



Sind Sie streng?

Zum Wandel von Abstand und Differenz in pädagogischen Beziehungen

W. Bröckelmann u. M. Felten in: *Pädagogik* 11 (2002), S. 23-26

Dass Strenge zum modernen Lehrerbild gehören soll, überrascht. Der folgende Beitrag hält aber kein autoritär geprägtes Plädoyer für »mehr Strenge«. Er begründet viel mehr die Notwendigkeit von Abstand und Differenz zwischen Lehrer und Schüler tiefenpsychologisch. Gezeigt wird damit die Aufgabe, den Wandel der Beziehungskultur zu reflektieren.

„Unser neuer Lehrer ist vermutlich ganz gut — so der Typ ‚streng, aber gerecht‘, berichtet Peter am Mittagstisch mit vorsichtigem Optimismus. Schon diese kurze Szene verweist darauf, dass in häuslichen Gesprächen über Schule ein Begriff eine wichtige Rolle spielt, der seit geraumer Zeit aus schulpädagogischen Veröffentlichungen fast vollkommen verschwunden zu sein schien: Strenge als Merkmal eines guten Lehrers.

Auch Befragungen unter Gymnasiasten können nachdenklich stimmen. Lehrer müssten den Unterricht mit einer gewissen Strenge führen, sonst — so fürchten etwa Siebtklässler — »macht jeder, was er will« (Martha) und »die ganze Klasse quatscht und man lernt nichts« (Dominika). Alle würden dann denken, »dem ist das doch egal« (Jim) und sich zu wenig anstrengen. Bei strengen Lehrern hingegen »macht man seine Hausaufgaben auch dann, wenn man keine Lust hat, weil man ja keinen Ärger will« (Sebastian). Und man würde auch »mehr Fehler entdecken, und dann könnte man sie besser vermeiden« (Jonas). Neuntklässler konzentrieren sich ebenfalls bei einem strengen Lehrer »stärker, als wenn er auf nichts achtet, und man dann automatisch mehr Mist baut« (Bastian). Jede Stunde bei ihm sei »sehr konzentrierend und fordernd, das ärgere zwar manchmal, aber leider müsse man zugeben, dass man bei diesem Lehrer häufig am besten lerne« (Sarah).

Eine Szene aus einer Sonderschule mit lernbehinderten und erziehungsschwierigen Schülern erweitert diesen Eindruck: Ein neuer Lehrer betritt für einen Vertretungsunterricht den Klassenraum eines siebten Schuljahres. Ablehnend, abwartend stehen die Schüler an der Wand, eine Schülerin fragt herausfordernd: „Sind Sie streng?“ Als der Lehrer zurückfragt, was das bedeute, antworten einige wie folgt: „Bei Ihnen muss man dann lernen. Sie verlangen viel von einem. Man darf nicht quatschen. Man muss alles fertig machen. Sie geben Strafarbeiten auf, wenn man was nicht gemacht hat. Sie passen auf, dass keiner Scheiß baut.“

- *Ein strenger Lehrer ist wie ein Eimer mit Wasser, da wird man als Träumer aufgeweckt. (Andreas, 13, Gymnasium)*
- *Streng, das ist, wenn du Scheiße baust, und dem Lehrer ist das nicht egal, der sagt dir dann, was du tun sollst und welche Strafe es gibt. (Sven, 25, Sonderschule)*
- *Strenge Lehrer weisen einen richtig auf Fehler hin; andere sagen, ist nicht schlimm und dann steht man mit Null Wissen im Leben. (Anja, 13, Gymnasium)*

Grenzen erfahren — ein unterschätztes Bedürfnis

In all diesen spontanen Äußerungen von Schülern drücken sich Bedürfnisse aus, die in der schulpädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte womöglich unterschätzt worden sind. Dabei reden die jungen Leute keineswegs der Renaissance eines autoritären Paukstils in der Schule das Wort. Sie wollen durchaus nicht „bei falschen Antworten heruntergemacht“ (Daniel) oder „bei jeder Kleinigkeit angemotzt“ (Sabrina) werden. Sie finden es aber offenbar wichtig, dass ein Lehrer jemand

ist, der das Aushalten von Belastungen in Lernprozessen einfordert und auf dem Einhalten von Grenzen in sozialen Konflikten besteht.

Nichts Neues? Kein Problem? In dieser Allgemeinheit gewiss nicht — wer würde schon der Maxime „Fördern und Fordern“ seine Zustimmung verweigern? (vgl. Felten 2000) Erst bei näherer Betrachtung kann sich die tiefere Bedeutung der spontanen Schüleräußerungen zum strengen Lehrer entfalten; dies soll nun vor allem unter psychodynamischen Aspekten in zwei Gedankengängen erfolgen. Der erste Blick richtet sich dabei auf die Schule als eine Institution, die Kinder und Jugendliche modellhaft mit gesellschaftlichen Anforderungen jenseits von Familie und peer-group konfrontiert — die also auf Unterschiede zur sonstigen Lebenswelt der Schüler Wert legen muss.

Dazu eine kleine Szene aus einem siebten Schuljahr: Der Lehrer betritt die Klasse und stellt sich neben das Pult. Er wartet, bis alle Schüler aufgestanden sind und begrüßt dann seine Klasse. Die Schüler beantworten im Stehen seine Begrüßung, setzen sich und der Unterricht beginnt.

In der zunächst fremd anmutenden Gestaltung einer Begrüßung zwischen Lehrer und Schülern löst vor allem der disziplinierte ritualisierte Ablauf Assoziationen einer unzeitgemäßen Paukschule mit Untergebenen und Vorgesetzten aus. Dieser Blick unterliegt aber einer einseitigen Verengung, die vor allem aus einer nahezu unhinterfragten Idealisierung einer Nähe zwischen Schülern und Lehrer gespeist wird — und förderliche Aspekte eines solchen Begrüßungsrituals wie konzentrierte Einstimmung oder gegenseitige Wertschätzung weitgehend ausblendet. Tatsächlich kann eine Schule, die tatkräftig auf der Etablierung, der Einhaltung, dem Schutz und der Pflege eines eigenen strukturierenden Rahmens besteht, gerade in der Betonung des Unterschiedes zur außerschulischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine wohltuende Wirkung entfalten (vgl. Ziehe 1999, S. 625ff). Dazu ist es insbesondere notwendig, dass die Verschiedenheit, die zwischen lehrenden Erwachsene und lernenden Kindern und Jugendlichen liegt, nicht geleugnet wird. Hilfreich wäre also

- entschiedenes Bestehen auf eigenen schulischen, d.h. zentral auf die Schulwelt und nicht auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezogenen Ritualen,
- deutliches Bestehen auf einem respektvollen Umgang,
- konsequentes Bestehen auf schulischen Sprachformen, die sich klar von einer Jugendsprache absetzen.

Eine sich von der Lebenswelt der Schüler als unterscheidbar begreifende Gestaltung der schulischen institutionellen Innenwelt vermag eine sehr förderliche Entwicklung in Gang zu setzen, kommt diese doch der Suche vieler Schüler nach Orientierung und der Erfahrung von Grenzen — in diesem Fall der Grenzen eines verbindenden Rahmens — entgegen. Indem die Erwachsenen die Generationsgrenzen klar ziehen, indem sie in der Klasse die Führung übernehmen, indem sie Verstöße gegen die Ordnung unmittelbar und spürbar sanktionieren, schaffen sie wesentliche Aspekte eines unverwechselbaren Schulraumes (vgl. Hensel 2000).

Ein Differenzverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt der Schüler, zwischen Lehrer und Schüler als für den Bildungs- und Erziehungsprozess grundlegend bedeutsam anzuerkennen, das hat nicht nur für den Beginn einer Unterrichtsstunde Folgen. Welche Kommentierung von Schülerbeiträgen wirkt am ehesten ermutigend, bei mündlichen Äußerungen, unter einem Diktat, auf dem Zeugnis? Durch welche methodischen Zugänge, aber auch durch welche erzieherische Haltung wird die unterrichtliche Konzentration nachhaltig gefördert? Wie werden Konflikte in der Klasse am besten angegangen bzw. gelöst?

Ein zweiter Blick richtet sich deshalb auf die Ebene der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler - und dort auf die Bedeutung von Differenz und Abstand für das Selbstkonzept von Schülern. Hinter den eingangs zitierten Schüleräußerungen zeigt sich nämlich eine wichtige psychodynamische Ebene, die man unter drei Aspekten differenzierter betrachten kann.

Ein strenger Lehrer mutet den Schülern Enttäuschungen zu

Hinter dieser Zumutung steht ein sehr entwicklungsoptimistisches Bild: Einem Kind kann eine reifere und differenziertere Entwicklung seiner inneren seelischen Strukturen nur dann gelingen, wenn es sich von archaischen Größenphantasien lösen kann. Da Lernen auch mit dem Erleben und Aushalten von kränkendem Nicht-Können (oder Noch-Nicht-Können oder Nicht-Sofort-Können) zu tun hat, besteht gerade in der Integration frustrierender Erlebnisse eine zentrale Entwicklungsquelle. Gelingt eine solche Entwicklung, so hat sich das Kind von unrealistischen Größenvorstellungen getrennt, so dass auch kleine Erfolge als wertvoll erlebt werden. Im Enttäuschungsfall vermag das Kind sich zu

trösten. Ein basales Gefühl des Wertes bleibt auch dann erhalten, wenn etwas nicht gelingt.“ (Ahrbeck 1998, S.94)

So geht es beim schulischen Lernen also auch um die Aktualisierung eigentlich prototypisch ödipaler Konflikte. Schon in der Beziehungsgestaltung des Kindes zu den Eltern ging es ja darum, Grenzen anzuerkennen, um ein strukturell höheres Niveau von Entwicklung zu erreichen:

- Anerkennen können, dass es Generationengrenzen gibt: „Lernen, dass einem als Kind nicht alles das möglich und zugänglich ist, was den Erwachsenen zusteht; d.h. auch die Privilegien der Erwachsenen achten und sie nicht entwerten und zerstören“ (Mertens 1996, 5. 95).
- Anerkennen können, dass Vater oder Mutter als Paar sich gegenseitig zuwenden, ohne Angst zu haben, nicht mehr gesehen zu werden.
- Anzuerkennen, dass einem wichtigen Menschen gegenüber sowohl intensive zugewandte als auch aversive Gefühle möglich sind (Überwindung von Spaltungsprozessen).
- Anzuerkennen, dass reifere Formen von Beziehungen das Muster von Triebbefriedigung verlassen und auf einem Austausch beruhen. Das Kind kann sich auch zunehmend in Bedürfnisse eines anderen einfühlen.

Auch in der Schule kann deshalb eine auf Abstand und Differenz zielende pädagogische Haltung den Schülern etwas angedeihen lassen, was für den Aufbau eines reifen Ich-Ideals unverzichtbar ist, nämlich die Zumutung angemessener Enttäuschungen und Versagungen, z.B. dass es Generationengrenzen gibt, dass man nicht dauernd im Mittelpunkt stehen kann usw. Wenn der Lehrer von dieser wohltuenden Ebene der pädagogischen Beziehung weiß und sie sicher handelnd umsetzt, trägt er dazu bei, dass ein Kind Frustrationen nicht mehr als massive, fast existentielle Bedrohungen des Selbstwertes erleben muss. Das bedeutet im Alltag der Schule vielleicht folgendes:

- den Schülern die Äußerung „So spricht man nicht mit Erwachsenen!“ zuzumuten,
- den Schülern zuzumuten, etwas Angefangenes auch fertigzustellen,
- den Schülern zuzumuten, etwas noch einmal zu überarbeiten (z.B. „Schreib das bitte noch einmal sauber ab, das ist noch nicht in Ordnung!“),
- den Schülern zuzumuten, Fehler zu sehen, anzuerkennen und zu korrigieren (z.B. „Von den dreißig Wörtern im Diktat sind sieben falsch geschrieben. Siehst du die Fehler? Ich kann dir zeigen, wie du es besser machen kannst!“).

Ein strenger Lehrer ist hilfreich beim Abbau von Größenphantasien

Hier erhält die Ebene von Strenge eine Bedeutung, die vor allem auch ermöglicht, dass Kinder und Jugendliche ein realistisches Bild von ihren Möglichkeiten entwickeln. Gerade in gestörten Lernbiographien zeigen Schüler oft eine hohe Abhängigkeit von Bestätigung des eigenen Selbstwertes, die von außen kommt. Der Andere wird nicht in seinen eigenen Wünschen und Grenzen wahrgenommen, er dient - verkürzt gesagt - zur Aufrechterhaltung des labilen narzisstischen Gleichgewichts.

Dies macht die pädagogische Arbeit aber auch so schwierig, da die Erwachsenen immer wieder von massiver Entwertung und Missachtung ihrer eigenen Grenzen bedroht werden. Aber gerade hier ist eine stabile Haltung notwendig, die vor allem die »guten« und »bösen« Seiten des Schülers in einer Sicht vereinen kann, die gleichzeitig streng, aber auch sorgend und schützend ist. Letztlich heißt das, in eine stabile grenzen- und rahmensichernde Beziehung zu gehen, denn „ein ständiges Zurückweichen der Erwachsenen wirkt sich diesbezüglich fatal aus. An der Oberfläche mag es dazu führen, dass die Erziehenden positiv bewertet werden. Sie gelten als nicht-repressiv, großzügig, möglicherweise als verständnisvoll. Auf einer tieferen Ebene werden sie, wie eine Vielzahl von pädagogischen oder psychotherapeutischen Erfahrungen zeigt, für ein solches Verhalten verachtet. Nicht grundlos: Ein Zurückweichen der Erziehenden hat zur Folge, dass sich die unbewussten Ängste der Kinder und Jugendlichen vor der eigenen zerstörerischen Potenz erhöhen“ (Ahrbeck 1997, S. 54).

Übertragen auf den Leistungsbereich bedeutet dies, dass Kinder auch hier ihre Selbstidealisierungen abbauen und ein realistisches Bild eigener Leistungsfähigkeit entwickeln können. Nicht zufällig attestierte die TIMS-Studie den deutschen Schülern ja nicht nur mäßige Leistungen, sondern auch eine ausgeprägte Selbstüberschätzung ihrer Fähigkeiten. Die konkurrierende Auseinandersetzung mit anderen, das Verlieren-Können ohne Beschämung und Enttäuschungswut kann insofern eine sehr förderliche intrapsychische Entwicklung anstoßen.

Ein strenger Lehrer ist bereit, Enttäuschungswut und Ablehnung auf sich zunehmen

In der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und dem sozialen Rahmen der Schule sollten Schüler also auf Lehrer treffen, die ihnen neben der verlässlichen und wohlwollenden Ermutigung auch Enttäuschungen zumuten. Wenn es den Erwachsenen dabei gelingt, den enttäuschten und wütenden Gefühlen der Heranwachsenden nicht auszuweichen, eröffnen sie diesen die wertvolle Möglichkeit, ein zunehmend sicheres Gefühl für die Wirkung ihrer Aggressivität entwickeln.

„Ein Kind, das weder eine emotionale Stellungnahme noch Grenzen erfährt, läuft ins Leere und ist tief verunsichert. Es wird sein aggressives Verhalten immer weiter steigern, um doch noch eine Reaktion auf sich zu erfahren, oder sich zurückziehen, erschreckt vor dem Ausmaß seiner Aggressivität und getrieben von Befürchtungen über die eigene zerstörerische Potenz“ (Ahrbeck 1997, S.31). Ein einheitliches, nicht nur gutes oder böses Bild von sich selbst kann aber letztlich nur entstehen, indem man konturierte Erwachsene erfährt, die sich nicht scheuen, auch negative Gefühle auf sich zu ziehen. Für den Schüler ist dies der Lehrer, der keine flüchtige, sondern eine haltende Beziehung eingeht.

Nicht nur Begleiter, auch Gegenüber

Mit diesen skizzenhaften psychodynamischen Überlegungen sollten entwicklungsfördernde Aspekte des strengen Lehrers herausgearbeitet werden. Vielleicht ist ein wenig deutlich geworden, dass vor allem die Ebenen von Abstand und Differenz als wesentliche Gesichtspunkte einer wohlwollenden Strenge verstanden werden können. Der erwachsene Lehrer rückt gerade dadurch näher an die kindlichen bzw. jugendlichen Schüler heran, indem er klar und konsequent auf Abstand zu ihnen geht — so paradox sich das auf den ersten Blick anhören mag. Mit einer Wiederbelichtung von Strenge wäre demnach etwas gewonnen, was Schüler suchen und für ihre Entwicklung dringend benötigen — in kognitiver wie in psychosozialer Hinsicht.

Es spricht insofern vieles dafür, Strenge wieder als bedeutsames Merkmal einer pädagogischen Haltung in der Schule zu konstituieren, die auf das Wohl des Kindes zielt. Der gute Lehrer nimmt seine Schüler auch dadurch fürsorglich ernst, dass er eine wohlverstandene Differenz praktiziert.

Dass - neben oder besser bereits vor der Schule - auch in der elterlichen Erziehung die Strenge einer behutsamen Rehabilitierung bedarf, das steht auf einem anderen - möglich sogar wichtigeren - Blatt.

Literatur

- [1] Ahrbeck, B.: Konflikt und Vermeidung. Neuwied, Krieffel, Berlin 1997.
- [2] Ahrbeck, B.: Emotionale Grundlagen des Lernens. In: M. Greisbach et al. (Hg.): Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich 1998.
- [3] Felten, M.: Kinder wollen etwas leisten. München 2000.
- [4] Hensel, H.: Unterrichtsstörungen - Na und? In: Pädagogik I / 2000, S. 8 – 12.
- [5] Mertens, W.: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität (Bd. 2). Stuttgart 1996.
- [6] Ziehe, T.: Schule und Jugend — ein Differenzverhältnis. In: Neue Sammlung, 39. Jg. 1999, 5., S. 619 - 629.

Michael Felten, Jg. 1951, ist Lehrer am Heinrich-Mann-Gymnasium in Köln.

Wilfried Bröckelmann, Jg. 1954, ist stellv. Leiter der Käthe-Kollwitz Schule Rösrath sowie analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut.