

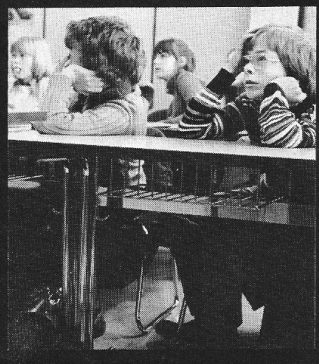
Tips und Tricks für Lehrer erscheinen mir zweifelhaft. Ich will meine Schüler ja nicht „reinlegen“, sondern gut mit ihnen auskommen und ihnen etwas beibringen. Aber nicht mit Tricks und Manipulation.

Als ich Referendarin war, konnte ich mir nur wenig von den Lehrern abgucken, bei denen ich hospitierte; nicht weil sie keine Vorbilder hätten sein können, sondern weil sie andere Menschen waren als ich. Darum mußten sie auch andere Lehrer sein. Jeder Lehrer unterrichtet so, wie er ist. Um also ein anderer Lehrer zu werden, muß ich mich als Person ändern: Es gibt für mich kein von meiner persönlichen Entwicklung abgetrenntes „Lehrertraining“. Ich folge darin Carl Rogers' Forderung, der „Förderer des Lernens“ müsse „echt“ sein. Daraus ergibt sich, daß sich die Erfahrungen jedes Lehrers, der sich mit Rogers' Konzept identifiziert, von denen jedes anderen, der dasselbe tut, unterscheiden. Aus diesem Grund sehe ich keine andere Möglichkeit, als meine eigenen Erfahrungen mit Rogers' Konzept darzustellen, denn es lebt nur in den unterschiedlichen individuellen Ausprägungen. Jeder Leser wird selbst entscheiden, ob er etwas aus meinen Erfahrungen für sich verwenden kann.

Glaubwürdigkeit versus schauspielern

Für die wichtigste Eigenschaft eines Lehrers halte ich seine Glaubwürdigkeit. Die „Wegweiser“-Ausflucht (Der Wegweiser zeige nur in die richtige Richtung, er gehe nicht selbst dort hin) auf den Vorwurf: Du tust selbst nicht, was du sagst! gilt nicht mehr und hat wohl nie überzeugt. Sicherlich ist allgemein akzeptiert: man lehrt durch sein Vorbild und kann auf dem Rasen stehend nicht verlangen, daß der Schüler den Rasen nicht betritt. Erwachsene verlangen immer noch mit der Zigarette in der einen und der Bierdose in der anderen Hand von minderjährigen Schülern Abstinenz von Nikotin und Alkohol! Unabdingbar für Glaubwürdigkeit ist also, daß ich nicht anders handle als ich rede. Darüber hinaus müssen „Innen“ und „Außen“ übereinstimmen, d. h. ich muß „echt“ sein. Dafür haben besonders Kinder ein sehr feines Gespür. Wenn ich von jemandem wenig halte, werde ich das

Die Schüler sind häufig traurig und betroffen, verlegen oder ärgerlich, je nach ihrer Selbsteinschätzung und ihren Erwartungen



unwillkürlich äußern, auch wenn ich es nicht will, z. B. indem ich ihn „übersehe“. Natürlich kann man versuchen, möglichst perfekt zu schauspielern – wirklich überzeugen wird man Kinder und junge Leute auf die Dauer damit nicht.

Meine Grundhaltung als Lehrer, der sich das Vertrauen seiner Schüler wünscht, sind Wertschätzung und Anerkennung. Dieses Akzeptieren gilt nicht jeder einzelnen Handlungsweise meiner Schüler, sondern ihrer Person (Natürlich bin ich langsamer beim Verurteilen einzelner Handlungen, wenn ich die handelnde Person anerkenne).

Vertrauen aufbauen

Wenn mir Schüler vertrauen, dann vertrauen sie mir auch etwas an: ihre Freuden und ihre Probleme. Mich mitzufreuen, fällt mir leicht. Aber was mache ich mit ihren Problemen?

Vor Jahren erzählte mir eine Schülerin, ihr Vater sei Alkoholiker und sie sei darüber sehr unglücklich. Als sie zu weinen anfang, fiel mir nichts besseres ein als mitzuweinen. Sie war sehr befremdet und peinlich berührt, trocknete ihre Tränen und ging. Auch mir war das ganze sehr peinlich, und ich wußte genau, daß ich ihr mit meiner Identifi-

kation keineswegs geholfen hatte. In anderen Fällen ging ich tagelang herum und zerbrach mir den Kopf auf der Suche nach Lösungen für die Probleme meiner Schüler. Enttäuscht war ich dann natürlich, wenn sie meine guten Vorschläge nicht annehmen wollten. Und wieder gingen die Schüler leer aus. Es gab in dieser Zeit mehrere Schüler, die mir von ihren Schwierigkeiten erzählten. Ich fühlte mich dabei so hilflos, daß ich mich schließlich nach „Hilfen für den Helfer“ umsah. Dabei stieß ich auf die Bücher Carl Rogers'. Ich fand meine Lebensauffassung bei ihm formuliert und Anleitung dazu, sie besser, als es mir bisher gelungen war, in die Tat umzusetzen. Daß ich einem, der mir seine Probleme anvertraut, nicht dadurch helfe, daß ich mich mit ihm identifiziere oder daß ich seine Probleme zu meinen mache und sie zu lösen versuche, hatte ich zur genüge erfahren. In beidem drückte sich mein mangelndes Vertrauen in die Kraft der Person aus, ihre Probleme selbst zu lösen! Das wurde mir bei der Lektüre von Rogers' Büchern klar. Dieses Vertrauen galt es aufzubauen und zu stärken und wenn ich das wirklich verinnerlicht hätte, könnte ich den Weg des „Zuhörens“ einschlagen. Indem ich zuhöre und dem andern mein Verständnis „rückmelde“ (Thomas Gordon nennt das „aktives Zuhören“), störe ich ihn nicht in seinen eigenen Gefühlen und Gedanken, sondern begleite ihn verstehend auf seinem Weg, den er so sicherer geht oder den weiterzugehen er überhaupt erst den Mut findet.

Zum Beispiel Frank

Mit Schülern über ihre privaten Probleme zu sprechen, ist natürlich nur eine Nebenaufgabe des Lehrers. Häufig dagegen bereiten mir Schüler Schwierigkeiten, weil sie selbst welche haben. Z. B. Frank. Der Junge ist als aufsässig und „faul“ bekannt. Beides hat sicherlich dazu beigetragen, daß er zum zweitenmal in der 8. Klasse sitzt. Ich fordere die Klasse auf, das Lesebuch auf Seite soundso aufzuschlagen. Frank stöhnt laut. Es macht mir schon etwas Mühe, das Stöhnen zu überhören. Ich habe Angst, daß diese „Stimmungsmache“ bei den andern Erfolg hat. Dann sagt er mit Nachdruck:

„Schon wieder diese Scheiße!“ Eine leichte Unruhe in der Klasse entsteht: halb Zustimmung, halb Kritik an Frank, vermute ich. Mein erster Impuls ist aggressiv: Wenn du hier zum zweiten Mal rumsitzt, kein Wunder, daß es dich langweilt! Dann stecke ich plötzlich in Franks Haut: Ich bin ja nicht blöd! Mich kotzt das alles an! Ich habe verstanden, denke ich, und sage zu ihm: „Langweilig für dich! Immer dasselbe Zeug!“ Daraufhin kommt ein tiefer Seufzer und „Ja, und wie!“ Die Spannung ist verschwunden. Frank schlägt sogar willig sein Buch auf: „Na ja, nicht zu ändern!“ Die Klasse scheint zu verstehen.

Später komme ich dann mit Aversionsäußerungen wie lautem Stöhnen, „Nein!“, „Schon wieder!“ etwas schneller zurecht. „Ihr verderbt mir meine Stunde!“ ist meist noch der erste Gedanke, ehe ich mich in die Lustlosigkeit eines einzelnen oder einer Klasse versetzen kann. „Du hast dazu jetzt überhaupt keine Lust!“ Nach dem „Nein!“ kommt meist eine Begründung und oft ein Vorschlag, was dem oder den Schülern akzeptabler oder angenehmer wäre. Dem Lernen tat das wider Erwarten keinen Abbruch.

Sehr ungerne gebe ich meinen Schülern „schlechte“ Arbeiten zurück. Manchmal nehme ich es ihnen übel, daß sie „mich enttäuscht haben“, manchmal bin ich ärgerlich, daß sie sich vor und während der Arbeit nicht „mehr angestrengt“ haben. Die Schüler sind häufig traurig und betroffen, verlegen oder ärgerlich, je nach ihrer Selbsteinschätzung und ihren Erwartungen. Ein Wort, das mich aus der Fassung bringen kann, ist „ungerecht“. Jemand „sieht nicht ein“, warum er keine bessere Note bekommen hat, oder er fühlt sich in seinem Wert als Person in Frage gestellt. Mit Aufsätzen tun wir uns da besonders schwer. Der Lehrer habe offenbar eine andere Meinung und deshalb beurteile er die Meinung des Schülers schlecht. Auch das ist ein Vorwurf, der mich schon aus der Fassung gebracht hat. Es ist für mich nicht leicht, hinter den zum Teil aggressiven Äußerungen die Enttäuschung und Traurigkeit zu erkennen; und es ist ausgesprochen schwer für mich, Enttäuschung und Traurigkeit nur wahrzunehmen, ohne sofort Vorwurf oder Trost bereitzuhalten. Ich

ermutige die Schüler, ihre Enttäuschung auszudrücken und versuche mich in sie hineinzusetzen. Sie erwarten offenbar von mir weder Trost- noch Ratschläge in dieser Situation. Später kann ich – wenn ich es nicht schon unter die Arbeit geschrieben habe – den einzelnen sagen, welche Übungen oder Veränderungen in der Arbeitsweise ich für wirksame Gegenmittel halte; sie sind dann (eher) bereit dazu, mir zuzuhören.

Häufig stellen Schüler Fragen, die mich provozieren. „Wozu brauchen wir das?“, „Wieso sollen wir das schriftlich machen?“ Ich versuche herauszuhören, ob sie eine Antwort wollen oder ob sie mir mitteilen wollen: „Ich halte das für überflüssig!“, „Ich will jetzt nicht schreiben!“ Ich habe mir angewöhnt, nur Fragen zu beantworten, die mir als offene Fragen erscheinen. Ich kann ja lange auf der Sachebene erklären, wenn das eigentliche „Problem“ des Schülers auf einer ganz anderen Ebene liegt!

Lehrereigenschaft

Einige der Schwierigkeiten, die ich in meinem Unterricht erlebe, erkenne ich also als Probleme eines oder mehrerer Schüler. Wenn ich mich in ihre Lage versetze – ohne mich mit ihnen zu identifizieren oder in ihre Stimmung hineinzurutschen – kann ich ihnen zu verstehen geben, daß ich ihre Situation begreife, oder ich kann nachfragen, ob ich sie richtig verstanden habe.

Daneben gibt es Probleme, die ich mit meinen Schülern habe. Ich bin eine recht empfindliche Person. Meine Vorstellung von der „guten“ Lehrerin, die ich sein wollte, umfaßte eine „Toleranz“, die ich nur mit großer Mühe aufrechterhalten konnte: Ich muß (möglichst) alles ertragen, was meine Schüler mir zumuten; das ist gut für unsere Beziehung und damit für sie. Ich bin die Erwachsene und muß ihnen mit meiner Toleranz sehr weit entgegenkommen. Die Kehrseite dieser mühsam erkämpften Haltung waren regelmäßige Tobsuchtsanfälle, die ich allerdings immer in meine vier Wände verlegen konnte. In der Schule drückte ich meine anwachsenden Aggressionen im Notfall mit Ironie und Sarkasmus aus. Oft mußte ich erfahren, daß vor allem Schüler aus Familien, in de-

nen man sich direkt ausdrückt, sehr verletzt waren.

Eine andere Eigenschaft, die sich nicht mit meinem Lehrer-Idealbild vertrug, war meine „Dominanz“. Ich befürchtete, alle an die Wand zu drücken und als „autoritär“ zu gelten, wenn ich meine Vorstellungen und Ansprüche so entschieden äußerte, wie ich sie empfand. Ich gab mich also im Unterricht vorsichtig, schlich gleichsam auf den Zehenspitzen, um niemandem auf den Fuß zu treten. Wenn Schüler die ihnen von mir zugebilligten „Freiheiten“ ausschöpften, fühlte ich mich mißverstanden und ausgenutzt. Jetzt denke ich, daß sie die Diskrepanz zwischen meinem Auftreten und meinem Wesen empfanden und mich dazu bringen wollten, mein „wahres Gesicht“ zu zeigen.

In einem Fall wurde das zu einem Kampf, der mit meiner völligen Niederlage endete. Die Klasse forderte „hartes Durchgreifen“ und ich wollte ihnen beweisen: Dazu bringt ihr mich nie! Jetzt denke ich, sie wollten meine wirklichen Gefühle erleben, Ärger, vielleicht Angst oder Schmerz, und sie wollten meine Kraft erproben, indem sie mich zum Kampf herausforderten. Offenbar rechneten sie mit meiner Fairneß: niemand schien zu befürchten, wegen seiner Quälereien eine schlechtere Note zu bekommen. Ich verweigerte die Art des Kampfes, die die Klasse verlangte, und verlor auf meine Weise. Mitten im Schuljahr erlöste mich mein Schulleiter, indem er mir die Klasse abnahm.

In Selbsterfahrungsgruppen lernte ich meine Überempfindlichkeit und meine „Dominanz“ so weit anzuerkennen, daß ich mir erlaubte, sie auch in der Schule zu zeigen. Ich wollte ganz allgemein meine Selbstzensur herabsetzen und darauf warten, welche Zensur von außen käme. Die Zeit, in der ich das ausprobierte, war außerordentlich anstrengend. Z.B. warfen mir einige Schüler vor, als ich manchmal ärgerlich wurde, ich fiel in autoritäre Verhaltensformen zurück. Ein kleiner intimer Leistungskurs machte mir den Vorschlag, mich in psychotherapeutische Behandlung zu begeben, da ich durch Kugelschreiberknipsen und Strohalm-Metaldeckel-Spieleren so leicht aus der Fassung zu bringen sei.

Sagen, was ich will

Bei diesen Gelegenheiten bemerkte ich, daß die Art, in der ich Ärger und Irritationen zeigte, so wenig akzeptabel war, weil sie mit so viel Wucht herauskamen. Die Wucht wiederum kam natürlich daher, daß ich offenbar zu lange wartete, ehe ich zugab, daß mich etwas störte. Ich nahm mir also vor, mich schon gleich zu Anfang zu melden. Die Wirkung war erstaunlich: Niemand kümmerte sich darum! Erst bei wiederholtem lauter werdenden Protest kamen Reaktionen, zumeist gutmütige: „Sagen sie das doch gleich!“ Die Worte waren nicht angekommen, weil aus dem Ton der Grad der Störung noch nicht zu erkennen gewesen war. Inzwischen gelingt es mir öfter, schon mit Nachdruck und noch ohne Ärger zu sagen, was ich von meinen Schülern will: „Bitte kommen Sie pünktlich!“, „Ich möchte nicht, daß Sie in meinem Unterricht essen!“ Das gelingt keineswegs immer. Vor kurzem redete ich zwei Schülerinnen in meinem Leistungskurs ärgerlich an: sie hatten die für die Arbeit in der Stunde unverzichtbaren Unterlagen „vergessen“. Zum Ersatz schwätzten sie die ganze Stunde miteinander. Über beides ließ ich mich ärgerlich aus. Zunächst schwiegen sie dazu. Am Ende aber kam heraus, daß sich eine der beiden von mir in der Stunde davor schlecht behandelt gefühlt hatte. Ich hatte ihre Verständnisfrage ignoriert. Zu Hause fiel mir ein, daß ich ihr „Versteh ich alles nicht!“ als Äußerung von Widerstand aufgefaßt und deshalb nicht drauf eingegangen war, indem ich noch einmal erklärte. Ihr „Vergessen“ und Schwätzen waren also schon Reaktionen auf etwas, das sie mir übelnahm. Durch den Ärger war ich der Sache auf die Spur gekommen, deshalb war ich zufrieden mit ihm. In der Stunde drauf klärten wir in einem kurzen Gespräch, was da in uns beiden abgelaufen war.

Daß meine „Dominanz“ in der Schule – den Kleineren und Schwächeren gegenüber! – falsch am Platz wäre, erwies sich als Irrtum. Selbstverständlich verzichtete ich auf Ausübung von „Gewalt“, soweit das in meiner Entscheidung lag; ich mußte ja nicht strafen und nicht drohen. Daß ich dagegen laut und kräftig sagte, was ich wollte,

Sie wollten meine wirklichen Gefühle erleben, Ärger, vielleicht Angst oder Schmerz, und sie wollten meine Kraft erproben



erwies ich als für ganze Klassen wenig einschüchternd. Sie gewöhnten sich sehr bald daran, ihrerseits klar und deutlich ihre eigenen Wünsche zu artikulieren.

Am Anfang des Schuljahres übernahm ich eine 11. Klasse in Deutsch. Im letzten Jahr hatte ich die Auswahl des zu lesenden Romans der Klasse überlassen und war mit dem Ergebnis äußerst unzufrieden. Das sollte mir dieses Jahr nicht noch einmal passieren! Ich sagte also sehr entschlossen: „Ich möchte mit Ihnen das und das Buch lesen!“ Darauf meldete sich eine Schülerin und sagte, eigentlich würde sie gern an der Auswahl beteiligt werden. Zustimmunges Murmeln ringsum. Ich war damit einverstanden unter der Bedingung, daß mein Veto einen Buchvorschlag zu Fall bringen könnte. Diese Bedingung wurde akzeptiert, und einige Schüler stellten Bücher vor. Ich sollte meins auch vorstellen. Der Favorit eines Teils der Klasse scheiterte dann tatsächlich an meinem Veto.

Er geht mir auf die Nerven

Was Rogers „Echtsein“ nennt, ist für mich ein lang andauernder Prozeß, der nie abzuschließen ist. In jeder Situa-

tion muß ich mir wieder neu darüber klarwerden, was ich empfinde, und ich muß mich jeweils neu entscheiden, welche meiner Empfindungen ich äußern will und in welcher Form: nonverbal oder verbal und wenn verbal: als Scherz oder als ernste „Ich-Botschaft“ (Gordon). Oder ich kann mich in die Lage des andern versetzen und ihn fragen, ob ich ihn richtig verstehe. Mit zunehmender Übung gehen diese Prozesse schneller in mir vonstatten. Während ich vor einiger Zeit oft erst am Nachmittag auf dem Spaziergang bemerkte, war ich in einer besonderen Unterrichtssituation gefühlt hatte, gelingt es jetzt schon häufiger, daß ich sie an Ort und Stelle erkenne und eine schnelle – immer risikohafte – Entscheidung treffe. Manchmal habe ich auch Zeit, in Ruhe über eine solche Entscheidung nachzudenken. Zum Beispiel bei der Sache mit Christian. Er ist in der 7. Klasse und „geht mir auf die Nerven“: Anscheinend will er mich ärgern, kaspert herum, döst vor sich hin, reagiert gereizt, wenn ich ihn ermahne usw. Am Ende des Schulhalbjahrs lasse ich mir von den Kindern ein „Zeugnis“ schreiben. Unter die Rubrik „Gerechtigkeit“ schreiben mir einige, nicht nur Christians Freunde, ich „benachteiligte“ Christian. Ich denke darüber nach und überprüfe meine Einstellung zu ihm. Er ist mir als Person nicht unsympathisch, ich „habe nichts gegen ihn“, aber fast alles, was er tut, geht mir auf die Nerven. Als mir das klar ist, spreche ich ihn während einer Stillarbeit der Klasse leise an und sage ihm, was ich herausgefunden habe. Ich frage ihn, ob er vielleicht etwas gegen mich habe. Er sagt, „eigentlich nicht“, aber ich ermahne ihn ständig, auch wenn er nichts anderes als die andern tue. Wir bekommen heraus, daß wir beide meinen, nur auf den andern zu re-agieren und beschließen, in nächster Zeit vorsichtig miteinander umzugehen. Ich will ihm nur noch unter vier Augen sagen, wenn ich mit seinem Verhalten unzufrieden bin und bitte ihn, dasselbe zu tun. Fast ein Jahr später ärgere ich mich über seine „Unkonzentriertheit“ (er lacht und flüstert mit dem Nachbarn) während einer Klassenarbeit. Ich rufe ihn zweimal ermahmend auf. Dann erinnere ich mich an unsere früheren Zusammenstöße. Unsere Blicke treffen sich –

Informations- Hinweise

Thomas Gordon, Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. rororo 7399

Konzept: Der Stärkere verzichtet aus Vernunft auf Gewaltanwendung. Seine Interessen artikuliert er als „Ich-Botschaften“, auf den „Schwächeren“ geht er durch „aktives Zuhören“ ein. Konflikte werden partnerschaftlich gelöst.

Übungsmöglichkeit:

Im „Gordon Lehrertraining“ werden 30stündige Kurse von Kursleitern überall in der Bundesrepublik Deutschland angeboten. Informationen bei
Dipl. Psych. Dr. Frederik Briner, Lindhofstraße 92a, CH 5200 Windisch. Dr. Briner führt jährlich zwei Kurse zur Ausbildung von Kursleitern durch.

Die grundlegenden Gedanken finden sich im Werk Martin Bubers.

Martin Buber, Das dialogische Prinzip. Heidelberg, 4. Aufl. 1979 (1954). Dort besonders auf den Seiten 19 und 130 (in der Schrift „Ich und Du“) und S. 293ff. „Das echte Gespräch“.

Carl R. Rogers, Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. Kösel München 1974.6 Kapitel: Zwischenmenschliche Beziehung und Förderung des Lernens S. 104–130.

„... eine wirkliche Revolution unseres bisherigen Erziehungsansatzes, und Revolutionen sind nichts für ängstliche Menschen.“ (106)

„Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab, die in der persönlichen Beziehung zwischen dem ‚Förderer (des Lernens)‘ und dem Lernenden existieren.“ (107)

Diese Qualitäten sind folgende drei:

- Das Echtsein des „Förderes“ (107ff.)
 - Wertschätzung, Anerkennung (110ff.)
 - Einführendes Verständnis (113f.)
- Grundlage dieser Einstellung ist ein „tiefes Vertrauen in den menschlichen Organismus und dessen innere Kräfte“ (116).

Übungsmöglichkeiten:

1. The La Jolla Program. Center for Studies of the Person. 1125 Torrey Pines Rd. La Jolla, California 92037
2. Ausbildung in Gesprächspsychotherapie („GT“). Informationen bei der GwG, Sekretariat Werderstr. 20, 5000 Köln 1

vielleicht hat auch er gerade daran gedacht? – und wir grinsen beide. Mein Ärger ist verflogen – oder benimmt sich Christian nun anders?

Wertungen

Die dritte Säule einer „förderlichen Beziehung“ ist neben „Echtheit“ und „einführendem Verständnis“ die „Wertschätzung“. Was trägt dazu bei, daß ich mich „wertgeschätzt“ fühle?

- wenn jemand sich für mich Zeit nimmt
- wenn jemand aufmerksam auf mich ist, mich wahrnimmt und nicht beurteilt (weder negativ noch positiv), so daß ich mich nicht auf seine Erwar-

tungen hin ausrichten muß, sondern so sein kann, wie ich bin

- wenn jemand mir einen Vertrauensvorsprung einräumt, d.h. weder Bosheit noch Dummheit von mir zu erwarten scheint
 - wenn jemand mich nicht ändern will
- Wertschätzung kann ich, anders als Liebe, durch aufmerksame Zuwendung und das (bewußte) Zurückstellen von Urteilen praktizieren. Sie ist eine Haltung und erst in zweiter Linie ein Gefühl.

Praktizierte Wertschätzung wirkt ungeheuer ansteckend. Oft schon nach kurzer Zeit tritt auch bei den Schülern an die Stelle der (vor-)schnellen Kritik das Bemühen um Verstehen.

Nach den ersten sechs Wochen schrieben die Schüler des Leistungskurses Deutsch einander und mir Rückmeldungen über unsere „Beteiligung“ am Unterrichtsgespräch (als Vorstufe zu mündlichen Noten). Mir schrieben einige, sie hätten zunächst „Bewertungen“ ihrer einzelnen Gesprächsbeiträge vermißt, sich aber schnell daran gewöhnt. Ein Schüler fand es „wunderbar“, daß meine Gesprächsbeiträge „immer konstruktiv, nie destruktiv“ seien und einige lobten meine Absicht, mich mit ihnen „als Gesprächspartner auf eine Ebene“ zu stellen.

Mir geht es zunehmend so, daß Beiträge, die mir auf den ersten Blick unsinnig erscheinen, nach einigem Nachdenken „verständlich“ werden: was mir unsinnig erschien, hatte ich nur nicht verstanden! Auch wenn sich eine Äußerung als abwegig herausstellt, kann ich oft dem Gedankengang, der ihr vorausging, eine Anregung entnehmen. Wenn Schüler damit rechnen müssen/dürfen, daß ihre Beiträge ernst genommen werden, sind sie auch bereiter, nicht nur so daherzureden, sondern sich mit dem Gesagten zu identifizieren.

Mein autodidaktischer Weg war lang und beschwerlich. Ich bin sicher, daß das Gordon-Lehrer-Training sehr viel schneller zum „Ziel“ führt. Natürlich bedarf es auch da längerer Einübung, aber das Konzept ist bereits vorhanden und erprobt. Das Ziel? Zunehmende Zufriedenheit bei meiner Arbeit. Oder auch „Regelbestätigung“. Irgendwo / sitzt im System / manchmal einer / oder auch eine / und dreht ganz leise daran / damit es ein wenig / menschlicher wird / in diesem einen Fall // Dann schimpfen immer / Genossen / oder Genossinnen / über / Verkleistern von Rissen / und Alibifunktionen // Vielleicht / mit Recht / aber selten / die jeweils / Betroffenen. (Erich Fried) *Ingrid von Heiseler*



Ingrid von Heiseler, Jg. 1936, Lehrerin an einem Gymnasium in Wolfsburg