einen verzweifelten Kampf um Erkenntnis. Ich hatte den Wunsch, das, was ich erfuhr, zu verstehen und in mein Leben einzuordnen. Ich las die Bibel. Im ersten Schuljahr begann ich. Meine Mutter bedauerte mich, wenn sie mich morgens damit im Bett sitzen sah. Ich wollte dieses Buch durchkriegen. Ich bin jedoch über Moses nicht hinausgekommen. Ich verzweifelte an dem Umfang des Buches.

Die Vermengung von Wirklichkeit und Schein, Rationalität und Irrationalität belasteten mich die ganze Schulzeit hindurch. Das Irrationale nahm oft eine makabre Form der Realität an.

Die Bedeutung einer eigenen Entscheidung

In der Schule lernte ich nach den zehn Geboten, daß die Eltern oder die Lehrer die Kinder bestrafen müssen, wenn sie lügen oder stehlen und daß – wenn sie es nicht tun – die Kinder eines Tages böse Menschen werden.

Meine Großmutter kam zurück, um sich den Regenschirm zu holen. „Es sieht so trübe aus.“ Dann ging sie wieder aus der Tür. Doch kurz darauf stand sie schon wieder im Zimmer. „Ich hatte doch das Geld in das Portemonaie gelegt . . .“ Plötzlich ging die Tür auf. Frau Schulz stand mit Gerda im Zimmer. Gerda ist Vollwaise.

„Frau Schmidt, fehlt ihnen Geld? Ich habe gesehen, daß Gerda an Ihre Tasche gegangen ist.“ Meine Großmutter öffnete das Portemonaie, zählte nach. „Nein – Gerda nimmt mir ja öfter die schwere Tasche ab.“ Gerda nickte. „Was glaubst Du, wenn wir Dich erwischt hätten!“ Frau Schulz schob Gerda aus der Tür.

„Oma, Du hast doch eben gesagt, daß Dir Geld fehlt?“ Meine Großmutter sagte: „Sag man nichts, wenn sie Gerda nicht schlagen würden – aber so – sie hat doch nichts . . .“ Ich war aufgeregt über das Geheimnis.

Mir kam damals zum ersten Mal die Erkenntnis, daß die eigene Entscheidung richtiger war als die Lehre von den zehn Geboten; darum schwieg ich.

Entwicklung meines Selbstbewußtseins auf Kosten anderer Kinder

Die Auseinandersetzung mit der realen Umwelt brachte mir trotz vieler Schwierigkeiten Freude. Ich merkte, daß ich „größer“ wurde. Mein größter Ehrgeiz war es, alles zu können, was die Erwachsenen konnten. Zu Hause trug ich für alles Verantwortung, weil meine Mutter arbeiten gehen mußte und ich mit meiner kleinen Schwester allein war. So wie ich es machte, war es meistens richtig. Ich lernte vor Schuleintritt das Lesen,

Schreiben und Rechnen. Als ich eingeschult wurde, brachten diese Kenntnisse für mich den Vorteil, daß ich oft „Lehrerin“ sein durfte. Mein Lehrer, der gleichzeitig die großen Jahrgänge unterrichtete, sagte oft zu mir: „Christel, mache jetzt mit den Kindern Lesen oder Schreiben . . .“ Ich wußte bald, wie ich es machen sollte. Mein Lehrer schenkte mir ab und zu eine Tüte Rosinen. „Für die kleine Lehrerin“, sagte er. Unterrichtete er uns, ging ich oft in der Klasse umher und schaute geschäftig nach, ob alle Kinder mitkamen. Wenn der Lehrer eine Frage stellte, freute ich mich immer ganz besonders, wenn die anderen Kinder eine falsche Antwort gaben. Ich wartete dann unruhig, bis er mich endlich fragte, weil er dann öfter sagte: „Wenn wir Christel nicht hätten!“ In der Schule lernte ich, daß es gute und böse Kinder gibt, schlaue und „doofe“ Kinder. Zu Hause war das ganz anders. Als einmal ein Kind bei uns zu Besuch war, das Kinderlähmung gehabt hatte und einen sehr zurückgebliebenen Eindruck machte, erklärte ich meiner Mutter, daß Ulla (so hieß das Kind), die viel älter als ich war, überhaupt nicht so gut rechnen könne wie ich. Ulla reagierte verlegen. Als sie gegangen war, erklärte mir meine Mutter, daß es nicht darauf ankommt, daß ein Kind gute Zensuren bekommt, sondern darauf, daß es zu den benachteiligten Kindern gut ist und ihnen hilft. „Sieh mal, wenn du eines Tages – aus welchen Gründen auch immer – schlecht in der Schule bist, dann soll es mich doch auch nicht stören, oder wenn du Kinderlähmung bekommst und humpelst und schielst wie Ulla, dann soll jeder lieb zu dir sein. Es wäre furchtbar für mich, wenn ich sehen würde, wie dich die Kinder auslachen, ärgern . . .“

Ich begriff, was sie meinte. Meine während der Schulzeit gewonnenen Maßstäbe brachen zusammen.

Ich erkannte, daß ich mir immer nur auf Kosten der schwächeren Kinder Anerkennung verschafft hatte, und daß ich weniger darauf geachtet hatte, was ich lernte, als darauf, daß ich von meinen Lehrern belohnt wurde. Die einseitige Verstärkung mit guten Zensuren durch die Lehrer verhinderte bei mir das Einüben von sozialen Verhaltensweisen.



Berichte über Erfahrungen in der Oberschule

Die Schwierigkeit, auf der Oberschule nicht anerkannt zu werden

Auf der Oberschule hatte ich von Anfang an das Gefühl, daß meine Lehrerin mich nicht haben wollte. Wenn ich etwas vergessen hatte oder ein Buch nicht besaß, weil meine Mutter es nicht bezahlen konnte, oder eine Antwort auf eine Frage nicht wußte, fürchtete ich zunehmend, daß meine Klassenlehrerin dies zum Anlaß nahm, mir klarzumachen, daß ich aus irgendwelchen unausgesprochenen Gründen nicht auf der Oberschule bleiben sollte, daß ich mich auf der Mittel- oder Volksschule viel wohler fühlen würde. Wenn ich hingegen eine richtige Antwort gab oder eine Klassenarbeit fehlerfrei geschrieben hatte, wurde dies mit Erstaunen registriert. Einmal forderte meine Klassenlehrerin die Klasse auf zu klatschen, als ich eine gute Arbeit geschrieben hatte. Mir standen die Tränen in den Augen. „Aufhören“, hätte ich am liebsten gerufen.

Als unsere Lehrerin uns einmal nach den Berufen der Väter fragte, ahnte ich plötzlich, was sie interessierte. Sagte ein Kind, daß sein Vater Rechtsanwalt, Arzt oder Studienrat sei, so machte sie die freundliche Bemerkung, daß sie ihn kenne, daß sie die Schwester kenne, oder sie erkundigte sich danach, wo die Praxis sei . . . Als ich gefragt wurde, antwortete ich: „Mein Vater ist gefallen.“ „Und deine Mutter, was ist die?“ „Meine Mutter, die ist nichts“, stotterte ich. Ich hörte die anderen Kinder lachen . . . „Meine Mutter geht vielleicht zur Arbeit, wenn wir groß sind . . .“ Ich war ganz durcheinander. „Also wenn sie keinen hat, schreiben wir Hausfrau.“

Ich erkannte genau, daß Hausfrau nichts Gutes bedeutet. Immer sehnte ich mich danach, auch einen Vater zu haben. Ich hatte das Gefühl, daß ein Kind, das auf die Oberschule geht, einen klugen Vater nachweisen muß.

„Versagen“ im deutschen Aufsatz

Der erste Aufsatz, den ich auf der Oberschule schreiben sollte, war ein Märchen, das wir aus den Wörtern Prinzessin, Fliegenpilz und Garten spinnen sollten. Mein Aufsatz war kurz. Sinngemäß war er so:

Eine Prinzessin sitzt unter einem Fliegenpilz im Garten. Zuerst ist alles gemütlich. Auf einmal bekommt sie große Angst. Ein Hund nähert sich. Er hat ein großes Maul. Er fletscht die Zähne, dann frißt er sie mit Haut und Haaren auf. Sie kann sich nicht gegen den Hund wehren.

Meine Lehrerin erklärte mir, daß dieser Aufsatz der schlechteste von allen sei. Zudem sei es kein Märchen. „Märchen enden gut.“ Als ich den Aufsatz zu Hause meiner Mutter zeigte, nahm sie mich auf den Schoß und erzählte mir einen guten Schluß. Sie sagte, daß kein Hund kommen und die Prinzessin fressen werde und daß, wenn ich nicht weiter zur Oberschule gehen wollte, ich jeden Tag runtergehen könne. Ich bekam fast in jedem Aufsatz eine 5, selten eine 4.

Einmal sollten wir einen Aufsatz schreiben über das Thema:

Möchtest du lieber mit dem Bus, mit dem Zug oder mit dem Fahrrad fahren?

Ich erklärte, daß ich am liebsten mit dem Fahrrad fahren würde, weil es kein Geld kostet. Meine Lehrerin schrieb sinngemäß unter den Aufsatz:

Da du am Anfang deine Entscheidung von Geld abhängig machst und nicht das Wesentliche bedenkst . . .

Als ich zu Hause den Aufsatz meiner Mutter zeigte, hatte sie Tränen in den Augen. Sie tröstete mich: „Es ist richtig, was du geschrieben hast. Wenn man nur 300 DM für vier Personen hat, dann ist Geld das Wesentliche . . .“

Als wir einen Aufsatz schreiben sollten über das Thema, wie man eine Entschuldigung schreibt, wenn man Gäste aus unvorhergesehenen Gründen wieder ausladen muß, war ich völlig verzweifelt. Mir fiel nur ein möglicher Grund ein, aber der war mit einem Satz gesagt. Wieder bekam ich eine 5.

Mich verunsicherten nicht nur die zu bearbeitenden Inhalte, sondern auch die formalen Ansprüche an einen Aufsatz. Wir sollten nicht so allgemein schreiben, an die Einleitung und den Schluß denken, nicht so viele Substantive gebrauchen, Wiederholungen vermeiden usw.

Zum Schluß traute ich nicht mehr zu schreiben, was ich dachte. Ich versuchte, den Ansprüchen meiner Deutschlehrer nachzukommen, aber es gelang mir bis zur Oberprima nicht.

Über die Wichtigkeit von Schulnoten

Da meine Mutter während meiner Oberschulzeit nie gute Noten von mir erwartete und es mir überließ, auf der Oberschule zu bleiben oder nicht, hatte ich wenig Grund, mich mit den Lehrern zu identifizieren. Als ich z. B. meiner Mutter erklärte, daß ich einen Tadel bekommen würde, weil ich den Rand in einer Rechenarbeit vergessen hatte, antwortete sie mir, daß ich doch überhaupt keinen Grund hätte, traurig zu sein, nur weil ein Lehrer in das Klassenbuch schreiben würde, daß ich den Rand vergessen hätte. Als ich am nächsten Tag meinen Mitschülern erzählte, wie meine Mutter über den Tadel dachte, erklärten sie mir, daß ich es gut zu Hause hätte.

Wenn ich eine schlechte Zensur bekam, ging meine Mutter schnell zum Bäcker und holte mir ein Stück Kuchen zum Trost.

Ich war nie gern in der Schule, aber ich hielt es aus. Je größer die Schwierigkeiten wurden, um so mehr unterstützte mich die ganze Familie. Meine Mutter mußte öfter zur Schule kommen. Dort wurde ihr mitgeteilt, daß sie sich wohl nicht genügend um mich kümmere, daß ich meine Schularbeiten unregelmäßig machte, daß ich besser sein könnte . . . usw. Nach einer solchen Unterredung ging sie anschließend mit mir zu Hertie Windbeutel essen. Ihr einziger Kommentar war immer wieder:

„Manche Kinder werfen sich vor Verzweiflung vor den Zug . . . Ganz gleich wie du in der Schule bist, und was sie dir sagen, komme

immer schnell nach Hause. Da fragt dich niemand nach Zensuren . . . Du mußt nicht zur Oberschule gehen».>>.“

Als mein Klassenlehrer einmal zu mir gesagt hatte, daß ich faul und zu dumm sei und nicht auf die Oberschule gehöre, packte ich meine Sachen ein und verließ die Schule. Der Lehrer brach den Unterricht ab und kam hinter mir her, um mit mir zu sprechen. Ich ließ mich nicht zurückhalten. Nach diesem Vorfall entschied ich mich für einen Schulwechsel. Als ich meinen Klassenlehrer darüber informiert hatte, daß ich die Schule wechseln wolle, wurde meine Mutter zur Schule bestellt.

Ich wurde an dem Tag aus dem Unterricht gerufen. Ich sollte schnell ins Zimmer der Rektorin kommen. Ich ging hinein. Im Zimmer saßen die Rektorin, mein Klassenlehrer und meine Mutter. „Wir haben eben mit deiner Mutter gesprochen“, sagte die Rektorin. Längst hatte ich gesehen, daß meine Mutter die ganze Zeit geweint hatte. Ihre Augen waren rot, ihr Gesicht war geschwollen. – „Sie haben es geschafft, sie haben es geschafft, was ich die ganze Zeit verhindern wollte“, dachte ich. Ich wollte nicht, daß meine Mutter meinetwegen traurig war. Meine Gedanken überschlugen sich: Ich hatte ihr nicht von den Büchern erzählt, die ich brauchte: ich hatte ihr nichts von dem Aufsatz erzählt, den wir über unsere Ferienreise schreiben sollten, und bei dem ich nicht wußte, was ich schreiben sollte, weil ich die ganze Zeit zu Hause gewesen war; ich hatte ihr nicht von dem Geburtstag erzählt, zu dem ich eingeladen war, aber abgelehnt hatte, weil ich das Geld für ein Geschenk nicht hatte; ich hatte alles versucht . . . aber sie hatten es jetzt doch geschafft.

„Christel, du hast eine gute Mutter, nun versprich ihr auch, daß du ihr keinen Kummer machen willst.“ Ich ging auf meine Mutter zu. Sie stand auf. „Komm!“ Sie ging, ohne auf Wiedersehen zu sagen.

„Was haben sie denn zu dir gesagt?“ fragte ich. „Sie haben mich gefragt, ob du einen Platz hast, wo du Schularbeiten machen kannst, ob dir einer bei den Schularbeiten helfen kann . . .“ Ich fragte nicht weiter. Ich sah, wie meine Mutter

wieder Tränen in die Augen bekam . . . Ich dachte mir, daß sie sie gezwungen hatten, zu sagen, daß sie mir nicht helfen könne und zu denken, daß sie ihr Kind lieber auf eine andere Schule hätte schicken sollen.

Meine Mutter fand bei meinen Lehrern keine Anerkennung, weil sie es nicht aufgab, mich anzuerkennen. Ich suchte nach einer Idee, für immer zu verhindern, daß sie nicht mehr meinetwegen zu einer Unterredung mit irgendeinem Lehrer kommen müßte.

Hausaufgaben und schulfremde Tätigkeit

Meine Mutter fragte mich nie, ob ich meine Schulaufgaben erledigt hatte. Ich durfte so viel draußen spielen, wie ich Lust hatte. Wir wohnten in einer kinderreichen Gegend. Da ich mich meistens auf der Straße aufhielt und diese Kinder auch, trafen wir uns oft. So ergab sich von allein, daß wir anfangen, uns miteinander zu beschäftigen. Nach einiger Zeit hatte es sich herumgesprochen, und die Kinder kamen bei uns anspaziert. „Ist Christel da?“, so kamen sie immer an. Wenn ich noch nicht zu Hause war, warteten sie auf mich. Wir machten nie etwas Bestimmtes. Es war meistens so, daß irgendein Kind oder ich etwas Neues hatten zum Vorzeigen oder Spielen (Briefmarken, Geschichtenbücher, Spielzeug). Als ein Lehrer meine Mutter kritisierte, daß sie sich mehr um meine Hausaufgaben kümmern sollte, erklärte sie ihm, daß ich viel täte, wenn ich aus der Schule käme. Was ich machte, das wisse sie nicht so genau. Zumindest saßen immer die Kinder der kinderreichen Familien bei uns auf dem Hof, die warteten auf mich. Mit denen beschäftigte ich mich. „Ja, aber wenn sie so weitermacht, wird sie nie ihr Abitur bekommen!“ „Das braucht sie auch nicht, irgend etwas wird sich für sie finden, sie muß selbst wissen, was sie tut.“

Meine freiwillige Tätigkeit nach der Schule fand bei meinen Lehrern keine Anerkennung, weil sie keine Tätigkeit für die Lehrer war.

Unterschiedliche Wertvorstellungen zwischen mir und den Lehrern

Das Schlimmste für mich während meiner Oberschulzeit waren nicht schlechte Zensuren, sondern daß ich immer und immer wieder spüren mußte, daß wir alle nicht zu den Leuten mit Bildung gehörten. Mein Verhalten, meine Sprache, mein Aussehen wurden oft von meinen Lehrern kritisiert. Ich wurde z. B. von meinen Lehrern öfter wegen meiner ungepflegten Nägel und unsauberen Hände kritisiert. Als ich dies zu Hause erzählte, kam mein Großvater gerade von der Arbeit zurück. Seine Hände waren nie sauber. Sie waren es auch nach dem Waschen nicht. Sie waren von der schweren Arbeit rissig. Die wunden Stellen umwickelte er mit schwarzem Isolierband. Die Nägel waren brüchig. Ich kannte niemand, der die Bedürfnisse der Kinder so ernst nahm wie er. Als ich einmal als Kind weinend nach einer verlorenen Mark suchte, fand ich sie, nachdem mein Großvater über den Hof gegangen war. Später brachte mir meine Freundin die Mark zurück, die ich gesucht hatte. Sie hatte sie mir fortgenommen. Mein Großvater hatte eine andere Mark heimlich auf den Hof gelegt, als er erfahren hatte, daß ich dort suchte.

Ein anderes Mal beobachtete ich ihn, wie er sich verhielt, als zwei kleine Kinder weinten, die zur gleichen Zeit schaukeln wollten. Er nahm das eine Kind an die Hand, besorgte einen Strick und ein Brett und brachte eine zweite Schaukel an der Teppichstange an.

Mein Großvater sprach wenig. Er löste die meisten Konflikte handelnd. Ich konnte nichts Schlechtes an „ungepflegten“ Händen finden.

Dirigistisches Lehrerverhalten

Meine Geschichtslehrerin erklärte mir einmal, daß sie sich oft nutzlos vorkomme:

Immer, wenn sie nach Hause gehe, würde sie sich fragen, ob der Tag nicht verloren sei. Ein Maurer oder irgendein anderer Handwerker hätten es da gut. Die sähen doch, was sie schafften.

Wie recht sie hatte! In meinen Augen war sie tatsächlich nutzlos, denn das Buch, das sie benutzte, hatte ich auch. Sie erzählte nach, was darin stand . . . Von mir kann ich sagen, daß ich es einfach nicht aushielt, ihr zuzuhören. Nach kurzer Zeit war ich erschöpft und widmete mich einer anderen Tätigkeit. Ich las, schrieb einen Brief, lernte für eine Klassenarbeit usw. Andere strickten heimlich unter der Bank. Jeder versuchte, die Zeit irgendwie zu *nutzen*. In ihrer größten Verzweiflung nahm die Lehrerin dann ab und zu jemanden dran: „Wiederhole, was ich eben gesagt habe. Wenn du weiterhin nicht aufpaßt, kann ich dir keine Vier mehr geben . . .“ So etwas hörten wir öfter. Es stand, wie gesagt, alles wörtlich im Buch.

Sie fragte uns nie, wie wir ihren Unterricht beurteilten, obwohl sie unter unserem Verhalten litt. Vielleicht hatte sie Angst, die Wahrheit zu hören.

Ein Lehrer dünkte sich besonders progressiv. Er hatte eine Fragestunde für Schüler eingerichtet. Ich freute mich die ganze Woche auf diese Stunde, weil ich darin zum Ausdruck bringen konnte, was mich beschäftigte. Der Lehrer stand da, wie der ‚Alleswissender‘. Wenn er eine Antwort nicht wußte, sagte er: „Es gibt auch Dinge, die ich nicht weiß, aber ich werde mich bemühen, eure Frage das nächste Mal zu beantworten.“ Er hielt es nicht für nötig, uns zu sagen, wo wir nachschlagen könnten.

Er wußte, daß er sich dadurch Anerkennung verschaffen würde, wenn er sich bemühte, unsere Fragen zu beantworten. Hätte er uns mit einbezogen, die Antworten zu finden, hätten wir auch Selbstbewußtsein entwickeln können.

Ein Klassenstandpunkt wird erkannt

Meine Schwester hatte den Auftrag vom Lehrer, für eine Aktion gegen den Kitsch geschmacklose Haushaltsgegenstände in die Schule mitzubringen. Diese Dinge sollten im Rahmen eines Schulfestes aufgestellt werden und gegen Entgelt von den Besuchern kaputtgeschmissen werden.

Als meine Schwester einen alten Zuckertopf, eine Sammeltasse (ein Geschenk zum Muttertag von uns drei Kindern) und eine Vase aus dem Schrank nahm und meiner Mutter erklärte, wozu sie die Dinge haben wollte, antwortete meine Mutter: „Wir brauchen die Sachen noch, die sind doch heil!“ „Aber kitschig . . . eigentlich müßte ich ja unseren ganzen Haushalt mitnehmen“, entgegnete meine Schwester. Meine Mutter fing daraufhin zu weinen an. Als meine Mutter den Vorschlag machte, daß sie wenigstens ein angeschlagenes Stück mitnehmen sollte, meinte sie: „Es muß aber heil und kitschig sein.“ Als meine Mutter ihr dann ein Stück gab, das sie entbehren konnte, wollte meine Schwester es nicht mehr – und weinte auch. Sie kam als einzige ohne Kitschgegenstände zur Schule.

Dem Lehrer war es gelungen, daß meine Schwester meiner Mutter die Fähigkeit absprach, zwischen häßlich und schön unterscheiden zu können. Den Nutzwert unserer Gegenstände konnte und wollte er nicht beurteilen.

Rollenkonflikt

Inge schrieb einen Text an die Tafel. Sie schrieb alles richtig. Daraufhin fragte sie der Lehrer: „Inge, hast du den Text gekannt?“ – „Nein.“ – „Dann ist wohl der heilige Geist über dich gekommen“, lachte er sofort. Sofort lachte fast die ganze Klasse. Ich fühlte, wie es in mir arbeitete. Mein Herz klopfte schnell, mein Nacken wurde steif, meine Hände wurden feucht, ich war wie benommen. Meine eigene Stimme war mir fremd, als ich mich sagen hörte: „Ich will Sie treffen, heute

noch!“ Er ging darauf ein, wir verabredeten: „Nach Schluß in der großen Aula!“ Als es klingelte, lief ich so schnell ich konnte zur Aula. Von dort aus konnte ich alle Ausgänge sehen, denn die Aula lag genau in der Mitte der Schule.

Er kam langsam die Treppe herunter. Wir gingen gemeinsam bis zur Aulamitte.

Er setzte sich hin und ich tat das gleiche. Ich setzte mich neben ihn. „Du wolltest mich sprechen?“ „Ich wollte Ihnen sagen, daß Sie Inge lächerlich gemacht haben, als sie alles richtig geschrieben hatte . . . anstatt, daß Sie eine solche Gelegenheit ausnutzen, Inge in der Klasse Ansehen zu verschaffen . . . die hat es doch schon schwer genug . . . wenn sie es falsch sagt, lacht die Klasse und wenn sie es richtig sagt, sorgen Sie dafür, daß sie auch lacht . . . in dieser Klasse hat Inge keine Chance . . .“

Ich wartete auf eine schnelle Erklärung, aber er blieb stumm. Er rang um eine Stellungnahme: „Ich danke dir . . . Ich bin dir dankbar . . .“ Dann griff er nach meiner Hand: „Es ist richtig, was du sagst, darum möchte ich dir danken . . .“ Er war so betroffen, daß er immer wieder das gleiche sagte. Er ließ meine Hand nicht los. Er hielt sie auch beim Aufstehen fest. Bis zum Ausgang, den Gang entlang drückte er meine Hand. Ich war verlegen . . . aber ich traute mich nicht, meine Hand wegzuziehen . . . ich wollte ihm nicht weh tun.

Ich erkannte, daß ich im Unterricht immer nur die eine Seite meines Lehrers erfahren hatte, und daß ich ihn nun von einer Seite kennengelernt hatte, die ich heimlich liebte.

Wie ich meine Schulzeit beurteile

Da ich während meiner Grundschulzeit eine leistungsmäßig gute Schülerin war, habe ich in dieser Zeit wenig Sensibilität für Kinder entwickeln können, die schwache Leistungen zeigten und auf deren Kosten ich gelobt wurde. Ich empfand es als gerecht, daß ein Kind, das die besten Zensuren hatte, viele Rechte bekam, die die anderen nicht bekamen. Zu den guten Zensuren und den Rechten kamen dann öfter noch Belohnungen hinzu, wie z. B.: Erlassen von Hausaufgaben, das Schreiben an die Tafel, das Austeilen der Hefte, Vorlesen usw. . . . Sensibilität für schwache Kinder konnte ich erst in der Oberschule entwickeln. Dort lernte ich verstehen, was es bedeutete, unaufhörlich gegen die Einstellung der Lehrer ankämpfen zu müssen. Da die Lehrer sich nicht dessen bewußt sind, daß sie bestimmte Kinder nicht fördern können, wenn sie sich nicht entscheiden, vom *Kind aus zu denken und zu handeln*, fügen sie den Kindern in ihrer Unwissenheit psychische Schäden zu. Sie stören die emotionelle Beziehung der Kinder zu ihren Eltern und Geschwistern, sie verunsichern die Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung und nehmen ihnen die Möglichkeit, ein gesundes Selbstbewußtsein zu entwickeln. Da ich entschieden zu meiner Familie hielt und meine Familie zu mir, waren meine Beziehungen zu meinen Lehrern von der Sexta bis zur Oberprima durchweg gestört. Ich meldete mich meistens nicht deswegen, weil ich etwas Wichtiges sagen wollte, sondern es ging mir darum, Anwesenheit zu heucheln, um umso ungestörter abwesend sein zu können und mir dennoch eine bestimmte Note zu sichern. Die Lehrer sind darauf angewiesen, daß sich die Schüler ab und zu melden, darum belohnen sie sie auch. Charakteristisch für meine gesamte Unterrichtserfahrung war, daß die Schüler und die Lehrer nicht um Erkenntnisse kämpfen. Obwohl ich im naturwissenschaftlichen Zweig mein Abitur gemacht habe, hatte ich keine Gelegenheit, ein einziges Experiment durchzuführen. In jeder Stunde geschah das gleiche. Die Lehrer

erzählten uns, was sie wußten oder was sie in Büchern fanden. Wir mußten ihnen alles glauben. Ich habe unter der Untätigkeit gelitten, zu der ich während der Schulstunden verdammt war und unter der Tatsache, daß ich selten Gelegenheit hatte, nachzuprüfen, was der Lehrer gesagt hatte.

Zuhören, zuhören, immer wieder zuhören und dann nacherzählen, das war im wesentlichen meine Schulzeit. Ich glaube, daß ich wenig in der Schulzeit gelernt habe, was ich heute gebrauchen kann.

Nach dem Abitur entschloß ich mich, Volksschullehrerin zu werden. Für ein Studium an der Universität fehlte mir das Selbstbewußtsein.



Wie ich als Lehrerin die Widersprüche in der Schulsituation erlebte

Bei dem Versuch, meine Unterrichtsprinzipien nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule darzustellen, komme ich in Verlegenheit.

Ich hatte gar keine Prinzipien.

Ich kannte nur das Prinzip, nach dem ich zu Hause erzogen worden war: „Dem Kind Aufmerksamkeit schenken und es zu nichts zwingen.“

So erschien mir von vornherein die von meinem Vorgesetzten geforderte schulische Unterrichtsdisziplin nach herkömmlichem Muster als Elend für mich und für die Kinder. Von daher war ich versucht, von Anfang an Strategien zu entwickeln, die den Kindern nicht so sehr schaden, die ich aber zu jeder Zeit meinen Vorgesetzten gegenüber vertreten konnte.

Die offiziellen Vorschriften standen oft im Widerspruch zu meinem pädagogischen Handeln

Was soll ein Lehrer tun, wenn ein Kind nie pünktlich zur Schule kommt, er seine ganzen Überredungskünste und Verstärkungspläne eingesetzt hat? Ich hatte die erste Stunde so gestaltet, wie es Gert am liebsten hatte. Ich hatte am Tage vorher mit ihm darüber gesprochen, was er sich für den nächsten Tag wünsche, und wie wir den Unterricht beginnen sollten.

Andere Kinder kamen früher, als sie sollten, um ja nichts zu verpassen. Er, für den ich das alles machte, kam nicht. Einmal erzählten mir die Kinder, daß sie ihn schon gesehen hätten. Ich ging nach draußen, um ihn zu suchen. Ich entdeckte ihn unter einem Busch. Er hatte sich am Rand des Schulhofes versteckt.

Er stocherte mit einem Stock im Sand herum. Das struppige Haar verdeckte sein Gesicht. Ich sah seine staubigen Schuhe, seine schmutzigen Hände, seine aufgeschlagenen Knie.

Ich sprach ihn an: „Du bist hier? Ein Glück, daß nichts passiert ist. Hier fahren doch die vielen Autos. Die Kinder haben sich schon Sorgen gemacht, aber es ist ja nichts geschehen, und du sitzt hier.“

Ich nahm ihn auf den Arm und trug ihn bis zur Klassentür. Er hielt ganz still. Ich fühlte seine kleine Hand an meinem Hals.

Am nächsten Tag kam er in die Klasse gestürzt: „Braucht ihr euch ja keine Sorgen zu machen, wenn ich zu spät komm, braucht ihr ja keine Angst zu haben . . .“

Gert kam kein einziges Mal mehr zu spät.

Diese Form der Zuwendung war für Gert wichtig und änderte sein Verhalten. Für die Lehrer ist es jedoch oft schwierig, den Bedürfnissen der Kinder entsprechend zu handeln, denn viele Vorschriften hindern die Lehrer daran, die Kinder kennenzulernen. Was ich tat, ist nicht statthaft.

Es ist nicht gestattet, die Klasse wegen eines Kindes für kurze Zeit zu verlassen. Es ist aber üblich, im Falle eines Anrufes, des Besuches eines Vertreters für Lehr- und Lernmaterial oder eines Elternbesuches die Klasse zu verlassen.

Es ist auch nicht statthaft, ein Kind zu berühren. Pädagogen und Psychologen wissen aber, daß ein Kinder psychisch verkommt, wenn es ohne Streicheln aufwächst.

Allerdings habe ich in jeder Schule erlebt, daß Lehrkräfte die Kinder berühren, wenn sie z. B. eine Ohrfeige geben, an den Ohren ziehen, auf die Hände schlagen . . . usw.

Das Handeln eines sozial benachteiligten Kindes stand im Widerspruch zu meinen pädagogischen Wertvorstellungen

Als einmal ein Anspitzer und ein Bleistift während des Unterrichts abhandengekommen war, forderte ich die Kinder auf, die Sachen zu suchen. Alle Kinder suchten. Sie krochen auf dem Boden herum, schauten in Taschen, Schubladen, Schränke usw. Plötzlich entdeckte ich, daß Gert die Dinge im hinteren Täschchen seiner Nietenhose versteckt hatte. Ich brach die Suchaktion ab und sagte, daß ich wüßte, wo die Sachen wären. Gert faßte schnell mit der Hand auf das Täschchen. „Nein, nein . . . das stimmt nicht . . . das weiß keiner, wo die Sachen sind!“ „Doch“, sagte ich, „und du weißt es auch.“

Gert sagte kein Wort, legte die Sachen in meine Hand und schlich zum Platz.

Ich fühlte mich auf einmal elend.

Gert hat mich entlarvt, meine Gleichgültigkeit. –

Er besaß nichts. Er war im Heim untergebracht, weil seine Mutter ihn nicht versorgen konnte. Seine abgetragene Kleidung war entweder viel zu groß oder zu klein, nie sauber, selten heil. Er trug Skistiefel an heißen Tagen. Ich sah sein blasses Gesicht, tiefliegenden Augen, zitternde Lippen. –

Ich wußte, daß er selten etwas zum Schreiben hatte. Seine Federtasche war immer leer. Zwischen den Heften klebte manchmal ein Margarinebrot, das er sich für die Schule geschmiert, aber nicht eingewickelt hatte. Ich wußte, daß er ständig um Sachen betteln mußte, ihm aber selten jemand etwas gab.

Was sollte ich in diesem Augenblick machen? Wie sollte ich den Kindern erklären, was ich jetzt verstanden hatte?

Nachdem ich viel Unsinn geredet hatte, zeigte ich den Kindern Gerts leere Federtasche. „Gert hat nichts“, sagten die Kinder leise. Zögernd reichten ihm einige, was er brauchte. Gert nahm die Sachen, steckte sie sorgfältig in die Federtasche. Sein Gesicht glühte. „Wenn ihr mir was gebt, dann ich auch was haben tu“, sagte er.

Am nächsten Tag steckte ich Gert ein Päckchen Buntstifte zu: „Hier, die fehlen noch!“ Gert lief damit auf den Hof. „Kommt mal alle gucken, was ich haben tu, hat sie mitgebracht, aus der Stadt, für mich allein, bunte . . .!“

Ich habe noch heute ein schlechtes Gewissen, wenn ich daran denke, mit welcher Geschäftigkeit ich den „Täter“ entlarvt hatte.

Es ist keine pädagogische Leistung, ein Kind zu bestrafen, wenn es sich nimmt, was ihm zusteht, weil es dies dringend braucht.

Die Pädagogik sollte sich zum Ziel setzen, die Kinder, die alles doppelt und dreifach haben, dazu zu erziehen, daß sie aus eigener Initiative verhindern, daß ein anderes Kind gezwungen wird, sich notwendige Sachen heimlich unter Angst zu besorgen.

Der Widerspruch zwischen außerschulischer Arbeit und schulischen Anforderungen

Da ich schon als Kind von Hausaufgaben nichts hielt, konnte ich als Lehrerin mich auch nie so recht dazu bekennen. Ich schloß folgenden Kompromiß:

Die von mir aufgegebenen Hausaufgaben brauchten nicht gemacht zu werden, sofern sich ein Kind zu einer anderen Arbeit, die es selbst bestimmte, entschloß. Jedes Kind sollte sich auf den nächsten Schultag vorbereiten.

Die große Arbeitswilligkeit der Kinder ermöglichte mir, die Hausaufgaben zunehmend völlig freiwillig zu handhaben. Sie taten oft mehr, als sie sollten.

Werner war das einzige Kind, das nie etwas vorzuzeigen hatte. Werner, 7 Jahre alt, 1. Schuljahr, war ein kleiner, zarter, blasser Junge, der nie sprach und sehr leicht weinte.

Ich fragte ihn: „Werner, was machst du eigentlich, du zeigst nie etwas vor?“ Die zweite Bemerkung hätte ich mir sparen können. Sie stürzte Werner in große Verzweiflung. Er weinte,

rieb sich die Augen. Ich konnte ihn erst dadurch beruhigen, daß ich ihn auf den Schoß nahm. „Werner, erzähl’ doch mal, was du machst, wenn du nachmittags zu Hause bist.“ Werner schluchzte: „Zuerst setz’ ich die Kartoffeln auf, dann setz’ ich die Milch auf für das Baby. Dann geb’ ich dem Baby die Milch. Dann mach’ ich die Soße. Dann essen Babette (seine kleine Schwester) und ich. Dann wasch’ ich ab, und dann räum’ ich auf, und dann geh’ ich nach draußen, manchmal auch nicht.“

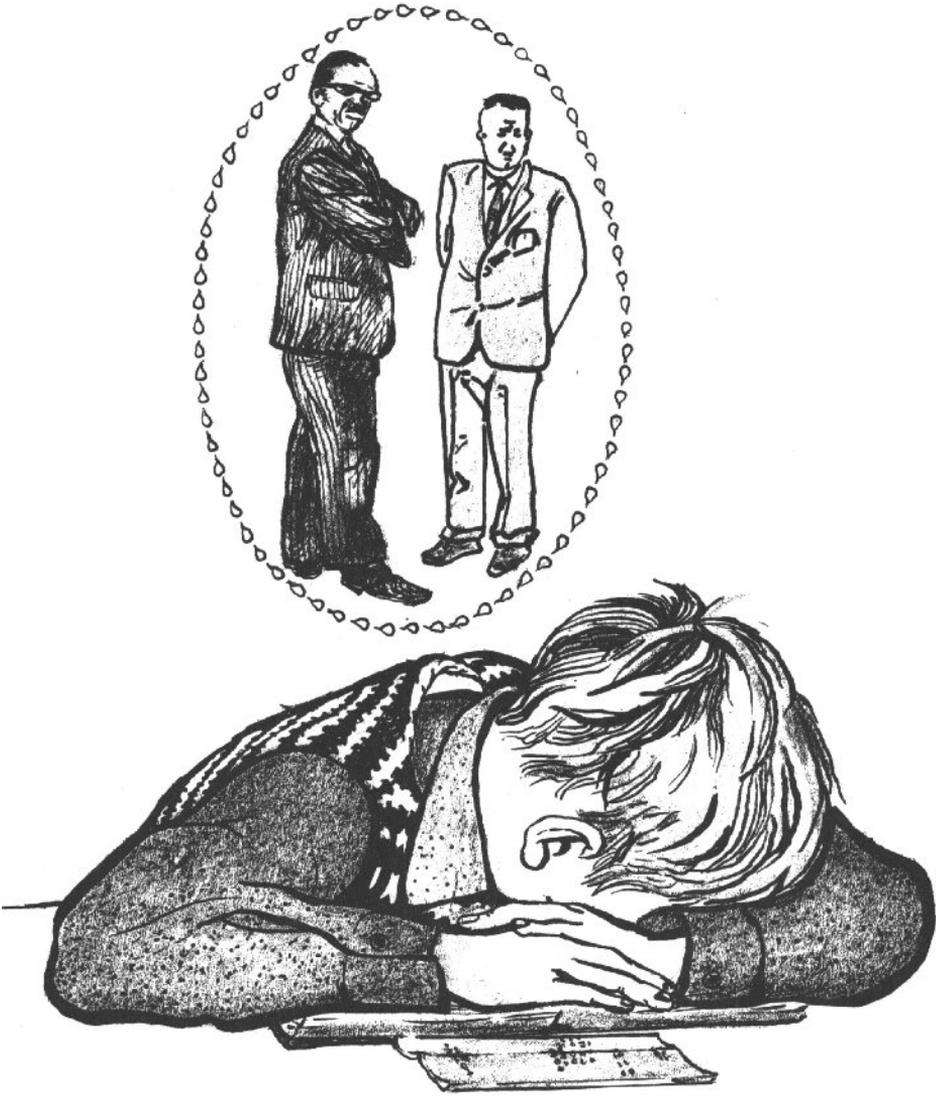
Ich war ganz nachdenklich geworden. So viel tat ich als Erwachsener nachmittags nicht.

„Werner arbeitet von allen am meisten“, sagte ich. Er strahlte, als die andern Kinder fragten: „Werner, wie schaffst du das nur . . . usw.“

Da ich wußte, daß er zu Hause so viel zu tun hatte, und daß seine Mutter Geld verdienen mußte, weil der Vater als Tagelöhner sehr wenig verdiente, beachtete ich ihn stärker als bisher und achtete darauf, daß er den Anschluß nicht verpaßte.

Ein Jahr später, als ich nicht mehr in der Klasse unterrichtete, erfuhr ich, daß er sitzenbleiben sollte. Er sprach nicht mehr. Seine Mutter erzählte, daß sie schon bei einem Therapeuten gewesen war, der als Grund für sein Verhalten Lehrerwechsel genannt hatte. Ihr tüchtiges Kind sollte auf die Sonderschule.

Die Konfliktsituation, in der Werner sich befand, hatte ich behandelt wie einen persönlichen Konflikt: zwischen mir und ihm. Jedoch hatte ich die Ursache für sein Scheitern in der Schule nicht analysiert, sondern dieses nur um zwei Jahre hinausgezögert.



Der Widerspruch zwischen Schulwissen und häuslicher Erfahrung

Ein blasser Junge, 5. Schuljahr, fiel mir auf, weil er im Zeugnis fast nur Fünfen hatte. Er war still. Er meldete sich nie. Wenn ich ihn ansprach, wurde er rot.

In einer Pause fragte ich ihn, was er zu Hause machte. „Wir haben Tauben.“ Das war alles, was er darüber sagte.

Da ich Biologie in der Klasse unterrichtete, kam mir der Gedanke, ihn zu fragen, ob er nicht einmal eine Taube mitbringen und etwas darüber erzählen könnte. Er nickte. Er brachte zur nächsten Biologiestunde drei Tauben mit, eine Eßtaube, eine Ziertaube und eine Brieftaube.

Als ich ihn fragte, ob er uns über die Tauben erzählen könnte, nahm er jeweils die, über die er sprach, aus dem Korb. Die Tauben saßen ganz still in seinem Arm, ab und zu streichelte er sie. Er erzählte über den Taubenschlag, über das Füttern, über die Pflege, über die Fähigkeit der Brieftauben, über Wettbewerbe. Er zeigte den Ring am Bein der Taube und erklärte, was dieser zu bedeuten habe.

Die Kinder lauschten seinem Vortrag. Als er fertig war, kamen die Kinder nach vorn und stellten Fragen, die er alle kurz und genau beantwortete. Als er sich auf seinen Platz setzte, sagte ich zu ihm, daß wir uns für den hervorragenden Vortrag bedankten und für die Mühe, die er sich gemacht habe. Er wurde ganz verlegen, rot im Gesicht, sah auf den Boden. Nach der Stunde kam er zu mir. Er fragte ganz leise: „Was war das, war das gut?“ Ich sagte, daß es ausgezeichnet gewesen sei, daß sein Vortrag nicht besser hätte sein können. Ich sagte, daß es eine Eins wäre, daß ich bisher wenig über Tauben gewußt hätte und nun sehr viel mehr wüßte und die Kinder auch. Er verließ aufrecht den Klassenraum. „Eine Eins hat sie gesagt. In Biologie bin ich nicht so schlecht“, sagte er leise zu einem Kind, das noch in der Tür stand.

Die Kinder fertigten für Biologie Mappen, in die sie eintrugen, was in der Stunde durchgenommen wurde. Da es bald Zeugnisse gab, erklärte ich den Kindern, daß sie die Mappen in

vierzehn Tagen abgeben sollten, und daß ich diese zensieren würde. Der Junge hatte bis dahin nur ein paar unansehnliche Blätter in seiner Mappe. Jetzt arbeitete er wie nie zuvor. Er schnitt ca. zweihundert Taubenbilder aus den Katalogen seines Vaters, klebte sie ein und beschriftete sie. Außerdem sammelte er Federn, klebte sie zu den Bildern und beschriftete sie ebenfalls. Er fertigte vom Äußeren und Inneren des Taubenstalles Zeichnungen an. Die Mappe umfaßte etwa fünfzig Seiten.

Nachdem der Schüler in Biologie eine Eins im Zeugnis bekommen hatte, wirkte sich diese Note, so berichtete die Klassenlehrerin, auch auf seine andere Leistungen aus. Die Einstellung dieser Lehrerin dem Kind gegenüber, so denke ich, hatte sich verändert.

Als ich die Mappe in den Händen hielt, war ich stolz über meinen pädagogischen Erfolg.

Auf die Idee, daß ich die ganze Zeit vorher dem Kinde keine Chance gegeben und somit versagt hatte, kam ich nicht. Nur mühsam konnte ich mich mit dem Gedanken anfreunden, daß der Junge klug war und ich kein pädagogisches Wunder vollbracht hatte.

Meine ästhetischen Wertvorstellungen standen im Widerspruch zu den spontan entwickelten der Kinder

Die Kinder, Sonderschule 4. Schuljahr, hatten Gips, Teller, Joghurtbecher und Kerzen mit zur Schule gebracht. Ich hatte geplant, mit ihnen Wandteller und Kerzenhalter anzufertigen. Ich hatte den Arbeitsvorgang an die Tafel geschrieben und den Text mit Tafelzeichnungen anschaulich gemacht, so daß jedes Kind sofort „selbständig arbeiten“ konnte.

Protokoll:

Die Kinder begannen eifrig mit der Arbeit. Sie fingen jedoch bald an, nicht nur die Joghurtbecher und die Teller mit der Gipsmasse zu füllen, sondern auch alle möglichen Behälter, die sie in der Klasse finden konnten (Schälchen, Eimer, Gläser

usw.). Ein Junge nahm einen großen Wassereimer . . . Ich versuchte, die Kinder daran zu hindern, andere Gefäße zu nehmen. Sie hörten nicht auf mich. Es war eine Aktivität ausgebrochen, der ich nicht gewachsen war. Als ich zu einem Jungen sagte: „Warum nimmst du denn einen Eimer, so kriegst du doch nie einen schönen Wandteller?“, antwortete er: „Ich will etwas Großes machen, nicht so einen kleinen Teller.“

Dann fingen die Kinder an, die „falsche Seite“ der Gipsabdrücke anzumalen. Ich hatte es mir so vorgestellt, daß bei den Teller nur die „schöne“, glatte Seite bemalt werden sollte. Ich rief dann durch die Klasse: „Kinder, die glatte Seite bemalen, nicht die andere, die wird doch sowieso zur Wand gehängt.“ Die Kinder reagierten nicht auf mich und arbeiteten weiter. Als ich ein Kind für den gelungenen Gipsteller lobte: „Der ist richtig, der ist ganz heil geblieben“, antwortete es mir: „Ich breche noch einen schönen Rand heraus.“ Es tat dies und ich sagte resignierend: „Heute klappt auch gar nichts.“

Ein Kind reagierte auf meinen verzweifelten Gesichtsausdruck und sagte: „Das ist doch egal, dann sind die Teller eben nicht so schön, wie sie es sich denken.“ Ich setzte mich hin und ließ die Kinder machen, was sie wollten. Als der Unterricht zu Ende war, blieben noch einige Kinder länger. Sie wollten sich noch etwas für zu Hause machen.

Zu Hause überlegte ich mir, was der Grund meiner Verzweiflung gewesen sein könnte. Die Kinder hatten fleißig gearbeitet, sie hatten sich gegenseitig geholfen, sie hatten mehr gemacht, als ich erwartet hatte. Sie hatten noch zusätzliche Gefäße ihren Vorstellungen gemäß bei ihrer Arbeit verwendet. Und – sie hatten eigene Vorstellungen von ihrem Produkt entwickelt.

(Ich dachte, sie würden es falsch machen und nichts Vernünftiges zustande bringen, wenn sie nicht dem Plan entsprechend arbeiteten . . . Sie hatten einen anderen Geschmack als ich; sie konnten keinen Gefallen an der glatten Oberfläche der Teller finden, und sie suchten nach anderen Formen . . .)

Plötzlich fühlte ich mich entdeckt. Warum wollte ich denn nicht, daß die Kinder nach eigenen Ideen schafften . . .? Ich