

Lehramtsstudierende der Universität Göttingen

Geschichten aus Schreibwerkstätten im Rahmen von Seminaren zum Thema „Beziehungen professionell gestalten“ von Wolfgang Vogelsaenger

TEXTSAMMLUNG DISKRIMINIERUNG

Inhaltsverzeichnis¹

<i>Anmerkungen zum Thema Diskriminierung von Katharina Reichelt (Seminarteilnehmerin)</i> .	5
Pechschwarze Haare	10
„Wir sind Ausländer – protestier niemals und nimm alles hin“	11
Unser dicker Brasilianer	13
Der Zaun	14

¹ Die Geschichten wurden rechtschreibmäßig leicht bearbeitet, die aufgeführten Namen anonymisiert. Die Autor*innen haben der Veröffentlichung zugestimmt.

DISKRIMINIERUNG

ANMERKUNGEN ZUM THEMA VON KATHARINA REICHEL

„Die Biografie eines Menschen ist bestimmt durch die Erfahrungen, die er im Laufe seines Lebens in unterschiedlichen Bereichen erworben hat. Diese Erfahrungen bestimmen bewusst oder auch unbewusst sein jeweiliges aktuelles Denken und Handeln“ (Dahmen, 2013, S. 4). Dieses Zitat von Marina Dahmen lässt erahnen, welche Relevanz Erfahrungen während der Schulzeit beigemessen werden kann. Wie die hier dargestellten Geschichten eindrucksvoll unter Beweis stellen, gilt dies insbesondere für negative Erfahrungen. In dieser Textsammlung sind Geschichten zusammengestellt, die sich auf die eine oder andere Weise unter dem Begriff „Diskriminierung“ zusammenfassen lassen. Denn leider ist es noch immer für viele Kinder Alltag, bereits während ihrer Schulzeit diskriminierende Erfahrungen zu machen – beispielsweise und besonders häufig aufgrund von Herkunft, Hautfarbe, sexueller Orientierung oder geschlechtlicher Identität.

Rassismus und rasseideologische Diskriminierung gehören für viele Menschen zum alltäglichen Leben, jedenfalls dann, wenn ihr Phänotyp von dem abweicht, was in unserer Gesellschaft als „Normalität“ verstanden wird. Wie stark jede*n Einzelne*n das Thema Rassismus in ihrem*seinem Alltag beschäftigt bzw. wie einfach man sich dieser Thematik entziehen kann, hängt dabei enorm vom individuellen Erscheinungsbild, genauer gesagt: der eigenen Hautfarbe, ab. Schlagzeilen über rassistisch motivierte Polizeigewalt begegnen jedem Mitglied unserer Gesellschaft beinahe täglich in den Medien. Berichte über Benachteiligungen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt erreichen bereits weniger Menschen. Ein Bewusstsein für tägliche Mikroaggressionen² haben nur wenige Menschen, die nicht explizit davon betroffen sind. Und obwohl all diese Aspekte direkter Teil der Lebenswelt Schwarzer³, Deutscher und People of Color (PoC)⁴ sind, findet deren Thematisierung in der Schule nur in seltenen Fällen statt.

Dabei ist hinlänglich belegt, dass Erfahrungen, die Kinder in Bezug auf ihre Hautfarbe machen, bereits sehr früh beginnen und sich je nach Hautfarbe enorm voneinander unterscheiden können. Bereits in Einrichtungen frühkindlicher Bildung wie Kindergärten und Kindertagesstätten werden erste Erfahrungen dahingehend, was in Deutschland als gesellschaftlich

² Unter *Mikroaggressionen* werden subtile, rassistisch konnotierte Äußerungen in der alltäglichen Kommunikation und im alltäglichen Handeln verstanden. Dazu gehören unter anderem Äußerungen oder Fragen, die, basierend auf dem äußeren Erscheinungsbild einer Person, suggerieren, diese Person sei nicht Teil des eigenen Normkontextes (vgl. Ogette, 2019, S. 54f.).

³ Der Begriff „Schwarz“ wird bewusst mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um einen Bezug auf das Adjektiv und somit auf die Hautfarbe handelt, sondern um eine politische Selbstbezeichnung. Der Begriff versucht auszudrücken, dass sich Angehörige dieser Gruppe durch soziale Gemeinsamkeiten (wie das Erleben von Rassismuserfahrungen) einander zuordnen, nicht aufgrund vermeintlicher biologischer Gemeinsamkeiten (vgl. Ogette, 2019, S. 77).

⁴ Bei „People of Color“ handelt es sich ebenfalls um eine politische Selbstbezeichnung rassistisch unterdrückter Menschen (vgl. Ogette, 2019, S. 77).

anerkannte Norm gilt, gemacht. Diese fließen unmittelbar in die Identitätsbildung von Kindern ein. Wenngleich das Wahrnehmen unterschiedlicher Hautfarben bei Kindern erst einmal wertfrei passiert, so lernen Kinder mit dunkler Hautfarbe recht schnell, dass sie mit ihrem Erscheinungsbild in der Minderheit sind. Sie unterscheiden sich von den meisten Kindern in einem Merkmal, welches durch seine ununterbrochene Sichtbarkeit als ständige Projektionsfläche genutzt werden kann und wird. *Weiß*⁵ Kinder hingegen erkennen, dass sie mit ihrer hellen Haut der Mehrheit angehören, und werden in ihrem Empfinden von „Normalität“ konstant von der Außenwelt bestätigt (vgl. Ogette, 2019, S. 103f.). Auch im weiteren Verlauf ihrer Schullaufbahn fehlen Schwarzen Kindern und Kindern of Color meist passende Identifikationspersonen. Häufig fehlt Lehrer*innen eine angemessene Sensibilisierung für diese Mechanismen, zum einen, da *weiße* Menschen nicht in die Verlegenheit kommen, sich gezwungenermaßen mit dem Thema Hautfarbe im Allgemeinen auseinanderzusetzen, und zum anderen, da es in der Lehrer*innenausbildung wenig oder gar nicht thematisiert wird. Zwar wird in der pädagogischen Ausbildung unter Umständen zum Thema gemacht, wie Diversität als Herausforderung bewältigt werden kann; dass zur Identitätsbildung aber auch angemessene Identifikationsmöglichkeiten notwendig sind, wird häufig nicht thematisiert. Es bleibt zu betonen, dass dies lediglich sozialisationsbedingte Erfahrungen sind, die Kinder im Kontext Schule unweigerlich machen. Die hier dargestellten Geschichten verdeutlichen auf erschreckende Art und Weise, dass die erlebte Diskriminierung vieler Kinder weit über diese strukturellen Begebenheiten hinausgeht.

Ähnlich traumatische Erlebnisse machen auch Kinder und Jugendliche, die im Bereich von sexueller und geschlechtlicher Diversität von der gesellschaftlich definierten Norm abweichen. Vielen Kindern fehlen Kontaktpunkte mit Lebensrealitäten, die nicht der Heteronormativität entsprechen. Da das Lehrer*innenkollegium genau wie das familiäre Umfeld der Kinder zu einem Großteil aus Menschen bestehen, die ebenfalls Heterosexualität als selbstverständliches Modell vorleben, empfinden Kinder andere Lebenskonzepte häufig als abweichend (vgl. Kempe-Schälicke, 2015, S. 242). Diese Vorstellung eines heteronormativen Verständnisses betrifft allerdings nicht nur die Kinder und Jugendlichen; auch der Großteil der Lehrkräfte ist sich der Bedeutung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für die eigene pädagogische Praxis häufig nicht bewusst (vgl. Kugler & Nordt, 2015, S. 212). Von der Norm abweichende Lebenskonzepte werden selten wahrgenommen; noch seltener erhalten sie selbstverständlichen Einzug in den Schullalltag, indem sie in Beispielen oder Schulbüchern als gleichwertige alternative Lebensweisen angeführt werden. Neben fehlenden Identifikationsfiguren für queere⁶ Jugendliche kommt die Angst vor Stigmatisierung dazu, die in vielen Fällen zur Verheimlichung der eigenen sexuellen oder geschlechtlichen Identität führt: „Da sich LGBT-Jugendliche in der Regel nicht als solche zu erkennen geben, herrscht unter den pädagogischen Fachkräften

⁵ Angelehnt an die Handhabung von Tupoka Ogette wird die Zuschreibung „weiß“ bewusst kursiv gesetzt, um zu kennzeichnen, dass es sich um eine politische Beschreibung und keine Farbbezeichnung der Hautfarbe handelt (vgl. Ogette, 2019, S. 14).

⁶ Der Begriff „queer“ bezieht sich auf die sexuelle Diversität und umfasst eine Spannweite von sexuellen Orientierungen (lesbisch, schwul, bi) sowie sexuellen Identitäten (inter*, trans*).

zumeist die Annahme, dieses Thema spiele in der eigenen Einrichtung keine Rolle und sei deshalb auch nicht relevant“ (Kugler & Nordt, 2015, S. 212).

Eine Untersuchung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft ergab, dass lediglich 20 Prozent der Lehrkräfte konsequent intervenieren, wenn Schüler*innen aufgrund von nicht geschlechtskonformem Verhalten geärgert oder wenn homophobe Schimpfwörter verwendet werden. Der Anteil der Lehrkräfte, die bei diesem Verhalten niemals eingreifen, lag ebenfalls bei 20 Prozent. Sogar rund ein Viertel der Lehrkräfte haben den Untersuchungsergebnissen zufolge bereits mitgelacht, wenn Witze über Homosexuelle gemacht wurden (vgl. Klocke, 2012, S. 55). Interviews mit pädagogischem Fachpersonal, die Schmidt und Schondelmayer (vgl. Schmidt & Schondelmayer, 2015, S. 231f.) durchführten, ergaben, dass die befragten Fachkräfte homophobe Äußerungen zwar untersagen, diese getätigten Negativäußerungen und Beleidigungen aber nicht als Ausdruck von Homophobie einstufen. Darüber hinaus habe keine der Lehrkräfte die Vorfälle genutzt, um über die Bedeutung der genutzten Wörter zu sprechen. Dass auch bezüglich dieser Thematik in der Lehrer*innenausbildung erhebliche Mängel bestehen, lässt sich anhand derartiger Zahlen nicht bestreiten.

Da Schätzungen zufolge der Anteil homosexuell orientierter Menschen ca. fünf bis zehn Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht (vgl. Kugler & Nordt, 2015, S. 207), kann davon ausgegangen werden, dass sich in jeder Klasse Kinder und Jugendliche befinden, die sich gleichgeschlechtlich orientieren. Das aktive Bekämpfen homophober Äußerungen im Schulalltag ist demnach die Aufgabe jeder pädagogischen Fachkraft: „Lehrer_innen treten durch ihre Berufswahl in eine historisch-kulturell gewachsene Machtposition ein, die ihren Sprechakten nicht nur Gehör, sondern auch Gewicht verleiht“ (Klenk, 2015, S. 296). Aus dem vermeintlichen Machtverhältnis, welches dem Lehrer*innenberuf in der derzeit vielerorts gelebten Schulpraxis inhärent zu sein scheint, ergeben sich demnach aber auch Sensibilisierungsmöglichkeiten. Da die Lehrkraft eine Vorbildfunktion hat, kann sie durch gendersensible Sprache und Sichtbarmachen anderer Lebensrealitäten zur Normalisierung sexueller Diversität beitragen. Das Gewicht, welches Sprechakten von Lehrkräften zuteilwird, geht aber noch darüber hinaus. Auch ausbleibende Sprechakte sind von Bedeutung, nämlich immer dann, wenn die Chance verpasst wird, sich in der Position und Funktion als pädagogische Fachkraft für sexuelle Diversität einzusetzen und im Falle diskriminierenden Verhaltens klare Grenzen zu setzen.

In Bezug auf diese Textsammlung ist eine Anmerkung noch entscheidend: Im Vergleich zu den anderen Textsammlungen sind hier vergleichsweise wenig Erfahrungsberichte zu finden. Es ist deshalb notwendig anzumerken, dass dies in keiner Weise Rückschlüsse darauf zulässt, dass diskriminierende Erfahrungen an deutschen Schulen quantitativ seltener erlebt werden als beispielsweise Erfahrungen mit Machtmissbrauch oder Benotungen. Abschließend seien deshalb drei Punkte angemerkt:

1. Diskriminierung und Andersbehandlung aufgrund des Geschlechts beginnen bereits im frühesten Kindesalter (man besuche nur einmal ein Geschäft für Kinderspielzeug oder Babykleidung: Rosa und Prinzessinnen auf der einen Seite, viel Blau, viele Autos, viel Action auf der anderen). Geschlechterdiskriminierung ist in unserer Gesellschaft derart tief verankert, dass sie teilweise von Kindern als selbstverständlich wahrgenommen und nicht einmal als solche registriert wird. Aus eigener Erfahrung mit Sportlehrerkolleg*innen kann ich aber sagen, dass Aussagen wie „Der läuft wie ein Mädchen!“ oder „Wenn du zu schwach bist, mach einfach Frauen-Liegestütze!“ auf der Tagesordnung stehen und meist völlig unreflektiert reproduziert werden.
2. Diskriminierungserfahrungen auf Basis der eigenen Sexualität werden verständlicherweise insbesondere von betroffenen Kindern und Jugendlichen als verletzend empfunden. Rein quantitativ sind heterosexuelle und heteronormative Kinder und Jugendliche und demnach später auch Studierende aber in der Überzahl. Dass in den hier vorliegenden Erfahrungsberichten keine Betroffenen zu Wort kommen, liegt nicht an den fehlenden Erfahrungen, sondern viel eher an der fehlenden Repräsentation im Seminar.
3. Ähnliches gilt für Erfahrungsberichte von rassistischer Diskriminierung. Es ist kein Geheimnis, dass Schwarze Studierende und Studierende of Color (auch bedingt durch strukturelle Nachteile im Bildungssystem) an deutschen Hochschulen erheblich unterrepräsentiert sind. Häufig werden diese Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen gemacht, denen der Zugang zu höherer Bildung versperrt bleibt. In einer Textsammlung, in der lediglich Studierende zu Wort kommen, können allein aus der Quantität der Beiträge deshalb keinerlei Rückschluss auf die Relevanz des Problems gezogen werden.

Literatur und Internetquellen

Dahmen, M. (2013). Biografisches Lernen. *Deutschunterricht*, (6), 4.

Kempe-Schälicke, C.H. (2015). Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 241–246). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_19

Klenk, F.C. (2015). Que(e)r durch die Fachkulturen. Perspektiven einer transdisziplinären Dekonstruktion von Geschlecht und Sexualität. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 287–300). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_23

Klocke, U. (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin.

Kugler, T. & Nordt, S. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 207–222). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_17

Ogette, T. (2019). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen* (5., korr. Aufl.). Unrast.

Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2015). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 223–240). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_18

PECHSCHWARZE HAARE

Es ist die achte Stunde, Kunst bei Frau P. Draußen ist es grau und ungemütlich. Ich arbeite an einem Projekt aus Tonerde, das heute noch gebrannt werden soll. Nebenbei unterhalte ich mich mit Katja. Plötzlich kommt Frau P. in die Mitte des Klassenraums und fragt laut: „Wo ist eigentlich Tom? Ich habe ihn vorhin noch beim Rauchen erwischt!“ Tom geht gerne hinten in der Pause heimlich rauchen. Er schwänzt auch gerne Unterricht. Tom ist richtig lustig, aber von den Lehrern weiß das keiner. Die Lehrer mögen Tom nicht. Frau P. schaut mich plötzlich an: „Irina, wo ist Tom? Du rauchst doch auch bestimmt heimlich mit Tom, hinten in der Ecke! Du färbst dir doch auch die Haare pechschwarz! Wer solche Haare hat, der raucht auch!“ Ich schaue Frau P. verdutzt an. Ich habe noch nie in meinem Leben eine Zigarette angezündet! Aber selbst wenn, was haben meine Haare damit zu tun? Sie wartet immer noch auf eine Antwort. Alle Kinder schauen mich an. Ich merke, wie ich rot werde und nicht weiterweiß. Ich renne auf die Toilette.

„WIR SIND AUSLÄNDER – PROTESTIER NIEMALS UND NIMM ALLES HIN“

Ich bin heute in die Schule gegangen und habe an diesem Tag Mathe-Unterricht. Ich mag Mathe sehr; ich kann sogar behaupten, dass es mein Lieblingsfach ist. Ich mag ohnehin fast alle Fächer, habe auch solide Leistungen in allen Fächern und grundsätzlich eine gute Beziehung zu meinen Lehrer*innen, die ich mir hart erkämpfen musste. Mein Mathelehrer mag mich aber nicht, er lässt mich das auch spüren. Ich glaube, es liegt daran, dass ich einen Migrationshintergrund habe. In der siebten Klasse hatte ich eine schwierige Zeit und meine schulischen Leistungen wurden schlechter. Seither habe ich mich verbessert und bemerkt, dass meine Lehrer*innen ein besseres Verhältnis zu mir aufbauen; ich glaube es liegt daran, dass Lehrkräfte Schüler*innen, die sich am Unterricht beteiligen, bevorzugen. Heute kriegen wir unsere Endnoten und ich bin gespannt. Obwohl ich eigentlich ganz gut bin in Mathe, habe ich in der neunten Klasse nicht sehr gute Leistungen erbracht. Ich glaube, es lag am Thema, weil Statistik mich an sich interessiert, aber irgendwie habe ich meine Schwierigkeiten damit. Ich habe im zweiten Halbjahr eine Drei-Plus und eine Vier-Plus geschrieben, mündlich stehe ich auf einer Zwei. Wir besprechen unsere Noten laut. Ich habe kein Problem damit, weil ich es so kenne und ich natürlich nicht als diejenige rüberkommen möchte, die sich nicht traut, ihre Note vor der Klasse zu besprechen. Mein Lehrer nennt meine Klausurnoten und meine mündliche Note und sagt, meine Endnote sei eine Vier. Ich bin daraufhin schockiert und denke, dass er einen Witz macht, weil er sehr belustigt ist über meine Reaktion. Ich entschieße mich dazu zu protestieren, was ich mich bisher nie getraut habe, da ich von meiner Mutter gelernt habe, nicht gegen meine Lehrer*innen zu protestieren. „Wir sind Ausländer, protestier niemals und nimm alles hin, sonst mögen sie dich noch weniger und dann kriegst du noch schlechtere Noten“, hat mir meine Mama immer auf Türkisch gesagt. Ich habe mich aus Angst immer an diesen Grundsatz gehalten. Aber heute, zum ersten Mal, möchte ich etwas sagen. Ich möchte ungerechte Behandlung nicht mehr einfach so hinnehmen. Ich möchte nicht mehr doppelte und dreifache Leistungen erbringen müssen, um mir die Anerkennung und den Respekt, den ich verdiene, zu erarbeiten. Ich warte erstmal ab und möchte am Ende der Stunde mit meinem Lehrer reden. Eine meiner Freundinnen kriegt ihre Note, sie hat eine Drei. Geschriebene Noten sind eine Zwei und eine Fünf, mündlich steht sie wie ich auf einer Zwei. Am Ende fragt mein Lehrer, ob wir Einwände hätten. Ich melde mich und sage, ich finde, ich verdiene eine bessere Note. Mein Lehrer fragt belustigt warum. Ich fühle mich auf den Arm genommen und bin mittlerweile davon überzeugt, dass er mir extra die schlechte Note reindrücken will. Aus Verzweiflung sage ich, meine Freundin habe auch eine Drei bekommen, obwohl sie zusammengerechnet die gleichen Noten hat wie ich. Mein Lehrer lacht. Meine Mitschüler, vor allem der, der mir mal gesagt hatte, ich solle zurück in die Türkei zu meinen Eseln, setzt sich aktiv dafür ein, dass ich keine Drei kriege. Damals habe ich gar nicht verstanden, von welchen Eseln er sprach; meine Familie stammt aus Istanbul. Ich hatte Esel nur im Tierpark in Deutschland gesehen. Meine Freundinnen sagen wie gewöhnlich nichts, meine anderen Mitschüler stimmen nur meinem Lehrer zu. Ich habe mich noch nie so ausgeschlossen gefühlt.

Reflexion

*Meiner Mutter habe ich an dem Abend nichts gesagt, ich habe mich in den Schlaf geweint. Ich wusste, dass meine Klasse und auch meine Freundinnen mich versuchten runterzuziehen. Aber ich wollte niemals zulassen, dass sie mich runterkriegen. Am Ende der zehnten Klasse hatte ich bei demselben Lehrer eine Zwei-Plus im Zeugnis, weil ich mir wieder meine Anerkennung erkämpft hatte. Zu meinen Mitschülern habe ich heute keinen Kontakt mehr, zu meinen Freundinnen nur eingeschränkt. Ich denke nicht oft an die Situation, aber wenn ich es tue, so wie eben, dann bin ich bis heute sehr aufgebracht und aufgewühlt. Dass meine Lehrkraft sich so über mich lustig gemacht hat, dass das kein Einzelfall war, dass meine Mitschüler*innen und Freund*innen nie den Mut hatten, hinter mir zu stehen, wie ich es bei ihnen gemacht habe, und dass sogar bis Ende meiner Schulzeit Leute gegen mich gearbeitet haben, beschäftigt mich noch sehr.*

UNSER DICKER BRASILIANER

Ich spiele in der Pause mit meinen Klassenkameraden Fußball auf dem roten Fußballplatz auf dem Schulhof. Mein Sportlehrer ist auf dem Weg zur Sporthalle und läuft dabei an unserem Spiel vorbei. Ich und meine Klassenkameraden begrüßen ihn und fragen, ob er mitspielen möchte. Er bleibt stehen und unterhält sich mit einigen Schülern. Dabei beobachtet er unser Spiel. In der Spielsituation wird der Ball von außen in den Fünfmeterraum gespielt, wo ich stehe. Das Tor ist leer und ich muss den Ball nur noch über die Linie drücken. Gott weiß, wieso mir das nicht gelingt. Der Ball geht vorbei. Meine Mitschüler und auch mein Lehrer fangen an zu lachen. Mein Lehrer fragt laut: „Wie konntest du denn den nicht machen? Oh man, du bist doch Brasilianer.“ Dann sagt er etwas leiser zu den Schülern, die direkt neben ihm stehen: „Ich liebe ihn. Unseren dicken Brasilianer.“

DER ZAUN

Es ist Mai, ein warmer Tag, und ich gehe in die neunte Klasse. Wir haben Sport. Ich war noch nie eine Sportskanone, kann mit den typischen Schulsportarten nichts anfangen, Bälle mag ich gar nicht. Das Einzige, was ich im Sportunterricht immer gut kann, ist Laufen. Ich gehe gern joggen, aber meine Hobbys – in der Grundschule Ballett, später dann Reiten und Klettern – sind keine, die in der Schule drankommen. Ich war beim Gruppenwählen immer eine der letzten, die gewählt wurden. Kein schönes Gefühl. Meine beste Freundin hat es noch schlimmer erwischt. Sie ist klein, schon immer ein bisschen pummelig und daher jede Stunde aufs Neue die allerletzte, die aufgerufen wird, wenn die sportlichen Jungen ihre Gruppen wählen. Seit diesem Schuljahr haben wir einen neuen Sportlehrer. Der macht alles noch schlimmer. Vorher hatten wir unsere ehemalige Klassenlehrerin; mit ihr hat der Sportunterricht wenigstens noch ein bisschen Spaß gemacht, weil ich sie gern hatte. Aber der neue Lehrer – Herr M. – ist absolut mädchenfeindlich. Für ihn zählt nur Leistung. Wer unsportlich ist, ist bei ihm gleich unten durch. Mit den sportlichen Jungen macht er seine Späßchen, und wer in seinen Augen nichts kann, wird gepiesackt und bekommt einen gemeinen Spruch. Wir wollen diese Stunde das erste Mal Tennis spielen. Dazu müssen wir von der Schule zum Tennisplatz des örtlichen Vereins. Wie wir dorthin kommen? Natürlich im Joggen. Meine Freundin ist recht langsam, ich bleibe in ihrer Nähe und wir laufen mit einigem Abstand hinter den Anderen her. Am Tennisplatz angekommen, stehen wir vor einem hohen Zaun, das Tor ist abgeschlossen. Herr M. fordert uns auf, wir sollen alle darüber klettern, es sei ja nun mal Sportunterricht. Während die Jungen und die sportlicheren Mädchen einer nach dem anderen mit Leichtigkeit über den Zaun klettern, fühle ich mich immer unwohler. Oben auf dem Zaun sind kleine Spitzen. Was ist, wenn ich hängen bleibe? Schließlich bin ich an der Reihe und irgendwie schaffe ich es über den Zaun. Jetzt ist meine Freundin dran. Sie ist die letzte, die noch drüben steht, alle schauen sie an. Herr M. weiß ganz genau, dass sie es wahrscheinlich nicht schafft. Doch er sagt nichts und schaut sie auffordernd mit einem abwertenden Blick an. Sie versucht es ein paar Mal, doch sie kommt nicht herüber, weil sie an dem glatten Metall abrutscht. Sie hat schon einen ganz roten Kopf, und ich merke, wie sie zugleich sauer und unsicher wird. Beobachtet von der ganzen Klasse macht Herr M. schließlich einen herablassenden Spruch und lässt sie durch einen kleinen Gang am Rand hinein ...