

**Anerkennung und Missachtung
in der Schule –
zur Biographiearbeit
von Lehramtsstudierenden**

**Hrsg. von Katharina Reichelt
& Wolfgang Vogelsaenger**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt**

Jahrgang 4 | 2022, Heft 5

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 4 | Heft 5 | 2022

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

Wolfgang Vogelsaenger

Anerkennung und Missachtung in der Schule –
zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden.

Editorial zum Themenheft 1

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Annedore Prengel

Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen.

Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge 5

Zum Nacherfinden. Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Wolfgang Vogelsaenger

Anerkennung und Missachtung in der Schule –
zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden.

Entstehung der Materialien 34

Supplements:

- 1) Gasteditorial der Studierenden Katharina Reichelt: Biografiearbeit statt Leistungskontrolle. Ein Blick zurück auf das Seminar „Beziehungen professionell gestalten“ und dessen Stellenwert im Gesamtkontext des Lehramtsstudiums
- 2) Arbeit mit den Textsammlungen: Didaktische und methodische Tipps
- 3) Textsammlung: Bewertungen
- 4) Textsammlung: Macht
- 5) Textsammlung: „Oft reicht ein Lächeln“
- 6) Textsammlung: Diskriminierung

Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Wolfgang Vogelsaenger

„Die deutsche Schule – ein mobbendes System“.

Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten

der Lehramtsstudierenden 43

Supplement:

Meine eigene Schulgeschichte

Fabienne Becker-Stoll

Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen:

Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie 55

Martin Heinrich

Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit?

Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem
anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format

in der Lehrer*innenbildung 76

Lilian Streblov & Nicole Valdorf

Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden?

Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung

von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen..... 85

Editorial

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biografiearbeit von Lehramtsstudierenden

Editorial zum Themenheft

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ Georg-August-Universität Göttingen

* Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen
wvogels@gwdg.de

Zusammenfassung: Im Zentrum des Themenheftes stehen biografische Geschichten aus der Schulzeit von Lehramtsstudierenden der Georg-August-Universität Göttingen zum Thema gelungene oder misslungene Beziehungssituationen, die im Rahmen von Seminaren von Wolfgang Vogelsaenger für Lehramtsstudierende entstanden sind. Die Seminarkonzeption sowie die von Annedore Prengel entwickelte Form der Biografiearbeit – die Ich-Geschichten – führen in dieses Themenheft ein. Es folgen weitere Aufsätze, die verschiedene Möglichkeiten der thematischen Verknüpfung dieser spezifischen Form der Biografiearbeit aufzeigen sollen. Die Geschichten selbst und die im Zusammenhang mit diesen entstandenen Aufsätze können auf unterschiedlichste Weise in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung eingesetzt werden.

Schlagwörter: Pädagogische Beziehung; Lehramtsstudium; Biografiearbeit; Ich-Erzählung



Dass die positive Gestaltung von Beziehungen die Voraussetzung für Wohlbefinden und Gesundheit ist, ist im privaten Bereich schon lange klar. Auch im schulischen Zusammenhang nimmt die Zahl der wissenschaftlichen Untersuchungen zu, die belegen, dass gute professionelle Beziehungen Grundlage für nachhaltiges Lernen sind und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule steigern. Länder wie Neuseeland, Finnland, Estland und Singapur haben das schon lange erkannt und in ihren Curricula, aber auch in der Lehrer*innenausbildung und -auswahl manifestiert. Die OECD nennt in ihrem *Lernkompass 2030* (2020) das Wohlbefinden als Generalziel.

In unserer Ausbildung von Lehrer*innen schlagen sich diese Erkenntnisse jedoch noch nicht nieder, jedenfalls nicht strukturell, sondern nur auf Initiative einiger Hochschulen oder Ausbildungsseminare.

Um schulische Beziehungen selbst professionell gestalten zu können, müssen die erwachsenen Akteure aber zunächst einmal ihre eigene Biografie, ihre eigenen Beziehungserlebnisse während ihrer Schul- oder Studienzeite reflektieren. Nur so können wissenschaftliche Ergebnisse emotional so verankert werden, dass sie Folgen für das eigene Lehrer*innenhandeln haben. Und genau das ist für mich der Sinn der Ausbildung.

In dem hier vorliegenden Projekt stehen die Geschichten der Studierenden aus ihrer Schulzeit im Mittelpunkt. Die Qualität der Geschichten und ihre Intensität in der Beschreibung oder besser in dem Wiederdurchleben von Schulsituationen fordern dazu auf, diese Aspekte stärker in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. Die Geschichten sind thematisch geordnet; weitere Publikationen aus einem Pool von bislang etwa 200 Geschichten sollen folgen.

In der Rubrik „Zum Nachdenken“ fasst *Annedore Prengel* in dem ersten Beitrag dieses Themenheftes ihre Forschung zum Thema Beziehungen zusammen und beschreibt ihr Konzept der Traumreise, das methodisch-didaktisch den Geschichten der Studierenden – den Ich-Geschichten – zugrunde liegt.

Es folgt ein Kapitel von mir in der Rubrik „Zum Nacherfinden“ (2022a). In diesem Aufsatz zur Entstehung der Materialien und zum Seminarkonzept führe ich aus, wie die Geschichten im Rahmen von inzwischen acht Seminaren für Lehramtsstudierende im Masterstudium der Georg-August-Universität Göttingen zum Thema „Beziehungen professionell gestalten“ entstanden sind. Als Schulpraktiker stelle ich in diesen Seminaren nicht das Studium von pädagogischer Literatur in den Vordergrund, sondern meine über 50 Jahre gesammelte Erfahrung. Indem ich meine pädagogischen Visionen und die von mir gestaltete Schulrealität offenlege, bewege ich die Studierenden dazu, sich mit ihren eigenen Visionen, ihren biografischen Erfahrungen und überkommenen Konventionen auseinanderzusetzen. Ziel ist es, sie darin zu bestärken, dass sie in ihrem späteren Berufsleben Subjekt-Subjekt-Beziehungen gestalten anstelle der vom System vorgegebenen Subjekt-Objekt-Beziehungen.

Zu dem umfangreichen Begleitmaterial gehören – neben einem Gasteditorial von *Katharina Reichelt*, die an meinem ersten Seminar teilgenommen hat, in dem *Annedore Prengel* selbst die Schreibwerkstatt durchgeführt hat, und didaktischen Tipps zum Einsatz der Geschichten in der Aus- und Weiterbildung – die Geschichten selbst: Neben Audiodateien ausgewählter Geschichten, die einen alternativen Zugang zu dem der Lektüre ermöglichen und der auch der Seminarsituation entspricht, in der die Studierenden auf freiwilliger Basis ihre Geschichten vorgelesen haben, folgen vier thematische Sammlungen: „Bewertung“, „Macht“, „Oft reicht ein Lächeln“ und „Diskriminierung“. Die letzte thematische Sammlung ist noch recht dürftig mit Geschichten gefüllt; das ist als Aufforderung zu verstehen, eigene Geschichten zur Veröffentlichung einzureichen.

In meinem essayistischen Aufsatz „Schule als mobbendes System“ (2022b) stelle ich dar, dass die in den Schulgeschichten beschriebenen Situationen zwar immer auch individuelles Fehlverhalten beschreiben, dass dies aber meines Erachtens zugleich durch das System Schule begünstigt oder sogar provoziert, selten jedoch sanktioniert wird.

Fabienne Becker-Stoll betont in ihrem Beitrag aus psychologischer Sicht die Wichtigkeit von Bindungen und Beziehungen im pädagogischen Kontext und ihren Einfluss auf das Lernen.

Martin Heinrich spannt den Bogen von der eigenen Habitusreflexion zur widersprüchlichen Lehrer*innenrolle im Hinblick auf Pädagogischen Bezug und Chancengleichheit. Er bietet ein Zwei-Rollenmodell an, das einen Ausweg aus dem Gefühl vieler Studierender und praktizierender Lehrer*innen bieten kann, dass es eigentlich unmöglich sei, die eigenen pädagogischen Ideale mit der gesellschaftlichen Rolle zu vereinbaren.

Der Beitrag von *Lilian Streblow* und *Nicole Valdorf* geht auf die Praxis der Bielefelder Lehrer*innenausbildung ein, in der die Eignungsreflexion und die Peer-Beratung – eine Form der systemisch-lösungsorientierten kollegialen Beratung – eine wichtige Rolle spielen. Es wird reflektiert, wie der Ansatz der Reflexion über eigene individuelle Erfahrungen die eigene Arbeit ergänzen kann.

Alle an der Veröffentlichung Beteiligten, ganz besonders auch die Autor*innen der Geschichten, wünschen sich, dass dieses Projekt dazu beiträgt, die deutschen Schulen menschlicher zu machen, indem in Seminaren und in Lehrer*innenfortbildungsveranstaltungen der pädagogische und der (gesellschafts-)politische Diskurs um den Blick aus Kindersicht, auch der Kinder in uns selbst, erweitert wird.

Literatur und Internetquellen

- Becker-Stoll, F. (2021). Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (6), 55–75. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4863>
- Heinrich, M. (2022). Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit? Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 76–84. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5524>
- OECD Lernkompass 2030 (2020). OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Hrsg. von der OECD. Verantwortlich für die Übers. ins Deutsche und den Inhalt: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V. & Siemens Stiftung. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Streblow, L. & Valdorf, N. (2022). Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>
- Vogelsaenger, W. (2022a). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>
- Vogelsaenger, W. (2022b). „Die deutsche Schule – ein mobbendes System“. Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten der Lehramtsstudierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 43–54. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5963>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biografiearbeit von Lehramtsstudierenden. Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 1–4. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5945>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen

Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge

Annedore Prengel^{1,*}

¹ Universität Potsdam i.R. und Goethe Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: prengel@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: Studierende in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen verfügen über reiche Erfahrungen im Bildungswesen. Der Beitrag fragt danach, wie subjektive Erlebnisse, die Studierende aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen erinnern, vergegenwärtigt werden und zu wissenschaftlichen Studieninhalten in Beziehung gesetzt werden können. Die Konzeption der „Erinnernden Introspektion und Empathie“ wird anhand ausgewählter Beispiele und Merkmale der Textsorte „Ich-Geschichte“ vorgestellt. Methodische Schritte einschließlich des für diese Form der Erinnerungsarbeit unverzichtbaren Arbeitsbündnisses werden begründet. Nutzen und Risiken sowie Variations- und Übertragungsmöglichkeiten der Arbeitsweise werden erwogen. Über theoriegeschichtliche Hintergründe und grundlegende historisch-systematische Anknüpfungspunkte wird informiert. Ethische Orientierungen für pädagogische Studien- und Ausbildungsgänge werden vorgeschlagen.

Schlagwörter: Erinnerungsarbeit, Pädagogische Ethik, Pädagogische Beziehungen, Introspektion, Empathie, Arbeitsbündnis, Ich-Geschichte, Gestaltpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Fallarbeit



Einleitung

Wenn Studierende ihr Studium aufnehmen, bringen sie reiche Wissensschätze über Bildungssituationen mit sich. Etwa zwölf bis fünfzehn Jahre lang haben sie in Kindergärten, Schulen und anderen Bildungsorten Erfahrungen gesammelt. Studiengänge, die Voraussetzung sind für pädagogische Berufe, werden also von Teilnehmenden durchlaufen, die – anders als wohl in den allermeisten Studiengängen – überaus vertraut sind mit Ereignissen und Strukturen, auf die sich Forschung, Lehre und ihre Ausbildung beziehen. Neu für sie sind die wissenschaftlichen Aussagesysteme über pädagogische Arbeitsfelder, die Gegenstand des Studiums sind.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der folgende Beitrag hoch- und fachschuldidaktischen Möglichkeiten, in denen persönliche Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen mit Gewinn aufeinander bezogen werden. Es geht um die Frage: Wie können die subjektiven Erlebnisse, die Studierende aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen erinnern, vergegenwärtigt werden? Wie können sie sprachlich gefasst und in Beziehung gesetzt werden zur Aneignung wissenschaftlichen Wissens und zu den beruflichen Perspektiven (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019)?

In der Auseinandersetzung mit dieser Frage habe ich vor etwa 30 Jahren in Lehramtsstudiengängen und anderen pädagogischen Studiengängen eine hochschuldidaktische Konzeption der Erinnerungsarbeit entwickelt und erprobt und seither immer wieder eingesetzt und auch verändert. Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Interaktionen bilden dabei einen Interessenschwerpunkt, der vielfach aufgefächert und variiert werden kann. Dabei geht es um eine Arbeitsweise der *Erinnernden Introspektion und Empathie* (Prenzel, 2014), die das Verbalisieren, Schreiben und Reflektieren von *Erinnerungsgeschichten* ermöglicht. Es handelt sich um eine Form der Fallarbeit, die der Erkundung einzelner pädagogischer Situationen in der rückwirkend erschlossenen Perspektive der Kinder und Jugendlichen dient. Die erinnerten Erlebnisse werden in schriftliche Kurzgeschichten überführt, damit sie den Beteiligten für ihre Auswertung zur Verfügung stehen. Dabei kann sich das Nachdenken über die kurzen Fallgeschichten sowohl auf *eigenes* erinnertes Erleben als auch auf *fremde* Fälle, die in Berichten von Anderen gefasst sind, beziehen (Reh, Geiling & Heinzl, 2010; Shulman, 2004; Garvin, 2003).

Ziel der Methode der *Erinnernden Introspektion und Empathie* ist es, in Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen ein verlässliches Zeitfenster der Konzentration auf seelisches Erleben von Kindern oder Jugendlichen zu schaffen, das sich in interaktiven pädagogischen Situationen ereignet. Eine solche einfache Zielsetzung wird selten verfolgt; so kann es leicht geschehen, dass pädagogische Studiengänge und Fortbildungsprogramme durchlaufen werden, ohne dass die Studierenden jemals Gelegenheit hatten, sich mit der Ebene subjektiven Erlebens und Fühlens bewusst auseinanderzusetzen. Das psychische Erleben der Adressaten von Bildung ist existenziell für die Persönlichkeitsentwicklung und für emotionale, soziale und kognitive Lernprozesse. Mit einer solchen Erinnerungs- und Vergegenwärtigungsarbeit wird angestrebt, den Zugang zur Kinderperspektive zu stärken und die Solidarität mit Kindern zu fördern. So soll ein persönlich grundgelegtes Verständnis für die Bedeutung der Ethik des Lehrer- und Erzieherhandelns geweckt werden.

Dass die Vermittlung einer Empathie fördernden ethischen Orientierung in pädagogischen Studiengängen notwendig ist, zeigen folgende Forschungsbefunde: Pädagogisches Handeln geschieht in allen Bildungsstufen mehrheitlich anerkennend oder neutral. Zugleich verhält sich ein Teil der in den verschiedensten pädagogischen Berufen Tätigen häufig so verletzend, dass von seelischer Gewalt gesprochen werden muss. Diese Personen sind oft nicht in der Lage, sich die Auswirkungen ihres destruktiven pädagogischen Handelns auf Kinder vor Augen zu führen. Sie tendieren teilweise dazu, bedenkenlos traumatisierend mit Kindern und Jugendlichen umzugehen (Wysujack, 2021; Bastian-Becker, 2007; Enderlein, 2007; Schubarth & Winter, 2012; Prenzel, 2019b, 2012;

Maywald, 2019; Hafenegger, 2013). Solche Anerkennungsmängel tragen ihrerseits wieder zur Entwicklung der Gewalttätigkeit von Heranwachsenden bei (Sitzer, 2009).

Die Fallgeschichten, um die es hier geht, dienen dem Lernen in Seminar- und Workshopsituationen. Darüber hinaus können die aus Erinnerungsübungen hervorgehenden Texte auch Gegenstand wissenschaftlicher Dokumentenanalysen sein. Sie gehören dann in eine ganze Reihe von Studien, in denen Erwachsene verschiedener Altersgruppen rückwirkend nach früheren Erfahrungen in ihren Bildungsbiografien befragt werden. Beilispiele für standardisierte oder offene Befragungsstudien sind zum Beispiel die Erhebungen von Volker Krumm und Team in Österreich (Krumm & Eckstein, 2002) oder die frühe Umfrage zum Thema Schulerinnerungen von Willi Schohaus in der Schweiz (Schohaus, 1933). Immer wieder wird eine Erkenntnis zutage gefördert: Die Befragten berichten, dass sie eine – mehr oder weniger ausgeprägte – Anerkennung durch die für sie verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen genossen haben *und* dass sie teilweise eklatante Verletzungen durch Erwachsene selbst erlitten oder miterlebt haben. Die Befragten können anhand ihrer Erinnerungen zu bedeutenden Zeitzeugen werden, deren Erkenntnisperspektiven quellenkritisch (Glaser, 2010) zu würdigen sind. Darüber hinaus enthalten auch belletristische, biografische und autobiografische Texte vielfach aufschlussreiche Passagen über Bildungserfahrungen, die in Lehre und Forschung analysiert und genutzt werden können (Geiling & Heinzel, 2000; Casale, 2005).¹

Der Beitrag umfasst im Anschluss an diese Einleitung vier Teile. Im *ersten* Teil werden Merkmale der Textsorte „Ich-Geschichte“ anhand von ausgewählten Beispielen vorgestellt. Methodische Schritte einschließlich des für diese Form der Erinnerungsarbeit unverzichtbaren Arbeitsbündnisses werden im *zweiten* Teil erläutert und begründet. Im *dritten* Teil werden Nutzen und Risiken sowie Variations- und Übertragungsmöglichkeiten dieser Arbeitsweise erwogen. Der *vierte* Teil informiert über theoriegeschichtliche Hintergründe der Arbeit mit Ich-Geschichten und schlägt grundlegende historische und theoretische Anknüpfungspunkte vor, die in Seminaren genutzt werden können. Der Beitrag *schließt* mit einem Ausblick auf ethische Orientierungen, die in pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen hilfreich sein können.

1 Merkmale der Textsorte „Ich-Geschichte“

Zentral für die Konzeption der *Erinnernden Introspektion und Empathie* sind erinnerte Szenen, die in Form von „Ich-Geschichten“ gefasst werden. Anhand der folgenden Textbeispiele² lassen sich exemplarisch Merkmale der in den Seminaren entstehenden Kurztexte veranschaulichen.

Textbeispiel 1: *Im Mathematikunterricht: Es ist schlechtes Wetter, deshalb dürfen wir heute die große Pause in unserem Klassenraum verbringen. Ich bin in der zweiten Klasse und plaudere und spiele ausgelassen mit meinen Freundinnen. Mit dem Klingelzeichen kommt meine Klassenlehrerin herein und alle Kinder setzen sich sofort auf ihre Plätze. Dann beginnt der Mathematikunterricht. Frau Meier gestaltet den Anfang der Mathestunde fast immer gleich. Sie fordert verschiedene Kinder auf, mündlich vor der ganzen Klasse Aufgaben vorzurechnen. Heute habe ich so ein komisches Gefühl und spüre irgendwie, dass sie auch mich dran nehmen wird. Mein Bauchgefühl täuscht mich nicht, denn ich bin gleich als Erste an der Reihe. Ich werde nervös und meine Hände fangen an zu schwitzen. Ich muss Aufgaben ausrechnen, die Frau Meier am Rechenschieber darstellt. Die erste Rechnung gelingt mir recht zügig und richtig, daher werde ich etwas*

¹ Ich danke Rita Casale für Hinweise zu Belletristik als Erkenntnisquelle.

² Die folgenden sechs Textbeispiele stammen aus der Sammlung Prenzel (2017) oder aus der Dokumentation von Vogelsaenger (2022, Online-Supplements zu diesem Heft); letztere enthält zahlreiche weitere Ich-Geschichten von Studierenden. Alle Namen wurden anonymisiert.

sicherer und beruhige mich ein wenig. Die zweite Aufgabe kann ich beim ersten Versuch jedoch nicht korrekt lösen. Ich muss so lange überlegen, bis ich auf das richtige Ergebnis komme. Dabei wird mir immer heißer und mein Bauch verkrampft sich. Als ich die folgende Aufgabe wieder falsch ausrechne, wird Frau Meier wütend und schreit mich an. Ihr Kopf ist dabei hochrot. Alle anderen Kinder sind ganz still, mein Kopf ist komplett leer und ich habe einfach nur Angst.

Textbeispiel 2: Der Lehrer kommt und sagt zu uns, dass wir jetzt selbst ein Gedicht schreiben sollen. Das kann ich nicht, ich hab keine Ahnung, wie das geht, das kann ich nicht. Ich schaue nach links und rechts; einige fangen auch wirklich an, was zu schreiben. Ich kann das nicht. Für mich sind die anderen Aufgaben schon schwer genug, ich kann doch sowas nicht. Ich starre auf mein leeres Blatt. Der Lehrer kommt und fragt mich, was los sei. Ich sage ihm, ich kann das nicht. Aber wir haben doch schon mehrfach darüber gesprochen. Das wohl, aber ich kann das einfach nicht. Das sage ich ihm auch. Aber probieren Sie es doch einfach mal, Sie brauchen das auch nicht vorzutragen. Aber ich kann das trotzdem nicht. Obwohl ich ein langsamer Arbeiter bin, rasen meine Gedanken. Ich kann das nicht – Soweit kommt's noch, dass ich Geschichten erfinde – Ich muss mich sowieso schon so anstrengen, jetzt nicht noch das dazu – Das kann der nicht von mir verlangen – Was mache ich bloß? Der Lehrer geht wieder – ich sitze starr da. Gut, dass er mich in Ruhe lässt.

Textbeispiel 3: Ich bin gerade so grantig. Den ganzen Tag schon gehen mir die alle da so auf den Nerv. Die mögen mich ja gar nicht. Es ist zum Schreien. Ah, da kommt Katrin (die Kindergartenpädagogin). Was will die denn? Schickt sie mich raus? In die Garderobe vielleicht? Das sagt sie dann meiner Mama – die wird schimpfen. Nein, ich mag mich nicht beruhigen! Katrin spricht ganz ruhig und leise. Ich solle mit ihr mitkommen. Sie nimmt mich an der Hand. Wo geht sie mit mir hin? Sie geht mit mir zum Hängesessel. Muss ich jetzt schaukeln? Das will ich doch gar nicht. Katrin hebt mich hoch, setzt mich auf ihren Schoß und beginnt mit mir zu schaukeln. Die anderen Kinder stehen um uns herum und schauen uns zu. Die schauen so blöd. Ich zeig ihnen die Zunge. Ich mag die anderen nicht. Katrin fragt mich, ob ich ihr helfen könne. Was will sie denn? Singen soll ich mit ihr? Ja, das mache ich. Wir singen ein Schaukellied. Ich singe ihr mein Lieblingslied vor. Sie singt mit. Drei andere Kinder setzen sich neben den Hängesessel und singen auch mit. Wir singen alle gemeinsam. Lange und viele Lieder. Ich bin zufrieden. Nur ich darf bei Katrin sitzen und schaukeln. Bis ich nicht mehr mag und mit zwei anderen Kindern, die bei uns gesessen sind, spielen gehe. Weil ich will.

Textbeispiel 4: Heute habe ich gespürt wie wichtig ich meiner Klassenlehrerin Frau Z. bin. Meine Mutter ist krebskrank und hat nicht mehr lange zu leben. Ich halte es oft nicht zu Hause aus, wenn ich sie anschau, „schaue ich dem Tod in die Augen“. Aus diesem Grund war ich auch die letzten Tage statt in der Schule mit älteren Freunden unterwegs, da muss ich dann nicht daran denken. Mit meinem Vater kann ich über die Situation auch nicht reden, der arbeitet und hat kaum Zeit für mich – wenn, dann streiten wir nur. Frau Z. hat meinen Vater über meine Abwesenheit informiert. Sie und Frau R. haben dann meinen Vater und mich eingeladen in die Direktion. Da haben wir dann über alles gesprochen. Frau Z. hat mir gesagt, dass es für sie ganz wichtig ist, dass ich wieder in die Schule komme, dass wir den anderen nur sagen, dass ich zu Hause Schwierigkeiten habe, aber nicht mehr. Ich habe richtig gemerkt, dass es den beiden – Frau Z. und Frau R. – sehr wichtig ist, dass ich wieder komme und auch mit meinem Vater über alles reden soll und auch mit ihm gemeinsam weinen soll, wenn mir danach ist. Es hat sehr gut getan, dass ich anderen Menschen nicht egal bin, dass ich ihnen wichtig bin, sie sich für mich Zeit nehmen. Morgen Freitag brauche ich noch ein bisschen Zeit für mich – am Montag gehe ich wieder in meine Klasse. Darauf freue ich mich schon.

Textbeispiel 5: *Ich spiele mit den anderen Kindern meiner Klasse ein Theaterstück für die Eltern. Ich bin der König. Frau Sandy hat mir geholfen mich schön anzuziehen. Ich trage einen roten, samtene Umhang mit Goldornamenten. Ich soll auf dem roten Sofa liegen. Meine Krone sitzt ein bisschen schief, weil das Liegen mit der Krone nicht so gut geht. Alle Mitschüler und Mitschülerinnen stehen um mein Sofa und sind besorgt. Sie sind besorgt, weil der König krank ist. Ich muss nur einen Satz sagen, aber das fällt mir unheimlich schwer, weil es ein französischer Satz ist. Ich habe den Satz schon so oft geübt, aber jetzt gerade fällt er mir nicht mehr ein. Die anderen flüstern ihn mir vor, das finde ich sehr nett und lieb. Die Eltern und die Lehrerin warten nun auf meinen Satz, damit das Spiel weiter gehen kann. „Je suis malade“, rufe ich laut und das Publikum klatscht. Ich bin erleichtert. Nun brauche ich nur noch ruhig hier zu liegen und abzuwarten, bis alle anderen ihren Text gesagt haben und das Theaterstück zu Ende ist. Zum Schluss darf ich aufstehen und mich zusammen mit allen anderen verbeugen, und nochmals, und nochmals ... Die Eltern klatschen immer weiter. Ich habe wunderbar gespielt. ICH BIN EINE SCHAUSPIELERIN!*

Textbeispiel 6: *Ich bin blond. In meiner Klasse machen die Jungs immer wieder doofe Blondinenwitze und denken, dass sie mich damit ärgern können. Können sie aber nicht. Es sei bewiesen, dass Blondinen dumm seien. Ich kann das aber nicht glauben. Was soll die Intelligenz mit der Haarfarbe zu tun haben und was passiert, wenn ich mir die Haare braun färbe? Erhalte ich dann augenblicklich einen IQ von 120? „Alles nur blödes Geschwätz“, sagt meine Lehrerin zu mir. „Du hast das Privileg, so schönes Haar zu tragen. So trage sie mit Würde und sei stolz, aber nicht herablassend den anderen gegenüber. Du wirst merken, bald sind deine Haare kein Thema mehr.“ Gruppeneinteilung. Ich soll mit den Blondinenwitz-Jungs zusammenarbeiten. Sie wollen nicht. Ich sei blond und dumm. Ich hole tief Luft, um mich zu verteidigen. Da die Lehrerin: „Das ist eine spannende These, die ihr habt. Ist es nicht an der Zeit, sie endlich zu überprüfen?“ Wir lösen den Auftrag gemeinsam. Am Anfang etwas ängstlich, doch dann mit zunehmender Vertrautheit beteiligten wir uns gleichermassen am Geschehen. Wir arbeiten zusammen und lösen die Aufgabe gut. Die Stunde ist zuende. Ich begeben mich in Richtung Pausenplatz. Einer der Jungs ruft mich und rennt zu mir: „Darf ich dich was fragen?“ „Klar!“, antworte ich. „Verrätst du mir wie du es schaffst, dass deine Haare immer so schön glänzen?“*

Die Geschichten, die während der Erinnerungsarbeit, die hier vorgestellt wird, verfasst werden, weisen bestimmte inhaltliche und formale Merkmale auf.

Inhaltliche Merkmale:

- Sie thematisieren eine konkrete Situation in einem pädagogischen Arbeitsfeld.
- Sie rekonstruieren Lehrer-Schüler-Interaktionen oder Erzieher-Kind-Interaktionen. Hinzukommen meist auch Peer-Interaktionen.
- Sie erzählen vom Handeln einer Lehrerin oder eines Lehrers oder einer anderen pädagogischen Fachkraft.
- Sie beziehen teilweise Reaktionen aus dem weiteren Umfeld, z.B. von anderen Lehr- und Fachkräften, Leitungspersonen oder Eltern, ein.
- Sie bemühen sich aufzudecken, was eine Schülerin, ein Schüler oder z.B. auch ein Kindergartenkind in der Situation tut, denkt und fühlt (emotional, körperlich, kognitiv). Dabei kann es sich um einen auf Introspektion beruhenden Selbstbericht oder um einen aus Perspektivenübernahme hervorgehenden Bericht über die empathische Identifikation mit einem anderen Kind oder Jugendlichen handeln.
- Sie haben das Potenzial, Arbeitshypothesen über pädagogische Ereignisse entstehen zu lassen (s.u. Kap. 2.1 zu den Erkenntnisperspektiven).

Formale Merkmale:

- Es handelt sich um kurze Texte, umschreibbar z.B. als Kurzgeschichte, Szenenportrait oder „Erahtes Schülertagebuch“.
- Die Texte sind stets verfasst in der 1. Person Singular. Es ist nicht bekannt und wird nicht aufgedeckt, ob es sich bei einer Ich-Geschichte um einen Selbstbericht oder ob um einen Identifikationsbericht handelt.
- Die Texte vergegenwärtigen das Ereignis, sie sind verfasst im Präsens.

Die inhaltlichen und formalen Charakteristika stiften eine gemeinsame Struktur in einer Lehrveranstaltung mit meist recht unterschiedlich motivierten und schreibfähigen Teilnehmenden. Auf diese Weise bieten sie gemeinsam Halt und Entlastung und können zugleich Freiräume für kreatives Schreiben von Geschichten (Baake & Schulze, 1993), das sehr heterogene und ganz unterschiedlich emotional bewegende Erfahrungen fasst, sichern. Die Strenge und Klarheit einer solchen Struktur ist geeignet, dichte, häufig ästhetisch schön gestaltete Narrationen zu begünstigen. Zugleich sind die inhaltlichen und formalen Vorgaben nicht dogmatisch einzuhalten. Es kommt vor, dass die vorgegebenen Merkmale von einzelnen Studierenden nicht vollständig eingehalten werden. Dafür haben einzelne Schreibende ihre guten, bewussten oder unbewussten Gründe, die zu respektieren sind.

2 Methodische Schritte mit Arbeitsbündnis

2.1 Settings, Zielgruppen und Erkenntnisperspektiven

Jeder auf die Wahrnehmung von subjektiven Erfahrungen ausgerichtete Bildungsansatz hat die Bedingungen des Settings zu berücksichtigen, denn das Setting ermöglicht und begünstigt jeweils die Bildungsprozesse. Die Arbeitsform der *Erinnernden Introspektion und Empathie* wurde für interaktive Workshops in Lehrveranstaltungen an Universitäten, anderen Hochschulen oder Fachschulen entwickelt. Sie wurde so konzipiert, dass sie in Klein- und Großgruppen mit Studierenden, vor allem aus erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen, in einer Sitzung zu pädagogisch relevanten Themen durchführbar ist. In der Regel ist eine 90-minütige Sitzung angemessen; mindestens aber 60 Minuten werden gebraucht. Je nach individueller Situation kann selbstverständlich mehr Zeit eingeplant werden, zum Beispiel in einem Blockseminar. Auch können in Veranstaltungen, die im Wochenrhythmus stattfinden, mehrere Sitzungen für die Erinnerungsarbeit und ihre Auswertung eingeplant werden. Der Workshop kann in jeder Art Raum realisiert werden. Gut geeignet ist ein Stuhlkreis, in großen Gruppen ein doppelter Stuhlkreis.

Zum Setting in der regulären Hoch- und Fachschullehre gehört, dass die hier beschriebene Konzentration auf seelisches Erleben der Lernenden einen Baustein in Seminaren oder Vorlesungen mit unterschiedlichsten erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Themen bildet. Dieser Baustein wird mit vielseitigen anderen Lernformen, vor allem Vorträgen, Diskussionen, Hospitationen und Gruppenarbeiten, kombiniert. Darüber hinaus ist es wichtig, die Studierenden zum Lesen von Texten, auch von Lehrbüchern, anzuleiten, in denen einschlägige wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt werden (s. Kap. 4.).

Die Teilnehmenden in Studien- und Ausbildungsgängen sind häufig junge Menschen, die kaum Praktikums- und Hospitationserfahrungen haben. Demgegenüber verfügen sie über überreiche Erfahrungen aus ihrer langjährigen Kindergarten- und Schulzeit. Die Konzeption *Erinnernde Introspektion und Empathie* bezieht sich zunächst primär auf diese Zielgruppe, um Zugänge zu ihren impliziten bildungsbiografischen Wissensschätzen zu erschließen, etwas davon explizit werden zu lassen, in Worte zu fassen und zu wissenschaftlichem Wissen in Beziehung zu setzen.

Die Übung *Erinnernde Introspektion und Empathie* kann selbstverständlich in allen berufsbiografischen Phasen, also auch in Fortbildungen mit Lehr- und Fachkräften, in Situationen eingesetzt werden, in denen es begründetes Interesse daran gibt, die eigenen Kindheitserfahrungen in pädagogischen Arbeitsfeldern zu erkunden. Für die Arbeit mit professionellen Praktikern wurde eine weitere Form der hier vorgestellten Konzeption entwickelt, die einen etwas anderen Schwerpunkt setzt: Im Verfahren *Professionelle Empathie* werden die Teilnehmenden angeleitet, sich an eine interaktive Szene aus ihrer beruflichen Praxis zu erinnern und sich dabei in die Perspektive eines Kindes oder Jugendlichen hineinzuversetzen und eine Ich-Geschichte, z.B. mit Hilfe der Metapher eines „erahnten Tagebucheintrags“, zu schreiben (vgl. Prenzel, 2014).

Studierende lernen von den frühen Phasen ihrer Ausbildung an mehr und mehr pädagogische Arbeitsfelder mit ihren Akteuren kennen und wachsen zunehmend in die Rolle der erziehenden und unterrichtenden Lehr- und Fachkräfte hinein. Daraus folgt, dass Berufsanfänger auch schon recht früh Übungen zur Übernahme der Perspektiven einzelner Kinder und Jugendlicher, die sie selbst betreut oder unterrichtet haben oder die sie in Hospitationen beobachtet haben, praktizieren können.

Die Erkenntnisperspektive der Methode *Erinnernde Introspektion und Empathie* richtet sich – den genannten Zielen entsprechend – in der Rückschau auf das subjektive Erleben von Kindern oder Jugendlichen in pädagogischen Interaktionen. In der Regel steht in den Workshops zunächst *eine* Erinnerungsgeschichte pro teilnehmender Person im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Über den jeweils individuellen Fall hinaus ermöglicht die Serie der in einer Seminargruppe in einem Leseritual hörbar werdenden *vielen* individuellen Erinnerungsgeschichten der Teilnehmenden eine Perspektivendezentrierung. Von der Konzentration auf individuelles Erleben einer Einzelperson wandert die Aufmerksamkeit auf plurales Erleben der Vielen in einer Gruppe.

Die Erkenntnisperspektive der Teilnehmenden kann introspektiv-erinnernd oder empathisch-erinnernd ausgerichtet sein. Das heißt, die Teilnehmenden konzentrieren sich auf *eigenes* inneres Erleben während eines Ereignisses aus ihrer Kindergarten- und Schulzeit oder auf das vermutete Erleben eines *anderen* Kindes oder Jugendlichen während einer pädagogischen Situation, die sie damals miterlebt haben und die sie so beeindruckt hat, dass sie noch daran denken müssen. In der Ausbildung erlauben die Erinnerung an Szenen aus der Kindergarten- und Schulzeit und der Austausch darüber, dass eine Brücke geschlagen werden kann von dem reichen, allen verfügbaren Erfahrungsschatz hin zu den erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten sowie zur Vermittlung einer Ethik pädagogischen Handelns.

Wie jede kognitive Situation bringt auch die fokussierte Erinnerungssituation perspektivisch bedingte und begrenzte Erkenntnisse hervor (Graumann, 1960, 2002). Die Einsicht in die perspektivische Bedingtheit und Begrenztheit der Ich-Geschichten ist folgenreich: Die Kurzgeschichten sind zu lesen als Dokumente persönlichen Erlebens, die *begründete Arbeitshypothesen* über pädagogisch relevante Ereignisse beinhalten können. Das heißt, die Ich-Geschichte erzählt nicht, „wie es war“, sondern welche Erinnerungsspuren rückblickend von Studierenden hervorgebracht werden. Als solche sind sie aussagefähig im Hinblick auf langfristig wirksame Erfahrungen, die im Bildungswesen gemacht werden. Als solche sind die Einsichten, die sie ermöglichen – wie jede wissenschaftliche Aussage – immer wieder auch erneuerbar, wenn neues Wissen gewonnen wird.

2.2 Arbeitsschritte und Arbeitsbündnis

Hilfreich ist es für die Planung selbsterfahrungsorientierter Bausteine in Lehrveranstaltungen, von einer *fünfphasigen* Grundstruktur auszugehen:

- I. Planungsphase mit Ankündigung und Vorbereitung im Vorfeld
- II. Einstiegsphase mit Begrüßung, Vorstellung der Beteiligten, Vorstellung des geplanten Ablaufs, Einführung ins Thema und Arbeitsbündnis
- III. Experimentalphase mit präzise auf das Thema abgestimmten und sorgfältig angeleiteten kreativen Aktivitäten
- IV. Auswertungsphase mit Reflexion der experimentellen Erfahrungen
- V. Abschlussphase mit Transfer, Seminarbilanz und Abschied

In den folgenden Abschnitten werden diese Phasen erläutert und begründet.

2.2.1 Planungsphase

Zur *Planungsphase* gehört, dass die Leiterin oder der Leiter die selbsterfahrungsorientierte Sitzung sorgfältig plant. Dabei werden das Thema, das Setting und Informationen über die Teilnehmenden einbezogen. Vorausschauend werden Entwicklungen so weit wie möglich antizipiert. Bereits im Seminar- oder Vorlesungsplan wird die Sitzung, die der bildungsbiografischen Erinnerung gewidmet ist, ausgewiesen. Die Teilnehmenden werden zuvor darüber informiert, dass ihre wertvollen jahrelangen persönlichen Erfahrungen mit Schule oder anderen Bildungseinrichtungen und ihr umfassendes Wissen darüber ins Studium einbezogen werden sollen und dass dafür besondere Vereinbarungen getroffen werden. Sie werden gebeten, zu dieser Sitzung möglichst frühzeitig zu kommen, um für den geplanten interaktiven Baustein gemeinsam einen einfachen (oder bei großer Teilnehmerzahl doppelten) Stuhlkreis zu erstellen, wann immer die räumlichen Verhältnisse das zulassen.

Während der Planungsphase ist es wichtig, dass die Lehrenden sich folgende Voraussetzungen von Erinnerungsarbeit klar machen: Jede Form einer seriösen selbsterfahrungsorientierten Arbeit in pädagogischen Institutionen erfordert sowohl eine klare Strukturierung als auch ein besonderes Arbeitsbündnis, das angemessene Regeln etabliert. Die in Hochschulveranstaltungen und Unterricht verbreiteten und dort auch meist sinnvollen Formen der Diskussion um Für und Wider von Argumenten können den Ansprüchen eines Austauschs über persönliche Erfahrungen nicht gerecht werden. Darum müssen zwischen der Seminarleitung und den Teilnehmenden besondere Vereinbarungen getroffen werden, die geeignet sind, Transparenz herzustellen, Orientierung zu bieten, Halt zu geben, Begrenzungen zu sichern, Schutz zu gewährleisten und Retraumatisierungen vorzubeugen. Aufgabe solcher Vereinbarungen ist es, eine klare Struktur zu schaffen, die mit ihrem Rahmenwerk erst den geschützten und begrenzten Raum konstruiert, in dem sich die Einzelnen die Freiheit nehmen können, existenzielle Erfahrungen zu thematisieren, oder auch, sich *nicht* darauf einzulassen.

2.2.2 Einstiegsphase

In der *Initialphase* der so vorbereiteten Sitzung wird nach einer Begrüßung, Vorstellung und Verlaufsinformation eine kurze *thematische Einführung* durch die Seminarleitung gegeben. Sie dreht sich darum, eine kognitive Brücke zwischen dem Thema der Lehrveranstaltung und der Erinnerungsarbeit in der Workshop-Sitzung zu schlagen und die kreativen Arbeitsformen zu begründen. Da jedes erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Thema in seiner emotionalen und relationalen Relevanz betrachtet werden kann, ist die Bezugnahme auf eine Fülle denkbarer Studieninhalte möglich. Darum wird je nach Veranstaltungsthema erläutert, welche Bedeutung persönliche Erfahrungen von Kindern oder Jugendlichen zum Beispiel für die Vermittlung der Prinzipien der Menschenrechtsbildung, für das Gelingen integrativer Prozesse, für kognitives

Lernen, für ein didaktisches Konzept, für eine geschlechtergerechte Bildung, für den Umgang mit Diversität usw. haben können. Allerdings gibt es Themen, die für Erinnerungsübungen in pädagogischen Settings unangebracht und riskant sind (s. Kap. 3.2).

Grundlegend für den Arbeitsprozess insgesamt ist das *Arbeitsbündnis*. Die Teilnehmenden erfahren während der Initialphase, dass es bei der Konzentration auf persönliche Erfahrungen um etwas Kostbares geht, das des besonderen Schutzes bedarf, sodass es dafür notwendig ist, ein besonderes Arbeitsbündnis mit ihnen zu schließen.

Dieses Arbeitsbündnis, das für die Arbeit an *Introspektion und Empathie* unerlässlich ist, enthält vier Elemente, die in der Initialphase erläutert werden:

Information über die *Leitungsfunktion und Arbeitsschritte*: Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass die Leiterin oder der Leiter eine klare Struktur vorgibt und den Arbeitsprozess Schritt für Schritt anleitet; die sechs oben genannten Phasen werden knapp benannt.

Vorgabe des Prinzips der *Freiwilligkeit*: Jede selbsterfahrungsorientierte Arbeit in nicht-therapeutischen Settings muss auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen. Es ist ethisch und fachlich unzulässig, Teilnehmende zur Offenheit zu nötigen. Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass sie selbst entscheiden sollen, ob sie die Aktivität, die die Leitungsperson vorschlägt, ausführen wollen oder nicht. Sie sollen herausfinden, ob der jeweilige Vorschlag für sie passend ist. Falls jemand feststellt, dass er einer Anleitung jetzt nicht folgen will oder dass eine Übung nicht gut für ihn ist, wird er gebeten, der Anleitung nicht zu folgen. Stattdessen sollte er die vorgegebene Aktivität so modifizieren, dass sie individuell passend ist. Auch sollte die Leiterin ein passendes Ersatzangebot, z.B. Materialien für die „Arbeit am fremden Fall“, bereithalten (s. Kap. 3.2). Es ist unerlässlich, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass sie die Freiheit haben, „nein“ zur Erinnerungsarbeit an ihrer eigenen Biografie zu sagen. In einem Setting mit mehr oder weniger unbekanntem Menschen ist diese Regel aus demokratiepädagogischen, psychologischen und professionellen Gründen unverzichtbar. Die Teilnehmenden sollen nicht angehalten werden, einer Autorität zu folgen, und sie sollen nicht Gefahr laufen, sich zu überfordern. Vielmehr wird mit der Regel der Freiwilligkeit die wichtige Schutzfunktion von psychischem Widerstand ernst genommen. Wenn Teilnehmende ihre Beteiligung selbst verantworten, bietet das für sie selbst und für die Leitung Schutz vor Überforderung.

Zugleich darf aber die Möglichkeit des Abstandnehmens nicht übermäßig betont werden, weil es auch darum geht, Menschen Mut zu machen, sich auf die Kommunikation auf der Ebene existenzieller Erfahrungen einzulassen. Die Erläuterung dieses Prinzips bedarf also des Augenmaßes. Dabei ist es in dieser Situation angemessen, das Prinzip der „selektiven Offenheit“ nach Ruth Cohn (1975) zu erläutern.

Vorgabe des Prinzips der *Nichtbewertung*: Neben dem Prinzip der Freiwilligkeit bildet das Prinzip der Nichtbewertung ein Herzstück der selbsterfahrungsorientierten Arbeit. In gesellschaftlichen Institutionen, vor allem im Bildungssystem, sind wir von der Gewohnheit geprägt, hierarchisch zu denken, zu bewerten, zu zensieren und dabei auch häufig zu *entwerten*. Den Teilnehmenden muss vermittelt werden, dass während des Workshops für eine gewisse Zeit angestrebt wird, einen möglichst bewertungsfreien, vor allem *entwertungsfreien* Raum zu etablieren. Damit geht einher, dass angesichts der Unterschiedlichkeit persönlicher Erfahrungen eine respektvolle Haltung gefragt ist. Im hier umgrenzten Zeitraum kann erprobt werden, wie es ist, sich frei und anerkennend auf eine Erfahrung zu konzentrieren. Auch gibt es erfahrungsgemäß Seminarsituationen, in denen verdeutlicht werden muss, dass zum respektvollen Handeln auch gehört, während bestimmter Arbeitsphasen nicht gleichzeitig Medien zu nutzen, zu essen, zu trinken oder mit anderen zu reden. Dafür kann auf die Pausen verwiesen werden.

Mit dem Prinzip der Nichtbewertung geht natürlich einher, dass Selbsterfahrungs-elemente, auch wenn sie in Workshop-Bausteinen in konventionellen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, grundsätzlich nicht benotet werden dürfen. Damit lernen die Teil-

nehmenden auch für ihre eigene pädagogische Praxis, dass es einem Vertrauensbruch gleichkommt, Mitteilungen über persönliche Erfahrungen hervorzulocken und sie anschließend als notenrelevante Leistung zu beurteilen. Auch darüber müssen die Teilnehmenden informiert werden, zumal sie in Schulen und Hochschulen oft daran gewöhnt werden, dass ihre schriftlichen und mündlichen Beiträge meist benotet werden. Freilich widerspricht es in Lehrveranstaltungen dem Prinzip der Nichtbewertung nicht, in der Regel zu erwarten, dass persönlich relevante Texte gemeinsam mit den anderen leistungsrelevanten Texten zwar vorgelegt, aber eben nicht in die Benotung einbezogen werden. Falls Teilnehmende vom Prinzip der Freiwilligkeit so Gebrauch gemacht haben, dass keine „Erinnerungsgeschichte“ entstanden ist oder dass sie ihren Text nicht preisgeben wollen, kann, um die Gleichheit der Anforderungen zu gewährleisten, die Abgabe eines individuell passenden, ggf. allgemein-fachlich angelegten Ersatztextes vereinbart werden. Mit der Erwartung, dass aus dem Workshop-Baustein ein Text hervorgehen soll, der als nicht benotbare Leistung vorgelegt wird, wird die Ernsthaftigkeit und Wichtigkeit des Selbsterfahrungselements unterstrichen – mit der Unterlassung jeglicher Einordnung dieser Leistung in eine Notenskala werden gleichzeitig der Respekt vor der persönlichen Erfahrung und die Freiheit für Kreativität und Heterogenität betont.

Vorgabe des Prinzips der *Anonymisierbarkeit* und *Vertraulichkeit*: In allen erzieherischen und sozialen Berufen ist Schweigepflicht selbstverständlich; hieran kann im Arbeitsbündnis angeknüpft werden, wenn das Prinzip der Vertraulichkeit benannt wird. Da in einem Seminarsetting, in dem eine relative Unverbindlichkeit und Fremdheit gegeben ist, nach außen und nach innen für den Schutz der Teilnehmenden besonders gesorgt werden muss, ist der folgende methodische Kunstgriff hilfreich: Alle erinnerten Texte werden in der ersten Person Singular im Präsens verfasst, und es wird nicht aufgedeckt, wer sich hinter der Ich-Geschichte verbirgt. Protagonist der aus einem pädagogischen Kontext erinnerten Kindheitsszene kann sowohl die im Seminar anwesende Person selbst als auch ein anderes Kind sein, das im Mittelpunkt eines miterlebten Ereignisses steht (s.o.). In manchen Gruppensituationen kann es sogar sinnvoll sein, auch anzuregen, dass es möglich ist, auf Wunsch eine Ich-Geschichte, die aus erinnelter Literatur kommt, zu notieren oder eine Zeichnung anzufertigen, um Distanzierungsmöglichkeiten anzubieten. Weil jede im Seminar entstehende Geschichte als Ich-Geschichte verfasst wird, bleiben Name und Identität des Protagonisten stets anonym. Es bleibt unbekannt, ob sich der Text auf einen Ausschnitt aus dem eigenen Leben, aus miterlebten Geschehnissen oder aus Lektüre bezieht – es sei denn, Teilnehmende entscheiden selbst, dazu etwas mitzuteilen. Dieser Kunstgriff der Anonymisierung schützt die Teilnehmenden, fordert sie zur Selbstverantwortung heraus und stärkt ihre persönliche und professionelle Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Indem potenziell das subjektive Erleben und die Menschenwürde jedes Kindes als gleich wichtig für die zu verfassende Ich-Geschichte gelten, kann das Denken im Sinne menschen- und kinderrechtlicher Universalität gefördert werden.

2.2.3 Experimentalphase

Die *Experimentalphase* umfasst drei Teile. Zunächst wird in einer angeleiteten Erinnerungsreise individuell eine Szene *erinnert*. Danach wird die erinnerte Interaktionsszene als Kurzgeschichte in Ich-Form im Präsens *aufgeschrieben*. Anschließend folgt ein Leseritual in der Gruppe, in dem die Geschichten *zu Gehör gebracht werden*. Dabei besteht, wie im Arbeitsbündnis vereinbart, die Möglichkeit, die Übungsanleitungen als Vorschläge aufzufassen, die von den einzelnen abgewandelt oder ausgelassen werden können oder an deren Stelle eine Ersatzaktivität treten kann (s. Kap. 3.2).

Die Erinnerungsübung soll in einer Atmosphäre meditativer Stille stattfinden. Die Leiterin oder der Leiter leitet in Form einer Erinnerungsreise zur Konzentration auf eine Interaktionsszene an, die sich in einem pädagogischen Feld der Kindheit ereignet hat. Diese verbale Anleitung wird klar eingegrenzt, indem den Teilnehmenden gesagt wird, wann sie beginnt und wann sie endet. Sie werden aufgefordert, sich auf sich selbst zu

konzentrieren, die Augen zu schließen oder auf einen Punkt im Raum zu schauen und sich dann gedanklich in die Vogelperspektive zu begeben. Sie werden angeleitet, ihre Kita- bzw. Schulzeit zu überschauen und durch die Bildungsstufen zurückzuwandern, zum Beispiel bis zum Schulanfang oder auch bis zum Kindergartenbesuch. So können viele Ereignisse von ferne überschaut werden.

Für die eigentliche Fokussierung auf eine einzelne Szene wird an dieser Stelle das jeweilig gewählte Thema in einer präzisen Formulierung benannt und kann so oder so ähnlich lauten: *„Ich schlage Ihnen vor, die Ereignisse an Ihrem inneren Auge vorbeigleiten zu lassen und eine Szene zu suchen, in der ein Kind Anerkennung oder Missachtung durch eine Fach- oder Lehrperson erlebt, und sie vor Ihrem inneren Auge festzuhalten (zur Variation von Themen s. nächsten Absatz). Sie brauchen nicht zu grübeln, welche Szene richtig wäre, sondern Sie können einfach das Ereignis auswählen, das Ihnen einfällt, das Ihnen der Zufall jetzt zufallen lässt. Holen Sie diese Szene wie mit einem Zoom nah heran, betrachten Sie den Raum, in dem das Ereignis stattfindet, sei es drinnen oder draußen, zum Beispiel im Schulhaus. Sie können sich jetzt klar machen, welche anderen Personen beteiligt sind und was sie tun und sagen und wie das betroffene Kind (der Jugendliche) aussieht und was es sagt und tut. Wenn Sie das Ereignis so betrachten, schlage ich Ihnen vor, sich einmal in das Mädchen oder den Jungen hineinzuversetzen. Was denkt er oder sie in diesem Moment, welche Gefühle sind im Inneren da, wie ist der innere Monolog oder das innere Fernsehen dieses Kindes oder Jugendlichen während dieser Szene beschaffen? Ich schlage Ihnen vor, die Empfindungen dieser Person in dieser Szene immer deutlicher werden zu lassen und gedanklich festzuhalten. Sie können dann langsam in Ihrem eigenen Tempo mit Ihrer Aufmerksamkeit hierher zur Gruppe zurückkehren, sich Ihr Schreibzeug nehmen und die Erfahrungen des Kindes in dieser Situation in der 1. Person Singular und im Präsens als Kurzgeschichte in Form einer Ich-Geschichte aufschreiben. Falls dafür jemand noch etwas fragen muss, geben Sie mir ein stummes Zeichen, ich werde leise zu Ihnen kommen. Und damit höre ich auf zu sprechen und Sie können nach und nach langsam beginnen, Ihre Ich-Geschichte aufzuschreiben.“*

Von den vielen Variationsmöglichkeiten für die wichtigen inhaltlichen Weichenstellungen in einer solchen Ansprache seien im Folgenden Modifikationen zur Themenstellung erläutert, und zwar die Themenstellung in Korrespondenz zum gesamten Veranstaltungsthema sowie thematische Fokussierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Gruppengröße und dem zeitlichen Rahmen. Die thematische Eingrenzung während der fokussierenden Anleitung kann je nach Veranstaltungsthema und -art variieren. Dabei erweist sich das Thema *Anerkennung/Verletzung* als außerordentlich geeignet, weil es in den Erfahrungen und Erinnerungen aller Zielgruppen eine so erhebliche Rolle spielt, dass damit bedeutsame Ereignisse aus den unterschiedlichsten pädagogisch-biografischen Situationen in den Vordergrund gerückt werden können. Als Beispiele für andere Themen, die an dieser Stelle in Korrespondenz zum Seminarthema in der Anleitung eingesetzt werden können, seien genannt:

- *eine interaktive Szene, in der ein Kind die Erfahrung macht, integriert zu sein;*
- *eine interaktive Szene, in der etwas Inklusives passiert;*
- *eine interaktive Szene, in der ein Kind eine Erfahrung macht, die sich auf seine Geschlechtszugehörigkeit bezieht;*
- *eine interaktive Szene, in der ein Kind am Schulanfang durch eine Lehrerin oder einen Lehrer anerkannt oder verletzt wird.*

Die Begriffe für die Protagonisten der Szenen werden je nach Zielsetzung gewählt; es kann von Mädchen und Jungen, Schülerinnen und Schülern, Kindern und Jugendlichen, Personen, Menschen, Lernenden usw. in unterschiedlichen Kombinationen die Rede sein. Dabei können Fokussierungen auf eine engere Gruppe (ein Kind) erweitert werden um Ergänzungen, die diese Gruppe wiederum öffnen (ein Kind oder ein Jugendlicher).

Das heißt, für die Imaginationen der Teilnehmenden wird eine Hilfestellung zur Zentrierung vorgegeben, aber auch jenseits davon – im Sinne des Prinzips der Freiwilligkeit – ist es schön, Wahlfreiheit in der Anleitung mitschwingen zu lassen. So ist zum Beispiel in Seminaren zum Anfangsunterricht zusätzlich zur Fokussierung auf den Anfangsunterricht mit Begriffen wie „Kind“ oder „Erstklässler“ die Öffnung der Erinnerungen hinsichtlich des Alters der Protagonisten mit Begriffen wie „Schülerin/Schüler“, „Jugendliche“, „Mädchen und Jungen“, „Kindergartenkind“ hilfreich. Denn auch jenen Studierenden, die sich nicht an ihre ersten Schuljahre zurückerinnern können, soll das Mitmachen umstandslos ermöglicht werden. Es wäre ein Fehler, in einem Seminarsetting, wie es hier vorausgesetzt wird, die Erinnerungslücke zu problematisieren, denn die Leitungsperson hat dazu kein Mandat und keine Bearbeitungsmöglichkeit, es sei denn, die Studentin oder der Student spricht von sich aus davon.

Es gibt Themen, die für Workshops in Studien- und Ausbildungssettings ungeeignet sind und die darum nicht als Erinnerungsimpuls verwendet werden sollten. Dazu gehören:

- Themenstellungen, die ausschließlich Erinnerungen an schmerzhaftere Ereignisse hervorrufen, weil sie retraumatisierend wirken können;
- Themenstellungen, die auf Erfahrungen jenseits des professionellen Arbeitsfeldes fokussieren, weil sie den professionellen Kompetenzbereich der angehenden Lehr- und Fachkräfte überschreiten;
- Themenstellungen, die einengend auf bestimmte persönliche Erfahrungen fokussieren, weil sie psychische Übergriffe der Seminarleitung den Studierenden gegenüber beinhalten können.
- Für die passende thematische Eingrenzung während der fokussierenden Anleitung sind neben dem Veranstaltungsthema auch die Gruppengröße und der zeitliche Rahmen zu berücksichtigen. Normalerweise kann das Thema so angeboten werden, dass an dieser Stelle z.B. nach einer Erfahrung mit anerkennendem oder verletzendem Lehrer- bzw. Erzieherhandeln gefragt wird und es den Teilnehmenden überlassen ist, eine eher glückliche oder eher unglückliche Erinnerung einzubringen. Dann entsteht in der Gruppe ein gemischtes Gesamtbild. Auch ist es gut möglich, nur nach gelingenden Erfahrungen, z.B. nach einem integrierenden Ereignis, zu fragen. Noch einmal sei betont: Niemals aber sollte in dem hier zur Diskussion stehenden Setting die Vergegenwärtigung *nur* eines problematischen Ereignisses initiiert werden, um nicht direkt nur Schmerzhaftes zu evozieren, ohne andere Möglichkeiten offen zu lassen.

Wenn eine Gruppe klein und der zeitliche Rahmen, zum Beispiel in einem Blockseminar, nicht zu eng bemessen ist, können zwei Durchgänge des Erinnerns, Aufschreibens, Lesens und Auswertens (s.u.) praktiziert werden, indem in der ersten Runde die Erinnerung an ein verletzendes Ereignis und in der zweiten an ein anerkennendes Ereignis initiiert wird – in *dieser* Reihenfolge, um *nach* den kummervollen die glücklicheren Erinnerungen zuzulassen und auf diese Weise mit tröstlicheren Erfahrungen abzuschließen.

Wie erläutert, kann die Anleitung eine selbst- oder miterlebte Szene aus der eigenen Kindergarten- oder Schulzeit ins Gedächtnis rufen, und immer, wenn noch deutlichere Distanzierungsmöglichkeiten angemessen erscheinen, kann explizit angeboten werden, auf Wunsch eine Szene zu wählen, die man zum Beispiel vom Lesen oder vom Hörensagen kennt, ohne dass dann offenbart wird, ob es sich um einen eigenen oder einen fremden Fall handelt.

Auf die Erinnerungsübung folgt eine *Übung kreativen Schreibens*, in der die Teilnehmenden in konzentrierter Arbeit, meist ungeordnet an Einzelplätzen im Raum verteilt, ihre vergegenwärtigte Szene schriftlich verbalisieren,³ während die Leiterin oder der

³ Für Textbeispiele siehe Fußnote 2.

Leiter aufmerksam bei der Gruppe bleibt, um auch durch eine hohe Präsenz die Relevanz der Tätigkeit anschaulich zu verkörpern. In der so aufrechterhaltenen ruhig-konzentrierten Atmosphäre können im Übergang vom Erinnerungs- zum Schreibprozess gegebenenfalls noch auftretende Fragebedürfnisse (zum Beispiel auch von verspätet Eingetroffenen) durch stumme Gesten angezeigt und leise flüsternd individuell geklärt werden. Weil sich erfahrungsgemäß Fragen zu diesem Zeitpunkt oft darauf beziehen, ob eine Schreibidee „richtig“ sei, reicht es meist, die Fragenden einfach zu ermutigen, das, was ihnen eingefallen ist, was immer es sei, zu notieren oder, wenn das naheliegt, ein anderes Medium zu nutzen und zum Beispiel etwas zu zeichnen. (Für den außerordentlich seltenen Fall, dass jemand die Situation eindeutig für sich unpassend findet und ganz aussteigen will, s. Kap. 3.)

Die Frage „*Wer braucht noch Zeit?*“ leitet den Abschluss des kreativen Schreibens und die Rückkehr ins Plenum ein. Dabei muss die Schwierigkeit, dass Einzelne unterschiedlich viel Zeit zum Schreiben benötigen, bewältigt werden. Wenn an der Körpersprache eines Teils der Gruppe sichtbar wird, dass die Kurzgeschichten geschrieben sind, kann angeregt werden, dass sie ihren Text mit Abstand noch einmal überschauen und eine Überschrift ergänzen. Wenn während des Schreibens Plätze im Raum verteilt eingenommen wurden, kann man ruhig schon beginnen, den Stuhlkreis wieder herzustellen. So kann man den noch Schreibenden ein wenig mehr Zeit lassen, ihre Texte abzuschließen, und ihnen zugleich den Beginn der Weiterarbeit im Plenum signalisieren. Falls jemand noch Vieles nicht geschrieben haben sollte, kann er gebeten werden, den Rest zunächst in Stichworten festzuhalten.

Zum *Leseritual* kommt die Gruppe nach der Schreibphase im Sitzkreis zusammen, und die Regeln für den Austausch im Plenum werden erklärt. Die Lesungen der einzelnen *Ich-Geschichten* werden voneinander getrennt durch kurze Pausen, die etwa „einen Atemzug“ lang dauern. Die Texte werden ohne jede weitere Erläuterung vorgetragen, denn sie können in der einmal gefundenen Form ausdrucksstark für sich sprechen. Das Leseritual kann unterschiedlich inszeniert werden. Ein einzelner Lesesessel im Kreis oder Halbkreis, der nacheinander von den jeweils Lesenden eingenommen wird, kann die besondere Würde der in den Text gegossenen Erfahrung hervorheben und zeigt den Studierenden eine Möglichkeit der Ritualisierung, auch im Hinblick auf ihre spätere Praxis, auf. Die Reihenfolge kann dem Verlauf des Sitzkreises folgen oder jeder Lesende wählt in ungeordneter Reihenfolge einen Nachfolger. Bei knapper Zeit können die Studierenden einfach nacheinander im Kreis an die Reihe kommen. Für aktives und zugewandtes Zuhören und das Halten der Aufmerksamkeitsspannung in der Gruppe ist das Vorbild der Leiterin oder des Leiters förderlich. Je nach Gruppensituation kann es angebracht sein, mehr oder weniger intensiv, explizit zu betonen, dass aufmerksam und respektvoll zugehört werden soll. In großen Gruppen kann es entlasten, auszusprechen, dass es kein Problem ist, wenn während des tendenziell recht lang dauernden Leserituals die Aufmerksamkeit entgleitet, und dass man einfach wieder zum Zuhören zurückkehren kann. Das Leseritual ermöglicht eine Praxis des Zusammenbringens von Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, denn eine hohe Wertschätzung für die eigene Person wird unmittelbar verknüpft mit der Wertschätzung der anderen Person. Freude und Leid werden geteilt. Der eigenen Erfahrung kann Ausdruck verliehen werden, in die existenziellen Erfahrungen anderer kann Einblick genommen werden, Anteilnahme kann geweckt werden; all das kann aufregend und spannend sein, erfreuen, empören oder auch trösten. Unerlässlich ist, dass zu Beginn des Leserituals ausgesprochen wird, dass in Einklang mit dem Prinzip der Freiwilligkeit im vereinbarten Arbeitsbündnis jede und jeder sagen kann: „*Ich möchte nicht lesen*“. Die Experimentalphase schließt mit einer Resonanz bietenden und zur Reflexion überleitenden Aussage der Leiterin oder des Leiters, mit der sie oder er die in der Gruppe zur Sprache gebrachten Texte in ihrer existenziellen Bedeutung würdigt.

2.2.4 Auswertungsphase, Abschluss und Verknüpfungen

Die Auswertungsphase sollte mindestens aus den fünf Aktivitäten *Einzelarbeit* für persönliche Notizen, *Partnerggespräch*, *Plenumsgespräch*, *Wissensvermittlung* und *Abschlussrunde* bestehen. Darüber hinaus sind vielseitige weitere Auswertungsschritte denkbar, z.B. *Brief an eine Person aus einer Geschichte* oder *Gruppenarbeit zu professionellen Konsequenzen* (s.u. in diesem Kap.).

In einem ersten recht kurzen Auswertungsschritt, der *Einzelarbeit*, werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Empfindungen und Gedanken zu notieren. Sie erfahren gleich, dass diese persönlichen Eindrücke nicht vorgelesen werden sollen. Dann besteht ein in der Regel unerlässlicher Auswertungsschritt in einem *Partnerggespräch zu zweit* (ggf. zu dritt). In diesem nicht öffentlichen Austausch können sich die Studierenden ungezwungen über die erlebten Erfahrungen des Erinnerens, Schreibens, Lesens und Zuhörens oder eben auch des Nicht-Schreibens oder Nicht-Lesens, also darüber, „*wie es war*“, unterhalten. Dabei geht die Atmosphäre von der zuvor deutlich ritualisierten hochkonzentrierten Situation wieder in eine eher informell getönte Stimmung über.

Daran anschließend erfolgt ein *Austausch im Plenum*. Die Teilnehmenden können sich frei fühlen, von ihren Erfahrungen zu berichten oder Überlegungen, Kommentare und Fragen mitzuteilen. Erfahrungsgemäß kommen dann häufig drei Aspekte des Themas zum Ausdruck: Die Ich-Geschichten werden inhaltlich kommentiert, Konsequenzen daraus werden gezogen, und methodische Aspekte der Erinnerungs- und Schreibübung sowie des Leserituals werden erörtert. Es ist ratsam, Freiheit für verschiedenste Redebeiträge nebeneinander zuzulassen und sie im Sinne eines assoziativen Brainstormings zu sammeln. Die Seminarleitung trägt mit Sorge dafür, dass keine rechthaberische Debatte Raum greift, in der bewertende Argumente hin- und hergeworfen werden.

Wenn die Studierenden sich geäußert haben, bilden Erläuterungen der Seminarleitung einen Teil der Auswertungsphase. Dazu gehören Kommentare zu den Aussagen der Teilnehmenden und die Vermittlung von Wissen über Inhalte und Verfahren des Workshops. Nachträgliche Erläuterungen zur Bedeutung des Arbeitsbündnisses und zu den methodischen Schritten sind nützlich, da die Beteiligten, nachdem sie alle Phasen erlebt haben, den Sinn der Arbeitsweisen auf neue Weise verstehen oder auch infrage stellen können.

An das Ende eines Workshops zu persönlichen Erfahrungen gehört in jedem Fall eine *Abschlussphase*. Vereinbarungen zur zukünftigen Weiterarbeit mit Ich-Geschichten können getroffen werden. Ratsam ist, dass die Leiterin oder der Leiter anbietet, dass Teilnehmende sich bei Bedarf an sie wenden können. Die Veranstaltung schließt mit einer passenden Form der Bilanzierung, die von einzelnen ausführlichen Stellungnahmen im Kreis bis – bei Zeitmangel – zu einem „*Einwort-Blitzlicht*“ über die individuelle Stimmung reichen kann. Die selbsterfahrungsorientierte Arbeit kann abgeschlossen werden mit einem Dank der Leitungsperson für Vertrauen und Mitarbeit.

In den folgenden beiden Absätzen werden nun noch zwei mögliche zusätzliche Auswertungsschritte vorgestellt: *Brief an eine Person aus einer Geschichte* und *Gruppenarbeit zu professionellen Konsequenzen*. Diese Aktivitäten können den jeweiligen Veranstaltungszielen und zeitlichen Rahmenbedingungen entsprechend variiert und eingesetzt werden.

Auswertungsmöglichkeit *Brief an eine Person aus einer Geschichte*: In Seminarsituationen mit viel Zeit besteht eine gute Möglichkeit, von der biografischen Ebene eine Brücke zur professionellen Ebene zu schlagen, darin, dass die Teilnehmenden zu einer *kurzen Einzelarbeit* aufgefordert werden. Der Vorschlag lautet, dass sie sich eine Person aus den vielen Geschichten, sei es die eigene oder die eines anderen, auswählen und aus ihrer gegenwärtigen Sicht einen *Brief*, der aus einem Satz besteht, an diese Person schreiben. In einer weiteren sehr kurzen *Leserunde* können anhand der Briefe vielfältige Reaktionen auf die Erinnerungsgeschichten zum Ausdruck gebracht werden. So bleiben die Teilnehmenden mit ihren Resonanzen auf die Erinnerungs- und Schreibübung nicht allein. In den Briefen klingen auch schon Konsequenzen auf der professionellen Ebene an,

wenn zum Beispiel Zustimmung zu oder Empörung über bestimmte(n) pädagogische(n) Handlungsweisen zum Ausdruck kommen.

Auswertungsmöglichkeit Gruppenarbeit zu professionellen Konsequenzen: Wenn zeitliche Möglichkeiten für weitere Auswertungsschritte bestehen, zum Beispiel in Blockseminaren oder in einer Folge von Seminarterminen, kann eine Gruppenarbeit anschließen, um systematisch Konsequenzen für die Ethik des Lehrer- oder Erzieherhandelns aus den biografischen Erfahrungen abzuleiten und sie zum Beispiel als Mindmap, als Plakat oder in Form anderer kreativer Medien festzuhalten. Die Gruppenergebnisse können im *Plenum* zur Diskussion gestellt werden. Wenn aufgrund der Gruppengröße zahlreiche Ich-Geschichten entstanden sind, bietet sich für weitere Auswertungsschritte ihre *qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse* an. Einem oder mehreren Teams werden die Kurzgeschichten übergeben, um sie unter verschiedenen Aspekten auszuzählen, z.B. nach Geschlecht oder Alter der Protagonisten, Anlass der Situationen usw. Ihre Ergebnisse können sie dann zum Beispiel anhand grafischer Darstellungen und ausgewählter Fälle in einer späteren Sitzung vorstellen. Damit wird eine gedankliche Verbindung von den existenziellen Erfahrungen über ihr kognitives Verständnis bis hin zu sozialstatistischen Zusammenhängen gespannt.

Verknüpfungen: Schließlich bieten die Erinnerungsgeschichten einen reichen Quellenfundus, um sie in weiteren Sequenzen der Lehrveranstaltung zu wissenschaftlichem Wissen in Beziehung zu setzen. Lehrende können die Lektüre wissenschaftlicher Texte anbieten, dazu gehören:

- qualitative empirische Studien, die zum Verständnis der Komplexität pädagogischer Situationen beitragen;
- quantitative empirische Studien, die den Grad der Verbreitung bestimmter Phänomene im Bildungswesen aufdecken;
- bildungstheoretische Studien, die dem Verständnis der dokumentierten Einzelerfahrungen im Kontext größerer wissenschaftlicher Aussagesysteme dienen und Analysekatoren zugänglich machen;
- historische Studien, die Zusammenhänge der persönlichen Erfahrungen mit langfristigen Entwicklungen in Bildungssystemen vermitteln und so zur Pflege des kulturellen Gedächtnisses beitragen;
- bildungspolitische Entwürfe, die die Konsequenzen, die aus persönlichen Erfahrungen gezogen werden, an systemische Innovationen anschlussfähig machen.

Darüber hinaus kann die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten weitere empirische Lehr-Forschungsprojekte inspirieren. So liegt es nahe, dass Studierende Befragungsinstrumente entwickeln, um selbst Interviews zu Schulerfahrungen z.B. mit Peers, Kindern oder älteren Menschen durchzuführen. Auch kann es sich anbieten, dass Studierende in Hospitationen und Praktika pädagogische Interaktionen beobachten, protokollieren und reflektieren. Bedeutsam sind auch Schülerhilfeprojekte, in denen Studierende einzelne Kinder betreuen (Heinzel & Prenzel, 2016; Heinzel & Krasemann, 2019). Weitere wertvolle Zugänge zur Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungen können über film- und literaturwissenschaftliche Recherchen von Studierenden erschlossen werden (Casale, 2005).

3 Möglichkeiten und Grenzen des Arbeitens mit Erinnerungsgeschichten

Im Folgenden geht es darum, einige Variationen zu den bisher vorgestellten Arbeitsmöglichkeiten mit Erinnerungsgeschichten vorzustellen. Dabei werden auch Ersatzaktivitäten erläutert, zu denen man Teilnehmende anleiten kann, wenn sie entscheiden, sich in der Lehrveranstaltung nicht mit ihren persönlichen Erfahrungen zu beschäftigen. Potenziale, Grenzen und Risiken der Arbeit mit selbsterfahrungsbasierten Kurztexten in pädagogischen Kontexten werden erwo-gen.

3.1 Variationen

Die Methode der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexten kann in unterschiedlichsten Settings eingesetzt werden. Sie muss dann jeweils passend variiert werden. Stets gehört das Arbeitsbündnis mit den Regeln Transparenz, Freiwilligkeit, Nichtbewertung, Vertraulichkeit und Anonymisierbarkeit dazu, weil es den Prozess rahmt und sichert.

So eignen sich alltagsnahe Schreibimpulse wie zum Beispiel „*Erahtes Schülertagebuch*“ oder „*Brief eines Kindes an seine Erzieherin*“ auch für Personen, die relativ wenig Nähe zur Auseinandersetzung mit psychischen Prozessen haben. Wenn in pädagogischen Feldern Handlungsweisen von Kindern oder Jugendlichen als schwierig oder unverständlich empfunden werden, können Pädagogen zu kreativen Erkundungen ange-regt werden. Sie können zum Beispiel allein oder im Team in Form eines Brainstormings sammeln, was sie vermuten, was ein solches Kind nach einer konfliktreichen Situation denken könnte oder was es in sein Tagebuch oder in einen Brief an die beteiligte Pädagogin schreiben würde (vgl. z.B. Dlugosch, 2006). Aufgrund ihrer Alltagsnähe ist diese Übung in vielen Fällen geeignet, unkompliziert Ansätze zur Perspektivenübernahme zu initiieren und das reichhaltige intuitive Wissen der Pädagogen zu erschließen.

Falls die Übung in Gruppen eingesetzt wird, in denen biografische oder gruppendynamische Vertiefungen zum Arbeitsbündnis gehören, kann der Text einer Ich-Geschichte anhand verschiedener Fragestellungen ausgewertet werden, zum Beispiel: Welche neuen Arbeitshypothesen erschließt der Text über die Bedürfnisse des Kindes, das ihn vielleicht so oder ähnlich geschrieben haben könnte? Finden sich in dem Text Aspekte, die auch in der Biografie der Pädagogin, die ihn geschrieben hat, eine Rolle spielen? Lassen sich in dem Text Zusammenhänge mit der Gruppendynamik der Kindergruppe entdecken? Lassen sich in dem Text Zusammenhänge mit der Gruppendynamik des Pädagogenteams entdecken?

Die Arbeit mit Ich-Geschichten ist nur eine Methode unter vielen anderen und kann vielfältig kombiniert werden. Für die professionelle Perspektivenübernahme, die dazu dient, Arbeitshypothesen über das seelische Geschehen von Personen in Bildungssituationen zu gewinnen, um kreative pädagogische Angebote zu entwickeln, werden zahlreiche Methoden angeboten, die in Seminaren, Teambesprechungen, Intervisionsgruppen und Supervisionsgruppen genutzt werden können (vgl. z.B. Gudjons, 1987; Dlugosch, 2006; Reiser, 2006). Verfahren der perspektivischen Fokussierung werden in diesem Beitrag im Hinblick auf *pädagogische* Aus- und Fortbildung vorgeschlagen. Selbstverständlich eignen sie sich auch für alle anderen Berufe, in denen die Fähigkeit zur Empathie mit anderen Menschen wesentlich ist.

3.2 Ersatzaktivitäten

In diesem Beitrag wird immer betont, dass die Teilnahme an Selbsterfahrungsübungen in Lehrveranstaltungen nur freiwillig erfolgen sollte. Daraus folgt, dass die Seminarleitung den Teilnehmenden, die sich entschieden haben, im Seminarkontext ihre persönlichen Erfahrungen *nicht* zu thematisieren, Ersatzaufgaben zur Verfügung stellen muss.

Die betroffenen Teilnehmenden erhalten einen gut verständlichen Artikel oder mehrere Texte mit Erinnerungsgeschichten von unbekanntem Autoren, verbunden mit dem Auftrag, sie zu lesen, Fragen dazu zu beantworten und – je nach zeitlichen Möglichkeiten – in Partner- oder Gruppenarbeit darüber zu sprechen. Die Texte für die Ersatzaufgabe werden passend zum Seminarthema zusammengestellt.

Für die Ersatzaufgaben sind oft Ich-Geschichten von unbekanntem Autoren mit Aussagen zum subjektiven Erleben eines Heranwachsenden mit leiblichen, emotionalen und kognitiven Aspekten geeignet. Die Teilnehmenden, die sich ihrem eigenen persönlichen Erleben nicht seminaröffentlich widmen möchten, werden gleichwohl aufgefordert, sich mit der Ebene existentieller Erfahrungen auseinanderzusetzen. In allen Berufen, für die die Arbeit mit Menschen zentral ist, bildet die bewusste Beachtung existentieller persönlicher Erlebnisse eine zentrale Voraussetzung von Professionalität. Der Respekt vor persönlichen Grenzziehungen von Teilnehmenden ist unverzichtbar; darum muss in Lehrveranstaltungen auch die Absage an Aktivitäten rund um eigene Erinnerungstexte respektiert werden. Aber zugleich gehört es unverzichtbar zur Ausbildung, dass sich zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen intensiv mit der Bedeutung persönlicher Empfindungen für Entwicklung und Lernen auseinandersetzen. Ohne das Bemühen, in einer Haltung der Perspektivenübernahme den subjektiven Sinn kindlichen Agierens verstehen zu wollen, ist pädagogische Professionalität mangelhaft entwickelt.

Fragestellungen, die die Seminarleitung vorgeben kann für die Auseinandersetzung mit den „fremden“ Ich-Geschichten, sollten zum Seminarthema passen. Sie können Fragen aufwerfen wie zum Beispiel:

- *Welche Merkmale weist das in der Ich-Geschichte beschriebene pädagogische Handeln auf?*
- *Was löst dieses pädagogische Handeln bei den Kindern aus?*
- *Was sind vermutlich die Gefühle der Kinder in der Ich-Geschichte?*
- *Was sind vermutlich die Gefühle der Erwachsenen in der Ich-Geschichte?*
- *Wie bewerten Sie das beschriebene pädagogische Handeln?*
- *Möchten Sie anderes pädagogisches Handeln vorschlagen? Wenn ja, welches?*
- *Welche Gründe haben Sie dafür?*
- *Welche Studien kennen Sie, in denen Bezüge zum pädagogischen Handeln in der Ich-Geschichte zu finden sind?*

Die Ersatzaufgaben, die hier vorgeschlagen werden, können vielfach variiert werden. Die genannten Aufgabenbeispiele sollen dazu anregen, dass für Seminarsituationen aller Art jeweils passende Ersatzaufgaben entwickelt werden.

3.3 Potenziale, Risiken und Leitungsaufgaben

Die evaluationsorientierte Auswertung⁴ der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexen in der pädagogischen Aus- und Fortbildung aus den letzten drei Jahrzehnten bietet Einsichten in ihre Potenziale und Risiken und dient der weiteren Klärung von Leitungsaufgaben. Ich habe mehr als 250 Workshops mit sicher mehr als 5.000 Teilnehmenden geleitet, in denen ich Varianten der hier beschriebenen Methode mit großen und kleinen Gruppen eingesetzt habe. Hier berichte ich zunächst aus der Leitungsperspektive über meine Erfahrungen.

In all den Jahren erwiesen sich zentrale Elemente kontinuierlich als tragfähig; dazu gehören das *Arbeitsbündnis* mit den unverzichtbaren Prinzipien Freiwilligkeit und Nichtbewertung, die *Experimentalphase* mit meditativ gestimmter Anleitung, kreativer

⁴ Umfassende systematische Evaluationen zu den hier vorgestellten Arbeitsweisen stehen noch aus. Dennoch bilden die jahrelangen Erfahrungen und studentischen Rückmeldungen reiche Quellen für selbstkritische Analyse von Potenzialen und Risiken.

Für Seminarevaluationen siehe den Beitrag von Vogelsaenger (2022, S. 34–42 in diesem Heft).

Schreibphase und Leseritual sowie die prozess- und inhaltsorientierte *Auswertung*. Als eine Stärke dieses Ansatzes erwies sich ihr hohes Potenzial für die Inspiration von Studierenden (und berufstätigen Pädagogen) zu einer introspektiven und empathischen Haltung. Damit ging die Vermittlung von Einsichten in die Relevanz von Subjektivität und Intersubjektivität einher. Anhand der Ich-Geschichten wurden diese Zusammenhänge wie von selbst evident. Auf dieser Basis wurde auf immer wieder erstaunliche Weise eine weitere Stärke sichtbar: die hohe Qualität, Dichte, Spannung und Aussagefähigkeit der in der aufmerksamen Gruppe im Leseritual zu Gehör gebrachten Kurztexte und ihr außerordentliches Bildungspotenzial für die Teilnehmenden. Die Tatsache, dass (fast) jede teilnehmende Person selbst eine bedeutsame subjektive Erfahrung individuell in Worte fasst und den subjektiv bedeutsamen Worten der anderen zuhört, ermöglicht dreierlei: Selbstachtung, Anerkennung der Anderen und gemeinsames Konzentrieren auf einen relevanten Gegenstand. Darum nahm ich die Arbeit an individuellen seelischen Prozessen in der Gruppe nicht nur als persönlich und professionell relevant, sondern zugleich auch als menschenrechtlich und demokratiepädagogisch wertvoll wahr.

Wie zeigten sich in diesen vielen Sitzungen biografisch relevante Erfahrungen? Typisch war, dass die erinnerten Geschichten dazu führten, dass Studierende ihren Lehrern gegenüber einerseits Dankbarkeit für glückliche Schuljahre, für Verständnis und für Anforderungen artikulierten. Andererseits war auch typisch, dass Schmerz und Empörung wegen teilweise schwerwiegender Verletzungen zum Ausdruck gebracht wurden. Es kam immer wieder vor, dass schmerzliche Empfindungen aufgrund einer Demütigung durch eine Lehrperson in den Vordergrund einer Erinnerung drängten, obwohl in der Anleitung eine neutrale Fokussierung thematisiert wurde. Auch miterlebte Einsamkeit und Isolation von Mitschülern wurden häufig als Quelle von Leid auch von den in der erinnerten Szene nicht selbst adressierten Kindern thematisiert. Ich-Geschichten, in denen es um Verletzungen durch Lehr- und Fachkräfte ging, wurden in allen Bundesländern, in Ost und West sowie im deutschsprachigen Ausland unvermindert in den langen Jahren, von denen hier die Rede ist, aufgeschrieben.

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden im Anschluss an ihre Erfahrungen mit der Methode der *Erinnernden Introspektion und Empathie* fielen (von extrem seltenen Ausnahmen abgesehen) durchgängig positiv aus. Sie berichteten immer wieder, dass ihnen eine intensive Vergegenwärtigung von Bildungserfahrungen in ihrer Kindheit ermöglicht wurde, dass die anerkennende Workshopatmosphäre bei schmerzlichen Erinnerungen tröstlich wirkte, dass der Rückblick auf gelingende Kindheitserfahrungen in der Schule beglückend war und dankbar sein ließ.

Angesichts dieser äußerst guten Bilanz bildeten in all den Jahren nur drei krisenhafte Vorkommnisse Ausnahmen. In einem Blockseminar mit etwa 25 Teilnehmenden an einer Universität schlossen sich drei gemeinsam teilnehmende Paare der Erinnerungübung gegenüber in einer ablehnenden aggressiven Haltung zusammen. Die Ablehnung konnte nicht aufgelöst werden, sodass ich ihnen anhand einer Aufgabe an Texten in einem anderen Raum den Ausstieg aus der selbsterfahrungsorientierten Arbeit ermöglichte. Vermutlich brachte schon das Antippen von innerem Erleben eine angestaute Aggressivität gegen Lehrende in den Vordergrund, in der sich die Paare untereinander bestätigten und die während des Seminars andauerte. In einem anderen Blockseminar verabschiedete sich eine Studentin, weil für sie das Seminar- und damit auch Workshop-Erinnerungsthema „Erfahrung eines Kindes in Not“ außerordentlich belastende Empfindungen aktualisierte, die sie keinesfalls im Seminar ansprechen wollte. Das Gespräch mit ihr ergab, dass sie auf Unterstützung durch therapeutische Betreuung und durch persönliche Beziehungen zurückgreifen konnte, und führte zu einer Vereinbarung über eine individuelle wissenschaftliche Ersatzleistung für die Seminarphase, der sie nun einvernehmlich fernblieb. Die dritte Krisenerfahrung ereignete sich in einer eintägigen Fortbildung, in der eine Teilnehmerin nach einer Workshop-Phase, in der es darum ging, sich

mit einem der Schüler, die sie unterrichtete, zu identifizieren und das „Eraunte Schülertagebuch“ zu schreiben, die Gruppe verließ. Sie gab irritiert an, sich nicht mehr in dem Raum aufhalten zu können, in dem derart Negatives provoziert wurde, das nun an diesem Ort immer noch räumlich vorhanden sei. Diese Teilnehmerin kritisierte, dass das Arbeitsbündnis mit dem Prinzip der Freiwilligkeit nicht ausreiche und dass die Leiterin explizit darauf hinzuweisen habe, dass Teilnehmende auf Wunsch die Sitzung verlassen könnten. Auch sie erbrachte für die versäumte Seminarzeit eine vereinbarte schriftliche Ersatzleistung.

Die drei hier geschilderten Ereignisse waren für mich wertvolle Lernanlässe, trotz des extrem seltenen Vorkommens solcher Krisen. Anhand dieser Ausnahmeerfahrungen kann ich krisenhaften Ereignissen bewusster vorbeugen. Einige Handhabungen des Arbeitsbündnisses können an dieser Stelle noch konkreter gefasst werden:

Die thematische Fokussierung, zu der die Teilnehmenden während der Erinnerungsreise eingeladen werden, sollte sich auf pädagogische Arbeitsbeziehungen beziehen, denen die Ausbildung gilt. So überschritt zum Beispiel mein oben beschriebener Vorschlag, die Studierenden sollten sich mit einem „Kind in Not“ identifizieren, den Horizont des professionellen Arbeitsfeldes, auf das sich der Studiengang bezog, und wirkte sich darum zu entgrenzend aus.

Die thematische Fokussierung, zu der die Teilnehmenden während der Erinnerungsreise eingeladen werden, darf nicht ausschließlich Erinnerungen an verletzende Situationen anregen. So kann zum Beispiel der Impuls, sich in das Erleben eines „Kindes in Not“ hineinzusetzen, die Gefahr einer zu schmerzlichen Erinnerung mit sich bringen.

Es ist weiterführend, stets Erinnerungen an gelingende Ereignisse einzubeziehen. Wenn wir es versäumen – bei aller notwendigen Kritik an Missständen, auch gute Erfahrungen bewusst werden zu lassen, besteht die Gefahr einer Reduzierung auf Skandale, die zu Lehrerschelte und pessimistisch-pauschaler Bildungsaversion verführen könnten. Demgegenüber ermutigt die Aufmerksamkeit, die bewusst wertvolle, geglückte und hilfreiche pädagogische Interaktionen vor Augen ruft, die Teilnehmenden. So kann zum Beispiel die Fokussierung „*Eine Szene, in der etwas Inklusives gelingt*“ auch subtile gute pädagogische Handlungsmöglichkeiten vor Augen rufen und so Freude und Zuversicht erzeugen.

Es ist grundsätzlich immer damit zu rechnen, dass Studierende an Lehrveranstaltungen teilnehmen, die nicht bereit sind, sich überhaupt auf die Ebene tiefer emotionaler Erfahrung zu begeben, und die mit introspektiven und empathischen Wahrnehmungen überfordert sind. Um auch dieser Gruppe gerecht zu werden, müssen Leitungspersonen zur Sicherheit zusätzliche Materialien bereithalten. Solche Texte sollen die Arbeit am „fremden Fall“ oder eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen (s. Kap. 3.2).

In der Leitungsrolle müssen wir uns auch darauf einstellen, dass es selten vorkommen kann, dass Teilnehmende das Bedürfnis haben, die Gruppensitzung vorzeitig zu verlassen. In einer solchen Situation müssen wir dazu bereit sein, ihnen die Möglichkeit anzubieten, eine Ersatzleistung zu erbringen. Dabei sollte ein solches Aussteigen von Studierenden anerkennend und mit einem fürsorglichen Kontaktangebot begleitet werden. Es ist ratsam, zu klären, ob Teilnehmende außerhalb des Seminars Gesprächspartner haben, denen sie vertrauen und bei denen sie sich Hilfe holen können.

Die allgemeinen Leitungsaufgaben und -qualifikationen, die hier vorgestellt werden, können nicht in einen einheitlichen Arbeitsstil münden. Im Einklang mit den persönlichen und professionellen Stärken und Schwächen ist es wichtig, dass jede und jeder Lehrende eine eigene unverwechselbare Handschrift der Gruppenleitung entwickelt. Auch verändert sich der individuelle Arbeitsstil im Laufe der Zeit mit vielfach wechselnden Erfahrungen immer weiter.

Halten wir fest: Für jeden, der die Leitung einer Bildungsveranstaltung verantwortet, geht es darum, einen Stil auszubilden, der der eigenen Persönlichkeit und dem eigenen

Ausbildungsstand gemäß ist und die persönlichen und professionellen Stärken und Schwächen berücksichtigt. Dabei birgt die Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Bausteinen besondere Herausforderungen, die sowohl Kompetenzen der kognitiv orientierten Wissensvermittlung als auch Kompetenzen der psychosozial orientierten Erfahrungsvermittlung erfordern. Leiterin oder Leiter brauchen ein ausreichendes Maß an Autorität und Integrität, um einen geschützten Freiraum für die Arbeit der Teilnehmenden herzustellen und abzusichern. Dazu ist eine Zusatzausbildung in einem selbsterfahrungsorientierten pädagogischen oder gruppenpädagogischen Verfahren hilfreich.

4 Theoretische Bezüge

Vielfältige Theoriebausteine weisen Bezüge zu der in diesem Beitrag vorgestellten Form der Erinnerungsarbeit auf. Dazu gehören Erkenntnisse aus interdisziplinären wissenschaftlichen Aussagesystemen wie Psychoanalyse, Humanistische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Sozialphilosophie, Philosophie der Menschenrechte sowie Bildungstheorien mit ihren früh-, schul-, sozial-, sonder- und erwachsenenpädagogischen Verzweigungen. Jede dieser wissenschaftlichen Perspektiven vermag es, bestimmte Weltausschnitte zu erhellen, und muss andere ausblenden. Auch ist daran zu denken, dass wissenschaftliche Aussagen stets vorläufig sind, weil immer wieder neue Aspekte entdeckt werden. Rückblickend zeichnet sich ab, dass die Entwicklung der Konzeption der *Erinnernden Introspektion und Empathie* auf einem langjährigen und bis heute un-abgeschlossenen wechselseitigen Austausch zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und hochschul- und fortbildungsdidaktischen Erfahrungen beruht. Um den Rahmen dieses Aufsatzes nicht zu sprengen, möchte ich im Folgenden eine knappe Auswahl an Theoremen erwähnen, die die Entwicklung der Arbeit mit Ich-Geschichten beeinflusst haben und für ihr Verständnis hilfreich sind. Sie werden versehen mit einer knappen Auswahl an Literaturangaben.

Zunächst sind einflussreiche Theoreme aus der Psychoanalyse zu nennen. Grundlegend sind die Kategorien des Unbewussten und der persönlichen Beziehungen, deren Dynamik dem rationalen Verständnis zugänglich gemacht werden kann. Die aus der Psychoanalyse hervorgehende psychoanalytische Pädagogik (Gerspach, 2009; Reiser, 2006; Leber & Reiser, 1973) sowie die aktuelle relationale Psychoanalyse (Altmeyer & Thomä, 2006; Hierdeis, 2016) heben die Bedeutung hervor, die dabei der Verlässlichkeit des Settings, der Halt gebenden und anerkennenden pädagogischen Beziehung, den Peerbeziehungen sowie den Beziehungen zum Lerngegenstand zukommt. In psychoanalytischer Perspektive wird auch die Bedeutung der Gegenübertragung, die in allen pädagogischen Beziehungen relevant ist, untersucht (Devereux, 1967; Maroda, 2004).

Im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte sich aus psychoanalytischen Grundlagen und weiteren Einflüssen die *Humanistische Psychologie*. Charakteristisch ist, dass kreative Verfahren in psychotherapeutischen Prozessen genutzt werden, um Bewusstheit für emotionale und leibliche Vorgänge zu stärken. Dazu gehören *Gestaltpsychologie* und *Gestaltpädagogik* (Fuhr, Sreckociv & Gremmler-Fuhr, 1999; Burow & Gudjons, 1998). Sie zeichnen sich durch die therapeutische und pädagogische Arbeit mit der *Identifikationsmethode* aus. Mit der Konzentration auf eine Person, einen Gegenstand oder einen anderen Aspekt in der Form von *Ich-Aussagen* und *im Präsens* werden heterogene Anteile erspürt, vergegenwärtigt und sprachlich gefasst. Die Entwicklung der Erinnerungsarbeit mit Hilfe von Ich-Geschichten, die im Zentrum dieses Aufsatzes steht, wurde durch den Gestaltansatz inspiriert. Dabei war der therapeutische Stil der Mitbegründerin der Gestalttherapie, Lore Perls (1905–1990), mit der mich eine jahrelange Freundschaft verband, einflussreich (Appel-Opper, Prenzel & Wirbel, 2021). Aus dem Spektrum der Humanistischen Psychologie ging auch der von Ruth Cohn (1912–2010)

begründete Ansatz der *Themenzentrierten Interaktion* hervor. Es ist ein Ansatz, der psychoanalytische und humanistisch-psychologische Elemente im Hinblick auf pädagogische Prozesse gründlich transferiert (Reiser, 2006).

Auch nach der Bedeutung der mit der Humanistischen Psychologie verbundenen *positiven Psychologie* ist an dieser Stelle zu fragen. Denn diese Richtung betont den Wunsch nach einem erfüllten, beglückenden Leben von Kindheit an, verknüpft mit der Verminderung des Leidens (Maslow, 1981; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Darin zeigen sich Bezüge zur Perspektive der Rekonstruktion von schmerzlichen und guten Erfahrungen in den Workshops, über die in diesem Beitrag berichtet wird. Die Erinnerungsarbeit dient u.a. dazu, gute Erfahrungen zu vergegenwärtigen, zu stärken und zu ihrer Verbreitung im Bildungswesen beizutragen. Allerdings unterscheidet sie sich von einseitigen Ausrichtungen der positiven Psychologie. Philipp Mayring (2012) hat in einem überzeugenden Überblicksartikel herausgearbeitet, welche Bedeutung verschiedenen Formen der Glücksforschung zukommt. Er stellt klar, dass anhand von Elementen der positiven Psychologie teilweise oberflächliche Ansätze entwickelt wurden. Er kritisiert zurecht deren naive und affirmative Leistungs Betonung, falsches Glücksversprechen und ideologische Rechthaberei. Solche Verfallsformen können allerdings die Bedeutung der wichtigen Erkenntnisse zu menschlichen Grundbedürfnissen, die in dieser Forschungsrichtung untersucht wurden, nicht minimieren.

In den Studien der *Bedürfnisforschung* und der *Bindungsforschung* werden die konkreten Beziehungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen untersucht. Befunde aus diesen Studien machen nachdrücklich bewusst, dass die Heranwachsenden *verlässliche und zugleich Freiheit erlaubende Beziehungen* zu den für sie verantwortlichen Erwachsenen brauchen und welche Bedeutung pädagogischen Beziehungen und Peerbeziehungen zukommt (Deci & Ryan, 1993, 2000; Becker-Stoll, 2019, 2022 in diesem Heft). Diese Forschungsrichtung ist geeignet, die Kritik an verletzender verbaler Gewalt, die einen Schwerpunkt in der Workshopkonzeption bildet, maßgeblich zu untermauern.

Sozialphilosophische Anerkennungstheorien widmen sich, auch empirisch fundiert, der umfassenden Bedeutung, die in menschlichen Verhältnissen der Anerkennung zukommt. Wir brauchen Anerkennung wie Sauerstoff zum Leben (Todorov, 1996). Die Theorien, die die Relevanz von Anerkennung analysieren, weisen deutliche Bezüge zu Theorien auf, die die schädliche Wirkung *verbaler Gewalt* analysieren (Honneth, 1990, 1992, 2018; Pollmann, 2010; Kuch & Herrmann, 2007, 2010). Beide Richtungen helfen, die große Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen zu verstehen. Von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern werden diese Ansätze rezipiert und im Hinblick auf Situationen lebenslangen Lernens vielseitig aufgefüchert (Prenzel, 2020a; Schütz, 2018; Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005) und in ihren Ambivalenzen reflektiert (Balzer & Ricken, 2010; Schlömerkemper, 2020).

Vor dem weiten Hintergrund der hier genannten und vieler weiterer Forschungsrichtungen ist eine ganze Reihe an empirischen *erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsansätzen* entstanden, die sich der Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen theoretisch und empirisch widmen. Sie analysieren vielseitige Facetten des Beziehungsgeschehens in Kindergärten, Schulen und weiteren Bildungsorten (Prenzel, 2019b; Künkler, 2011; Becker, 2014, 2019; Becker & Prenzel, 2010; Fischer & Richey, 2021; Hagenauer & Raufelder, 2021; Hehn-Oldiges, 2021; Weltzien & Schmidt, 2016; Boll & Remsperger-Kehm, 2021). *Beobachtungsstudien* streben an, Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Gleichaltrigen zu beobachten, zu dokumentieren und zu interpretieren. Sie bilden eine Quelle für bedeutsames Wissen, das – unabhängig von subjektiven Erinnerungen – ein weites Spektrum an Einsichten in pädagogische Beziehungssituationen ermöglicht, die aus externer Perspektive beobachtbar sind (vgl. z.B. König, 2010; Denn, Heinzel & Lipowsky, 2017; Prenzel, 2019b; Weltzien & Schmidt, 2016; Oswald, 2002; Breidenstein, 2006). Schließlich sind auch Studien zu

nennen, die verschiedene Erhebungsverfahren, wie z.B. Dokumentenanalysen, Befragungen und Beobachtungen, kombinieren, um vielseitige Einsichten in pädagogische Verhältnisse zu gewinnen (vgl. z.B. Urieta, 2011).

Angesichts der Pluralität wissenschaftlicher Aussagesysteme, die die pädagogische Erinnerungsarbeit inspiriert haben und von denen hier nur eine Auswahl knapp benannt wurde, stellt sich die Frage, wie Verbindungen zwischen ihnen geknüpft werden konnten. Die *Philosophie der Menschenrechte* stiftet diese gemeinsame Orientierung (Menke & Pollmann, 2007). Die *Kinderrechtskonvention* und die *Behindertenrechtskonvention* sind wegweisende internationale Vereinbarungen, die konkrete Anforderungen an Bildungssysteme formulieren (Maywald, 2012; Bielefeldt, 1998, 2009). Diese beiden menschenrechtlichen Deklarationen prangern zwei für schulische Interaktionen typische Diskriminierungsformen an: Adulthood, also Diskriminierung aufgrund des Alters (Richter, 2013; Alexi, 2014), und Ableismus, also Diskriminierung aufgrund von Leistungsfähigkeit (Buchner, Pfahl & Traue, 2015). Zunächst richten sich die menschenrechtlichen Anforderungen an staatliches Handeln, das für Maßnahmen zur Realisierung dieser Rechte zu sorgen hat. Darüber hinaus begründen die Menschenrechte auch Anforderungen an alltägliches pädagogisches Handeln. Damit kommt eine *professionsethische Perspektive* ins Spiel, die nun abschließend thematisiert wird.

5 Ethische Orientierungen in pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen

Ansätze der pädagogischen Ethik beziehen sich auf alle pädagogisch relevanten Handlungsebenen, also die institutionelle, didaktische, professionelle, relationale und bildungspolitische Ebene (Prengel, 2020b). Die Arbeitsweise *Erinnernde Introspektion und Empathie* bezieht sich primär auf die Handlungsebene der pädagogischen Beziehung. Sie soll dazu beitragen, Studierende in pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen auf die Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen aufmerksam zu machen. Dazu dient die Verknüpfung von zwei Modi des Lernens: Lernen anhand persönlich bedeutsamer Lebenserfahrungen mit pädagogischen Beziehungen im Bildungswesen soll verknüpft werden mit der Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Qualität pädagogischer Beziehungen.

In den letzten Jahren ist ein Manifest entstanden, das zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen umfasst. Die Leitlinien beziehen sich auf alle pädagogischen Arbeitsfelder. Sie benennen sowohl ethisch begründete als auch ethisch unzulässige pädagogische Handlungsmuster, die allesamt empirisch vorfindlich sind. Das Manifest *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* wird herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut und vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Entstehungsort und zugleich Mitherausgeber ist Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. im bildungshistorisch bedeutsamen brandenburgischen Ort Reckahn (Reckahner Reflexionen, 2017).

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* lauten:

„Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.

5. *Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.*
6. *Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.*

Was ethisch unzulässig ist

7. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.*
8. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.*
9. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.*
10. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Reckahner Reflexionen, 2017, S. 4).⁵*

Eine Broschüre, in der die Leitlinien ausführlich begründet werden, sowie weitere Materialien sind online und in gedruckten Fassungen erhältlich. Inzwischen sind auch Vertiefungsprojekte zu einigen dieser Leitlinien entstanden. Dazu gehören *Online-Kurse*, eine Wanderausstellung, ein Entwicklungsprojekt für *aner kennende fachdidaktische Leistungsrückmeldungen* und ein *Material für die Hand von Kindern und Jugendlichen*. Die beiden letztgenannten Vorhaben sollen abschließend in knapper Form vorgestellt werden.

Das Vorhaben „*Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung*“ widmet sich der Konkretisierung der Leitlinien Nr. 3 und Nr. 8. Die Einsicht, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist, ist grundlegend für die geplanten Hilfsmittel. Den Schwerpunkt des Vorhabens bilden dabei diagnostisch-fachdidaktische Stufenmodelle im Sinne des Formativen Assessment (einschließlich Self- und Peer-Assessment), indem sie für die einzelnen Stufen die Benennung von *erreichten Lernständen* und jeweils dazu passende *pädagogische Angebote* kombinieren. Für die einzelnen Schulfächer soll damit die Anerkennung bei Leistungsrückmeldungen gefördert werden, um Verletzungen durch ableistende Diskriminierung zu vermindern.

Das „*Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder*“ wurde entwickelt, um die Arbeit von Lehr- und Fachkräften im Sinne der Leitlinien Nr. 6 und Nr. 10 zu unterstützen. Das Regelbüchlein verbindet anschauliche Bilder der österreichischen Grafikerin Lore Samhaber mit folgenden klaren und knappen Formulierungen von Regeln für Kinder:

1. *Jedes Kind hat eine gleiche Würde. Jedes Kind ist wertvoll und liebenswert.*
2. *Ich Sorge gut für mich.*
3. *Ich Sorge gut für die anderen.*
4. *Ich Sorge gut für die Dinge und die Umwelt.*
5. *Wenn ich traurig oder wütend bin, suche ich jemanden, mit dem ich darüber sprechen kann.*

⁵ Informationen zur Zielsetzung, Begründung und Geschichte der *Reckahner Reflexionen* bietet eine Broschüre; verfügbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf; Zugriff am 15.11.2021.

Darüber hinaus werden auf der Webseite der *Reckahner Reflexionen* vielseitige weitere Informationen angeboten: <https://paedagogische-beziehungen.eu>; Zugriff am 15.11.2021.

6. *Wenn mir jemand weh tut oder Angst macht, sage ich: „Stopp!“. Wenn es nicht aufhört, hole ich Hilfe. Hilfe holen ist nicht petzen.*
7. *Wenn ich jemandem weh getan habe, mache ich es wieder gut. Bei „Stopp!“ höre ich darauf.*
8. *Wenn jemand schlecht über mich spricht, glaube ich an mich.*
9. *Alle Kinder und Erwachsenen bemühen sich, nach den Regeln zu handeln. Das ist nicht immer leicht. Wir helfen uns dabei.*
10. *Wir denken über die Regeln nach und sprechen über sie. Wir stellen selbst Regeln auf, die allen Kindern oder Jugendlichen helfen.*
11. *Die Goldene Regel: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!*
12. *Tu dir selbst und anderen nicht weh!*⁶

Der ethische Gehalt des Manifests zur Qualität pädagogischer Beziehungen und der Regeln, die hier in für Kinder möglichst gut verständlicher Sprache gefasst sind, entspricht auch den Prinzipien des Arbeitsbündnisses, an denen sich das in diesem Beitrag vorgestellte Verfahren orientiert.

Literatur und Internetquellen

- Alexander, P.A., Furlong, M.J., Gilman, R., & Huebner, S.E. (Hrsg.). (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York, NY: Routledge.
- Alexi, S. (2014). *Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzh5n>
- Altmeyer, M., & Thomä, H. (2006). *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Appel-Opper, J., Prenzel, A., & Wirbel, U. (2021). *Lore Perls – Erinnerungen an die Mitbegründerin der Gestalttherapie. Ein Interview von Julianne Appel-Opper mit Ute Wirbel und Annedore Prenzel*. Unveröff. Manuskript. Berlin.
- Baacke, D., & Schulze, T. (1993). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim: Juventa.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768394_003
- Bastian-Becker, B. (2007). Entgleisende Beziehungen in deutschen Schulen – Zur malignen Dynamik zwischen Kindern, Lehrern und Eltern aus psychoanalytischer Sicht. In B. Overwien & A. Prenzel (Hrsg.), *Recht auf Bildung: Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 224–234). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Becker, U. (2014). Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge* (S. 165–175). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.19>
- Becker, U. (2019). Schülerpartizipation als Gewaltprävention. Das Beispiel der Refik-Veseli-Schule. *Schule inklusiv – Schüler mit auffälligem Verhalten*, 2, 44–46.

⁶ Begründungen für die einzelnen Regeln bietet die Pädagogische Handreichung zum *Regelbüchlein*; verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/handreichung/>; Zugriff am 15.11.2021. Das grafisch von Lore Samhaber gestaltete *Regelbüchlein* kann im Internet heruntergeladen und als gedrucktes Heft in Reckahn bestellt werden. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuuechlein-2/>; Zugriff am 15.11.2021.

- Becker, U., & Prenzel, A. (2010). Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* (S. 184–198). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Becker-Stoll, F. (2019). *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet/>.
- Becker-Stoll, F. (2022). Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 55–75. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4863>
- Bielefeldt, H. (1998). *Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: wbG Academic.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf.
- Boll, A., & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas: eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742556>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Burow, O.A., & Gudjons, H. (1998). *Gestaltpädagogik in der Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Casale, R. (2005). Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 19–34). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402863-001>
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denn, A.-K., Heinzel, F., & Lipowsky, F. (2017). „Und Marie, jetzt traust du dich.“ – Verbindung von quantitativer und qualitativer Forschung bei der Analyse des Interaktionsverhaltens von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 21) (S. 188–192). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_32
- Devereux, G. (1967). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hanser.
- Dlugosch, A. (2006). „So hab’ ich das noch nie gesehen ...“. Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. *Friedrich Jahresheft*, XXIV, 128–131.

- Enderlein, O. (2007). Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In B. Overwien & A. Prengel (Hrsg.), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 212–223). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhr, R., Sreckociv, M., & Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.). (1999). *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Garvin, D.A. (2003). *Making the Case. Professional Education for the World of Practice*. Zugriff am 08.11.2021. Verfügbar unter: <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html>.
- Geiling, U., & Heinzl, F. (Hrsg.). (2000). *Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Studierende erforschen ihre Kindheiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gilman, R., Huebner, E.S., & Furlong, M.J. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Glaser, E. (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 365–375). Weinheim: Juventa.
- Graumann, C.F. (1960). *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111348759>
- Graumann, C.F. (2002). Toleranz und Perspektivität. In F. Heinzl & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6) (S. 22–30). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_2
- Gudjons, H. (1987). *Spielbuch Interaktionserziehung. 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Heinrich M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Heinzl, F., & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 67–80. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.05>
- Heinzl, F., & Prengel, A. (2016). Lehrerbildung mit Fallgeschichten – ein Beitrag zur inklusiven Pädagogik. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 276–292). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6

- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Missachtung. Grundmotiv einer Moral der Anerkennung. *Merkur*, 501, 1043–1054.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2002). *Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?* Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21612760/geht-es-ihnen-gut-oder-haben-sie-noch-kinder-in-der-schule>.
- Kuch, H., & Herrmann, S.K. (2007). Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In S.K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 179–210). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405659-007>
- Kuch, H., & Herrmann, S.K. (2010). Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In H. Kuch & S.K. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt* (S. 7–37). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839418079>
- Leber, A., & Reiser, H. (Hrsg.). (1973). *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven Sozialer Berufe*. Neuwied: Luchterhand.
- Maroda, K.J. (2004). *The Power of Countertransference. Innovations in Analytic Technique*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Maslow, A.H. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Druck nach Typoskript, 9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2012). *Zur Kritik der Positiven Psychologie*. Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/73873181-Zur-kritik-der-positiven-psychologie-mayring-philipp.html>.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Menke, C., & Pollmann, A. (2007). *Philosophie der Menschenrechte*. Hamburg: Junius.
- Oswald, H. (2002). *Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Pollmann, A. (2010). Demütigung. In A. Pollmann (Hrsg.), *Unmoral. Ein Philosophisches Handbuch. Von Ausbeutung bis Zwang* (S. 92–100). München: C.H. Beck.
- Prenzel, A. (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 178–194). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2014). Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 219–246). Stuttgart: Kohlhammer.

- Prenzel, A. (2017). *Sammlung unveröffentlichter narrativer Texte*. Unveröff. Manuskript. Potsdam.
- Prenzel, A. (2019a). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort erg. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpbj>
- Prenzel, A. (2020a). *Destruktive Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Empirische und theoretische Zugänge*. Reckahn: Netzpublikationen der Rochow Akademie. Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/destruktive-beziehungen-in-paedagogischen-arbeitsfeldern-empirische-befunde-und-theoretische-zugaenge/>.
- Prenzel, A. (2020b). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- Reh, S., Geiling, U., & Heinzl, F. (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 911–924). Weinheim: Juventa.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. (2013). *Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform?* Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_richter_2013.pdf.
- Schlömerkemper, J. (2020). *Pädagogische Diskurs-Kultur: Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742461>
- Schohaus, W. (1933). *Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung. Mit einer Sammlung von 82 Schulbekenntnissen*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schubarth, W., & Winter, F. (2012). *Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema* (Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam, hrsg. v. A. Prenzel & H. Schmitt). Zugriff am 19.11.2021. Verfügbar unter: <https://reckahner-museen.byuseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb>.
- Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Juventa.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Urieta, K. (2011). *Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografieanalytische Studie*. Berlin: Curach Bhan.

- Vogelsaenger, W. (2022a). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>
- Weltzien, D., & Schmidt, H.W. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter Anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31256-5>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

Entstehung der Materialien

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ Georg-August-Universität Göttingen

* Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen
wvogels@gwdg.de

Zusammenfassung: In diesem Aufsatz wird die Konzeption der inzwischen sieben Seminare zum Thema „Beziehungen professionell gestalten“ für Lehramtsstudierende beschrieben, in denen jeweils eine Schreibwerkstatt mit den Studierenden stattgefunden hat, innerhalb derer die in den beigefügten Online-Supplements abgedruckten Geschichten entstanden sind. Die Aufgabe für die Studierenden in diesen Schreibwerkstätten war, sich in eine gelungene oder misslungene Beziehungssituation während der eigenen Schulzeit zurückzusetzen und dann diese Szene im Präsens und in der Ich-Form zu beschreiben. Diese Konzeption habe ich von Annedore Prengel übernommen, die diese Schreibwerkstatt in meinem ersten Seminar eingeführt und geleitet hat.

Schlagerwörter: Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden; Schreibwerkstatt; gelungene Beziehungsgestaltung; misslungene Beziehungsgestaltung; Seminar-konzeption; Seminarevaluation



1 Organisatorischer Rahmen und didaktisch-methodische Umsetzung

Seit dem Sommersemester 2019 biete ich das Thema „Beziehungen professionell gestalten“ regelmäßig an; jeweils zwischen 33 und 40 Studierende nehmen an dem 28-stündigen Seminar teil. Analog wurden die einzelnen Module ganztags durchgeführt; digital habe ich gute Erfahrungen mit dreistündigen Modulen gemacht (Zeitstunden). Es gibt in jedem Semester etwa 150 Anmeldungen für die Veranstaltung, für die ich bewusst damit werbe, dass es sich um eine sehr praxisorientierte Reihe handelt, die sich von klassischen, überwiegend literaturbasierten Veranstaltungen unterscheiden soll. Das große Interesse der Studierenden erklärt sich daraus, dass sie von einem „Praktiker“ hilfreiche Tipps für ihren zukünftigen Beruf erwarten, die die Diskussion von pädagogischer Fachliteratur ergänzen. Ich bin über 40 Jahre Lehrer an Gymnasium und Gesamtschule gewesen und habe die letzten 16 Jahre als Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen-Geismar gearbeitet, die 2011 den Deutschen Schulpreis erhalten hat. Seit dem Sommersemester 2020 findet die Reihe komplett digital statt. Mein Anspruch an die Arbeitsweise der Gruppe ist es, dass nicht nur Informationen über die Gestaltung von Beziehungen in der Schule geliefert werden, sondern dass die Seminargruppe so zusammenarbeitet, wie es die Anforderungen an die Gestaltung von guten professionellen Beziehungen gebieten. Die Art und Weise, wie und mit welchen Methoden wir zusammenarbeiten, soll dem entsprechen, was inhaltlich gefordert wird (s. Steinl & Vogelsaenger, 2020).

Aus der Ankündigung der Georg-August-Universität Göttingen:

„Die Inhalte des Seminars hängen sehr stark vom wissenschaftsorientierten Praxiswissen des Dozenten ab, der seit 50 Jahren in Schulen und in der Lehrer*innenfortbildung arbeitet. Als Hauptthemen werden etwa die Bereiche ‚Bewertung‘, ‚Kinderrechte und Reckahner Reflexionen‘, ‚Einfluss von Beziehungen auf Well-Being und Leistung‘, ‚21st century skills‘, ‚Der Einfluss vom System Schule auf die Beziehungsgestaltung‘, ‚Kommunikation‘, ‚Beziehungsgestaltung in heterogenen/inkluisiven Lerngruppen‘ und andere mehr behandelt.“

Didaktisch ist es mir wichtig, dass sich alle Teilnehmenden nicht nur rezeptiv mit dem Thema beschäftigen, sondern dass sie auch innerlich, mit ihren Gefühlen beteiligt sind, sich und ihre Biografie, ihre Haltungen oder Ängste mit einbringen, da für mich nur so eine nachhaltige Wirkung erreicht wird. Ich möchte dazu beitragen, dass Haltungen verändert oder bestärkt werden, die eine gute Schule ausmachen.

So ist bereits die Vorbereitung für das Seminar ein Signal: Schon vor Beginn der Veranstaltung biete ich „den Kolleg*innen“ das „Du“ an und bitte sie, in dem von mir zur Verfügung gestellten „Trello-Board“¹ ihre Namenskarten mit einem Bild von sich, einem Text zu der Frage: „Warum ich Lehrer*in werden will“ und einer Kurzvorstellung zu vervollständigen. Ebenso informiere ich sie über die von mir genutzten Medien (Trello, Mentimeter², Simple Mind³, wonder.me⁴; s. die Links im Verzeichnis der Literatur und Internetquellen am Ende des Beitrags), setze sie über das Prüfungsformat (Portfolio) in Kenntnis und biete ihnen an, mich bei Unklarheiten zu kontaktieren. Schon durch diese Vorbereitung entstehen erste Beziehungen. Auf dem Trello-Board sind die Gesichter der Teilnehmenden zu sehen, die Motivationen für den Lehrer*innenberuf können gelesen und erste Kontakte aufgenommen werden. Auch erste Verunsicherungen

¹ Trello ist eine kollaborative Arbeitsplattform, auf der in Listen und Karten Dokumente, Bilder, Links und vieles mehr gespeichert werden können. Ich nutze Trello zur Beziehungsgestaltung, zur Dokumentation der einzelnen Seminarmodule, für Literaturhinweise, zur Dokumentation von Gruppenarbeitsphasen und für vieles mehr. Für mich ist Trello inzwischen in der Lehre unverzichtbar geworden.

² Onlinetool zur schnellen Erfassung von Meinungen und Einstellungen in Gruppen.

³ Tool zum Erstellen von Mindmaps.

⁴ Videokonferenztool, das einfach Spaß macht und es ermöglicht, dass die Teilnehmenden ihre Gruppen schnell und unkompliziert wechseln können.

werden wahrgenommen: Was kann, will und darf ich von mir preisgeben? Wie gehen die anderen damit um? Ist das nicht eine Zumutung, schon vor dem Seminar derartig persönliche Aufgaben zu erteilen?

Im Seminar selbst besteht jeweils eine halbe Stunde vor und nach den Terminen die Möglichkeit, sich bei mir im Wohnzimmer (Bildschirmhintergrund in wonder.me) zu treffen, um mit mir oder anderen Kolleg*innen in zwanglosen selbstbestimmten Gruppen zu klönen. Während der einzelnen Module sind immer möglichst zwei Gruppenarbeitsphasen in gleichbleibenden Sechsergruppen eingebaut, in denen diese Kleingruppen reflektieren, was in der großen Gruppe passiert ist. In diesen Gruppen werden auch kollegiale Fallbesprechungen durchgeführt, deren Fallgrundlage ich als Video oder Text in die Gruppe gebe. Die Ergebnisse werden anschließend dem Plenum vorgestellt.

Drei Kolleg*innen übernehmen die Gesprächsleitung, behalten die Meldungen im Auge und unterbrechen mich, wenn Fragen oder Anmerkungen eingebracht werden sollen. Sie achten auch darauf, dass ich nicht einfach nur mein Programm „abspule“, sondern dass die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt werden.

Das Portfolio sollte schon vor und weitgehend während der Veranstaltungen entstehen, so dass die Prüfungsleistung semesterbegleitend erarbeitet werden kann und nicht am Semesterende mit vielen anderen Arbeiten konkurriert. Elemente aus dem Trello-Board („Warum möchte ich Lehrer*in werden?“) können übernommen werden, so dass keine Doppelarbeit entsteht.

Themen des Portfolios, die vor dem Seminar erarbeitet werden können, sind: „Warum ich dieses Seminar gewählt habe und was ich erwarte“, „Warum ich Lehrer*in werden will“, „Wie ich vor (und nach) dem Seminar zum Thema Beziehungen stehe“. Dann folgen für die sieben Seminartermine jeweils eine Kurzbeschreibung der Inhalte und die Reflexion: „Was hat das mit mir gemacht?“ Abschließend erfolgen eine Rückmeldung zum Einfluss des digitalen Arbeitens auf die Zusammenarbeit und eine kurze Evaluation mit der Möglichkeit, mir zurückzumelden, wie die Kolleg*innen das Seminar einschätzen, was sie positiv oder negativ beurteilen und was aus ihrer Sicht zu verändern wäre. Wahlweise können sie das Seminar auch im Hinblick auf die im Semester parallel laufenden Vorlesungen oder eine selbstgewählte Lektüre reflektieren.

Um auch den Kolleg*innen die Möglichkeit zu geben, Module, an denen sie nicht teilnehmen konnten, in ihr Portfolio mit einzubeziehen, werden die Materialien für jedes Modul gleich nach den Sitzungen in Trello eingestellt. Ebenfalls in Trello können sich die Kolleg*innen eintragen, wenn sie nicht teilnehmen können, verspätet kommen oder eher gehen müssen. Schon dies löst eine sehr wirkungsvolle Diskussion über den Umgang mit „Entschuldigungen“ in Schule und Universität aus. In den letzten beiden Seminaren waren die Kolleg*innen damit einverstanden, die Sitzungen aufzuzeichnen, um selbst noch einmal für das Portfolio bestimmte Passagen anzuschauen und um den Studierenden die Gelegenheit zur Nachbereitung zu geben, die an einzelnen Modulen nicht teilnehmen konnten.

2 Die Schreibwerkstatt

In jedem Durchgang spielt die Schreibwerkstatt eine zentrale Rolle. Da hierfür aber schon ein bestimmtes Vertrauensverhältnis hergestellt worden sein muss, kann dieses Modul erst in der vierten oder fünften Sitzung durchgeführt werden. In meinem ersten Seminar hat Annedore Prengel als Gastdozentin diese Schreibwerkstatt durchgeführt. Da ich davon so begeistert war, habe ich sie dann in den folgenden Semestern selbst gestaltet. Kolleg*innen, die sich häufig Situationen in der Lehre ausgesetzt sehen, in denen sie für ihre Beiträge bewertet werden, müssen hier mehrfach gegen sich selbst und ihre eigenen Ängste kämpfen (vgl. auch den Beitrag von Prengel, 2022, S. 5–33 in diesem Heft):

- Sie müssen erst einmal akzeptieren, dass 45 Minuten der „wertvollen“ Seminararbeit darauf verwendet werden, dass sie bei ausgeschalteter Kamera allein mit sich einen Text über sich selbst schreiben.
- Sie stehen unter dem Druck, dass sie eine passende Szene aus ihrer Schulerinnerung herausfinden, die auch von anderen Teilnehmenden als „bedeutend“ eingeordnet werden sollte.
- Sie sind sich nicht sicher, ob die literarische Qualität ihrer Geschichten präsentabel ist.
- Sie müssen sich einlassen auf Erlebnisse während ihrer Schulzeit, die sie oft schon lange tief in sich begraben haben.
- Sie müssen mit Emotionen umgehen, zum Teil sogar mit Traumatisierungen, die während des Schreibvorgangs für einige körperlich zu spüren sind.
- Sie müssen mit dem Rollenkonflikt umgehen, als angehende Lehrer*innen die Schüler*innensicht einzunehmen.

Um all diesen Herausforderungen gerecht zu werden, ist das einleitende Setting wichtig:

Wie Annedore Prengel es eingeführt hat, wird ein Arbeitsbündnis geschlossen:

- Alles Gesagte bleibt in diesem Raum, wenn es nicht ausdrücklich anders vereinbart wird.
- Es findet keine Bewertung statt.
- Niemand muss vorlesen; das geschieht freiwillig.
- Wenn Geschichten vorgelesen werden, werden sie nicht kommentiert.
- Der Dozent wirbt nicht für das Vorlesen; die Teilnehmenden bestimmen selbst, ob und wann sie vorlesen.
- Nach jeder Geschichte lässt man diese erst einmal auf sich wirken; erst dann folgt freiwillig ohne Moderation die nächste Geschichte.
- Beim Schreiben und auch beim anschließenden freiwilligen Vorlesen der Geschichten bleiben die Kameras ausgeschaltet.
- Die Geschichten werden zwar in der Ich-Form geschrieben; Erzähler*in kann aber auch ein*e Mitschüler*in der Autor*innen sein.
- Die Geschichten werden im Präsens geschrieben, um eine emotionale Nähe herzustellen.
- Die Beschäftigung mit der eigenen Biografie ist freiwillig. Wer sich dem nicht aussetzen kann/will, muss sich dieser Aufgabe nicht stellen.

In den bislang sieben Seminaren haben sich alle Kolleg*innen auf diese Werkstatt eingelassen; zwischen 30 und 50 Prozent der Teilnehmenden haben ihre Geschichten vorgelesen. Während des Vorlesens entstand eine äußerst dichte Atmosphäre, eine Betroffenheit, Wut, Fassungslosigkeit über das Gehörte. Um die anschließende Diskussion in der Gesamtgruppe zu entlasten, trafen sich zunächst einmal die etablierten Gruppen zu einem etwa 15-minütigen Gruppengespräch; erst danach wurde in der Gesamtgruppe diskutiert. Dies hat den Vorteil, dass die dann folgenden Äußerungen nicht unbedingt die eigene Meinung widerspiegeln müssen; durch die Redefigur „In unserer Gruppe wurde diskutiert, dass ...“ kann die eigene Meinung, die eigene Gefühlswelt hinter der Gruppe verborgen werden – auch das ein Mittel, um Vertrauen zu schaffen und den Mut, sich an der Diskussion zu beteiligen.

Im Portfolio werden dann diese Erlebnisse und Gefühle noch einmal individuell reflektiert und beschrieben.

Wegen der Fassungslosigkeit über die Schulgeschichten, die ja noch gar nicht so lange zurücklagen, entstand schnell die Bereitschaft, die Geschichten für diese Veröffentlichung zur Verfügung zu stellen, um in Aus- und Fortbildung als Gesprächsgrundlage genutzt werden zu können.

Die sich an die Diskussion der Schreibwerkstatt und der Geschichten anschließende Information und Diskussion der Kinderrechte und der *Reckahner Reflexionen* (2017) bieten einen Weg aus der mit Händen greifbaren Betroffenheit. In nahezu allen Portfolios nehmen sich die Kolleg*innen vor, später in ihren Klassen über die Rechte der Kinder zu informieren und sich als Anlaufstelle anzubieten, falls diese Rechte verletzt werden sollten.

Die folgenden Aussagen zu der Beschäftigung mit der eigenen Biografie und der der anderen Teilnehmenden ziehen sich durch nahezu alle Rückmeldungen durch:

- Ich bin mit derartigen Erlebnissen nicht allein; vielen anderen ist es auch so gegangen.
- Das System Schule scheint derartige Verletzungen zu unterstützen.
- Ich bin sensibilisiert worden dafür, dass Lehrer*innenhandeln vom individuellen Verhältnis zur Macht geprägt ist und dass dieses auch bei den auf den ersten Blick positiven Geschichten zu erkennen ist, da in den meisten Fällen eine Subjekt-Objekt-Beziehung vorliegt.
- Ich habe ein Gefühl dafür bekommen, dass es meistens gar nicht so schwer ist, gute Beziehungen aufzubauen; es genügt schon ein Blick, das Wahrgenommen-Werden, das gezeigte Interesse, um Kindern ein gutes Gefühl zu geben. Das entlastet mich.
- Ich habe erlebt, dass mich eine kollegiale Fallberatung stärken kann; ich muss nicht allein mit Problemen fertigwerden.
- Ich nehme mir vor, mich im Arbeitsalltag immer wieder in die Perspektive der Kinder zu versetzen, damit die bei meinem Rollenwechsel zur*zum Lehrer*in nicht verloren geht.

Es folgen einige Auszüge aus Portfolios, die meine Zusammenfassung der Aussagen noch einmal illustrieren. Wichtig ist mir dabei, dass deutlich wird, dass hier durch das Seminar und die gewählte Aufgabe nicht nur ein Erkenntnisgewinn dokumentiert wird, sondern der Wunsch nach einer Haltungs- und Verhaltensänderung. Ob dieser Wunsch sich dann später tatsächlich im Verhalten der Kolleg*innen niederschlagen wird, wäre zu untersuchen. Der spätere Kontakt zu ehemaligen Teilnehmer*innen, die zum Teil an meiner alten Schule Referendariat machen oder Lehraufträge haben, deutet jedenfalls auf eine nachhaltige Wirkung hin.

3 Auszüge

Was hat das mit mir gemacht?

Der Arbeitsauftrag, zu einem bestimmten Moment in der Vergangenheit an unsere alte Schule zu fliegen, das Geschehen von außen zu beobachten und darüber einen Text zu schreiben, hat in mir ein Gefühlschaos ausbrechen lassen. Ich habe Herzrasen bekommen, ich war motiviert und zugleich gestresst. Aber warum? Wenn ich zurück an meine Schulzeit denke, dann werde ich meistens nur von negativen Erinnerungen und Gefühlen überwältigt. Natürlich hatte ich auch schöne Momente, das kann ich nicht bestreiten, aber anscheinend bleiben im Laufe der Zeit nur diejenigen Gefühle präsent, die einen auf irgendeine Weise geprägt haben. Und bei mir waren es leider die negativen. Ich fand es schwer, mich auf ein Ereignis zu beschränken, denn ich könnte einen Roman über misslungene Beziehungen und schlechte Pädagogen schreiben. Es ist eine Sache sich an vergangene Gefühle zu erinnern und etwas anderes darüber zu schreiben. Erst während des Schreibens merkte ich, wieviel Wut und Unverständnis in mir aufkommt, wenn ich an diese Situation zurückdenke bzw.

zurückfühle. Es hat mir unglaublich viel gebracht darüber zu schreiben, denn so wurde mir schnell klar, was einen schlechten Pädagogen ausmacht und was ich, als zukünftige Lehrerin, definitiv vermeiden muss. Die Geschichte, die ich geschildert habe, ist meiner Ansicht nach ein Paradebeispiel dafür, wie das Fehlen von pädagogischen/professionellen Beziehungen ein Kind traumatisieren und in seiner persönlichen Entwicklung hemmen und beeinflussen kann. Wie kann eine Lehrperson einem Kind innerhalb weniger Minuten so viel wegnehmen und es vor der ganzen Klasse bloßstellen? Diese Geschichte zeigt und hilft mir zu verstehen, dass Lehrkräfte viel in den Leben der Kinder bewirken und beeinflussen können und dass pädagogische Fachkräfte in keinem Fall solch eine Art seelischer Verletzungen dem Kind zufügen können, denn die Konsequenzen kann niemand wirklich voraussagen. Zumal Lehrkräfte meistens nur zeitlich begrenzt an der Entwicklung eines Kindes teilhaben können, aber einen umso größeren Schaden verursachen können. Auch das Hören der Geschichten meiner Kommilitonen*innen zeigte und bestätigte mir – leider –, wieviel Ungerechtigkeit und unangebrachtes bzw. verletzendes Verhalten sich in Klassenräumen und Schulen abspielt. Die vorgelesenen Geschichten waren keineswegs „vergeudete Zeit“. Ich habe es als eine Verankerung und Stärkung der Beziehungen gedeutet, da wir in den letzten Seminaren eine Vertrauensbasis aufbauen konnten und uns so wohl fühlten, über unsere positiven und negativen Erlebnisse offen zu kommunizieren.

Ich habe selber eine schwierige Kindheit und demzufolge eine schwierige Schulzeit hinter mir und weiß, wie wichtig es ist, Kindern Anerkennung, Liebe und Geborgenheit zu signalisieren und zu geben. Das sind ungeschriebene Gesetze des Alltags, die aber viele Menschen und Pädagogen leider ignorieren. Die „Reckahner Reflexionen“ sind von ihrem Inhalt her natürlich nichts Neues, jeder oder jede sollte wissen, dass Kinderrechte existieren und befolgt werden müssen. Umso wütender macht mich das, wenn ich höre, sehe und erlebe, wie diese grundlegenden Rechte nicht beachtet werden und Kinder nach wie vor Machtspielen von Lehrpersonen ausgesetzt sind. Sie bekräftigen mich jedoch auch, mich für diese Kinder einzusetzen, die unfair und verletzend behandelt werden.

Aus einem anderen Portfolio

Die Seminaraufgaben führen immer wieder dazu, dass ich meine eigenen Wahrnehmungen, Erklärungsansätze und Erfahrungen reflektiere und aus ihnen lernen darf, einen achtsamen Umgang im Schulleben zu etablieren. In der Schreibwerkstatt zeigte sich, dass nicht nur meine Geschichte, sondern auch die meisten Anderen negative Erfahrungen thematisieren und zeigten damit die Verletzlichkeit von Schüler*innen auf. Ich würde der Lehrerin aus meiner Geschichte heute keine grundsätzlich böse Absicht unterstellen, aber trotzdem hat sie mein Wohl nicht in den Vordergrund gestellt und mich über Jahre hinweg immer und immer wieder sehr verletzt. Dennoch ist es Aufgabe von Lehrkräften sich mit dem Auseinandersetzen, was ethisch erlaubt und was unzulässig ist, und es tat gut, das noch einmal zu hören. Ich habe das Gefühl, dass mir meine intensive Auseinandersetzung mit Achtsamkeit, Buddhismus, Meditation und Yoga sehr geholfen hat, um im Umgang mit Lernenden die Haltung zu haben, dass diese Gründe für ihr Verhalten haben und wir gemeinsam schauen können, wie es uns besser geht und welche Mittel und Wege wir dafür einschlagen können.

Die „Reckahner Reflexionen“ fand ich in diesem Kontext wirklich sehr gut und habe die Leitlinien direkt mit zur Schule mitgenommen und sie kommentarlos ins Lehrerzimmer gelegt. Zwar sollten die zehn Leitlinien eigentlich als Grundsatz in der Interaktion mit Menschen verankert sein, aber manchmal kann ein kleiner Reminder hilfreich sein, um eingeschlichene Verhaltensmuster zu durchbrechen.

Aus der Evaluation eines Seminars (vgl. auch die Gedanken von Katharina Reichelt in Online-Supplement 1 zu diesem Beitrag):

Diese Veranstaltung war bisher die einzige im bisherigen Studienverlauf, in welcher ich für die Praxis Dinge mitnehmen kann. Es ist eines der einzigen Male, bei denen der Dozierende IMMER wertschätzend und fair mit den Studierenden umgeht. Fast alle anderen Dozierenden könnten hier noch sehr, sehr viel lernen.

Lieber Wolfgang, bitte biete diese Veranstaltung im kommenden WiSe erneut an. Ich habe von unseren Sitzungen meinen Freunden so viel vorgeschwärmt, dass sie alle zu dir kommen

wollen. Ich finde es so toll, dass wir die Methoden (wie Tischgruppen, Mentimeter, Schreibgespräche etc.) an uns selbst ausprobieren und dann reflektieren. Dadurch kann ich viel besser einschätzen, wann ich diese Methoden einsetzen möchte. Auch die Atmosphäre während der Sitzungen gefällt mir sehr. Du schaffst es, dass jede*r sich wertgeschätzt fühlt und seine Fragen/Meinungen/etc. frei äußern kann. Danke.

Rundherum eine sehr wertvolle Veranstaltung. Die beste Veranstaltung meines Studiums bisher, ganz klar. Ich habe in einer tollen Atmosphäre ganz viel inhaltlich, aber auch persönlich gelernt und die Möglichkeit bekommen, alle mir auf dem Herzen liegenden Fragen zu stellen. Obwohl der Kurs riesig war, waren alle kurz vor Weihnachten freiwillig bis zum Ende da. Das ist schon Feedback für sich, auf das man stolz sein kann. Ich bin sehr dankbar für diesen Kurs. Vielen Dank, Wolfgang!!

Auch die Ergebnisse der Veranstaltungsevaluationen spiegeln eine sehr positive Einschätzung der Studierenden wieder (der folgenden Abbildung ist ein Auszug aus einer der Evaluationen zu entnehmen).

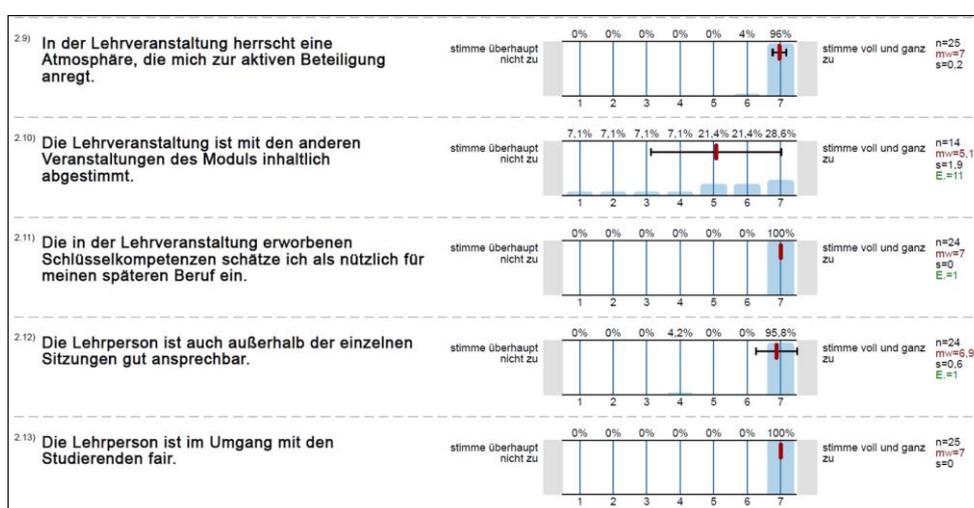


Abbildung 1: Auszug aus der Veranstaltungsevaluation (Wintersemester 2020/21, $n = 14–25$)

4 Fazit und Ausblick

Mit dem Wechsel von der Schule in die Universität habe ich nach der Pensionierung meinen Blick auf die Gründe für die Unfähigkeit des deutschen Schulsystems, sich grundlegend zu reformieren und sich den Anforderungen des 21. Jahrhunderts zu stellen, noch einmal erweitert. So wie es in der Schullandschaft einzelne Leuchttürme gibt, die den notwendigen Wandel schon vollzogen haben – wie viele mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Schulen – oder gleich mit diesem Anspruch konzipiert worden sind – wie etwa die IGS Göttingen –, so ist es auch in der Universitätslandschaft. Auch hier gibt es einige Leuchttürme, die bezeichnenderweise auch mit hervorragenden Schulen eng zusammenarbeiten – wie etwa die Universitäten Bielefeld, Paderborn, Köln oder Dresden; es gibt aber wie in der Schullandschaft noch viel zu viele Einrichtungen, in denen einzelne Dozent*innen gegen ein System kämpfen, das den Fokus allein auf den Aspekt der Wissenschaftlichkeit legt, ohne diese mit den praktischen Anforderungen des Lehrer*innenberufs zu verbinden. Als Schulleiter habe ich mit mehr als 2.000 Bewerber*innen Vorstellungsgespräche geführt und dabei feststellen müssen, dass nur die wenigsten von ihnen in Universitäten und Studienseminaren darauf vorbereitet waren, dass Schule mehr sein muss als die Beherrschung ihrer Fächer und die Fähigkeit, eine 45-

Minuten-Stunde akribisch vor auszuplanen, dass die Gestaltung von positiven Beziehungen die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen ist und dass eine gewaltfreie Kommunikation die Grundlage für Berufserfolg und -zufriedenheit darstellt.

Im Gegenteil berichten viele Bewerber*innen immer noch von Ängsten und Druck, davon, dass die Art zu lernen nicht mit den Lerninhalten übereinstimmt, dass ihnen der Sinn des für die Prüfungen zu lernenden Stoffes fehlte. So habe ich überwiegend die Bewerber*innen eingestellt, die ihre ursprüngliche Haltung Kindern und dem System Schule gegenüber trotz ihrer Ausbildung in Universität und Schule bewahrt haben und eine Schule suchten, die anders ist als das, was ihnen als Bild von Schule und ihrer Rolle als Lehrer*innen beigebracht wurde.

Daher bin ich durch die in diesem Aufsatz dargestellte Biographiearbeit mit Studierenden in meiner Auffassung bestärkt, dass es entgegen der klassischen Auffassung von der zweiphasigen Ausbildung von Lehrer*innen in Wirklichkeit vier Phasen der Ausbildung gibt: die eigene Schulzeit, die Universität, das Referendariat und zuletzt die Schule selbst. Ich habe es als große Chance erlebt, an der Biographie der Studierenden, an den Erfahrungen mit gelungenen und misslungenen Beziehungen und deren Auswirkungen auf nachhaltiges Lernen und den eigenen Berufswunsch anzuknüpfen und dies dann über Form und Inhalte der Lehrer*innenausbildung hin zum Referendariat und dann bis zu dem Wirken an der künftigen Schule fortzuschreiben. Die dahinterstehende Botschaft ist immer: Schule kann und muss anders sein, als ihr sie erlebt habt, und dies muss in Universität und Referendariat vorgelebt werden, um Sicherheit für den künftigen Beruf zu erwerben.

Ich denke, dass eine Sammlung von Fallgeschichten aus Universität und Referendariat an den hier in den Online-Supplements vorgestellten Geschichten anknüpfen könnte, um zu verdeutlichen, dass es sich um einen zusammenhängenden Prozess der Ausbildung handelt, nicht um voneinander getrennte Phasen. Ich würde mich freuen, wenn diese Anregung aufgegriffen würde. Alle meine Kolleg*innen, die hier Geschichten beigeleitet haben, und ich würden uns freuen, wenn die Diskussion der hier vorgelegten Sammlung all denen helfen würde, die in ihren Institutionen die Lernenden auf Augenhöhe in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen wollen.

Literatur und Internetquellen

Mentimeter: <https://www.mentimeter.com>

Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>

Simple mind: <https://simplemind.eu/>

Steinl, V. & Vogelsaenger, W. (2020). Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie. Ein Praxisbericht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 175–192. www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3910

Trello: <https://trello.com/>

Vogelsaenger, W. (2022). Von der Notwendigkeit, professionelle Beziehungsgestaltung in die Ausbildung von Lehrer:innen zu integrieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 12 (7/8: Beziehungen und ihre Wirksamkeit).

Vogelsaenger, W. (2022). Ungewissheit, Beziehungen und demokratische Schule. *Jahrbuch Demokratie in Schule und Bildung, Band 9*. Debus-Verlag.

Wonder: <https://www.wonder.me>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online-Supplements:

- 1) Gasteditorial der Studierenden Katharina Reichelt: Biografiearbeit statt Leistungskontrolle. Ein Blick zurück auf das Seminar „Beziehungen professionell gestalten“ und dessen Stellenwert im Gesamtkontext des Lehramtsstudiums
- 2) Arbeit mit den Textsammlungen: Didaktische und methodische Tipps
- 3) Textsammlung: Bewertungen
- 4) Textsammlung: Macht
- 5) Textsammlung: „Oft reicht ein Lächeln“
- 6) Textsammlung: Diskriminierung
- 7) Audio: Deine Mutter hätte es sich sparen können
- 8) Audio: Kopfrechnen
- 9) Audio: Nix
- 10) Audio: Scheiße
- 11) Audio: Weniger essen

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Online-Supplement

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

Entstehung der Materialien

Wolfgang Vogelsaenger

**Online-Supplement 1:
Gasteditorial der Studierenden Katharina Reichelt^{1,*}:
Biografiearbeit statt Leistungskontrolle.
Ein Blick zurück auf das Seminar
„Beziehungen professionell gestalten“ und dessen Stellenwert
im Gesamtkontext des Lehramtsstudiums**

¹ Georg-August-Universität Göttingen

* Kontakt: katharina@pr-komm.de

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien [Online-Supplement 1: Gasteditorial der Studierenden Katharina Reichelt: Biografiearbeit statt Leistungskontrolle. Ein Blick zurück auf das Seminar „Beziehungen professionell gestalten“ und dessen Stellenwert im Gesamtkontext des Lehramtsstudiums]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Praxis in der Lehramtsausbildung?

Die Entscheidung, aus allen angebotenen Optionen das Seminar „Beziehungen professionell gestalten“ zu wählen, ist mir sehr leicht gefallen. Dabei fiel die Entscheidung nicht aufgrund des Titels oder der Seminarbeschreibung, sondern schlichtweg aufgrund der Tatsache, dass es von jemandem durchgeführt werden sollte, der selbst jahrelang in der Schule gearbeitet hatte. Als Lehramtsstudent*in (zumindest in Niedersachsen, wo es für die Studierenden des Gymnasiallehramtes kein Praxissemester gibt) sehnt man sich geradezu nach echten, wahrhaftigen Eindrücken aus der Praxis, selbst, wenn es „nur“ Erfahrungsberichte sind.

Ich habe mein Studium als eine sehr repressive Zeit empfunden.¹ Selbst im Lehramtsstudium, welches uns unter anderem auf den neuesten Wissensstand von Lerntechniken bringen soll, steht sogenanntes „Bulimie“-Lernen auf der Tagesordnung. Klausurinhalte wurden auswendig gelernt und direkt im Anschluss vergessen. Ähnlich lief es mit Hausarbeiten. Heute könnte ich nicht einmal die Hälfte der Themen benennen, über die ich im Laufe meines Studiums wissenschaftliche Arbeiten verfasst habe. Von Nachhaltigkeit fehlt jede Spur. Meiner Einschätzung nach liegt dies vor allem daran, dass zu keinem Zeitpunkt das Gelernte reflektiert wird. Und damit meine ich eine ehrliche Reflexion!

An eine Ausarbeitung in der Universität eine Reflexion anzufügen, heißt in der Regel, nach Schema F unter Beweis zu stellen, dass man die Grundstrukturen von vermeintlicher Reflexionskompetenz verstanden hat und diese anwenden kann. Der tatsächliche Inhalt des Gesagten spielt dabei eine (wenn überhaupt) untergeordnete Rolle. Auch die Selbstreflexion wird anhand von strikten Kriterien abgearbeitet und dient demnach letztendlich dem Zweck der Kontrolle. Den Studierenden ist dieser Umstand selbstverständlich bewusst, weshalb sich auch an dieser Stelle kaum jemand für eine ehrliche inhaltliche Auseinandersetzung mit dem individuellen Lernprozess entscheidet, sondern meist lediglich geschrieben wird, was der*die Dozierende erwartet. In einem System, welches eher auf der Erfüllung von vorher festgelegten Normvorstellungen basiert als auf dem persönlichen Wachstum und der Weiterentwicklung der Studierenden, ist keine ehrliche Selbstreflexion möglich.

Umso überraschender war vor diesem Hintergrund der Verlauf des Seminars „Beziehungen professionell gestalten“. Die Aufgabenstellung, eine erlebte Situation aus unserer eigenen Schulzeit aufzuschreiben – egal ob negativ oder positiv –, war im ersten Moment ungewohnt. In meinem Kopf setzte sich sofort die mir antrainierte Analyse-Maschinerie in Gang: Welches Ziel hat diese Aufgabe? Welche Art von Erfahrungsbericht wird von mir erwartet? Nach welchen Kriterien wird die Auswahl meiner Geschichte bewertet? Persönliche Erfahrungsberichte und individuelle Erinnerungen eignen sich nicht als Analyseelement, da sie durch eben jene Subjektivität verzerrt werden; wie soll man also anhand einer Erzählung die tatsächliche Situation rekonstruieren? Ist diese Erkenntnis das gewünschte Arbeitsergebnis?

Erst in der Besprechung der Aufgabe wurde immer deutlicher, dass all diese Fragen gar keine Rolle spielten. Es wurde klar: Es geht hier nicht um Analyse, es geht auch nicht um eine Einordnung oder die Bewertung der beschriebenen Situationen, sondern um Anerkennung: Anerkennung der Gefühle, die durch die entsprechenden Situationen ausgelöst wurden und offensichtlich so lange nachhallen, dass sie auch Jahre später noch in Erinnerung geblieben und direkt abrufbar sind.

Es geht aber auch um die Kenntnisnahme von Individualität. Viele Geschichten, die ich bei der Präsentation der Geschichten von anderen Studierenden gehört habe, erschienen mir nicht sonderlich dramatisch. So wild sei die Situation nun auch wieder nicht

¹ Die hier beschriebenen Erfahrungen und Einschätzungen sind sehr persönlicher Natur. Erfahrungen anderer Studierender bezüglich des Studiums sowie des Seminars können selbstverständlich von meinen abweichen.

gewesen, dachte ich hin und wieder, vielleicht wäre mir der eine oder andere unangebrachte Kommentar sogar selbst herausgerutscht. Oder aber ich hätte gar nicht auf dem Schirm gehabt, dass sich Schüler*innen von bestimmten Aussagen verletzt fühlen könnten, da ich jede Aussage ausschließlich auf der Basis meiner Wertmaßstäbe bewerte. Aber das ist gerade der Punkt. Diesen Reflexionsprozess und die daraus entstandene Erkenntnis erachte ich als einen der wichtigsten Aspekte, den mir diese Aufgabenstellung ermöglichte: Für mich hätte eine derartige Situation keinen prägenden Effekt gehabt, ich hätte sie wenige Tage später vergessen – diese Person, die diese Geschichte erlebt hat, aber nicht. Das Ereignis war derart prägend, dass es ihr sofort ins Gedächtnis kommt, wenn sie Jahre später nach einem negativen Ereignis während ihrer Schulzeit gefragt wird. Situationen werden individuell bewertet, weil jede Person individuelle Wertvorstellungen und ein ureigenes Selbstverständnis hat. Die Wichtigkeit dieses Aspekts des kommunikativen Miteinanders kann gar nicht oft genug betont werden: Unterschiedliche Menschen können ein und dieselbe Situation völlig unterschiedlich einschätzen. Eine Sensibilisierung für diesen Fakt sowie bedachte, klare Kommunikation und eine stabile Beziehungsgrundlage müssen deshalb essenzielle Teile unserer Lehramtsausbildung sein.² Schenken wir diesem Aspekt nicht die nötige Aufmerksamkeit, dann reproduzieren wir diese Fehler. Wenn wir verhindern wollen, dass in zehn/fünfzehn Jahren ein neuer Kurs Lehramtsstudent*innen von ihren traumatischen Schulerfahrungen erzählt, muss eine Reflexionskultur ohne Leistungs- und Bewertungsdruck in unsere Ausbildung integriert werden.

Ein letzter Punkt, der mir in Bezug auf das Seminar im Kontext meiner Studienlaufbahn besonders wichtig ist, ist dessen Nachhaltigkeit. Ich bin fest davon überzeugt – und Auszüge der Rückmeldungen anderer Studierender zum Seminar bekräftigen diesen Eindruck –, dass dieses Seminar einen Alleinstellungscharakter in unserer Ausbildung hat. Meiner Einschätzung nach basiert dies neben der kooperativen Konzeption der Veranstaltung insbesondere darauf, dass unsere Emotionen in den Fokus der gemeinsamen Arbeit gestellt wurden.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem persönlichen Selbstverständnis als Lehrkraft, der eigenen Biografie und den Gefühlen aller am Schulalltag beteiligten Personen sorgt für eine Form der Verbindlichkeit. Indem wir uns vor Augen führen, welchen Einfluss das Handeln einzelner Personen auf uns haben kann (insbesondere, wenn wir in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen stehen), führt unweigerlich zu einem Bewusstsein für die eigene Verantwortung, respekt- und rücksichtsvoll mit den Gefühlen anderer (insbesondere Schutzbefohlener) umzugehen – eine Verbindlichkeit, die bei einer rein wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fachlektüre in der Regel nicht entsteht.

Man darf dieses Argument nicht falsch verstehen: Auch die wissenschaftliche Arbeit im Studium halte ich für essenziell.³ Dennoch ist die Lehramtsausbildung, zumindest wie ich sie erlebt habe, sehr stark geprägt vom „Soll“-Zustand. Wir lernen, welche Qualitätsmerkmale guter Unterricht erfüllen *soll*, wie Inklusion der Theorie nach umgesetzt werden *soll*, welche Kompetenzen eine Lehrkraft erfüllen *soll*, welche theoretischen Differenzierungsangebote den Kindern unterbreitet werden *sollen*. Für die Umsetzung all dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse ist unser aktuelles Schulsystem aber überhaupt nicht ausgelegt, weshalb „Soll“- und „Ist“-Zustand in der Unterrichtsrealität häufig nicht weiter voneinander entfernt sein könnten. Fehlende Ausstattung, mangelhafte Fortbildungsangebote und Lehrkräftemangel sind keine Neuheiten und vor allem keine Seltenheit.

² Dazu gehört meiner Meinung nach auch die Fähigkeit, sich zu entschuldigen – auch Erwachsene bei Kindern. Auch Erwachsene machen Fehler. Auch Lehrkräfte vergeifen sich mal im Ton. Aber eine positive Fehlerkultur, die zu persönlichem Wachstum führen soll, muss entsprechend vorgelebt werden, und dazu gehört auch das Eingestehen und Offenlegen von eigenen Fehlern.

³ Wenn uns die Corona-Pandemie eines ganz deutlich gezeigt hat, dann, dass ein grundlegendes Verständnis für wissenschaftliche Arbeitsweisen eine Kernkompetenz ist, deren Abwesenheit fatale Folgen haben kann.

Keinen Satz habe ich in meiner Ausbildung häufiger gehört als: „Die Uni gibt euch die wissenschaftliche Grundlage, die Anwendung ist dann halt ‚learning by doing‘.“ In der Realität bedeutet dies aber genau genommen „learning by failing“. Ich lerne, indem ich Fehler mache und sie in Zukunft vermeide. Für mich ist das natürlich ein dankbares Konzept; aber welche Konsequenzen hat diese Praxis für die Kinder, die ich in dieser Zeit unterrichte? Was ist mit dem Kind, an dessen Beispiel ich lerne, wie ich mit seinem individuellen Förderbedarf umgehen muss? Was ist mit der heterogenen Klasse, bei der ich mich an Differenzierungsmöglichkeiten teils erfolglos ausprobiere? Was ist mit all den Kindern, an denen ich lerne, wie man es nicht macht? Sie alle leiden – manche eventuell mehr, manche weniger – unter meiner mangelnden Ausbildung, unter meinem sogenannten „learning by doing“. Und sie sind mir dabei völlig ausgeliefert.

Mir persönlich bereitet das Bauchschmerzen. Nicht, weil ich nicht bereit bin, Fehler zu machen. Das ist die Variable der Menschlichkeit, die sich niemals auslöschen lässt (was auch gut so ist). Aber viele Fehler, die ich machen werde und die meine Kolleg*innen machen werden, wären vermeidbar.

Die Verbesserung der Lehramtsausbildung ist ein komplexes Thema, welches hier selbstverständlich keine hinreichende Bearbeitung finden kann. Man hüte sich vor Menschen, die glauben, für komplexe Problemstellungen einfache Lösungen zu haben. Und an vielen Stellschrauben des Systems wird an vielen Stellen bereits gedreht, seien es Eignungstests vor dem Lehramtsstudium (wie bspw. in Passau) oder verpflichtende Praxissemester, die in immer mehr Bundesländern eingeführt werden. Innerhalb meiner Ausbildung jedenfalls bleibt das Seminar „Beziehungen professionell gestalten“ präsent wie kein anderes Modul. Jeder angehenden Lehrkraft wünsche ich eine ähnliche Erfahrung. Ich wünsche mir, dass noch viele Lehramtsstudierende mit den hier gesammelten Materialien arbeiten können, und freue mich über jeden Kollegen und jede Kollegin, dem und der mit Hilfe von Wolfgang's toller Arbeit ein kleines Stück Praxis, ein kleines Stück Nahbarkeit und ein kleines Stück Verbindlichkeit in einem Dschungel der Theorie nähergebracht werden kann.

Online-Supplement

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

**Online-Supplement 2:
Arbeit mit den Themenheften:
Didaktische und methodische Tipps**

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ Georg-August-Universität Göttingen

* Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen
wvogels@gwdg.de

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden [Online-Supplement 2: Arbeit mit den Themenheften: Didaktische und methodische Tipps]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (H), –. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Didaktische und methodische Anregungen zur Arbeit mit den Themenheften – von der emotionalen Empörung zur Handlungsänderung und Handlung

Die in bislang sieben Seminaren entstandenen Schulgeschichten von Lehramtsstudierenden dienten zunächst einmal der Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiografie. Aus der individuellen Begegnung mit dem eigenen Erleben wurde im Seminar durch das freiwillige Vorlesen eine Gruppenerfahrung, die geprägt war von Fassungslosigkeit, Erstaunen, Entsetzen und dem Erkennen, dass es sich bei den individuellen Erlebnissen nicht um Einzelbegegnungen handelte, sondern um systembedingte Strukturen. Aus dieser Erkenntnis entstand bei den Studierenden und auch bei mir das Bedürfnis, diese Geschichten, aber auch diesen Prozess zu veröffentlichen mit dem Ziel, das Schweigen zu brechen und aus der individuellen Anonymität herauszutreten. Das im Seminar Erlebte sollte auch anderen zuteilwerden, die sich mit der Frage von Beziehungen in Schule beschäftigen. Katharina Reichelt und ich sahen in der Chance, diese Geschichten in der Bielefelder Online-Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt* zu veröffentlichen, den passendsten Weg, dem Anliegen von bislang rund 150 Studierenden gerecht zu werden: Die Aufforderung zum Nachmachen, das Open-Source-Online-Format mit dem Verzicht auf die Abhängigkeit von einem Verlag mit den entsprechenden Druckbeschränkungen, die Honorarfrage und die leichte Zugänglichkeit der Texte gaben den Ausschlag. Mit diesem Format können wir allen Studierenden signalisieren, dass wir in ihrem Sinne zur Diskussion ihrer Geschichten beitragen, ohne diese für uns zu instrumentalisieren oder uns an ihnen zu bereichern.

Es handelt sich bei diesen Geschichten um kleine Kostbarkeiten. Sie betrachten und erzählen Schule aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen. Sie berichten von Szenen, die ihr Leben mehr oder weniger beeinflusst haben, von Situationen der Freude und des Leids, von Traumata, die bis heute das Leben von Erwachsenen bestimmen, etwa dadurch, dass sie beschlossen haben, es als Lehrer*in anders zu machen als die in den Geschichten dargestellten Personen. Damit dies in die Breite geht, sich möglichst viele Studierende, Referendar*innen und auch schon im Beruf stehende Kolleg*innen an der Respektierung der Kinderrechte beteiligen, hoffen wir, dass unsere Sammlungen sowohl in der Lehreraus- als auch der -fortbildung eingesetzt wird. Dazu einige Gedanken: Die Ideen sind sowohl im Rahmen von Einzelstunden umsetzbar als auch in längerfristigen Projekten; sie eignen sich auch für ein gesamtes Seminarthema. In diesem Fall bietet es sich an, dass die Teilnehmer*innen in einem Portfolio ihre Lernentwicklung dokumentieren, in dem sie kursbegleitend beschreiben, was die einzelnen Elemente des Kurses mit ihnen und ihrer eigenen Haltung zum Thema „gemacht“ haben. Die Form des Portfolios kann klassisch als Textvariante entstehen oder aber auch als E-Book mit Fotos, Filmen oder Podcasts. Die Portfolios können als Einzelarbeit angefertigt werden oder aber auch als Gruppenarbeit.

Das Schreibprojekt

Zentral war in unserem Prozess die eigene Erfahrung. Durch das Erleben der eigenen Betroffenheit waren die Studierenden offen für die Erfahrungen der anderen und die folgende Analyse des Systems, in dem diese Geschichten erst möglich waren. Daher ist zu überlegen, ob man nicht vor einer Lektüre der Geschichten und der Texte zum Nachdenken diese Schreibwerkstatt vorwegschaltet. Dabei sind nach unseren Erfahrungen die von Annedore Prengel aufgestellten Regeln unbedingt zu beachten, so etwa die Freiwilligkeit, die Zusicherung von Verschwiegenheit, die Bewertungsfreiheit (Prengel, 2022, S. 5–33 in diesem Heft). Kursleiter*innen müssen unbedingt darauf hinweisen, dass der Einstieg in möglicherweise traumatisierende Erlebnisse ein Risiko bedeutet, und mit den Teilnehmer*innen besprechen, was zu tun ist, wenn ein solches Trauma aufbricht. Es

muss ein intimer Raum geschaffen werden, in dem die Teilnehmenden in Ruhe arbeiten können; es muss genügend Zeit dafür gegeben werden (mindestens 45 Minuten). Das Vorlesen der Geschichten darf nur freiwillig erfolgen; auf direkte Kommentare sollte verzichtet werden. Eine kleine Zeitreise in eine der früheren Schulen und die Aufforderung, im Präsens und in der Ich-Form zu schreiben, erhöhen den Effekt der Identifikation. Im Anschluss an die Phase des Vorlesens der Geschichten sollte ein von den Kursleiter*innen unabhängiger Austausch in Kleingruppen erfolgen. Erst dann raten wir zur Reflexion, zur Analyse und zur Besprechung von Handlungsalternativen. Die Person von Annedore Prengel lädt zu einer Überleitung zu den *Reckahner Reflexionen* (2017) ein.

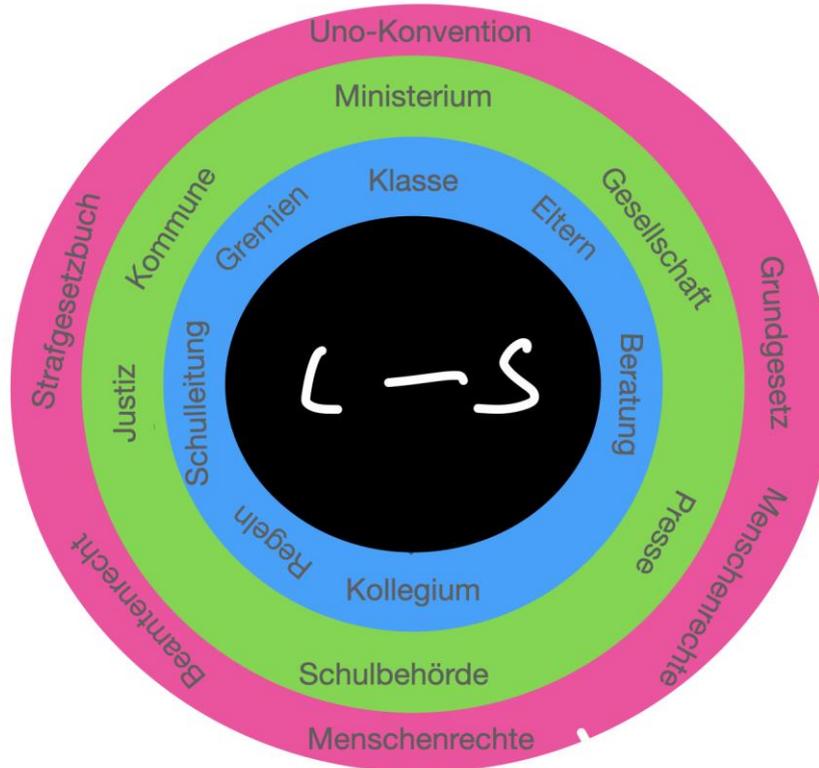
Die Arbeit mit den Themenheften

Im Anschluss an diese sehr intensive und dichte Erfahrung bietet sich eine Auseinandersetzung mit den in dieser Sammlung veröffentlichten Aufsätzen und Geschichten an. Hier nur einige Anregungen für die Arbeit mit den Geschichten; Ihrer Fantasie sind jedoch keine Grenzen gesetzt. Ziel einer Bearbeitung der Themen in diesen verschiedenen Aufgabenstellungen ist es, von der wertenden Außenbetrachtung hin zu kommen zu einer emotionalen Beteiligung unter Einnahme verschiedenster Rollen. Dies kann den Teilnehmer*innen einen Eindruck von Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die ihnen zur Verfügung stehen, wenn sie selbst einmal in derartige Vorkommnisse involviert sind.

- Je nach Kursthema können die Kursleiter*innen passende Geschichten auswählen und mit dem Kurs bearbeiten.
 - **Gemeinsames Lesen und Diskutieren** ausgewählter Geschichten
 - **Arbeitsteiliges Lesen und Diskutieren** mehrerer Geschichten in Arbeitsgruppen; Vorstellung in der Gesamtgruppe nach bestimmten vorher festgelegten Kriterien
 - Herstellung von Verbindungen zwischen den **Geschichten und den Aufsätzen** dieser Veröffentlichung
 - Anbieten der Geschichten **ohne Schluss** mit der Aufforderung an die Kursteilnehmer*innen, jeweils einen Schluss für eine positive und eine negative Beziehungsgestaltung anzufügen und vorzustellen
 - Das Kind/der*die Jugendliche kommt nach Hause und **erzählt seinen Eltern**.
 - Eltern sind selbst Lehrer*in.
 - Eltern sind eher bildungsfern.
 - **Perspektivwechsel** durch Erzählen der Geschichte aus der Sicht der dargestellten Lehrer*innen
 - Die betroffene Lehrperson bekommt durch Zufall eines der üblichen „**Lehrer*innenzimmergespräche**“ mit, in dem über diesen Vorfall getratscht wird.
 - **Eine Kollegin, ein Kollege erfahren von dieser Geschichte** oder bekommen sie „Tür an Tür“ mit. Sie sprechen die beteiligte Lehrperson in einer ruhigen Minute in der Pause an.
 - **Szenisches Interpretieren** der Geschichten durch Vorspielen und Diskussion
 - Simulation einer **kollegialen Fallbesprechung** (vgl. Streblow & Valdorf, 2022, S. 85–96 in diesem Heft) zu der ausgewählten Geschichte
 - Fortsetzung: Eltern/Kinder beschwerten sich bei der **Schulleitung**; es kommt zum Gespräch mit den Beteiligten.
 - Klärung der **rechtlichen Rahmenbedingungen** (Schulgesetze, BGB, Kinderrechtskonvention, *Reckahner Reflexionen* ...)
 - **Gerichtsverhandlung** vor dem Hintergrund dieser juristischen Klärungen
 - Öffentlichkeit: Die Geschichte kommt an die **Presse**; in der Lokalzeitung wird berichtet.

- **Leserbriefe** zur Veröffentlichung
- Das **Lokalfernsehen** filmt an der Schule und führt Interviews mit den Beteiligten durch.
- Lektüre des Aufsatzes „Schule – ein mobbendes System“ (Vogelsaenger, 2022, S. 43–54 in diesem Heft) und Erstellen einer **Tabelle**, in der in zwei Spalten das individuelle Handeln der Lehrenden den systemischen Rahmenbedingungen gegenübergestellt wird. In einer dritten Spalte könnten kinderrechtliche Aspekte eingetragen werden, in einer vierten „Wie würde ich in dieser Situation handeln?“.
- Expert*innen aus Finnland und Neuseeland werden herangezogen.
- Bildung eines eigenen **Expert*innenteams**, das die aktuelle Studienlage analysiert und in die Diskussionsprozesse einbringt.
- Der **Kinderschutzbund** kommentiert.
- Die Schule startet einen Prozess zur **Kinderrechtesschule**.
- Bildung fiktiver Kollegien mit dem Auftrag, Schulregeln in das **Schulprogramm** aufzunehmen, die derartige Szenen verhindern
- Simulation einer **pädagogischen Klassenkonferenz**
- Simulation einer **Klassenratsstunde**
- Simulation **Beratungslehrer*in** oder **Sozialpädagoge/Sozialpädagogin**
- Aufgreifen der Geschichten in den **sozialen Netzwerken**
- Herstellen eines **TikTok-Films**
- Zusammentreffen der dargestellten Lehrperson mit dem*der inzwischen erfolgreichen ehemaligen Schüler*in **20 Jahre später**
- Gespräch zwischen **Großeltern und Enkel*innen** im Jahr 2060: „Ihr habt es heute gut; du kannst dir gar nicht vorstellen, wie es damals bei uns in der Schule war ...“.
- Aufsatz: „In diesem Augenblick hatte ich beschlossen, Lehrer*in zu werden, um es **besser zu machen**.“
- Allen Kursteilnehmer*innen werden die gesamten Themenhefte ausgehändigt (per Link oder print on demand). Sie suchen sich die Geschichten heraus, die sie am meisten berühren und die sie mit der Gruppe diskutieren wollen.
 - Arbeitsgruppen mit gleichen oder ähnlichen Geschichten beschäftigen sich mit diesen und entscheiden sich für eine der oben aufgeführten Bearbeitungsformen zur Präsentation im Plenum.
 - Zusammenstellung der vorgegebenen und der eigenen Geschichten zu **neuen Themenheften**
- Brief des Kurses an den Herausgeber dieses Heftes mit Anregungen, Erfahrungen und Rückmeldungen
- Start einer **Geschichtenserie der Teilnehmenden** mit eigenen Erfahrungen aus den von ihnen gerade besuchten Institutionen (Universität, Studienseminar, Schule, Erwachsenenbildung ...)

Eine sehr umfassende Behandlung könnte durch ein **Planspiel** erfolgen, in dem eine ausgewählte Geschichte Ausgangspunkt für eine ganze Reihe von durch Gruppen vorzubereitenden Szenen wäre, die mögliche Stationen in der Behandlung des Problems darstellen.



In diesem Planspiel sollte man „von innen nach außen“ vorgehen, das heißt von der Szene zwischen Kind/Jugendlichem/Jugendlicher und Lehrperson über die Klasse, Eltern, Kolleg*innen, Schulleitung etc. bis hin zur Presse oder zum Gericht. Die Kursteilnehmer*innen lernen so die verschiedenen Perspektiven und Dimensionen des Falles kennen und erhalten einen Eindruck von den möglichen Eskalationsstufen.

Fazit

Bei aller Empörung über die in den Themensammlungen zusammengetragenen Schulgeschichten – die Arbeit mit ihnen kann auch Spaß machen. Ja, sie sollte meiner Meinung nach auch Spaß machen, da die Teilnehmenden so aus der Haltung der Verurteilung und Analyse hinkommen zu einer eigenen Handlungsfähigkeit, die sie dazu befähigt, mit ähnlichen Situationen in der Schule besser umzugehen. Je kreativer sie sich in die verschiedenen Rollen aller möglichen Beteiligten hineinversetzen, desto souveräner können sie sich selbst verhalten.

Literatur und Internetquellen

- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Reckahner *Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- Streblow, L. & Valdorf, N. (2022). Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>
- Vogelsaenger, W. (2022b). „Die deutsche Schule – ein mobbendes System“. Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten der Lehramtsstudierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 43–54. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5963>

Online-Supplement

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

**Online-Supplement 3:
Textsammlung: Bewertungen**

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen*

wvogels@gwdg.de

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden [Online-Supplement 3: Textsammlung: Bewertungen]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Bewertungen in der Schule

500 JAHRE SIND GENUG

Schulgeschichten von Lehramtsstudierenden

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

TEXTSAMMLUNG BEWERTUNGEN

Inhaltsverzeichnis¹

<i>500 Jahre sind genug.</i>	
<i>Anmerkungen zum Thema Bewertungen von Wolfgang Vogelsaenger</i>	7
Gut vorbereitet	10
Es Grünt	12
Deine Mutter hätte es sich sparen können, dich auszutragen	15
Dieser Lehrer weiß gar nicht, wer wir überhaupt sind	16
Dein Abitur schaffst du wahrscheinlich eh nicht	17
Scheiße	18
Da ist ja unsere wissenschaftliche Leuchte	19
Das war nix	20
Mit einer Fünf kommst du im Leben nicht weit	21
Vielleicht mal ein bisschen weniger essen	22
Ich wollte sichergehen, zu meiner Pensionierung alle Schüler*innen durch das Abitur zu bekommen	23
Dein Bruder hat schon den ersten Platz bekommen	26
Die frische Luft hat mir gut getan	27
Sonst bist du ja immer sehr gut	29
Nimm alles hin	30
Das Monster versteckt im Silber	32
Ich weiß, dass du geschummelt hast	33
Das hat mich motiviert	35
Ich konnte auch nie Mathe	36
Ich wollte doch nur deine Note aufbessern	38
Du bist eine gute Schauspielerin	39
Nicht jeder kann es schaffen, Martin	41
Es scheint ihm irgendwie einen Kick zu geben	44
Du hast verloren	46
Was war los?	47
Ihr könnt alle kein Deutsch	48

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

Schaut mal	50
Angst	51
Weniger Druck	53

500 JAHRE SIND GENUG

ANMERKUNGEN ZUM THEMA BEWERTUNGEN VON WOLFGANG VOGELSAENGER

Vor etwa 500 Jahren wurden die sogenannten Benefizienzeugnisse eingeführt, um es auch Kindern aus den nicht privilegierten Ständen zu ermöglichen, bei guten Zensuren auf höhere Schulen zu gehen. Bewertungen hatten damals eine emanzipatorische Funktion. Auch Kinder aus nicht-adeligen Familien erhielten über die festgestellte Leistung Zugang zu Bildung.

Heute leiden die Schule und insbesondere die Lehrpersonen unter dem Zwiespalt, auf der einen Seite Lernprozesse zu begleiten, um diese für jedes Kind individuell zu optimieren, und auf der anderen Seite für diese individuellen Lernprozesse Zensuren zu erteilen, die der Selektion und der Allokation dienen. Unbestritten ist der Einfluss guter Beziehungen auf den Lernerfolg. Werden gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Kindern und Jugendlichen in der Lernprozessbegleitung aufgebaut, so werden sie durch die Erteilung von Zensuren wieder gefährdet.

In der Wissenschaft ist es inzwischen Allgemeingut, dass Zensuren nicht objektiv, valide und reliabel sind, nicht sein können, so viel Mühe sich auch die einzelnen Bewertenden geben. Bei jeder Lehrperson entsteht im Laufe ihrer Tätigkeit ein jeweils individueller Mix aus den drei Bezugsrahmen – dem intraindividuellen, dem kriteriumsorientierten und dem normorientierten Bezugsrahmen. Immer wieder erkennen Gerichte an, dass Zensuren nicht überprüfbar sind, wenn nicht grobe Rechenfehler vorliegen.

Hans-Anand Pant spricht von einer „Art stillem Pakt zwischen denen, die in der Schule arbeiten, und denen, die Schule beaufsichtigen. [...] Schule sagt: ‚Wir liefern euch die Noten, dann habt ihr eine Grundlage, um weitergehende Entscheidungen wie Zugang zu Hochschule oder Beruf zu rechtfertigen, und ihr lasst uns dafür weitgehend in Ruhe, wie wir tatsächlich dann zu diesen Noten kommen [...].“ (<https://www.youtube.com/watch?v=InnnWa0Eb38>; Minute 1:28)

Die so wichtige Gestaltung professioneller Beziehungen in Schule wäre substanziell entlastet, wenn Zensuren abgeschafft würden zugunsten von Feedbackmethoden, die jedem einzelnen Kind und Jugendlichen eine Lernbegleitung auf ihrem individuellen Lernweg böten, die an den vorhandenen Fähigkeiten anknüpfen und machbare nächste Schritte aufzeigen würden. Damit würden Lehrpersonen aber ein Macht- und Disziplinierungsmittel verlieren, ohne das manche von ihnen nicht auszukommen meinen.

Die hier gesammelten Geschichten zeigen auf, was Bewertungssituationen mit Kindern und Jugendlichen machen können, wie ausgeliefert sie diesen Situationen und diesen Lehrpersonen sind, wie traumatisierend diese Situationen sein können. Dabei zeigen gerade auch die als positiv beschriebenen Situationen, wie willkürlich der Prozess der Bewertung ist.

In den jetzt fünf Seminaren zum Thema „Beziehungsgestaltung“ wurden bislang insgesamt etwa 120 Geschichten geschrieben. Etwa 70 von ihnen beschäftigen sich mit als traumatisierend empfundenen Bewertungssituationen.

Auch wenn es zur Rechtfertigung dieser Praxis oft herangezogen wird: Die schulischen Bewertungen messen keine Leistung; sie weisen vielmehr Kindern und Jugendlichen einen Wert zu, der nicht nur in der Schule von Bedeutung ist, sondern auch in der Familie und der Gesellschaft, der Türen öffnet oder schließt. Kinder fühlen sich nicht nur in ihrer Leistung bewertet, sondern in ihrer gesamten Persönlichkeit, ihrem Selbstwert, werden in ihrem Selbstkonzept verunsichert oder sogar zerstört. Dies widerspricht den Kinderrechten, dem Gebot der Gleichwürdigkeit.

Es ist höchste Zeit, mit diesem Unfug aufzuhören und sich intelligenterer Instrumente des Feedbacks zu bedienen. Dazu müssten die schulrechtlichen Rahmenbedingungen verändert werden. Dass das geht, zeigen die Erfahrungen von Gesamtschulen, die so lange wie möglich auf Ziffernzeugnisse verzichten und den Lernprozess durch Schüler*innen- und Lehrer*innenlernentwicklungsberichte und viele andere Feedbackmethoden begleiten und die auf Sitzentlassen und Ausschulen verzichten, weil die Heterogenität der Kinder als Chance und nicht als Belastung gesehen wird.

Gleichzeitig müsste sich aber auch die Ausbildung der Lehrpersonen an Universitäten und Studienseminaren ändern. Wenn ich in meinen Schreibwerkstätten nicht die Schule als Thema vorgegeben hätte, sondern die Universität, dann wären ähnliche Geschichten entstanden. Die Erzählungen von Studierenden zeugen von einer schier unglaublichen und schamlosen Ausübung von Macht durch einige Dozent*innen, von Prüfungsformaten, die weder formal noch inhaltlich geeignet sind, Studierende für ihren Beruf vorzubereiten – so etwa wenn in Multiple-Choice-Tests Wissen abgefragt wird, das für die zukünftige Tätigkeit völlig irrelevant ist und gleich nach der Prüfung vergessen werden kann. Die Ergebnisse sind aber für das Bestehen des Studiums entscheidend.

Diese Praxis ist kein Vorbild für die Studierenden, da sie so eben genau nicht mit ihren zukünftigen Schüler*innen umgehen sollen. Ich denke, dass die Ausbildung erst dann sinnvoll für die Lehramtsstudierenden ist, wenn Inhalte und Formate so übereinstimmen, dass die Studierenden das in ihrer Ausbildung an sich selbst erleben, was von ihnen später in der Schule erwartet wird.

Auch die zweite Phase der Ausbildung in den Studienseminaren bleibt oft hinter diesem Anspruch zurück. Ich habe in meiner Tätigkeit als Schulleiter an mehreren hundert Unterrichtsbesuchen und Prüfungen teilgenommen und habe sehr oft erlebt, dass sich die Anwärt*innen ihren Ausbilder*innen ausgeliefert fühlten. Auch hier stimmten die vermittelten und verlangten Inhalte mit den Formaten und Haltungen der Ausbildung und der Ausbildenden nicht überein.

Wie resilient müssen Menschen sein, die Schulsituationen wie die im Folgenden geschilderten erlebt haben, die trotzdem oder genau deswegen beschlossen haben, diesen so wichtigen und erfüllenden Beruf auszuüben, die in Universität und Studienseminar immer wieder dieses schon in der Schule demütigende Gefühl des Ausgeliefertseins erleben müssen und die dann trotzdem zu einer anderen Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen finden?

Solange in Schule, Universität und Ausbildungsseminaren nicht die elementaren Menschenrechte geachtet werden, solange es keine Clearing-Stellen gibt und solange jene drei Institutionen in ihren Konstruktionen mobbende Systeme sind, solange werden die folgenden Geschichten wohl auch noch in 100 Jahren geschrieben werden. Eine erschreckende Vorstellung!

Wenn in Aus- oder Fortbildungssituationen mit diesen Geschichten gearbeitet wird, wird immer wieder die Frage gestellt werden, wie denn die einzelne Lehrkraft mit diesem Problem umgehen kann, auch gerade dann, wenn sich die oben beschriebenen Rahmenbedingungen noch nicht geändert haben. Ich kann nur beschreiben, wie ich damit als Lehrer 47 Jahre lang umgegangen bin: Die oben als Defizit beschriebene Unklarheit bei der Definition von Noten bietet auch eine Chance, sehr kreativ mit Bewertungssituationen umzugehen. Ich habe immer versucht, die individuelle Ausgangssituation und gleichzeitig auch die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen, in meinen Anforderungen und Bewertungen. Und dies habe ich mit den Beteiligten zusammen gemacht, habe meinen Widerwillen gegen diese Formate formuliert und immer gemeinsam mit ihnen überlegt, wie sie durch die Anforderungen und Bewertungen für die Arbeit in meinen Fächern motiviert werden könnten. Eine kleine Flucht, aber eine, mit der ich irgendwie leben konnte.

Auf den nächsten Seiten folgen die Geschichten der Lehramtsstudierenden, die in den oben erwähnten Seminaren zum Thema „Bewertungen“ entstanden sind. In den Kästen finden sich Reflexionen, die die Studierenden in ihren Portfolios zu ihren Schreiberfahrungen angestellt haben.

GUT VORBEREITET

Mathe und ich. Mal verstehe ich den Sachverhalt schnell und kann die Aufgaben motiviert und zielstrebig lösen, mal verstehe ich nur Bahnhof und versuche, mich durch die Aufgaben durchzukämpfen und sie irgendwie zu bewältigen. In den Klassenarbeiten und Tests schneide ich meistens mittelmäßig ab. Unsere „Dreier-Kandidatin“, wie mich ein Lehrer mal bezeichnete. Die Unterrichtseinheit zum Thema Vektoren finde ich super! Ich verstehe alles, kann dem Unterricht folgen und die Aufgaben sogar richtig lösen. Für den Test habe ich viel gelernt und fühle mich sehr gut vorbereitet. Den Test finde ich gut, weder zu einfach noch zu schwer, und kann alles beantworten. Das ist ein super Gefühl! Ich kann es kaum abwarten, den korrigierten Test zurückzubekommen.

Und dann kommt dieser Tag und ich sitze mit guter Laune im Klassenzimmer und warte, bis meine Reihe dran ist, denn der Lehrer ruft uns einzeln auf und teilt uns vor der ganzen Klasse unsere Note mit. Ich habe nichts zu befürchten, weil ich mir sicher bin, dass ich eine gute Leistung erbracht haben muss. Und dann trifft mich der Kommentar von Herr M. unerwartet: „Und dann gibt es auch Schüler, die nur durch Abschreiben gute Noten erbringen können.“ Er meint mich und teilt mir mit, dass ich eine Zwei habe. Ich bin sprachlos, mein Herz klopft sehr schnell und ich weiß nicht, was ich fühlen soll. War das ein schlechter Scherz? Ich verdränge seine Aussage und schaue mir meinen Mathetest genauer an. Meine Sitznachbarin, die den gesamten Test bei mir abgeschrieben hat, hat eine Eins minus. Wie kann das sein? Währenddessen erklärt Herr M., wie die Punkte verteilt werden. Ich bemerke, dass ich für bestimmte Teilaspekte gar keine Punkte bekommen habe. Ich melde mich und will fragen, ob Herr M. sich vielleicht vertan hat. Er beantwortet meine Frage und ich erkläre ihm, dass ich diese Teilrechnung auch auf meinem Zettel stehen habe, aber keine Punkte dafür bekommen habe. Ich bin immer noch recht positiv eingestimmt, weil ich merke, dass ich eine bessere Note bekommen werde und dass sich Herr M. ja nur vertan hat. Aber seine Antwort trifft mich wie ein Schlag ins Gesicht: „Nein, das kann nicht sein. Das hast du jetzt da schnell hingekritzelt.“ Ich bin wieder sprachlos, versuche zu protestieren, aber es bringt nichts. Ich will aber nicht aufgeben, das ist unfair! Ich habe für diesen Test gelernt und ich verdiene eine bessere Note! Nach der Stunde gehe ich zu Herr M. und will mit ihm nochmal darüber sprechen und ihm vergewissern, dass ich wirklich nicht abgeschrieben habe und auch nichts „dazu gekritzelt“ habe. Ich fühle mich unfair behandelt und bin kurz vor dem Weinen. Aber Herr M. antwortet nur: „Das kann ich jetzt nicht mehr ändern.“

Was hat das mit mir gemacht?

Der Arbeitsauftrag, zu einem bestimmten Moment in der Vergangenheit an unsere alte Schule zu fliegen, das Geschehen von außen zu beobachten und darüber einen Text zu schreiben, hat in mir ein Gefühlschaos ausbrechen lassen. Ich habe Herzrasen bekommen, ich war motiviert und zugleich gestresst. Aber warum? Wenn ich zurück an meine Schulzeit denke, dann werde ich meistens nur von negativen Erinnerungen und Gefühlen überwältigt. Natürlich hatte ich auch schöne Momente, das kann ich nicht bestreiten, aber anscheinend bleiben im Laufe der Zeit nur diejenigen Gefühle präsent,

die einen auf irgendeine Weise geprägt haben. Und bei mir waren es leider die negativen. Ich fand es schwer, mich auf ein Ereignis zu beschränken, denn ich könnte einen Roman über misslungene Beziehungen und schlechte Pädagogen schreiben. Es ist eine Sache, sich an vergangene Gefühle zu erinnern, und etwas anderes, darüber zu schreiben. Erst während des Schreibens merkte ich, wieviel Wut und Unverständnis in mir aufkommt, wenn ich an diese Situationen zurückdenke bzw. zurückfühle. Es hat mir unglaublich viel gebracht, darüber zu schreiben, denn so wurde mir schnell klar, was einen schlechten Pädagogen ausmacht und was ich, als zukünftige Lehrerin, definitiv vermeiden muss. Die Geschichte, die ich geschildert habe, ist meiner Ansicht nach, ein Paradebeispiel dafür, wie das Fehlen von pädagogischen/ professionellen Beziehungen ein Kind traumatisieren und in seiner persönlichen Entwicklung hemmen und beeinflussen kann. Wie kann eine Lehrperson einem Kind innerhalb weniger Minuten so viel wegnehmen und es vor der ganzen Klasse bloßstellen? Diese Geschichte zeigt und hilft mir zu verstehen, dass Lehrkräfte viel in den Leben der Kinder bewirken und beeinflussen können und dass pädagogische Fachkräfte in keinem Fall solch eine Art seelischer Verletzungen dem Kind zufügen dürfen, denn die Konsequenzen kann niemand wirklich voraussagen. Zumal Lehrkräfte meistens nur zeitlich begrenzt an der Entwicklung eines Kindes teilhaben können, aber einen umso größeren Schaden verursachen können. Auch das Hören der Geschichten meiner Kommiliton*innen zeigte und bestätigte mir – leider –, wieviel Ungerechtigkeit und unangebrachtes bzw. verletzendes Verhalten sich in Klassenräumen und Schulen abspielt. Die vorgelesenen Geschichten waren keineswegs „vergeudete Zeit“. Ich habe es als eine Verankerung und Stärkung der Beziehungen gedeutet, da wir in den letzten Seminaren eine Vertrauensbasis aufbauen konnten und uns so wohl fühlten, über unsere positiven und negativen Erlebnisse offen zu kommunizieren.

Ich habe selber eine schwierige Kindheit und demzufolge eine schwierige Schulzeit hinter mir und weiß, wie wichtig es ist, Kindern Ankererkennung, Liebe und Geborgenheit zu signalisieren und zu geben. Das sind ungeschriebene Gesetze des Alltags, die aber viele Menschen und Pädagogen leider ignorieren. Die „Reckahner Reflexionen“² sind von ihrem Inhalt her natürlich nichts Neues; jeder oder jede sollte wissen, dass Kinderrechte existieren und befolgt werden müssen. Umso wütender macht mich das, wenn ich höre, sehe und erlebe, wie diese grundlegenden Rechte nicht beachtet werden und Kinder nach wie vor Machtspielen von Lehrpersonen ausgesetzt sind. Sie bekräftigen mich jedoch auch, mich für diese Kinder einzusetzen, die unfair und verletzend behandelt werden.

² Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>

ES GRÜNT

„So, alle mal aufstehen.“ Achte Klasse, Geschichtsunterricht. Der Lehrer, ein Mann um die 50 mit weißem Haar, sitzt am Pult und blickt in die Klasse. Herr Grün. Vor ihm liegt unser Geschichtsbuch. Er werde im Folgenden mündliche Noten vergeben, klärt er uns auf. Bei manchen von uns schwanke er noch zwischen zwei Noten. Er werde darum nun Fragen stellen, und abhängig davon, wie unsere Antworten ausfallen, werde er die bessere oder schlechtere Note verteilen. Er blättert im Geschichtsbuch. Es folgt die erste Frage. Er nennt daraufhin zwei Namen. Im Wettbewerb sollen die Angesprochenen die Frage beantworten. Erst wenn eine Person die richtige Antwort gibt, darf sie sich setzen. Was eventuell mit einem anderen Lehrer als Spiel hätte anmuten können, ist in dieser Situation für mich nichts weiter als die Demonstration von Macht. Der Kontrast könnte kaum größer sein. Wir Schüler*innen stehen stocksteif da und wagen kaum zu atmen, während der Lehrer mit den Ellenbogen am Pult aufgestützt, nahezu lässig, durch die Seiten blättert, genüsslich auf der Suche nach der nächsten Frage. Ich wurde mit fünf eingeschult und bin jetzt zwölf Jahre alt. Ich sitze ganz hinten in der Klasse. Da so auf meinem Platz stehend fühle ich mich auf der einen Seite super verängstigt und eingeschüchtert und auf der anderen Seite wie eine alte weise Frau. Noch nie hat jemand mit unserer Klasse so etwas gemacht. Ich starre fassungslos auf meine Mitschüler*innen und beobachte, wie sie sich nach und nach setzen dürfen. Ich bin zwölf Jahre alt und fühle ganz deutlich und mit einer mich irritierenden Sicherheit, dass hier Unrecht geschieht. Ich fühle mich drangsaliert, nicht wertgeschätzt, verstehe nicht, womit dieser Druck, den er auf uns ausübt, zu rechtfertigen ist. Warum macht er das? Er schafft es, aus uns allen, die wir fröhlich und voller kindlicher Energie sind, kleinlaute Wesen zu machen, die sich fügsam und zittrig hinstellen oder eben auch setzen – wenn sie denn dürfen – und die auf Fingerzeig hin den Mund aufmachen und schließen, nachdem sie panisch nach der richtigen Antwort gesucht haben. Wie Fische, die den Mund auf- und zuklappen, wie Fische, die sich dem Schwarm anpassen und den Strömungen nachgeben, die Herr Grün mit seinen Buchseiten vorgibt. Dumme, kleine und hilflose Fische mit polternden Herzen. Ich selbst werde mit einer Mitschülerin zusammen zuletzt aufgerufen. Ich kann die Frage nicht beantworten und bleibe als letzte Person stehen. Die nächste Frage kann ich dann beantworten. Das Blut rauscht mir in den Ohren. Einige Minuten später verkündet Herr Grün: „Rebecca, bei dir habe ich zwischen Zwei und Drei geschwankt. Du wirst also die Drei bekommen.“ „Ich finde nicht, dass ich eine Drei verdient habe, sondern dass ich mich sonst immer gut beteiligt und eine Zwei verdient habe“, traue ich mich zu entgegnen. Kurze Stille. Herr Grün fragt: „Sieht die Klasse das genauso?“ Aus mehreren Ecken höre ich ein „Ja“. Meine Klassenkamerad*innen unterstützen mich! Ich bin so dankbar in diesem Moment und so stolz, dass ich für mich selbst eingestanden bin, als Herr Grün danach verkündet: „Gut, dann bekommst du eine Zwei.“

Drei Jahre später im Leistungskurs Geschichte. Ich hätte Geschichte nicht gewählt, aber die Profilszusammenstellung hat nichts anderes zugelassen. Aber selbst wenn ich Geschichte hätte wählen wollen, hätte ich mich nicht von der Lehrbesetzung abschrecken lassen, das weiß ich. Was nichts daran ändert, dass jede Doppelstunde Geschichte Dienstag und Donnerstag in der Woche von nun an für zwei Jahre für mich ein Schrecken sein werden. Schon

in der Pause vor Stundenbeginn fängt er an, sich in mir auszubreiten. Und von meinen Mitschüler*innen weiß ich, dass es bei ihnen ganz ähnlich ist. Der Grün ist zurück. Wir sind ein kleiner Kurs, zehn Leute insgesamt. Ich hasse den Geschichtsunterricht. Ich hasse es, diese Angst vor diesem Lehrer zu spüren, der bis heute nichts von seiner damaligen Art verloren hat: Er behandelt uns nicht auf Augenhöhe, unterbricht uns mitten in begonnenen Sätzen mit den Worten „Falsch“ oder „Quatsch, Nächster!“ und zeigt dann übergangslos mit dem Finger auf eine andere Person, die ihn hoffentlich direkt in den Anfängen ihrer Äußerung besser überzeugen kann. Sich überhaupt zu melden, ist bei der süffisanten und herablassenden Art, mit der Herr Grün uns behandelt, eine Leistung. Gleich zu Stundenbeginn wandelt er routinemäßig durch die Reihen und fährt mit dem Finger ausschnittsweise über die zuhause verfassten Texte, mit denen wir uns mühevoll an Quellenkritiken üben. Die Bandbreite der Kommentare, je nachdem, wie man es formulieren will, reicht von „pah“ bis hin zu „Liebe Klasse, also wie schreibt man denn ...?“

Was ist mit mir passiert? Ich weiß, ich würde immer noch für mich einstehen, aber inzwischen denke ich dreimal mehr nach, reflektiere mehr und hinterfrage mich dabei selbst viel stärker als damals in der achten Klasse. Nun, als Jugendliche, bin ich mir meiner selbst unsicherer, scheint es mir. Das Wissen um das nahende Abitur und dass es dieser Lehrer sein wird, der mich letztendlich bewerten wird, ist dabei wahrscheinlich nicht unbedeutend. Außerdem bin ich Schülerin des ersten G-8-Jahrgangs und fühle mich eh schon ängstlich bei der Frage, ob ich den ganzen Stoff wohl so gut aufnehmen kann, wie die G-9-Schüler*innen in meinem Kurs. Eins steht fest: Dieser dauerhafte Zustand des Sich-Beweisen-Müssens und Auf-der-Hut-Seins, ob man dieses oder jenes vom Lehrer noch hinnehmen kann oder ob man doch mal etwas sagen sollte, dieses innere Hadern mit sich selbst, dieser Zwiespalt zwischen der Einfachheit und Falschheit des Mitschwimmens und dem Wissen um die Gefahr und Richtigkeit des Aufbegehrens strengen mich an. Später einmal wird mir ein mir sehr lieber Lehrer sagen: „Weißt du – Menschen die früher schon ein Arschloch waren, sind es leider später immer noch.“ Ein Satz, der, so pauschalisierend und drastisch er ist, mir dennoch ein Schmunzeln entlocken und in Erinnerung bleiben wird und der kurz und knackig daran erinnert, welche Menschen für den Lehrberuf ganz einfach ungeeignet sind.

Was hat das mit mir gemacht?

Als ich mir die Frage stellte, von welcher Erfahrung ich gerne berichten würde, herrschte erst einmal Leere in meinem Kopf. Nach einigem Nachdenken fielen mir jedoch einige Erlebnisse ein. Mir fielen auch schöne Erinnerungen ein; allerdings waren das eher einzelne Fragmente, die sich weniger zusammenhängend darstellen ließen. Hingegen rankte sich eine ganze Episode um einen bestimmten Lehrer. Mir fiel bei diesem Brainstorming auf, dass mich diese negativen Erfahrungen, die ich mit diesem Lehrer assoziierte, sehr viel mehr einnahmen als die schönen, positiven Blitzlichter meiner Erinnerung. Darum beschloss ich, über diesen Lehrer zu schreiben, und stellte erstaunt fest, wie viele starke Emotionen ich dabei immer noch empfand ob dieser von mir als ungerecht empfundenen Behandlung durch den Lehrer. Bestimmt trug die methodische Wahl der Präsensform zum Hineinversetzen in die Situation bei. Es ist, wie durch das

Eingangszitat einer Studierenden des von Wolfgang geplanten Buchs formuliert wird: Negatives ist in der Erinnerung sehr stark verankert.

*Für mich steht allein mit der Auseinandersetzung mit meiner Geschichte erstens fest, dass ich mich ganz klar von einem solchen Lehrer*innenhandeln distanzieren will und niemals so ein Schüler*innenschreck werden will wie dieser Lehrer. Zweitens zeigt mir diese Reflexion, wie in dramatischer Weise das Verhalten einer Lehrkraft negativen Einfluss auf die Schüler*innen nehmen kann. Allein die Fülle an solchen Erfahrungsberichten beweist es. Natürlich dürfen auch Lehrer*innen Fehler machen. Sie zeigen damit genau das, was man von ihnen auch erwartet: Menschlichkeit. Im Bewusstsein ihres Einflusses sollten Lehrer*innen ihre Interaktionen mit Schüler*innen allerdings vermehrt und kritisch reflektieren und nicht davor zurückschrecken, vor Schüler*innen auch ganz offen eigene Fehler einzugestehen, einzulenken und Rückgrat zu zeigen. Das zumindest nehme ich mir vor.*

In der Nachbereitung des Seminars ist mir aufgefallen, wie sehr durch das Hervorrufen meiner persönlichen Betroffenheit durch das Verschriftlichen meiner Erfahrung mein Interesse für die Auseinandersetzung mit den „Reckahner Reflexionen“³ gefördert wurde. Ich bin mir sicher, dass ich den theoretischen Input, hätte ich mich ihm vor dem Schreiben des Texts gewidmet, weniger motiviert gelesen hätte. So fällt es mir aber viel leichter, die Bedeutsamkeit der „Reckahner Reflexionen“ und der Empfehlungen der Deutschen Schulakademie nachzuempfinden. Daher werde ich versuchen, mich später daran zu erinnern, dass persönliche Betroffenheit einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anknüpfenden Themen haben kann. Zum Arbeitsauftrag des Erfahrungsberichts ist mir aufgefallen, dass der vorausgehende Hinweis auf das anschließend freiwillige Vortragen wahrscheinlich Voraussetzung für das Ausschöpfen der Authentizität im Arbeitsvorgang und für das Potenzial der Aufgabe ist. Gleiches gilt für das Gewährleisten des Schreibens in einem geschützten Rahmen und die entfallende Bewertungskomponente. Das Schreiben dient dem Schreibenden und nicht dem Adressaten. Ich schreibe nicht, um zu gefallen oder um besonders gut abzuschneiden, sondern für mich. Dies gewährleistet ein Fallenlassen und eine umfängliche und ehrliche Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken, Gefühlen und Erfahrungen. Nicht nur man selbst hat außerdem Leid erfahren, sondern eventuell hat man auch selbst welches erzeugt. In solch einem sicheren Rahmen kann dies die Scham nehmen und Ehrlichkeit fördern, wodurch letztendlich alle lernen können.

³ Vgl. Fußnote 2.

DEINE MUTTER HÄTTE ES SICH SPAREN KÖNNEN, DICH AUSZUTRAGEN

Erdkundeunterricht. Ich weiß, dass wir heute die Klassenarbeiten zurückkriegen, und das löst bei mir ein mulmiges Gefühl aus. Mein Erdkundelehrer hat für das Zurückgeben von Arbeiten immer eine sonderbare Routine. Er stapelt die Klassenarbeiten nach der erreichten Punktzahl, sodass die schlechteste Arbeit immer ganz oben auf dem Stapel liegt. Er betritt die Klasse und hat eine schwarze Plastiktüte dabei, in welcher sich die Arbeiten befinden. Er packt den Stapel aus und legt ihn vorne auf das Pult. Sofort bekomme ich ein unbehagliches Gefühl in der Magengegend. Da ich weiter hinten im Klassenzimmer sitze, kann ich nicht genau sehen, wie das Heft aussieht, welches ganz oben liegt. Aus der Ferne sieht es meinem Arbeitsheft für Klassenarbeiten allerdings sehr ähnlich. Mir wird etwas flau.

Wie üblich macht unser Lehrer normal Unterricht, ohne den Stapel mit den Arbeiten auch nur zu erwähnen. Er gibt die Arbeiten für gewöhnlich am Ende der Stunde zurück. Das Warten verstärkt mein Unwohlsein und lässt mich feuchte Hände bekommen. Warum gibt er die Arbeiten nicht einfach zurück und erlöst uns von dieser Tortur?? Wenn ich mich im Klassenzimmer umschaue, geht es meinen Mitschüler*innen nicht anders. Alle starren auf den Stapel, doch unser Erdkundelehrer fährt in Seelenruhe fort, uns über die Brandrodung im Amazonas zu belehren. Eine Viertelstunde vor Ende der Schulstunde wendet er sich dann endlich den Klassenarbeiten zu. Natürlich kommt der Ausfall des Tests einer mittleren Apokalypse gleich. Er hört sich so an, als hätte er noch nie eine so dilettantische Klasse wie die unsere unterrichtet, und dabei hätten wir doch so viel geübt. Und einige von uns sollten sich wirklich mal überlegen, ob sie am Gymnasium richtig seien. Er zeigt sich besonders schockiert über die schlechtesten Leistungen innerhalb der Klasse, und dabei starrt er einige Male sehr grimmig in meine Richtung, wie es für mich den Anschein hat. Und dann das Schlimmste – er bewegt sich auf das Pult zu, um die „Katastrophe“ vom Stapel zu nehmen, wie er es beschreibt. Er zeigt mit dem Finger auf mich und formuliert mit einem ironischen Lächeln auf den Lippen: „Deine Mutter hätte es sich sparen können, dich auszutragen.“ Aus und vorbei. Meine Mitschüler*innen lachen, mehr erleichtert, dass sie nicht betroffen sind, als schadenfroh. Dennoch: Erdkunde ist für mich damit beerdigt.

DIESER LEHRER WEIß GAR NICHT, WER WIR ÜBERHAUPT SIND

Wir sind in der neunten Klasse und haben gerade Physikunterricht. Das Schulhalbjahr ist bald zu Ende, weshalb der Lehrer heute mit uns die mündlichen Noten besprechen will. Dazu hat er sich in den Nebenraum zurückgezogen und ruft uns einzeln nach der Klassenliste herein. Nebenbei sollen wir irgendwelche Aufgaben bearbeiten, die mich aber nicht besonders interessieren. Der Physikunterricht langweilt mich, und nächstes Jahr werde ich dieses Fach ohnehin abwählen. Obwohl ich mich im Unterricht sehr selten beteilige und auch meine schriftlichen Noten nicht besonders gut sind, mache ich mir um meine Zeugnisnote keine Sorgen. Statt mich mit den Aufgaben zu beschäftigen, rede ich also lieber mit meinen Freundinnen, weil das viel interessanter ist, als mich mit Formeln auseinanderzusetzen, die ich sowieso nicht verstehe. Schließlich ruft der Lehrer meinen Namen, und ich gehe zu ihm in den Nebenraum. „So, Johanna“, beginnt er. „Für dich habe ich mir mündlich eine Eins aufgeschrieben.“ Ich muss erstaunt aussehen, denn der Lehrer sieht mich verwundert an und fragt: „Hast du dazu noch Fragen?“ Immer noch sehr überrascht schüttele ich den Kopf und verlasse den Raum. Zurück im Klassenzimmer rufen mir bereits meine Freundinnen zu: „Was hast du?“ „Er hat mir eine Eins gegeben“, antworte ich ziemlich laut. Glauben kann ich das immer noch nicht so richtig. Ich melde mich in Physik doch kaum und frage mich, warum er trotzdem das Gefühl zu haben scheint, dass ich so eine gute Note verdiene. Trotzdem freue ich mich sehr, denn in der Schule ist für mich vieles nicht leicht, und ich bin mündlich oft zurückhaltend. Meine Eltern werden sicher stolz auf mich sein für diese Eins. Nebenbei geht die Notenbesprechung weiter; einige meiner Mitschüler*innen werden aufgerufen, und auch sie diskutieren ihre Note anschließend mit ihren Freunden. Dann kommt der Lehrer ins Klassenzimmer. „Johanna, mit dir muss ich noch einmal kurz sprechen“, sagt er. Ich gehe hinter ihm her in den Nebenraum. „Leider ist mir bei deiner Note ein Fehler passiert“, fährt er fort. „Du bekommst eine Vier.“ Ich verstehe die Welt nicht mehr. „Wieso haben Sie mir denn vorhin eine Eins gegeben und jetzt ist es plötzlich eine Vier?“ frage ich ihn überrascht. „Ich habe eure Noten verwechselt. Das kann ja mal passieren“, erwidert mein Lehrer. Da begreife ich. Marie, die Klassenbeste, heißt mit zweitem Namen Johanna, so wie ich. Natürlich wollte er ihr die Eins geben und nicht mir, das hätte ich mir ja gleich denken können. Trotzdem macht mir die Vier nach dieser Geschichte plötzlich viel mehr aus. Ich glaube, dieser Lehrer, der uns auch in Mathe unterrichtet und seit diesem Schuljahr auch noch unser Klassenlehrer ist, weiß gar nicht, wer wir überhaupt sind.

DEIN ABITUR SCHAFFST DU WAHRSCHEINLICH EH NICHT

Die Schulferien sind bereits in Sichtweite. Das zehnte Schuljahr neigt sich dem Ende zu und ich fühle mich bereit für die Oberstufe. Meine Noten sind recht durchschnittlich; ich habe mich nach einem starken Leistungseinfall im ersten Halbjahr wieder hocharbeiten können und bin einigermaßen zufrieden mit mir. Ich sitze im Chemieunterricht und wir besprechen die Zeugnisnoten. Chemie war, seitdem wir den neuen Lehrer haben, irgendwie eines meiner Problemfächer. Ich hatte zum ersten Mal in meinem Leben eine Fünf auf dem Zeugnis gehabt, aber mit der Vier minus in der letzten Klausur sollte diese fiese Note wohl von meinem Zeugnis verschwinden. Wir machen irgendwelche Versuche im vorderen Bereich des Raums, während der Lehrer einen nach dem anderen aufruft, um mit ihm oder ihr die Noten zu besprechen. Ich bin tatsächlich gar nicht mal so nervös. Ich habe schließlich eine Vier minus geschrieben, nicht wie im letzten Halbjahr eine Fünf minus, und gemeldet habe ich mich auch hin und wieder.

Der Lehrer sagt meinen Namen und ich gehe zu ihm. Er fragt mich, wie ich mich einschätze, und ich antworte ihm, dass ich mir mündlich vielleicht so eine Drei minus geben würde und ich deshalb mit einer Vier auf dem Zeugnis rechne. Ich bin damit zufrieden. Mein Lehrer eher weniger. Ernst erklärt er mir, dass er mir mündlich eine Vier gegeben hat und mit der Vier minus in der Klausur und der Fünf im letzten Zeugnis er immerhin noch auf eine Vier minus in meinem Zeugnis kommt. Für mich ist das in Ordnung, bis der Lehrer sagt: „Benito, ich würde mir wirklich nochmal überlegen, ob du in die Oberstufe gehen willst. Dein Abitur schaffst du wahrscheinlich eh nicht.“

„Ok.“ Mehr bringe ich nicht raus. Ich bin sprachlos, gehe zu meinem Platz. Ich werde sauer, denke mir, wie so jemand überhaupt Lehrer sein kann. Seine Worte tun weh. Sie verunsichern mich aber nicht – ganz im Gegenteil. Diesem Kerl zeig ich's; der weiß doch überhaupt nicht, was ich kann, nur weil ich mit seinem Chemieunterricht nicht klarkomme. Ich stelle mir vor, wie er gucken wird, wenn ich mein Abiturzeugnis in zwei Jahren in der Hand halten werde.

SCHEIßE

Heute gibt es die Vor-Abitur-Klausur in Deutsch zurück. Ich bin aufgeregt. Deutsch ist nicht mein bestes Fach. Mündlich bin ich ganz ok, aber schriftliche Aufgaben fallen mir schwer. Die Arbeit wird ausgeteilt und ich habe nur drei Punkte. Im Vor-Abi! Das ist ein Schock für mich. Ich kann es nicht fassen. Ich lese die Beurteilung durch (eine ganze Seite), und da steht nur nochmal, wie schlecht diese Arbeit ist, und das Wort „Scheiße“ steht da. Wir besprechen die Arbeit und ich entdecke Widersprüche zwischen den Anmerkungen und dem Bewertungshorizont. Ich werde wütend und verzweifelt und hebe meine Hand oft, um Fragen zu stellen. Ich möchte wissen, was passiert ist, aber ich bekomme keine Antwort. Nach der Stunde gehe ich zum Lehrer und frage, was ich tun kann, um im Abitur besser zu sein. Ich möchte nicht unterpunktig sein!

Der Lehrer sagt nur, es gäbe nichts, was ich tun kann. Er erwartet auch nicht, dass meine Abiturnote besser wird. Ich bin halt nicht gut, und daran kann ich nichts mehr ändern. Ich bin sehr geschockt und wütend und gehe ohne ein weiteres Wort. Was mache ich nur? Was ist da passiert? Völlig aufgelöst gehe ich nach Hause. Heute muss ich den Lehrer nochmal sehen; er ist mein Kabarettleiter, und eigentlich verstehen wir uns gut. Jetzt möchte ich da eigentlich nicht mehr zur Probe gehen.

DA IST JA UNSERE WISSENSCHAFTLICHE LEUCHE

Im elften Jahrgang entschied ich mich dazu, Physik nicht weiter zu belegen. Als ich meinen Lehrer darüber informierte, sagte er nur: „Ich habe mich schon gefragt, wann Sie zu mir kommen, um das Fach abzugeben.“ Ich glaube nicht, dass der Lehrer die Absicht hatte, mich zu verletzen. Vielmehr sollte ich seine Äußerung als Konsens mit meiner Entscheidung verstehen. Dennoch habe ich mich durch diese Äußerung verletzt gefühlt; ich hatte den Eindruck, dass ich eine dumme Schülerin wäre. Ein Jahr später belegte ich beim selben Lehrer den Chemieunterricht. In der ersten Stunde – ich saß in der zweiten Reihe – las der Lehrer die Kursliste vor und hakte die Namen ab. Als er bei meinem Namen ankam, sagte er: „Ah, da ist ja unsere wissenschaftliche Leuchte.“ Eine Woche nach dieser Äußerung belegte ich den Kurs nicht weiter. Dieses Mal glaubte ich, dass der Lehrer mich absichtlich verletzte. Er kannte mich und meine mündlichen Leistungen noch aus dem letzten Jahr und wollte mich wahrscheinlich nicht im Unterricht dabeihaben. Da sich derselbe Lehrer auch regelmäßig negativ meinem Bruder gegenüber geäußert hatte und sich mein Bruder zur Wehr gesetzt hatte, könnte es auch sein, dass der Lehrer seine negative Stimmung, die er gegen meinen Bruder hegte, an mir ausließ. Egal, aus welchem Grund der Lehrer sich so äußerte, es entschied über meinen weiteren Lebensweg. Im Chemieunterricht hatte ich bisher immer Spaß gehabt und auch gute Noten erhalten. Ich habe mich nur gegen eine Belegung entschieden, da der Lehrer mich verbal angegriffen hatte.

DAS WAR NIX

Wir bekommen heute anscheinend unsere Klausur im Geschichts-Leistungskurs zurück. Gerade sah ich Herrn Hohmann mit einer Tasche voller Hefte in die Schule kommen. Die Klausur lief für mich überhaupt nicht gut. Mein Kopf war irgendwie einfach leer, als ich vor den Aufgaben saß. Naja, große Erwartungen habe ich nicht. Wenn ich Glück habe, ist es vielleicht nicht negativ.

Die große Pause ist vorbei. Herr Hohmann kommt in den Kursraum und knallt die Tasche mit den Heften auf den Tisch. Offenbar ist er bester Laune. Er fängt an, die Klausuren auszuteilen, und hat für jeden einen spitzen Kommentar bereit. Ab und zu lachen wir, weil manches ja auch witzig ist. Als er an meinen Tisch kommt, flammt er mir das Heft auf den Tisch und sagt dazu in seinem süßlichen südhessischen Dialekt: „Das war nix – in Wotten: nix.“

Alle lachen. Und ich lache mit, obwohl mir innerlich zum Heulen zumute ist. Ich hatte ja eigentlich nichts Berühmtes erwartet, aber die Klausur mit diesem Kommentar zurückzubekommen, hat mich sehr getroffen. Schließlich habe ich ja nicht mit Absicht keine gute Leistung gebracht. Wenn ich es mir hätte aussuchen können, hätte ich liebend gerne mehr als „nix“ abgeliefert. Im weiteren Verlauf des Tages muss ich oft noch gute Miene zum bösen Spiel machen, weil meine Freunde aus dem Kurs den Witz so lustig finden, dass sie überall erzählen, mit welchem Kommentar Herr Hohmann meine Arbeit zurückgegeben hat. Selbst Tage danach werde ich noch darauf angesprochen. Herr Hohmann ist so ein A-loch.

MIT EINER FÜNF KOMMST DU IM LEBEN NICHT WEIT

Es ist die dritte Stunde, Mathematik. Hier fühle ich mich sowieso nie so richtig wohl ... aber heute ist es besonders schlimm, denn ich weiß, dass heute die Klassenarbeiten zurückgegeben werden. Unsere Lehrerin hat dabei die Angewohnheit, die „besten“ Noten laut vorzulesen. Ich weiß jetzt schon, dass ich keine Eins, Zwei oder Drei haben werde, und fühle mich jetzt schon vorgeführt. Unsere Lehrerin hat DEN Zettel mit den Zensuren schon in der Hand. „Die Arbeit ist ja nicht so super ausgefallen, Leute. Einige von euch, leider die Üblichen, haben auch echt noch Probleme, das hat sich auch an euren Noten gezeigt.“ Ich weiß jetzt schon, dass ich zu diesen „Üblichen“ gehöre, und bei dem Gedanken daran, wie und mit welchem Kommentar ich gleich meine Arbeit zurückbekommen werden, schnürt sich bei mir alles zusammen ...

Frau M. beginnt, die Noten vorzulesen; wie zu erwarten, gehöre ich nicht zu den „Guten“. Frau M.: „Naja, die anderen wissen ja dann, mit welcher Note sie rechnen können ...“ Frau M. beginnt die Arbeiten auszuteilen und kommt in meine Richtung: „Na, wieso nimmst du dir nicht mal ein Beispiel an deinem Nachbarn; mit einer Fünf kommst du im Leben nicht weit.“

VIELLEICHT MAL EIN BISSCHEN WENIGER ESSEN

Ich bin neun Jahre alt und nicht so dünn wie die ganzen anderen Kinder an der Grundschule, ja, man kann von der ganzen Schule sprechen, da wir wirklich nur sechs Klassen an unserer Schule haben. Ich kann nicht so schnell laufen und mache insgesamt nicht so gerne Sport. Ich mag Fußball, aber unser Lehrer hat mir wirklich jeglichen Spaß daran genommen. Ich gehe wie jeden Morgen langsam zur Schule, heute ist Sport. Es graut mir immer vor dem Sportunterricht. Warum haben wir so viel Pech? Unser Sport- und Klassenlehrer ist die einzige männliche Lehrkraft an dieser Schule und der ist auch noch Schulleiter. Fies ist der immer zu mir und ein paar anderen unsportlichen Kindern. Der macht uns manchmal richtig fertig, vor allen Mitschüler*innen. Das ist echt gemein; manchmal muss ich dann auch anfangen zu weinen. Wenn die Jungs einen fiesen Tag haben, lachen sie mich dann aus. Gedankenverloren komme ich an der Schule an; wir stellen uns direkt in Zweierreihen auf, um alle gemeinsam zur Turnhalle zu gehen. Die anderen aus meiner Klasse können es kaum erwarten; sie drängeln sich darum, in der ersten Reihe gehen zu dürfen. Mir ist das egal. Ich würde lieber gar nicht erst dahin gehen. Der Weg ist leider nicht weit, er dauert nur fünf Minuten; ich wünschte, er dauerte länger. In der Halle angekommen, müssen wir uns alle umziehen. Wie immer gehe ich als letzter in die Halle. Die anderen aus meiner Klasse warten schon. Unser Lehrer kann sich seinen Spruch auch heute nicht verkneifen: „Na, auch mal da?“ Langsam trotte ich zum unteren Hallenende, wo auch die anderen Kinder stehen. Uns erwartet das übliche Aufwärmprogramm. Zuerst laufen wir ganz normal, das geht ja noch. Jetzt kommt eine Bahn im Häschenhüpfen. Das mag ich gar nicht. Dabei rutscht meine Hose auch immer so blöd und ich bin so langsam; alle anderen können das viel besser. „Mach uns das mal richtig vor, nicht so lahmarschig.“ Ich versuche mein Bestes und hüpfte vor allen bis zur gegenüberliegenden Wand „Schneller, mach schneller! Vielleicht auch mal ein bisschen weniger essen!“ kommt von meinem Lehrer. Mir ist nach Heulen zumute. „So, jetzt noch eine weitere Bahn im Entengang!“ Es folgt eine weitere Bahn im Entengang, also so watschelnd. „Das willst du uns doch bestimmt direkt mal vorführen, wie man das richtig macht!“ Bei mir klappt das immer nicht gut, meine Hose rutscht, und ich habe Schwierigkeiten, mich zu bewegen. Als das blöde Aufwärmen endlich vorbei ist, müssen wir die Geräte für die Stunde aufbauen. Der Lehrer erklärt uns das Stundenziel; er sagt, heute sollen wir Seilklettern und Seilspringen. Wer 100 Sprünge schafft und nach ganz oben am Seil klettern kann, bekommt eine Eins. Ich habe jetzt schon keine Lust mehr. Immerhin ist mein bester Freund auch da. Als wir dann an den Seilen hochklettern sollen, kommt natürlich der Lehrer und schaut zu. Der hatte doch eigentlich gerade etwas anderes zu tun. „Ihr beiden hängt da wie zwei Mehlsäcke!“

ICH WOLLTE SICHERGEHEN, ZU MEINER PENSIONIERUNG ALLE SCHÜLER*INNEN DURCH DAS ABITUR ZU BEKOMMEN

Und jetzt steh ich hier gemeinsam mit meinen Mitschüler*innen im Aufenthaltsbereich der Oberstufe und warte mit ihnen auf die Bekanntgabe der soeben abgelaufenen mündlichen Abiturprüfungen. In mir herrscht ein Wechselbad der Gefühle. Zum einen fühle ich mich erleichtert, die mündliche Prüfung in Physik endlich hinter mich gebracht zu haben. Zum anderen treibt die Angst in mir, die notwendige Punktzahl für ein vorläufiges sicheres Bestehen des Abiturs nicht erreicht zu haben. Naja, jetzt muss ich mich noch etwas gedulden, bis der Sek-II-Leiter und zugleich mein Deutschlehrer Lotz bei meinem Namen angekommen ist, um mir das Ergebnis meiner – ich sag mal – bescheidenen Prüfung bekanntzugeben. „Michael Hofamt, zwölf Punkte“, kündigt Lotz an. Alle klatschen ausgiebig, und ich als sein Freund beglückwünsche ihn mit einer Umarmung und lobenden Worten. Klasse, bis zum Buchstabe J ist es nicht mehr weit, denke ich mir nach diesem kurzen positiven Hoch, und ich merke, wie die Angst sich weiter in mir breitmacht. Nach einigen weiteren Verkündigungen höre ich meinen Namen. „Jona Hahn, zwei Punkte“, gibt Lotz mit seiner nach zu viel Pfeiferauchen klingenden Stimme bekannt. Wow, was ein Brett, denke ich mir und reflektiere gleichzeitig, ob meine Leistung wirklich so mies/übel gewesen sein muss, dass der Kursleiter gezwungen ist, mir ein Mangelhaft aufzudrücken. Tja, das muss meine Leistung wohl gewesen sein, da Hinz als Kursleiter stets loyal und ehrlich zu mir gewesen ist. Beschäftigt mit meinem Gedanken und dem Ausmalen der Zukunft nehme ich mit der Verkündigung wahr, wie einige wenige Mitschüler*innen nach der Verlesung meiner Note verhalten klatschen. Aus Höflichkeit oder warum? Was kaufen kann ich mir davon jetzt erstmal nicht. Michael erwärmt mich mit positiven Worten und sagt, dass es nur eine Note aus den fünf Abiturprüfungen ist und ich erstmal abwarten und chillaxen solle. Abwarten worauf? Auf den Tag in zwei Wochen, an dem die offiziellen Ergebnisse der Prüfungen bekanntgegeben werden? Eine ruhige Zeit wird es bis dahin für mich nicht werden, denke ich mir und rechne gleichzeitig innerlich aus, welche Punktzahl ich in meinen anderen Prüfungsfächern im Mittel mindestens erreichen muss, um das Abitur zu bestehen. In Chemie und Englisch, die zu meinen Stärken gehören, rechne ich für meine Verhältnisse mit guten Noten. In Mathe oder Geschichte eher weniger, sodass ich schnell zu der Schlussfolgerung komme, dass ein weiterer Ausrutscher verboten ist.

Die Tage dahin sollen mal mehr, mal weniger ruhig vergehen. Training beim Fußball, Ausflüge und Abende mit Freunden und Klassenkameraden inklusive einiger kühler Getränke stehen an, um unbekümmert die Schulzeit zu reflektieren. Für einen Blick in die Zukunft reicht es ebenfalls allemal. Stolz erzähle ich vor meinen Freunden, dass ich eine Zusage für eine Stelle als FSJler an einer Grundschule in Hannover erhalten habe, wo in Mitarbeit einer großen Versicherung ein Sportprojekt in der Nachmittagsbetreuung geplant ist. Zwei Tage nach der mündlichen Prüfung bekomme ich dazu einen Anruf mit der Zusage und der Bitte, mich im Hort vorzustellen und um auch dort dann gleichzeitig den Arbeitsvertrag zu unterzeichnen. „Super, vielen Dank für die Mitteilung, und ich freue mich auf die Zusammenarbeit. Leider schaffe ich es erst in zwei Wochen vorbeizukommen, da ich zurzeit noch etwas unterwegs

bin“, antworte ich mit Hilfe der kleinen Notlüge. Angeben, dass ich die Stelle eventuell doch nicht antreten kann, will ich ja auch nicht, da ich immer noch positiv gestimmt bin, das Abitur zu bestehen.

Eine Nachricht von Einer, meinem Klassenlehrer, einige Tage später trägt meine erste Einschätzung. „Jona, komm bitte in die Schule. Wir müssen etwas besprechen“, steht in seiner E-Mail. In der Schule erzählt Einer mir, dass er sich nach meiner Note in Physik und dem Abschneiden in den anderen Prüfungsfächern erkundigt hat, und rät mir, mich mit meinen Tutoren für Geschichte und Englisch in Verbindung zu setzen, damit ich mich frühzeitig auf die Nachprüfung vorbereiten kann, weil ich wohl das Abitur nicht auf Anhieb bestehen werde. Etwas frustriert, aber dankbar für die Info erzähle ich von meiner Zusage für das FSJ, die ich einige Tage vorher erhalten habe. „Glückwunsch dazu und viel Erfolg für die Prüfungen“, antwortet Einer mir zur Verabschiedung. Warum erzählt Einer mir das alles? Ist das nicht eigentlich verboten? überlege ich auf dem Heimweg. In seinem Fach Mathe habe ich mit meiner Leistung nie Bäume ausgerissen, aber wenn es um Sport ging, haben wir uns super verstanden. Einer hat stets mein soziales Engagement im Sport unterstützt und mir die Möglichkeit eingeräumt, auf Lehrgänge und Turniere während der Schulzeit zu fahren.

Zuhause angekommen melde ich mich per Mail sofort bei den beiden besagten Lehrern. Eine Antwort erhalte ich allerdings erst, nachdem offiziell bekannt ist, dass für mich zwei Nachprüfungen anstehen. In Geschichte bereite ich mich auf Caesar und das römische Reich und in Englisch mithilfe des Buches *Slumdog Millionaire* auf die Globalisierung in Indien vor. Jetzt muss ich da halt durch, denke ich und merke die Anspannung aufgrund der Drucksituation. Geschichte steht am ersten Tag an. Die Prüfung läuft gut, sodass ich mit dem Ergebnis eine Verbesserung und den ersten Schritt zum Bestehen erreicht habe. Am zweiten Tag folgt in Englisch die Prüfung. Mit dem Betreten des Prüfungsraums steigt meine Nervosität allerdings ins Unermessliche. Neben den drei offiziellen Prüfern erblicke ich meinen Deutschlehrer und Sek-II-Leiter Lotz sowie dazu meinen Klassenlehrer Einer als Beisitzer. Na klasse, die jetzt auch noch dazu, denke ich mir und frage mich gleichzeitig, warum die beiden hier sind. Deren Englisch dürfte doch als fachfremde Lehrer wohl schon in ihrem Alter eingerostet sein. Gleich zu Beginn der Prüfung nehme ich mir meinen Stift, an dem ich rumspielen kann, um meine Nervosität zu reduzieren. Ich erzähle alles, was ich weiß zu den vorab bearbeiteten Aufgaben, und antworte gekonnt auf die Fragen der Prüfer. Zum Glück habe ich zur Vorbereitung den Film *Slumdog Millionaire* zweimal gesehen und das Buch nochmal grob gelesen, denke ich. Noch etwas nervös, aber mit einem überwiegend positiven Gefühl, die Last gemeistert zu haben, verlasse ich den Raum. Mit der Verkündung der Noten steht fest, dass ich die notwendige Punktzahl zum Bestehen erreicht habe, worauf ich am Abend meinen Freunden erstmal einen ausbebe.

Zwei Jahre später steht ein Klassentreffen an. Wir sprechen gemeinsam in kleiner Runde über unsere Pläne und reflektieren die Schulzeit. Als ich erzähle, wie verduzt ich gewesen bin, in der Nachprüfung zwei weitere Beisitzer zu haben, erklärt mir Einer, dass sie beide nur sicher gehen wollten, dass ich nicht durch das Abitur falle. „Wir haben keinen Sinn darin gesehen, dich das Jahr wiederholen zu lassen, weil du zum einen vorhast, dich sozial zu engagieren –

so ein Vorhaben unterstützen wir stark in der Schule –; zum anderen habe ich an deinen Ehrgeiz geglaubt, die negativen Ereignisse schnell zu überwinden und das Beste aus der Situation zu machen. Die entsprechenden Leistungen hast du selbstverständlich eigenständig erbracht“, versichert Einer mir. „Dazu wollte ich sichergehen, zu meiner Pensionierung alle Schüler*innen durch das Abitur zu bekommen“, erläutert Einer lachend. Gemeinsam stoßen wir mit einem Glühwein auf die gemeinsame Zeit an, die hinter uns liegt.

Ob eine Beziehung gelingt oder eben nicht gelingt, kann meines Erachtens leichter bewertet werden, wenn eine individuell wichtige Entscheidung, wie eben in dem Beispiel dargestellt, ein wichtiger persönlicher Lebensabschnitt auf dem Spiel steht. Hier zeigt sich der Effekt einer positiven Beziehung darin, dass der Lehrer auf die Fähigkeiten des Schülers vertraut und dieser mit der unbewussten Stärkung im Rücken die notwendige Leistung bringt, um das (gemeinsame) Ziel zu erreichen.

DEIN BRUDER HAT SCHON DEN ERSTEN PLATZ BEKOMMEN

Ich bin wieder in meiner Grundschule. Endlich passiert es! Der Tag des Gedichtwettbewerbs! Ich bin super vorbereitet. Ich kann mein Gedicht wie eine Schauspielerin aufsagen (richtig mit Gefühl und Akzentuierung). Es gelingt mir hervorragend, mein Gedicht aufzusagen. Ich bin viel besser als alle meine Klassenkameraden. Ich bin in der vierten Klasse, mein Bruder in der dritten. Er nimmt auch an dem Gedichtwettbewerb teil.

Die besten aus allen Klassen werden die Schule repräsentieren.

Endlich! Die Ergebnisse werden veröffentlicht! – Mein Bruder – erster Platz von der Klasse Drei. – Ich – zweiter Platz von der Klasse Vier. Was für eine Enttäuschung! Ich war doch viel besser als meine Klassenkameradin, die ihr Gedicht gefühllos aufgesagt hat und trotzdem den ersten Platz bekommen hat. Ich gehe zu der Jury und frage, warum ich auf dem zweiten Platz gelandet bin. Die Antwort haut mich vom Hocker: „Dein Bruder hat schon den ersten Platz bekommen, und wir fanden, es wäre nicht gut, dass beide Geschwister den ersten Platz bekommen hätten.“

DIE FRISCHE LUFT HAT MIR GUTGETAN

Ich befinde mich in der Oberstufe kurz vor dem Abitur und bin sehr aufgeregt. Die größte Angst habe ich vor dem Matheabitur, weil mir Mathe am schwersten fällt und ich generell in den naturwissenschaftlichen Fächern schwächer bin als in den Sprachen. Ich habe eine Lehrerin, die sehr streng ist und viel abverlangt. Trotzdem habe ich das Gefühl, dass sie auch wirklich möchte, dass ich vorankomme und den Stoff verstehe.

Meistens sitze ich aber neben einer starken Schülerin. Leider ist sie zwar wirklich topfit in Mathe, für Zwischenmenschliches und Teamarbeit aber unzugänglich. Am Ende schreibe ich, ehrlich gesagt, meistens die richtige Lösung bei ihr ab und habe daher auch gute Noten in Mathe. Ich glaube, ich bin eigentlich gar nicht so schlecht in Mathe, verlasse mich aber zu oft darauf, dass ich ja die richtige Lösung am Ende sowieso auf dem Tisch habe. Manchmal fühle ich mich in dieser Situation ein bisschen alleine gelassen. Da meine Lehrerin aber streng ist, traue ich mich nicht, dieses Problem anzusprechen, und außerdem will ich meine gute Note nicht riskieren.

Aber irgendwie vertraue ich der Lehrerin. Ich lerne also fleißig weiter für das Abitur. Vor Weihnachten steht die vierstündige Probeklausur an. Die Lehrerin will uns ein bisschen Freude bereiten und erzählt uns, dass sie zu Weihnachten ihrem Mann einen Hundewelpen schenken will, und überlegt mit uns, welche Rasse geeignet wäre, um uns ein bisschen vor der Klausur zu entspannen. Meine Tischnachbarin ist seit einer Woche krank und kann auch an der Klausur nicht teilnehmen. Ich bin also diesmal wirklich auf mich alleine gestellt. Das Thema ist Statistik, was mich durchaus interessiert und auch ein Stück weit fasziniert hat. Ich freue mich sehr über meine 14 Punkte, als ich die Klausur wiederbekommen habe. Ich bin also stolz auf mich.

Einige Monate später steht das Abitur an. Wir sitzen alle an Einzeltischen. Ich beginne zuversichtlich die Klausur zu lösen. Der erste Teil ist Statistik. Ich bin mir meiner Sache recht sicher und gehe selbstbewusst an diesen Teil heran. Ich habe das Gefühl, dass es auch ganz gut läuft. Ich schaue mir den zweiten Teil an und verstehe die erste Aufgabe nicht. Ich überspringe sie erst einmal und beginne, die zweite zu lösen. Es gelingt mir nicht recht; ich halte mich eine Zeit daran auf und merke, wie ich Stress bekomme und davon Kopfschmerzen. Ich bin mir in dem Moment sicher, ich werde durchfallen, und bin doch genauso schlecht in Mathe, wie ich immer geglaubt habe. Die Lehrerin hat sich definitiv in mir getäuscht. Ich trinke etwas, lege den Stift weg und atme tief durch.

Die Lehrerin bemerkt das und kommt an meinen Tisch. Sie fragt nach, ob alles in Ordnung ist. Ich bejahe und nehme mir vor, mich zusammenzureißen und mir erst einmal den dritten Teil vorzunehmen, denn ich will sie ja stolz machen.

Leider habe ich inzwischen starke Kopfschmerzen und beginne, in Panik zu geraten. Ich bekomme um mich herum nicht mehr viel mit und merke nur, wie mir die Tränen über das Gesicht

laufen und ich in der letzten halben Stunde keine Zahl geschrieben habe. Plötzlich kommt ein Lehrer herein und setzt sich vorne an das Pult. Ich bekomme nur in Trance mit, dass meine Lehrerin zu mir kommt und mich bittet, mit ihr rauszukommen. Wir gehen ein paar Meter auf dem Schulhof und sie zeigt mir ein Bild. Ihr Mann und sie sitzen unter dem Weihnachtsbaum mit dem Hundebaby und drücken die Daumen. Sie drücken sie für meinen Kurs.

In dem Moment habe ich mich so gefreut, dass sie schon Weihnachten etwas erarbeitet hat, um im Notfall etwas in Petto zu haben. Sie erzählt mir, dass sie an mich glaubt und dass ich ruhig bleiben soll. Dass ich viel mehr kann, als ich immer glaube, und dass sie mich nur neben dieser Schülerin hat sitzen lassen, weil sie davon überzeugt ist, dass ich fachlich vielleicht nicht ganz genauso gut bin, ich ihr aber dafür in der Teamarbeit und in dem strategischen Lösen überlegen bin und wir so gegenseitig voneinander profitiert haben. Sie drückt mich und wir gehen wieder rein.

Mit neuer Zuversicht löse ich die beiden anderen Teile. Die frische Luft hat mir gutgetan. Ich werde nicht fertig mit der Klausur; den dritten Teil schaffe ich nicht mehr ganz. Aber das ist nicht schlimm. Ich habe auf den ersten und zweiten Teil eine Eins bekommen. Auf den dritten eine Vier. Am Ende habe ich zehn Punkte gehabt, „noch gut“. Ich bin zufrieden. Ohne Frau S.' Engagement, ihr Einfühlungsvermögen und vor allem den Glauben an mich wäre ich durch mein Matheabitur wahrscheinlich durchgefallen.

SONST BIST DU JA IMMER SEHR GUT

Montagsmorgen, 7:50 Uhr, Geschichts-Leistungskurs: Ich gehe in die Klasse und bin noch ein wenig verschlafen. Erstmal ankommen. Lege meine Hefte auf den Tisch. Ich fange an, mich mit meiner Nachbarin zu unterhalten. Wir tauschen uns übers Wochenende aus. Der Unterricht fängt an. Auf einmal fragt meine Sitznachbarin mich, ob ich gut vorbereitet bin. Für einen kurzen Moment bin ich erschrocken und verwirrt. Dann fällt es mir ein: „Scheiße. Wie kann ich denn so blöd sein. Ich habe total vergessen, dass ich im zweiten Teil der Stunde einen Text, den ich nicht mal gelesen habe, vorstellen soll. Aber so einen Fünf-Minuten-Vortrag kann man auch schon mal vergessen. Okay, es hilft ja nichts. Lese ich mir den Text halt mal durch und gucke was ich daraus mache“, schießt es mir durch den Kopf. Der Text liegt mir einigermaßen, und nach der halben Stunde entscheide ich mich, ihn vorzutragen. Ich bin generell recht fit in Geschichte. Im nächsten Moment fordert mich die Lehrerin auf, den Text vorzustellen. Für einen kurzen Moment überlege ich, ob ich bluffen soll. Aber ich kann nicht über meine fehlende Präsentation hinwegtäuschen; daher entscheide mich für das Motto: „Ehrlich wert am längsten“, und sage, dass ich das Referat komplett vergessen habe, den Text aber trotzdem vorstellen kann. Das Referat läuft auch ganz gut. Es ist auf jeden Fall frei vorgetragen; bis auf das Geschichtsbuch in meiner Hand habe ich natürlich auch keine Aufzeichnungen, und auch fachlich komme ich recht gut zurecht. Nach dem Referat folgt dann die Leistungsbesprechung mit der Lehrerin. „Okay“, denke ich, „war nicht so optimal, aber ich war ehrlich und in Bezug auf die fachliche Kompetenz vermutlich sogar besser als einige meiner Mitschüler.“ Die Lehrerin sieht es ähnlich und sagt, dass sie das Ganze natürlich trotzdem nicht so ganz bewerten kann, da ich keine Präsentation hatte. Da sie allerdings wisse, dass ich mündlich sonst sehr gut bin, und sie mir durch ein Referat, dass vor allem schwächeren Schülern die mündliche Note verbessern soll, nicht die gute Note kaputt machen möchte, würde sie das Referat bei der Bewertung meiner Note nicht zu stark berücksichtigen. Ich bin in dem Moment sehr erleichtert, da ich es wirklich komplett verplant habe und ich schon Angst hatte, dass mich ein Fehler die gute Note kostet, da das Referat ansonsten mit 20 Prozent bewertet wird. Ich fühle mich von der Lehrerin verstanden und fair behandelt, da sie mir Verständnis entgegenbringt. Ich weiß, dass ich das in Zukunft besser koordinieren muss, und möchte in dem Unterricht weiterhin meine Hausaufgaben erledigen und Sachen wie Referate oder die Hausaufgaben vorbereiten.

NIMM ALLES HIN

Ich bin heute in die Schule gegangen und habe an diesem Tag Matheunterricht. 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 SuS, 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 überkommen 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 entschliesse 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, setzen 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 sagten wie gewöhnlich nichts, meine anderen Mitschüler stimmten nur meinem Lehrer zu. Ich habe mich noch nie so ausgeschlossen gefühlt.

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 Freundinnen 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.*

DAS MONSTER VERSTECKT IM SILBER

Und da ist es auch schon wieder Mittwoch. Die Schulwoche ist fast geschafft, das Wetter ist super, es gibt Tumult in der Klasse, es wird viel gelacht, und alle sind gut drauf. Es ist ein typischer Schultag. Zumindest für alle anderen. Für mich ist am Tag zuvor die Welt zusammengebrochen, aber das möchte ich nach außen hin nicht zeigen. In den letzten beiden Stunden des Tages, bevor es endlich wieder nach Hause geht, haben wir Englisch bei unserer Klassenlehrerin Frau Silber. Eine sehr anstrengende Frau, die gerne an ihre Fünfen Lorbeeren hängt, um sie ein bisschen ansehnlicher zu gestalten. Aber auf dem Zeugnis bleibt eine Fünf nun mal eine Fünf, egal wie man sie ausschmückt – da waren wir uns alle einig. Frau Silber geht am Anfang der Stunde in der Klasse herum, um die Hausaufgaben zu kontrollieren und zu schauen, wer sich einen Haken in ihrer Liste verdient hat. Wir sollten über einen Familienausflug schreiben – nicht gerade mein Lieblingsthema in dieser Woche. Als sie wieder vorne vor der Tafel auf ihrem Tisch sitzt und es an der Zeit ist, dass die Hausaufgaben vorgelesen werden, nimmt sie zuerst zwei meiner Mitschüler dran, die sich gemeldet haben, und dann mich. Ich habe mich weder gemeldet noch die Intention gehabt, mich auch nur ansatzweise zu diesem Thema zu äußern. Die Hausaufgaben habe ich darüber hinaus mehr schlecht als recht gemacht, weil ich mir nicht noch einmal erlauben konnte, keinen Haken in ihrer Liste zu bekommen. Ich räuspere mich, um meine Stimme wiederzufinden und ihr vor der gesamten Klasse zu sagen, dass ich meinen Text lieber nicht vorlesen möchte. Ich hoffe, dass diese Aussage ihr reicht und sie einen anderen der zehn sich noch meldenden Schüler drannimmt, aber das ist leider nicht der Fall. Sie lässt einfach nicht locker, und am Schluss droht sie mir sogar noch damit, meine Eltern anzurufen. Ich habe noch nie zuvor einem Lehrer etwas verweigert und war sonst auch eine gute Schülerin. Erst als Frau Silber die Tränen in meinen Augen sieht, lässt sie vollkommen verständnislos von mir ab und gibt mir zu verstehen, dass dieser Vorfall Konsequenzen haben wird. Den Rest der Stunde verbringe ich mit aller Anstrengung damit, nicht zu weinen und so zu tun, als wäre alles in Ordnung. Weil ich vor den Konsequenzen aber Angst habe und auch meine Note nicht riskieren möchte, gehe ich nach der Stunde, nachdem alle Schüler den Klassenraum verlassen haben, zu ihr hin und nenne ihr den Grund, warum ich nicht in der Lage war, meine Hausaufgaben vorzulesen: Meine Eltern haben sich gestern getrennt und meine Mutter ist mit meiner kleinen Schwester aus heiterem Himmel ausgezogen. Als sie das hört, werden ihre Augen etwas sanfter und ihr Mitgefühl kommt zum Vorschein, jedoch ist nach diesem Tag unser Verhältnis nie wieder das gleiche. Ich kann ihr ab diesem Tag nicht mehr in die Augen schauen und muss zugeben, dass ich sie absolut nicht mehr leiden kann.

ICH WEISS, DASS DU GESCHUMMELT HAST

An meiner Schule herrschte allgemein ein rauer Umgangston und viel Druck; im Nachhinein erkenne ich, wie unpädagogisch das Verhalten vieler Lehrkräfte war und wie schädlich, auch für meine Entwicklung, das allgemeine Schulklima war. Die Lehrer*innen haben immer Druck gemacht; wir hatten viele unangekündigte Tests, mussten vor der Klasse in bewerteten TÜs (täglichen Überprüfungen) Aufgaben bearbeiten und wurden oft vorgeführt. Wer einen Hefter mit losen Blättern hatte, musste damit rechnen, dass dieser vor der Klasse umgedreht und von losen Blättern geleert wird. Wer eine dumme Frage stellt, erhält eine dumme Antwort; wer eine falsche Antwort gibt, erhält einen Minuspunkt auf dem Sitzplan und somit eine schlechtere mündliche Note usw. Es gab für mich Schultage, an denen habe ich vier bewertete Leistungsüberprüfungen gehabt; es gab kaum einen Tag ohne eine bewertete Leistungsprüfung. Teilweise wurden einfach Aufgaben eingesammelt, ohne dass wir vorher wussten, dass diese bewertet werden. Persönlich empfand ich diese Art der Leistungserhebung als enorm stressig und als belastend für die Beziehung zu den Lehrkräften; sie hatten die Macht, mich jederzeit testen und bewerten zu können und mir somit meinen Notenschnitt zu verschlechtern.

Besonders schlimm war für mich eine Situation aus dem Französischunterricht. Ich war wirklich schlecht in Französisch; die Lehrerin mochte mich auch nicht und hat mir dies bei jeder Gelegenheit in der Klasse deutlich gezeigt. Klingelte ein Handy, musste es meines sein; habe ich am Etui etwas gesucht, hat sie es umgedreht und nach meinem Handy gesucht. Habe ich jemanden vor oder hinter mir gefragt, wurde ich mit einer fünfminütigen Predigt gestraft, dass ich so auch nichts lernen würde. Es kamen die Weihnachtsferien, und ich wollte mich in Französisch verbessern; sonst war ich überall sehr gut bis gut, nur in Französisch (und Astronomie) war ich wirklich nicht gut. Ich habe täglich die unregelmäßigen Verben geübt, weil wir diese in Form von Tests regelmäßig abgefragt bekommen haben.

Nach den Ferien meldete ich mich freiwillig, um an der Tafel zu den unregelmäßigen Verben abgefragt zu werden. Ich bekam eine Zwei und freute mich unheimlich; ich war stolz und hoffte, etwas Anerkennung zu bekommen. Stattdessen erhielt ich folgende Aussage vor der Klasse: „Ich weiß, dass du geschummelt hast, ich kann es dir nur nicht beweisen. Eintragen muss ich dir die Zwei jetzt, aber ich weiß, dass du sie nicht verdient hast.“ Das war für mich das allerletzte Mal, dass ich irgendwas von der Lehrerin wahrgenommen habe. Danach habe ich meine Zeit abgesehen, keine Aufgaben bearbeitet und meine Vieren und Fünfen einfach hingenommen. Durch die Einsen und Zweien der anderen Fächer haben mich die für eine Versetzung sowieso nicht gestört. Im Endergebnis habe ich bis heute eine wahnsinnige Abneigung gegenüber der französischen Sprache, besonders weil mir jedes Mal dieser Moment vor Augen tritt, wenn ich die Sprache auch nur höre. Eine einfach furchtbare Lehrerin in meinen Augen.

*Das Niederschreiben dieser Erfahrung hat mir deutlich gemacht, wie viel Einfluss eine einzige Situation auf die Entwicklung einer Beziehung haben kann. An dieser Stelle möchte ich eine Beziehung aufgreifen, die Beziehung von Schüler*in und Fach, welche*

durch die Lehrkraft vermittelt wird. Natürlich kann ich auch den Eindruck meiner Lehrerin von mir verstehen; ich war wirklich nicht gut in Französisch und ich hatte nicht viel Spaß. Aber durch ihr Auftreten mir gegenüber hat sie es nicht verbessert; ich hätte die Sprache tatsächlich gerne gelernt, und über die Weihnachtsferien die unregelmäßigen Verben zu lernen, hat mir auch Spaß gemacht. In meinem Tempo und auf meine Art zuhause – ich war sehr motiviert, als die Ferien vorbei waren, und ich wollte endlich Französisch lernen, um auch im Unterricht besser mitzukommen. Reflektiere ich die Situation mit den Grundsätzen aus der Veranstaltung, so hat meine Lehrerin an vielen Stellen gegen diese verstoßen; an meiner Schule war sie damit aber in guter Gesellschaft.

*Insgesamt stimmt mich diese Veranstaltung traurig, denn ich verstehe jetzt, warum so viele meiner Klassenkameraden das Gymnasium abgebrochen haben und warum es ihnen danach besser ging. Ich würde am liebsten in meine alte Schule gehen, ein paar der Lehrkräfte aufsuchen und ihnen Geschichten überreichen. Geschichten von uns, ihren Schüler*innen, wie es sich anfühlt, permanent in Testsituationen zu sein, vor der Klasse gedemütigt zu werden und vieles mehr. Genauso gerne würde ich jetzt am liebsten auch die paar Lehrkräfte aufsuchen, die an der Schule genau das Gegenteil getan haben, und auch ihnen Geschichten überreichen darüber, wie sie positiv unseren Werdegang geprägt haben.*

DAS HAT MICH MOTIVIERT

Ich bin in der achten Klasse und es ist kurz vor Ende des Schuljahres. Die Noten werden vor der Tür besprochen. Ich bin an der Reihe und bekomme eine Zwei in Deutsch. Am Ende sagt die Lehrerin zu mir: „Miriam, bleib so ehrgeizig und fleißig, wie du bist.“ Dieser einfache Satz hat viel in mir ausgelöst. Ich bin keine schlechte Schülerin, ich bin auch nicht die Überfliegerin der Klasse, aber ich zeige gute und auch sehr gute Leistungen. Besonders im mündlichen Bereich gehöre ich zur Leistungsspitze der Klasse, und ich wurde für diese kontinuierliche Leistung noch nie wirklich gelobt. Zu Hause stehen eher meine schlechten Leistungen in Mathematik im Vordergrund, und ich werde dafür kritisiert. Dass ich in allen anderen Fächern gute bis sehr gute Leistungen erbringe, fällt angesichts der bevorstehenden Fünf in Mathe nicht auf. Das kurze Lob dieser Lehrerin, der ich relativ neutral gegenüberstehe, hat mir viel bedeutet und mir gezeigt, dass es doch eine Person gibt, die meine Leistungen erkennt, ausspricht und würdigt. Das hat mich wirklich sehr motiviert und auch in gewisser Weise emotional ergriffen.

Es hat mir gezeigt, dass ein einfacher und kurzer Satz sehr viel in einer Schülerin auslösen kann, und ich habe mir vorgenommen, solche lobenden Sätze später als Lehrerin zu verwenden, damit die SuS sehen, dass ich ihre Leistungen als Lehrkraft sehe und wertschätze.

*Diese Aufgabe hat mich beeinflusst, weil meine Cousine (geht noch zur Schule) in einer ähnlichen Situation ist und sich nur auf die nicht ganz so guten Leistungen in Mathe reduziert und dabei die anderen guten bis sehr guten Leistungen nahezu vollständig ausblendet und das viel weniger zu wiegen scheint. Das macht mich wirklich sehr betroffen, weil so eine Herabwürdigung der eigenen Leistungen erfolgt und das nicht verhältnismäßig ist. Während des Verfassens meiner Geschichte bin ich zugegebenermaßen schon etwas emotional geworden, und ich werde es auch jetzt, wenn ich die Zeilen noch einmal lese, weil es mich traurig und auch wütend macht. Ich werde primär auch wütend auf die Personen, deren Horizonte sich offenbar nur um dieses eine Fach drehen und, ehrlich gesagt, hängt mir persönlich das bis heute noch nach („Ja toll, du hast eine 1.3 auf deine Hausarbeit bekommen, aber deswegen bist du trotzdem schlecht in Mathe“). Ich für meinen Teil habe damit abgeschlossen und erkannt, dass meine Stärken in anderen Bereichen liegen und dass das so auch in Ordnung ist. Es macht mich wütend, wenn ich miterlebe, dass Elternteile oder andere Personen ihre Kinder ebenfalls lediglich auf das „Nichtkönnen“ reduzieren. Ich interveniere dort dann auch und erkläre, dass deswegen nicht die Welt untergeht und das Kind einfach andere Stärken hat, die mal berücksichtigt werden sollten. In diesem Seminar ist mir besonders eines klar geworden, was du [gemeint ist: Wolfgang Vogelsaenger] immer wieder erwähnt hast: Schule ist eben nicht alles im Leben. Gleiches gilt für die eigenen Fächer. Es begründet in keinem Fall, dass es Schüler*innen deswegen schlecht ergeht, und das muss für diese und auch für ihre Familien deutlich kommuniziert werden. Diese Sitzung hat mich nachhaltig geprägt und auch eine Änderung meiner Verhaltensweise hervorgerufen; ich gehe aktiv gegen solches Verhalten vor, wenn ich es mitbekomme. Ich habe das Gefühl, dass die Angesprochenen auch tatsächlich über meine Worte nachdenken.*

ICH KONNTE AUCH NIE MATHE

Es ist so weit. Die Klingel schlägt zur dritten Stunde. Wir sind die Klasse 9d und haben jetzt Mathe bei Herrn B. Es ist eine Woche her, dass wir die letzte Klassenarbeit geschrieben haben. Ich rechne also damit ..., nein, ich befürchte, dass unser Lehrer die Arbeiten gleich zurückgeben wird. Die Arbeit war für mich wieder ein Fiasko, wie auch die meisten anderen Mathematik-Arbeiten der letzten zwei Jahre. Seit der achten Klasse geht es für mich stetig bergab, und ich habe zunehmend das Gefühl, ja eigentlich schon die Gewissheit erlangt, dass ich für Mathe zu blöd bin. Meine zunehmende Verzweiflung in diesem Fach rede ich mir zumindest damit zurecht, dass meine Eltern mir immer sagen, dass sie auch kein Mathe können. Mein Vater ist Lehrer, kann mir aber nicht helfen. Er unterrichtet Latein und Erdkunde. Diese Fächer liegen mir. Die meisten anderen sind auch gut machbar, Sport ist mein Ass. Mathe aber ist inzwischen für mich der reinste Horror. Wenn ich in diesen deprimierenden Stunden über dem Mathebuch hänge und so gut wie nichts verstehe, verliere ich für diese Momente die Lust an allem. Ich habe jetzt schon große Probleme, irgendwie am Ball zu bleiben, um es im Sportler-Jargon zu sagen. Wie soll das werden, wenn es Richtung Abitur geht?

Um es auf den Punkt zu bringen: Ich wäre jetzt, in dieser Minute, überall lieber als hier. In diesem Klassenraum, mit diesem Fach, mit diesem Lehrer und höchstwahrscheinlich mit der vergeigten Klassenarbeit in seiner Tasche, die er gleich im Stapel auf den Tisch fallen lassen wird. Und da kommt der Lehrer in den Klassenraum. Mit strengem Blick geht er schweigend zum Lehrertisch, legt die Tasche ab und schreibt den Notenspiegel an die Tafel. Von Eins bis Sechs. Es gibt zwei Fünfen, immerhin keine Sechs. Der Rest bewegt sich zwischen Zwei und Vier. Nur Florian hat wie immer eine Eins. Das wissen alle, denn das ist immer so. Was inzwischen auch normal ist, ist, dass ich mir keine Hoffnungen mehr mache, in Mathe irgendwas wirklich zu verstehen. Ich will da nur durch. Am besten mit so wenig Aufmerksamkeit wie möglich. Als der Lehrer in die Klasse blickt und die Arbeiten aus seinem Jutebeutel holt, steigt mein Puls noch einmal höher, als er ohnehin schon war. Er rast. Mein Puls rast so sehr, dass ich meinen Herzschlag hören kann und meine Atmung beinahe zum Stocken kommt. Ich habe echte Panik.

Herr B. geht rum und verteilt die Arbeiten. Florian bekommt seine als erstes. Er hat eine Eins. Überraschung. Als Herr B. weitergeht und an die übrigen besseren Schüler*innen die Arbeiten zu verteilen beginnt, sackt mir das Herz in die Hose. Denn ich sehe, dass die Arbeiten offensichtlich nach Noten sortiert sind. Das heißt für mich nichts Gutes. Schließlich kommt er vor meinem Pult zum Stehen. Alle anderen haben ihre Arbeiten schon vor sich liegen und vergleichen ihre Ergebnisse. Vor mir zum Stehen kommend schaut er mich von oben herab an. Er legt das letzte Heft auf meinen Tisch und sagt: „Na, das war ja wohl nichts.“ Die ganze Klasse, inklusive mir, wir alle wissen, dass ich eine von zwei Fünfen habe. Dass Herr B. ab und zu solche Kommentare verteilt, daran ist die Klasse gewöhnt. Aber sie zu schlucken, und dazu vor versammelter Mannschaft, ist unfassbar erniedrigend und demütigend für mich. In diesem Moment komme ich mir vor wie ein Versager. Ich habe so viele Fächer, in denen ich gute oder auch sehr gute Noten habe. In anderen Fächern bin ich eher durchschnittlich. Überall komme

ich gut zurecht. Aber in Mathe ... Mit der Fünf im Gepäck ist der Schultag gelaufen. Als ich nach Hause komme, berichte ich meiner Mutter von der Note. Sie nimmt mich in den Arm und sagt: „Mach dir nichts draus, ich konnte auch nie Mathe.“

ICH WOLLTE DOCH NUR DEINE NOTE AUFBESSERN

Ich bin eine eher introvertierte Person und melde im Unterricht selten zu Wort, arbeite aber stets mit und bin nie abgelenkt. Meine Englischlehrerin der zehnten Klasse bemerkt, dass ich sehr gut in Englisch bin, denn ich schreibe gute Noten in den Klausuren und habe einen großen Wortschatz.

Zu Beginn der Doppelstunde ruft sie mich nach vorne an das Lehrerpult, um den Unterricht zu übernehmen. Ich bin total überfordert und weiß nicht genau, was das heißen soll. Sie wiederholt nur, dass ich für heute den Unterricht machen soll. Immer noch perplex nehme ich meine Englischsachen mit nach vorne, wo ich mich an den Lehrertisch setze. Ohne einen Unterrichtsplan oder Lehrerfahrung beschließe ich, zumindest die Hausaufgabe zu besprechen, bis mich meine Lehrerin wieder vorne ablöst. Immer wieder schaue ich hilfeschend zu ihr rüber, aber sie macht keine Anstalten, den Unterricht zu übernehmen. Da mir nichts anderes einfällt, ziehe ich die Hausaufgabenbesprechung in die Länge, wobei ich mich vor der Klasse exponiert sehr unwohl fühle.

Am Ende der Stunde kommt meine Englischlehrerin nach vorne auf mich zu und erklärt mir, dass sie dadurch meine mündliche Note aufbessern wollte.

DU BIST EINE GUTE SCHAUSPIELERIN

Ich befinde mich inzwischen im dritten Semester der Qualifikationsphase für das Abitur. Also zwölfte Klasse, erstes Halbjahr. Gerade schließt unser Mathelehrer die Tür zum Computerraum auf, in dem unser Unterricht immer stattfindet.

Nach kurzem Gewusel sitzen alle auf ihren Plätzen, und uns wird klar, dass heute die Klausur zurückgegeben wird. Es dauert eine Zeit, bis unser Lehrer, der ein netter und fairer Lehrer ist, alle Klausuren an uns verteilt hat. Ich warte gespannt auf meine Klausur. Alle anderen haben ihre schon erhalten. Ich weiß, dass diese Klausur dieses Mal längst nicht so gut war wie die davor, aber das geht uns dieses Mal allen so. Als alle Klausuren verteilt sind, habe ich meine Klausur immer noch nicht erhalten. Ich weiß nicht mehr, ob ich mich melde oder nach vorne zum Lehrer gehe, wahrscheinlich letzteres. Auf jeden Fall frage ich nach meiner Klausur, woraufhin mein Lehrer, den ich bis dato sehr schätze, nur meint, wir müssten uns mal vor der Tür unterhalten. Also gehen wir vor die Tür. Meine Klausur nimmt er mit und zeigt mir das Konzeptblatt. Ein weißes Blatt Papier, auf dem wir Notizen und Nebenrechnungen machen dürfen. Ich weiß nicht, was er von mir will. Schließlich meint er, die von mir notierte Formel sei viel zu sauber aufgeschrieben und am Ende habe ich sie gar nicht gebraucht. Kurzum, er unterstellt mir a) gespickt zu haben und b) so doof gewesen zu sein, den angeblichen Spicker in der Klausur liegen zu lassen. Ich schlucke die Vorwürfe erst einmal, da ich zu geschockt bin, dass mir, einer Schülerin, die sich nie etwas zu Schulden kommen lässt, so etwas unterstellt wird. Dann erkläre ich ihm, dass ich die Formel aufgeschrieben habe, um sie nicht zu vergessen, da sie in der Form nicht in der Formelsammlung zu finden ist.

Natürlich erzähle ich das Geschehnis zuhause meinen Eltern, die selbstverständlich entsetzt über die Dreistigkeit meines Lehrers sind. Am folgenden Tag vertraue ich mich meinem Tutor an. Ein von allen Lehrern und Schülern der Schule hoch geschätzter Mann, der mich schon lange kennt und daher die Lage gut einzuschätzen weiß. Er nimmt sich meiner an, und gemeinsam mit einer Freundin vereinbaren wir einen Gesprächstermin bei meinem Mathelehrer, der im Übrigen zeitgleich der Koordinator der Oberstufe ist.

Innerhalb dieses Gesprächs rutscht genannter Lehrer in meinem Ansehen nach ganz unten, als er mir zu den eigentlichen Vorwürfen, nach denen er die Klausur mit null Punkten bewerten will, hinzufügt, ich sei eine sehr gute Schauspielerin, da ich inzwischen Tränen in den Augen habe. Seiner Meinung nach sei das ja auch nicht verwunderlich, hätte ich ja in der Unterstufe eine Theaterklasse besucht.

In diesem Moment bin ich einfach nur fassungslos, sodass meine Freundin mich nur noch tröstet und versucht, einige positive Argumente anzubringen und mich zu verteidigen. Selbst meinem Tutor, den sonst nichts aus der Ruhe bringen kann, entgleiten jetzt die Gesichtszüge, bevor ihm endgültig der Kragen platzt, was ich so nie erwartet hätte.

Nach einer gefühlten Ewigkeit lenkt mein Mathelehrer schließlich ein. Ich bin zwar erleichtert, doch irgendwie noch enttäuschter als zuvor, denn innerhalb dieses Gesprächs hat er die durch seinen Vorwurf bröckelnde Beziehung komplett zerstört, und ich weiß, dass ich dieses Päckchen von nun an in seinem Unterricht und Ansehen mit mir tragen werde. Aber umso dankbarer bin ich für die sehr gute Beziehung zu meinem Tutor, der sich einmal mehr als Vertrauensperson für uns Schüler und große Hilfe und Unterstützung erwiesen hat.

NICHT JEDER KANN ES SCHAFFEN, MARTIN

Kurz vor dem Ende meiner Schulzeit an der Realschule und der Entscheidung meiner weiteren Laufbahn stehe ich da vor meiner (Mathe-) Klassenlehrerin. Seit dem Eintritt in die achte Klasse begleitet sie mich nun schon auf meinem Bildungsweg und konnte mich mit meinen Schwächen und Stärken erleben. Ich vertraue ihr, immerhin ist sie Lehrerin. Da stehe ich nun vor ihr, besorgt und verängstigt, nach dieser vernichtenden Klassenarbeit in Mathe. Angespornt durch meine Eltern will ich mehr als nur den Realschulabschluss, der mich darauf beschränken würde, meine Begeisterung für Politik und Geschichte nur als Hobby auszuleben. Doch kann ich das schaffen? Seit der Grundschule besteht nun schon die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, und ständig habe ich mit meiner Konzentration zu kämpfen, lasse mich auch sehr gerne von dem Schulstoff ablenken. Das gilt nicht bei Themen wie Geschichte oder Politik, für die ich mich begeistern kann. Warum muss man den Rest überhaupt können? Reicht es nicht, Profi in ein, zwei Fächern zu sein?

Ich wünsche mir nichts mehr, als studieren zu dürfen und wie viele andere meiner Freunde am Gymnasium zu sein. Doch dafür muss ich mich mit meinen Noten beweisen und leider sind die alles andere als gut. Es wird mehr als knapp für mich, trotz der Nachhilfe und des Beistandes meiner Eltern. Nach der Bekanntgabe der Klausurergebnisse weiß ich nicht mehr, ob ich dazu geschaffen bin, nach Ende dieses Jahres an einem Gymnasium meinen Platz einzunehmen und irgendwann das Abitur zu schaffen. Eigentlich ist es sogar ziemlich aussichtslos. Bisher hat man mir immer gesagt, dass man alles schaffen kann, wenn man nur will. Genau daran zweifle ich jetzt stärker denn je.

Kann ich meine Träume erreichen und die Erwartungen meiner Eltern erfüllen? Ich will sie nicht enttäuschen. Ich will mich auch vor meinen Freunden und Klassenkameraden beweisen, von denen mich einige „Schlaftablette“ oder „Träumer“ nennen. Was bin ich, wenn nicht ein Versager, falls das mit dem Übergang auf das Gymnasium nicht funktioniert und ich nicht meinen Träumen nachgehen kann? Dann wäre ich wohl doch eine Schlaftablette und ein gescheiterter Träumer. Archäologie, Paläontologie, Ur- und Frühgeschichte ... sind dann wohl Wege, die mir verschlossen bleiben.

Innerlich bin ich den Tränen nahe, während ich Schritt für Schritt auf meine Klassenlehrerin und zugleich auch irgendwie Mentorin zugehe. Meine alte Klassenlehrerin gehörte auch zu denen, die immer wieder sagten, dass jeder es schaffen kann. Also auch jemand wie ich. Das gibt Mut und ist genau das, was ich jetzt brauche. Es ist noch nicht alles verloren.

Vor mir steht sie, die Person, die es geschafft hat und mir sagen kann, wie ich es schaffen kann.

Bei der Notenbesprechung muss sie nicht lange auf Details eingehen. Verständlich, denn es gibt kaum etwas, das richtig gemacht wurde. Es gibt nicht einzelne Baustellen, sondern das große Ganze meiner Schulleistungen ist eine gewaltige Baustelle. Mit jeder Sekunde wachsen

Zweifel und Sorgen, und schließlich, bevor jemand anderes an meiner Stelle steht, überwinde ich mich und bitte sie mit zittriger Stimme mich einzuschätzen, in der Hoffnung, meine Zweifel aus dem Weg zu räumen und mir den Weg zu zeigen, der mich an mein Ziel führt.

Ich formuliere meine Bedenken, stelle die Frage – kurz angebundener ratloser Blick, dann ihr Schulterzucken: „Nicht jeder kann es schaffen Martin ...“

Zu der Erinnerung habe ich ein ambivalentes Verhältnis. Einerseits kann ich mich noch an die Angst erinnern, die mich damals ergriff. Andererseits bin ich auch gewissermaßen dankbar. Mit dem Erlebnis einhergehend kam auch der Wille, mich vor ihr und dem Schulsystem behaupten zu wollen.

In der Hinsicht weiß ich nicht, ob ich ihre „harsche“ Entgegnung nicht als nützliche Abwechslung von den sonst positiven Ermutigungen anderer Menschen betrachten kann. Vielleicht bin ich damals zu sehr davon ausgegangen, dass mir alles auf magische Weise in den Schoß fällt, und es fehlte mir der Bezug zu den tatsächlichen Anforderungen.

Sollte ich mich je in einer ähnlichen Situation wiederfinden und ähnlich über einen Schüler oder eine Schülerin denken, so hoffe ich, dass, falls mir eine solche Entgegnung entgleist, ich diese nicht einfach so stehen lasse. Stattdessen sollte man sich als Lehrkraft dann zumindest die Zeit nehmen, konstruktive Hilfe anzubieten und im besten Fall Motivation ohne Selbstzweifel entstehen zu lassen. Selbst wenn mir ihre Aussage vielleicht geholfen hat mich anzutreiben, so ist das bei weitem kein Zeichen dafür, sie den Alternativantworten vorzuziehen.

Letztlich könnte sie sogar Teil dessen sein, was mich davon abgehalten hat, mich nach der Haltestelle an einer Höheren Handelsschule (Realschule → Höhere Handelsschule → Berufsbildende Schule 1 → Studium) bei dem Studium für einen Studiengang zu entscheiden, der vielleicht eher meinen „Träumen“ entspricht. All meine Studienwünsche hatten nämlich eins gemeinsam: Konkurrenzdruck am Arbeitsmarkt und wenig Aussichten auf ein stabiles/reguläres Einkommen.

Man muss zu den Besten gehören, um Chancen zu haben, nach einem solchen Studium einen festen Job zu finden. Fest steht: Meine Erfahrungen mit dem Studium haben mir gezeigt, dass ich es sehr wahrscheinlich geschafft hätte, wenn ich es nur gewagt hätte. Ich bin sehr glücklich mit meinem Lehramtsstudium, ärgere mich aber darüber, aufgrund des Systems nicht mein volles Potenzial wahrgenommen zu haben und letztlich so ein negatives Selbstkonzept besessen zu haben.

Im Großen und Ganzen ist es vermutlich als negatives Erlebnis zu deuten.

Was hältst du von der Geschichte? Was denkst du zu dem Umstand, dass es nicht immer möglich ist, das zu erreichen, was man sich wünscht? Hat man überhaupt das „Recht“, einem Schüler oder einer Schülerin zu sagen, dass er oder sie wahrscheinlich zu denen gehört, die es nicht schaffen? Oder ist es sogar ganz anders und man steht in der Verantwortung, den Schülerinnen und Schülern „die Realität“ zu zeigen, wie es meine Lehrerin tat?

Ich bin mir unsicher. Sicher, nicht jeder schafft es, einer bestimmten Traumvorstellung nachzugehen, wenn Konkurrenzdruck besteht und einem wenig Unterstützung zuteilwird. Gleichzeitig bleibt es auch eine Frage der Willenskraft und auch der Fähigkeiten (die sich vielleicht dem Sichtfeld der beurteilenden Lehrkraft entziehen).

ES SCHEINT IHM IRGENDWIE EINEN KICK ZU GEBEN

... Biologieunterricht in der neunten Klasse. Herr M. kommt in die Klasse hinein und legt seine große braune Aktentasche auf den Tisch. Nachdem wir uns begrüßt haben, verkündet er, dass wir in der heutigen Stunde die mündlichen Noten besprechen werden. Mein Herz fängt an zu klopfen und ich fühle mich unwohl. Dann teilt uns Herr M. mit, dass er nicht vorhabe, die Noten – wie es bei den anderen Lehrern der Fall ist – vor der Tür zu besprechen. Stattdessen soll die Notenvergabe vor der gesamten Klasse stattfinden. Als wäre das noch nicht genug, erhalten wir zudem die Vorgabe, uns zunächst vor unseren Mitschülern und Mitschülerinnen selbst einzuschätzen. Erst dann wolle er uns seine Benotung mitteilen. Dann beginnt er, uns nach der Reihe dranzunehmen. Mein Herz klopft immer stärker. Ich beginne zu schwitzen und mir wird schlecht. Was soll ich nur sagen? Wie soll ich mich selbst einschätzen? Was würden die anderen dazu sagen? Würde er mir vor der gesamten Klasse eine schlechte Note geben? All diese Fragen rasen durch meinen Kopf. Dann bin ich schließlich an der Reihe. Herr M. ruft meinen Namen auf und fragt mich, welche Note ich mir denn selbst für meine mündliche Beteiligung geben würde. Er sieht mich dabei durchdringend an. Seine Augen blitzen. Ich fühle mich wie eine Angeklagte vor Gericht ... und irgendwie beschleicht mich das Gefühl, dass ihm das ganze hier Spaß macht. Es scheint ihm irgendwie einen Kick zu geben, zu sehen, wie nervös und beschämt wir sind, wenn wir uns stotternd selbst eine Note geben oder er uns eine schlechte Note erteilt. Nach einigem Zögern sage ich leise: „Naja, ich bin mir auch nicht ganz sicher ... ähm aber, ich weiß, ich melde mich nicht so viel, aber wenn ich was sage, ist das ja schon richtig irgendwie ... also glaube ich. Deshalb würde ich mir vielleicht eine Zwei bis Drei geben.“ Er schweigt. Dann sieht er in sein Notenbuch und sagt: „Also im Zweierbereich würde ich dich auf keinen Fall sehen. Du meldest dich ja wirklich viel zu wenig. Manchmal muss ich dich ja deshalb auch einfach so drannehmen. Deshalb würde ich dir, wenn überhaupt, eine schwache Drei geben. Also da hast du dich, glaube ich, wirklich überschätzt, Christine ...“ Dann ist es wieder lange still. Alle starren auf ihren Tisch und sagen dabei kein Wort. Ich schäme mich so sehr. Tränen steigen mir in die Augen ... Nach diesem Ereignis traue ich mich kaum noch, mich im Biologieunterricht zu melden.

Diese Seminarsitzung war insgesamt sehr aufwühlend für mich. Besonders viele Emotionen löste das Schreiben des eigenen Erfahrungsberichts in mir aus. So hatte ich während des Schreibens das Gefühl, dass ich die von mir geschilderte Situation noch einmal durchleben würde. Ich spürte förmlich, wie die Nervosität und die Scham fast genauso wie damals in mir aufstiegen. Während des Schreibprozesses gab ich mich diesen Emotionen völlig hin. Ich fühlte mich wie in einer anderen Welt. Doch nicht nur das Niederschreiben meiner eigenen Erfahrungen, sondern auch die anderen vorgetragenen Erfahrungsberichte regten mich zum Nachdenken an. Besonders auffällig war für mich, dass einige der anderen Erfahrungsberichte in mir selbst andere (primär negative) Erinnerungen aus schulischen Zeiten hervorriefen, die ich eigentlich schon längst verdrängt hatte. Dementsprechend war auch dieser Teil für mich sehr emotional. Diese Erfahrungen wurden auch von meinen Gruppenmitgliedern geteilt. Aus einer gewissen Distanz stellte ich zudem fest, dass sowohl das Beschreiben der eigenen Erfahrung als auch die Rezeption der anderen Erfahrungsberichte mich insgesamt stärker

für die verheerenden Konsequenzen einer nicht gelungenen Beziehungsgestaltung sensibilisierten. So wurde mir immer mehr bewusst, wie sehr ein einziges Ereignis – wie z.B. die öffentliche Notenvergabe meines Biologielehrers – das Vertrauen in einer Lehrer-Schüler-Beziehung schädigen kann. Dies war mir so im Vorhinein nicht klar gewesen. Letzteres war vermutlich darauf zurückzuführen, dass ich diese negativen Erinnerungen aus meiner Schulzeit stark verdrängt hatte oder sie mir im Laufe der Zeit „schöngeredet“ hatte. Ich werde mir deshalb für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrerin vornehmen, sowohl mein eigenes Verhalten den SuS gegenüber stärker zu reflektieren als auch die SuS selbst aufzufordern, mir mitzuteilen, falls sie sich in einer Situation unwohl gefühlt haben. Über die letztgenannte Option wäre es auch möglich, Verletzungen aufzudecken, die von meiner Seite nicht beabsichtigt waren. Eine unbeabsichtigte Verletzung kann beispielsweise entstehen, wenn man als Lehrkraft eine bestimmte Äußerung sarkastisch meint, der Schüler bzw. die Schülerin die Äußerung der Lehrkraft aber ernst nimmt. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang auch, dass man den SuS deutlich macht, dass ihre Rückmeldungen bezüglich meines Verhaltens keinen Einfluss auf ihre Zensuren haben.

DU HAST VERLOREN

Ich bin zehn Jahre alt und seit ein paar Monaten auf der neuen, großen Schule. Hier gibt es sehr viel mehr Menschen als noch an der Grundschule. Viele sind schon sehr alt und erwachsen. Manche kommen mit Motorrädern zur Schule, manche haben einen festen Freund, und manche rauchen hinter der Bushaltestelle. Das alles schüchtert mich ein. Ich trage meine rosa Bluse, meinen neuen 4You-Rucksack und spiele in der großen Aula verstecken. Auf dem langen Weg in den Klassenraum schaut meine Freundin Lina auf den Vertretungsplan. Wir gehen gemeinsam die von Menschen dicht gedrängte Treppe hinauf, und sie schreit mir ins Ohr: „Wir haben Mathevertretung mit Herrn B.“ Ich muss schlucken, mir wird übel und ich sehe mich hektisch um. Ist Herr B. schon auf der Treppe? Muss ich wirklich in den Unterricht? Vielleicht kann ich Lina sagen, dass es mir nicht gut geht. Mama kann mich aber nicht abholen. Sie ist auf der Arbeit. Lina geht neben mir her und erzählt mir etwas über ihre Katze Dubby. Ich höre nicht zu. Ich höre mein Herz schlagen. Hoffentlich beginnen wir nicht wieder mit einem Kopfrechentest. Ich betrete den Klassenraum und setze mich auf meinen Platz in der mittleren Reihe. Vor mir sitzt Christin. Sie ist sehr groß und versperrt mir die Sicht auf die Tafel und den Lehrertisch. Heute bin ich sehr froh, dass sie genau dort sitzt. Ich lege meine Federmappe und mein Buch zurecht. Ich schaue auf meine Arielle-Armbanduhr und bin froh, dass Herr B. schon sieben Minuten zu spät ist. Herr B. betritt mit schnellen, großen Schritten den Klassenraum. „Na, so schnell sehen wir uns wieder, liebe 5B, guten Morgen“, sagt er zu uns, während er seine große Ledertasche auf dem Lehrertisch abstellte. Wir erwidern das „Guten Morgen“ in einer Art Sing-Sang. „Wir wollen unsere Gehirne trainieren. Jeder stellt sich wieder auf seinen Stuhl, wie beim letzten Mal, nech? Ihr kennt das ja noch.“ Er lächelt. Ich starre auf meine Hände. Vielleicht kann ich fragen, ob ich aufs Klo darf. Aber er mag es nicht, wenn man das fragt. Ich traue mich nicht und klettere wie die anderen auf meinen Stuhl. Jedem/jeder Schüler*in werden nach der Reihe Kopfrechenaufgaben von Herrn B. gestellt. Wenn der/die Schüler*in eine richtige Antwort gibt, darf diese*r sich zuerst auf den Stuhl knien, dann neben den Stuhl stellen und zuletzt auf den Stuhl setzen. Ich bin dran. Mein Herz schlägt. Alle schauen mich an. Ich höre die Aufgabe, aber die Zahlen verschwimmen in meinem Kopf. Ich fühle mich wie benebelt. Ich kann an nichts denken, außer: Ich blamiere mich und alle sehen es. Herr B. wartet kurz und sagt dann: „Du bleibst stehen.“ Er geht weiter. Auch nach drei Runden stehe ich immer noch auf meinem Stuhl. „Du hast verloren, dann setzt dich mal hin. Du musst noch tüchtig üben“, sagt Herr B. irgendwann zu mir. Manche Kinder kichern, manche starrten mich an. Ich habe Tränen in den Augen und blicke zum Boden. Ich rede mit niemandem über diese Situation. Schließlich habe ich selbst schuld. Ich bin einfach zu blöd für Mathe. Wenn ich einen Wunsch frei hätte, dann wünschte ich mir, dass ich ganz toll Kopfrechnen könnte und nie mehr als Einzige auf dem Stuhl stehen muss.

WAS WAR LOS?

Ich bin in der zwölften Klasse und muss gleich in die Notenbesprechung für die Jahreszeugnisnote in Deutsch. Die Noten zählen schon alle für das Abitur. Deutsch ist mein Lieblingsfach, ich habe immer sehr gute Noten. In der letzten Klausur schrieb ich aber nur vier Punkte. Ich war sehr traurig, enttäuscht von mir selbst und hatte Bedenken, wie stark meine Note dadurch runtergezogen werden würde. Ich freue mich jedoch auf meine Lehrerin und habe keine Angst, zu ihr raus auf den Flur zu gehen. Ich verspüre eher den starken Drang, mit ihr reden zu wollen. Sie empfängt mich mit einem Lächeln und beginnt mit vielen positiven Dingen. Danach schaut sie mir in die Augen und fragt mich, was denn bei der letzten Klausur los gewesen sei. Sie habe an diesem Tag gespürt, dass etwas nicht stimme. Ich erinnere mich, dass sie mich an diesem Klausurtag mindestens zwei Mal gefragt hatte, ob es mir gut gehe. Außerdem hatte sie mich während der Klausur häufiger als sonst angeschaut und in meiner Nähe gestanden. Ohne mich unwohl zu fühlen, erzähle ich ihr, dass sich mein Freund einen Tag vor der Klausur von mir getrennt hatte. Ich war am Boden zerstört, weinte die ganze Nacht, aber dachte, dass ich trotzdem die Klausur schreiben könnte. Während ich ihr das erzähle, schaute mich meine Lehrerin an, sie legte das Notenheft beiseite und hört mir einfach nur zu. Ich habe das Gefühl, dass sie mich versteht. Auch als der Unterricht bereits vorbei ist und die ersten Schüler*innen den Klassenraum verlassen, bleibt sie bei mir sitzen. Wir einigen uns darauf, dass ich ein freiwilliges Referat vorbereiten darf. Ich habe somit die Chance, meine Deutschnote zu retten. Ich bin ihr so unglaublich dankbar, dass sie mich versteht und mir eine zweite Chance gegeben hat. Mir fällt ein großer Stein vom Herzen. Beschwingt gehe ich in die Mensa.

IHR KÖNNT ALLE KEIN DEUTSCH

Es ist Freitag, die dritte Stunde, Deutsch Leistungskurs in der elften Klasse. Deutsch ist mein absolutes Lieblingsfach; ich habe es in den vergangenen Jahren immer gemocht, gerne mit den Themen gearbeitet; für mich steht schon länger fest: Ich will später Deutschlehrer werden.

Der Deutsch-LK ist aber eine neue Herausforderung für mich. Unsere Lehrerin hat ein anderes Konzept als die anderen davor, sie hat andere Anforderungen in den Klausuren, sie geht anders mit uns um. Ich quäle mich schon länger damit, dass dieser Deutschunterricht nicht das ist, was ich mir erhofft hatte, und heute noch mehr – es gibt die zweite Klausur des ersten Halbjahrs zurück. Die erste ist ein Ausrutscher gewesen – das hatte damals weh getan, aber es ist passiert, und jetzt hatte ich es unbedingt besser machen wollen. Mit dem gewohnten Bauchgrummeln sitze ich in der letzten Reihe und warte darauf, die Seiten Papier zurückzubekommen, denen ich so viel Bedeutung zumesse, weil sie für mich richtungsweisend für meine Zukunft sind. Es ist das Fach, für das ich brenne; es ist das Fach, mit dem ich mein Leben lang auseinandersetzen möchte. Ich bekomme meine Doppelbögen zurück, die Note ist mittelmäßig – nicht das was ich mir erhofft hatte, aber darum geht es mir dann schnell nicht mehr. Unsere Lehrerin setzt nach Verteilen der Klausuren und dem Anschreiben des – ziemlich miesen – Notenspiegels zum Rundumschlag an. Die Sätze, die dann fallen, fallen zwar nicht direkt nacheinander, haben sich aber in mein Gedächtnis gebrannt und sind in meiner Erinnerung zu einem desaströsen Monolog verschmolzen: „Ihr könnt alle kein Deutsch.“ „Wie wollt ihr so euer Abi schaffen?“ „Wie wollt ihr so durchs Leben kommen?“ „Ihr schreibt nur gequirlte Scheiße!“

Das Bauchgrummeln vom Morgen hat sich in handfeste Magenschmerzen verwandelt, und ich spüre die Zweifel an meiner Zukunftsplanung wachsen. Den Rest der Stunde nehme ich nur noch verschwommen wahr, gedanklich habe ich mich schon davon verabschiedet. Ab jetzt werde ich noch anderthalb Jahre jeden Dienstag und Freitag mit Magenschmerzen zur Schule kommen, im Bewusstsein, dass das pauschale Niedermachen unseres Kurses mit dem Absprechen sämtlicher Kompetenzen zu einer Regelmäßigkeit wird.

Eine Woche später sitze ich beim Jahrgangskoordinator im Büro und versuche, den Kurs zu wechseln. Ich sehe das als einzige Möglichkeit, meine Motivation und meine Zukunft zu retten. Die Schulleitung möchte allerdings keine Kurswechsel ermöglichen, egal was vorgefallen ist.

Die anschließende Vorstellung von den persönlichen Erfahrungen ist mir heute als eindrucksvollster Moment des Tages im Gedächtnis geblieben. Da wir mittlerweile im Seminar alle Beziehungen zueinander aufgebaut hatten, konnte ich mit den erzählten Geschichten mitfühlen – und mit den Erzählungen und dem Preisgeben persönlicher Erfahrungen können solche Beziehungen noch gestärkt werden, vor allem wenn sie in diesem Fall emotionale Hintergründe haben. Schwer ist es mir dabei gefallen, dass nach den Erfahrungsberichten keine Kommentare möglich waren – nicht, weil ich es nicht für sinnvoll halte, sondern weil man das Gesagte, gerade nach den emotionaleren

Berichten, direkt verarbeiten oder sacken lassen möchte. Glücklicherweise hatten wir dazu dann in den Kleingruppen die Gelegenheit, in denen wir zunächst einmal ein kollektives „Sacken-Lassen“ brauchten, um dann detaillierter über unsere Eindrücke von den Erzählungen sprechen zu können.

Für meine zukünftige Lehrerperspektive nehme ich daraus zum einen mit, dass in jeder Kommunikation und in jeder Beziehung auch das Potenzial zum Fehltritt oder zur Verletzung der Gefühle anderer steckt. Das, was man selbst als unproblematisch wahrnimmt, mag für bestimmte SuS verletzend, unverständlich oder beleidigend klingen. Diese Überlegungen kamen auch in der gemeinsamen Diskussion im Seminar auf, wobei ich persönlich den Anschlussgedanken wichtig und gewissermaßen beruhigend finde, dass Fehler unweigerlich dazugehören und dass man diesen mit einem entsprechenden Fehlerbewusstsein und Einfühlungsvermögen begegnet. Fehler, die man macht, muss man ansprechen und nicht einfach stehen lassen.

SCHAUT MAL!

Ich gehe in die sechste Klasse auf einem Gymnasium in meiner Heimatstadt. Nach der fünften Klasse mussten wir uns alle für eine zweite Fremdsprache entscheiden. Entweder Latein oder Französisch. Da ich bereits mit Englisch meine Probleme hatte, dachte ich mir, dass es besser wäre, Latein zu wählen, da ich hier ja nur das Lateinische ins Deutsche übersetzen müsste und nicht noch das Deutsche ins Lateinische. Außerdem müsste ich hier nicht sprechen wie im Englischunterricht. Allerdings bin ich in Latein nun auch nicht der beste Schüler. Irgendwie liegen mir Sprachen einfach nicht so. Zu jeder Stunde bekommen wir die Hausaufgabe von unserem Lehrer, einen Text aus unserem Lateinbuch zu übersetzen. Am Anfang einer Stunde wählt der Lehrer dann nach dem Zufallsprinzip einen Schüler aus, der nach vorn kommen und dann auf einem Stuhl neben dem Lehrer mit Blick zu seinen Mitschülern genau diesen Text nochmal frei (ohne seine Unterlagen) übersetzen muss. Gut, manchmal melden sich auch einige wenige freiwillig, aber da jeder einmal drankommen sollte und es irgendwann keine Freiwilligen mehr gab, kam das „Zufallsprinzip“ zum Einsatz. Allein die Tatsache, da vorn zu sitzen und von seinem Lehrer und allen Mitschülern begutachtet zu werden, ist für mich und einige andere eine Horrorvorstellung. Wie sollte man sich da überhaupt konzentrieren können? Nach der Übersetzungsaufgabe stellt der Lehrer einem dann noch kleine Grammatikaufgaben, die man beantworten sollte. Selbst wenn man sich zuvor schon einen zurechtgestammelt hat, muss man da durch. Anschließend wird man vom Lehrer benotet vor der gesamten Klasse. Leider hatte man das Gefühl, ihm würde es ein wenig gefallen, einen so leiden zu sehen. Dazu passend möchte ich meine eigentliche Situation bei diesem Lehrer schildern, die endgültig jede positive Form von Beziehung zu diesem Mann vernichtete. In regelmäßigen Abständen schreiben wir Vokabeltests. So schön, so gut. Das heißt, ich komme in die Klasse, wir verschieben schon mal die Tische und warten, bis der Lehrer kommt. Dieser verteilt die Tests, und wir haben zehn Minuten Zeit. Danach geht der Unterricht seinen gewohnten Gang. Da es sich um eine Doppelstunde handelt, haben wir nach 45 Minuten eine Fünf-Minuten-Pause. Ganz hilfreich, um mal abzuschalten und einfach mal nicht unter Druck zu stehen. Ich sitze auf meinem Platz, unterhalte mich mit meinem Nachbarn, bekomme aber irgendwie mit, dass sich vorn am Lehrerpult ein paar Mitschüler versammeln. Tatsächlich nur die vier, fünf guten Mitschüler der Klasse. Komisch, denk ich mir, und schaue mal genauer hin. Unser werter Lateinlehrer hat anscheinend gerade die zu Beginn geschriebenen Vokabeltests rausgeholt, auf das Pult gelegt und macht sich jetzt mit den besagten Mitschülern über die schlecht geschriebenen oder vermutlich schlecht geschriebenen Vokabeltests anderer Mitschüler lustig. Darunter natürlich auch mein Vokabeltest, wie ich leider mitbekomme. Ein Schock. Das trifft einen doch recht tief. Aus lauter Angst vor diesem Lehrer werde ich es aber niemandem erzählen und vermutlich auch kein anderer.

ANGST

Mathematik – ein Unterrichtsfach, zu dem ich eine sehr ambivalente Haltung habe. In der Grundschule hatte ich jahrelang Angst vor dem Lehrer. Dieses Gefühl bleibt über viele Schuljahre hinweg bestehen, bis zur elften Klasse. Das neue Schuljahr beginnt mit der Information, dass meine Mathelehrerin krank ist; ein Feuerwehrlehrer ersetzt sie. Der scheint nett zu sein, wirkt so anders, locker, setzt sich neben uns an die Tische und spricht auf Augenhöhe mit uns über die Aufgaben. Und er erklärt alles so einfach, ich verstehe die Aufgaben sehr schnell. Ich beginne, Mathe zu mögen. Wir schreiben einen unangekündigten Test; er ist einfach, genau das, was wir letzte Stunde geübt haben. Ich bekomme ihn zurück, habe null Fehler. Ich freue mich nicht, es war ja nicht schwer. Es folgt der zweite Test mit null Fehlern, dann die Arbeit. Am Tag der Rückgabe der Arbeit mache ich mir keine Sorgen. Doch dann legt er die Tasche auf den Tisch und fängt mit einer Stimme an zu reden, vor der man eher Angst hat. Abwartend höre ich zu, mich kann es heute nicht treffen. Er will die Aufgaben besprechen und fragt, wer sie vorrechnen möchte. Ich melde mich nicht; trotzdem nimmt er mich dran. Ich weigere mich, weiß nicht wieso, habe auf einmal Angst, nach vorne zu gehen, bin mir nicht sicher, ob ich das Prinzip verstanden habe, ob ich es in der Arbeit richtig gerechnet habe. Mein Mund sagt einfach „Nein“, mein Kopf denkt, dass es okay ist, „Nein“ zu sagen. Doch der Lehrer fordert mich mehrfach auf, lässt nicht locker. Die Situation wird unangenehm, doch ich kann nicht aufstehen. Meine Beine sind schwer. Alle starren mich an; ich weigere mich, obwohl ich das noch nie getan habe. Ich weiß irgendwo in mir drin, dass diese Weigerung gerade Quatsch ist, aber ich habe Angst, mein Kopf dröhnt. Ich habe Angst vor dem Lehrer, Angst vor der Aufgabe, Angst, vor der ganzen Klasse zu rechnen. Ich schaffe es auch nicht mehr, mich nach meiner ersten Weigerung zu überwinden. Nach endlosen Minuten gibt er auf und fängt an zu meckern, fragt die Klasse, was er „mit so einer wie mir“ machen soll. Mit so einer, die sich weigert, an die Tafel zu gehen. Mir ist das unangenehm, peinlich; die anderen diskutieren, ich schalte ab. Sie kommen, glaube ich, bei acht Punkten raus. Mir ist die mündliche Note jetzt noch unwichtiger; für den Rest der Stunde sage ich nichts mehr. Lange bleibt das Gefühl dieses „peinlichen Moments“, auch der Ärger über mich selber. Als der Feuerwehrlehrer nach einem Halbjahr geht, bin ich froh; ein Nachhall des Gefühls der Bloßstellung ist geblieben.

Was hat das mit mir gemacht?

Seitdem sind Jahre vergangen, und trotzdem erinnere ich mich noch genau. Da ich eigentlich eine „gute Schülerin“ war, ist mein Verhalten von anderen nicht nachvollziehbar gewesen, und wenn ich es heute erzähle, wundere ich mich selber. Zudem war ich ja schon älter, immerhin in der elften Klasse. Trotzdem ist es geschehen. Ich hatte in meiner Schulzeit sehr große Probleme, zu sprechen oder etwas zum Unterricht beizutragen, wenn ich einfach so drangenommen wurde, ohne mich gemeldet zu haben. Gleiches galt für Vorträge; hier wurde ich immer für meine krumme Haltung kritisiert, habe vor Aufregung immer einen Kloß im Hals bekommen und deswegen meine Stimme verloren beziehungsweise musste mich mehrmals räuspern. Kurzum: Es hat mir wenig Spaß gemacht. Ausnahmen gab es nur wenige – wenn ich der Lehrkraft vertraut habe. Deswegen weiß ich, dass ich

*niemals Schüler*innen mehrmals bitten werde, nach vorne zu kommen / etwas zu sagen. Wenn sich SuS nicht melden, werde ich diese nur drannehmen, wenn ich die Personen ausreichend kenne, um die Situation wirklich einschätzen zu können, oder wenn es abgeprochen ist. Ich möchte in meinen Klassenzimmern eine so positive Atmosphäre etablieren, dass sich die SuS von allein melden. Sollte ich eine Situation falsch einschätzen und ein Kind sich weigern, dann werde ich mich entschuldigen. Zudem möchte ich festhalten, dass das Alter manchmal egal ist und der Prozess, Selbstbewusstsein zu erlangen, dauert und man leicht wieder in alte Muster zurückfällt und plötzlich Angst hat zu sprechen. Dies geschieht, auch wenn es von außen und rational nicht zu erklären ist.*

Schon als ich sechs war, schenkte mir meine Tante, die von Beruf Lehrerin ist, meinen ersten „LehrerInnen-Kalender“. Schon damals fing ich an, fiktive Klassen zu erstellen, Klausuren zu benoten und regelmäßige Eintragungen in dieses Heftchen einzupflegen.

Das Schreiben dieses Berichts selbst hatte für mich ein Gefühl des Loslassens und des Teilens. Ich reflektierte zum ersten Mal eine Situation meiner Schulzeit in voller Gänze, was für mich doch recht ungewohnt, aber aufschlussreich war. Das Vorlesen kostete mich Überwindung, da ich Angst davor hatte, dass andere meine Sichtweise vielleicht nicht teilen. Dies war allerdings nicht der Fall, was mich für die Zukunft darin bestärkt, wichtige Vorfälle frühzeitig mit anderen zu reflektieren, um einen besseren Umgang damit zu fördern. Andererseits führte das Zurückversetzen in die unangenehme Situation zu Flashbacks von negativen Gefühlen bezüglich dieses Vorfalles.

WENIGER DRUCK

Ich bin 15 oder 16 Jahre alt und besuche die Oberstufe eines Gymnasiums. Es ist gerade wieder Prüfungsphase und der Prüfungsdruck bei mir sehr hoch. Gute Noten möchte ich haben – natürlich. Dementsprechend erwartungsvoll bin ich bei den verschiedenen Rückgaben der Klausuren. Es ist nach der Mittagspause und ich habe SoWi. Heute gibt es die Klausuren zurück. SoWi ist mein Prüfungsfach im Abi – da möchte ich natürlich vorher keine schlechten Noten sammeln. Ich bin zwar nicht so interessiert an Politik, aber der Lehrer ist super und der Unterricht interessant. Außerdem gibt es kaum Alternativen, die ich lieber wählen würde. Geschichte interessiert mich noch weniger – da muss man größtenteils Jahreszahlen auswendig lernen und hat wenig Gegenwartsbezug; Erdkunde kann ich einfach nicht. Beide Fächer wurden von mir sowieso schon abgewählt; deswegen bleibt nur SoWi.

Der Lehrer gestaltet den Unterricht immer sehr interessant. Ich mag seine Art. Er macht gerne Witze und man kann gut mit ihm scherzen. Ich bin manchmal ganz schön dreist und gebe Widerworte, aber bei dem Lehrer geht das. Die Basis stimmt, ich fühle mich in seinem Unterricht sehr wohl. Aber er scherzt nicht nur mit uns rum, sondern fordert auch Leistung. Erwartet eine gute Mitarbeit von uns in seinem Kurs und eine gewisse Vorbereitung. Das gefällt mir, dann tut man auch wirklich was für das Fach.

Es ist also der Tag der Klausurenrückgabe. Das geschieht natürlich am Ende der Stunde, sodass wir vorher noch den geplanten Unterrichtsstoff durchbekommen. Ich bin aufgeregt, nervös. Was mich wohl erwarten wird? Ich kann mich in der Stunde nicht so richtig konzentrieren. Ich hoffe, dass es keine schlechte Note wird. Warum habe ich eigentlich diesen Druck? Den gibt mir doch gar keiner von außen vor. Aber ich bin so perfektionistisch, ich möchte eine der Besten sein. Ich möchte ein sehr gutes Abitur bekommen. Deswegen ist die Enttäuschung umso größer, als es endlich die Klausuren zurück gibt. Befriedigend. Eine Drei. Nur eine Drei. Eigentlich keine schlechte Note, aber ich habe was Besseres erhofft. Eine Zwei hätte doch drin sein können. Ich bin enttäuscht. Und traurig. Eine kleine Träne kullert mir über das Gesicht.

Die Stunde ist vorbei, und meine Mitschüler*innen verlassen den Raum. Der Lehrer kommt auf mich zu und erkundigt sich nach meinem Befinden. Er geht mit mir die Klausur durch. Nimmt sich Zeit für mich. Versucht, mir klarzumachen, dass das nicht der Untergang der Welt ist. Es ist nur eine Klausur. Er fragt nach, was mich zurzeit bedrückt, erkundigt sich nach dem Grund bzw. Problem meines Befindens. Er versucht, mich zu beruhigen, und empfiehlt mir, die Note nicht allzu ernst zu nehmen – immerhin ist es nur eine Klausur. Die Prüfungsphase ist demnächst vorbei und ich sollte mir weniger Druck zu den Noten machen. Wahrscheinlich hat er Recht. Lieb von ihm, dass er sich so sorgt.

Es geht mir schon um einiges besser, das Gespräch tat gut. Aber kann ich das? Einfach so den eigenen Druck rausnehmen?

Jetzt, einige Jahre später, ist dies die Situation, die mir am prägnantesten im Kopf geblieben ist. Der Lehrer hat sich sehr um mich gekümmert und mir ein positives Gefühl gegeben. Danke.

Online-Supplement

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

**Online-Supplement 4:
Textsammlung: Macht**

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen*

wvogels@gwdg.de

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden [Online-Supplement 4: Textsammlung: Macht]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Lehramtsstudierende der Universität Göttingen

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

TEXTSAMMLUNG MACHT

Inhaltsverzeichnis¹

<i>Anmerkungen zum Thema Macht von Wolfgang Vogelsaenger</i>	5
Raus jetzt mit euch	9
Mädchen sind gefühlsduselig und weinerlich	10
Trink!	12
Plagiat	13
Wie eine Marionette	14
Die stinken echt nach nassen Kötern	15
Spring!	17
Meine Beine sind schwer	18
Raus	20
Deine Mutter hätte es sich sparen können, dich auszutragen	21
Pinkel da jetzt rein!	22
Wer seine Haare färbt, der raucht	23
Hätte ich doch was Normales gesagt	24
Keinen Preis verdient	25
Weniger essen	26
Keine Sonderrolle	27
Ein erster Platz reicht	28
Stehengeblieben!	29
Augenpaare	30
Kurzsichtig	33
Konsequenzen	34
Keine Lust	35
Pfui	38
Anschuldigungen	40
Nochmal von vorne	42
Ihr könnt auch einfach gehen	43
Alle mal aufstehen	44
Dumm	46
Ohne ihn hätte ich das Abi nie geschafft	47

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

Schüler haben einen anderen Status als Menschen	49
So exponiert fühle ich mich unwohl	50
Ihr schreibt nur gequirlte Scheiße	51
Mädchenfeindlich	52
Nicht jeder kann es schaffen	53
Sie ist zufrieden, ich nicht	56
Stehen geblieben	58
Niemandem erzählen	59
Ich wünschte mir, er würde nicht so viel Kontakt zu mir suchen	61
Da war meine Grenze	64
Auslachen	66

MACHT

ANMERKUNGEN ZUM THEMA VON WOLFGANG VOGELSAENGER

In diesem Themenheft haben wir Geschichten von Lehramtsstudierenden zusammengestellt, die einen erschreckenden Einblick in deutsche Klassenzimmer geben. Die Studierenden beschreiben eigene Erlebnisse von Macht und Ohnmacht aus der Perspektive der Leidenden.

In meinem Aufsatz zur Schule als mobbendem System (S. 43–54 in diesem Heft) habe ich einige Aspekte beschrieben, die systembedingt zu derartigen Szenen beitragen. In den Anmerkungen zum Themenheft „Bewertungen“ ist einer dieser Aspekte näher beschrieben. In beiden Aufsätzen geht es darum, deutlich zu machen, dass unser Schulsystem derartigen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen begünstigt und deckt. Trotzdem bleibt die Frage des individuellen Fehlverhaltens. Auch wenn dieses durch das System begünstigt wird, bleibt es die Entscheidung jeder einzelnen Lehrperson, sich so oder so zu verhalten.

Ich will in diesen Anmerkungen kurz darauf eingehen, wie die hier geschilderten Szenen in den schulischen Kontext einzuordnen sind und welche Möglichkeiten es gibt, sich aus diesem Kontext zu lösen.

Meine Erfahrung als Schulleiter zeigt, dass die hier beschriebenen Lehrpersonen an ihren Schulen für ihre Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen bekannt sind. Die Szenen sind öffentlich: Die ganze Klasse bekommt es mit, wie diese Lehrpersonen ihre Macht missbrauchen. Die Kinder und Jugendlichen reden darüber, mit denen anderer Klassen, mit ihren Eltern, mit anderen Lehrpersonen. Das Kollegium weiß es, auch die Schulleitung ahnt es zumindest oder wird über Kolleg*innen oder Eltern eingeschaltet. Trotzdem passiert nur selten etwas und auch nur dann, wenn es ganz schlimm kommt. Dadurch werden die angesprochenen Lehrpersonen in ihrer Haltung noch bestärkt; ein derartiges Verhalten scheint ja legitim zu sein, weil niemand etwas dagegen unternimmt und weil die Angst vor diesem Machtmissbrauch sogar ein diszipliniertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen mit sich bringt.

Die Kinder selbst sind machtlos. Sie werden bewusst isoliert; ihnen wird suggeriert, sie selbst seien durch ihr individuelles Verhalten schuld an den Reaktionen der Lehrer*innen. Sie haben nur selten das Klassenkollektiv auf ihrer Seite, lernen die anderen Kinder doch, dass sie selbst in Ruhe gelassen werden, wenn sie sich den Regeln der Lehrpersonen unterwerfen und keine Partei für die gemobbten Kinder ergreifen. Auch von Eltern, Lehrpersonen oder der Schulleitung ist keine Hilfe zu erwarten – mit der Folge, dass das System als eines wahrgenommen wird, das sie in ihrer individuellen Not allein lässt. „So ist Schule eben.“ Die Szenen graben sich tief ins Bewusstsein der Kinder ein, haben häufig sogar Traumatisierungen zur Folge, die oft nach Jahren erst wieder zum Vorschein kommen, wie etwa in dem von mir beschriebenen Seminar. Am schlimmsten aber: Solche Erlebnisse prägen das Bild von Schule bei den zukünftigen Eltern, den zukünftigen Lehrpersonen und Schulleitungen: „So ist Schule eben; man

muss nur versuchen, auf der richtigen Seite zu stehen und nicht aufzufallen.“ Und schon haben die betroffenen Kinder Bündnispartner*innen verloren, die ihnen in ihrer Situation helfen könnten; das System stabilisiert sich aufs Neue.

Erschreckend ist, dass das auch für die Lehrpersonen gilt, die schlechte Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit mit in die Ausbildung bringen, dort – wenn sie in der richtigen Universität und im richtigen Studienseminar landen – im Sinne einer schülerorientierten Arbeit ausgebildet werden und dann an eine Schule kommen, in der die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden durch Machtstrukturen gekennzeichnet ist. Trotz anderer Ausbildung kommen die Erfahrungen und Vorstellungen von Schule wieder durch, die in der eigenen Schulzeit geprägt wurden. Daher ist es wichtig, dass sich die Lehrer*innenausbildung genau mit diesen biografischen Elementen beschäftigt und diese aufarbeitet. Dies gilt nicht nur für diejenigen, die selbst Opfer derartiger Machtdemonstrationen waren, sondern für alle, auch für die, die diese mitansehen mussten und sich damit arrangiert haben.

Bei den Eltern kommt noch der Aspekt der Abhängigkeit von den Noten der Lehrpersonen hinzu. Wenn sie es sich mit diesen verderben, weil sie zu kritisch oder aufsässig sind, vermindern sich die gesellschaftlichen Chancen durch schlechte Noten.

Interessant sind für mich die Prozesse innerhalb des Kollegiums. Tür an Tür, in der gleichen Klasse arbeiten Kolleg*innen, die sich entweder wertschätzend oder abwertend den Kindern und Jugendlichen gegenüber verhalten. Beide Varianten werden wahrgenommen, aber nicht diskutiert. Höchstens in Tür-und-Angel-Gesprächen oder in flapsigen Bemerkungen wird signalisiert, dass man derartige Unterschiede bemerkt. Bezeichnend für die Haltung der Mobbenden ist dabei, dass sie sich nicht verstecken, kein schlechtes Gefühl haben, sondern sich sogar im Recht fühlen: „Das hat noch keinem geschadet“; „Bei mir geht es um Leistung, nicht um Wohlfühlen“; „So ist das Leben eben“; „Das ist mein Stil, mit dem habe ich bislang immer guten Erfolg gehabt“; „Man muss von Anfang an zeigen, wer hier der Häuptling ist“, und viele derartige Aussagen mehr. Die Kolleg*innen, die für die Kinder Partei ergreifen wollen, fühlen sich in der Defensive; sie wollen sich nicht unterstellen lassen, dass es bei ihnen nicht um Leistung gehe, dass sie zur Fraktion der „Kuschelpädagogik“ zählen; sie wollen sich im Kollegium nicht isolieren, ernst genommen werden. Meist bleibt es aber bei diesen kurzen Schlagabtauschen; es kommt keine ernste Auseinandersetzung, keine fachliche Diskussion zustande, auch keine offene Frontstellung, etwa durch eine Solidarisierung mit den Kindern oder Eltern, so dass auch diese Kolleg*innen zu Mittäter*innen werden.

Die Schulleitung wird oft nur in sehr eskalierten Situationen eingeschaltet; auch ihre Reaktionen auf derartige Vorkommnisse sind zufällig, höchst individuell und oft von einer falschen Solidarität mit dem Kollegium geprägt.

Was kann man tun?

Meine Studierenden haben mich in jedem Semester immer wieder gefragt, was sie denn in derartigen Situationen tun könnten, wie sie an einer Schule überleben können, die nicht nach ihren Vorstellungen von einer guten Beziehungsarbeit geprägt ist. Leider überwiegen in der Ausbildung immer noch die Fachbezogenheit und das Einzelkämpfertum. Viel hilfreicher wäre die Konzentration der Ausbildung auf das „Wie?“ und das „Mit wem?“, sodass die Studierenden und Referendar*innen schon selbst im Team lernen würden, so wie sie es später auch mit ihren Kindern und Jugendlichen praktizieren sollen.

Daher hier ein paar Tipps:

- Gleichgesinnte finden.
Die gibt es an jeder Schule. Mit ihnen diskutieren, worum es geht, welche Strategien man entwickeln kann, um eine Verbesserung des Schulklimas herbeizuführen, in die Offensive zu gehen, die Rolle der Mittäter*innen abzulegen und Vorbild für eine von Subjekt-Subjekt-Beziehungen geprägte Haltung zu sein.
- Argumente vorbereiten.
In der pädagogischen Forschung ist inzwischen unumstritten, dass sich positive Beziehungen auch entscheidend positiv auf Leistungen auswirken. Eine rechtliche Betrachtung der Kinderrechte und der pädagogischen Konsequenzen, etwa in den *Reckahner Reflexionen*, lässt gar keine Wahl: Kinder haben Rechte, auch wenn man sie Schüler*innen nennt. Und diese Rechte sind unverhandelbar. Ende der Diskussion.
- Konflikte eingehen.
Fehlverhalten von Kolleg*innen muss diskutiert, aufgedeckt und verurteilt werden. Kinder müssen Hilfe bekommen, brauchen Vorbilder von Lehrpersonen, die von Werten geprägt sind und Zivilcourage haben. Wie wollen wir sonst eine demokratische Gesellschaft bilden? Eine gewisse Stimmung im Kollegium einer Schule kann ganz schnell kippen, wenn es eine Gruppe von Lehrenden schafft, sich Gehör zu verschaffen und längst notwendige Diskussionen auf die Tagesordnung zu setzen.
- Not erkennen.
So wie man bei Kindern vom subjektlogischen Ansatz ausgehen sollte (jedes Kind verhält sich so, wie es für es selbst logisch erscheint, oft lebensrettend), so kann man auch das Verhalten der kritisierten Kolleg*innen zu verstehen suchen. Sie sind oft unsicher, haben das Gefühl, die Klasse nicht motivieren zu können, wenn sie die Machtmittel des Zensierens und Bloßstellens aus der Hand geben. Oft haben sie es mit Kindern zu tun, die sie in ihrer eigenen Sozialisation nie kennengelernt haben und auf die sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden. So können sie sich nur durch Machtausübung behaupten. Beispiele, wie es auch anders geht, geben ihnen eine Handlungsalternative.

- Strukturen etablieren, in der eigenen Klasse und in der Schule.
 - Als Klassenlehrer*in kann man in seiner Klasse die Kinderrechte besprechen, die *Reckahner Reflexionen* diskutieren und Strukturen etablieren, die greifen, wenn sich Kinder oder Jugendliche in ihren Kinderrechten verletzt fühlen. Man kann in diesen Diskussionen mit seiner Klasse auch sehr deutlich machen, dass diese Vereinbarungen leider nur in dieser Klasse gelten, dass andere Klassen/Lehrpersonen noch nicht so weit seien. Man kann auch klarmachen, dass man als Lehrer*in mit allen Mitteln versuchen will, diese Vereinbarungen einzuhalten, dass es aber immer wieder Situationen geben wird, in denen man etwas falsch macht, ein Kind in seinen Gefühlen verletzt und dass man dann in diesen Situationen darum bittet, „die rote Karte“ gezeigt zu bekommen, um es besser zu machen.
 - Die Schule kann der Gruppe der Kinderrechtesschulen beitreten und in diesem Zusammenhang eine breite öffentliche Diskussion über die Verpflichtungen in Gang setzen.
 - Kollegiale Hospitationen und kollegiale Fallberatungen helfen, die eigene Position zu relativieren und von außen zu betrachten. Angesichts der personellen Ausstattung wird es dafür leider keine offiziellen Stunden geben; wenn das Angebot auf freiwilliger Basis aber wahrgenommen wird, werden alle Beteiligten schnell bemerken, dass ihnen das im pädagogischen Alltag große Erleichterung durch Handlungssicherheit schafft. Hierzu könnten auch regelmäßige Trainings in Kommunikation (Miller, 2004, 2013) helfen.
 - Als Schulleiter der IGS Göttingen habe ich allen neu eingeschulten Kindern an ihrem ersten Tag bei der Begrüßung öffentlich versprochen, dass ich für sie da sei, wenn sie einmal niemanden fänden, der ihnen helfe, wenn sie vor Mitschüler*innen, Lehrer*innen, Arbeiten, Zensuren oder Eltern Angst hätten. Dieses Versprechen hat bei der Übergabe meines Amtes meine Nachfolgerin vor allen Kindern und Jugendlichen feierlich erneuert. Dies ist ein sehr starkes Zeichen an Eltern, Kollegium und Kinder.

Literatur und Internetquelle

Miller, R. (2004). *„Das ist ja wieder typisch!“ 25 Trainingsbausteine für gelungene Kommunikation in der Schule* (4., überarb. Aufl.). Beltz Praxis.

Miller, R. (2013). *„Du dumme Sau!“ Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch*. Schulwerkstatt.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>

RAUS JETZT MIT EUCH

Wir befinden uns in der elften Klasse (Oberstufe). Es hatte gerade zur Pause geklingelt. Der Lehrer und die restlichen Kursteilnehmer verließen langsam den Raum. Ich bleibe sitzen und freue mich, nicht ans andere Ende der Schule laufen zu müssen, denn mein nächster Kurs ist ebenfalls in diesem Raum. Nach einigen Minuten trudeln langsam meine anderen Klassenkameraden in den Raum und setzen sich auf ihre gewohnten Plätze. Da noch die Hälfte der Pausenzeit übrig und das Wetter draußen bewölkt ist, beschließen wir, einfach drin zu bleiben und noch ein bisschen zu quatschen. Auf einmal kommt Frau W. in den Raum und baut sich schweigend mit beiden Händen in die Hüfte gestützt vor uns auf. Mein Klassenkamerad fragt sie, ob sie jemanden suche. Sie guckt ihn an, dann uns andere, verzieht das Gesicht und sagt in beißendem Ton: „Ihr wisst aber, dass ihr rausgehen müsst!“ Mein Klassenkamerad, der auch Schulsprecher ist, fragt sie verwundert: „Wieso das denn, Frau W.? Wir sind doch Oberstufe!“ Darauf antwortet sie energisch: „In welchem Ton redest du eigentlich mit mir? Ihr habt hier drinnen nichts zu suchen! Raus jetzt mit euch, das ist in der Schulordnung so vereinbart!“ Mein Schulkamerad, der an der Schulordnung selbst mitgearbeitet hat, sagt entschlossen: „Nein, das steht da nicht! Wir dürfen drinnen bleiben!“ Ich sitze fassungslos und still auf meinem Stuhl und beobachte die Szene, nicht mutig genug das Wort zu ergreifen und für meinen Klassenkameraden, der eindeutig im Recht ist, einzustehen und ihn zu unterstützen. „Willst du jetzt mit mir hier diskutieren, oder was?“, sagt Frau W. wütend, „Geh jetzt raus oder wir gehen ins Lehrerzimmer zum Direktor. Ich muss mir hier von dir keine Widerworte geben oder mich belehren lassen! Ich weiß, was da drinsteht!“ „Aber das steht da drin Frau W.!", entgegnet mein Klassenkamerad mutig. „Ich muss hier nicht mit dir diskutieren“, schreit sie, „wir gehen jetzt ins Lehrerzimmer.“ Sie dreht sich um und geht aus der Tür. Mein Klassenkamerad steht auf und folgt ihr entschlossen, uns andere hat Frau W. vollkommen vergessen. Als unser Lehrer hineinkommt, merkt er sofort, dass etwas vorgefallen sein muss, und hakt bei uns nach. Wir erzählen ihm die Geschichte und er geht sofort Richtung Lehrerzimmer, um die Sache aufzuklären und zu schlichten. Die Geschichte endet damit, dass sich mein Klassenkamerad bei Frau W. entschuldigen muss, da sie sich persönlich angegriffen fühlte. Auch Frau W. entschuldigt sich bei ihm, aber die Ernsthaftigkeit der Entschuldigung konnten wir nicht spüren.

Ich erinnere mich nicht gerne an diese Geschichte, denn ich war dabei und hatte in der Situation nicht den Mut, etwas gegen die Ungerechtigkeit zu sagen. Denn ich habe geschwiegen!

MÄDCHEN SIND GEFÜHLSDUSELIG UND WEINERLICH

Es ist ein milder Frühlingstag, ein Donnerstag, als ich mit meinen Freundinnen in der Mittagspause auf dem Schulhof sitze. Während die anderen munter vor sich hin erzählen, schweifen meine Gedanken immer wieder ab zu meiner Familie, zu meinem gegen Leukämie kämpfenden Familienmitglied. Immer wieder versuche ich meine Gedanken zu sortieren, schließlich steht in der 8./9. Stunde die Physikarbeit bei meinem „absoluten Lieblingslehrer“ an. Während ich also versuche, das 2. Newtonsche Gesetz im Kopf zu behalten, klingelt mein Telefon: „Du musst kommen, es ist so weit. Papa holt dich gleich ab.“ Die Gedanken rasen, ich sage meinen Freundinnen, dass ich Herrn C. suchen würde, um Bescheid zu sagen, dass ich die Arbeit nicht mitschreiben könne, da ich aufgrund familiärer Angelegenheiten gehen müsse. Gesucht, gefunden, Erlaubnis zu gehen verweigert. Zu jung und unsicher, um damit umgehen können, sage ich mir: „Gut, dann schreibe ich zwei Minuten mit und gebe dann ab.“ So tue ich es auch, die erste Aufgabe rechne ich noch durch, dann spüre ich die dumpfe Vibration meines Handys – Papa ist wohl da, Zeit zu gehen. Ich packe meine Sachen, stehe auf und gehe zu Herrn C. an das Pult, um ihm meine Arbeit abzugeben. Herr C. schaut mich fast schon spöttisch an, ob ich mir denn wirklich sicher sei, dass ich bei meiner bisherigen Leistung so meine Prioritäten legen wolle. Während ich gehe, versichere ich ihm, dass ich mir sicher sei. Während ich mich also auf den Weg mache, um ein Familienmitglied zu verabschieden, macht sich Herr C. vor versammelter Klasse darüber lustig, wie gefühlsduselig und weinerlich Mädchen bzw. ich doch seien.

Reflexion

Als ich zu Aufgabenbeginn darüber nachdachte, über welche Erfahrung ich schreiben möchte, kamen mir mehrere Möglichkeiten in den Sinn. Im Laufe meiner Schulzeit gab es wiederholt Situationen, welche sowohl misslungene als auch gelungene Beziehungsarbeit darstellen, doch war die oben geschilderte Situation immer die, die mich am meisten getroffen hat, weil es eine extrem persönliche Situation und eine extrem schwierige Zeit in meinem Leben war. Kurzzeitig war ich mir unsicher, ob ich das wirklich teilen möchte, jedoch fiel abermals die Entscheidung auf das – ja wo, wenn nicht in diesem Seminar?

*Während des Schreibprozesses kamen verschiedene Gefühle in mir auf. Trauer und vor allem Wut auf den beschriebenen Lehrer. Ich weiß, dass ich im Vorhinein dieser Situation keine Vorzeigeschülerin in seinem Unterricht gewesen bin, doch bin ich der Meinung, dass eine solche Situation die Lage neu auslegen sollte. Abermals wurde mir bewusst, wie nachhaltig positive und negative Erfahrungen die Sicht auf Lehrer*innen und auf die Schule verändern und prägen. Noch heute, sieben Jahre nach dem Abitur und neun Jahre nach obig wiedergegebener Situation hänge ich dieser nach. Es ist erschreckend, über welche Dauer sich Beziehungen im Gedächtnis halten, welche Gefühle die Erinnerungen an sie hervorrufen. Dies sollte abermals die immense Bedeutung von gesunden Beziehungen betonen.*

Während ich darüber nachdachte, welche Geschichte ich niederschreiben wollte, bemerkte ich außerdem, dass mir viele Situationen einfielen, welche misslungene Beziehungen widerspiegeln, und eher wenige, welche ich wirklich positiv in Erinnerung habe. Auch kann ich bei den gelungenen Beziehungen weniger konkrete Situationen ausmachen, in welchen ich das Handeln als positiv oder gelungen betiteln würde, sondern vielmehr die Lehrperson an sich, der Gesamteindruck ist mir als positiv in Erinnerung geblieben.

*Wenn ich mich an die Sitzung erinnere, dann fühle ich noch heute ein tiefes Gefühl der Verbundenheit. Schon oft im Verlauf dieses Berichtes nannte ich dieses Gefühl, aber in keiner der vorherigen Sitzungen kam dieses Gefühl so stark raus wie während des Vorlesens der Geschichten. Die Erlebnisse, die geteilt wurden und tiefe Einblicke in die eigens erlebten oder miterlebten Geschichten von Kommiliton*innen gewährten, haben mich tief berührt und hingen mir lange nach der Sitzung nach.*

Noch heute fällt es mir extrem schwer, ganz konkret in Worte zu fassen und greifbar zu machen, was ich genau fühle, aber ich erinnere mich, dass eine Mitstudierende in den Zoom-Chat während des Vorlesens schrieb: „Mag komisch für ein Seminar sein, aber ganz viel Liebe an euch alle <3“ – ich denke, dass man es nicht besser hätte ausdrücken können.

TRINK!

Ich kipple auf meinem Stuhl. Frau P. wirft mir einen genervten, bösen Blick zu. Ihr Gesicht hat trotzdem etwas Humorvolles, Verschmitztes, wie man es bei ihr fast immer beobachten kann. Ich höre auf zu kippeln und lande mit einem geräuschvollen „Plums“ mit meinem Stuhl in seiner ursprünglichen Position. Kurz folge ich den Gesprächen im Unterricht. Dann nehme ich mir meine Trinkflasche und nehme ein paar geräuschvolle Schlucke. Nun schaut Frau P. mich an und sagt: „Pack deine Trinkflasche weg, P.“ Ich stelle die Trinkflasche auf dem Tisch vor mir ab. Frau P. führt das Unterrichtsgespräch weiter. Nach einer kurzen Zeit greife ich wieder nach meiner Trinkflasche und nehme einen Schluck. Frau P. steht nun direkt neben mir. Sie hält die Flasche fest und ich muss trinken.

PLAGIAT

Ich befinde mich im Deutschunterricht in der achten Klasse auf dem Gymnasium und stehe mit drei Mitschülerinnen, sehr guten Freundinnen, vor der gesamten Klasse. Wir präsentieren unsere Gedichtinterpretation zum romantischen Gedicht *Waldgespräch* von Joseph von Eichendorff. Es ist das erste Mal, dass wir eine Gedichtinterpretation durchführen. Da wir es schwierig fanden, diese zusammen zu schreiben, habe ich die Aufgabe übernommen und jetzt präsentieren wir gemeinsam meine Arbeit. Als wir fertig sind mit Vorlesen, klatscht die ganze Klasse. Unsere Deutschlehrerin guckt uns kritisch und zugleich verschmitzt an. Sie fragt die Klasse, ob sie glauben, dass wir diese Gedichtinterpretation selbst geschrieben haben. Alle, die dieser Meinung sind, sollen sich doch bitte mal melden. Alle melden sich. Gott sei Dank. Sie lacht und sagt: „Auf keinen Fall.“ Ich fühle mich angegriffen und zugleich beleidigt. Insbesondere weil wir dieses Thema vorher noch nie im Unterricht hatten, habe ich sehr viel Zeit in diese Arbeit gesteckt und mir verschiedene Anleitungen angeschaut. Ich sage ihr, dass wir bzw. ich das wirklich alleine gemacht haben. Sie schüttelt den Kopf, lacht uns an bzw. wohl eher aus und sagt, dass das eine Frechheit ist und sie uns diesen Plagiatsversuch nachweisen kann und wird. Wir setzen uns zurück auf unsere Plätze, aber die Vorwürfe hören nicht auf. Da wir als Gruppe angegriffen werden und total überfordert mit der Situation sind, müssen wir uns das Lachen verkneifen. Meine eine Freundin bekommt Nasenbluten, was für sie ganz typisch in Stresssituationen ist. Eine andere Freundin begleitet sie zur Toilette. Bevor sie zurück in den Klassenraum kommen, ruft sie ihren Vater an, einen Freund des Schulleiters. Unsere Deutschlehrerin hört den Anfang des Telefongesprächs und geht auf den Schulflur in Richtung meiner Freundin. Ein Teil der Klasse, unter anderem ich, folgen ihr. Sie nimmt den Arm von meiner Freundin und will ihr das Handy aus der Hand nehmen. Meine Freundin ruft ins Telefon: „Papa, Papa, jetzt fasst sie mich an.“ Ich habe das Gefühl, die Situation eskaliert, und ich weiß nicht mehr, ob ich lachen oder weinen soll. Da ertönt das Stundenklingeln und wir verschwinden aus der Situation.

WIE EINE MARIONETTE

Spontan werde ich aufgerufen, die Hausaufgabe vor der Klasse vorzutragen. Mit meinem Zettel stelle ich mich vorne hin und fange an. Schnell unterbricht mich mein Deutschlehrer: „S., jetzt steh da nicht wie eine Schlange!“ Irritiert schaue ich ihn an. Dann erklärt er: „Du wickelst deine Beine ja komplett umeinander. Schrecklich! Stell dich jetzt erstmal vernünftig hin.“ Die Klasse lacht. „Beine schulterbreit auseinander!“ Ich mache das, was er sagt. „So, und jetzt mach deine Schultern nach hinten und deine Brust raus.“ Diese Situation ist mir so unangenehm. Alle schauen mich an, und wie eine Marionette versuche ich den Anweisungen meines Lehrers zu folgen. Es gefällt mir gar nicht, dass ein Mann in dieser Situation über meinen Körper bestimmen kann, und gleichzeitig traue ich mich auch nicht ihm zu widersprechen oder ihn zu bitten, dass ich so stehen darf, wie ich möchte und mich wohl fühle. Darum stehe ich mit den Füßen schulterbreit und leicht angehobenem Brustkorb vor der Klasse. Mein Lehrer nutzt die Situation, um nochmal deutlich zu machen, dass man bei Präsentationen auch entsprechend selbstbewusst vorne stehen muss. Die Erklärung dauert mir viel zu lange und ich fühle mich in der Rolle des Präsentationsobjektes ganz unwohl. Schließlich meint mein Lehrer: „So, jetzt stehst du da ganz vernünftig und versuchst es nochmal.“ Ich trage meine Hausaufgaben vor und behalte dabei die Position, zu der er mich angehalten hat, den Zettel vor mich gestreckt. Zum Schluss wird die Vorstellung mit: „Na siehste, geht doch!“, kommentiert und ich darf mich setzen. Im Nachhinein rege ich mich innerlich über die Situation auf. Nicht nur, dass es mir eigentlich nicht recht war, vor der Klasse meine Hausaufgaben zu präsentieren, sondern vor allem die Art und Weise der Zurechtweisung und der Machtdemonstration. Hätte er mich nicht freundlich bitten können, mich vernünftig hinzustellen? Stattdessen wurde ich vorgeführt. Ich ärgere mich, dass ich Kommandos über meinen Körper einfach so umsetzte, obwohl es mir eigentlich nicht recht war. Gleichzeitig überlege ich, wie ich sonst hätte reagieren können. Zumindest stehe ich nach dieser Situation noch weniger gerne vor der Klasse.

DIE STINKEN ECHT NACH NASSEN KÖTERN

Es ist schon ein paar Jahre her. Ich stehe neben einem Lehrer, Herrn B. Klassenfoto der neuen fünften Klasse, ich bin Patenschülerin, er der Klassenlehrer. Wir lächeln. Grinsend – ohne das Gesicht zu verziehen – sagt er: „Oh Gott, die stinken echt nach nassen Kötern“. Ich grinse weiter. War das gerade ein Spaß? Klick. „Danke, das wars!“, sagt der Fotograf. Die Gruppe verteilt sich, die Kinder laufen zu ihren Eltern. Ich gehe zu meiner besten Freundin. Frage sie: „Hast du das gerade auch gehört? Hat er ernsthaft gesagt, dass die Kinder nach nassen Hunden stinken?“ Jup. Hat er. Wir sind geschockt, aber nun ja, wir sagen nichts. Was sollen wir auch machen und vielleicht war es nur ein saublöder Witz.

Oberstufe. Die Kurse sind verteilt. Ich habe den Französisch-Leistungskurs bekommen. Freue mich, bis ich sehe, wer den Kurs übernommen hat. Herr B. – na super. Über den gibt es so einige Geschichten unter den Schüler*innen. Aber es geht um mein Abi, ich werde das Beste aus mir herausholen und mich nicht durch diese Geschichten einschüchtern lassen.

Erste Französischstunde. „Boah, hier stinkt es ja wie im Pumakäfig – also mein letzter Kurs hat definitiv besser gerochen“, Herr B. betritt mit diesen Worten den Raum. Super erster Eindruck. Er holt eine Schülerin an die Tafel. Sie kommt von der Partnerschule. Sie macht einen Fehler. Er kommentiert es mit den Worten „Was soll man von Schülern dieser Schule schon erwarten“. Diese kleinen Sticheleien waren immer an der Tagesordnung. Mit jeder Stunde bekomme ich mehr Angst. Ich melde mich gar nicht mehr, versuche immer unsichtbarer zu werden. Er nimmt mich ungefragt dran: „Erzähl doch von dem Kinofilm, den wir gestern gesehen haben“. Ich werde rot. Mein Hals wird megatrocken. Ich räuspere mich und fange an: „Alors.“ Er lacht. Ich bin verwirrt, schaue ihn an. „Du hast das so komisch gesagt, wie aloha“, er lacht weiter, der Kurs nun mit. Ich merke, wie mir immer unwohler wird. Beginne zu erzählen. Es ist so still im Raum, alle schauen mich an. In dem Film spielte ein Papagei eine wichtige Rolle. Shit, was heißt Papagei nochmal? Es rattert in meinem Kopf. Ich bringe keinen Ton mehr heraus – nehme also das erstbeste was mir einfällt – le papa-gai? Er brüllt vor Lachen. Gai heißt nämlich fröhlich – aber auch homosexuell. Das richtige Wort wäre *perroquet* gewesen. Ich kannte das Wort nicht.

Nach dieser Stunde wurde meine Angst noch schlimmer. Er fragt mich nach dem Infinitiv von „schreiben“. Klar, habe ich in der sechsten Klasse gelernt. Aber als er mich mit diesen Augen nahezu durchbohrt und er so fies grinst, kommt nur ein *écrire* mit hörbarem Fragezeichen. Er schüttelt entsetzt den Kopf: „Das ist sechste Klasse. Echt, wenn du das nicht mal kannst, dann geh doch gleich, hier hast du nichts zu suchen. Aber du musst auch wissen, Abitur ist nicht für jeden was. Vielleicht ist es besser, du springst aus dem Fenster. Ich schmeiß am besten noch das Klavier hinter dir her. Dann ist es eine sichere Sache. Und vorher stranguliere dich mit dem OHP-Kabel.“ Tränen stehen mir in den Augen. Nächste Französischstunde, die nicht gut war.

„Juhu, heute habe ich nur drei Kackbratzen aus der Sechsten zum Heulen gebracht.“ Ein Mitschüler aus meinem Kurs sagt ihm, dass das vielleicht nicht ein angemessenes Tagesziel ist. Er guckt uns an: „Habt ihr auch Angst vor mir?“ Zögerliches Nicken. „Alles klar. Das ist auch gut so. Und jetzt geht zu euren Eltern petzen. Heult euch da aus“.

SPRING!

Ich bin zehn Jahre alt und habe den ersten Tag an der Realschule; alle meine Freund*innen sind auf der Hauptschule. Wir haben Biologieunterricht; unser Lehrer betritt den Klassenraum, schmeißt seine Tasche auf den Tisch und schreit: „Jetzt habt ihr die Klappe zu halten und es wird gemacht, was ich sage.“ Mir ist zum Heulen zu Mute und ich vermisse mehr denn je meine liebevollen Lehrerinnen an meiner sehr kleinen Grundschule. Es fällt mir stets schwer, dem Biologieunterricht zu folgen; der Lehrer nimmt nie Schüler*innen dran, die sich melden, sondern immer die, die sich nicht melden. Wenn ein*e Schüler*in eine falsche Antwort gibt, reagiert er verächtlich oder wütend. Als er mich einmal drannimmt und ich überhaupt nicht weiß, was er von mir möchte, sagt er zu mir, ich solle mich auf den Tisch stellen. Ich bleibe sitzen, weiß nicht, was er von mir will. Einige Schüler*innen kichern. Und wieder sagt er: „Stell dich jetzt jetzt sofort auf den Tisch“; also stelle ich mich nach weiterem Zögern auf den Tisch. Dann sagt er: „Jetzt spring runter.“ Ich springe vom Tisch runter. Der Lehrer fragt: „Und wieder alles an seinem Platz?“ Ich verstehe wieder überhaupt nicht, was er von mir will, und gucke betreten auf den Boden. „Ob das Gehirn wieder an der richtigen Stelle sitzt, will ich wissen! Das Gehirn ist das, was in deinem Kopf ist und zum Denken da ist.“ Ich nicke und setze mich wieder. Ich weiß immer noch nicht, was er ursprünglich von mir wollte. Regelmäßig verteilt er Klappe auf den Hinterkopf und sagt dann: „Kleine Schläge auf den Hinterkopf erhöhen das Denkvermögen.“ Ich habe diesen Biologielehrer bis zur zehnten Klasse. Meine Biologienote ist nie besser als eine Vier. Und meine Strategie ist Augenkontakt zu vermeiden und, wenn er mich drannimmt, einfach zu schweigen, irgendwann nimmt er mich nicht mehr dran und ich muss mir nur noch ab und zu anhören: „S. muss ich ja nicht fragen, die kann ja nicht sprechen.“

MEINE BEINE SIND SCHWER

Mathematik – ein Unterrichtsfach, zu dem ich eine sehr ambivalente Haltung habe. In der Grundschule hatte ich jahrelang Angst vor dem Lehrer. Dieses Gefühl bleibt über viele Schuljahre hinweg bestehen, bis zur elften Klasse. Das neue Schuljahr beginnt mit der Information, dass meine Mathelehrerin krank ist, ein Feuerwehrlehrer ersetzt sie. Der scheint nett zu sein, wirkt so anders, locker, setzt sich neben uns an die Tische und spricht auf Augenhöhe mit uns über die Aufgaben. Und er erklärt alles so einfach, ich verstehe die Aufgaben sehr schnell. Ich beginne Mathe zu mögen. Wir schreiben einen unangekündigten Test, er ist einfach, genau das, was wir letzte Stunde geübt haben. Ich bekomme ihn zurück, habe 0 Fehler. Ich freue mich nicht, es war ja nicht schwer. Es folgt der zweite Test mit 0 Fehlern, dann die Arbeit. Am Tag der Rückgabe der Arbeit mache ich mir keine Sorgen. Doch dann legt er die Taschen auf den Tisch und fängt mit einer Stimme an zu reden, vor der man eher Angst hat. Abwartend höre ich zu, mich kann es heute nicht treffen. Er will die Aufgaben besprechen und fragt, wer sie vorrechnen möchte. Ich melde mich nicht; trotzdem nimmt er mich dran. Ich weigere mich, weiß nicht wieso, habe auf einmal Angst nach vorne zu gehen, bin mir nicht sicher, ob ich das Prinzip verstanden habe, ob ich es in der Arbeit richtig gerechnet habe. Mein Mund sagt einfach: „Nein“, mein Kopf denkt, dass es okay ist, „nein“ zu sagen. Doch der Lehrer fordert mich mehrfach auf, lässt nicht locker. Die Situation wird unangenehm, doch ich kann nicht aufstehen. Meine Beine sind schwer. Alle starren mich an; ich weigere mich, obwohl ich das noch nie getan habe. Ich weiß irgendwo in mir drin, dass diese Weigerung gerade Quatsch ist, aber ich habe Angst, mein Kopf dröhnt. Ich habe Angst vor dem Lehrer, Angst vor der Aufgabe, Angst vor der ganzen Klasse zu rechnen. Ich schaffe es auch nicht mehr, mich nach meiner ersten Weigerung zu überwinden. Nach endlosen Minuten gibt er auf und fängt an zu meckern, fragt die Klasse, was er „mit so einer“ wie mir machen soll. Mit so einer, die sich weigert, an die Tafel zu gehen. Mir ist das unangenehm, peinlich, die anderen diskutieren, ich schalte ab. Sie kommen, glaube ich, bei acht Punkten raus. Mir ist die mündliche Note jetzt noch unwichtiger, für den Rest der Stunde sage ich nichts mehr. Lange bleibt das Gefühl dieses „peinlichen Moments“, auch der Ärger über mich selber. Als der Feuerwehrlehrer nach einem Halbjahr geht, bin ich froh; ein Nachhall des Gefühls der Bloßstellung ist geblieben.

Was das mit mir gemacht hat:

Seitdem sind Jahre vergangen und trotzdem erinnere ich mich noch genau. Da ich eigentlich eine „gute Schülerin“ war, ist mein Verhalten von anderen nicht nachvollziehbar gewesen, und wenn ich es heute erzähle, wundere ich mich selber. Zudem war ich ja schon älter, immerhin in der elften Klasse. Trotzdem ist es geschehen. Ich hatte in meiner Schulzeit sehr große Probleme zu sprechen oder etwas zum Unterricht beizutragen, wenn ich einfach so drangenommen wurde, ohne mich gemeldet zu haben. Gleiches galt für Vorträge, hier wurde ich immer für meine krumme Haltung kritisiert, habe vor Aufregung immer einen Kloß im Hals bekommen und deswegen meine Stimme verloren beziehungsweise musste mich

*mehrmals räuspern. Kurzum: Es hat mir wenig Spaß gemacht. Ausnahmen gab es nur wenige – wenn ich der Lehrkraft vertraut habe. Deswegen weiß ich, dass ich niemals Schüler*innen mehrmals bitten werde, nach vorne zu kommen/etwas zu sagen. Wenn sich Schüler*innen nicht melden, werde ich diese nur drannehmen, wenn ich die Personen ausreichend kenne, um die Situation wirklich einschätzen zu können, oder wenn es abgesprochen ist. Ich möchte in meinen Klassenzimmern eine so positive Atmosphäre etablieren, dass sich die Schüler*innen von allein melden. Sollte ich eine Situation falsch einschätzen und ein Kind sich weigern, dann werde ich mich entschuldigen. Zudem möchte ich festhalten, dass das Alter manchmal egal ist und der Prozess Selbstbewusstsein zu erlangen dauert und man leicht wieder in alte Muster zurückfällt und plötzlich Angst hat zu sprechen. Dies geschieht, auch wenn es von außen und rational nicht zu erklären ist.*

RAUS

Ich bin Schülerin der Klasse 8a eines städtischen Gymnasiums. Es ist die erste Woche nach den Sommerferien und ich freue mich, nun zu den Älteren zu gehören. Gleichzeitig bin ich traurig, weil eine meiner beiden besten Freundinnen zum neuen Schuljahr zur Integrierten Gesamtschule gewechselt hat. Somit fällt eine vertraute Person, die mich die letzten drei Schuljahre begleitet hat, weg. Am ersten Tag nach den Ferien erfährt meine Klasse, dass wir zwei neue Mitschüler haben. Zwei Jungen, die wir nicht kennen, die sitzengeblieben sind. Unsere beiden neuen Klassenlehrer denken, dass sie einfach zu spät kommen, da sie niemanden aus unserer Klasse kennen. Sie denken, die beiden wären schon immer in unserer Klasse, und tadeln sie für ihr Zuspätkommen. Die beiden versuchen erfolglos zu erklären, dass sie ein Gespräch mit dem Schulleiter hatten und deswegen zu spät sind. Bereits all diese Veränderungen und neuen Situationen verunsichern mich. Doch es geht noch weiter. Unsere neuen Klassenlehrer stellen uns unseren neuen Stundenplan vor und erzählen uns, in welchen Fächern wir neue Lehrer haben würden. Alles ganz normal zu Beginn eines neuen Schuljahres. Trotzdem für meinen Geschmack zu viel Neues zu schnell. Ein neues Klassenlehrerteam nach drei Jahren ist für mich Veränderung genug. Nach dieser organisatorischen Stunde folgt die erste Doppelstunde Deutsch, natürlich bei einem neuen Lehrer, mit einem Dokortitel auch noch. Sehr aufregend! Herr Dr. M. kommt also in unsere Klasse und stellt sich vor. Wir müssen ihn nicht mit Dr. anreden und es folgt eine, wie mir scheint, ganz normale Deutschstunde. Doch ich kenne meine Klasse nun seit drei Jahren und weiß, wie chaotisch sie ist. Ich weiß, dass bestimmte Mitschüler bald wissen wollen, wie weit man bei Herrn M. gehen kann. Ein paar Wochen später ist es so weit. Zwei Schüler malen ein riesiges Genital über die komplette ausgeklappte Tafel. Sie schreiben „M.s Ding“ darüber und klappen die beiden Außenteile der Tafel zu, sodass nun nichts mehr zu sehen ist. Ich finde die Idee ein bisschen lustig, denke, dass sie damit zu weit gehen, traue mich aber nichts zu sagen. Herr M. kommt rein und beginnt seinen Unterricht. Alle warten gespannt, wie er reagiert, wenn er die Tafel aufklappt. Als es dann soweit ist, passiert – nichts. Herr M. schaut sich den riesigen Penis kurz an, klappt die Tafel dann wieder zu und schreibt außen weiter. Die Klasse ist mucksmäuschenstill. Wir schreiben weiter von der Tafel ab. Danach geht der Unterricht weiter. Herr M. stellt Fragen und nimmt Schüler dran. Ich habe mal wieder zu langsam abgeschrieben und frage deswegen meine Freundin, ob ich den Rest bei ihr abschreiben darf. In diesem Moment schreit mich der Lehrer an: „Raus!“ Ich weiß gar nicht, was passiert ist, und versuche zu erklären: „Ich hab doch nur gefragt ...“, doch Herr M. hört mir gar nicht zu: „Erst diese Zeichnung an der Tafel, jetzt auch noch Gespräche im Unterricht. Du gehst jetzt raus und wartest vor der Tür, bis ich dich wieder reinhole!“ Ich versuche es noch einmal mit: „Aber ich war das nicht ...“. Doch Herr M. wiederholt nur: „Raus!“ Ich werfe einen schockierten Blick zu meiner Freundin und stehe langsam auf. Noch nie wurde ich aus dem Unterricht geschmissen. Völlig aufgelöst sitze ich leise weinend vor der Tür und frage mich, warum Herr M. mir nicht glaubt.

DEINE MUTTER HÄTTE ES SICH SPAREN KÖNNEN, DICH AUSZUTRAGEN

Erdkundeunterricht. Ich weiß, dass wir heute die Klassenarbeiten zurückkriegen, und das löst bei mir ein mulmiges Gefühl aus. Mein Erdkundelehrer hat für das Zurückgeben von Arbeiten immer eine sonderbare Routine. Er stapelt die Klassenarbeiten nach der erreichten Punktzahl, sodass die schlechteste Arbeit immer ganz oben auf dem Stapel liegt. Er betritt die Klasse und hat eine schwarze Plastiktüte dabei, in welcher sich die Arbeiten befinden. Er packt den Stapel aus und legt ihn vorne auf das Pult. Sofort bekomme ich ein unbehagliches Gefühl in der Magengegend. Da ich weiter hinten im Klassenzimmer sitzen, kann ich nicht genau sehen, wie das Heft aussieht, welches ganz oben liegt. Aus der Ferne sieht es meinem Arbeitsheft für Klassenarbeiten allerdings sehr ähnlich. Mir wird etwas flau.

Wie üblich macht unser Lehrer ganz normal Unterricht, ohne den Stapel mit den Arbeiten auch nur zu erwähnen. Er gibt die Arbeiten für gewöhnlich am Ende der Stunde zurück. Das Warten verstärkt mein Unwohlsein und lässt mich feuchte Hände bekommen. Warum gibt er die Arbeiten nicht einfach zurück und erlöst uns von dieser Tortur?? Wenn ich mich im Klassenzimmer umschaue, geht es meinen Mitschüler*innen nicht anders. Alle starren auf den Stapel, doch unser Erdkundelehrer fährt in Seelenruhe fort, uns über die Brandrodung im Amazonas zu belehren. Eine Viertelstunde vor Ende der Schulstunde wendet er sich dann endlich den Klassenarbeiten zu. Natürlich kommt der Ausfall des Tests einer mittleren Apokalypse gleich. Er hört sich so an, als hätte er noch nie eine so dilettantische Klasse wie die unsere unterrichtet und dabei hätten wir doch so viel geübt. Und einige von uns sollten sich wirklich mal überlegen, ob sie am Gymnasium richtig seien. Er zeigt sich besonders schockiert über die schlechtesten Leistungen innerhalb der Klasse und dabei starrt er einige Male sehr grimmig in meine Richtung, wie es für mich den Anschein hat. Und dann das schlimmste – er bewegt sich auf das Pult zu, um die „Katastrophe“ vom Stapel zu nehmen, wie er es beschreibt. Er zeigt mit dem Finger auf mich und formuliert mit einem ironischen Lächeln auf den Lippen: „Deine Mutter hätte es sich sparen können, dich auszutragen.“ Aus und vorbei. Meine Mitschüler*innen lachen, mehr erleichtert, dass sie nicht betroffen sind, als schadenfroh. Dennoch: Erdkunde ist für mich damit beerdigt.

PINKEL DA JETZT REIN!

Ich bin in der siebten Klasse an einem ländlichen Gymnasium in Schleswig-Holstein. Die große Pause ist vorbei und wir haben jetzt Mathe bei Herrn B. Ich bin sehr beliebt in der Klasse, der KlassencLOWN, und habe die ganze Pause mit meinen Freunden herumgehungen und dabei ganz vergessen, dass ich eigentlich die ganze Zeit noch auf Klo gehen musste. Der Matheunterricht fängt an und nach fünf Minuten halte ich es nicht mehr aus, ich stehle mich aus der letzten Reihe zum Klo und grinse dabei verstohlen, denn natürlich gucken mich kurz alle an.

Herr B. fragt: „Wo willst du hin?“ Ich sage: „Aufs Klo.“

Herr B sagt: „Es war doch gerade erst Pause.“ Ich grinse, denn es ist mir ein bisschen peinlich, meinen Toilettengang rechtfertigen zu müssen, und sage: „Ich hab's nicht geschafft.“

Herr B.: „Ne, du bleibst jetzt hier. Bist selbst schuld, dass du nicht gegangen bist.“ Ich fange an, mit Herrn B. zu diskutieren. Irgendwann stellt er den Mülleimer des Klassenzimmers auf meinen Tisch und sagt: „Hier, da kannst du jetzt reinkeln.“

Ich nehme ihn nicht ernst, und meine Mitschüler*innen und ich lachen verunsichert. Herr B. wird rot und brüllt: „Pinkel da jetzt rein!“

Ich glaube langsam, er meint es ernst. Aber ich weigere mich, allmählich vergeht uns allen das Lachen. Herr B. sagt irgendwann: „Na schön, dann rufst du jetzt deine Mutter an und sagst ihr, dass du ein Idiot bist.“ Mittlerweile ist es sehr still in der Klasse. Ich habe inzwischen wirklich Angst. Was soll das? Das kann er nicht ernst meinen! Ich rufe meine Mutter an, alle in der Klasse hören zu. Mama geht ran und fragt: „Was gibt es?“ Alle hören ihre Stimme durch das Telefon. Mir steigen die Tränen vor Scham in die Augen, aus Scham vor ihr und vor meinen Klassenkameraden. „Mama ...“, Herr B. sagt, ich soll dir sagen, dass ich ein Idiot bin.“ Mama ist verwirrt und fragt nur: „Was soll das? Was ist los?“

Alle hören zu. Ich glaube, ich verabschiede mich dann irgendwann. Alle sind total paralysiert. Ich zittere und habe noch Tränen in den Augen. Meine Sitznachbarin streicht mir über den Rücken. Der reguläre Unterricht fängt an. Nach dem Unterricht geht die gesamte Klasse geschlossen und eng aneinander gedrängt aus dem Raum. Alle sind fassungslos, wir glauben es nicht, was da gerade passiert ist. Die Entgeisterung all meiner Klassenkameraden tröstet mich. Ich fühle mich nicht allein.

WER SEINE HAARE FÄRBT, DER RAUCHT

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.

HÄTTE ICH DOCH WAS NORMALES GESAGT

Es ist die allererste Französischstunde überhaupt (sechste Klasse). Ich freue mich schon seit einem Jahr – seit der Infoveranstaltung – darauf, endlich Französisch zu lernen. Mich fasziniert diese Sprache. Der Lehrer fragt uns als erstes, warum wir uns für diese Sprache entschieden haben. Er sammelt alle Antworten in einer Mindmap an der Tafel. Als ich an der Reihe bin, sage ich: „Ich möchte gerne Französisch lernen, weil ich finde, dass die Sprache magisch klingt.“ Der Lehrer lacht. Er schreibt meine Aussage nicht an die Tafel und sagt stattdessen: „So so, für dich klingt das also ‚magisch‘.“ Er sagt dies abfällig und zieht meine Aussage ins Lächerliche. Nun lachen auch die anderen Mitschüler und tuscheln miteinander. Ich fühle mich sehr unwohl. Hätte ich doch lieber etwas anderes gesagt. Etwas Normales. Irgendwas, aber nicht das, was ich wirklich empfinde. Die nächsten Stunden werde ich erst mal gar nichts sagen.

KEINEN PREIS VERDIENST

Dritte Klasse. Das Schuljahr ist fast zu Ende, die Sommerferien rücken näher. Die Noten sind längst eingetragen und die letzten Tage des Schuljahres fließen ganz gemächlich dahin. Wir sitzen in unserem Klassenraum. Heute steht die Wahl des „Schülers des Jahres“ an. Das ist Tradition bei uns. Jedes Jahr dürfen die Schüler jeder Klasse den Mitschüler oder die Mitschülerin wählen, der oder die dieses Jahr besonders positiv aufgefallen ist. Beachten sollen wir alles, was in der Schule passiert ist. Mitarbeit im Unterricht, Noten, Verhalten gegenüber den Lehrern und in den Pausen. Wer am Ende von der Klasse gewählt wird, bekommt einen Preis. Ein kleines Buch meistens oder einen Schlüsselanhänger. Nichts Besonderes einfach, aber trotzdem möchte jeder den Preis haben. Ich auch. Schließlich macht es jeden stolz, wenn er als bester Schüler gewählt wird.

Wir sollen unsere Stühle in den Stuhlkreis rücken. Alle Kinder ziehen ihren Stuhl leise an ihren zugewiesenen Platz. Alle außer Markus. Er trägt den Stuhl auf den Schultern, lässt ihn dabei beinahe fallen, verkündet dabei laut, dass er ja eigentlich zum Zirkus gehen sollte. Alle lachen, außer der Lehrerin. Ich lache auch. Diese Situation ist nichts neues. Markus macht immer Quatsch. Sowohl in der Schule als auch zu Hause. Ich kenne ihn besser als die meisten anderen, er ist mein Cousin, zumindest um drei Ecken, genau weiß ich das gar nicht. Deswegen weiß ich aber, dass Markus es zu Hause nicht einfach hat. Seine Mutter ist seit Jahren davon, er und die Geschwister seitdem mit dem Vater alleine. Auch in der Schule hat er Schwierigkeiten. Er ist lebhaft, ziemlich frech und kommt nicht gut mit den Lehrern aus. Meistens schreibt er schlechte Noten. Lob bekommt er eigentlich nie. Ich glaube, das macht ihn traurig. Wir sollen jetzt alle den Namen des Klassenkameraden aufschreiben, den wir als „Mitschüler des Jahres“ wählen wollen. Einen Augenblick denke ich noch nach, dann schreibe ich den Namen von Markus auf. Schließlich soll er sich auch mal freuen. Die Lehrerein sammelt die Zettel ein und beginnt sie vorzulesen. Die ersten Namen sind keine große Überraschung. Die Mädchen, die immer in der ersten Reihe sitzen und sowieso nur Einsen schreiben. Dann kommt mein Zettel. Nachdem die Lehrerin Markus Namen vorgelesen hat, wird es ganz still. Ihr Kopf wird rot, sie springt auf und schreit: „Wer hat diesen Namen geschrieben?“

Ich bekomme ein bisschen Angst, melde mich aber. Sie schaut mich zornig an und schreit weiter: „Das ist ja wohl lächerlich, eine Frechheit. Mir fällt niemand ein, der diesen Preis weniger verdient hätte. Wie kommst du darauf, das zu schreiben?“ Alle gucken mich an. Ich fange an zu weinen und versuche zu erklären, dass Markus auch mal Lob bekommen soll, aber die Lehrerin hört mir gar nicht zu. Stattdessen dreht sie sich zu den anderen um und fragt laut: „Wer von euch denkt auch, dass Markus diesen Preis bekommen sollte?“

Alle schauen zu Boden. Es ist sehr still. Die gute Stimmung, so kurz vor den Sommerferien, ist jäh vorbei.

WENIGER ESSEN

Ich bin neun Jahre alt und nicht so dünn wie die ganzen anderen Kinder an der Grundschule. Ja, man kann von der ganzen Schule sprechen, da wir wirklich nur sechs Klassen an unserer Schule haben. Ich kann nicht so schnell laufen und mache insgesamt nicht so gerne Sport. Ich mag Fußball, aber unser Lehrer hat mir wirklich jeglichen Spaß daran genommen. Ich gehe wie jeden Morgen langsam zur Schule, heute ist Sport. Es graut mir immer vor dem Sportunterricht. Warum haben wir so viel Pech? Unser Sport- und Klassenlehrer ist die einzige männliche Lehrkraft an dieser Schule und der ist auch noch Schulleiter. Fies ist der immer zu mir und ein paar anderen unsportlichen Kindern. Der macht uns manchmal richtig fertig, vor allen Mitschüler*innen. Das ist echt gemein, manchmal muss ich dann auch anfangen zu weinen. Wenn die Jungs einen fiesen Tag haben, lachen sie mich dann aus. Gedankenverloren komme ich an der Schule an; wir stellen uns direkt in Zweierreihen auf, um alle gemeinsam zur Turnhalle zu gehen. Die anderen aus meiner Klasse können es kaum erwarten, sie drängeln sich darum, in der ersten Reihe gehen zu dürfen. Mir ist das egal. Ich würde lieber gar nicht erst dahin gehen. Der Weg ist leider nicht weit, er dauert nur fünf Minuten, ich wünschte, er dauerte länger. In der Halle angekommen müssen wir uns alle umziehen. Wie immer gehe ich als letzter in die Halle. Die anderen aus meiner Klasse warten schon. Unser Lehrer kann sich seinen Spruch auch heute nicht verkneifen: „Na, auch mal da?“ Langsam trotte ich zum unteren Hallenende, wo auch die anderen Kinder stehen. Uns erwartet das übliche Aufwärmprogramm. Zuerst laufen wir ganz normal, das geht ja noch. Jetzt kommt eine Bahn im Häschenhüpfen. Das mag ich gar nicht. Dabei rutscht meine Hose auch immer so blöd und ich bin so langsam, alle anderen können das viel besser. „Mach uns das mal richtig vor, nicht so lahmarschig.“ Ich versuche mein Bestes und hüpfte vor allen bis zur gegenüberliegenden Wand. „Schneller, mach schneller! Vielleicht auch mal ein bisschen weniger essen!“, kommt von meinem Lehrer. Mir ist nach Heulen zumute. „So, jetzt noch eine weitere Bahn im Entengang!“ Es folgt eine weitere Bahn im Entengang, also so watschelnd. „Das willst du uns doch bestimmt direkt mal vorführen, wie man das richtig macht!“ Bei mir klappt das immer nicht gut, meine Hose rutscht und ich habe Schwierigkeiten mich zu bewegen. Als das blöde Aufwärmen endlich vorbei ist, müssen wir die Geräte für die Stunden aufbauen. Der Lehrer erklärt uns das Stundenziel, er sagt, heute sollen wir Seilklettern und Seilspringen. Wer 100 Sprünge schafft und nach ganz oben am Seil klettern kann, bekommt eine Eins. Ich habe jetzt schon keine Lust mehr. Immerhin ist mein bester Freund auch da. Als wir dann an den Seilen hoch klettern sollen, kommt natürlich der Lehrer und schaut zu. Der hatte doch eigentlich gerade etwas anderes zu tun. „Ihr beiden hängt da wie zwei Mehlsäcke!“ Na toll, schon wieder so ein aufmunternder Spruch. Der hat mich mal wieder voll auf dem Kieker, und ich kann es ihm auch nie recht machen.

KEINE SONDERROLLE

Ich gehe in die Klasse, wie ich es immer nach der Pause tue. Die Deutschlehrerin ist noch nicht da; also nutze ich die Zeit, um mich mit meinen Freunden auszutauschen. Ich laufe mit meinem Freund Tim durch die Klasse und versuche ihn zu fangen. Schließlich kommt die Deutschlehrerin rein, sodass wir uns alle hinsetzen müssen. Da ich noch nicht meine Deutschmaterialien rausgeholt habe, muss ich aufstehen und sie aus meinem Fach rausholen. Die Lehrerin ermahnt mich, dass ich endlich vorher meine Mappe dahaben soll und nicht jedes Mal nach Stundebeginn extra nochmal zum Fach gehen solle. Ich höre nur halb zu, da ich die Worte eh schon kenne. Der Deutschunterricht ist dann wieder total langweilig. Kaum auszuhalten. Ich sitze in der dritten Reihe und auf einmal fühle ich einen kleinen Gegenstand im Nacken. Ich drehe mich um und sehe, wie Tim zwei Reihen hinter mir kleine selbstgebastelte Papierkugeln in meinen Nacken wirft. Ich antworte sofort und schieße zurück. Doch da steht schon die Lehrerin neben mir und schreit mich an: „Was fällt dir ein, schon wieder meinen Unterricht zu stören? Erst deine schlechte Organisation und jetzt sowas. Von dir erwarte ich zwar sowieso keine Leistungen, aber du in deiner Situation solltest wenigstens aufpassen. Planer her, ich trage das in dein Schulbuch für deine Eltern ein.“ Ich: „Ja, ist mir auch egal.“ Lehrerin: „Ja, das glaube ich. So wirkst du auch auf mich.“

Schließlich fährt die Lehrerin mit dem Unterricht fort. Jetzt prüft sie die Hausaufgaben und fragt, wer seine gerne vorlesen möchte. Ich habe sogar auch welche gemacht mit meiner Lerntherapeutin. Viele Schüler melden sich, ich mich nicht, obwohl ich ziemlich viel Arbeit in die Hausaufgaben reingesteckt habe. Die Lehrerin nimmt zwei Schülerinnen dran. Doch dann nimmt sie nicht jemanden, der sich meldet dran, sondern mich: „So bitte, ich bin gespannt.“ Nachdem ich meinen Text vorgelesen habe, sagt die Lehrerin: „Hm. Da reden wir jetzt aber mal nicht über die Grammatik.“ Das wars. Danach verfolge ich endgültig nicht mehr den Unterricht und schalte ab. Die Stunde ist für mich gelaufen. Gut, dass bald die Lerntherapeutin kommt und ich mit ihr verschwinden kann.

Dann ist die Stunde vorbei und die Lehrerin kommt noch einmal zu mir: „Ich habe dich auf dem Kieker. Wenn ich merke, dass du deine Sonderrolle ausnutzt und meinst, dich weder bemühen noch an Regeln halten zu müssen, dann schreite ich ein.“

Ich gehe.

EIN ERSTER PLATZ REICHT

Ich bin wieder in meiner Grundschule. Endlich passiert es! Der Tag des Gedichtwettbewerbs! Ich bin super vorbereitet. Ich kann mein Gedicht wie eine Schauspielerin aufsagen (richtig mit Gefühl und Akzentuierung). Es gelingt mir hervorragend, mein Gedicht aufzusagen. Ich bin viel besser als alle meine Klassenkameraden. Ich bin in der vierten Klasse, mein Bruder in der dritten. Er nimmt auch an dem Gedichtwettbewerb teil. Die besten aus allen Klassen werden die Schule repräsentieren. Endlich! Die Ergebnisse werden veröffentlicht! Mein Bruder erster Platz von der dritten Klasse. Ich zweiter Platz von der vierten Klasse. Was für eine Enttäuschung! Ich war doch viel besser als meine Klassenkameradin, die ihr Gedicht gefühllos aufgesagt hat und trotzdem den ersten Platz bekommen hat. Ich gehe zu der Jury und frage, warum ich auf dem zweiten Platz gelandet bin. Die Antwort haut mich vom Hocker: „Dein Bruder hat schon den ersten Platz bekommen und wir fanden, es wäre nicht gut, dass beide Geschwister den ersten Platz bekommen hätten.“

STEHENGEBLIEBEN!

Ein neuer Wintertag beginnt – wieder hier in der Schule, wieder mit meinen Freunden und wieder mit meinen Lehrern. Ich betrete das Schulgebäude und meine Hände wärmen sich nur langsam von der Kälte draußen wieder auf. Schule – wer geht hier schon gerne hin? Während ich Richtung Klasse gehe, kommt mir schon meine beste Freundin entgegen und erzählt energisch von ihrem ereignisreichen Wochenende. Sie scheinen dieses Gebäude und die Menschen darin weniger zu stören als mich. Mir dagegen scheint die Kraft, die ich am Wochenende noch tanken konnte, beim Betreten des Schulgebäudes abhandengekommen zu sein. Und so stehe ich nun im Türrahmen unserer Klasse und horche den Worten meiner besten Freundin nur halbherzig, da ich weiß, dass wir gleich Mathe haben. Und während die meisten meiner Mitschüler nichts mit Zahlen und ihren Beziehungen zueinander anfangen können, bin ich fasziniert von ihnen und der Logik, die sie aufzeigen. Besser gesagt, ich war fasziniert von ihnen, bis ich auf meinen Mathelehrer traf, der im gleichen Moment zur Klasse schreitet. Eins muss man ihm ja lassen: Seine Art passt zu seinem Aussehen. Er ist nicht außergewöhnlich groß und trotzdem hat er diese Ausstrahlung – keine positive natürlich. Er ist vielleicht 1,75 Meter groß, ist schon ganz grau, seine Brillengläser sind dick und er trägt immer ein Karohemd in dunklen Farben. Seine Augen und die dazugehörigen Brauen sind wahrscheinlich das, was Böses ausstrahlt. Und dabei ist es nicht so, als würde er nur selten lächeln, ganz im Gegenteil. Er lacht sehr oft und ich glaube auch wirklich vom Herzen, nur eben immer dann, wenn etwas Schlechtes passiert. Ich bin wirklich kein ängstlicher Mensch, ich liebe zum Beispiel Spinnen, vor denen sich bekanntlich die meisten Menschen fürchten oder ekeln, aber dieser Lehrer ist der Inbegriff von Angst für mich. Bei ihm habe ich sogar meine erste Fünf in Mathe geschrieben. Direkt reißt er mich aus meinen Gedanken und fordert mich in einem schroffen Ton dazu auf, meinen Platz aufzusuchen – natürlich schön laut, damit es auch die ganze Klasse und vielleicht noch die Nebenklasse mitbekommt. Wie in jeder Stunde stehen wir zu Beginn der Stunde direkt auf. Jetzt werden erst einmal Formeln abgefragt. Erst wenn wir die richtige Antwort auf seine Frage liefern können, dürfen wir uns setzen. Und obwohl ich Mathe immer mochte und eine gute Schülerin des Faches war, fällt mir jetzt jede Kleinigkeit schwer. Oft fragt mich mein Lehrer die schwierigsten Fragen, um danach beherzt zu lachen und mich weiter stehen zu lassen. Auch heute ist wieder so ein Tag. Sogar meinen Freunden ist aufgefallen, dass er zu mir eine besondere Beziehung pflegt, die niemand gerne hätte. Ich spüre jedes Mal die bemitleidenden Blicke meiner Mitschüler, wenn er mich mal wieder ausfragt. Ich schaue sie bewusst an, aber sie schauen direkt schnell weg, wenn ich ihnen in die Augen gucke. Wieder diese Schule, wieder dieser Lehrer und wieder bin ich als einzige bis zuletzt stehengeblieben. Ich hasse Mathe – nein, das ist falsch: Ich hasse diesen Lehrer und was er aus meinem Lieblingsfach macht. Endlich: die Klingel läutet. Wieder saß ich den ganzen Unterricht nur da und war gedanklich woanders. Aber das ist jetzt egal, weil es vorbei ist – bis zum nächsten Mal ...

AUGENPAARE

Sie kommt auf mich zu. Ich bekomme bereits ein schlechtes Gefühl bei dem Blick, mit dem sie mich ansieht. Gleichzeitig mitleidig und überfordert. Ich verschränke meine Arme genau vor dem Punkt in meinem Magen, wo das Gefühl sich zu regen beginnt und langsam ausbreitet, immer stärker wird. Ich will am liebsten aufspringen und wegrennen. Ich bleibe sitzen. Natürlich.

„Bleibst du nach der Stunde bitte noch kurz hier?“ Ich nicke.

Irgendetwas passiert in den nächsten neunzig Minuten. Ich habe keine Ahnung was. Ich bin zu sehr damit beschäftigt zu versuchen, dieses Gefühl mit meinen verschränkten Armen irgendwie einzudämmen, zurückzuhalten.

Pausenklingel. Ich bewege mich nicht. Die anderen strömen in einer riesigen Wolke aus lautstarkem Stühlerücken, Papierfliegern, Lachen und Schlurfen aus dem Klassenraum. Ich bleibe zurück. Nicht allein. Vier sind noch da. Und sie natürlich. Die vier gehen nach vorne und sprechen mit ihr. Ihre Münder bewegen sich. Ich verstehe nichts. Ich versuche nicht zu atmen. Dann schließt die Tür mit einem lauten Knall. Ich zucke zusammen. Plötzlich ist es still. Als ich aufschaue blicken mich fünf Paar Augen an. Neben dem mitleidig-überforderten jetzt noch drei feindselige. Und ein unangenehm-berührtes.

„Kommst du bitte zu uns?“ Das mitleidig-überforderte Augenpaar hat gesprochen. Langsam stehe ich auf und gehe nach vorn.

„Also ...“, fängt das mitleidig-überforderte an, „Du weißt sicher, warum ich dich gebeten habe zu bleiben.“ Das mitleidig-überforderte Paar wartet keine Antwort ab und spricht weiter.

„Die vier haben mich angesprochen. Es geht um die Klassenfahrt. Sie haben einige ... Bedenken geäußert.“ Jetzt hört es auf und sieht mich kurz an. Nur so lange, bis es zu unangenehm wird. Ich schweige. Weiter geht's:

„Sie sagen, dass sie sich mit dir in einem Zimmer nicht wohlfühlen würden, und das müssen wir dann wohl so –“

„Ganz ehrlich? Natürlich nicht! Ich will nicht, dass die an meine Sachen geht!“ Jetzt geht es richtig los. Das erste feindselige Paar hat schon mal gut vorgelegt. Was kommt noch?

„Ich auch nicht!“ Ah. Es bekommt Unterstützung vom zweiten feindseligen Paar.

„Die klaut! Das hat sie selbst gesagt! Das macht die sogar bei ihrer Familie! Hallo?!“

„Nun, wir wollen nicht darüber reden –“. Das mitleidig-überforderte Paar wird vom zweiten feindseligen unterbrochen:

„Doch! Darum geht's ja! Ich will nicht in ein Zimmer mit DER! Wir alle nicht!“

„Ja“, lenkt das mitleidig-überforderte Paar ein und fleht: „Aber wir müssen doch jetzt eine Lösung finden.“

„Tz! Keine Ahnung. Soll die zuhause bleiben!“, meldet sich das dritte feindselige Paar zu Wort.

Zuhause. Das klingt schön. Das klingt nach Wärme und rosa Plüschkissen und heißem Kakao mit Sahne und einer Umarmung.

„Nein“, bestimmt das mitleidig-überforderte Paar etwas weniger überfordert und zerreißt die kurze Illusion in meinem Kopf, ohne mit der Wimper zu zucken.

„Wie wäre es, wenn du bei mir im Zimmer schläfst?“ Das ging an mich. Ich sage nichts. Ich versuche immer noch verzweifelt, das Gefühl zurückzuhalten, das mittlerweile bis hoch in meine Kehle gekrochen ist und es mir unmöglich macht zu schreien: „Bitte! Ihr müsst mir helfen! Seht ihr das nicht? Seht ihr nicht dieses riesige schwarze Ding in mir, dass immer größer wird? Oh mein Gott bitte! Das müsst ihr doch sehen!“ Alle Paare sehen mich an. Aber sie sehen nichts.

Ich zucke die Schultern.

„Gut“, das mitleidig-überforderte Paar atmet erleichtert aus.

„Dann machen wir das so. Natürlich unter der Voraussetzung, die wir beide besprochen haben, ja?“ Niemand sagt etwas. Dem mitleidig-überforderten Paar scheint dies Antwort genug zu sein. Es wendet sich ab und die vier anderen suchen ihre Sachen zusammen und gehen.

Das unangenehm-berührte Paar hat mich nicht einmal angesehen. Ich packe meinen unberührten Block und Stift wie in Zeitlupe in meine Tasche und folge ihnen dann mit möglichst großem Abstand durch die Tür.

Nach der Pause ist Englisch. Ich laufe durch den langen Flur über das graumelierte Linoleum. In welchem Wahn muss sich der Kreative befunden haben, um sich solch einen Bodenbelag auszudenken? Der schreit geradezu vor Langeweile und Niedergeschlagenheit. Endlich die Treppe hinunter, durch die Tür ins Freie. 167 Schritte sind es von diesem Ausgang über den Schulhof zur Grundstücksgrenze. Mit jedem einzelnen werde ich schneller, bis ich beinahe

renne. Ich bilde mir ein, irgendjemanden meinen Namen rufen zu hören. Ich drehe mich nicht mehr um.

Die „Voraussetzung, die wir beide besprochen haben“ – also: „wir beide“ haben entschieden, dass ich, wenn ich eine Woche ohne zu fehlen in der Schule erscheine, mit auf die Abschlussfahrt kommen „darf“. Heute ist Donnerstag. Montag geht es los. Ich bin so kurz davor gewesen, es zu schaffen. Das erste Mal in sechs Monaten, dass ich eine Woche am Stück in der Schule war. Es ist mir egal. Ich will nur weg. Mir ist alles egal.

Das Gefühl breitet sich jetzt unaufhaltsam aus. Ich spüre es jetzt schon in meinen verkrampften Armen und Beinen. Und es wird intensiver, dunkler. Fast so, als könnte ich es anfassen, materialisiert sich dieses Ding in mir, dass mich verschlingt. Ein gähnendes Nichts, dass mich von Innen übernimmt. Ein schwarzes Loch, dem ich nicht entkommen kann.

KURZSICHTIG

Meine Schule ist das L-Gymnasium B. Der Haupteingang ist über den Schulhof zu erreichen, diesen Eingang habe ich jedoch nicht oft benutzt. Lieber bin ich durch den Keller der Schule gelaufen, an der Sporthalle und meinem Spind vorbei bis zu einer großen Treppe, welche bis in die oberen Stockwerke des Gebäudes führt. Die Sporthalle war einer der wenigen Orte der Schule, in denen ich mich wohlfühlt habe. Selten bis gar nicht habe ich diesen Ort mit Misserfolgen verbunden. Sport ist mein absolutes Lieblingsfach. Generell sind meine Leistungen in der Schule nicht so gut, aber das macht mir nichts aus, weil ich viele Freunde in der Klasse habe. Die meisten Lehrer mögen mich nicht, weil ich definitiv zu den „Raudis“ der Klasse gehöre; dennoch erbringe ich solide Leistungen, wenn es von mir verlangt wird. Die Naturwissenschaften liegen mir näher als die Sprachen. Musikalisch und künstlerisch bin ich sehr talentiert und schneide häufig mit guten bzw. sehr guten Leistungen ab. Mein Hass-Fach ist Englisch, was nicht nur an der Sprache, sondern auch an der Lehrerin liegt. Frau F. unterrichtet mich seit der fünften Klasse in Englisch und ich verstehe mich nicht so gut mit ihr. Im Klassenraum sitze ich meistens in der dritten Reihe neben meinem Klassenkameraden G. Er ist ziemlich gut in Englisch und somit kann ich ab und zu bei ihm abschreiben. Für mich ist es sehr schwierig zu lesen, was auf der Folie des Polylux steht. Ich bin kurzsichtig und habe eine Hornhautverkrümmung. Ich weiß, dass ich nicht gut gucken kann, aber ich möchte meine Brille nicht aufsetzen, weil ich damit blöd aussehe. In der Englischstunde wurde ich von meiner Lehrerin drangenommen und sollte den ersten Satz vorlesen und das richtige Wort in die Lücke einsetzen. Eine sehr blöde Situation, weil ich nicht nur den Satz nicht lesen konnte, sondern auch die Antwort mit ziemlich großer Wahrscheinlichkeit nicht weiß. Ehrlich, wie ich bin, gestehe ich ihr, dass ich den Satz nicht lesen kann. Sie versteht es als Arbeitsverweigerung und glaubt mir nicht, dass ich tatsächlich den Satz nicht lesen kann. Mit den Worten: „Dann wollen wir doch mal sehen, ob du den Satz wirklich nicht lesen kannst“, musste ich mich Reihe für Reihe nach vorne arbeiten, um ihr dann wiederholt zu sagen, dass ich den Satz nicht lesen kann. In der ersten Reihe angekommen, kann ich nun mit Mühe und Not den Satz entziffern und stelle dabei fest, dass ich die Antwort tatsächlich nicht weiß. Ich versuche mein Glück und rate die Antwort, aber sie ist falsch. Ich fühle mich unglaublich unwohl und möchte Frau F. nicht anschauen. Ich fühle mich schlecht, da ich nicht nur von Frau F., sondern auch vor meinen Klassenkameraden bloßgestellt wurde, wobei Letzteres für mich schlimmer war.

KONSEQUENZEN

Und da ist es auch schon wieder Mittwoch. Die Schulwoche ist fast geschafft, das Wetter ist super, es gibt Tumult in der Klasse, es wird viel gelacht und alle sind gut drauf. Es ist ein typischer Schultag. Zumindest für alle anderen. Für mich ist am Tag zuvor die Welt zusammengebrochen, aber das möchte ich nach außen hin nicht zeigen. In den letzten beiden Stunden des Tages, bevor es endlich wieder nach Hause geht, haben wir Englisch bei unserer Klassenlehrerin Frau K. Eine sehr anstrengende Frau, die gerne an ihre Fünfen Lorbeeren hängt, um sie ein bisschen ansehnlicher zu gestalten. Aber auf dem Zeugnis bleibt eine Fünf nun mal eine Fünf, egal wie man sie ausschmückt – da waren wir uns alle einig. Frau K. geht am Anfang der Stunde in der Klasse herum, um die Hausaufgaben zu kontrollieren und zu schauen, wer sich einen Haken in ihrer Liste verdient hat. Wir sollten über einen Familienausflug schreiben – nicht gerade mein Lieblingsthema in dieser Woche. Als sie wieder vorne vor der Tafel auf ihrem Tisch sitzt und es an der Zeit ist, dass die Hausaufgaben vorgelesen werden, nimmt sie zuerst zwei meiner Mitschüler dran, die sich gemeldet haben, und dann mich. Ich habe mich weder gemeldet noch die Intention gehabt, mich auch nur ansatzweise zu diesem Thema zu äußern. Die Hausaufgaben habe ich darüber hinaus mehr schlecht als recht gemacht, weil ich mir nicht noch einmal erlauben konnte, keinen Haken in ihrer Liste zu bekommen. Ich räuspere mich, um meine Stimme wiederzufinden und ihr vor der gesamten Klasse zu sagen, dass ich meinen Text lieber nicht vorlesen möchte. Ich hoffe, dass diese Aussage ihr reicht und sie einen anderen der zehn sich noch meldenden Schüler drannimmt, aber das ist leider nicht der Fall. Sie lässt einfach nicht locker und am Schluss droht sie mir sogar noch damit meine Eltern anzurufen. Ich habe noch nie zuvor einem Lehrer etwas verweigert und war sonst auch eine gute Schülerin. Erst als Frau K. die Tränen in meinen Augen sieht, lässt sie vollkommen verständnislos von mir ab und gibt mir zu verstehen, dass dieser Vorfall Konsequenzen haben wird. Den Rest der Stunde verbringe ich mit aller Anstrengung damit, nicht zu weinen und so zu tun, als wäre alles in Ordnung. Weil ich vor den Konsequenzen aber Angst habe und auch meine Note nicht riskieren möchte, gehe ich nach der Stunde, nachdem alle Schüler den Klassenraum verlassen haben, zu ihr hin und nenne ihr den Grund, warum ich nicht in der Lage war meine Hausaufgaben vorzulesen: Meine Eltern haben sich gestern getrennt und meine Mutter ist mit meiner kleinen Schwester aus heiterem Himmel ausgezogen. Als sie das hört, werden ihre Augen etwas sanfter und ihr Mitgefühl kommt zum Vorschein, jedoch ist nach diesem Tag unser Verhältnis nie wieder das gleiche. Ich kann ihr ab diesem Tag nicht mehr in die Augen schauen und muss zugeben, dass ich sie absolut nicht mehr leiden kann.

KEINE LUST

Ich habe keine Lust in den Geschichtsunterricht zu gehen. Ich bin in der neunten Klasse und draußen ist strahlender Sonnenschein. Fünfte und sechste Stunde Unterricht, dann Mittagspause und dann nochmal zwei Stunden Schule. Matthias und ich quatschen ein bisschen und er meint: „Lass doch einfach in die Stadt laufen, Süßigkeiten kaufen und dann erst wieder in die Mittagsschule gehen.“ Das wäre das erste Mal Schwänzen. Klingt verdammt verlockend: Süßigkeiten stehen bei mir immer hoch im Kurs, in der Sonne sitzen, während der Rest im Klassenzimmer schwitzt, auch. Nach einer kurzen Diskussion und einer Runde Bewunderung von einem Teil der Klasse, der unser Vorhaben für sehr wagemutig hält, machen wir uns auf den Weg in die Stadt. Wird beim Lehrer schon nicht auffallen. Wir sind beide leicht nervös.

Schönere vier Stunden kann man sich gar nicht vorstellen. Wir reden die ganze Zeit und haben eine Menge Spaß. Mit Gummibärchen und Schokoladen sitzen wir im Park auf einer Bank und genießen das Lästern über Lehrer*innen und Mitschüler*innen. Ein Traum 15-jähriger Kinder. Geschichtsunterricht ist nicht generell blöd oder nervig. Nur Unterricht an sonnigen Tagen und in stickigen Klassenzimmern. Wir mögen unseren Lehrer sehr, aber das „Abenteuer“ wiegt schwerer.

Danach gehen wir, natürlich sehr stolz auf unsere Kühnheit, in den Nachmittagsunterricht. Dort wird uns erst einmal berichtet, dass es doch nicht so lief wie geplant: Ein Mitschüler hatte dem Lehrer auf Nachfragen erzählt, dass wir den Unterricht schwänzen würden. Der Lehrer hatte verärgert reagiert, es aber sonst nicht weiter kommentiert.

Die Tage bis zum nächsten Geschichtsunterricht vergehen sehr langsam und irgendwann ist es auch ermüdend den Schüler zu beleidigen, der uns verpetzt hatte. Insgeheim wissen wir, dass es nicht an ihm liegt, sondern an uns. Was waren wir auch so blöd zu schwänzen, anstatt in den Unterricht zu gehen? Hatten diese eine bis zwei Stunden des gefühlten Paradieses sich gelohnt?

Die Geschichtsstunde: Wir sitzen im Klassenzimmer und warten auf den Lehrer. Was wird jetzt passieren? Der Lehrer betritt den Raum mit ernster Miene. Er sieht uns direkt an und breitet wie immer seine Arbeitsmaterialien auf dem Pult aus. Ich bin sehr nervös und kann am Gesicht meines Leidensgefährten sehen, dass es ihm genauso geht. Die Lehrkraft sorgt für Ruhe, sieht uns wieder an und beginnt zu sprechen. Wir sind auf das Schlimmste vorbereitet.

„L. und M.? Wo wart ihr denn in der letzten Geschichtsstunde?“

Wir: „Wir waren nicht in ihrem Unterricht.“

„Und warum nicht?“

„Es war so ein schöner Tag und wir hatten einfach keine Lust.“

„Wisst ihr, was ich jetzt machen muss?“

„Nein.“

„Den Direktor informieren und einen Brief an eure Eltern schicken.“

Stille in der Klasse und ich schaue M. entsetzt an. Wir beide wissen, wie unsere Eltern jeweils reagieren würden.

„Während des Unterrichts bin ich für euch verantwortlich und trage das Risiko, wenn euch etwas passiert. Wenn ihr also nicht hier seid und ich das nicht melde, kann ich ganz schön Probleme bekommen. Ich würde auch manchmal gerne lieber in der Sonne liegen, anstatt hier im Unterricht zu stehen, aber das geht nun mal nicht. Habt ihr noch was zu sagen?“

„Es tut uns leid und wir versprechen, dass es nicht wieder vorkommt. Es war eine Schnaps-idee ... aber bitte informieren sie nicht unsere Eltern.“

„Ihr habt noch einmal Glück. Ich informiere niemanden, obwohl ich es machen müsste. Wenn das aber noch einmal vorkommt, wisst ihr was passiert. Das gilt auch für den Rest der Klasse.“

Wir nicken beide und bedanken uns. Der Unterricht beginnt.

Reflexion der Geschichte

*Das Schreiben der Geschichte war zu Beginn etwas holprig, aber dann bereitete es mir Spaß. Unbewusst hatte ich mich für eine positive Erfahrung entschieden und damit eine schöne Erinnerung hervorgeholt. Nach dem Schreiben setzte genau der Effekt ein, den du [gemeint ist der Dozent Wolfgang Vogelsaenger] wahrscheinlich erreichen wolltest: Ich war erstaunt, wie dieses Ereignis noch bis heute in meinen Erinnerungen vorhanden ist und wie es mein Bild von einer guten Lehrer*innenpersönlichkeit prägt. Ein Lehrer, der die Bedürfnisse der Schüler*innen versteht, da er sie selbst verspürt oder verspürt hat, und der ein Auge zudrücken kann, anstatt den vorgegebenen Strafenkatalog abzuarbeiten.*

Reflexion des Studenten im Portfolio zum Seminar: Vortragen der Geschichten

*Das Vortragen der Geschichte empfand ich als unangenehm, da es sehr persönlich war, die Erfahrungen anderer Seminarteilnehmer*innen zu hören, und auch wenn diese sich freiwillig dazu entschieden hatten, sie mit uns zu teilen, fühlte es sich so an, als würde man ihnen zu nahe treten. Meine Gefühle und Gedanken schwankten ständig zwischen: „Oh nein, wie schlimm und traumatisierend kann Schule sein! Lass dich in den Arm nehmen“,*

und: „Das will ich alles gar nicht so genau von dir wissen. Bist du sicher, dass du diese persönlichen Dinge mit uns ‚Fremden‘ teilen willst?“ Möglicherweise wäre das anders gewesen, wenn wir das Seminar in einer kleineren Runde gemacht hätten und nicht online. Ich denke, dass dadurch die Beziehungen in der Gruppe schon so gewachsen wären, dass die zweite Art der Gefühle bei mir nicht so präsent gewesen wäre.

Reflexion der gesamten Schreibwerkstatt

*Ich nehme aus der Schreibwerkstatt mit, dass ich meine Rolle als Lehrkraft unter Kontrolle haben muss und meine Aussagen und Handlungen reflektieren muss. Auch ich als Lehrkraft kann mobben, was mir dein Satz: „Die Schule ist ein mobbendes System“, immer wieder vor Augen führt. Da ich ein Mensch bin, der das Herz oft auf der Zunge liegen hat, bedeutet es für mich, dass ich mich vermehrt unter Kontrolle haben muss. Das bedeutet für mich erst einmal noch mehr Stress: „Wie soll ich das denn auch noch schaffen?“ Dein Vorschlag, dass man den Schüler*innen die Möglichkeit geben kann, dass sie eine rote Karte zeigen können bzw. sagen können, dass ihnen das zu viel ist oder war, hilft mir dabei. Feedback über respektvolles Verhalten ist keine Einbahnstraße, auch nicht in der Schule. Nicht nur ich kann den Schüler*innen sagen, wenn sie mit ihrem Verhalten verletzend oder störend agieren, auch die Schüler*innen können mir sagen, wenn es ihrer Meinung nach zu weit geht. Das bedeutet jedoch nicht, dass ich ihnen einfach das Tool der „roten Karte“ geben kann und mich darauf ausruhe, dass sie mir schon Bescheid geben werden, wenn ihnen etwas zu weit geht. Ich muss mit meinem Verhalten eine Kultur schaffen, in der sich die Schüler*innen trauen, mir solch eine Rückmeldung zu geben. Diese Einsicht ist neu für mich: Beziehung in der Schule auf Augenhöhe heißt nicht nur, dass mir Schüler*innen etwas zu der Art und Weise, wie ich meinen Unterricht gestalte, rückmelden können (beispielsweise, ob sie die Inhalte für zu schwer halten oder sie unverständlich sind), sondern auch mein grundsätzliches Verhalten respektvoll kritisieren dürfen. Diese Kritik sollte ich nicht als Angriff verstehen, sondern als eine Form des Ausdrucks ihrer Bedürfnisse, die sie während des Unterrichts und allgemein in der Schule haben. Wenn ich den Schüler*innen die Möglichkeit gebe, diese Kritik konstruktiv und ohne Angst vor Sanktionen zu äußern, habe ich ein ständiges „Review-Verfahren“, dass es mir ermöglicht, nicht immer überlegen zu müssen, ob mein Verhalten nun hundertprozentig angemessen war oder nicht.*

PFUI

Eine Biologiestunde in der sechsten Klasse. Noch keine 15 Minuten sind vergangen und Herr R. hat mit Sicherheit schon zehn Minuten davon aufbrausend einen Schüler nach dem anderen für das Fehlen der Hausaufgaben oder deren mangelnde Qualität zusammengestaucht. Ich sitze an meinem Platz, habe so, wie er es immer wünschte, das Etui auf der rechten oberen Seite des Tisches liegen und die aufgeschlagenen Hausaufgaben gleich links daneben. Wie so oft, wenn Herr R. seine Hausaufgabenkontrolle schon fast dramatisch inszenierte, herrscht völlige Stille im Klassenraum, während er wie ein Löwe auf der Suche nach seiner Beute durch die Sitzreihen streift. Ich gehörte schon immer eher zu den stilleren Schülerinnen, sitze ganz vorne neben dem Pult und arbeite meistens mit den Klassenbesten zusammen. Auch wenn ich eher still bin, gebe ich mir vor allem die größte Mühe, meine Aufgaben ordentlich zu machen, und hoffe inständig einen guten Eindruck bei den Lehrern zu hinterlassen. Obwohl ich weiß, dass ich meine Hausaufgaben auch heute, wie immer, zuverlässig und ordentlich gemacht habe, habe ich an diesem Tag während des Beutezugs meines Biologielehrers ein mulmiges Gefühl in der Magengrube.

„Ich frage mich ... also ich frage mich wirklich, ob denn nur einmal ... nur einmal ...“, murmelt er neben einem meiner Mitschüler stehend vor sich hin, während er sich kopfschüttelnd erneut einen Eintrag in sein Heft macht. Seine verhaltene Tonlage hatte fast eine noch bedrohlichere Wirkung, als wenn er schrie. Er kommt immer näher, hat in unserer Ecke zum Glück immer weniger Einträge in seinem Heft zu verzeichnen und kommt nun deutlich zügiger voran, bis er schließlich hinter mir her streift. Sein Blick fliegt nur kurz über mein aufgeschlagenes Heft, plötzlich bleibt er wie angewurzelt stehen. Ein Schauer läuft über meinen Rücken. Ich wage es nicht, mich umzudrehen und ihm in die Augen zu sehen, die ich auch schon, wenn er am Pult seinen Unterricht abhält, eher vermeide. Stattdessen fühle ich mich wie versteinert. Ein Geräusch. Ein Rümpfen der Nase. Obwohl ich ihm den Rücken zugekehrt habe, kann ich ausmachen, wie er die Nase in die Luft hält, hinter mir auf der Stelle auf und abgeht und geräuschvoll schnüffelt, fast wie ein Tier, das die Witterung aufnimmt.

„Was ... was ist das denn für ein ... dieser Gestank? Pfui!“, ruft er augenblicklich aus, und ich spüre, wie mir die Röte in das Gesicht steigt. Alle Blicke scheinen nun auf mir zu verharren und ich kann wahrnehmen, wie der Druck in meiner Brust zunehmend größer wird. „Hier hat doch wer geraucht ... es stinkt nach Rauch!“ Mit diesen Worten schießen mir die Tränen unwillkürlich in die Augen, da hilft auch nicht die beruhigende Geste meiner Freundin neben mir, die ihre Handfläche auf meinen Rücken gelegt hat. Meine Lippen beben und ich weiß, dass ich das Weinen wohl nicht länger unterdrücken kann. Kopfschüttelnd erscheint Herr R. wieder in meinem Sichtfeld und tritt ans Pult. Sein Gesicht ist voller Ekel verzogen, während er seine Sachen sortiert. Es herrscht völlige Stille. Mein Blick ist gesenkt, doch ich spüre immer noch die Augen meiner Mitschüler auf mir. Schließlich räuspert er sich.

„In Ordnung, wer trägt seine Hausaufgabe als erstes vor?“

Reflexion

*Das beschriebene Szenario ist aus der Perspektive einer meiner Mitschülerinnen geschrieben, die selbstverständlich nicht nach Rauch roch, weil sie selbst geraucht hatte, sondern weil ihre Eltern starke Raucher waren. Diese Tatsache war mir und meinen Mitschüler*innen bekannt, aber nie zog sie jemand damit auf. An diesem Tag führte unser ehemaliger Biologielehrer sie unnötigerweise vor der gesamten Klasse auf die dargestellte Weise vor. Obwohl er für einen strengen Umgang mit all seinen Schüler*innen bekannt war, fragte ich mich damals schon, weshalb er in dieser Situation meine Mitschülerin so dermaßen respektlos zur Schau stellte. Hätte er tatsächlich gedacht, dass sie in so jungen Jahren bereits rauchte, hätte er diverse Handlungsalternativen gehabt. Er hätte sie zum Beispiel am Ende der Stunde, in der Abwesenheit der anderen Schüler*innen, ansprechen oder mit ihren Eltern ein Gespräch suchen können. Die Tatsache, dass er die Wahrnehmung des Rauchgeruchs später aber nicht weiter thematisierte oder sanktionierte, zeigt mir, dass es ihm darum wohl gar nicht ging. Hätte er sie für eine Raucherin gehalten, hätte er im Sinne der Schülerin handeln sollen und nach einer Problemlösung suchen können; ihm schien es aber aus mir unerklärlichen Gründen nur darum zu gehen, sie vor der ganzen Klasse zu erniedrigen.*

*Diese Situation ist für mich repräsentativ für viele andere, in denen Lehrkräfte auf eine Wahrnehmung oder Mutmaßung, ohne diese zu hinterfragen, direkt reagiert haben, ohne sich der Konsequenzen für die Schüler*innen aufgrund dieser Reaktion bewusst gewesen zu sein. Der hier beschriebene Lehrer schien sich ein Urteil gebildet und offenbar ganz, ohne die Situation oder Gründe für seine Wahrnehmung zu hinterfragen, gehandelt zu haben.*

*Aus seinem Verhalten ziehe ich für mich und mein späteres Handeln als Lehrerin zwei maßgebliche Grundsätze: Zum einen halte ich es für fundamental, dass Respekt in einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auf Gegenseitigkeit beruht und nur entstehen kann, wenn sich beide Parteien entsprechend achtungsvoll im Umgang miteinander verhalten. Respekt kann man meiner Meinung nach nicht einfordern, wie es mein damaliger Biologielehrer so nachdrücklich getan hat, sondern man muss ihn sich durch sein Verhalten miteinander erarbeiten. Und in der Position der Lehrkraft hat man genauso wenig das Recht, seine Schüler*innen bloßzustellen, wie umgekehrt. Zum anderen ist es für mich unentbehrlich – so normal eine gewisse Voreingenommenheit ist, die jeder von uns nun einmal besitzt –, möglichst selbstkritisch zu reflektieren und, wie bereits oben erwähnt, Verhaltensweisen von Schüler*innen oder wie hier den wahrgenommenen Rauchgeruch durch die Lehrkraft nicht sofort unkritisch zu verarbeiten. Am Ende sollten immer die beiden Fragen stehen: Was verbirgt sich dahinter? Und wie kann ich dem Schüler bzw. der Schülerin zugunsten handeln?*

ANSCHULDIGUNGEN

Ich bin in der achten Klasse, 15 Jahre alt. Ich gehe gern zur Schule, komme mit meinen Lehrern gut klar und fühle mich in meiner Klasse sehr wohl. Wie der Großteil meiner Klassenkameraden und -kameradinnen bin ich mittendrin in der Pubertät, mit allem, was dazu gehört. Und das ist unter anderem ein vermehrtes Schamgefühl und ganz allgemein ein komisches Gefühl meinem Körper gegenüber; es ist halt nicht mehr so ganz der Körper, den ich über 15 Jahre kennengelernt habe.

Einer unserer Lehrer hat leider eine unangenehme Angewohnheit, die mir zuvor gar nicht aufgefallen ist, aber die jetzt zunehmend Unbehagen in mir auslöst: Er ist nicht sonderlich gut darin, bei Einzelgesprächen Blickkontakt zu halten, und schaut stattdessen ins Leere beziehungsweise – so fühlt es sich nun irgendwie an – auf meinen Oberkörper. Auch wenn ich absolut nicht denke, dass er sich dessen bewusst ist und das mit Absicht tut, fühlt es sich schlecht an. Ich schäme mich in diesen Situationen, ich schäme mich für meinen Körper und meine Gefühle darüber.

Zufällig stellt sich heraus, dass es auch anderen Mädchen in meiner Klasse so geht: selbstbewussten wie schüchternen, den „Streberinnen“ ebenso wie den „Normalen“. Uns allen ist die Situation unangenehm. Wir wissen, wie heikel das Thema ist, und wollen auf keinen Fall einen Skandal auslösen oder dem Lehrer Probleme bereiten. Andererseits möchten wir ihm gern mitteilen, dass wir uns in diesen Situationen unwohl fühlen, und ihn dafür sensibilisieren. Denn wir bekommen auf dem Schulhof mit, dass es auch in anderen Klassen Mädchen gibt, denen es so wie uns ergeht. Wir möchten uns nicht an diesem Schulhofratsch beteiligen und finden es fairer, unseren Lehrer darauf hinzuweisen.

Wir beratschlagen also in einer größeren Gruppe von circa zehn Mädchen darüber, was zu tun ist, und einigen uns schließlich darauf, unsere Klassenlehrerin um Hilfe zu bitten. Im Anschluss an eine der nächsten Unterrichtsstunden bei ihr gehen wir geschlossen zu ihr und bitten sie um ein Gespräch. Wir erklären ihr die Situation, jede von uns ergänzt ihre Sichtweise, und alle sind bemüht darum klarzustellen, dass wir keinen Ärger machen wollen, sondern uns nur wünschen würden, etwas an der unangenehmen Situation zu ändern. Wir bitten unsere Lehrerin also, mit unserem Lehrer zu sprechen oder irgendwie dafür zu sorgen, dass wir das Problem in Ruhe mit ihm klären können. Sie scheint uns und unser Anliegen zu verstehen und versichert uns, sich darum zu kümmern. Wir sind sehr erleichtert darüber, dass wir anscheinend deutlich machen konnten, worum es uns geht, und zuversichtlich, dass nun alles sich zum Positiven wenden wird.

Wenige Tage später erscheint unsere Klassenlehrerin nicht allein zu Stundenbeginn; hinter ihr stampft unser Lehrer herein, mit hochrotem Kopf, und ihm folgt unser Schulleiter, der ebenfalls zornig dreinblickt. Ich kann mich an das folgende „Gespräch“ kaum noch erinnern und mir wird noch heute schlecht, wenn ich an die Situation zurückdenke. Nur einzelne Szenen

habe ich noch klar vor Augen: unseren Lehrer, der wütend von haltlosen Vorwürfen spricht und sich in Rage redet; unseren Direktor, der uns ebenfalls vorwirft, hier einen Skandal inszenieren zu wollen und eine Moralpredigt hält, in der er unsere Gefühle mit keinem Wort erwähnt und ihnen damit ihre Berechtigung abspricht; unsere Mitschüler, wohlgermerkt männliche Achtklässler, die sich „das überhaupt nicht vorstellen können“, unsere „Anschuldigungen“ als „unterste Schublade“ bezeichnen und außerdem erklären, dass einige ja auch Tops mit weitem Ausschnitt tragen würden und sich daher nicht wundern müssten; und unsere Lehrerin, der wir uns anvertraut haben, aber die zu allem schweigt und ausdruckslos durch den Raum guckt. Einige derjenigen, die beim Vortragen unseres Anliegens noch dabei gewesen waren, schweigen nun, weil sie sich nicht trauen, sich als „Mitanklägerinnen“ zu outen. Was die Konsequenz dieser Inquisition ist, bekomme ich gar nicht richtig mit. Ich bin zutiefst erschüttert, fassungslos und enttäuscht darüber, dass mein Vertrauen in so vielfacher Hinsicht gebrochen wurde. Selten habe ich mich in meinem Leben so hilflos gefühlt.

Reflexion

*Das oben geschilderte Erlebnis habe ich als so schlimm und beschämend empfunden, dass ich es beinahe 15 Jahre später offenbar noch immer so sehr verdrängt habe, dass es mir erst Wochen nach unserer Sitzung eingefallen ist (ich hatte ursprünglich nämlich eine andere Situation beschrieben, mit der ich aber nicht zufrieden war). Mit meinem heutigen pädagogischen Wissen, mehr Selbstvertrauen und Sensibilität für die Problematik finde ich es umso unfassbarer, was damals passiert ist. Bei allem Verständnis für den betroffenen Lehrer ist es mir unbegreiflich, dass unsere Lehrerin wie auch der Schulleiter so gehandelt haben und dabei in meinen Augen alles falsch gemacht haben, was man in so einer Situation falsch machen kann. Auch wenn ein klärendes Gespräch natürlich unumgänglich war, hätte es doch niemals unter diesen Bedingungen stattfinden dürfen. Unsere Lehrerin hätte uns darauf vorbereiten müssen, sie hätte in Zusammenarbeit mit dem Schulleiter einen geschützten Raum organisieren und uns vor allem ernst nehmen müssen, denn wir haben uns ihr anvertraut. Natürlich ist es wichtig, dass ein*e Schulleiter*in hinter den Kolleg*innen steht, aber er hätte sich zumindest beide Seiten in Ruhe anhören müssen; rückblickend frage ich mich, ob man uns in einem schwerwiegenderen Fall ebenfalls auf diese Weise behandelt hätte.*

*Die Tatsache, dass ich es noch heute unangenehm finde, über dieses Ereignis zu sprechen bzw. zu schreiben und dabei gleichzeitig Wut und Fassungslosigkeit empfinde, hat mich noch einmal am eigenen Leib erfahren lassen, wie sich verletzendes oder traumatisierendes Verhalten von Lehrkräften auch Jahre später noch anfühlen kann. Ich hoffe, dass diese Erfahrung dazu beitragen wird, dass ich selbst nie so handeln werde. Gleichzeitig hatte die Reflexion der Situation beinahe einen therapeutischen Effekt, da ich heute – im Gegensatz zu früher – beurteilen kann, wie katastrophal das Verhalten vonseiten meiner Lehrer*innen damals einfach war.*

NOCHMAL VON VORNE

Ich sitze im Klassenzimmer mit meiner Klasse. Der Englischunterricht wird jeden Moment beginnen. Ich gehe in die sechste Klasse. Tendenziell bin ich eher eine ruhige, zurückhaltende Schülerin, die nicht sehr gerne (unvorbereitet) vor der Klasse spricht. Ich habe Angst Fehler zu machen und ausgelacht zu werden. Trotzdem arbeite ich immer fleißig mit, nur das Reden fällt mir schwer.

Herr A. kommt zur Tür herein und beginnt die Stunde. Heute soll es um das Gerundium gehen. Die Form verstehe ich schnell und auch der Rest der Klasse scheint keine Probleme zu haben. Herr A. möchte jetzt, dass wir verschiedene Verben in das Gerundium umwandeln und laut vor der Klasse nennen. Er geht dabei der Reihe nach und ihm ist wichtig, dass wir die Endung fließend mit dem Stamm verbinden, sagt er. Als ich an der Reihe bin, soll ich das Gerundium des Verbes „to open“ bilden. Die Form fällt mir schnell ein und ich sage: „Open-ing.“ „Ja“, sagt Herr A., „aber du verbindest den Stamm nicht genug mit der Wortendung.“ Er fordert mich auf, das Wort zu wiederholen. Ich starte einen neuen Versuch. „Immer noch nicht“, sagt Herr A. Ich versuche es erneut und bin mir wirklich sicher, es diesmal besser gemacht zu haben. „Das reicht mir noch nicht. Say it again, B.“, sagt Herr A. Ich merke, wie mir die Röte ins Gesicht steigt. Ich bin nervös und mein Herz beginnt zu pochen. Ich versuche es nochmal, bemühe mich, bin felsenfest überzeugt, es diesmal geschafft zu haben. „No, try again“, kommt nur von Herrn A. Ich spüre die Blicke meiner Mitschüler und Mitschülerinnen auf mir – zumindest meine ich sie zu spüren. Das macht mich nur noch nervöser. Ich höre Tuscheln. Hilfesuchend schaue ich zu meiner besten Freundin und sage es erneut. Herr A. ist immer noch nicht zufrieden und ich soll es weiter versuchen. Ich weiß nicht, wie oft ich es insgesamt versucht habe. Es fühlt sich ewig an. Irgendwann bricht er die Übung ab. Ich bin sehr traurig und beschämt. Warum habe nur ich es so oft sagen müssen? Können alle anderen es so viel besser als ich? Ich habe es doch verstanden. Später in einer Einzelarbeitsphase kommt Herr A. nochmal zu mir und ich soll die Verbform nochmal aufsagen; ich habe eigentlich keine Lust und eher Angst es nochmal falsch zu machen. Ich merke, wie einige gucken. Ich möchte es nicht nochmal versuchen. Natürlich traue ich mich aber nicht ihm das zu sagen und versuche es erneut. Nach der Stunde gehe ich schnell aus dem Klassenzimmer. Ich hoffe, Herr A. nimmt mich in der nächsten Zeit nicht nochmal dran.

ALLE MAL AUFSTEHEN

„So, alle mal aufstehen.“ Achte Klasse, Geschichtsunterricht. Der Lehrer, ein Mann um die 50 mit weißem Haar, sitzt am Pult und blickt in die Klasse. Herr Winter. Vor ihm liegt unser Geschichtsbuch. Er werde im Folgenden mündliche Noten vergeben, klärt er uns auf. Bei manchen von uns schwanke er noch zwischen zwei Noten. Er werde darum nun Fragen stellen und abhängig davon, wie unsere Antworten ausfallen, werde er die bessere oder schlechtere Note verteilen. Er blättert im Geschichtsbuch. Es folgt die erste Frage. Er nennt daraufhin zwei Namen. Im Wettbewerb sollen die Angesprochenen die Frage beantworten. Erst wenn eine Person die richtige Antwort gibt, darf sie sich setzen. Was eventuell mit einem anderen Lehrer als Spiel hätte anmuten können, ist in dieser Situation für mich nichts weiter als die Demonstration von Macht. Der Kontrast könnte kaum größer sein. Wir Schüler*innen stehen stocksteif da und wagen kaum zu atmen, während der Lehrer mit den Ellenbogen am Pult aufgestützt nahezu lässig durch die Seiten blättert, genüsslich auf der Suche nach der nächsten Frage. Ich wurde mit fünf eingeschult und bin jetzt zwölf Jahre alt. Ich sitze ganz hinten in der Klasse. Da so auf meinem Platz stehend fühle ich mich auf der einen Seite super verängstigt und eingeschüchtert und auf der anderen Seite wie eine alte weise Frau. Noch nie hat jemand mit unserer Klasse so etwas gemacht. Ich starre fassungslos auf meine Mitschüler*innen und beobachte, wie sie sich nach und nach setzen dürfen. Ich bin zwölf Jahre alt und fühle ganz deutlich und mit einer mich irritierenden Sicherheit, dass hier Unrecht geschieht. Ich fühle mich drangsaliert, nicht wertgeschätzt, verstehe nicht, womit dieser Druck, den er auf uns ausübt, zu rechtfertigen ist. Warum macht er das? Er schafft es, aus uns allen, die wir fröhlich und voller kindlicher Energie sind, kleinlaute Wesen zu machen, die sich fügsam und zittrig hinstellen oder eben auch setzen – wenn sie denn dürfen – und die auf Fingerzeig hin den Mund aufmachen und schließen, nachdem sie panisch nach der richtigen Antwort gesucht haben. Wie Fische, die den Mund auf- und zuklappen, wie Fische, die sich dem Schwarm anpassen und den Strömungen nachgeben, die Herr Winter mit seinen Buchseiten vorgibt. Dumme, kleine und hilflose Fische mit polternden Herzen. Ich selbst werde mit einer Mitschülerin zusammen zuletzt aufgerufen. Ich kann die Frage nicht beantworten und bleibe als letzte Person stehen. Die nächste Frage kann ich dann beantworten. Das Blut rauscht mir in den Ohren. Einige Minuten später verkündet Herr Winter: „Rebecca, bei dir habe ich zwischen Zwei und Drei geschwankt. Du wirst also die Drei bekommen.“ „Ich finde nicht, dass ich eine Drei verdient habe, sondern dass ich mich sonst immer gut beteiligt habe und eine Zwei verdient habe“, traue ich mich zu entgegnen. Kurze Stille. Herr Winter fragt: „Sieht die Klasse das genauso?“ Aus mehreren Ecken höre ich ein „Ja“. Meine Klassenkamerad*innen unterstützen mich! Ich bin so dankbar in diesem Moment und so stolz, dass ich für mich selbst eingestanden bin, als Herr Winter danach verkündet: „Gut, dann bekommst du eine Zwei.“

Drei Jahre später im Leistungskurs Geschichte. Ich hätte Geschichte nicht gewählt, aber die Profilzusammenstellung hat nichts anderes zugelassen. Aber selbst hätte ich Geschichte wählen wollen, hätte ich mich nicht von der Lehrerbesetzung abschrecken lassen, das weiß ich. Was nichts daran ändert, dass jede Doppelstunde Geschichte Dienstag und Donnerstag

in der Woche von nun an für zwei Jahre für mich ein Schrecken sein wird. Schon in der Pause vor Stundenbeginn fängt er an sich in mir auszubreiten. Und von meinen Mitschüler*innen weiß ich, dass es bei ihnen ganz ähnlich ist. Der Winter ist zurück. Wir sind ein kleiner Kurs, zehn Leute insgesamt. Ich hasse den Geschichtsunterricht. Ich hasse es, diese Angst vor diesem Lehrer zu spüren, der bis heute nichts von seiner damaligen Art verloren hat: Er behandelt uns nicht auf Augenhöhe, unterbricht uns mitten in begonnenen Sätzen mit den Worten „Falsch“ oder „Quatsch, Nächster!“ und zeigt dann übergangslos mit dem Finger auf eine andere Person, die ihn hoffentlich direkt in den Anfängen ihrer Äußerung besser überzeugen kann. Sich überhaupt zu melden, ist bei der süffisanten und herablassenden Art, mit der Herr Winter uns behandelt, eine Leistung. Gleich zu Stundenbeginn wandelt er routinemäßig durch die Reihen und fährt mit dem Finger ausschnittweise über die zuhause verfassten Texte, mit denen wir uns mühevoll an Quellenkritiken üben. Die Bandbreite der Kommentare, je nachdem, wie man es formulieren will, reicht von „pah“ bis hin zu „Liebe Klasse, also wie schreibt man denn ...?“ Was ist mit mir passiert? Ich weiß, ich würde immer noch für mich einstehen, aber inzwischen denke ich drei Mal mehr nach, reflektiere mehr und hinterfrage mich dabei selbst viel stärker als damals in der achten Klasse. Nun, als Jugendliche, bin ich mir meiner selbst unsicherer, scheint es mir. Das Wissen um das nahende Abitur und dass es dieser Lehrer sein wird, der mich letztendlich bewerten wird, ist dabei wahrscheinlich nicht unbedeutend. Außerdem bin ich Schülerin des ersten G-8-Jahrgangs und fühle mich eh schon ängstlich bei der Frage, ob ich den ganzen Stoff wohl so gut aufnehmen kann wie die G-9-Schüler*innen in meinem Kurs. Eins steht fest: Dieser dauerhafte Zustand des Sich-Beweisen-Müssens und Auf-der-Hut-Seins, ob man dieses oder jenes vom Lehrer noch hinnehmen kann oder ob man doch mal etwas sagen sollte, dieses innere Hadern mit sich selbst, dieser Zwiespalt zwischen der Einfachheit und Falschheit des Mitschwimmens und dem Wissen um die Gefahr und Richtigkeit des Aufbegehrens strengen mich an. Später einmal wird mir ein mir sehr lieber Lehrer sagen: „Weißt du – Menschen die früher schon ein Arschloch waren, sind es leider später immer noch.“ Ein Satz, der – so pauschalisierend und drastisch er ist – mir dennoch ein Schmunzeln entringen und in Erinnerung bleiben wird und der kurz und knackig daran erinnert, welche Menschen für den Lehrberuf ganz einfach ungeeignet sind.

DUMM

Ich bin frisch in der elften Klasse und freue mich auf meinen Geschichts-Leistungskurs. Geschichte ist immer eins meiner Lieblingsfächer gewesen. Ich sitze in der ersten Stunde und warte auf den Lehrer. Er kommt rein. Ein älterer Mann, kurz vor der Pension, mit Halbglatze und zugekniffenem Gesicht. Er geht nach vorne, ohne uns anzugucken, schmeißt seine Tasche auf den Tisch und packt seinen Kram raus. Irgendwann dreht er sich zu der Klasse und fragt, warum wir nicht unsere Bücher offen haben. Ohne ein Wort des Grußes oder der Vorstellung, wer er ist oder wer wir sind, beginnt er mit dem „Unterricht“. Unterricht in Anführungszeichen, denn er hangelt sich zwar grob an dem Thema entlang, das behandelt werden soll, aber er driftet die ganze Zeit ab. Ein Beispiel dafür ist, dass er sagt, dass wir in diesem Semester bis zur römischen Kaiserzeit kommen werden. Nach dieser einminütigen Einführung folgt allerdings ein 15-minütiger Monolog von ihm, warum Angela Merkel die Kaiserin Europas ist. Einer meiner Mitschüler meldet sich bei einem der Monologe. Er wird drangenommen, ohne nach dem Namen gefragt zu werden. Er gibt kurz seine Meinung zu dem Thema wieder. Daraufhin geht der Lehrer zu dem Tisch, setzt beide Hände auf dem Tisch auf, guckt dem Schüler ins Gesicht und sagt: „Du bist wohl genauso dumm, wie du aussiehst.“ Er dreht sich wieder um und führt seine Abschweifungen fort. Kurze Zeit lässt er uns auch wissen, dass er sich für überqualifiziert hält, da er darüber philosophiert, warum er überhaupt Lehrer geworden ist. Er hätte auch Anwalt, Arzt oder Pastor werden können. Nach dieser ersten Doppelstunde Geschichts-Leistungskurs bin ich mir sicher, bei diesem Lehrer werde ich weder was lernen noch Spaß haben.

OHNE IHN HÄTTE ICH DAS ABI NIE GESCHAFFT

Im Rahmen des Sportunterrichts wurden wir in meiner Schule im Kurssystem in Gruppen eingeteilt, die nicht unserem Klassenverbund entsprachen. Wir kannten uns untereinander also teilweise nicht gut. Die Lehrkraft hat zu Beginn des Schuljahres Regeln für das Miteinander in seinem Sportunterricht deutlich kommuniziert und uns somit auch seine nicht vorhandene Toleranz gegenüber Beleidigungen und Hänkeln klar gemacht. Im ersten Drittel des ersten Halbjahres wurde Turnen thematisiert, wobei ein übergewichtiger Mitschüler überfordert war. Dieser wurde nun von einem anderen Mitschüler ausgelacht und vor der Klasse bloßgestellt. Die Lehrkraft reagierte, indem er direkt einschritt, den hänselnden Schüler vor allen an seine aufgestellten Regeln erinnerte und ihm erklärte, dass er gerne einen Termin mit dessen Eltern hätte. Zu uns allen sagte der Lehrer dann, dass wir wahrscheinlich noch nicht verstehen können, warum er so streng sei, er jedoch alles, was er tut, nur zu dem Zweck mache, uns zu helfen. Nach der Situation fand tatsächlich ein Gespräch zwischen Lehrkraft und den Eltern des Schülers statt. Der Schüler hat im Anschluss einige Zeit lang die hänselnden Verhaltensweisen nicht mehr gezeigt, Wochen später jedoch erneut in einer Situation, in diesem Fall in einer Ausdauerinheit, einen anderen Schüler wegen einer Leistung vor der Klasse bloßgestellt. Auch in dieser Situation reagierte die Lehrkraft wie in der ersten Situation und forderte ein Gespräch mit den Eltern des Schülers ein. Auch im Anschluss an diese Situation unterließ der Schüler sein bisheriges Verhaltensmuster, das er in den Jahrgängen vorher immer an den Tag gelegt hatte für einige Zeit. So ging es im Verlauf der zwei Schuljahre bis zum Ende der Sekundarstufe noch häufiger. Im Rahmen des Vorbereitungskurses zum Sport-Leistungskurs im elften Jahrgang, der von genau dieser Lehrkraft unterrichtet werden würde, saß nun dieser Schüler, der durch sein Verhalten häufig mit dem Lehrer in Konflikt geraten war und mehrere Elterngespräche über sich hatte ergehen lassen müssen. Mich hat das in dem Moment, in dem ich ihn in dem Raum gesehen habe, vollständig irritiert, da ich dachte, dass der Schüler überhaupt nicht mit der Lehrkraft zurechtkomme. Ich habe ihn auch damals schon darauf angesprochen, und er sagte, dass es erstens der Sportkurs sei und er das nun einmal am besten könne und dass seine Eltern darüber hinaus auch wollten, dass er möglichst diesen Tutor bekomme. Ich habe das zu der Zeit nicht verstanden; heute mit einigem Abstand ist mir klar, wieso er diesen Kurs auch von seinen Eltern aus besuchen sollte. Auch wenn sie durch die Lehrkraft immer wieder auf Fehlverhalten ihres Sohnes hingewiesen wurden und dies sicherlich keine angenehmen Gespräche gewesen sind, so war hierdurch deutlich, dass diese Lehrkraft sich um ihren Sohn kümmert. Ich habe den Klassenkameraden, mit dem ich zusammen das Abitur gemacht habe, vor circa drei Jahren zufällig in der Stadt getroffen und mich kurz mit ihm unterhalten. Natürlich kamen wir auch auf unseren ehemaligen Tutor zu sprechen und als ich ihm erzählte, dass ich diesen noch oft sehe, hat er mich gebeten, den Tutor von ihm und seinen Eltern zu grüßen. „Ohne ihn hätte ich das Abi nie geschafft.“

Reflexion

*Obwohl sich die beiden, mein Tutor und mein Klassenkamerad, damals verhältnismäßig extreme Auseinandersetzungen geliefert hatten, war dieser Mann, der dann Jahre später vor mir stand, dankbar für die Zeit, in der sich sein Tutor mit ihm so sehr auseinandergesetzt hatte. Diese Geschichte zeigt mir einen Charakter von pädagogischen Beziehungen. Hier war der Lehrkraft, die mehr Lebenserfahrung hatte, klar, was der Schüler für ein Problem hatte, und er hat sich dieses Problems angenommen. Die Lehrkraft war zu der Zeit die Person, die der Schüler brauchte, und hat dessen Leben aus der heutigen Sicht des Schülers maßgeblich in eine positive Richtung gelenkt, auch wenn sich dies für den Schüler während der Schulzeit mit all den Auseinandersetzungen zwischen Schüler, Lehrkraft und Eltern sicher anders angefühlt haben muss. Für mein späteres Lehredasein nehme ich aus der Reflexion dieser Geschichte mit, dass es sich extrem lohnt, die Auseinandersetzung mit problematischen Schüler*innen zu suchen. Besonders hier kann ich als Lehrkraft einen großen Einfluss nehmen und positive Veränderungen anstoßen, wenn ich mich kümmere.*

SCHÜLER HABEN EINEN ANDEREN STATUS ALS MENSCHEN

Ich bin fest überzeugt, dass es einigen Lehrern (wie dem Lehrer im Video) einfach darum geht, ihre „Machtposition“ auszuspielen. Ich hätte da etliche Beispiele parat. Das für mich wohl verstörendste Beispiel von allen war die Erzählung einer Freundin von mir. Vor nicht einmal zwei Wochen haben wir über alte Lehrer gesprochen und darüber, wie viele ihre Machtkarte ausspielen. Meine Freundin hat erzählt, dass ein Lehrer von ihr ungefähr in der achten Klasse die Mädchen aufgefordert hat, sich nach Brustgrößen sortiert in einer Reihe aufzustellen. Ich war so dermaßen geschockt von dieser Geschichte, dass ich zuerst gar nicht wusste, was ich sagen sollte. Selbstverständlich gibt es keine Begründung für so eine Aufforderung und dennoch habe ich schließlich nach dem Grund gefragt; aber meine Freundin wusste nicht mehr, wie er überhaupt auf die Idee gekommen ist. Eigentlich hätte er direkt wegen sexueller Belästigung eine Anzeige kriegen sollen.

Was aber das Schlimme ist, und das haben wir im Seminar ja auch diskutiert: Kaum ein Kind weiß, was es eigentlich für Rechte hat. Lehrer erscheinen den kleinen Kindern fast schon wie Übermächtige, denen man sich nicht traut entgegenzutreten. Deshalb fand ich den Vorschlag absolut richtig, etwas von der Unterrichtszeit einzusparen und mit den Kindern darüber zu sprechen, damit sie ganz klar wissen, worauf sie sich berufen können, wenn sie sich in irgendeiner Art und Weise gedemütigt und schlecht behandelt fühlen, um so ihr Selbstbewusstsein zu stärken, damit sie klar für sich sagen können: So darf man mich nicht behandeln, hier ist die Grenze.

Ein Satz von dir [gemeint ist der Seminarleiter Wolfgang Vogelsaenger] ist mir sehr hängen geblieben. Es war so etwas wie: „Wenn aus Kindern Schüler werden, verlieren sie ihre Menschenrechte.“ Einfach weil es das ist, was in Schule gefühlt „schon immer so üblich war“. Mit dem Satz wurde mir ein wenig aus der Seele gesprochen, weil ich das gleiche schon einmal gedacht habe: dass Schüler aus irgendeinem Grund einen anderen Status zu haben scheinen als Menschen.

SO EXPONIERT FÜHLE ICH MICH UNWOHL

Ich bin eine eher introvertierte Person und melde mich im Unterricht selten zu Wort, arbeite aber stets mit und bin nie abgelenkt. Meine Englischlehrerin der zehnten Klasse bemerkt, dass ich sehr gut in Englisch bin, denn ich schreibe gute Noten in den Klausuren und habe einen großen Wortschatz.

Zu Beginn der Doppelstunde ruft sie mich nach vorne an das Lehrerpult, um den Unterricht zu übernehmen. Ich bin total überfordert und weiß nicht genau, was das heißen soll. Sie wiederholt nur, dass ich für heute den Unterricht machen soll. Immer noch perplex nehme ich meine Englischsachen mit nach vorne, wo ich mich an den Lehrertisch setze. Ohne einen Unterrichtsplan oder Lehrerfahrung beschließe ich, zumindest die Hausaufgabe zu besprechen, bis mich meine Lehrerin wieder vorne ablöst. Immer wieder schaue ich hilfeschend zu ihr rüber, aber sie macht keine Anstalten, den Unterricht zu übernehmen. Da mir nichts anderes einfällt, ziehe ich die Hausaufgabenbesprechung in die Länge, wobei ich mich vor der Klasse exponiert sehr unwohl fühle.

Am Ende der Stunde kommt meine Englischlehrerin nach vorne auf mich zu und erklärt mir, dass sie dadurch meine mündliche Note aufbessern wollte.

IHR SCHREIBT NUR GEQUIRLTE SCHEISSE

Es ist Freitag, die dritte Stunde, Deutsch-Leistungskurs in der elften Klasse. Deutsch ist mein absolutes Lieblingsfach, ich habe es in den vergangenen Jahren immer gemocht, gerne mit den Themen gearbeitet; für mich steht schon länger fest: Ich will später Deutschlehrer werden.

Der Deutsch-Leistungskurs ist aber eine neue Herausforderung für mich. Unsere Lehrerin hat ein anderes Konzept als die anderen davor, sie hat andere Anforderungen in den Klausuren, sie geht anders mit uns um. Ich quäle mich schon länger damit, dass dieser Deutschunterricht nicht das ist, was ich mir erhofft hatte, und heute noch mehr – es gibt die zweite Klausur des ersten Halbjahrs zurück. Die erste ist ein Ausrutscher gewesen – das hatte damals wehgetan, aber es ist passiert und jetzt hatte ich es unbedingt besser machen wollen. Mit dem gewohnten Bauchgrummeln sitze ich in der letzten Reihe und warte darauf, die Seiten Papier zurückzubekommen, denen ich so viel Bedeutung zumesse, weil sie für mich richtungsweisend für meine Zukunft sind. Es ist das Fach, für das ich brenne, es ist das Fach, mit dem ich mich mein Leben lang auseinandersetzen möchte. Ich bekomme meine Doppelbögen zurück, die Note ist mittelmäßig – nicht das, was ich mir erhofft hatte, aber darum geht es mir dann schnell nicht mehr. Unsere Lehrerin setzt nach Verteilen der Klausuren und dem Anschreiben des – ziemlich miesen – Notenspiegels zum Rundumschlag an. Die Sätze, die dann fallen, fallen zwar nicht direkt nacheinander, haben sich aber in mein Gedächtnis gebrannt und sind in meiner Erinnerung zu einem desaströsen Monolog verschmolzen:

„Ihr könnt alle kein Deutsch.“

„Wie wollt ihr so euer Abi schaffen?“

„Wie wollt ihr so durchs Leben kommen?“

„Ihr schreibt nur gequirlte Scheiße!“

Das Bauchgrummeln vom Morgen hat sich in handfeste Magenschmerzen verwandelt und ich spüre die Zweifel an meiner Zukunftsplanung wachsen. Den Rest der Stunde nehme ich nur noch verschwommen wahr; gedanklich habe ich mich schon davon verabschiedet. Ab jetzt werde ich noch anderthalb Jahre jeden Dienstag und Freitag mit Magenschmerzen zur Schule kommen, im Bewusstsein, dass das pauschale Niedermachen unseres Kurses mit dem Absprechen sämtlicher Kompetenzen zu einer Regelmäßigkeit wird.

Eine Woche später sitze ich beim Jahrgangskoordinator im Büro und versuche den Kurs zu wechseln. Ich sehe das als einzige Möglichkeit, meine Motivation und meine Zukunft zu retten. Die Schulleitung möchte allerdings keine Kurswechsel ermöglichen, egal was vorgefallen ist.

MÄDCHENFEINDLICH

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 einer 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 Jungs 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 Jungs 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 dort hinkommen? 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 sollten alle darüber klettern, es sei ja nun mal Sportunterricht. Während die Jungs 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 ...

NICHT JEDER KANN ES SCHAFFEN

Kurz vor dem Ende meiner Schulzeit an der Realschule und der Entscheidung meiner weiteren Laufbahn stand ich da vor meiner (Mathe-)Klassenlehrerin. Seit dem Eintritt in die achte Klasse begleitete sie mich nun schon auf meinem Bildungsweg und konnte mich mit meinen Schwächen und Stärken erleben. Ich vertraue ihr, immerhin ist sie Lehrerin. Da stand ich nun vor ihr, besorgt und verängstigt, nach dieser vernichtenden Klassenarbeit in Mathe. Angespornt durch meine Eltern will ich mehr als nur den Realschulabschluss, der mich darauf beschränken würde, meine Begeisterung für Politik und Geschichte nur als Hobby auszuleben. Doch kann ich das schaffen? Seit der Grundschule besteht nun schon die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom und ständig habe ich mit meiner Konzentration zu kämpfen, lasse mich auch sehr gerne von dem Schulstoff ablenken. Das gilt nicht bei Themen wie Geschichte oder Politik, für die ich mich begeistern kann. Warum muss man den Rest überhaupt können? Reicht es nicht, Profi in ein, zwei Fächern zu sein? Ich wünsche mir nichts mehr, als studieren zu dürfen und wie viele andere meiner Freunde am Gymnasium zu sein. Doch dafür muss ich mich mit meinen Noten beweisen und leider sind die alles andere als gut. Es wird mehr als knapp für mich, trotz der Nachhilfe und des Beistandes meiner Eltern. Nach der Bekanntgabe der Klausurergebnisse weiß ich nicht mehr, ob ich dazu geschaffen bin, nach Ende dieses Jahres an einem Gymnasium meinen Platz einzunehmen und irgendwann das Abitur zu schaffen. Eigentlich ist es sogar ziemlich aussichtslos. Bisher hat man mir immer gesagt, dass man alles schaffen kann, wenn man nur will. Genau daran zweifle ich jetzt stärker denn je.

Kann ich meine Träume erreichen und die Erwartungen meiner Eltern erfüllen? Ich will sie nicht enttäuschen. Ich will mich auch vor meinen Freunden und Klassenkameraden beweisen, von denen mich einige Schlaftablette oder Träumer nennen. Was bin ich, wenn nicht ein Versager, falls das mit dem Übergang auf das Gymnasium nicht funktioniert und ich nicht meinen Träumen nachgehen kann? Dann wäre ich wohl doch eine Schlaftablette und ein gescheiterter Träumer. Archäologie, Paläontologie, Ur- und Frühgeschichte ... sind dann wohl Wege, die mir verschlossen bleiben.

Innerlich bin ich den Tränen nahe, während ich Schritt für Schritt auf meine Klassenlehrerin und zugleich auch irgendwie Mentorin zugehe. Meine alte Klassenlehrerin gehörte auch zu denen, die immer wieder sagten, dass jeder es schaffen kann. Also auch jemand wie ich. Das gibt Mut und ist genau das, was ich jetzt brauche. Es ist noch nicht alles verloren. Vor mir steht sie, die Person, die es geschafft hat und mir sagen kann, wie ich es schaffen kann.

Bei der Notenbesprechung muss sie nicht lange auf Details eingehen. Verständlich, denn es gibt kaum etwas, das richtig gemacht wurde. Es gibt nicht einzelne Baustellen, sondern das große Ganze meiner Schulleistungen ist eine gewaltige Baustelle. Mit jeder Sekunde wachsen Zweifel und Sorgen und schließlich, bevor jemand anderes an meiner Stelle steht, überwinde ich mich und bitte sie mit zittriger Stimme mich einzuschätzen, in der Hoffnung, meine Zweifel aus dem Weg zu räumen und mir den Weg zu zeigen, der mich an mein Ziel führt.

Ich formuliere meine Bedenken, stelle die Frage – kurz angebundener ratloser Blick, dann ihr Schulterzucken: „Nicht jeder kann es schaffen, M ...“.

Reflexion

Zu der Erinnerung habe ich ein ambivalentes Verhältnis. Einerseits kann ich mich noch an die Angst erinnern, die mich damals ergriff. Andererseits bin ich auch gewissermaßen dankbar. Mit dem Erlebnis einhergehend kam auch der Wille, mich vor ihr und dem Schulsystem behaupten zu wollen.

In der Hinsicht weiß ich nicht, ob ich ihre „harsche“ Entgegnung nicht als nützliche Abwechslung von den sonst positiven Ermutigungen anderer Menschen betrachten kann. Vielleicht bin ich damals zu sehr davon ausgegangen, dass mir alles auf magische Weise in den Schoß fällt, und es fehlte mir der Bezug zu den tatsächlichen Anforderungen.

Sollte ich mich je in einer ähnlichen Situation wiederfinden und ähnlich über einen Schüler oder eine Schülerin denken, so hoffe ich, dass, falls mir eine solche Entgegnung entgleist, ich diese nicht einfach so stehen lasse. Stattdessen sollte man sich als Lehrkraft dann zumindest die Zeit nehmen, konstruktive Hilfe anzubieten und im besten Fall Motivation ohne Selbstzweifel entstehen zu lassen. Selbst wenn mir ihre Aussage vielleicht geholfen hat mich anzutreiben, so ist das bei weitem kein Zeichen dafür, sie den Alternativantworten vorzuziehen.

Letztlich könnte sie sogar Teil dessen sein, was mich davon abgehalten hat, nach der Haltestelle an einer Höheren Handelsschule (Realschule → Höhere Handelsschule → Berufsbildende Schule 1 → Studium) mich bei dem Studium für einen Studiengang zu entscheiden, der vielleicht eher meinen „Träumen“ entspricht. All meine Studienwünsche hatten nämlich eins gemeinsam: Konkurrenzdruck am Arbeitsmarkt und wenig Aussichten auf ein stabiles/reguläres Einkommen.

Man muss zu den Besten gehören, um Chancen zu haben, nach einem solchen Studium einen festen Job zu finden. Fest steht: Meine Erfahrungen mit dem Studium haben mir gezeigt, dass ich es sehr wahrscheinlich geschafft hätte, wenn ich es nur gewagt hätte. Ich bin sehr glücklich mit meinem Lehramtsstudium, ärgere mich aber darüber, aufgrund des Systems nicht mein volles Potenzial wahrgenommen zu haben und letztlich so ein negatives Selbstkonzept besessen zu haben.

Im Großen und Ganzen ist es vermutlich als negatives Erlebnis zu deuten.

Was hältst du von der Geschichte? Was denkst du zu dem Umstand, dass es nicht immer möglich ist, das zu erreichen, was man sich wünscht? Hat man überhaupt das „Recht“, einem Schüler oder einer Schülerin zu sagen, dass er oder sie wahrscheinlich zu denen gehört, die es nicht schaffen? Oder ist es sogar ganz anders und man steht in der Verantwortung, den Schülerinnen und Schülern „die Realität“ zu zeigen, wie es meine Lehrerin tat?

Ich bin mir unsicher. Sicher, nicht jeder schafft es, einer bestimmten Traumvorstellung nachzugehen, wenn Konkurrenzdruck besteht und einem wenig Unterstützung zuteilwird. Gleichzeitig bleibt es auch eine Frage der Willenskraft und auch der Fähigkeiten (die sich vielleicht dem Sichtfeld der beurteilenden Lehrkraft entziehen).

SIE IST ZUFRIEDEN, ICH NICHT

Ich bin gerade im Waldweg [Universitätsgebäude in Göttingen] in den sechsten Stock gelaufen und eigentlich ist es auch viel zu warm, um das zu machen, aber die Fahrstühle waren voll und ich wollte nicht so lange warten, bis der nächste kommt. Eigentlich habe ich auch gar keine Lust auf das Seminar, weil es mir nichts bringt und ich in den letzten Wochen wirklich nichts gelernt habe. Stimmung ist also eher semi, begeisterte Gesichter sehen jedenfalls anders aus. Zum Glück sind aber ein paar Leute da, die immer mitarbeiten und engagierter sind als meine Freunde und ich.

Ein paar Sachen haben wir schon besprochen, jetzt sollen wir Gruppenarbeit machen. Vom Regen in die Traufe, dabei würden wir alle lieber draußen in der Sonne sitzen. Unsere Dozentin geht durch den Raum und verteilt kleine Zettel, bittet uns dringlichst, diese nicht umzudrehen. Sie sind dafür gedacht, gleich die Gruppen einzuteilen. Mir ist unklar, warum wir nicht schon vorher wissen sollen, in welcher Gruppe wir sind. Wir sind keine Schüler, die sich über die Tische zurufen, in welchen Gruppen sie sind. Den Zettel lasse ich trotzdem umgedreht liegen, so wie sie ihn an seinen Platz gelegt hat. Ich sehe aber, dass auf meinem Zettel etwas steht, bei einigen anderen auch. Anscheinend hat sie alte Notizen zerschnitten, die sie nicht mehr brauchte. Ich bin neugierig und beuge mich nach vorn, um zu lesen, was auf meinem Zettel steht.

Plötzlich höre ich sie sagen: „Ich habe gesagt, ihr sollt die Zettel umgedreht liegen lassen!“ Ich schaue nach vorn und sehe, dass sie mich anguckt. Ich bin überrascht. Ich habe den Zettel ja noch nicht einmal angefasst! Ich antworte: „Hab’ ich doch.“

In diesem Moment bin ich vollkommen überrumpelt und verstehe gar nicht, was sie will. „Nein hast du nicht“, sagt sie daraufhin. Ich daraufhin: „Du hast ihn so da hingelegt“, woraufhin sie mich unterbricht: „Nein, hab’ ich nicht, du hast ihn gerade umgedreht.“ Ich komme gar nicht wirklich zu Wort. Langsam bin ich genervt, ich bin ja im Recht! Eigentlich bin ich ein ziemlich geduldiger Mensch, aber dieses Hin und Her geht mir auf die Nerven. Irgendwie fühle ich mich hilflos. Ich sage nichts weiter und drehe den Zettel um (obwohl ich ihn ja jetzt aufgedeckt habe, was ich ja auch eigentlich nicht sollte).

Ich höre nur: „Ich habe gesagt, dass ihr den noch nicht umdrehen sollt!“ Sie wird immer lauter und ist jetzt wirklich genervt. Ich gucke sie einfach nur noch verwirrt an und weiß nicht, wie ich darauf reagieren soll. In dem Moment denke ich mir: M., du kannst doch jetzt nicht laut werden? Und auf gar keinen Fall anfangen zu weinen? Ich weiß einfach nur, dass ich total überfordert bin. „Das ist die falsche Seite“, sagt sie noch. Ja, schon klar, denke ich mir, aber sage nichts. Ich dreh den Zettel um, jetzt liegt er wieder so wie am Anfang. Ich habe keine Worte mehr dafür und schaue sie nur stumm an. Sie nickt und macht mit dem Seminar weiter. Sie ist zufrieden, ich nicht.

Reflexion

Durch die Ich-Perspektive habe ich die Situation wirklich noch einmal durchlebt und mir Gedanken gemacht, was ich dabei gefühlt habe. Das war ziemlich intensiv und mir wurde bewusst, dass ich ziemlich starke negative Gefühle in der Situation hatte. Ich habe sie aber nicht vorgelesen, weil ich dachte, dass es eine lächerliche Situation war, viel weniger schlimm als andere, die vorgelesen wurden. Jetzt ärgere ich mich, denn alle Situationen, die man selbst als positiv oder negativ empfunden hat, sind valide, alle Gefühle sind berechtigt gewesen. Ich konnte in dem Moment aber das Gefühl nicht ablegen, wegen dieser Situation beurteilt zu werden, und ich bin sehr dankbar, dass wir frei entscheiden konnten vorzulesen oder auch nicht. Viele der vorgelesenen Geschichten haben mich schockiert, was mich sehr dankbar gemacht hat für meine eigene Schulzeit, die ohne Probleme abgelaufen ist. Am Ende habe ich mich gut gefühlt, das alles einmal aufgeschrieben zu haben, und ich glaube, dass es vielen anderen auch so ging.

*Hier ist mir auch wieder aufgefallen, dass die Perspektive wieder eine große Rolle spielt. In vielen der Situationen haben die Lehrkräfte vielleicht gar nicht gemerkt, dass sie ihre Schüler*innen gerade verletzen und deren Vertrauen in die Lehrkraft aufs Spiel setzen. Was wieder die Notwendigkeit der regelmäßigen Reflexion und Kommunikation mit den eigenen Schüler*innen ins Licht rückt. Sicher ist das nicht einfach und nimmt Zeit in Anspruch; dafür ist es aber umso wichtiger, um die guten Beziehungen zu den Schüler*innen aufrechtzuerhalten.*

STEHEN GEBLIEBEN

Ich bin zehn Jahre alt und seit ein paar Monaten auf der neuen, großen Schule. Hier gibt es sehr viel mehr Menschen als noch an der Grundschule. Viele sind schon sehr alt und erwachsen. Manche kommen mit Motorrädern zur Schule, manche haben einen festen Freund und manche rauchen hinter der Bushaltestelle. Das alles schüchtert mich ein. Ich trage meine rosa Bluse, meinen neuen 4You-Rucksack und spiele in der großen Aula verstecken. Auf dem langen Weg in den Klassenraum schaut meine Freundin L. auf den Vertretungsplan. Wir gehen gemeinsam die von Menschen dicht gedrängte Treppe hinauf und sie schreit mir ins Ohr: „Wir haben Mathevertretung mit Herrn B.“ Ich muss schlucken, mir wird übel und ich sehe mich hektisch um. Ist Herr B. schon auf der Treppe? Muss ich wirklich in den Unterricht? Vielleicht kann ich L. sagen, dass es mir nicht gut geht. Mama kann mich aber nicht abholen. Sie ist auf der Arbeit. L. geht neben mir her und erzählt mir etwas über ihre Katze Dubby. Ich höre nicht zu. Ich höre mein Herz schlagen. Hoffentlich beginnen wir nicht wieder mit einem Kopfrechentest. Ich betrete den Klassenraum und setzte mich auf meinen Platz in der mittleren Reihe. Vor mir sitzt C. Sie ist sehr groß und versperrt mir die Sicht auf die Tafel und den Lehrertisch. Heute bin ich sehr froh, dass sie genau dort sitzt. Ich lege meine Federmappe und mein Buch zurecht. Ich schaue auf meine Arielle-Armbanduhr und bin froh, dass Herr B. schon sieben Minuten zu spät ist. Herr B. betritt mit schnellen, großen Schritten den Klassenraum. „Na, so schnell sehen wir uns wieder, liebe R5B, guten Morgen“, sagt er zu uns, während er seine große Ledertasche auf dem Lehrertisch abstellt. Wir erwidern das „Guten Morgen“ in einer Art Sing-Sang. „Wir wollen unsere Gehirne trainieren. Jeder stellt sich wieder auf seinen Stuhl, wie beim letzten Mal, nech? Ihr kennt das ja noch.“ Er lächelt. Ich starre auf meine Hände. Vielleicht kann ich fragen, ob ich aufs Klo darf. Aber er mag es nicht, wenn man das fragt. Ich traue mich nicht und klettere wie die anderen auf meinen Stuhl. Jedem bzw. jeder Schüler*in werden nach der Reihe Kopfrechenaufgaben von Herrn B. gestellt. Wenn der oder die Schüler*in eine richtige Antwort gibt, darf diese*r sich zuerst auf den Stuhl knien, dann neben den Stuhl stellen und zuletzt auf den Stuhl setzen. Ich bin dran. Mein Herz schlägt. Alle schauen mich an. Ich höre die Aufgabe, aber die Zahlen verschwimmen in meinem Kopf. Ich fühle mich wie benebelt. Ich kann an nichts denken, außer: Ich blamiere mich und alle sehen es. Herr B. wartet kurz und sagt dann: „Du bleibst stehen.“ Er geht weiter. Auch nach drei Runden stehe ich immer noch auf meinem Stuhl. „Du hast verloren, dann setzt dich mal hin. Du musst noch tüchtig üben“, sagt Herr B. irgendwann zu mir. Manche Kinder kichern, manche starrten mich an. Ich habe Tränen in den Augen und blicke zum Boden. Ich redete mit niemanden über diese Situation. Schließlich habe ich selbst schuld. Ich bin einfach zu blöd für Mathe. Wenn ich einen Wunsch frei hätte, dann wünsche ich mir, dass ich ganz toll Kopfrechnen könnte und nie mehr als Einzige auf dem Stuhl stehen muss.

NIEMANDEM ERZÄHLEN

Ich gehe in die sechste Klasse auf einem Gymnasium in meiner Heimatstadt. Nach der fünften Klasse mussten wir uns alle für eine zweite Fremdsprache entscheiden. Entweder Latein oder Französisch. Da ich bereits mit Englisch meine Probleme hatte, dachte ich mir, dass es besser wäre, Latein zu wählen, da ich hier ja nur das Lateinische ins Deutsche übersetzen müsste und nicht noch das Deutsche ins Lateinische. Außerdem müsste ich hier nicht sprechen wie im Englischunterricht. Allerdings bin ich in Latein nun auch nicht der beste Schüler. Irgendwie liegen mir Sprachen einfach nicht so. Zu jeder Stunde bekommen wir die Hausaufgabe von unserem Lehrer, einen Text aus unserem Lateinbuch zu übersetzen. Am Anfang einer Stunde wählt der Lehrer dann nach dem Zufallsprinzip einen Schüler aus, der nach vorn kommen und dann auf einem Stuhl neben dem Lehrer mit Blick zu seinen Mitschülern genau diesen Text nochmal frei (ohne seine Unterlagen) übersetzen muss. Gut, manchmal melden sich auch einige wenige freiwillig, aber da jeder einmal drankommen sollte und es irgendwann keine Freiwilligen mehr gab, kam das „Zufallsprinzip“ zum Einsatz. Allein die Tatsache, da vorn zu sitzen und von seinem Lehrer und allen Mitschülern begutachtet zu werden, ist für mich und einige andere eine Horrorvorstellung. Wie sollte man sich da überhaupt konzentrieren können? Nach der Übersetzungsaufgabe stellt der Lehrer einem dann noch kleine Grammatikaufgaben, die man beantworten sollte. Selbst wenn man sich zuvor schon einen zurechtgestammelt hat, muss man da durch. Anschließend wird man vom Lehrer benotet vor der gesamten Klasse. Leider hatte man das Gefühl, ihm würde es ein wenig gefallen, einen so leiden zu sehen.

Dazu passend möchte ich meine eigentliche Situation bei diesem Lehrer schildern, die endgültig jede positive Form von Beziehung zu diesem Mann vernichtete. In regelmäßigen Abständen schreiben wir Vokabeltests. So schön, so gut. Das heißt, ich komme in die Klasse, wir verschieben schon mal die Tische und warten, bis der Lehrer kommt. Dieser verteilt die Tests und wir haben zehn Minuten Zeit. Danach geht der Unterricht seinen gewohnten Gang. Da es sich um eine Doppelstunde handelt, haben wir nach 45 Minuten eine Fünf-Minuten-Pause. Ganz hilfreich, um mal abzuschalten und einfach mal nicht unter Druck zu stehen. Ich sitze auf meinem Platz, unterhalte mich mit meinem Nachbarn, bekomme aber irgendwie mit, dass sich vorn am Lehrerpult ein paar Mitschüler versammeln. Tatsächlich nur die vier, fünf guten Mitschüler der Klasse. Komisch, denk ich mir, und schaue mal genauer hin. Unser werter Lateinlehrer hat anscheinend gerade die zu Beginn geschriebenen Vokabeltests rausgeholt, auf das Pult gelegt und macht sich jetzt mit den besagten Mitschülern über die schlecht geschriebenen oder vermutlich schlecht geschriebenen Vokabeltests anderer Mitschüler lustig. Darunter natürlich auch mein Vokabeltest, wie ich leider mitbekomme. Ein Schock. Das trifft einen doch recht tief. Aus lauter Angst vor diesem Lehrer werde ich es aber niemandem erzählen und vermutlich auch kein anderer.

Reflexion

Die fünfte Veranstaltung [des Seminars bei Wolfgang Vogelsaenger] war für mich die beste und lehrreichste, die ich nicht so schnell wieder vergessen werde. Die vielen Erfahrungsberichte, die wir heute ausgetauscht haben, verdeutlichen mir erneut, wie viel Einfluss wir als Lehrer tatsächlich auf unsere Schüler nehmen, und die Verantwortung, die damit zusammenhängt. Zunächst möchte ich noch sagen, wie toll ich es fand, dass so viele von uns ihre doch sehr persönlichen Erfahrungen geteilt haben und dass wir als Gruppe so viel Vertrauen zueinander hatten. Ich glaube, dass war nur deinetwegen [gemeint ist der Seminarleiter Wolfgang Vogelsaenger] möglich, weil du von Anfang an das Seminar so aufgebaut hast, dass wir uns ernst genommen und verstanden fühlten und eine allgemeine Stimmung herrschte, in der wir bereit waren, Persönliches preiszugeben. Ich kann sicher sagen, dass ich meine Geschichte in keinem anderen Seminar freiwillig geteilt hätte. Das zeigt auch auf Bezug zur Schüler- Lehrer-Beziehung wieder, wie wichtig eine gute Beziehung ist und dass sie es Wert ist, Zeit darin zu investieren. Aufgefallen bei den Erfahrungsberichten ist mir, dass es mehr negative als positive gab und wie viele von uns tatsächlich besonders negative Erfahrungen in ihrer Schulzeit gemacht haben. Ich vermute, es mag auch daran liegen, dass uns negative Erlebnisse stärker in Erinnerung bleiben als positive. Der Austausch hat mir auch verdeutlicht, dass jüngere Schüler auch vermeintliche Kleinigkeiten als negative Erfahrung abspeichern, und daher nehme ich mir vor, zukünftig besonders bei den jüngeren Schülern meinen Umgang mit ihnen immer wieder zu hinterfragen und mir zu verinnerlichen, dass unterreagieren besser als überreagieren ist. Ähnlich wie du es von dir erzählt hast, bin auch ich unheimlich gerne sarkastisch, ganz besonders, wenn ich jemanden mag und mich wohlfühle. Deswegen nehme ich gerne deinen Ratschlag an, besonders bei kleineren Schülern darauf zu achten und sich gegebenenfalls einfach zu entschuldigen und die Situation kurz zu erklären. Dass es für mich nun bald einen Rollentausch geben wird und ich die Lehrerrolle einnehmen darf, nachdem ich jahrelang Erfahrungen in der Schülerrolle gesammelt habe, ist eine Aufgabe, auf die ich mich sehr freue, besonders hinsichtlich der sozialen Beziehung und dem Privileg jeden Tag mit jungen Menschen arbeiten zu dürfen. Die vielen Erfahrungsberichte helfen mir definitiv, mich darauf vorzubereiten und mir darüber bewusst zu werden, wie stark die Vorbildfunktion ist, die wir als Lehrer einnehmen. Deshalb ist es so wichtig, alle Schüler fair zu behandeln, da die Schüler mein Verhalten kopieren und sich somit auch einen guten oder schlechten Umgang miteinander anschauen. Ich bin der Meinung, dass Lehrer großen Einfluss darauf haben, wie das Sozialleben in den Schulklassen verläuft und sogar darüber hinaus. Leben wir einen respektvollen Umgang miteinander vor und verdeutlichen, wie wichtig dies ist, dann hoffe ich, dass dies auch über den Unterricht hinausreicht und die Schüler auch außerhalb des Klassenzimmers respektvoll miteinander umgehen. Mir gefällt der Gedanke, auch außerhalb des Unterrichts ein Ansprechpartner für meine Schüler zu sein, und die Idee, dass sie so auch über ihre Erfahrungen mit anderen Lehrern und Schülern berichten könnten und man gemeinsam eine Lösung für Konflikte bespricht. Das sind Aufgaben, die ich sehr gerne an meiner zukünftigen Schule übernehmen würde.

ICH WÜNSCHTE MIR, ER WÜRD NICHT SO VIEL KONTAKT ZU MIR SUCHE

Es ist der erste Tag der zwölften Klasse, ich habe Geschichte als Leistungskurs gewählt. Unser Lehrer, Herr H., ist neu an der Schule und wir sein erster Leistungskurs. Bei unserer ersten Stunde macht er einen positiven Eindruck auf mich. Er ist äußerst motiviert, scheint sich für sein Fach und ganz besonders für uns Schüler zu interessieren und zu begeistern. Er findet schnell eine Bindung zu uns; der Kurs hat nur 15 Schüler, das hilft auch dabei. Im Unterricht interessiert er sich für jede Meinung und nimmt sie, ohne zu bewerten, an. Der Unterricht macht Spaß, er ist gut organisiert und dennoch ungezwungen und spontan. Acht von uns wählen Herrn H. als Tutor für die nächsten zwei Jahre bis zum Abi. Auch das nimmt er ernst, lädt uns schon jetzt für jedes Halbjahr zu einem Treffen ein, auch bei sich zu Hause. Dass er sich so viel Mühe gibt und nicht wie viele andere meiner Lehrer mir das Gefühl vermittelt, auf gar keinen Fall privat Zeit mit den Schülern verbringen zu wollen, gefällt mir.

Circa ein halbes Jahr später ...

Ich bekomme von Herrn H. mehr Aufmerksamkeit, als mir recht ist, und natürlich bemerken das auch schnell meine Freunde. Wenn ich mich melde, werde ich sofort drangenommen, da hat niemand mehr eine Chance, der auch seinen Finger gehoben hat. Auch nach der Stunde oder in den Pausen kommt er oft zu mir, um ein bisschen über Privates zu quatschen. Die Situation ist mir nicht unangenehm, aber ich freue mich auch nicht sonderlich darüber. Er ist ansonsten weiterhin professionell in seinem Job, wahrt den nötigen Abstand und Respekt und der Unterricht bei ihm macht noch immer viel Spaß. Ich schätze mich selber als gutes Mittelglied ein; das spiegeln auch meine neun Punkte wider, geschenkt wird mir hier nichts.

Heute Abend ist unser erstes Tutandentreffen bei ihm zu Hause; wie fast alle bin auch ich schon über 18 und kann selber fahren, ansonsten würde er uns auch abholen. Wir haben eine Facebook-Gruppe, in der wir alle Details vereinbaren. Herr H. bietet an Cocktails für uns zu machen, ich lehne ab mit dem Hinweis fahren zu müssen. Ich hole meine Freundin Lesley ab und auf geht's. Er freut sich anscheinend sehr auf unser Treffen und ist froh, uns alle zu sehen. Er hat sich viel Mühe gegeben, mit Essen und Getränken, ganz besonders den Cocktails, die ich erneut ablehne; daraufhin bietet er mir an mein Auto stehen zu lassen und auf seinem Sofa zu übernachten. Das geht mit viel zu weit, ich spiele es als Scherz runter, lehne aber bestimmt ab. Wir quatschen und spielen ein paar Spiele, der Abend vergeht schnell. Bald ist es halb zwölf und ich merke an, bald nach Hause zu wollen. Wenige Minuten später bekomme ich eine WhatsApp von Herrn H., in der steht: „Es ist so schön, wenn du da bist.“ Er beobachtet mich, wie ich sie lese, und es ist mir furchtbar unangenehm, ich will nur noch weg. Ich verschwinde auf Toilette und schreibe Lesley mit der Bitte, darauf zu beharren, dass wir bald fahren, ohne Fragen zu stellen, ich erkläre ihr gleich alles im Auto. Sie erfüllt meinen Wunsch. Zehn Minuten später sind wir draußen.

Die nächsten Monate ...

In der Schule ist weiterhin alles wie immer, ich bekomme viel zu viel Aufmerksamkeit, aber er beachtet die Grundregeln, kommt mir nicht zu nah und belässt es bei Small-Talk. Allerdings kann ich nie in seinem Unterricht fehlen, da er es total persönlich nimmt. Gestern wurde meine Freundin von ihrem Freund verlassen und wir haben die Stunde sausen lassen, um alles bei einem Eis zu bequatschen, meine erste Fehlzeit im Übrigen. Herr H. sucht mich natürlich gleich in der ersten Pause auf. Ich habe keine Ausrede nötig und erzähle ihm einfach die Wahrheit. Er scheint persönlich verletzt von meiner Entscheidung, seinen Unterricht sausen zu lassen. Fragt doch tatsächlich, ob wir nicht ein anderes Fach hätten schwänzen können. Ich weiß, dass man uns beobachtet, und dieses Mal ist es mir zum ersten Mal richtig unangenehm. Am selben Tag bekomme ich noch eine Einladung vom Leiter der Sek 2 Herrn Z.; ich kenne ihn kaum und habe keine Ahnung, was er von mir möchte. Ich suche ihn nach Schulschluss auf. Es stellt sich heraus, dass auch die Lehrer Wind von meiner komplizierten „Beziehung“ zu Herrn H. bekommen haben; ich kann mir vorstellen, dass er auch mit seinen Kollegen gerne über mich spricht, zumindest ist er immer genauestens informiert, wie es in den anderen Fächern bei mir läuft. Herr Z. sagt, es sei ihm zu Ohren gekommen, dass Herr H. möglicherweise einige Grenzen überschreitet. Ich will ihn jedoch nicht in Schwierigkeiten bringen, abgesehen von der WhatsApp bin ich bisher mit allem gut klargekommen. Ich gehe auch noch immer gerne in seinen Unterricht und fühle mich selbstbewusst genug, um selber zurechtzukommen; auch will ich der ganzen Sache nicht noch mehr Aufmerksamkeit schenken. Daher bedanke ich mich bei Herrn Z. dafür, dass er solche Dinge ernst nimmt, versichere aber, dass alles Bestens ist.

Abi-Vergabe

Die zwei Jahre sind rum, wir alle stehen auf der Bühne und bekommen gemeinsam vom Schulleiter und unserem Tutor unser Abiturzeugnis übergeben. Ich bin dran und Herr H. strahlt mir über beide Ohren entgegen. Alle seine Tutanden bekommen das Abi zusammen mit einer Umarmung überreicht; das ist für mich auch total okay, nach den zwei Jahren kennen wir uns gut und ich finde es nicht unangemessen. Herr H. ist 2 m groß, ich selber nur 1,56 m, und während ich nach vorne gehe, kniet er sich hin, um mich zu umarmen, eine Geste, die an einen Heiratsantrag erinnert, vor der gesamten Schule, allen Lehrern, Schülern und Eltern. Witzigerweise kann ich darüber lachen und nehme seine Umarmung an, es tut mir schon fast leid für ihn, dass er es so übertreibt und sich öffentlich blamiert.

Nach dem Abi

Er weiß, dass ich in B. bei L. arbeite und kennt meine Arbeitszeiten überraschend gut, sodass er mir ab und zu ganz „zufällig“ nach Feierabend begegnet. Dann quatschen wir ein bisschen, er ist dabei auch nicht aufdringlich und scheint einfach interessiert. Ich wünschte mir, er würde nicht so viel Kontakt zu mir suchen; die Gespräche sind mir aber nicht unangenehm, daher

sage ich auch nichts. Meine Freundin macht ein Freiwilliges Soziales Jahr an unserer alten Schule, und auch sie muss oft Rede und Antwort stehen, wie es mir geht. Das ist alles echt viel zu viel, aber zum Glück bekomme ich keinerlei Nachrichten von ihm auf mein Handy. Nach und nach wurde es dann weniger; dass wir uns das letzte Mal gesehen haben, ist nun schon ein paar Jahre her.

Online-Supplement

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

Online-Supplement 5:
Textsammlung: „Oft reicht ein Lächeln“

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ Georg-August-Universität Göttingen

* Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen

wvogels@gwdg.de

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden [Online-Supplement 5: Textsammlung: „Oft reicht ein Lächeln“]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Lehramtsstudierende der Universität Göttingen

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

**TEXTSAMMLUNG
„OFT REICHT
EIN LÄCHELN“**

Inhalt¹

<i>Anmerkungen zum Thema „Oft reicht ein Lächeln“ von Wolfgang Vogelsaenger</i>	5
Das war doch gar nicht so schlimm	7
Na und?	8
Mein Schulleiter weiß, wer ich bin	9
Ich möchte Schriftstellerin werden	10
Er ist extra gekommen	11
Eine Standpauke hätte geschadet	12
Nähe oder Distanz?	13
Ich verstehe	15
Wiederholen macht keinen Sinn	16
Ich habe einfach zugehört	19
Beste Freunde	21
Wenn du das machst, kommt was Gutes dabei raus	22
Individuelle Gewichtung	24
Das kann ich verstehen	25
Weiter so, Eva	27
Mehr braucht es nicht	28
Gut, dass du fragst	30
Bleib so wie du bist	31
Stein im Brett	33
Alles in Ordnung?	35
Hat Spaß gemacht mit euch	36
Geburtstagsständchen	38
Danke! Meine Tür ist für dich immer offen	41
Einfach nur zuhören	42
Damit habe ich nun wirklich nicht gerechnet	44

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

„OFT REICHT EIN LÄCHELN“

ANMERKUNGEN ZUM THEMA VON WOLFGANG VOGELSAENGER

In diesem Themenheft haben wir Geschichten von Lehramtsstudierenden zusammengestellt, die diese als positive Form von Beziehungsgestaltung erinnern. Vom Umfang her sind es vielleicht zehn Prozent aller Geschichten, das heißt, dass den Studierenden vorrangig misslungene Beziehungssituationen eingefallen sind. Diese bleiben offensichtlich intensiver im Gedächtnis als positive Beispiele.

Beim Lesen der Geschichten in diesem Themenheft stellt sich bei mir aber keine Form von Beruhigung ein. Ja, es werden Kolleg*innen beschrieben, die zum Well-Being der Kinder und Jugendlichen beitragen, ein Merkmal von positiver Beziehungsgestaltung. Schaut man aber genauer hin, so offenbart sich auch hier Erschreckendes aus dem deutschen Schulalltag:

- Die Kinder sind in der Regel überrascht, dass ihre Lehrer*innen so reagieren; eigentlich erwarten sie andere, negative Reaktionen.
- Oft haben die Kinder den Eindruck, dass es sich um Ausnahmefälle im Kollegium handelt; zufällig haben sie in diesen Situationen freundliche, zugewandte und empathische Lehrpersonen erwischt; bei anderen Lehrer*innen wären ihre negativen Erwartungen eingetreten.
- Auch bei den beschriebenen Lehrer*innen scheinen die Reaktionen zufällig zu sein, nicht erwartbar. Sie könnten in der Erwartung der Kinder und Jugendlichen auch genau gegenteilig reagieren – so, wie sie es erwartet haben. Das zeigt, dass die positiven Reaktionen situationsbedingt sind, zufällig, etwa von der jeweiligen aktuellen Laune der Lehrpersonen abhängig, nicht von ihrer gesamten Haltung her erwartbar. Positive Beziehungen sind aber von Verlässlichkeit, von Transparenz und Beteiligung geprägt, nicht von zufälligen Rahmenbedingungen. So ist selbst in der Geschichte „Wiederholen macht keinen Sinn“ für den Jugendlichen nicht klar, welche Haltung die Schule oder sein Tutor haben; das kommt erst zwei Jahre später heraus.
- In keiner Geschichte wird deutlich, dass die Schule selbst die Rahmenbedingungen für eine positive Beziehungsgestaltung setzt – am ehesten noch in der Geschichte „Ich verstehe“, in der es schulisch gewünscht ist, dass sich Kinder, die sich gerade nicht konzentrieren können, erst einmal durch einen Schulrundgang abreagieren können. Voller Vertrauen werden sie zu zweit auf Tour geschickt; Kolleg*innen fragen zwar nach, akzeptieren dies aber selbstverständlich. Ich bin sehr froh darüber, dass diese Geschichte an meiner ehemaligen Schule spielt; diese Haltung habe ich als Schulleiter immer gefördert und gefordert.

- Die Ansprüche oder Erwartungen der Kinder und Jugendlichen an Lehrer*innenverhalten sind erschreckend niedrig. Sie erwarten nur negative Haltungen, sind sich nicht im Entferntesten ihrer Rechte als Kinder bewusst und sehen keine Möglichkeit, irgendwo Hilfe zu holen. Auch in diesen positiven Geschichten wird ein Gefühl des Ausgeliefertseins an einzelne Erwachsene, an das System deutlich – an ein System, mit dem sie zehn bis dreizehn Jahre über viele Stunden am Tag verbunden sind und von dem sie abhängig sind. Nur durch Anpassung an das System, an die Marotten einzelner Lehrer*innen wahren sie ihre Chancen auf zukünftige Bildungs- oder Berufswege; nur durch diese Anpassung können sie die Beziehungen zu ihren Eltern positiv gestalten, weil diese nur zu oft von den positiven Rückmeldungen der Schule beeinflusst werden. Negative Rückmeldungen können das ganze Familienleben unerträglich machen; man denke nur an die beherrschende Rolle von Arbeiten, Zensuren oder Hausaufgaben.
- In der Analyse der Beziehungsgestaltung darf man nicht nur eindimensional auf die Lehrer*innen-Kinder-Beziehungen schauen. Der Blick darauf, was diese Beziehungsgestaltung mit der Kinder-Kinder-Beziehung bewirkt, ist mindestens ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger.

Trotzdem sind diese Geschichten ein Lichtblick in dieser großen Sammlung von Schulgeschichten aus dem letzten Jahrzehnt. Es gibt in den deutschen Schulen Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Sozialpädagog*innen, Hausmeister*innen, Sekretär*innen, Einzelfallhelfer*innen und die vielen anderen Professionen, die in Schule wirken, die die Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen positiv gestalten wollen und es immer wieder auch tun. Leider können sie das oft nur gegen das System realisieren, gegen andere Kolleg*innen, gegen Schulleitungen oder die Regeln von Schulpolitik und Schulverwaltung. Oft haben sie auch damit zu kämpfen, dass ihre Haltung von Kolleg*innen diffamiert wird. Ich kann nur hoffen, dass – auch durch die Arbeit mit diesen Geschichten – die Zahl der Pädagog*innen, die im Sinne der Kinder arbeiten und die schlicht die Rechtslage berücksichtigen, dazu beiträgt, dass wir uns nicht mehr verstecken müssen, sondern selbstbewusst etwas leben, was in anderen Ländern schon selbstverständlich ist.

DAS WAR DOCH GAR NICHT SO SCHLIMM

In meinem ersten Semester schüchtert mich die Universität allgemein ein. Während sich gefühlt alle anderen ganz selbstverständlich durch die Räumlichkeiten bewegen, bin ich ständig verunsichert, ob ich ein Studium überhaupt schaffen kann. Eine meiner ersten Veranstaltungen ist ein Seminar in Religionswissenschaften bei einer jungen Professorin, die für mich eine andere Sprache spricht. Ich lese die Texte und doch habe ich ständig das Gefühl, nicht alles zu verstehen. Die Professorin schüchtert mich total ein, was vielleicht auch daran liegt, dass mich Titel allgemein einschüchtern. Ich kenne in meinem privaten Umfeld nicht mal Menschen mit einem Dokortitel. Und in meiner Familie bin ich die Einzige, die Abitur gemacht hat, auch wenn es kein besonders gutes war. Ich versuche mich, wie schon oft in der Schule, möglichst unauffällig zu verhalten. Dann kommt der Tag, an dem die Kita meiner Tochter geschlossen hat, und ich möchte ungern dieses Seminar verpassen, da mir dann unglaublich viel Stoff für die Klausur fehlen würde. Also beschließe ich einfach, wie schon bei anderen Seminaren, sie mitzunehmen. Vorher frage ich die Professorin natürlich noch, ob es in Ordnung ist, meine zweijährige Tochter mit in das Seminar zu nehmen, selbstverständlich unter der Prämisse, dass sie ruhig ist. Die Professorin sieht sich um und sagt: „Es ist wohl nicht so angebracht sie vor der Tür stehen zu lassen, oder?“ Ich gucke sie total geschockt an und sage, dass ich sie auf keinen Fall komplett unbeobachtet allein im Zentralen Hörsaalgebäude vor einem Vorlesungsaal im Kinderwagen stehen lassen kann. Sie guckt mich gestresst an und sagt: „Aber sobald sie unruhig ist, müssen sie gehen. Sonst sind die anderen Studierenden ja total abgelenkt.“ Meine Tochter verschläft das komplette Seminar und die Professorin kommt danach auf mich zu und sagt: „Na, das war doch gar nicht so schlimm.“ Ich bin verwirrt und ärgere mich nicht mehr, für mich und meine Tochter eingestanden zu haben, bleibe aber weiterhin eingeschüchtert; die nächsten zwei Sitzungen fehle ich einfach und die Klausur bestehe ich gerade so.

Knapp zwei Jahre später, ich bin mittlerweile wieder sichtbar schwanger, belege ich wieder ein Seminar bei der Professorin. Und mit mir belegen nur weitere zwei Studierende dieses Seminar. Mittlerweile lasse ich mich auch nicht mehr so sehr von Dozierenden einschüchtern, aber das Gefühl bei dieser Professorin bleibt. Bis das erste Mal das Seminar stattfindet und wir nicht in einem Seminarraum, sondern in ihrem Büro sitzen und gemeinsam Kaffee trinken und uns ganz locker miteinander unterhalten. Und am Ende der Sitzung fragt mich die Professorin, wie es denn meiner Tochter gehe und ob sie sich freue, große Schwester zu werden. Ich bin total überrascht, dass sie sich ganz offensichtlich an mich erinnert. Und durch dieses Seminar, in dem wir auch immer mal wieder die Zeit für private Gespräche finden, entsteht auf einmal eine ganz andere Bindung zu dieser Professorin, wir diskutieren, lesen und lachen gemeinsam. Ich habe E-Mail-Kontakt zu ihr, wir grüßen uns auf dem Unigelände und halten kurz Smalltalk miteinander. Und irgendwie hat sie für eine selbstverständliche Einsicht gesorgt: Wir alle sind Menschen mit guten und schlechten Tagen – ganz egal, welche Titel vor den Namen stehen.

NA UND?

Ich sitze im Deutschunterricht in der zehnten Klasse und kann sehr viel über die Renaissance erzählen, weil mein Lieblingsvideospiele historisch am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts in Italien angesiedelt ist und viele bedeutende Persönlichkeiten und Ereignisse beinhaltet. Ein Mitschüler tut seinem Unmut kund und ruft in die Klasse: „Der zockt so ein Killerspiel und weiß das nur deswegen!“

Die Lehrerin entgegnet gelassen: „Na und? Es scheint ja viele Informationen zu bieten.“ Die Reaktion der Lehrerin lässt mich breit grinsen. Die gesellschaftlich verpönte Freizeitbeschäftigung kann also doch ihre Vorteile mit sich bringen.

MEIN SCHULLEITER WEISS, WER ICH BIN

Ich gehe während des Unterrichts auf die Toilette. Auf dem leeren Flur begegnet mir der Schulleiter, den ich selbst nie im Unterricht hatte. Ich nehme an, dass er mich nicht kennt. Der Schulleiter bleibt neben mir stehen und fragt: „Na, Vivian, wie läuft das Tanzen?“ Mir ist weder bewusst, dass er meinen Namen kennt, noch dass er weiß, was ich in meiner Freizeit mache. Ich antworte sehr erfreut über die Kenntnisnahme und Anerkennung: „Gut! Danke! Haben Sie meine Anfrage zur Unterrichtsbefreiung wegen des Trainingslagers schon erhalten?“ Er antwortet: „Ne, noch nicht. Aber mach dir keine Sorgen, fürs Tanzen stell’ ich dich sehr gerne frei.“ Ich: „Oh, cool! Vielen Dank!“ Wir gehen beide weiter und ich fühle mich richtig toll. Ich fühle mich wertgeschätzt und gesehen. Ich bin stolz darauf, dass mein Schulleiter weiß, wer ich bin, und meine Tätigkeiten anerkennt und wertschätzt, obwohl diese außerhalb der Schule stattfinden. Sehr glücklich gehe ich weiter zur Toilette.

ICH MÖCHTE SCHRIFTSTELLERIN WERDEN

Wir sitzen im Religionsunterricht; es ist das letzte Jahr, bevor unsere Klassengemeinschaft aufgelöst wird und wir in das Kurssystem der Oberstufe wechseln. Wir beschäftigen uns mit den Weltreligionen, heute stehen die Präsentationen der Kurzprojekte an. Bei der Gruppenverteilung war ich krank. Als ich wieder zur Schule gehen konnte, entschied meine Lehrerin, dass ich eine Aufgabe alleine bearbeiten sollte. Mir machte das nichts aus, ich zeige gute Leistungen in Religion und konnte mir meine Lieblingsaufgabe aussuchen: das Schreiben eines kreativen Textes. Alle Gruppen haben ihre Projekte abgegeben. Heute bekommen wir die Noten und alle sollen vorstellen, was sie gemacht haben. Ich bin zufrieden, die Arbeit hat mir Spaß gemacht. Die Lehrerin räuspert sich und schaut mich freudestrahlend an. „Du hast das so toll gemacht! Ich fände es wirklich schön, wenn du deine Reportage vorliest. Ich habe noch nie eine so gute, journalistische Leistung eines Schülers gelesen!“ Das Lob bringt mich zum Erröten. Aufgeregt beginne ich meinen Text zu lesen.

Nach der Lesung bleibt es kurz still im Klassenraum, danach bricht ein Sturm aus Jubel und Lob aus. Ich freue mich so sehr, Tränen steigen mir in die Augen. Jetzt weiß ich es sicher: Ich möchte Schriftstellerin werden.

ER IST EXTRA GEKOMMEN

Ich stehe mit meinen Freunden nach der großen Pause vor dem Klassenzimmer und wir warten auf den Lehrer, der uns die nächste Doppelstunde unterrichten wird. Wir unterhalten uns und machen Späße. Auf einmal steht unser Mathematik- und Chemielehrer bei uns. Erst vor ein paar Tagen haben wir eine Chemieklausur bei ihm geschrieben, auf die ich mich intensiv vorbereitet hatte, da ich in Mathematik und Chemie auf Fünf stand und deswegen eine Aprilwarnung bekommen hatte. Nun steht eben dieser Lehrer vor mir und verkündet, dass er sich riesig darüber freut, dass ich in der Klausur eine Drei, ja sogar fast eine Zwei geschrieben habe. Es muss ihn wirklich gefreut haben, da er extra zu unserem Klassenraum gekommen ist, obwohl wir keinen Unterricht bei ihm haben und meine Klassenkameraden ihre Ergebnisse erst ein paar Tage später bekommen.

EINE STANDPAUKE HÄTTE GESCHADET

Es ist die fünfte Stunde und wir haben Gesellschaftslehre. Heute werden wir unsere Klausur zum Thema Nationalsozialismus zurückbekommen. Frau R. teilt nun die Klausuren aus. Als sie meinem Sitznachbarn Christopher und mir die Klausuren wiedergibt, sagt sie: „Mit euch beiden möchte ich gleich nochmal alleine reden.“ Jetzt grübele ich, was der Grund sein könnte, wahrscheinlich hat es mit der Klausur zu tun. Wir gucken auf unsere Noten, nein, die Leistung kann nicht der Grund sein. Unsere Noten sind völlig zufriedenstellend. Frau R. erklärt, wie wir die Klausur zu korrigieren haben.

Als alle Fragen geklärt sind und alle am Arbeiten sind, winkt sie uns raus. Draußen auf dem Gang ist ein Tisch mit Stühlen, Christopher und ich sitzen nebeneinander und sie vor uns. Sie sagt, dass sie gerne wissen möchte, wer von wem abgeschrieben hat. Ich bin entsetzt über die Beschuldigungen. Da es sich hauptsächlich um Fließtextaufgaben in der Klausur handelt, bin ich sehr verwundert, wie wir dabei hätten abschreiben können. Ich gehe sofort in Abwehrposition und bombardiere unsere Lehrerin mit Argumenten. Ich erläutere ihr, dass wir so etwas nicht machen und es keinen Sinn ergibt, bei Fließtextaufgaben abzuschreiben, weil wir gar keine Zeit haben, uns noch bei sechs Aufgaben in 90 Minuten die Texte von unseren Nachbarn durchzulesen. Christopher beteiligt sich kaum am Gespräch und schaut relativ viel auf den Boden. Frau R. meint, dass es kein Zufall sein kann, so häufig die gleichen Wörter zu benutzen. Ich erwidere, dass wir am Abend vor der Klausur noch zusammen gelernt haben und die Inhalte zusammen durchgegangen sind und wir deshalb natürlich sehr ähnliche Antworten haben. Die Lehrerin bricht das Gespräch dann ab und sagt, dass sie uns das mal durchgehen lässt und dass wir nix davon haben abzuschreiben. Ich fühle mich falsch behandelt, da wir doch gar nix falsch gemacht haben. Ich verstehe nicht, warum sie uns nicht glaubt.

Christopher und ich denken so gleich, dass finde ich toll. Unsere Lehrerin denkt sogar, wir würden voneinander abschreiben. Sogar lange danach kommt mir die Situation ab und zu in den Sinn. Ich denke, wenn man zusammen lernt, versteht man die Dinge auf eine ähnliche Weise. Ein paar Jahre später, als wir die Lehrerin gar nicht mehr haben, lerne ich wieder mit Christopher. Da fällt mir die Situation plötzlich wieder ein; als ich davon erzähle, sagt mir Christopher, dass er damals von mir abgeschrieben hat. Nie hatte ich auch nur eine Sekunde daran gedacht, dass Christopher von mir abgeschrieben hat. Heute kann ich nachvollziehen, wie die Lehrkraft gehandelt hat. Für sie wird schnell klar gewesen sein, wer von wem abgeschrieben hat. Auch wenn ich es nur kaum wahrgenommen habe, wird sie gemerkt haben, wie unangenehm Christopher die Situation war. Ich hatte uns so sehr verteidigt und ihm war die Situation ganz unangenehm. Ihn in dieser Situation zum Geständnis zu zwingen und ihm einen Notenabzug zu geben und womöglich noch eine Standpauke obendrauf, hätte ihrer Beziehung sicherlich geschadet. Vielleicht hatten sie auch noch ein Gespräch ohne mich.

NÄHE ODER DISTANZ?

Ich bin in der 11. Klasse. Alle meine Freunde, Verwandten und Bekannten fragen mich in letzter Zeit, was ich später werden möchte und was ich nach der Schule machen möchte. Alle sagen mir immer wieder, dass ich Lehrerin werden soll. Und gerade, weil alle das immer wieder sagen, möchte ich es nicht machen.

Wie in jedem Jahr gibt es ein individuelles Entwicklungsgespräch mit unserem Klassenlehrer. Auch diesmal wird geklärt, worauf ich im kommenden Schuljahr achten möchte, welche Ziele ich mir gemeinsam mit meinem Lehrer setze. Nachdem diese Ziele geklärt sind, fragt auch er: „Was möchtest du gerne nach der Schule machen und später werden?“ Ich erzähle ihm davon, dass alle immer sagen, dass ich Lehrerin werden solle. Dann fragt er mich: „Was möchtest du denn gerne machen?“ Ich erzähle ihm davon, dass ich Chemie, Mathematik und Biologie toll finde und gerne mit Menschen zusammenarbeite. Ich kann mir gut vorstellen, Medizin zu studieren. Er hat sich meine Vorschläge und Wünsche angehört und mich dann gefragt, wie ich diese erreichen kann. Er hat mir geholfen, einen Bewerbungs-Plan zu erstellen, und gesagt, dass ich die Ziele verfolgen soll, die ich gerne möchte. Er hat mich in Biologie unterrichtet und mich seit der 6. Klasse begleitet, mir war seine Meinung wichtig. Er hat mir gesagt, dass er sich Medizin bei mir gut vorstellen kann, und gleichzeitig hat er mir von seinem Beruf erzählt. Er war passionierter Lehrer und hat zu mir gesagt, dass ich nicht den Lehrerberuf verwerfen soll, weil alle sagen, dass ich ihn ausüben soll, sondern dass ich ihn verwerfen soll, wenn ich mir nicht vorstellen kann, Lehrerin zu sein.

Dieser Gedanke hat mich dazu veranlasst, mich auch für den Lehramtsstudiengang zu bewerben. Zu dem Zeitpunkt, als die Bewerbungen zurückgekommen sind, habe ich nur den Lehramtsbewerbungen entgegengefiebert und gehofft, dass eine Zusage in dem Briefkasten sei. Die Medizinbewerbungen haben mich nicht mehr interessiert. Ich wusste also, dass ich Lehrerin werden wollte.

Mein Klassenlehrer hat mich in der Oberstufe also gerade dadurch unterstützt, dass er mir die Freiheit für meine eigene Entscheidung und die Unabhängigkeit von anderen Meinungen vor Augen geführt hat. Seine Meinung und Hilfestellungen waren mir deswegen so wichtig, weil er einen Großteil meines Entwicklungsgangs in der Schule begleitet hat, meine Schwächen und Stärken benannt und mein Vertrauen über die Jahre gewonnen hat. Ich bin dankbar, neben meinen Eltern eine Person von außerhalb gehabt zu haben, die mich kannte und die mir bei einer wichtigen Entscheidung zur Seite stand.

Vier Jahre später habe ich denselben Lehrer bei der Abiturentlassung meines Bruders wieder getroffen. Ich habe mich gefreut, ihn zu sehen, und ihm begeistert erzählt, dass ich meinen Bachelor erfolgreich abgeschlossen habe und gerade ein Praktikum an einer deutschen Auslandsschule absolviert habe. Außerdem habe ich berichtet, dass ich mit meinem Studium glücklich bin und mir mein Praktikum Freude bereitet hat. Auch er hat mir von den letzten

Jahren in meiner ehemaligen Schule erzählt. Ich hatte das Gefühl, er betrachtet mich inzwischen eher als Kollegin statt als ehemalige Schülerin. Ich bat ihn um ein Treffen zum Kaffeetrinken, um mich mit ihm über meinen zukünftigen Beruf mit etwas mehr Zeit auszutauschen. Er sagte zu. Am Abend bei der Abiturfeier kam er erneut zu mir und hat mir gesagt, dass ein Treffen doch keine gute Idee sei, und gab mir einen Zettel mit seiner E-Mail-Adresse. Ich war verwirrt von dem Stimmungswechsel und gleichzeitig enttäuscht, meine Fragen nicht loswerden zu können. Ich kann nicht beurteilen, warum er seine Meinung geändert hat, und bin ihm deswegen auch nicht böse. Es ist inzwischen auch einige Zeit vergangen und wahrscheinlich verändert sich eine Beziehung doch mit der Zeit.

ICH VERSTEHE

Wir kommen aus der Pause in den Klassenraum, die Stimmung ist ausgelassen, mein bester Freund Luca und ich albern wie immer herum. Es ist relativ laut. Vor der Pause hatten wir Sport, eine Einzelstunde am Montagmorgen. Unsere Tutorin S. betritt das Klassenzimmer, wir haben Gesellschaftslehre. Wir sitzen in unseren Tischgruppen zusammen, der Unterricht beginnt wie immer mit einer freundlichen Begrüßung. S. spricht einen Mitschüler an und fragt ihn, wie das Wochenende war. Mein bester Freund und ich sind unruhig, flüstern und lachen leise. Es geht dabei um irgendwelchen Unsinn. Was Unsinn angeht, sind wir erste Sahne, trotzdem gehören wir zu den lernstarken Schülern. Die gesamte Tischgruppe wird von unserem Gequassel abgelenkt. Der Unterricht beginnt: Arbeit mit dem Buch, Text lesen und Aufgaben bearbeiten. Nach ungefähr zwanzig Minuten werden wir von S. angesprochen: „Hey ihr zwei, ich glaube, es würde euch guttun, noch einmal ein bisschen an die frische Luft zu gehen. Nehmt euch zehn Minuten und macht einen Spaziergang um die Schule. Wenn ihr dann das Gefühl habt, dass ihr genug Bewegung hattet, kommt einfach zurück.“ Da uns das Prozedere bekannt ist – wir sind nicht die ersten, die einen Spaziergang machen sollen –, stehen wir auf und gehen runter ins Forum und durch den Nordausgang der Schule nach draußen. Unser Weg führt uns zwischen der Spinne und einem Klettergerüst hindurch und an der Mensa entlang zur Rückseite des Schulgebäudes. Der Weg führt an den Werk- und Kunsträumen vorbei zum Schulgarten und zum Volleyballfeld. Auf dem Weg können wir den anderen Schülern drinnen beim Schrauben, Feilen und Malen zuschauen. Es fühlt sich merkwürdig an, anderen Schülern von draußen beim Arbeiten zuzusehen, das Schulgelände ist ungewohnt leer. Als wir schon fast wieder am Nordausgang angekommen sind, treffen wir unseren Mathelehrer R., der uns fragt, was wir denn zu dieser Zeit draußen auf dem Schulgelände machen würden; also erklären wir, dass wir einen Spaziergang machen sollten, weil wir gequasselt haben. R., der uns schon das ein oder andere Mal wegen eines nicht zu stoppenden Lachanfalls aus seinem Matheunterricht geworfen hat, lacht verschmitzt und sagt: „Ach so, ich verstehe“.

Als wir wieder in unserem Jahrgang ankommen, sind die anderen in die Tischgruppenarbeit vertieft. Die Nachfrage der Lehrerin, ob es jetzt besser ginge, bejahen wir, dann fragen wir unsere Tischgruppen-Nachbarn, welche Aufgabenstellung wir bearbeiten müssen. Gemeinsam beginnen wir dann die Arbeit an unserem Plakat.

WIEDERHOLEN MACHT KEINEN SINN

Und jetzt stehe ich hier gemeinsam mit meinen Mitschüler*innen im Aufenthaltsbereich der Oberstufe und warte mit ihnen auf die Bekanntgabe der soeben abgelaufenen mündlichen Abiturprüfungen. In mir herrscht ein Wechselbad der Gefühle. Zum einen fühle ich mich erleichtert, die mündliche Prüfung in Physik endlich hinter mich gebracht zu haben. Zum anderen wütet die Angst in mir, die notwendige Punktzahl für ein vorläufiges sicheres Bestehen des Abiturs nicht erreicht zu haben. Naja, jetzt muss ich mich noch etwas gedulden, bis der Sek-II-Leiter und mein Deutschlehrer L. bei meinem Namen angekommen ist, um mir das Ergebnis meiner – ich sag mal – bescheidenen Prüfung bekannt zu geben. „Miguel Hoffmann, 12 Punkte“, kündigt L. an. Alle klatschen ausgiebig, und ich als sein Freund beglückwünsche ihn mit einer Umarmung und lobenden Worten. Klasse, bis zum Buchstabe J ist es nicht mehr weit, denke ich mir nach diesem kurzen positiven Hoch, und ich merke, wie die Angst sich weiter in mir breitmacht. Nach einigen weiteren Verkündigungen höre ich meinen Namen. „Jonas Jahn, 2 Punkte“, gibt L. mit seiner nach zu viel Pfeiferauchen klingenden Stimme bekannt. Wow, was ein Brett, denke ich mir und reflektiere gleichzeitig, ob meine Leistung wirklich so mies/übel gewesen sein muss, dass der Kursleiter gezwungen ist, mir ein Mangelhaft aufzudrücken. Tja, das muss meine Leistung wohl gewesen sein, da H. als Kursleiter stets loyal und ehrlich zu mir gewesen ist. Beschäftigt mit meinem Gedanken und dem Ausmalen der Zukunft nehme ich mit der Verkündigung wahr, wie einige wenige MitschülerInnen nach der Verlesung meiner Note verhalten klatschen. Aus Höflichkeit oder warum? Was kaufen kann ich mir davon jetzt erstmal nicht. Miguel erwärmt mich mit positiven Worten und sagt, dass es nur eine Note aus den fünf Abiturprüfungen ist und ich erstmal abwarten und chillaxen solle. Abwarten worauf? Auf den Tag in zwei Wochen, an dem die offiziellen Ergebnisse der Prüfungen bekannt gegeben werden? Eine ruhige Zeit wird es bis dahin für mich nicht werden, denke ich mir und rechne gleichzeitig innerlich aus, welche Punktzahl ich in meinen anderen Prüfungsfächern im Mittel mindestens erreichen muss, um das Abitur zu bestehen. In Chemie und Englisch, die zu meinen Stärken gehören, rechne ich für meine Verhältnisse mit guten Noten. In Mathe oder Geschichte eher weniger, sodass ich schnell zu der Schlussfolgerung komme, dass ein weiterer Ausrutscher verboten ist.

Die Tage dahin sollen mal mehr, mal weniger ruhig vergehen. Training beim Fußball, Ausflüge und Abende mit Freunden und Klassenkameraden inklusive einiger kühler Getränke stehen an, um unbekümmert die Schulzeit zu reflektieren. Für einen Blick in die Zukunft reicht es ebenfalls allemal. Stolz erzähle ich vor meinen Freunden, dass ich eine Zusage für eine Stelle als FsJ-ler an einer Grundschule in Hannover erhalten habe, wo in Zusammenarbeit mit einer großen Versicherung ein Sportprojekt in der Nachmittagsbetreuung geplant ist. Zwei Tage nach der mündlichen Prüfung bekomme ich dazu einen Anruf mit der Zusage und der Bitte, mich im Hort vorzustellen und um auch dort dann gleichzeitig den Arbeitsvertrag zu unterzeichnen. „Super, vielen Dank für die Mitteilung, und ich freue mich auf die Zusammenarbeit. Leider schaffe ich es erst in zwei Wochen vorbeizukommen, da ich zurzeit noch etwas unterwegs bin,“ antworte ich mit Hilfe der kleinen Notlüge. Angeben, dass ich die Stelle eventuell

doch nicht antreten kann, will ich ja auch nicht, da ich immer noch positiv gestimmt bin, das Abitur zu bestehen.

Eine Nachricht von H., meinem Klassenlehrer, einige Tage später, trübt meine erste Einschätzung. „Jonas, komm bitte in die Schule. Wir müssen etwas besprechen“, steht in seiner E-Mail. In der Schule erzählt H. mir, dass er sich nach meiner Note in Physik und dem Abschneiden in den anderen Prüfungsfächern erkundigt hat, und rät mir, mich mit meinen Fachlehrern für Geschichte und Englisch in Verbindung zu setzen, damit ich mich frühzeitig auf die Nachprüfung vorbereiten kann, weil ich wohl das Abitur nicht auf Anhieb bestehen werde. Etwas frustriert, aber dankbar für die Info erzähle ich von meiner Zusage für das FsJ, die ich einige Tage vorher erhalten habe. „Glückwunsch dazu und viel Erfolg für die Prüfungen“, antwortet H. mir zur Verabschiedung. Warum erzählt H. mir das alles, ist das nicht eigentlich verboten? überlege ich auf dem Heimweg. In seinem Fach Mathe habe ich mit meiner Leistung nie Bäume ausgerissen, aber wenn es um Sport ging, haben wir uns super verstanden. H. hat stets mein soziales Engagement im Sport unterstützt und mir die Möglichkeit eingeräumt, auf Lehrgänge und Turniere während der Schulzeit zu fahren.

Zuhause angekommen, melde ich mich per Mail sofort bei den beiden besagten Lehrern. Eine Antwort erhalte ich allerdings erst, nachdem offiziell bekannt ist, dass für mich zwei Nachprüfungen anstehen. In Geschichte bereite ich mich auf Caesar und das römische Reich und in Englisch mithilfe des Buches *Slumdog Millionaire* auf die Globalisierung in Indien vor. Jetzt muss ich da halt durch, denke ich und merke die Anspannung aufgrund der Drucksituation. Geschichte steht am ersten Tag an. Die Prüfung läuft gut, sodass ich mit dem Ergebnis eine Verbesserung und den ersten Schritt zum Bestehen erreicht habe. Am zweiten Tag folgt in Englisch die Prüfung. Mit dem Betreten des Prüfungsraums steigt meine Nervosität allerdings ins Unermessliche. Neben den drei offiziellen Prüfern erblicke ich meinen Deutschlehrer und Sek-II-Leiter L. sowie meinen Klassenlehrer H. als Beisitzer. Na klasse, die jetzt auch noch dazu, denke ich mir und frage mich gleichzeitig, warum die beiden hier sind. Deren Englisch dürfte doch als fachfremde Lehrer wohl schon in ihrem Alter eingerostet sein. Gleich zu Beginn der Prüfung nehme ich mir meinen Stift, an dem ich rumspielen kann, um meine Nervosität zu reduzieren. Ich erzähle alles, was ich weiß zu den vorab bearbeiteten Aufgaben, und antworte gekonnt auf die Fragen der Prüfer. Zum Glück habe ich zur Vorbereitung den Film *Slumdog Millionaire* zweimal gesehen und das Buch nochmal grob gelesen, denke ich. Noch etwas nervös, aber mit einem überwiegend positiven Gefühl, die Last gemeistert zu haben, verlasse ich den Raum. Mit der Verkündung der Noten steht fest, dass ich die notwendige Punktzahl zum Bestehen erreicht habe, worauf ich am Abend meinen Freunden erstmal einen ausbebe.

Zwei Jahre später steht ein Klassentreffen an. Wir sprechen gemeinsam in kleiner Runde über unsere Pläne und reflektieren die Schulzeit. Als ich erzähle, wie verduzt ich gewesen bin, in der Nachprüfung zwei weitere Beisitzer zu haben, erklärt mir H., dass sie beide nur sicher gehen wollten, dass ich nicht durch das Abitur falle. „Wir haben keinen Sinn darin gesehen, dich das Jahr wiederholen zu lassen, weil du zum einen vorhast, dich sozial zu engagieren – so ein Vorhaben unterstützen wir stark in der Schule –, zum anderen habe ich an deinen

Ehrgeiz geglaubt, die negativen Ereignisse schnell zu überwinden und das Beste aus der Situation zu machen. Die entsprechenden Leistungen hast du selbstverständlich eigenständig erbracht“, versichert H. mir. „Dazu wollte ich sicher gehen, zu meiner Pensionierung alle Schüler*innen durch das Abitur zu bekommen“, erläutert H. lachend. Gemeinsam stoßen wir mit einem Glühwein auf die gemeinsame Zeit an, die hinter uns liegt. Ob eine Beziehung gelingt oder eben nicht gelingt, kann meines Erachtens leichter bewertet werden, wenn eine individuell wichtige Entscheidung, wie eben in dem Beispiel dargestellt, ein wichtiger persönlicher Lebensabschnitt auf dem Spiel steht. Hier zeigt sich der Effekt einer positiven Beziehung darin, dass der Lehrer auf die Fähigkeiten des Schülers vertraut und dieser mit der unbewussten Stärkung im Rücken die notwendige Leistung bringt, um das (gemeinsame) Ziel zu erreichen.

ICH HAB EINFACH ZUGEHÖRT

Ich gehe in die siebte Klasse einer Realschule. Ich bin seit diesem Jahr neu in der Klasse. Zu meinen Mitschüler*innen habe ich kein gutes Verhältnis. Ich bin oft laut, kann nicht gut still sitzen, und ich interessiere mich nicht für die Inhalte, die meine Lehrer*innen uns vorsetzen. Es bringt mir auch nichts mich zu beteiligen, Wenn ich mich zu Wort melde, verdrehen die meisten meiner Mitschüler*innen die Augen und die Lehrer*innen seufzen. Ich soll mich melden, ich soll warten bis ich dran bin, ich soll erst überlegen und dann sprechen, ich soll mich nicht so in den Vordergrund bringen, ich soll still sein, ich soll ruhig sitzen, ich soll gute Noten schreiben. Aber auch wenn ich zuhause bin, kann ich nicht ruhig sitzen, und die Inhalte interessieren mich immer noch nicht, also lerne ich auch nicht und dann schreibe ich schlechte Arbeiten. Dann werde ich von meinen Mitschüler*innen ausgelacht und meine Lehrer*innen sind entweder sauer, enttäuscht oder sie sagen Dinge wie „Hier ne Fünf, wie immer.“

Die Lehrer*innen rufen jetzt häufiger bei meinen Eltern an und sagen, dass es so nicht weitergehen kann und dass sie da mal was mit mir machen müssen. Ich störe den Unterricht und hindere die gesamte Klasse am Lernen; außerdem sei ich eine Zumutung für die Lehrer*innen. Mama hat mich schon zu verschiedenen Ärzten geschleppt, da kann ich auch nicht ruhig auf meinem Stuhl sitzen. Mama und der Arzt haben gesagt, sie wissen jetzt was mit mir los ist. Ich habe ADHS. Darum kann ich nicht ruhig sitzen und plappere so viel. Ich habe zu viel Energie. Jetzt nehme ich Tabletten, die mir helfen entspannter zu sein. Seit einiger Zeit klappt es jetzt viel besser. Ich glaube, ich bin wieder gesund. Die Tabletten nehme ich nicht mehr. Gestern wollte ich in Deutsch unbedingt was erzählen, weil ich die Antwort wusste. Aber ich kam nicht dran ... da bin ich aufgestanden, habe meinen Stuhl genommen und ihn durch die Klasse geworfen. Er ist zwar nicht weit gekommen und ich habe auch niemanden getroffen, aber da waren alle erstmal ganz still. Dann habe ich angefangen zu weinen. Wir hatten ja gerade Deutsch bei unserem Klassenlehrer; der ist eigentlich ganz ok, aber da war er doof, weil ich nicht drankam. Er hat dann die ganze Klasse früher in die Pause gehen lassen, nur ich musste dableiben. Ich habe immer noch geweint und dachte, ich kriege jetzt richtig Ärger, und wollte weglaufen und habe geschrien. Herr H. hat mich dann festgehalten und ganz ruhig gesagt, dass er mit mir reden möchte, weil er sich Sorgen um mich macht. Ich habe dann aufgehört zu weinen und wir haben geredet. Er hat sich dann mit mir und meiner Mama nochmal getroffen und dann haben wir eingeführt, dass ich ein paar Extra-Regeln bekomme. Wenn ich nicht mehr still sitzen kann, darf ich den Unterricht verlassen, und während der Pause darf ich ins Lehrerzimmer kommen und mit Herrn H. reden, wenn ich möchte. Außerdem haben Herr H. und ich jetzt einmal in der Woche ein Meeting, wo ich von meinen Schultagen berichten soll – was im Unterricht passiert ist und wo ich Fortschritte mache. Ich fühle mich jetzt ein bisschen wohler in der Klasse, besonders wenn Herr H. da ist. Ich habe mich bei meiner Klasse wegen des Vorfalls mit dem Stuhl entschuldigt. Herr H. hat gesagt, dass man ruhig Fehler machen darf, aber man muss auch mit den Konsequenzen leben und sich entschuldigen, wenn es angebracht ist. Seit meiner Entschuldigung hat sich etwas verändert. Tom hat mich nach Mathe gefragt, ob ich mit ihm und den anderen Fußball in der Pause spielen

möchte. Ich kann richtig schnell rennen und die Jungs waren ganz schön platt. In der Stunde danach war ich dann richtig kaputt und habe einfach zugehört.

BESTE FREUNDE

Wir schreiben einen Erdkundetest. Es gibt zwei großen Fragen. Die erste kann ich problemlos lösen. Bei der zweiten bleibe ich stecken. Der Klassenkamerad, der hinter mir sitzt, fragt mich, ob ich weiß, wie man die erste Aufgabe lösen kann. Ich helfe ihm. Die Lehrerin sieht es nicht. Ich frage ihn, ob er weiß, wie man die andere Aufgabe lösen kann. Er weiß es und hilft mir die Aufgabe zu lösen. Wir beide haben alles fertig und bekommen die besten Noten von der ganzen Klasse. Wir sind nach dem Test die besten Freunde geworden.

WENN DU DAS MACHST, KOMMT WAS GUTES DABEI RAUS

Dieser Tag ist in etwa das Schlimmste, was vor Weihnachten noch passieren könnte. Nach Mathe mit Frau K. und ihren grauenhaften TÜs, in denen sie so schnell diktierte, dass man kaum die Aufgabe, geschweige denn eine Lösung aufschreiben kann, haben wir Deutsch.

Die Lehrerin haben wir schon seit der fünften Klasse; allerdings hat sie uns damals in Englisch unterrichtet und in ihrer strengen Art klargestellt, dass Disziplin und eine „herausfordernde Arbeitsweise“ für sie das A und O von Unterricht sind. Das sind sie immer noch und Frau R. ist in unserer Klasse gefürchtet. Wer bei ihr in der wahlweise ersten oder letzten Reihe sitzt, wird seines Lebens nicht mehr froh. Deshalb sitze ich im Mittelfeld, neben einem der hübschen Mädchen, die Frau R. mit einem Lächeln dazu bringen können, an ihnen vorbeizulaufen.

Mich sieht Frau R. seit einigen Jahren nicht mehr an, seit ich im Englischunterricht, wie alle anderen, meine Lieblingszeitschrift in einer Präsentation vorstellen musste und mich dank Angst und Aufregung komplett blamierte. Bis heute glaube ich nicht, dass es meine Schuld war, egal, wie ungewöhnlich Handball bei uns war und wie seltsam meine Klassenkameraden fanden, mich über eine Handballzeitschrift sprechen zu hören.

Frau R. schwebt in den Raum, ihre Teetasse in der Hand. Heute ist es die mit Snoopy drauf. Wir alle wissen, dass Frau R. ein Fan ist.

Ihre Haare sitzen in der gleichen Frisur wie immer, angelehnt an die Damenfrisuren in Prä-Weltkriegs-Nähkreisen in gehobener Gesellschaft. Sie setzt die Tasse ab, blättert durch ihren Planer und setzt eine Brille auf. Die ist neu.

„Da wir uns nächste Woche in die Weihnachtsferien verabschieden“, ein scharfer Blick zu Paul, der einen vorschnellen Juchzer ausstößt, „möchte ich einigen von euch noch die Möglichkeit geben, mündlich etwas aufzuholen. Ich habe einige Vortragsthemen aufgeschrieben, die ich euch zur Verfügung stellen möchte.“ Frau R. beginnt, die Themen vorzulesen. Hände schnellen nach oben, alle wollen ihre Note verbessern. Frau R. scheint zu zögern, sie sieht sich im Raum um.

„Erik!“ Ich merke, wie mir mein Kinn aus seiner angenehm-komfortablen Position in meiner Handfläche rutscht. Erik bin ich.

„Erik, hast du zugehört? Es geht um die Vortragsthemen. Hamlet, Rollenbeziehungen und Szenenzusammenfassungen.“ Ich nicke. Hamlet im Deutschunterricht, das würde Shakespeare nicht gefallen. Die meisten seiner Witze sind eh in der Übersetzung verloren gegangen. Deutsche Verlage wollen, dass wir uns daran zu Tode langweilen, und laut Frau R. hat die Klasse viel aufzuholen.

Frau R. sieht mich an. Meine Sitznachbarin sieht mich an. Paul sieht mich an. Die ganze Klasse sieht mich an.

„Was?“ „Ich sagte, dass ich dir gerne den Vortrag über Ophelia geben würde. Sie ist ein wichtiger Charakter für das Stück, und wenn du das machst, weiß ich, dass was Gutes dabei herauskommt.“ Ihre Hand ruht auf einem Stapel Hefte, die erste Klausur, die wir geschrieben haben. Ich nehme den Vortrag an, dann bekommen wir die Klausur zurück. Während sie an mir vorbeigeht, lächelt Frau R. mich an. Mit 15 Punkten in der Tasche fange ich später an, meinen Vortrag vorzubereiten.

INDIVIDUELLE GEWICHTUNG

Montagsmorgen, 7:50. Uhr, Geschichts-Leistungskurs: Ich gehe in die Klasse und bin noch ein wenig verschlafen. Erstmal ankommen. Lege meine Hefte auf den Tisch. Ich fange an, mich mit meiner Nachbarin zu unterhalten. Wir tauschen uns übers Wochenende aus. Der Unterricht fängt an: Auf einmal fragt meine Sitznachbarin mich, ob ich gut vorbereitet bin. Für einen kurzen Moment bin ich erschrocken und verwirrt. Dann fällt es mir ein: *„Scheiße. Wie kann ich denn so blöd sein. Ich habe total vergessen, dass ich im zweiten Teil der Stunde einen Text, den ich nicht mal gelesen habe, vorstellen soll. Aber so einen Fünf-Minuten-Vortrag kann man auch schon mal vergessen. Okay, es hilft ja nichts. Lese ich mir den Text halt mal durch und gucke, was ich daraus mache“*, schießt es mir durch den Kopf. Der Text liegt mir einigermaßen, und nach der halben Stunde entscheide ich mich ihn vorzutragen. Ich bin generell recht fit in Geschichte. Im nächsten Moment fordert mich die Lehrerin auf, den Text vorzustellen. Für einen kurzen Moment überlege ich, ob ich bluffen soll. Aber ich kann nicht über meine fehlende Präsentation hinwegtäuschen; daher entscheide mich für das Motto: *„Ehrlich währt am längsten“*, und sage, dass ich das Referat komplett vergessen habe, den Text aber trotzdem vorstellen kann. Das Referat läuft auch ganz gut. Es ist auf jeden Fall frei vorgetragen; bis auf das Geschichtsbuch in meiner Hand habe ich natürlich auch keine Aufzeichnungen, und auch fachlich komme ich recht gut zurecht. Nach dem Referat folgt dann die Leistungsbesprechung mit der Lehrerin: *„Okay“*, denke ich. *„War nicht so optimal, aber ich war ehrlich und in Bezug auf die fachliche Kompetenz vermutlich sogar besser als einige meiner Mitschüler.“* Die Lehrerin sieht es ähnlich und sagt, dass sie das Ganze natürlich trotzdem nicht so ganz bewerten kann, da ich keine Präsentation hatte. Da sie allerdings wisse, dass ich mündlich sonst sehr gut sei und sie mir durch ein Referat, dass vor allem schwächeren Schülern die mündliche Note verbessern solle, nicht die gute Note kaputt machen möchte, würde sie das Referat bei der Bewertung meiner Note nicht zu stark berücksichtigen. Ich bin in dem Moment sehr erleichtert, da ich es wirklich komplett verplant und schon Angst hatte, dass mich ein Fehler die gute Note kosten würde, da das Referat ansonsten mit 20 Prozent bewertet wird. Ich fühle mich von der Lehrerin verstanden und fair behandelt, da sie mir Verständnis entgegenbringt. Ich weiß, dass ich das in Zukunft besser koordinieren muss, und möchte in dem Unterricht weiterhin meine Hausaufgaben erledigen und Sachen wie Referate oder die Hausaufgaben vorbereiten.

DAS KANN ICH VERSTEHEN

In der Oberstufe ist es meine Aufgabe, im Seminarfach eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Das Thema darf ich mir selber überlegen. Das finde ich schwierig, denn mein Lehrer erwartet, dass es ein Thema ist, das kritisch dargestellt werden kann. Ich fühle mich überfordert und frage meine Mitschüler*innen, worüber sie denn so schreiben würden. Dabei finde ich die Themen der anderen alle sehr interessant. Nur mir selber fällt nichts ein. Gerne möchte ich auch über etwas schreiben, das mich interessiert und was meinem Lehrer gefällt. Da ich nach längerem Überlegen keine Idee habe, frage ich meinen Lehrer, ob er einen Vorschlag hat. Im Gespräch mit ihm schlägt er mir vor, über die Landungsbrücken in Hamburg zu schreiben. Ich frage mich, was denn daran argumentativ erörtert werden kann. Sage jedoch nichts. Wenn er es für angemessen hält, dann wird das schon passen. Also beginne ich mit der Ausarbeitung und am Abgabetag ist meine Facharbeit fertig und ich gebe sie ab.

Eine weitere Aufgabe im Zusammenhang mit der Facharbeit ist es, meine Facharbeit sowie meine Ergebnisse der Klasse zu präsentieren. Ich habe in meinen vergangenen Schuljahren eine Art Angst vor solchen Präsentationen entwickelt und merke auch bei der Vorbereitung der nun anstehenden Präsentation, dass ich mich unsicher fühle und an meiner Fähigkeit zu präsentieren zweifle. Nachdem einige meiner Mitschüler*innen ihre Facharbeiten vorgestellt haben, bin ich als erster in der nächsten Stunde dran. Schon eine Woche davor male ich mir aus, was alles schief gehen kann. Als der Tag vor der Präsentation gekommen ist, habe ich nach ewigem Hin und Her in den Tagen davor beschlossen, mir eine Ausrede einfallen zu lassen. Aber mir fällt nichts ein – und andererseits, was ist denn schon so schlimm daran, kurz meinen Mitschüler*innen vorzutragen, was ich herausgefunden habe? Am Tag des Vortrags entscheide ich vor der Schule, heute zuhause zu bleiben und mich nicht abzumelden. Lange überlege ich, ob das die richtige Entscheidung war, und mich plagt ein schlechtes Gewissen.

Am nächsten Tag bin ich wieder in der Schule. Heute habe ich keinen Unterricht bei dem Lehrer, bei dem ich gestern mein Referat halten sollte. Dennoch weiß ich, dass er heute in anderen Klassen unterrichtet. Das habe ich bei anderen Schüler*innen in meinem Jahrgang erfragt. Ich male mir aus, wie er mich anspricht und fragt, wo ich denn gestern gewesen bin, und wie wütend er auf mich ist. Um diese Situation zu vermeiden, beschließe ich das Gespräch zu suchen und suche ihn im Lehrerzimmer auf. Ich bin aufgeregt und habe mir nicht genau überlegt, was ich eigentlich sagen möchte. Ich komme also in der Pause in das volle Lehrerzimmer und gehe auf meinen Lehrer zu, der an seinem Schreibtisch sitzt. Ich bin aufgeregt und stottere etwas Unverständliches vor mich hin. Mein Lehrer schaut mich an und sagt: „Komm wir gehen mal vor die Tür.“ Wir gehen vor die Tür und ich beginne mich zu entschuldigen und zu erklären, dass ich Angst vor dem Vortrag hatte, mich unsicher gefühlt habe und nicht wusste, was ich eigentlich erzählen sollte. Die anderen hätten so viel spannendere Themen.

Er antwortet, dass er das verstehen könne, und sagt, er finde es gut, dass ich auf ihn zugekommen sei und das Gespräch gesucht habe. Denn gestern sei er ziemlich sauer auf mich gewesen. Nichtsdestotrotz komme ich nicht drum herum das Referat noch zu halten. Ich habe mir das schon gedacht und beschließe es einfach durchzuziehen.

WEITER SO, EVA

Eine Situation, in der ich mich sehr wohl gefühlt habe, war der Matheunterricht bei einem Lehrer, welcher mich anscheinend nicht ganz so als Störenfried empfunden hat wie alle anderen Lehrer. Mathe bei ihm hat mir viel Spaß gemacht und auch meine Noten bei ihm waren super. Ich kann mich an eine spezielle Situation erinnern, als ich in meiner BLF (Besonderen Leistungsfeststellung – eine Art Abschlussprüfung für einen Realschulabschluss, welche in der 10. Klasse aller Thüringer Gymnasien geschrieben wurde) eine Eins bekommen habe. In dieser Mathestunde dürfen wir uns die Prüfungen und die Noten anschauen sowie Fragen stellen, falls uns etwas unklar ist. Als Herr A. mit meinem Prüfungsbogen an unseren Tisch in der ersten Reihe kommt, hat er ein kleines Lächeln im Gesicht und gibt mir den Stapel Blätter mit den Worten: „Das Ergebnis deiner BLF spiegelt für mich auch die Leistung wieder, welche ich dir im normalen Unterricht ebenfalls zutraue. Weiter so, Eva.“ Ich bin in diesem Moment sehr stolz auf mich. Zum ersten Mal habe ich das Gefühl, in dieser Schule ein wenig Wertschätzung (außerhalb des Sportunterrichts) für meine erbrachten Leistungen zu bekommen.

MEHR BRAUCHT ES NICHT

Wenn einem Momente, kurze Augenblicke, einzelne Sätze, die vor Jahren einmal passiert sind oder gesagt wurden, auch nach zehn Jahren noch so klar im Kopf erscheinen, dann haben sie wohl einen nachhaltigen Abdruck in einem hinterlassen. So stelle ich mir das zumindest vor. Und genauso glasklar erinnere ich mich an den Moment, in dem zwei meiner Lieblingslehrer mir ganz *casual* eröffnen, ich sei ihre Lieblingschülerin.

Ich gehe eigentlich immer gern zur Schule, ich lerne meistens gern, bin gern unter meinen Freunden. Und an diese halte ich mich auch. Sie sind mein Schutzschirm, mein kugelsicherer Panzer, wenn ich in den Pausen durch die Schule laufe, auf dem Schulhof spiele oder auch nur zur Toilette gehe. Die Angst geht immer mit. Ist da ein Oberstufenschüler, der mich wieder mal als „fett“ oder „hässlich“ beschimpft? Jemand aus der Parallelklasse, der mich herausfordernd angrinst und meinen abnormal großen Körper abschätzend mustert? Sogar jemand aus den unteren Klassenstufen, der es seinen Freunden beweisen will und mir einen Schokoriegel anbietet? Ja, ist alles passiert. Ich gewöhne mich ja da dran, aber das ändert nicht, dass es mir doch jedes Mal weh tut.

Bei meinen Lehrern habe ich aber nie Angst. Ihnen ist es wohl egal, wie ich aussehe. Das macht mich auf dem Papier nämlich nicht weniger klug oder weniger witzig oder weniger kooperativ. Das ist es wohl, was für sie zählt. „Ich mag Juliane, sie ist wirklich sehr gut in Englisch und in Religion das beste Pferd im Stall. In Mathe Kompetenzen wie ein Toastbrot, aber das Mädels hat Kante. Sagt, was sie denkt, große Klappe, immer einen Witz auf den Lippen, manchmal ein bisschen frech, aber immerhin hört sie auf, wenn ich ihr das sage.“ So oder so ähnlich würde man vielleicht über mich reden.

Die Lehrer mögen mich. Sie kennen mich. Wissen, was ich kann, was ich nicht kann, was meine Stärken sind, wo ich noch Hilfe brauche. Meine Mitschüler, die mich nicht kennen, noch nie ein Wort mit mir geredet haben, sehen nur meinen Körper und haben mich im nächsten Moment schon abgeschrieben.

Meine Lieblingslehrerin ist Frau G. Ihre Fächer Biologie und Chemie gehören nicht zu meinen Stärken, aber ich habe das Gefühl, sie behandelt mich fair und hat ein echtes Interesse daran, sich ein Bild von mir zu machen. Wenn sie in den Pausen im Biologie-Trakt Aufsicht hat, dürfen ich und zwei meiner Freundinnen zu ihr kommen und mit ihr reden. Eigentlich darf man die Treppen in der Pause nicht hochgehen, aber für uns ist das drin. Wir sind natürlich immer ganz aufgeregter. Drei 14-jährige Mädels, alle irgendwie ein bisschen verloren, ein bisschen anders, und dann ist da diese Lehrerin, die uns mag und mit uns redet, uns von sich erzählt und auch nach uns fragt. Wir stehen da auf der Treppe und mein Chemie-Lehrer Herr J. kommt um die Ecke. Er stellt sich dazu, fragt, worüber wir so plaudern. Und ich bekomme den Kontext nicht mehr zusammen, aber er sagt zu meiner Lehrerin: „Naja, Juli ist ja auch meine Lieblingschülerin.“ Und Frau G. bemerkt lächelnd: „Meine auch!“

Wäre es physisch möglich, dass mir die Brust vor Stolz platzt, das wäre der Moment gewesen. Von Gleichaltrigen höre ich immer nur, ich sei zu fett, hässlich, würde nicht dazugehören, aber diese zwei Erwachsenen, die scheint mein Körper nicht zu interessieren. Die mögen mich wegen mir, weil ich so bin, wie ich bin, nicht die Klügste, nicht die Kompetenteste, nicht die Leistungsstärkste oder -schwächste, einfach guter Durchschnitt, aber mit *personality*.

Zumindest denke ich mir das so, dass es vielleicht daran gelegen hat. Die Zuwendung meiner Lehrer in diesem Moment und auch in so vielen anderen Momenten gibt mir Sicherheit und Freude. Und das müssen keine besonderen Gesten sein; auch mir wird in der Schule nichts geschenkt, aber wenn sie über meine Witze lachen, mich loben, mich etwas über mich fragen, mich grüßen, dann fühle ich mich gesehen. Gesehen in der Schule, in der ich mich so oft eigentlich nur verstecken will. So werden Lehrer zu Vertrauten, die mir Sicherheit geben, und zu Gründen, gern in die Schule zu gehen. So einfach kann das sein. Ein bisschen Interesse zeigen, ein freundliches Wort, mehr braucht es manchmal nicht.

Wenn ich als Lehrerin auch nur einer einzigen Person dieses Gefühl geben kann, gesehen, gewertschätzt und gemocht zu werden, so wie Frau G. und Herr J. es mir gegeben haben, wenn ich einer einzigen Person den Weg durch die Schule so leichter machen kann, so schöner machen kann, dann habe ich doch schon fast alles erreicht, oder?!

GUT, DASS DU FRAGST

Ich sitze in der 6. Klasse im Mathematikunterricht und werde von einer Lehrerin unterrichtet, die bei allen Schülern der Schule als sehr streng und kühl, aber nicht unbedingt als unfreundlich gilt. Wir haben das Thema Geometrie und erlernen gerade die Berechnung von Flächeninhalten. In der Aufgabe, die wir gemeinsam im Plenum bearbeiten, ist die thematisierte Form ein Parallelogramm. Wahrscheinlich kennen wir die Form schon aus einer vorigen Unterrichtsstunde, denn meine Lehrerin zeichnet sie nicht noch einmal an die Tafel. Trotzdem kommt mir der Begriff unbekannt vor und ich kann mit dem Namen nichts anfangen. Da ich in der Schule fast nie fehle und vor allem in Mathe eigentlich immer gut aufpasse, gehe ich davon aus, dass meine Lehrerin die Einführung der Form übersprungen hat. Weil ich kein Problem damit habe, Fragen vor meinen Mitschülern zu stellen, melde ich mich, und nachdem ich drangenommen wurde, frage ich laut: „Was ist ein Parallelogramm?“ Auf dem Gesicht der Lehrerin macht sich Entsetzen breit, und sie ruft empört: „Das musst du doch wissen!“ In mir entsteht Verunsicherung und es ist mir unangenehm, dass sich meine Mitschüler alle mit fragendem Gesichtsausdruck in meine Richtung drehen. Als meine Lehrerin mein Unwohlsein bemerkt, wird ihr Tonfall entspannter, ihr Gesichtsausdruck freundlicher und sie sagt: „Du weißt es wirklich nicht? Na dann ist es gut, dass du fragst.“ Sie zeichnet daraufhin ein Parallelogramm an die Tafel und fährt mit dem Unterricht fort. Ich sammle mich kurz und versuche mich dann wieder auf die Aufgabe zu konzentrieren, doch die Selbstverständlichkeit, mit der ich vorher auf mein Wissen vertraut habe, ist wie weggeblasen. Ich nehme mir vor, künftig zuerst meine Sitznachbarin um Rat zu fragen und die Frage dann erst an die Lehrerin zu stellen.

BLEIB SO WIE DU BIST

Ich bin in der 8. Klasse und es ist kurz vor Ende des Schuljahres. Die Noten werden vor der Tür besprochen. Ich bin an der Reihe und bekomme eine Zwei in Deutsch. Am Ende sagt die Lehrerin zu mir: „Esther, bleib so ehrgeizig und fleißig, wie du bist.“ Dieser einfache Satz hat viel in mir ausgelöst. Ich bin keine schlechte Schülerin, ich bin auch nicht die Überfliegerin der Klasse, aber ich zeige gute und auch sehr gute Leistungen. Besonders im mündlichen Bereich gehöre ich zur Leistungsspitze der Klasse und ich wurde für diese kontinuierliche Leistung noch nie wirklich gelobt. Zu Hause stehen eher meine schlechten Leistungen in Mathematik im Vordergrund und ich werde dafür kritisiert. Dass ich in allen anderen Fächern gute bis sehr gute Leistungen erbringe, fällt angesichts der bevorstehenden Fünf in Mathe nicht auf. Das kurze Lob dieser Lehrerin, der ich relativ neutral gegenüberstehe, hat mir viel bedeutet und mir gezeigt, dass es doch eine Person gibt, die meine Leistungen erkennt, ausspricht und würdigt. Das hat mich wirklich sehr motiviert und auch in gewisser Weise emotional ergriffen.

Es hat mir gezeigt, dass ein einfacher und kurzer Satz sehr viel in einer Schülerin auslösen kann, und ich habe mir vorgenommen, solche lobenden Sätze später als Lehrerin zu verwenden, damit die Schüler und Schülerinnen sehen, dass ich ihre Leistungen als Lehrkraft sehe und wertschätze.

Reflexion

*Diese Aufgabe hat mich beeinflusst, weil meine Cousine (geht noch zur Schule) in einer ähnlichen Situation ist und sich nur auf die nicht ganz so guten Leistungen in Mathe reduziert und dabei die anderen guten bis sehr guten Leistungen nahezu vollständig ausblendet und das viel weniger zu wiegen scheint. Das macht mich wirklich sehr betroffen, weil so eine Herabwürdigung der eigenen Leistungen erfolgt und das nicht verhältnismäßig ist. Während des Verfassens meiner Geschichte bin ich zugegebenermaßen schon etwas emotional geworden und ich werde es auch jetzt, wenn ich die Zeilen noch einmal lese, weil es mich traurig und auch wütend macht. Ich werde primär auch wütend auf die Personen, deren Horizonte sich offenbar nur um dieses eine Fach drehen und, ehrlich gesagt, hängt mir persönlich das bis heute noch nach („Ja toll, du hast eine 1.3 auf deine Hausarbeit bekommen, aber deswegen bist du trotzdem schlecht in Mathe“). Ich für meinen Teil habe damit abgeschlossen und erkannt, dass meine Stärken in anderen Bereichen liegen und dass das so auch in Ordnung ist. Es macht mich wütend, wenn ich miterlebe, dass Elternteile oder andere Personen ihre Kinder ebenfalls lediglich auf das „Nichtkönnen“ reduzieren. Ich interveniere dort dann auch und erkläre, dass deswegen nicht die Welt untergeht und das Kind einfach andere Stärken hat, die mal berücksichtigt werden sollten. In diesem Seminar ist mir besonders eins klargeworden, was du [gemeint ist Wolfgang Vogelsaenger] immer wieder erwähnt hast: Schule ist eben nicht alles im Leben. Gleiches gilt für die eigenen Fächer. Es begründet in keinem Fall, dass es Schüler*innen deswegen schlecht ergeht, und das muss für diese und auch für ihre Familien deutlich kommuniziert werden. Diese Sitzung*

hat mich nachhaltig geprägt und auch eine Änderung meiner Verhaltensweise hervorgerufen; ich gehe aktiv gegen solches Verhalten vor, wenn ich es mitbekomme. Ich habe das Gefühl, dass die Angesprochenen auch tatsächlich über meine Worte nachdenken.

STEIN IM BRETT

Ich erinnere mich noch genau.

Ich bin zwölf Jahre alt und besuche gerade die 7. Klasse. Ich merke, dass die Beziehung zwischen mir und meinen zwei besten Freunden bröckelt. Leon, den einen von den beiden, kenne ich schon seit dem Kindergarten. Sebastian hingegen, der andere von den beiden, ist in der 5. Klasse unserer kleinen Zweier-Clique „beigetreten“ und genau das scheint jetzt Probleme zu bereiten. Ich habe das Gefühl, ausgebootet zu werden. Irgendetwas scheint nicht zu stimmen. Nicht nur die Beziehung mit Leon wackelt, sondern auch die mit meiner damaligen Freundin. Sebastian ist sehr einnehmend und lässt mich ein mehr und mehr ungutes Gefühl verspüren, irgendetwas ist falsch an ihm.

Nach einiger Zeit komme ich dahinter. Sebastian hat nun über mehrere Monate falsche Geschichten über mich verbreitet – zuhause bei seinen Eltern, bei meinen Freundinnen und Freunden, in der Schule, ja sogar in dem Verein, wo ich zurzeit Fußball spiele. Ich weiß nicht genau, was er erzählt hat, was ich aber weiß, ist, dass ich mich isoliert und einsam fühle. Ich habe schlechte Schulnoten und habe das Gefühl, meine „Position“ im Freundeskreis zu verlieren. Es ist deutlich zu sehen, dass die sozialen Schwierigkeiten mich belasten.

Der Höhepunkt ist erreicht, als die Eltern von Sebastian bei der Schulleitung anrufen und sich über mich auslassen. Das muss man sich erst einmal vorstellen: Wenn ich heute darüber nachdenke, ist diese Geschichte an Absurdität nicht zu übertreffen, aber da rufen doch wirklich die Eltern eines Mitschülers die Schulleitung an, um vor mir zu warnen, da ich ein schlechter Einfluss für jedes weitere Kind sei. Ich bin zwölf Jahre alt, und, um ehrlich zu sein, habe ich gerade außer Fußball zu spielen nicht besonders viel im Kopf, was soll daran denn ein schlechter Einfluss sein?

An diesem Punkt kommt meine Englisch-Lehrerin, Fr. T., ins Spiel. Ich mag sie nicht. Ich habe eigentlich nur das Gefühl, dass sie mich unfair benotet und unnötig streng mit mir ist. Doch dann kommt eine Reaktion, die ich von ihr in dieser Form niemals erwartet hätte. Sie kommt am Ende einer Englischstunde auf mich zu und erzählt mir, was vorgefallen ist. Die Eltern von Sebastian hätten sich über mich aufgeregt und hätten gefordert, mich von der Schule zu werfen, alles aus völlig nichtigen Gründen. Frau T. macht sofort klar, dass das nicht dazu kommen wird und ich jederzeit ihre Rückendeckung haben würde, sollten erneut schwierige Situationen aufkommen. Außerdem bespricht sich meine zuvor so verhasste Englisch-Lehrerin mit unserem Schulleiter und vereinbart ein Gespräch mit den Eltern meines Mitschülers, um deutlich klarzustellen, dass Schule nicht der Ort ist, um Kinder zu denunzieren, und dass die Forderung eines Schulverweises immer noch Sache der Lehrer*innen und des Schulleiters ist. Darüber hinaus kriegt die sonst so plumpe Frau T. es hin, ein Gespräch unter uns dreien, Leon, Sebastian und mir, zu inszenieren und mit viel Feingefühl die Menge an Streitpunkten zu klären.

Ich bin zwar nicht mehr mit Sebastian und Leon befreundet, doch Frau T. schafft es, dass meine Mitschüler*innen mir wieder vertrauen und wissen, dass ich niemals lügen würde, entgegen jeglicher Aussagen von Sebastian. Ich frage mich oft, wie jemand in so einem Alter so verlogen und hinterhältig sein kann. Außerdem frage ich mich, warum ich Frau T. immer so blöd fand. Denn wenn es darauf ankommt, scheint Frau T. genau das richtige Gespür für Situationen und Konflikte zu haben.

Bis heute hat Frau T. bei mir einen Stein im Brett. Ich glaube, die Schulzeit hätte weitaus unangenehmer verlaufen können, hätte sie sich damals nicht auf meine Seite geschlagen.

ALLES IN ORDNUNG?

Heute ist Donnerstag. Für mich ein ganz normaler Schultag. Doch heute geschieht etwas, was mich zutiefst beeindruckt. Wir haben gerade Erdkundeunterricht bei unserem Klassenlehrer. Als ich nach der Stunde das Klassenzimmer verlassen möchte, ruft mein Klassenlehrer: „Moment, Paul, kannst du noch kurz hier bleiben?“ Ich drehe mich um und gehe auf ihn zu. „Wahrscheinlich geht es um die mündliche Beteiligung“, denke ich. Doch dem ist nicht so. Mein Klassenlehrer sagt mir, dass er mich jetzt schon eine Weile beobachtet und sich fragt, ob mit mir alles in Ordnung ist oder ob ich irgendwelche Probleme hätte. „Nee, eigentlich ist alles gut“, antworte ich ihm ehrlich. Dann hakt er nach: „Ist auch alles zuhause in Ordnung, in der Familie?“ „Naja, meine Eltern lassen sich gerade scheiden“, antworte ich ihm. Darauf entgegnet er, dass er sich schon gedacht hat, dass es etwas in der Richtung ist. Ihm ist aufgefallen, dass ich anders bin als sonst – weniger aktiv, weniger involviert, abwesender als sonst. Ich sei für die Klasse ein wichtiger Baustein, der auch maßgeblich zum Klassenklima beiträgt. Daher möchte er, dass es mir gut geht und ich in der Klasse meine soziale Umgebung habe. Er meint aber auch, dass er gemerkt hat, dass sich etwas in der Klasse geändert hat. Das war mir zuvor nicht bewusst. Ich habe auch erst dann realisiert, dass es mir mit der Scheidung meiner Eltern schlechter geht, als ich mir eingestehen wollte. Dieser Lehrer hat mich zu dem Zeitpunkt besser gekannt als ich mich selbst. Dafür bin ich ihm sehr dankbar, denn ich habe selbst nicht wahrgenommen, dass ich in der Stunde weniger mitarbeite und mich zurückziehe, auch von meinen sozialen Kontakten. Andere Lehrer hätten dies wahrscheinlich einfach mit einer schlechteren Note bestraft, doch Herr H., unser Klassenlehrer, hat sich die Zeit genommen, mit mir zu sprechen. Ich fand es wirklich beeindruckend, dass ihm meine Verhaltensänderung aufgefallen ist, da es sonst niemandem – vor allem nicht mir selbst – aufgefallen ist.

HAT SPASS GEMACHT MIT EUCH

Unsere Abschlussfahrt in der 10. Klasse führt uns in das Ferienzentrum Schloss Dankern im Norden Deutschlands. Wir reisen mit dem Bus zusammen mit einer weiteren Klasse aus dem 10. Jahrgang unserer Schule an. Unser Klassenlehrer, ein breit gebauter, ca. 40 Jahre alter Mann mit Glatze, ist vor zwei Jahren vom Göttinger Felix-Klein-Gymnasium neu an unsere Schule gekommen. Die Gründe dafür liegen darin, dass er bereits einen Sohn hat und mehr Zeit mit ihm verbringen möchte, was unsere Schule aufgrund der kürzeren Fahrtstrecken zwischen seinem Zuhause und unserer Schule möglich macht. Seit Beginn der 9. Klasse haben wir ihn nun als Klassenlehrer im Fach Mathematik. Für ihn sind wir gleichzeitig die erste Klasse als Klassenlehrer an der neuen Schule.

Heute, am zweiten Tag unserer Reise, erkunde ich mit ein paar Kumpels das Gebiet und halte Ausschau nach Möglichkeiten, wie wir die freien Stunden verbringen können. Von Sport kann ich nie genug bekommen und meine Kumpels auch nicht. Wir beschränken unsere Suche also auf sportliche Aktivitäten. Es dauert nicht lange, da entdecken wir viele aneinander gereihte Kunstrasenplätze. Wir haben alle den gleichen Gedanken: Direkt heute Nachmittag werden wir hier spielen. Sofort fragen wir nach, wer alles mitspielen will. Da es an diesem Sommertag Ende Juni sehr heiß ist, beschränkt sich die Gruppe auf die neun oder zehn üblichen Verdächtigen. Vielleicht hat unser Lehrer ja auch Lust. Auch ihn wollen wir fragen. Gesagt, getan. Als Antwort tröstet er uns jedoch mit den Worten: „Ach Jungs, ganz schön heiß heute für Fußball, oder? Fangt erstmal an, vielleicht schaue ich später mal vorbei!“ „Ach der kommt doch eh nicht vorbei ...“, denken wir alle nur.

Wir haben noch nicht mal die Mannschaften gewählt, da kommt er plötzlich um die Ecke. In voller Montur und mit drei Wasserflaschen und einem Handtuch kommt er langsam auf uns zu. „Na Jungs, stehen die Mannschaften schon oder kann ich noch mitmachen?“ Ich freue mich innerlich wirklich, weil ich immer schon mal wissen wollte, ob unser Mathelehrer auch sportlich ist. Schnell teilen wir die Mannschaften ein und das Spiel beginnt. Standardmäßig bekleidet unser Lehrer natürlich erstmal die Torwartposition. Ein paar Minuten später kommen die ersten Sprüche wie „Schießt doch mal richtig“ oder „Ist das alles, was ihr drauf habt?“ Jungs in der 10. Klasse lassen sich da nicht zweimal bitten. Anscheinend will er mal sehen, was wir so drauf haben. Ein paar Minuten später wirbelt unser Lehrer das erste Mal die Seitenlinien rauf und runter. Es fällt uns schwer, ihm den Ball abzunehmen. Es scheint fast unmöglich. Er schreckt vor nichts zurück oder nimmt absichtlich Rücksicht auf uns. Diese Art Lehrer mag vielleicht nicht jeder. Aber mir gegenüber und auch meinen Freunden hat er gezeigt, wie er wirklich drauf ist. Ich denke mir gerade: „Der will nur mal zeigen, dass er Fußball spielen kann und verschwindet dann wieder.“ Aber es kommt ganz anders. Man kann es schon an den Wasserflaschen und dem Handtuch erahnen: Er bleibt die vollen zwei Stunden bei uns und beackert den Rasen und schwitzt genauso wie wir. Als wir völlig erledigt in der Ecke sitzen, sagt er nur: „Das hat Spaß gemacht mit euch! Vielleicht könnt ihr ja noch ein paar Leute überreden, die auch mitspielen wollen morgen, dann schaue ich vielleicht auch nochmal

vorbei. Für heute reicht's mir erstmal und ihr solltet auch mal eine Pause einlegen, sonst habt ihr morgen gar keine Kraft mehr.“

Zusammen verlassen wir den Platz. Völlig erschöpft. Dieser Nachmittag hat mir einfach gezeigt, wie mein Lehrer außerhalb des Unterrichts wirklich tickt, und er hat gesehen, wie wir wirklich drauf sind, wenn es mal nicht um stumpfes Rechnen geht. Das macht mich sehr glücklich.

GEBURTSTAGSSTÄNDCHEN

Ich gehe in die dritte Klasse. Wir haben gleich eine Stunde Mathe, und weil wir wissen, dass unsere Mathe-Lehrerin heute Geburtstag hat, haben wir uns eine Überraschung für sie überlegt. Vielleicht war es auch unsere Klassenlehrerin, die uns auf die Idee gebracht hat, so genau kann ich mich nicht erinnern, aber umgesetzt haben wir die Idee auf jeden Fall allein. Unsere Mathe-Lehrerin ist ein bisschen besonders – ein bisschen verrückt manchmal, ein bisschen extravagant, eben ein bisschen auffälliger als die meisten Lehrerinnen und Lehrer. Sie redet sehr gerne und sehr viel und sie erzählt uns manchmal irgendwelche Geschichten von sich selbst, weshalb sie für uns vielleicht fast so etwas ist wie eine Großmutter. Jedenfalls haben wir sie gern und deswegen haben wir beschlossen, sie mit einem Ständchen zu überraschen. Alle Schülerinnen und Schüler an unserer Schule besitzen eine Blockflöte und wir üben im Musikunterricht Lieder ein. Unter anderem können wir das Lied „Sur le pont d’Avignon“ spielen und unsere Mathe-Lehrerin hatte uns einmal erzählt, das sei ihr Lieblingslied. Als sie also an ihrem Geburtstag in die Klasse kommt, stehen wir schon alle mit unseren Blockflöten in der Hand auf unseren Plätzen und beginnen zu spielen. Die Überraschung funktioniert, unsere Lehrerin bleibt zuerst verdutzt in der Tür stehen, dann geht sie durch die Reihen nach vorne zum Lehrertisch und strahlt uns an, während wir ihr Ständchen zu Ende spielen. Noch während wir spielen, greift sie in ihre Tasche und holt ihr Handy heraus. Vielleicht sind wir zuerst ein bisschen verwundert, aber als wir fertig sind und es wieder still ist, erklärt sie uns voller Begeisterung, das sei ein ganz großartiges Ständchen gewesen und sie wolle gerne ihre Mutter anrufen, damit sie es auch hören könne. Ob wir ihr das Lied gleich noch einmal spielen würden? Natürlich tun wir das – wie könnten wir so etwas Schmeichelhaftes ablehnen? Ich kann mich nicht mehr genau erinnern, ob es tatsächlich ihre Mutter war, vielleicht war es auch ihre Schwester oder noch jemand anderes. Jedenfalls ruft sie diese Person an und erzählt ihr begeistert, dass sie gerade ein ganz wundervolles Geburtstagsständchen von ihrer dritten Klasse bekommen habe. Dann hält sie den Hörer in die Klasse und wir beginnen noch einmal, das Lied zu spielen, und sind wahrscheinlich alle stolz und glücklich, wie großartig unsere Überraschung gelungen ist.

Am Ende der dritten Klasse geht diese Lehrerin dann in den Ruhestand. Zu ihrem Abschied spielen wir das Lied noch einmal und es fließen sogar ein paar Tränen. Ich glaube, viele von uns hatten eine etwas engere Bindung zu ihr, als man üblicherweise zu seinen Grundschullehrern und -lehrerinnen hat. Unser kleines Geburtstagsgeschenk war von unserer Seite sicher ein Ausdruck unserer guten Beziehung zu ihr, und mit ihrer ebenso wertschätzenden wie überraschenden Reaktion darauf hat sie die Beziehung auf eine für uns ganz großartige Weise bestätigt und bestärkt.

Reflexion

Eine Erfahrung mit guten oder schlechten Beziehungen aus meiner eigenen Schulzeit aufzuschreiben, war für mich eine herausfordernde, aber auch eine interessante Aufgabe. Ich habe erst einmal sehr viel Zeit darauf verwendet, meine Schulzeit gedanklich durchzugehen, mich an verschiedene Situationen zu erinnern und sie im Hinblick auf die Beziehungen einzuordnen. Dadurch habe ich zwar am Ende nicht mehr genug Zeit gehabt, die Geschichte vollständig aufzuschreiben, aber dafür habe ich noch einmal mit einigem zeitlichen Abstand über mehrere Erfahrungen meiner Schulzeit reflektiert, die ich damals sicher nicht unter dem Aspekt von pädagogischen Beziehungen betrachtet habe. Noch mehr reflektiert habe ich, als ich die Geschichten der anderen gehört und mit meiner Gruppe darüber gesprochen habe, denn auch dabei konnte ich teilweise Verknüpfungen zu eigenen Erfahrungen herstellen, die ich vorher nicht in diesem Licht gesehen hatte. Im Großen und Ganzen hat mir der Austausch eine Erkenntnis bestätigt, die ein bisschen wirr erscheint, aber trotzdem für mich eine essenzielle Erkenntnis des gesamten Seminars zu sein scheint: dass eigentlich in jeder Situation im Schulalltag Beziehungen in irgendeiner Form, im Guten oder im Schlechten, zwar eine Rolle spielen, dabei aber meistens unausgesprochen bleiben. Es war auf jeden Fall hilfreich, sich das noch einmal anhand der eigenen Erfahrungen bewusst zu machen.

*Im Einzelnen waren meine Gefühle bei den Geschichten sehr unterschiedlich. Besonders einprägsam war das Gefühl von Entsetzen bei einigen wirklich krassen Erfahrungen, die Kommiliton*innen in der Schule gemacht haben – Fälle von expliziten Beleidigungen oder gar sexuellen Annäherungsversuchen von Lehrkräften. Darüber haben wir auch in der Gruppe sehr intensiv gesprochen. Mir selbst waren kaum Situationen eingefallen, in denen ich überhaupt persönlich von negativen Erfahrungen mit pädagogischen Beziehungen betroffen war, und ich kam mir damit sehr privilegiert vor, als ich einige der anderen Geschichten gehört habe. Das Gespräch in der Kleingruppe hat dann diesen Eindruck wieder ein wenig relativiert, was mir sehr geholfen hat. Ich war letztlich auch froh, mitnehmen zu können, dass solche wirklich schlimmen Fälle von verletzendem Verhalten doch eher in der Minderheit sind. Trotzdem finde ich jeden einzelnen davon sehr schockierend und kann schon sagen, dass ich ein wenig desillusioniert worden bin.*

*Ich habe kurze Zeit nach diesem Seminar noch einen Artikel im ZEITmagazin gelesen, in dem eine Autorin davon berichtet, wie sie von einem Lehrer in ihrer Schulzeit sexuell belästigt worden ist. Dieser Fall hat mich zusätzlich bewegt, da er einem Fall in unserem Seminar gar nicht unähnlich war und natürlich noch ein wenig ausführlicher geschildert wurde. Der Artikel hat vor allem sehr deutlich gezeigt, wie hilflos und wehrlos Jugendliche in solchen Situationen sind, weil sie sich abhängig fühlen und weil sie wenige Erfahrungen haben und das Geschehen nicht einordnen können. Eine wichtige Konsequenz aus solchen, aber auch aus etwas weniger heftigen Berichten scheint mir zu sein, dass wir als Pädagog*innen sehr daran arbeiten sollten, Kinder ganz konkret und explizit über ihre Rechte aufzuklären, damit sie Unrecht, das ihnen passiert, erkennen können, und natürlich ihnen sichere Anlaufstellen zu bieten, wo sie darüber sprechen können.*

Die etwas weniger krassen Fälle von misslungenen Beziehungen, die ja meistens eher auf Missverständnisse oder Mangel an Sensibilität zurückzuführen waren, haben mir vor allem ein weiteres Mal gezeigt, wie wichtig es ist, Beziehungen in der Schule bewusst zu gestalten und nicht einfach geschehen zu lassen. Einige Fälle von misslungenen Beziehungen schienen mir sogar eher Fälle von unklaren Beziehungen gewesen zu sein, durch die dann Unsicherheit und schlechte Gefühle entstanden sind und die durch eine gezielte, offene Kommunikation bestimmt besser hätten gelöst werden können.

Aus den positiven Erfahrungsberichten nehme ich vor allem den schönen Eindruck mit, dass man als Lehrkraft in vielen Situationen einfach nur ganz natürlich und authentisch zu handeln braucht, um den Schülerinnen und Schülern das Gefühl einer positiven Beziehung zu vermitteln. Zum Beispiel hat ein Kommilitone eine Geschichte vorgelesen, in der sein Lehrer mit seiner Klasse auf einer Klassenfahrt Fußball gespielt hat, und auch meine eigene Geschichte, die ich für das Portfolio noch vervollständigt und hier angehängt habe, beschreibt eine ähnliche Erfahrung.

DANKE! MEINE TÜR IST FÜR DICH IMMER OFFEN

Es ist mein letzter Tag in der Schule. Acht Jahre lang habe ich diese Schule besucht und lieb gewonnen. Heute ist unser Abistreich und wir haben viel Mühe und Geld für dieses Event investiert. Ich erinnere mich zurück an die letzten Abistreiche. Eigentlich waren alle Abistreiche gleich, denn man hat immer versucht, schnellstmöglich zu flüchten, sogar die Lehrer*innen. Doch dieses Mal ist es anders und ich freue mich darauf. Mein Jahrgang ist sehr gut in Organisation und deshalb gibt es dieses Jahr einen menschlichen Kicker, der Vielen Freude bereitet. Ich sehe, wie die Schüler*innen sich darum reißen, mitspielen zu dürfen. Doch nicht nur die Schüler*innen haben ihren Spaß damit, auch die Lehrer*innen probieren den menschlichen Kicker gerne aus und finden Gefallen daran. Ich sehe die Freude in so vielen Gesichtern, und gelegentlich kommt eine Lehrkraft zu uns und bedankt sich dafür, dass wir die Organisation so gut hinbekommen haben. Der Abistreich scheint mir eher wie eine große Abschiedsparty zu sein, denn alle amüsieren sich, egal ob Schüler*innen oder Lehrer*innen. Als es langsam Mittag wird, gehe ich meinem Ordnungszwang nach und statte mich mit einem Besen aus. Ich fege die großen Flure meiner altertümlichen Schule, die äußerlich an Hogwarts erinnert. Ich schaue auf das bunte Konfetti, das die Optik der schwarz-gelben Kacheln auffrischt. Ich empfinde keine Abneigung gegenüber den alten Kacheln, denn sie sind mir so vertraut. Ich bleibe stehen und schaue durch den großen Flur, durch den ich fast täglich gegangen bin. Das ganze Gebäude wirkt vertraut und erinnert mich an viele Ereignisse. Insbesondere verbinde ich diese Schule mit schönen Erinnerungen. Ich erinnere mich daran zurück, dass ich auf viele Konferenzen gegangen bin, weil ich Schülersprecherin bin. Manchmal musste ich zwei oder drei Stunden in der Schule warten, um bei einer Konferenz erscheinen zu können. Ich habe diese Wartezeit aber nie als verlorene Zeit gesehen. Diese Schule ist für mich ein Ort, an dem ich mich wohlfühle. Jetzt stehe ich am letzten Schultag hier und fege den Boden. Als ich kurz vor dem Lehrerzimmer bin, kommt der Schuldirektor und strahlt mich an: „Ach, wie schön, dich zu sehen! Du bist wieder fleißig wie immer. Ich finde es sehr toll, was dein Jahrgang auf die Beine gestellt hat.“ Ich lächle ihn an und bedanke mich für die netten Worte, ohne zu wissen, dass er noch nicht fertig war. Dann fährt er fort: „Ich möchte mich nochmal bei dir bedanken, für alles, was du getan hast. Du warst eine gute Schülersprecherin und hast viel gemacht. Danke, dass du das Pilotprojekt der jungen Bürgerstiftung geleitet hast. Damit hast du das ganze Kollegium begeistert. Danke, dass du mich beim Tag der offenen Tür unterstützt hast. Danke für alles, was du gemacht hast. Ich bin dir wirklich sehr dankbar dafür.“ Diese Wertschätzung überwältigt mich und macht es für mich umso schwerer, dass heute mein letzter Tag ist. Die Worte des Schulleiters erinnern mich erneut an die schöne Zeit, die ich hier verbracht habe. Ich merke, wie ich langsam traurig werde, weil eine Ära zu Ende ist. Zuletzt sagt er: „Du bist hier immer herzlich willkommen. Meine Tür steht dir immer offen und du kannst dich jederzeit melden. Ich würde mich sehr freuen, später von dir zu hören.“ Das sind genau die Worte, die ich gebraucht habe, um mich wieder glücklicher zu fühlen.

EINFACH NUR ZUHÖREN

Ich bin in der 12. Klasse und muss gleich in die Notenbesprechung für die Jahreszeugnisnote in Deutsch. Die Noten zählen schon alle für das Abitur. Deutsch ist mein Lieblingsfach, ich habe immer sehr gute Noten. In der letzten Klausur schrieb ich aber nur vier Punkte. Ich war sehr traurig, enttäuscht von mir selbst und hatte Bedenken, wie stark meine Note dadurch runtergezogen werden würde. Ich freue mich jedoch auf meine Lehrerin und habe keine Angst, zu ihr raus auf den Flur zu gehen. Ich verspüre eher den starken Drang, mit ihr reden zu wollen. Sie empfängt mich mit einem Lächeln und beginnt mit vielen positiven Dingen. Danach schaut sie mir in die Augen und fragt mich, was denn bei der letzten Klausur los gewesen sei. Sie hätte an diesem Tag gespürt, dass etwas nicht stimme. Ich erinnere mich, dass sie mich an diesem Klausurtag mindestens zwei Mal gefragt hatte, ob es mir gut gehe. Außerdem hatte sie mich während der Klausur häufiger als sonst angeschaut und in meiner Nähe gestanden. Ohne mich unwohl zu fühlen, erzähl ich ihr, dass sich mein Freund einen Tag vor der Klausur von mir getrennt hatte. Ich war am Boden zerstört, weinte die ganze Nacht, aber dachte, dass ich trotzdem die Klausur schreiben könnte. Während ich ihr das erzähle, schaut mich meine Lehrerin an, sie legt das Notenheft beiseite und hört mir einfach nur zu. Ich habe das Gefühl, dass sie mich versteht. Auch als der Unterricht bereits vorbei ist und die ersten Schüler*innen den Klassenraum verlassen, bleibt sie bei mir sitzen. Wir einigen uns darauf, dass ich ein freiwilliges Referat vorbereiten darf. Ich habe somit die Chance, meine Deutschnote zu retten. Ich bin ihr so unglaublich dankbar, dass sie mich versteht und mir eine zweite Chance gibt. Mir fällt ein großer Stein vom Herzen. Beschwingt gehe ich in die Mensa.

Reflexion

*Das Erzählen einer bestimmten Situation durch das Aufschreiben fiel mir dahingehend schwer, dass mehrere der Situationen zum einen im Kern recht schnell erzählt werden können und sie mir zum anderen nicht mehr genau in Erinnerung waren, sodass es mir nicht gelang, sie schriftlich auszuschnürceln. Daher möchte ich kurz drei (wiederkehrende) Situationen erläutern, die ich als besonders unangenehm empfand, und zwar in abfallender Reihenfolge. Mein Geschichtslehrer in der Oberstufe ließ sich so gut wie immer die Hausaufgaben von einem*einer Schüler*in laut vor der Klasse vorlesen. Dabei kritisierte er vor allen Mitschüler*innen jede inhaltliche oder stilistische Kleinigkeit – so demotivierte er rund die Hälfte des Kurses vollkommen für das Fach. Er unterbrach einen zum Teil nach jedem Satz und führte aus, inwiefern die Aussage unzutreffend ist. Obwohl ich mich für Historisches schon damals interessierte, motivierte mich dieses Vorgehen vor den anderen nicht, als Hausaufgabe zu fast jeder Stunde einen Aufsatz von mehr als einer Seite schreiben zu müssen. Zwei oder drei Mitschüler hat er mit diesem Vorgehen sogar mal zum Weinen gebracht – und einmal war ich, glaube ich, auch kurz davor.*

Mein Physiklehrer in der Sekundarstufe I und II war ebenfalls gut darin, eine negative Stimmung zu bewirken. Wenn man zu Themen des Unterrichts Nachfragen stellte, warf er einem beispielsweise vor, nicht aufgepasst zu haben oder es einfach nicht zu verstehen. Das tat

*er nicht nur bei mir, sondern auch bei vielen anderen, sodass man sich häufig gar nicht traute, Nachfragen zu stellen. Wenn er nach einem Lehrvortrag oder einer Erklärung mal „Alles klar?“ sagte, handelte es sich dabei um eine rhetorische Frage. Somit stellte ich nur Fragen, wenn es mir wirklich nötig erschien. Er reagierte auf eine Nachfrage von mir oder meinen Mitschüler*innen dann entweder mit „Röhl/Müller/Meier, das habe ich doch gerade erklärt. Haben Sie denn nicht zugehört?“ oder mit „Röhl/Müller/Meier, das ist doch ganz leicht, verstehen Sie das etwa nicht?“ Er sorgte sich nicht darum, einen zumindest thematisch mitzunehmen, sondern vermittelte einem, dass das Problem/der Fehler bei einem selbst liegt, und zwar aufgrund von eigenem Fehlverhalten oder mangelnder Intelligenz.*

*Mein Englischlehrer im Leistungskurs der Oberstufe vergeudete Unterrichtszeit, obwohl er selbst Disziplin und Fleiß beim Lernen erwartete. Nach Stundenbeginn erzählte er uns zum Teil gerne um die 30 Minuten (der Rekord lag bei bis zu ca. 50 Minuten) von Gott und der Welt – was uns nicht wirklich interessierte. Oft regte er sich dabei über politische Themen auf und äußerte seine persönliche Meinung. Das war nicht nur (methodisch, inhaltlich und hinsichtlich der Beziehung zu uns Schüler*innen) unprofessionell, sondern wirkte auch eher demotivierend auf mich. In den zwei Jahren in diesem Leistungskurs gab es nur wenige Unterrichtsstunden, in denen tatsächlich 90 Minuten normaler Unterricht stattfanden.*

DAMIT HABE ICH NUN WIRKLICH NICHT GERECHNET

Obwohl es ein schöner, warmer Morgen im Frühsommer ist, bin ich nicht gut drauf. Meine Freundin hat sich vor wenigen Tagen von mir getrennt. Das steckt mir in den Knochen und einen Nerv für Schule habe ich seitdem eigentlich nicht. Doch einfach krank zu machen, könnte ich mit meinem Gewissen nicht vereinbaren. Und so begeben mich – auch heute noch recht unmotiviert und halbherzig – in den Kursraum, in dem ich gleich meinen Englisch-Grundkurs haben werde. Ich setze mich auf meinen Platz neben meine Sitznachbarin, zu der ich ein gutes Verhältnis habe und die den Unterricht mit ihrer Art stets aufzuwerten vermag. Während ich meine Unterlagen auf den Tisch packe, betritt unsere Lehrerin den Raum und stellt sich vorne neben das Pult. Es folgt die übliche Begrüßungsformel, und ich stelle mich auf den Beginn des Unterrichts ein. Da wir *Macbeth* gelesen haben, rechne ich fest damit, dass wir direkt inhaltlich einsteigen werden. Doch stattdessen greift Frau Müller in ihre Tasche und holt einen dünnen Zettelstapel hervor. Mir wird mulmig. Ich habe glatt vergessen, dass am Ende der letzten Stunde unsere Hausaufgaben eingesammelt worden waren. Meine Hausaufgabe, die ich mit einigen wenigen Alibi-Änderungen aus dem Internet übernommen habe, liegt irgendwo zwischen diesen Blättern. Ich beruhige mich mit dem Gedanken, dass schon viel zusammengekommen sein muss, damit sie genau auf die Internetseite gestoßen ist, von der ich meine *Macbeth*-Inhaltsanalyse übernommen habe. Doch ihr Blick verheißt nichts Gutes. Ihre zunächst allgemeine Kritik an der Hausaufgabenqualität des Kurses wird spezieller. Sie beklagt sich über deutlich zu kurz ausgefallenen Arbeiten und anschließend den schwachen Ausdruck einiger Schüler – plötzlich fällt mein Name und mir rutscht das Herz in die Hose: „... und Björn hat seine Hausaufgabe einfach komplett aus dem Internet abgeschrieben.“ Ich werde rot. Selten ist mir etwas so unangenehm gewesen. Um mich herum höre ich schockiertes Gemurmel. „Also Björn ...“, höre ich es von unserem „Kursclown“ aufgesetzt vorwurfsvoll in meine Richtung tönen. Der Kurs kann es offenbar gar nicht fassen, dass ich als „Musterschüler“ so etwas getan habe und dann auch noch dabei erwischt werde. Ich richte meinen Blick nach unten und versuche, den Blickkontakt zu jedweder Person im Raum zu meiden. Tatsächlich belässt unsere Lehrerin es bei dieser Bemerkung und fährt mit ihrer Kritik an weiteren Hausaufgaben fort. Ich möchte am liebsten im Erdboden versinken. Und dann steht heute auch noch die Besprechung der Quartalsnoten an. Frau Müller gibt uns einen Arbeitsauftrag – wir sollen die Eröffnungsszene einer *Macbeth*-Verfilmung mit der einer theatralischen Inszenierung vergleichen – und begibt sich vor die Tür, um die Noten zu besprechen. Auf die Arbeit kann ich mich kaum konzentrieren. Ich muss zum einen noch mehrere schnippische Bemerkungen zu meiner Hausaufgabe über mich ergehen lassen und zum anderen schwant mir Böses, wenn ich daran denke, dass ich gleich vor meine Englischlehrerin treten muss, die ich durch mein Handeln enttäuscht habe. Schließlich kommt die Person, die sich im Alphabet vor mir befindet, von draußen wieder herein und ruft mich auf. Nervös stehe ich auf, weiche den Blicken meiner Mitschüler aus – ob sie mich überhaupt angucken, weiß ich nicht – und trete vor die Tür. Ich überlege, ob ich mich entschuldigen soll, doch Frau Müller kommt mir zuvor. „Was ist los?“, fragt sie mich. „Das mit der Hausaufgabe ... so kenne ich dich gar nicht. Und generell wirkst du in letzter Zeit so, als seist du nicht bei der Sache. Hast

du irgendwas auf dem Herzen?“ Ich bin überrascht. Nach der „Bloßstellung“ vor der Klasse habe ich mit so etwas nun wirklich nicht gerechnet. „Aber wenn sie schon fragt ...“, denke ich mir und erzähle ihr, dass es mir momentan nicht so gut geht, weil meine Freundin sich kürzlich von mir getrennt hat. „Die Lena? Dabei wart ihr doch so ein schönes Pärchen“, sagt sie überrascht. Ich bin verduzt. Natürlich hält man eine Beziehung auf dem Schulgelände nicht absichtlich geheim, doch erst jetzt wird mir bewusst, dass meine Lehrerin anscheinend nicht nur davon gewusst, sondern sich sogar eine Meinung dazu gebildet hat. Davon unheimlich positiv überrascht, erzähle ich ihr – bis zu einem Grad, den ich für nicht zu persönlich halte – von den Umständen und meiner Gemütslage. Sie hört mir aufmerksam zu und muntert mich letztlich mit folgenden Worten auf: „Es ist doch ganz natürlich, dass dich eine solche Trennung hart trifft, und es wird sicherlich eine Zeitlang dauern, bis du darüber hinweg bist, aber aus eigener Erfahrung kann ich dir sagen, dass du noch jung bist und es bald besser wird.“ Ihr Interesse an meinem privaten Befinden und ihr Verständnis für meine schwierige Situation helfen mir tatsächlich. Dennoch habe ich das Gefühl, mich für meinen „Täuschungsversuch“ entschuldigen zu wollen – nach diesem persönlichen Gespräch erst recht. Als ich in die Klasse zurückkehre, fühlt mein Herz sich um einiges leichter an. Damit hätte ich nun wirklich nicht gerechnet.

DA WAR MEINE GRENZE

Meine Geschichtslehrerin ist schon länger krank. Deswegen habe ich vor drei Wochen mein Referat über die Berliner Mauer, das ich eigentlich vor der Klasse halten sollte, in eine digitale Version umgewandelt, um es ihr trotzdem einreichen zu können. Dementsprechend habe ich es nie geübt – musste ich aber auch nicht, weil ich es ja schließlich nicht halten, nur vorbereiten musste. Angesehen habe ich es mir seitdem nicht mehr – warum auch.

Heute haben wir eine Vertretungsstunde bei einer der strengsten Lehrerinnen. Trotzdem wird das bestimmt entspannt, denke ich, da wir ja nichts für die Fächer machen müssen. Vielleicht gucken wir einen Film, denke ich mir in der großen Pause davor und freue mich fast schon. Kurz vor Ende der Pause kommt meine Geschichtslehrerin, die seit ein paar Tagen wieder gesund ist, zu mir und sagt mir, dass mein Referat toll war. Laut ihr ist es Verschwendung, dieses Referat nicht vorzustellen. Deshalb hat sie auch mit der Vertretungslehrerin gesprochen und abgemacht, dass ich in der Vertretungsstunde direkt nach der Pause dort mein Referat halten kann. Ich spüre vollkommene Überforderung. Ich sage ihr, dass ich nicht vorbereitet bin, mir das zu spontan kommt. Doch ich komme nicht gegen ihre Euphorie an. Sie lässt mich nicht aussprechen und versichert mir, dass das toll wird. Ich hingegen möchte einfach nur weinen und fühle mich nicht gehört. Ich habe dieses Referat immerhin drei Wochen so gar nicht gesehen. Die Hälfte schon vergessen. Die Struktur nicht im Kopf. Keine Handkarten. Unvorbereitet. So möchte ich das nicht, aber anscheinend muss ich.

Also stelle ich mich hin, am Anfang der dritten Stunde, und weiß gar nicht, wo ich anfangen soll. Die Vertretungslehrerin kommt rein und sagt, ich solle alles vorbereiten. Ich will immer noch nicht und die Überforderung steigt wieder in mir hoch. Ich stelle fest, irgendetwas an Material fehlt. Ich gehe auf Anweisung der Lehrerin ins Lehrer*innenzimmer, um meine Geschichtslehrerin nach den Sachen zu fragen und ihr nochmal zu versichern, dass ich das eigentlich nicht machen möchte. Das Referat ist eh schon bewertet. Sie schaut mich an und sagt: „Du musst auch mal Sachen im Leben machen, die nicht perfekt sind – probiere es doch einfach. Ich komme auch mit.“ Ich will immer noch nicht, aber ich muss, denke ich. So kommt sie dann mit mir in den Klassenraum und setzt sich zur Vertretungslehrkraft. Der Druck in mir steigt immer höher. Ich habe das Gefühl, alle erwarten etwas Großes von mir, was ich gerade einfach nicht bieten kann und möchte. Ich starte mit der Präsentation. Der erste Slide läuft gut, der zweite schlechter, beim dritten verliere ich komplett den roten Faden. Ich bin den Tränen nahe. Ich verhaspele mich. Alle schauen mich an. Ich merke, dass ich gleich weinen werde. Ich fühle mich tierisch überfordert. Der einzige Ausweg, den ich sehe, ist, mich zu entschuldigen und rauszugehen. Das ist einfach zu viel.

Ich gehe aus dem Klassenzimmer und breche in Tränen aus. Ich gehe auf die Schultoilette, wo ich einige Minuten weine und pure Angst davor verspüre zurückzugehen. Was die anderen wohl sagen werden, denke ich. Dann kommt meine Freundin rein und tröstet mich. Ich sage

ihr, wie überfordert ich mich gefühlt habe. Sie versteht mich. Sie sagt, auch die Vertretungslehrkraft hätte bestimmt gemerkt, wie unpassend es war, mich so zu zwingen. Ich hoffe, dass das stimmt. Ich möchte keinen schlechten Eindruck machen. Nach kurzer Zeit findet uns auch die Geschichtslehrerin. Sie sagt mir, ich solle aufhören zu weinen und wie ein Vogel über der Situation schweben. Weiterhin sagt sie, ich muss zurückgehen und weitermachen, weil ich mich sonst auf ewig an diese misslungene Situation erinnern werde – sie würde viel mehr psychisch prägend sein. Doch das war sie für mich schon jetzt. Ich weine immer noch, weiß gar nicht, was ich sagen soll – sprachlos durch ihre Worte. Als ich immer noch nicht gehen will – ich brauche einfach noch ein paar Minuten zum Runterkommen –, sagt sie, ich müsse wegen der Aufsichtspflicht im Klassenraum sein. Ich gehe mit, meine Freundin neben mir. Auf der Treppe zum Klassenraum versichert mir meine Freundin nochmal ihr Verständnis und dass niemand aus der Klasse mich dafür auslachen wird. Dass es ok ist, das Referat jetzt nicht weiter zu halten, und dass man nicht immer stark sein muss. Daraufhin sagt meine Geschichtslehrerin zu ihr: „Mensch, jetzt halt doch mal die Klappe, durch manche unangenehmen Dinge muss man durch, die machen einen größer.“ Ich und meine Freundin sind geschockt und sagen einfach nichts mehr.

Wir setzen uns zurück in die Klasse, lassen den Rest der Stunde, in der wir einen Film gucken, an uns vorbeilaufen. Ich habe das Gefühl, dass alle mich anstarren. Die Geschichtslehrerin sitzt auch noch hinten drin.

Endlich ist die Stunde vorbei. Ich habe das Gefühl, jetzt kann es nur besser werden. Die Geschichtslehrerin kommt nochmal zu mir. Ich bin sichtlich immer noch niedergeschlagen. Sie bittet meinen damaligen Freund, mich doch mal in den Arm zu nehmen, und betont gleichzeitig nochmal, wie wichtig es ist, in solchen Situationen auch mal einen unperfekten Vortrag zu halten, und dass ich das unbedingt lernen muss. Ich fühle mich schlecht und erzähle niemandem zu Hause davon. Meine Freundin versichert mir, dass das Handeln der Geschichtslehrerin unangemessen war – und trotzdem habe ich gleichzeitig das Gefühl, versagt zu haben. Hätte ich doch einfach weitergemacht. Aber ich konnte einfach nicht. Da war meine Grenze.

Ich denke darüber nach, dass ich heilfroh bin, bei dieser Lehrerin keinen Unterricht mehr zu haben, da es das Ende des Schuljahres ist und sie die Schule wechselt. Ich sehe sie noch ein paarmal auf dem Flur und grüße sie zurück, wenn sie grüßt. Alles, an was ich denken kann, wenn ich sie sehe, ist aber nur noch ihr „Mensch jetzt halt doch mal die Klappe, durch manche unangenehmen Dinge muss man durch, die machen einen größer“ und frage mich, ob das wirklich so sein muss.

AUSLACHEN

Frau Soundso übernimmt unsere Klasse in Betriebswirtschaft von Herrn Anders, mit dem die Klasse ein gutes Verhältnis hatte. Frau Soundso hat keinen guten Start bei uns. Sie wirkt merkwürdig, angespannt, unnatürlich und sammelt spürbar keine Sympathien in der Klasse. Die mangelnden Sympathien schwenken zunehmend zu Antipathien um, da es Frau Soundsos Angewohnheit ist, Schüler*innen für falsche Antworten auszulachen. Es mag ein Versuch sein, locker mit den Fehlern umzugehen. Für mich und die meisten anderen in der Klasse fühlt es sich aber wie Häme an und wirkt völlig unangemessen. Beim Vieraugengespräch zu den mündlichen Noten teile ich ihr mit, dass sich ihr Lachen nach falschen Antworten für die Klasse wie Auslachen anfühlt. Sie lacht und geht nicht weiter darauf ein. Ich fühle mich weder verstanden noch ernstgenommen. Für mich ist die Beziehung ab diesem Punkt endgültig gescheitert. Frau Soundso ist mir fortan gänzlich unsympathisch. Ich ziehe mich zurück und interagiere mit ihr nur noch in dem Ausmaß, dass meine mündliche Note in Ordnung ist.

Online-Supplement

Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden

**Online-Supplement 6:
Textsammlung: Diskriminierung**

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen*

wvogels@gwdg.de

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden [Online-Supplement 6: Textsammlung: Diskriminierung]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

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:

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 ...

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 ...

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

„Die deutsche Schule – ein mobbendes System“

Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten
der Lehramtsstudierenden

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen
wvogels@gwdg.de*

Zusammenfassung: In diesem Essay zu meiner Sicht auf Schule werden die persönlichen Geschichten von Lehramtsstudierenden, die in diesem Themenheft veröffentlicht werden, eingeordnet in das System, in dem sie sich zugetragen haben. Meine Hauptthese ist, dass es sich nicht nur um persönliches Fehlverhalten handelt, sondern dass das System Schule derartige Szenen in den Klassenzimmern ermöglicht oder sogar provoziert.

Schlagwörter: Biografiearbeit von Lehramtsstudierenden; Schreibwerkstatt; gelungene Beziehungsgestaltung; misslungene Beziehungsgestaltung; Macht; Mobbing; Selektion; Bewertung; Diskriminierung



Die deutsche Schule – ein mobbendes System

Vorbemerkung: Mit meinen hier vorgestellten Überlegungen möchte ich den Blick von den in den Schulgeschichten dargestellten individuellen Situationen lenken auf das Umfeld, in dem diese Szenen spielen. Mein Blick auf das System Schule ist dabei geprägt durch meine ebenfalls ganz individuellen Erfahrungen als Lehrer und Schulleiter. Wie viele andere Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Schulhelfer*innen, Schulleiter*innen, Schulaufsichtsbeamte und Kultusministerielle habe ich mich immer bemüht, in diesem auf Mobbing angelegten System Wege zu gehen, die mich nicht zum Mittäter machen sollten. In weiten Teilen ist mir das 50 Jahre lang gelungen, gegen viele Widerstände und Diffamierungen aus dem System heraus. Dass es weder mir noch den vielen anderen ähnlich gesinnten Akteur*innen gelungen ist, das System als solches zu verändern, das erfüllt mich mit Wut und Resignation. Beides wird in diesem Aufsatz zu spüren sein, ebenfalls die Hoffnung, viele andere Menschen zu eben dieser Haltung zu ermutigen. In meinen Seminaren zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden (vgl. Vogelsaenger, 2022, S. 34–42 in diesem Heft) ist mir das in der Regel gelungen. Denn genau aus diesem Setting heraus entstand das Bedürfnis der Studierenden, ihre Geschichten einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. In den Schulgeschichten meiner Studierenden werden mobbende Lehrer*innen beschrieben, für deren Handeln und Haltung ich mich nur schämen kann. So etwas darf nicht passieren; solche Entwürdigungen widersprechen den Menschen- und Kinderrechten und dürfen nicht geduldet werden. Wir Erwachsenen sind Vorbilder, im negativen wie im positiven Sinne. Das, was wir den Kindern vorleben, übernehmen sie, etwa wenn sie das Verhalten der Lehrer*innen imitieren und ihrerseits die von diesen gemobbten Kinder mobben (vgl. Prengel, 2022, S. 5–33 in diesem Heft). Gleichzeitig berichten viele Studierende, dass einige wenige Lehrer*innen Vorbild für sie waren, dass sie ihretwegen den Beruf anstreben, ihre Fächer gewählt haben. Auch von diesen Kolleg*innen finden sich in dieser Sammlung Geschichten. Aber gerade dass diese beiden Haltungen im Schulsystem möglich sind, das zeigt für mich die Fragwürdigkeit des Systems auf. Positive oder negative Beziehungsgestaltungen sind von individuellen Dispositionen und Entscheidungen abhängig, sie werden nicht vom System erzwungen. Folglich sind auch die hier aufgeführten positiven Beispiele keine Entlastung des Systems: Hätte die hier positiv dargestellte Lehrkraft schlechte Laune, könnte dies in einer ähnlichen Situation zu negativen Reaktionen führen. Diesem Essay möchte ich als Supplement auch zwei eigene Schulgeschichten beifügen.

Meiner Meinung nach greifen wir in der Analyse dieser Situationen zu kurz, wenn wir ausschließlich von individuellen Ursachen ausgehen. Selbstverständlich haben die dargestellten Lehrer*innen die volle Verantwortung für ihr negatives Verhalten. Sie müssen ja nicht so agieren, so ihre Macht ausspielen, auch wenn das System es ihnen ermöglicht; sie haben Spielräume. Meiner Ansicht nach führt die juristische Überregulation der Schule zu der irrigen Auffassung, es sei alles geregelt, alles durchdacht und auf den Konfliktfall vorbereitet. Schwangere Kolleginnen können nicht durch die Schultätigkeit geschädigt werden, weil sie der*die Schulleiter*in über die Gefahren der Schwangerschaft aufklären muss, inklusive Kontrolle des Impfstatus. Bei Abiturprüfungen kann nicht geschummelt werden, weil ja geregelt ist, dass während der schriftlichen Arbeiten eine Lehrkraft vor den Toiletten wacht und schriftlich festhält, wann, wer und wie lange auf dem Klo war. Während einer Lesenacht kann es nicht brennen, weil ja vorher ein Bauantrag gestellt werden musste, bei dessen Genehmigung geprüft wurde, ob die Schule auch den Kriterien eines Beherbergungsbetriebes gerecht wird. Diese Liste mit für die pädagogische Arbeit äußerst hinderlichen Regelungen könnte ich über hunderte von Seiten fortführen. In den Schulverwaltungen haben die Jurist*innen im Laufe der letzten Jahrzehnte einen viel zu großen Einfluss erhalten. Das Ziel ihrer Einmischung in die Regulierung von Schule ist meist von der Devise geprägt, in Konfliktfällen die Verantwortung bei den Schulleiter*innen anzusiedeln und nicht bei den Behörden selbst.

Wenn ich mich nicht überwiegend an den Satz „Alles, was pädagogisch richtig ist, kann juristisch nicht falsch sein“ gehalten hätte, wäre gute Schule nie möglich gewesen. Meine Hauptkritik an dieser Scheinsicherheit durch Überregulation (vgl. Vogelsaenger, 2022, in diesem Heft) ist aber die, dass die wichtigste Komponente schulischen Lebens völlig ausgeblendet und eben nicht verbindlich reguliert wird: die Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen. Es ist zwar geregelt, wie Verspätungen oder Versäumnisse aktenkundig gemacht werden müssen, welche Verwaltungsakte welche Art von Fehlen auslöst, welche Gelder für welche Versäumnisse an das Ordnungsamt zu zahlen sind; es gibt aber keine Konvention darüber, wie Lehrkräfte mit verspätet kommenden Kindern in der konkreten Situation umgehen sollen, wie sie mit ihnen reden, wie und ob sie nach den Ursachen forschen, ob sie Interesse an persönlichen Bedingungen zeigen, den Kindern Hilfe anbieten, ein Vertrauensverhältnis aufgebaut haben. In der Scheingewissheit der überregulierten Schule wird also eine Ungewissheit und damit Beliebigkeit in der Beziehungsgestaltung und Kommunikation zugelassen, fälschlicherweise oft als „pädagogische Freiheit“ bezeichnet. Genau in dieser Ungewissheit und Beliebigkeit liegen die Gefahr, aber auch die Chance für die Lehrkräfte, sich in diesem System zu bewegen. In der vielfältigen Zusammenarbeit mit Schulen des Deutschen Schulpreises habe ich durchgängig die Erfahrung gemacht, dass gute Schulen das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über die peinlich genaue Einhaltung von Erlassen stellen, dass sie kreativ Spielräume nutzen und Verantwortung übernehmen, orientiert an der Idee von Subjekt-Subjekt-Beziehungen. An vier Aspekten soll dies beispielhaft näher beleuchtet werden. Dabei sollen Elemente aufgezeigt werden, die das System Schule einerseits zu einem mobbenden System machen, die aber andererseits Spielräume bieten, die es ermöglichen, sich nicht zu einem*einer Handlanger*in dieses Systems zu machen und damit positive Beziehungen zu ermöglichen:

- (1) die staatliche Schulpflicht,
- (2) die Selektionsfunktion,
- (3) die Schule als exkludierendes System,
- (4) das Fehlen einer Qualitätssicherung.

Diese vier Aspekte zeigen nur im Ansatz meine Einschätzung des deutschen Schulsystems als eines mobbenden Systems. Viele weitere Aspekte ließen sich beschreiben. Dies würde aber den Umfang dieses Aufsatzes sprengen.

- 1 Die staatliche Schulpflicht lebt von dem Gedanken, dass der Staat unabhängig von der Herkunft garantieren müsse, dass Kinder eine demokratische Bildung erhalten und nicht anders orientierten Gruppen ausgeliefert bleiben. Das ist wichtig. Die genaue Ausgestaltung dieser Schulpflicht führt aber zu mobbenden Strukturen.

1.1 Das System

Mit ihrer Einschulung werden Kinder zu Schüler*innen. Damit geben sie schon rein sprachlich Rechte auf, die sie als Kinder haben. Aus diesem Grund meide ich das Wort Schüler*in und benutze lieber die Begriffe Kinder und Jugendliche.

„§ 64 Beginn der Schulpflicht

- (1) 1 Mit dem Beginn eines Schuljahres werden die Kinder schulpflichtig, die das sechste Lebensjahr vollendet haben oder es bis zum folgenden 30. September vollenden werden.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021)

Es besteht Schulpflicht. Diese wird in den Klassenbüchern dokumentiert. Lehrer*innen kontrollieren die Anwesenheit minutengenau und lösen durch die Dokumentation von Verstößen durch Verspätungen oder Fehltage einen Mechanismus aus, der kaum infrage

gestellt wird. Für Verspätungen oder Fehlzeiten müssen sich die Kinder und Jugendlichen bis in das Abitur „entschuldigen“ und einen Entschuldigungsgrund vorlegen, damit die körperliche Abwesenheit keine nachteiligen Folgen hat. Liegt nämlich kein anerkannter Grund vor, treten Sanktionen in Kraft, die von der Eintragung ins Klassenbuch und der späteren Dokumentation in den Zeugnissen („x Tage gefehlt, davon y Tage unentschuldigt“) über – unbedingt notwendige – Gespräche mit den Kindern und ihren Eltern, Disziplinarkonferenzen mit entsprechenden Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, Anzeigen beim Ordnungsamt mit taggenau berechneten Ordnungsgeldern, der Vorführung der Kinder durch die Polizei und anderen Maßnahmen bis hin zur Aberkennung von Oberstufenkursen und damit möglicherweise des Abiturs führen – wohlgehemmt völlig unabhängig davon, ob die Kinder oder Jugendlichen die angestrebten oder vorgeschriebenen Kompetenzen erworben haben oder nicht. Das spielt bei der Zuweisung von Konsequenzen keine Rolle, wird in der Regel nicht einmal erhoben.

Erst die Corona-Krise hat durch das erzwungene und mehr oder weniger erfolgreiche Distanzlernen dieses Problem deutlich gemacht: Es geht bei der Schulpflicht nicht um das Lernen, das kann man auch außerhalb des Schulgebäudes irgendwo in der Welt; es geht um die körperliche Anwesenheit, egal ob dieser Körper dann in einem Klassenraum lernt oder träumt. Dies ist die gängige Auslegung des Begriffes der Schulpflicht. Man könnte diesen aber auch so auslegen, dass ein Kind oder ein*e Jugendliche*r verpflichtet ist, sich einer Schule zuzuordnen, dass diese Schule dann aber darüber entscheiden kann, in welcher Form dieser Pflicht Genüge getan wird – durch körperliche Anwesenheit oder durch den Nachweis von wo immer auch erworbenen Kompetenzen.

Die Lernplattform *DiLer*, die ursprünglich für reisende Kinder entwickelt wurde und von der Kultusministerkonferenz anerkannt ist, verfolgt genau diesen Gedanken: Egal, an welcher Schule die Kinder gerade angemeldet sind – die Dokumentation der erreichten Kompetenzen bildet den Fokus der Schulpflicht.

Aber dies könnte ja insgesamt das System infrage stellen, Schule machen und damit letztlich das System auflösen.

In diesem System agieren Lehrer*innen als Vollstreckende von Verwaltungsanweisungen, wobei das Spektrum der individuellen Reaktionsmöglichkeiten in diesem durch Unsicherheiten geprägten System sehr groß ist.

Nur einige Beispiele:

- (1) Ab wann muss eine Verspätung eingetragen werden? Einige Kolleg*innen notieren akribisch; andere nehmen Verspätungen gar nicht wahr oder sehen lieber darüber hinweg.
- (2) Wie reagiert man mit Gesten oder Worten, wenn ein Kind oder ein*e Jugendliche*r zu spät den Klassenraum betritt? Drückt man Freude aus darüber, dass das Kind letztlich doch noch gekommen ist, und spricht es nach der Stunde auf Gründe an oder stellt man es vor der Klasse bloß?
- (3) Reagiert man bei verschiedenen Kindern unterschiedlich? – Genießt man die Macht, die man durch die Kontrolle der Einhaltung von nicht hinterfragten Regeln ganz legal ausüben kann oder relativiert man diese Prozesse?

1.2 Meine Position

Ich selbst gehe zunächst immer erst einmal davon aus, dass jedes Kind, jede*r Jugendliche Gründe hat, nicht oder verspätet zum Unterricht zu erscheinen. Diese Gründe sind für das Kind, den*die Jugendliche*n selbst bedeutsam und wichtig. Niemand muss sich dafür entschuldigen, dass er*sie zu spät gekommen ist oder nicht körperlich am Unterricht teilnehmen konnte. Insofern möchte ich als Lehrer informiert werden und will nicht das Gefühl vermitteln, dass jemand Schuld auf sich geladen habe. Vielleicht bin ich da als ehemaliger Katholik auch zu sensibel. Unabhängig davon aber hat für mich die Kategorie „Schuld“ in diesem Zusammenhang keinen Platz. Sie vermittelt den Kindern und Jugendlichen ein schlechtes Gewissen; sie gehen lieber gar nicht in die Schule, als zu

spät zu kommen und abgekanzelt zu werden, fälschen Unterschriften. Genauso wenig muss meiner Meinung nach ein Kind oder ein*e Jugendliche*r fragen, ob sie während einer Unterrichtsstunde auf die Toilette dürfen. Das ist schon aus dem Grund keine echte Frage, weil die Lehrperson ja ernsthaft nicht nein sagen darf. Zur Toilette gehen zu können, ist ein Menschenrecht. Das Verlassen des Klassenraumes soll für mich kurz signalisiert werden, mehr nicht. Allein die Kinder und Jugendlichen in die Position zu bringen, um Erlaubnis dafür fragen zu müssen, ist für sie unwürdig, eine Unterwerfung unter die Macht der Erwachsenen. Eine Untersagung „Du hättest ja in der Pause gehen können“ wäre für mich Folter.

1.3 Was kann man tun?

So wie mit jeder neuen Lerngruppe die Regeln für diese Klasse und diese Lehrperson diskutiert, verhandelt und vereinbart werden sollten, kann man mit neuen Lerngruppen auch vereinbaren, wie sich die Kinder und Jugendlichen in den oben beschriebenen Situationen verhalten sollen:

- (1) Mitteilungen (keine Entschuldigungen) zu Fehlzeiten über das Intranet oder per Mail, auch durch die Eltern; vor dem Verlassen der Lerngruppe ein Signal an die Lehrperson, nicht mehr.
- (2) Hat die Lehrperson das Gefühl, dass da etwas nicht so richtig in Ordnung ist, sollte nachgefragt werden („Muss ich was wissen? Kann ich dir helfen?“), auf keinen Fall aber vor der ganzen Klasse, eventuell im Anschluss an die Stunde unter vier Augen. Dabei kann man signalisieren, dass man sich freut, dass das Kind doch noch gekommen ist, dass man davon ausgeht, dass für das Fehlen oder Zuspätkommen immer ein für das Kind oder die*den Jugendliche*n guter Grund existiert – und wenn der „nur“ darin liegt, dass man einen für das Kind oder die*den Jugendliche*n langweiligen Unterricht macht. Und man kann signalisieren, dass man helfen würde, falls ein Problem besteht.

2 Das Primat des Prüfens über das Lernen und die untauglichen Messinstrumente für Prüfungsleistungen werden den individuellen Leistungen nicht gerecht und stellen in Verbindung mit den Folgen der Prüfungsleistungen eine Schikane dar.

2.1 Das System

In wohl allen Schulgesetzen der Länder haben die Schulen die Aufgabe, Lernerlebnisse und Bildung zu ermöglichen. In der Schulrealität wird diese Aufgabe aber durch das Element des Prüfens in den Hintergrund gedrängt. Anand Pant spricht von Primat des Prüfens über das Lernen (Pant, 2020). Der Staat definiert die Anforderungen an Zertifikate, die ihrerseits wieder Zugangsberechtigungen für bestimmte Ausbildungs- und Berufswege darstellen.

Trotz vieler inzwischen möglicher „Umwege“ haben sich hartnäckige Vorstellungen bei Lehrpersonen, aber auch bei Eltern und Kindern gehalten: Wer in der Grundschule in den Tests nicht gut genug ist, kommt nicht aufs Gymnasium; wer dort in drei Fächern eine 5 ohne Ausgleich kassiert, muss das Gymnasium verlassen. Wer jedoch die Anforderungen des Zentralabiturs mit einer 1,0 erfüllt, der kann Medizin studieren. Wer im Lehramtsstudium wiederum alle Multiple Choice Tests besteht, ohne die abgefragten Inhalte zu behalten und für sich nutzbar zu machen, kann seinen angestrebten Beruf ausüben. Wer im Referendariat beweist, dass er auf 20 Seiten eine einzige Unterrichtsstunde analysieren und antizipieren kann, der erhält die Erlaubnis, wöchentlich 24 Stunden zu unterrichten, obwohl er das nie gelernt hat.

In allen Ausbildungsstufen steht im Zentrum, dass man zu bestimmten Zeiten bestimmte Inhalte so abrufen kann, dass die von außen gestellten Anforderungen erfüllt

werden können. Es kommt dabei aber nicht darauf an, dass diese Inhalte wichtig für die eigene Lebensgestaltung oder den künftigen Beruf sind, ob sie nachhaltig verfügbar bleiben und so etwas wie „Bildung“ befördern. Aber gerade diese Zuweisungen von oft unsinnigen Aufgaben gehören zum Kern des Systems Schule und erfüllen die Kriterien des Mobbens. In der Lehrkräfteausbildung werden die Wünsche der Studierenden nach mehr Praxisbezug sarkastisch als unwissenschaftlich abgewimmelt, haben die Dozierenden doch in der Regel außer ihrer eigenen Schulzeit keine konkreten Erfahrungen mit dem System, für das sie ausbilden sollen. Anstatt aber das gemeinsame Reisen in eine andere wünschbare Schulwelt zu organisieren, auf der alle ins Staunen kommen und gleichzeitig das Rüstzeug für die Praxis erwerben, stehen willkürlich gewählte wissenschaftliche Studien im Vordergrund, deren Bedeutung nur durch die anschließende Prüfung gerechtfertigt wird.

Dies setzt sich in der Schule fort. Während sich Länder wie Finnland, Neuseeland oder Estland und auch die OECD damit beschäftigt haben, was die Kinder und Jugendlichen in der Schule eigentlich lernen sollen, damit sie die Anforderungen einer unberechenbaren Zukunft meistern und eine bessere Welt gestalten können, bestimmen in Deutschland in jedem einzelnen Bundesland demokratisch nicht legitimierte „Kommissionen“ die Inhalte von Abiturprüfungen und anderen Abschlussarbeiten. Diese Inhalte wirken sich dann aber rückwärts auf die Arbeit in der Schule aus, weil wir Lehrenden natürlich die Verpflichtung haben, die Kinder und Jugendlichen so auf die Prüfungen vorzubereiten, dass sie die Chance haben, die entsprechenden Berechtigungen zu erwerben, wie unsinnig auch immer diese Inhalte sind. Die Bestimmungen der Abschlussprüfungen wirken viel stärker in das Unterrichtsgeschehen hinein als die vielen wunderbaren Vorworte zu den Bildungsplänen.

Die Kinder und Jugendlichen sind genauso abhängig von diesen Vorgaben wie die Lehrer*innen, die immer das Gefühl haben, das Pensum nicht zu schaffen, die ihnen Anvertrauten nicht ausreichend vorbereiten zu können, ihre Unterrichtsinhalte an den Prüfungsinhalten ausrichten zu müssen – diese aber auch gut als Druckmittel einsetzen können: „Wenn ihr das nicht macht, was ich euch vorgebe, dann schafft ihr die Abschlussprüfungen nicht!“ Verlage haben sich auf diese Prüfungsinhalte konzentriert; das Durcharbeiten der fertigen Sammlungen schafft die Illusion, gut auf die Anforderungen vorbereitet zu sein. Man ist als Lehrer*in nicht mehr Herr oder Frau des Geschehens, Gestalter*in von Bildung, sondern buchhalterische*r Erfüllungsgehilfe/-gehilfin derer, die die äußeren Vorgaben machen, egal wie sinnvoll sie sind.

Der mobbende Charakter eines derartig abstrusen Systems wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass die Anforderungen etwa beim Zentralabitur flächendeckend gelten. Die letztlich auf dem Abschlusszeugnis stehende Zensur ist die Eintrittskarte in jeden Beruf, egal welche Voraussetzungen und Kompetenzen man für diesen Beruf benötigt. Ein Jugendlicher, der auf den Physik-Nobelpreis zusteuert, wird vielleicht am Physikstudium gehindert, weil er in den Sprachen, Musik oder Sport schlechte Noten hatte. Kinder mit Begabungen oder Interessen, die jenseits der Prüfungsanforderungen liegen, werden ausgebremst, demotiviert, auf Durchschnitt zurechtgestutzt. Warum hört man eigentlich selten von erfolgreichen Menschen, dass ihre Talente schon in der Schule erkannt und gefördert wurden? In der Regel erfährt man, dass sie es trotz der Schule geschafft haben.

2.2 Meine Position

Ich habe mich auch bei Prüfungen immer an der Frage orientiert, welchen Stellenwert diese Prüfung für den späteren Lebensweg eines Kindes oder eines*einer Jugendlichen haben würde. Dies habe ich immer stärker berücksichtigt als die vermeintliche Bewertungsgerechtigkeit, die es ja erwiesenermaßen nicht gibt. Zensuren sind nicht objektiv,

reliabel oder valide; daher wollte ich ihnen nie die Priorität in Selektionsprozessen einräumen. Die individuellen Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen hatten für mich immer Vorrang.

Ich wäre froh, wenn sich die Schule auf ihre Kernaufgabe, den Kindern und Jugendlichen Bildungserfahrung zu bieten und Lernprozesse zu begleiten, beschränken dürfte. Dies könnte erfolgen, indem Noten, Bewertungen und Prüfungen radikal abgeschafft und nur zur Diagnostik verwendet würden. Prüfungen der unterschiedlichsten Formen blieben den abnehmenden Organisationen vorbehalten, die dadurch feststellen könnten, ob sich jemand für den angestrebten Studienplatz oder Beruf eignet. Solange wir aber noch mit diesem Zwitterystem leben müssen, empfehle ich, alle Möglichkeiten auszureizen, um die negativen Auswirkungen von Prüfungen und Bewertungen abzufedern.

2.3 Was kann man tun?

(1) *Mut zur Lücke*

Vor einigen Jahren stand ich im Deutschunterricht einer 10. Klasse vor dem Dilemma, eine Lektüre für die Abschlussprüfung Jahrgang 10 bearbeiten zu müssen, die ich für völlig ungeeignet und kontraproduktiv für das Ziel hielt, Lust an Literatur zu entwickeln: *Selam Berlin* von Yadé Kara. Mein Ausweg: Ich habe das Buch im Unterricht einfach nicht behandelt – mit dem Risiko, dass die Jugendlichen in der Abschlussarbeit gezwungen waren, keine Auswahl zwischen zwei Aufgaben zu haben, da sie den Text ja nicht behandelt hatten. Das hat funktioniert; wir hatten die andere Aufgabenarten ja gut trainiert. Die Jugendlichen hatten keinen Nachteil, und die von uns selbst ausgewählte Lektüre hat uns allen Spaß gemacht.

(2) *Transparenz*

Man kann Lerninhalte klassifizieren: Einerseits müssen bestimmte Inhalte – möglichst effizient und zeitsparend – gepaukt werden, weil sie für Prüfungen benötigt werden; andererseits hat man danach Zeit, sich mit sinnvollen und für alle interessanten Inhalten zu beschäftigen.

(3) *Rollenklarheit*

Für mich war es immer wichtig, meine Rolle als Lerncoach und Lernpartner zu trennen von meiner Rolle als Bewertender. Die positive Gestaltung von Beziehungen in Schule ist mindestens so wichtig wie die Gestaltung von Didaktik und Methodik wie auch das Fachwissen der Lehrenden. Für den großen Einfluss guter Beziehungen auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen gibt es viele Belege (Köller, 2019). In dem Moment, in dem ich aber aus der Rolle des Coaches in die des Bewerter wechselte, leiden gute Beziehungen. Daher habe ich meinen Kindern und Jugendlichen immer meine Rolle erklärt: meine institutionelle Zwangslage, mein Unbehagen, die wissenschaftlich erforschte Qualität der Beurteilungen, mein Kriterium, wie sich die Abschlüsse auf die angestrebten Berufswege auswirken würden.

3 Das System Schule ist ein exkludierendes System, obwohl es offiziell ein inkludierendes sein soll.

3.1 Das System

Lehrkräfte sind im Hinblick auf eine bestimmte Zielgruppe hin ausgebildet worden: Grundschullehrer*innen für die Grundschulen und Hauptschulen, Realschullehrer*innen für die Realschulen, Gymnasiallehrer*innen für die Gymnasien – oder für die Gesamtschulen, für die es bezeichnenderweise ja keine eigene Ausbildung gibt. Alle Lehrkräfte können aber auch an Grundschulen eingesetzt werden, wenn hier großer Lehrkräftemangel herrscht, oder an Orientierungsstufen oder Stadtteilschulen. Leider ist die Ausbildung von Gymnasiallehrer*innen aber nicht auf heterogene Gruppen ausgerichtet. Im Gymnasium können sie aussortieren, sitzenlassen oder ausschulen. In der Realschule können

sie sogar in beide Richtungen exkludieren, in der Hauptschule bleibt nur – wenn überhaupt noch vorhanden – die Überweisung in die Förderschule. Kommen Gymnasial- oder Realschullehrer*innen an eine Gesamtschule, in der das Sitzenbleiben oder Ausschulen nicht vorgesehen sind, wissen sie nicht, wie sie mit dieser nicht zu beeinflussenden Heterogenität umgehen sollen. In den meisten Gesamtschulen bleibt dann wenigstens noch in vier Fächern die äußere Fachleistungsdifferenzierung, die man als Sortierinstrument nutzen kann; an Schulen wie meiner, in der bis zum Ende der 10. Klasse auf eine äußere Differenzierung verzichtet wird, sind sie hilflos.

Wenn Förderschullehrer*innen vorhanden sind, kann man die Kinder mit besonderem Förderbedarf diesen zuschieben und damit die eigene Verantwortung abgeben. Sind diese aber – in der Regel – nicht ausreichend vorhanden, steht man hilflos der Situation gegenüber, hat Kinder, die eigentlich „nicht hierher gehören“. Das Mobbing dieser Kinder besteht dann darin, dass sie keine vernünftige Diagnostik erhalten, dass sie mit Lernanforderungen konfrontiert werden, die schon für die restliche Lerngruppe nicht differenziert genug sind. Sie müssen sich in Lerngruppen aufhalten, ohne angemessen geistig beteiligt zu werden. Sie erleben keinen Lernfortschritt, keine Selbstwirksamkeit, verlieren die Lust am Lernen, wehren sich mit „störenden“ Verhaltensweisen und werden dann doch deswegen im Endeffekt wieder ausgeschlossen. Sie sitzen vor der Tür, kommen in ein Abklingbecken (Trainingsraum) oder werden nach Hause geschickt – oder in die Klinik. Gymnasien wehren diese Kinder von vornherein bei der Anmeldung ab, mit dem Hinweis, dass es hier ja um das Abitur gehe, dass sie sich immer unterlegen fühlen würden und dass es zu wenige für diese Kinder ausgebildete Lehrer*innen gebe – illegal, aber Praxis. Ich weiß, dass diese Darstellung sehr holzschnittartig ist, dass es viele Lehrer*innen in allen Schulformen gibt, die sich mit großem Einsatz um alle Kinder kümmern – auch um die, die aufgrund ihrer Hochbegabung in der Regel nicht gefördert werden –, aber auch diese Lehrer*innen müssen gegen das System handeln, sich privat das beibringen, was sie in ihrer Ausbildung meist nicht gelernt haben, müssen oft auch gegen die allgemeine Lehrer*innenzimmermeinung ankämpfen. Bis in diese Situationen schlägt die mit wenigen Ausnahmen völlig überholte Lehrkräfteausbildung durch: Die Realität heterogener Lerngruppen wird nicht anerkannt, Fachwissen, Methodik und Didaktik sind wichtiger als Beziehungsgestaltung, die Schulrealität und die Zielgruppen sind für die Ausbildung irrelevant. Man vergibt ja einen akademischen Abschluss; um die wichtigen Kompetenzen für den Beruf müssen sich die Absolvent*innen selber kümmern. Treffen die Berufsanfänger*innen dann aber in der Schulrealität auf Kinder, für die sie nicht ausgebildet sind und denen sie in ihrer eigenen Sozialisation auch möglicherweise nie begegnet sind, dann liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Kinder an der falschen Schule sind und wegmüssen. Sich einzugestehen, dass man selbst falsch ausgebildet ist und eine dieser Situation gegenüber nicht angemessene Haltung hat, das gelingt nicht allen. Und so bleibt unser System ein System, das immer noch die Dreiklassengesellschaft im Gen trägt – die Sortierung nach sozialer Herkunft und Anpassungsfähigkeit.

3.2 Meine Position

Menschenrechts-, Kinderrechts- oder Behindertenrechtskonventionen zu unterschreiben, geht schnell und kostengünstig. Die deutsche Lehrer*innenausbildung und die deutsche Schule sind aber noch weit entfernt davon, diese Bekundungen in der Realität zu leben. Selbst wenn es Beispiele wie die Bielefelder inklusionssensible Lehrer*innenausbildung gibt, die in die richtige Richtung weisen, kann sich die Mehrzahl der deutschen Lehrkräfteausbildungsstätten ungestraft zurücklehnen und so tun, als ob man verbrieft Rechte nicht auch einhalten müsse. Mit unserem Dienstid haben wir uns verpflichtet, die Gesetze unseres Staates einzuhalten, also auch die völkerrechtlich verbindlichen Konventionen. Dass der Staat dafür dann aber noch keine verbindlichen Umsetzungen definiert hat, entbindet uns nicht von der Pflicht der Umsetzung.

3.3 Was kann man tun?

(1) *Haltung zeigen*

Man kann allen Kindern der Klasse signalisieren, dass sie willkommen sind. Der Satz „Du gehörst nicht hierher!“ hat im pädagogischen Wortschatz nichts zu suchen. Wenn man Heterogenität als Chance wahrnimmt, sich darüber freut, dass man ein buntes Abbild dieser Gesellschaft in der Klasse hat, die hier lernen kann, miteinander umzugehen, zu leben und zu arbeiten, dann kann die Wahrnehmung der Wichtigkeit dieser Aufgabe über viele Schwierigkeiten hinweghelfen.

(2) *Hinschauen*

Eine von allen Beteiligten akzeptierte und als Hilfe betrachtete Diagnosekultur hilft, auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen und entsprechende Aufgaben zu entwickeln.

(3) *Expertise einholen*

Angesichts der derzeitigen Ausbildungssituation insbesondere der Gymnasiallehrer*innen fehlt der Blick auf Kinder, wie er in der Ausbildung von Förderschullehrer*innen selbstverständlich ist. Dieser Blick ist aber unverzichtbar. Fallbesprechungen und kollegiale Hospitationen erweitern den eigenen Horizont und geben Handlungsalternativen.

(4) *Kreativ sein*

Für die Arbeit mit Kindern, noch stärker aber für die Arbeit mit Kindern mit Behinderungen gibt es keine Schablonen, auch wenn unsere Ausbildung dies meist noch suggeriert. Jeder Weg, der den Kindern ermöglicht, an den eigenen Fähigkeiten anzuknüpfen und so Sicherheit und Selbstbewusstsein zu entwickeln, ist legitim und gewünscht. Hierzu ist es immer wichtig, in die Augen der Kinder zu schauen und wahrzunehmen, ob die gewählten und vorgeschlagenen Lernsituationen Spaß machen. Falls das nicht so sein sollte, müssen wir uns in unseren Anforderungen ändern, nicht das Kind.

(5) *Mutig sein*

Ein solcher Weg ist nicht frei von Konflikten – mit Kolleg*innen, Eltern, Kindern, aber auch mit Vorgesetzten. Hier helfen ein klarer Kompass und die Einsicht, dass man das Recht auf seiner Seite hat und unserer deutschen Schulrealität ein paar Jahrzehnte voraus ist.

(6) *Fehler als Freunde begreifen*

Neue Wege bringen unweigerlich Fehler mit sich. Wenn man sich selbst diese eingesteht und sie auch den Kindern und Eltern gegenüber zugibt und darum bittet, bei der künftigen Arbeit nicht mehr so viele Fehler zu machen, hat man diese Gruppen auf seiner Seite. Man kann hier aber auch deutlich machen, dass man nicht vollkommen ist und diese Rechte hin und wieder unabsichtlich verletzen könnte und dass man daher Hilfe braucht – Signale, wenn sich jemand vom eigenen Tun verletzt fühlen sollte.

1.4 Schule ist ein mobbendes System, weil es keine Qualitätssicherung gibt.

4.1 Das System

Würde man erfassen, welchen Erfolg oder Misserfolg die aus der Schule entlassenen (auch so ein entlarvendes Wort) Jugendlichen in ihrem Beruf und in der Gestaltung ihres Lebens haben, könnte man Schule optimieren. Nur wenn Schule erfassen würde, was Schule positiv oder negativ zur individuellen Entwicklung der Jugendlichen beigetragen hat, könnte man gegenwärtigen Schüler*innengenerationen die Demütigungen auf ihrem Weg durch die Schule ersparen. Die fehlende Qualitätskontrolle bezieht sich aber nicht nur auf die Qualität der in der Schule gelebten Beziehungsgestaltung, sondern auch auf die vermittelte Bildung, so wie sie etwa im *Lernkompass 2030* der OECD (2020) beschrieben wird, und auch auf die Qualität der Beziehungsgestaltung durch die Lehrenden. Die Kinderrechte gelten, auch in deutschen Schulen. Die *Reckahner Reflexionen*

(2017) machen darauf aufmerksam, was in Schule legitim ist und was nicht. Und trotzdem sind in den in den Supplements zur Verfügung gestellten Schulgeschichten massenhaft Verletzungen dieser Rechte dokumentiert. In vielen Schulen sind die Kinderrechte den Kindern selbst und ihren Lehrer*innen nicht bekannt; es gibt keine Anlaufstellen, an die sich die Kinder und Jugendlichen wenden können, wenn ihre Rechte verletzt werden. Das System Schule hat keine Mechanismen dafür vorgesehen. Einzelne Schulen haben die Kinderrechte zum Thema gemacht und Anlaufstellen eingerichtet. Dies sind aber wieder individuelle Aktionen; staatliche Stellen kümmern sich nicht darum, die Qualität der Einhaltung dieser Rechte zu sichern. So wie sich eine private Stiftung (Bosch) um Schulqualität kümmert, so kümmern sich Kinderrechtsorganisationen um die Verbreitung der Kinderrechte, weil der Staat auch auf diesem Auge blind ist. Wenn es aber keine staatliche Qualitätssicherung in dieser Hinsicht gibt (bei aller formalen Verpflichtung zur Demokratieförderung), dann sind Lehrer*innen staatlicherseits mit einem Freifahrtschein ausgestattet. Es sind zufällige Konstellationen, wenn Kolleg*innen, Schulleitungen oder Eltern eingreifen, keine strukturellen.

4.2 Meine Position

Wie lange wurde über sexuellen Missbrauch hinweggesehen? Wie kann es ein, dass immerhin noch 25 Prozent aller schulischen Interaktionen für Kinder verletzend sind? Wie kann es sein, dass die Lehramtsstudierenden in der nachträglichen Reflexion diese Verletzungen als „normal“, zur Schule dazugehörend, eingestuft haben?

Ich behaupte, dass die fehlende Qualitätssicherung in Schule daran liegt, dass es keine allgemeingültige und gesellschaftlich im Konsens gefundene Definition von guter Schule gibt. Finnland hat schon lange vorgelegt, die 21st Century Skills der OECD gehen diesen Weg – in Deutschland ist er durch den Föderalismus und den Fatalismus vieler (Was mir nicht geschadet hat, kann auch meinen Kindern nicht schaden!) noch verbaut. Klar gibt es in allen Ländern eine Definition von Qualitätsbereichen. Diese sind aber meist sehr allgemein formuliert, so dass daraus konkretes Lehrhandeln nicht abgeleitet werden kann. Zudem sind sie den meisten Lehrer*innen nicht bekannt und werden auch nicht effektiv oder gar nicht gesichert. Ohnehin ist es ein deutsches Problem, dass Schulentwicklungsmaßnahmen nur selten in der Klasse, bei den Kindern und Jugendlichen ankommen. Würde man als Qualitätsmerkmal ein Fehlen von Mobbing definieren, würde man die Kinder und Jugendlichen regelmäßig dazu befragen und Anlaufstellen einrichten, dann könnte man dieses Qualitätsmerkmal optimieren. Durch das Fehlen einer derartigen Qualitätssicherung bleiben aber die Kinder diesem mobbenden System ausgeliefert und können froh sein, wenn sie zufällig an Lehrer*innen geraten, die eine Subjekt-Subjekt-Beziehung leben und keine Subjekt-Objekt-Beziehung.

4.3 Was kann man tun?

Selbst die Qualität sichern

Niemandem ist es verwehrt, in seinen Lerngruppen selbst eine Form der Qualitätssicherung zu etablieren. Ich meine hiermit nicht nur kurzfristige und schnelle Feedbackroutinen, sondern auch kontinuierliche, auf lange Zeiträume ausgerichtete Beobachtungen. Nur einige Anregungen:

- Mit ihrem Abschlusszeugnis erhalten die Jugendlichen einen frankierten und an die Schule adressierten Briefumschlag mit einem Fragebogen, der etwa fünf Jahre nach der Schulentlassung zurückgeschickt werden sollte, mit Fragen zur Qualität der erlebten Ausbildung: Welche schulischen Aspekte haben mir auf meinem Lebens- und Berufsweg geholfen? Was habe ich vermisst und musste es mir selbst nachträglich beibringen? Was rate ich der Schule für die Ausbildung zukünftiger Kinder und Jugendlicher?

- In den Klassen finden die Kinder und Jugendlichen einen Ordner mit Formularen, darunter einen Rückmeldebogen, den sie anonym ausfüllen und abgeben können, auf dem sie eintragen können, wenn sie sich in bestimmten Situationen gemobbt fühlen.
- Die Lehrkräfte führen einen Diagnosebogen, in den sie eintragen, wann sie bei welchem Kind „störendes“ Verhalten beobachten, wie sich das äußert, in welchen Situationen dieses aufgetreten ist und wie sie selbst darauf reagiert haben.
- Für Kinder-Eltern-Gespräche erhalten die Kinder zur Vorbereitung eine „Spinne“, in die sie nach bestimmten Fragestellungen zu den Bereichen „Lernen“, „Sich selbst“ und „Gruppe“ ihre Einschätzung eintragen. Diese Spinne ist Grundlage für das Gespräch, das damit von den Kindern selbst gelenkt wird.

Anna so sehe ich mich

Vorbereitung Schüler*innen

Ich und das Lernen ...

- Ich halte Gesprächsregeln ein
- Ich arbeite bei Gruppenarbeiten gut mit
- Ich bereite mich auf den Unterricht vor
- Ich arbeite aktiv mit
- Ich halte Ordnung
- Ich arbeite selbstständig

Ich in der Gruppe ...

- Ich helfe anderen
- Ich fühle mich in der Klasse wohl

Ich über mich ...

- Ich gehe gerne in die Schule
- Ich komme mit den Lehrpersonen gut aus
- Mit meinem Lernfortschritt bin ich zufrieden
- Ich kann mit dem Druck in der Schule gut umgehen

Fazit

Ich belasse es an dieser Stelle bei den aufgeführten vier Punkten; auf meinem Zettel stehen noch sehr viele andere strukturelle Bedingungen für Mobbing, so etwa die Beibehaltung von Gymnasien neben den Gemeinschaftsschulen, die persönliche Diskriminierung von Kindern mit Unterstützungsbedarf durch die personenbezogene Zuweisung von Einzelfallhelfer*innen, die oft ineffektiven und nicht bei den Kindern ankommenden Lehrkräftefortbildungen, die willkürliche Erstellung individueller Schulordnungen, das Fehlen des Schulziels „Well-Being“ in den staatlichen Curricula, das Mobbing durch soziale Benachteiligung, die Ideologie geschlossener Türen, die sich nicht am Wohlbefinden orientierenden Schulbaurichtlinien, die fehlende Ausbildung von Lehrer*innen in Kommunikation, Partizipation, Kinderrechten, die willkürlichen Aufnahmeverfahren, die fehlenden beruflichen Perspektiven für Kinder mit Förderbedarf, fehlende Supervisionsmöglichkeiten, das Fehlen einer systematisch verankerten Teamarbeit, die einseitig in Unterrichtsstunden definierte Arbeitszeit der Lehrer*innen und vieles mehr.

Ich hoffe aber, durch meinen Beitrag den Blick auf dieses mobbende System geschärft und dazu ermuntert zu haben, mit allen Mitteln gegen dieses System vorzugehen und die Kinder zu schützen, auch durch zuweilen etwas unkonventionelle Wege und Verfahren.

Seit 50 Jahren arbeite ich wie viele andere dafür, dass die Schulen ein kleines bisschen besser werden. Ich habe die Hoffnung nicht aufgegeben, dass in weiteren 50 Jahren die Schulgeschichten, die dann an den Universitäten geschrieben werden, von Situationen erzählen, die geprägt sind von Wertschätzung, Feinfühligkeit, Verantwortung und guten Beziehungen. Aber leider werde ich das nicht mehr erleben.

Literatur und Internetquellen

- Köller, O. (2019). *Schüler-Lehrer-Beziehung und Schulerfolg*. Impulsvortrag auf dem Forum „Beziehungen gestalten – erfolgreich lernen!“ der Deutschen Schulakademie am 11.02.2019 in Berlin.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Das Niedersächsische Schulgesetz, zuletzt geändert durch Artikel 12 des Gesetzes vom 16. Dezember 2021* (Nds. GVBl., S. 883). https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html
- OECD Lernkompass 2030 (2020). OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Hrsg. von der OECD. Verantwortlich für die Übers. ins Deutsche und den Inhalt: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Education Y e.V., Global Goals Curriculum e.V. & Siemens Stiftung. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Pant, H.A. (2020). Nicht ein Virus ist schuld. *bayerische schule. Das Magazin des BLLV*, 73 (5), 23–25.
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). „Die deutsche Schule – ein mobbendes System“. Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten der Lehramtsstudierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 43–54. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5963>

Online-Supplement:

Meine eigene Schulgeschichte

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Online-Supplement

„Die deutsche Schule – ein mobbendes System“

Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten
der Lehramtsstudierenden

**Online-Supplement:
Meine eigene Schulgeschichte**

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

* *Kontakt: Am Weinberg 6, 37130 Gleichen
wvogels@gwdg.de*

Zitationshinweis:

Vogelsaenger, W. (2022). „Die deutsche Schule – ein mobbendes System“. Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten der Lehramtsstudierenden [Online-Supplement: Meine eigene Schulgeschichte]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 43–54. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

MEINE EIGENE SCHULGESCHICHTE:

... DA BESCHLOSS ICH, LEHRER ZU WERDEN

1963. Quinta Gymnasium: zwei Wochen nach Beginn des Lateinunterrichts.

Wir 25 elfjährigen Jungen sitzen erwartungsvoll auf unseren Schulstühlen. Seit zwei Wochen lernen wir nun Latein bei einem etwa 50-jährigen Lehrer, Herrn Dr. W. Er ist immer für Überraschungen gut. Mal hat er gute Laune, mal weniger gute.

Heute geht er mit ausgestrecktem Zeigefinger durch unsere Reihen, zeigt auf jeden von uns und kommentiert dies mit seinen individuellen Prognosen: „Abitur, Abitur, kein Abitur, Sitzenbleiben, Abitur, kein Abitur, Sitzenbleiben ...“ und so weiter. Ich bin im ersten Moment froh, dass zu meiner Person das Prädikat „Abitur“ fällt. Doch im zweiten Moment bin ich schockiert. Wie kann ein Lehrer, der uns erst seit zwei Wochen kennt, schon nach so kurzer Zeit solch eine für uns existenzielle Prognose abgeben? Ich sehe in die Gesichter derer, die mit einem „kein Abitur“ oder einem „Sitzenbleiben“ abklassifiziert werden. Schock, Fassungslosigkeit, Tränen.

In diesem Moment beschließe ich, Lehrer zu werden. Das will ich anders machen.

Im Abitur 1970 (Kurzschuljahre) sind zwölf von uns übriggeblieben. Wir erinnern uns an diese Situation. Dr. W. hatte Recht; seine Prognosen sind ausnahmslos in Erfüllung gegangen. Er konnte schon nach so kurzer Zeit einschätzen, wer von uns sich an das System anpassen würde und wer nicht. Ich habe das für mich nicht unbedingt als Kompliment gesehen, war aber trotzdem froh, es geschafft zu haben.

Dies war der Auslöser für meine jetzt über 54 Jahre andauernden Versuche, Schule in Deutschland ein klein wenig besser zu machen.

UND EINE ZWEITE ERINNERUNG

„Vorelsänger (so geschrieben wie gesprochen), nach vorne zum Diktat!“

1964. Quarta Gymnasium: Beginn der dritten Fremdsprache, Französisch.

Ich versäume die ersten beiden Wochen Anfangsunterricht in Französisch, weil ich wegen einer Blinddarmoperation im Krankenhaus liege. Meine Eltern versorgen mich mit „Études Françaises“, einem Kassettenrecorder und der zugehörigen Kassette. Täglich informiere ich mich bei meinen Freunden über den Lernstand.

Als ich wieder in die Schule komme, bin ich voller Zuversicht: Ich kann die Vokabeln, kann sie aussprechen und die ersten Texte im Buch übersetzen.

Meine erste Französischstunde findet im Zeichensaal statt. Die Ranzen stehen zwischen uns. Wie jede Woche gibt es ein Diktat. Noch bin ich guter Laune, obwohl mich das Setting einschüchtert. Ich kann alles. Doch nicht die Vokabeln, die die Klasse außerhalb der Lektionen gelernt hatte, „virgule, portemonnaie etc.“

Ich bekomme eine satte „5“ zurück und muss von da an etwa drei Jahre lang in jeder Stunde vorn an die Tafel, um verdeckt das tägliche Diktat anzuschreiben. Sehr zur Freude unseres Französischlehrers, der anschließend meine Fehler für die ganz Klasse dick anstreichen kann. Über ein „Ausreichend“ komme ich bis zum Abitur nicht hinaus. Erst in der schriftlichen und mündlichen Prüfung kann ich es dem Lehrer zeigen: In den jährlichen Frankreichferien, die meine Eltern zur Bearbeitung meines

„Problemfaches“ eingeführt haben, habe ich so gut Französisch gelernt, dass ich alle zur Prüfung versammelten Lehrer der Schule 20 Minuten lang mit einer Interpretation eines Gedichtes von Flaubert „vollsabbele“, ohne dass sie für Fragen dazwischenkommen. So reichte es dann doch noch für eine Drei. Und ich konnte ihm zeigen, dass er mich jahrelang falsch eingeschätzt hatte.

Trotz Schule ist Französisch meine Lieblingssprache und Frankreich mein Lieblingsland geworden. Das hat meine Vorstellung von der langfristigen Wirksamkeit von schulischem Handeln geprägt. Das hat mir gezeigt, dass ich mich nie so wichtig in meiner Rolle als Lehrer nehmen sollte. Kinder lernen auch außerhalb von Schule. Und sie lernen oft Wichtigeres und oft besser.

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie

Fabienne Becker-Stoll^{1,*}

¹ Staatsinstitut für Frühpädagogik

* Kontakt: fabienne.becker-stoll@ifp.bayern.de

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag soll dargestellt werden, welche Rolle vertrauensvolle und sicherheitsgebende Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen insgesamt und für ihren Lern- und Bildungserfolg im Speziellen haben und welche Beziehungskompetenzen Lehrende brauchen, um die Bedürfnisse von einzelnen Kindern und Kindergruppen in Lehr- und Lernsituationen feinfühlig zu moderieren und zu beantworten. Die Erkenntnisse der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen machen deutlich, dass es für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen und deren gute Entwicklung in erster Linie auf die Qualität von Beziehungen und Interaktionen ankommt, die Heranwachsende in ihren verschiedenen Bildungsorten erfahren.

Schlagwörter: psychische Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie, sozial-emotionales Lernen, Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden, Auswirkungen von Beziehungsqualität auf (Bildungs-)Entwicklung



Einleitung

Die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen bietet – wie im Beitrag von Annedore Prengel in diesem Heft dargestellt – für Studierende die Möglichkeit, sich mit subjektiven Erlebnissen aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen auseinanderzusetzen, diese in Beziehung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu setzen und schließlich im Hinblick auf die eigene, zukünftige pädagogische Arbeit zu reflektieren. Im folgenden Beitrag soll nunmehr anhand von drei prominenten Forschungslinien ein Angebot für die empirisch-theoretisch angeleitete Reflexion gemacht werden.

Die biografisch relevanten Erfahrungen der Studierenden, die in den Schulgeschichten zum Ausdruck kommen, zeugen von Beziehungserfahrungen mit Lehrkräften, die von Anerkennung und Ermutigung, Fairness und Wertschätzung geprägt waren. Viel zu oft sind diese Erinnerungen jedoch von erfahrenen Demütigungen, Abwertungen, Entmutigungen und Ausgrenzungen, also von erlebten oder beobachteten schwerwiegenden Verletzungen der Würde von Schülerinnen und Schülern, geprägt.

Im folgenden Beitrag soll daher dargestellt werden, welche Rolle vertrauensvolle und sicherheitsgebende Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen insgesamt und für ihren Lern- und Bildungserfolg im Speziellen haben und welche Beziehungskompetenzen Lehrende brauchen, um die Bedürfnisse von einzelnen Kindern und Kindergruppen in Lehr- und Lernsituationen feinfühlig zu moderieren und zu beantworten. Die Erkenntnisse der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen machen deutlich, dass es für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen und deren gute Entwicklung in erster Linie auf die Qualität von Beziehungen und Interaktionen ankommt, die Heranwachsende in ihren verschiedenen Bildungsorten erfahren.

1 Bindung und Lernen

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, d.h. die pädagogische Qualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen sind. Nur bei hoher Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind kann der Besuch einer Bildungseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und sogar Belastungsfaktoren in den Familien entgegenwirken.

Die Bedeutung von hoher Beziehungsqualität ist für die Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern so wichtig, weil Kinder in Beziehungen lernen, ihre Emotionen, Impulse und ihre Aufmerksamkeit zu regulieren.

Diese sozialen und emotionalen Kompetenzen sind für das Lernen und den Bildungserfolg wichtiger als der Intelligenzquotient des Kindes. Insbesondere die Lern- und Leistungsmotivation hängen von der Qualität der Beziehung zwischen Lernendem und Lehrenden ab.

1.1 Lernen ist ein sozialer Prozess

Kinder lernen vor allem von Menschen, in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu ihnen. Deshalb hängt der Ertrag früher Bildungsprozesse von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab. Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen. In einer solchen Beziehung kann das Kind sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person erleben. Diese Eigenschaft

wird – so die Bindungstheorie und Bindungsforschung – in sicheren Bindungsbeziehungen umgesetzt (Ahnert, 2010).

In zwei Studien konnte Ahnert den Zusammenhang zwischen positiver Fach-/Lehrkraft-Kind-Beziehung und Kompetenz bzw. Leistung und Leistungsmotivation nachweisen. In der Untersuchung von Ahnert & Harwardt (2008) wurden 100 Kinder im Alter von sechs Jahren sechs Monate vor und nach der Einschulung in der Kita und zuhause beobachtet. Dabei wurden die Beziehungserfahrungen mit Mutter und pädagogischer Fachkraft eingeschätzt. Die Eltern gaben Auskünfte, wie gerne ihr Kind in die Schule geht, Hausaufgaben macht und von der Schule berichtet. Zusätzlich wurden die Zeugnisbeurteilungen (Lernwilligkeit, Anstrengungsbereitschaft, Aufmerksamkeit, Konzentration) ausgewertet. Außerdem wurden mit den Kindern Leistungstests in Mathematik und Deutsch durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass anstrengungsbereite und lernfreudige Kinder gute Beziehungsqualitäten zu Hause und im Kindergarten erfahren hatten. Sie fielen bereits durch ausgeprägte Spielfreude im Kindergarten auf und bewährten sich später in der Grundschule mit guten Leistungen.

In der zweiten Studie (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013) wurde untersucht, wie nachhaltig die Beziehungserfahrungen des Kindes den Lernprozess fördern oder hemmen. Dem Kind, das Aufgaben an einem Computer löste, wurde das Foto der pädagogischen Fachkraft beziehungsweise Lehrkraft eingeblendet, deren Beziehungsqualität zum Kind bekannt war. Dabei wurde das Foto in diesem Experiment nur so kurz dargeboten, dass es nicht bewusst wahrnehmbar war und als subliminale Botschaft unterschwellig wirken konnte. Die Analysen dieser experimentellen Anforderungen zeigten, dass es zu kurzen Reaktionszeiten und vielen Fehlern kommt, wenn das Kind von einer Person beim Lösen der Aufgaben subliminal „gestört“ wird, mit der es eine belastende Beziehung hat. Es arbeitete langsamer, aber auch sorgfältiger, wenn die Beziehungsqualität der eingeblendeten Person als unterstützend und anregend eingeschätzt wurde.

In der Studie von Spilt, Hughes, Wu und Kwok (2012) wurde die Schulleistung von 657 Schülerinnen und Schülern mit geringer Literacy-Kompetenz zu Schulbeginn im Verlauf der Grundschule (*elementary school*, USA) untersucht und zwar in Abhängigkeit davon, wie sich die Qualität der Lehrkraft-Kind-Beziehung über den Zeitraum der Grundschule entwickelte. Es zeigte sich, dass die Wahrscheinlichkeit von Schulversagen einherging mit der Dauer einer feindseligen Beziehung der Lehrkraft gegenüber dem Kind. Kinder, die eine ansteigende Konfliktbelastung in der Beziehung zur Lehrkraft erlebten, blieben in ihren Leistungen deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurück. Positive Beziehungen zur Lehrkraft in der Grundschule sind demzufolge eine wichtige Voraussetzung, damit sich Begabung entwickeln kann. Positive, also wertschätzende und warmherzige Beziehungen geben Kindern emotionale Sicherheit, die ihr Selbstbild stärkt und zu Engagement und Leistung führt.

1.2 Bindung und Exploration sind die verhaltensbiologischen Grundlagen von Lernen

John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, ging als Erster von der Annahme aus, dass der Mensch von Geburt an mit zwei grundlegenden Verhaltenssystemen ausgestattet ist, die sein Überleben und das seiner Art sichern (Bowlby, 2003/1987): das Bindungs- und das Explorationsverhaltenssystem.

Das erste System ermöglicht es dem Kind von Geburt an, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen und damit die Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Die wichtigste Funktion von Bindung ist somit der Schutz des auf Hilfe angewiesenen Säuglings. Bindungsverhalten ist überlebensnotwendig – für das Kind und für die Art. Das Kind bindet sich nicht nur an die Bezugsperson, die es füttert und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren (Ainsworth, 2003/1974). Durch Fremdheit, Unwohlsein

oder Angst wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson – durch Nähe, liebevollen Körperkontakt und Interaktion mit ihr – beendet. Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn das Kind zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, sind diese eindeutig hierarchisch geordnet: Das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat ein Kind eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu Trauerreaktionen und seelischem Leid (Grossmann & Grossmann, 2012).

Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Explorationsverhalten ist jede Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit die verhaltensbiologische Grundlage von Lernen (Bowlby, 2003/1987). Die Erkundung der Umwelt ist ebenfalls Voraussetzung für das Überleben, weil nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt Gefahren erkannt und Nahrungsquellen gefunden werden können.

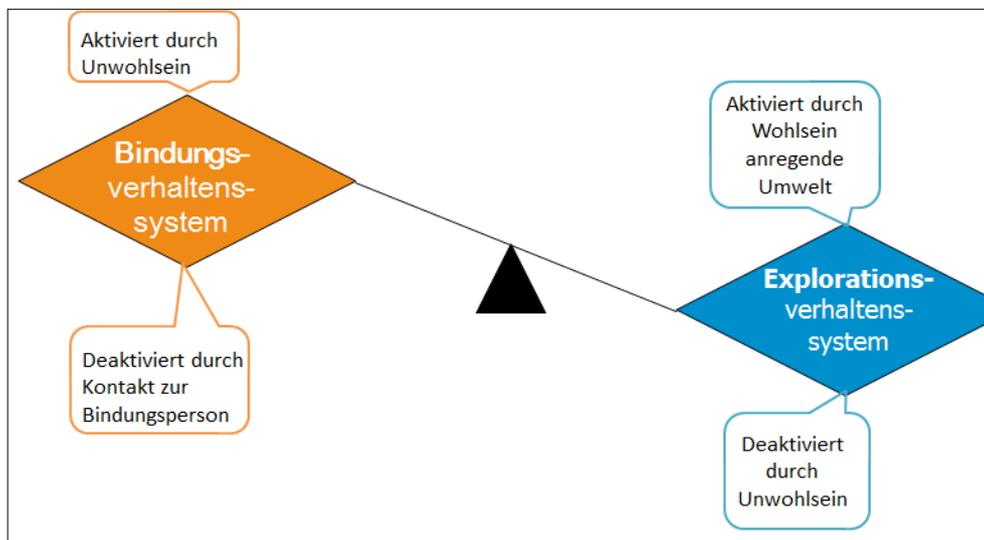


Abbildung 1: Die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten nach John Bowlby (2003/1987)

Wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird, dann kann das Explorationssystem nicht aktiviert werden (Grossmann & Grossmann, 2012). Ein Kind kann also nur dann Explorationsverhalten zeigen – sich z.B. für neues Spielzeug oder neue Sachverhalte interessieren –, wenn sein Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist. Hat das Kleinkind zu einer Person eine Bindung aufgebaut, kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (z.B. Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert und es wird zur „sicheren Basis“ der Bindungsperson zurückkehren. Dort gewinnt das Kind – über Körperkontakt oder Kommunikation – seine emotionale Sicherheit wieder. Das Bindungsverhaltenssystem beruhigt sich, und das Explorationsverhaltenssystem wird wieder aktiviert, sodass das Kind sich von seiner „sicheren Basis“ lösen und der Erkundung der Umwelt zuwenden kann.

Lernen ist für die Entwicklung des Einzelnen und der Art so überlebenswichtig, dass nicht nur das Explorations-, sondern auch das Bindungsverhaltenssystem das Lernen absichert, indem es die Aufmerksamkeit des Kleinkindes auf die Bindungsperson lenkt, von der es und mit der es die wichtigsten Kommunikations- und damit Kulturtechniken lernen kann (Bowlby, 1975/1969).

1.3 Feinfühligkeit fördert Kompetenzentwicklung

Bindung erfüllt immer eine Doppelfunktion: einerseits das Trösten bei Überforderung und andererseits die Unterstützung des Erkundungsdranges und des Bedürfnisses, Neues zu lernen. Für die Bezugsperson bedeutet das grundsätzlich, dass sie sowohl eine sichere Basis als auch ein sicherer Hafen für das Kind sein soll.

Um sich gut entwickeln zu können, brauchen Kinder:

1. die Freiheit und das Vertrauen, sich von der Bindungsperson wegzubewegen und die Welt zu erkunden. Die Bindungsperson wird für das Kind zur sicheren Basis, die es zur Entdeckung der Welt ermutigt, aufmerksam und emotional verfügbar ist. Sie bietet, wenn nötig, Hilfe und Unterstützung an und freut sich mit dem Kind über seine neuen Entdeckungen und Abenteuer.
2. die Sicherheit, bei Bedarf jederzeit zur Bindungsperson zurückkommen zu können, um Schutz, Geborgenheit und Trost zu erfahren. Die Bindungsperson wird für das Kind zum sicheren Hafen, in den es jederzeit einlaufen und in dem es emotional auftanken kann. Wichtig ist hierbei die Unterstützung bei der Organisation und Regulation der Gefühle. Das Kind muss sich willkommen fühlen und das Gefühl bekommen, dass es beschützt, getröstet und verstanden wird.



Abbildung 2: Der Kreis der Sicherheit nach Marvin, Cooper, Hoffman & Powell (2000)

Entscheidend ist dabei auch das Bewusstsein, dass die Bezugsperson immer stärker und erfahrener ist als das Kind. Um sich sicher fühlen zu können, muss das Kind sich darauf verlassen können, dass die Betreuungsperson, wenn nötig, die Führung übernimmt, um es vor Gefahren zu schützen, um ihm Halt und Orientierung zu geben und um ihm zu helfen, seine Gefühle zu organisieren. Die Aufforderung an die Bindungsperson, gegenüber dem Kind immer „liebenswürdig“ zu sein, beinhaltet einerseits den Anspruch, dass die Bezugsperson sich der Liebe des Kindes als würdig erweist, und andererseits, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und Emotionen selber so reguliert, dass sie damit das Kind in seiner Entwicklung stärkt und nicht etwa beeinträchtigt (Pregel, Heinzl, Reitz & Winklhofer, 2017).

Die Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes und für das Gelingen der Beziehung zum Kind liegt ausschließlich bei der erwachsenen Bezugsperson – das gilt für

Eltern und ganz besonders für professionell ausgebildete und arbeitende pädagogische Fach- und Lehrkräfte.

Je besser es den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen gelingt, feinfühlig auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, umso eher wird sich die Beziehung im Laufe der Zeit in Richtung Partnerschaftlichkeit und selbstbestimmte, aktive Kooperation entwickeln. Versucht man dagegen, Kindern ihre emotionalen Bedürfnisse nach Nähe im Zuge der Selbstständigkeitsentwicklung abzutrainieren (z.B. aus der Angst heraus, das Kind zu sehr zu verwöhnen), so begünstigt dies die Entwicklung von belastenden Auseinandersetzungen und anhaltenden Konflikten in der Beziehung, die die Entwicklung der Kinder beeinträchtigen können (Becker-Stoll, Beckh & Berkic, 2018).

1.4 Sichere Bindungsbeziehungen unterstützen das Lernen

Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wollen die Welt entdecken und lernen. Sobald ein Kind sich in seiner Umgebung sicher fühlt, fängt es an, seine Umwelt zu erkunden. Das Lernen muss man also nicht speziell fördern – in der Tat ist die Gefahr groß, dass man durch ehrgeizige pädagogische Angebote und starke Vorgaben den Entdeckerdrang einschränkt. Kinder suchen sich ihre eigenen Herausforderungen, vorausgesetzt man lässt sie.

Bei einem einjährigen Kind sind das vielleicht Schubladen, die es unermüdlich aus- und manchmal auch wieder einräumt. Ein dreijähriges Kind versucht sich an ersten größeren Bauwerken mit Bausteinen oder traut sich zum ersten Mal auf das hohe Klettergerüst. Bei einem fünfjährigen Kind sind vielleicht der Experimentierkasten, die ersten Schreibversuche oder das Wettrennen neue Herausforderungen. Mit sieben Jahren erobert sich ein Kind das Computerspiel *Minecraft* oder ein Schnitzmesser. Natürlich unterscheiden sich Kinder stark in ihren Vorlieben, Begabungen und intellektuellen Fähigkeiten (Becker-Stoll et al., 2018).

Aber eine sichere Bindung unterstützt das Lernen nachgewiesenermaßen mehr als alle Versuche, den Kindern direkt bestimmte Fähigkeiten beizubringen, was häufig den Spaß nimmt, vermehrt zu Stress führt und damit das Lernen beeinträchtigt.

Das liegt daran, dass unerfüllte Bedürfnisse und Stress die Lernfähigkeit einschränken. Ganz allgemein kann man sagen, dass die Unsicherheit, die durch nicht erfüllte Grundbedürfnisse (s. Kap. 2) und den Mangel an Verbundenheit entsteht, bei Kindern zu einem chronischen Stress- und Belastungszustand führt, sodass sie kaum dazu in der Lage sind, sich intensiv mit einer anderen Sache zu beschäftigen (Hoffman, Cooper & Powell, 2017).

Manche Kinder reagieren auf das Fehlen von Verbundenheit und auf nicht erfüllte Bedürfnisse mit Ablenkung. Doch die Notwendigkeit, mit chronischer Unsicherheit und mangelnder Unterstützung zurechtzukommen, kostet so viel Energie, dass für effizientes Lernen kaum noch welche zur Verfügung steht (Williford, Carter & Pianta, 2016).

Dies liegt daran, dass der Mangel an Sicherheit und Schutz dazu führt, dass diese Kinder dauerhaft in einem Zustand erhöhter Alarmbereitschaft sind, um auf Gefahren reagieren zu können – was ihre Fähigkeit, bei der Sache zu bleiben, erheblich einschränkt (Grossmann & Grossmann, 2012).

Eine sichere Bindung fördert das Lernen dadurch, dass Eltern die sichere Basis bieten, von der aus das Kind sich auf den Weg macht, um die Welt zu entdecken und zu lernen. Das Vertrauen in die Eltern erleichtert es Kindern, bei Bedarf nach Unterstützung beim Lernen zu suchen. Gleichzeitig erleichtern Interaktionen zwischen Eltern und Kind, die beiden Freude machen, den Austausch von Informationen über alles, was das Kind interessiert oder beschäftigt.

Durch eine sichere Bindung entwickeln Kinder ein stimmiges Bild von sich und anderen, was auch ihr Denken beeinflusst. Das erleichtert ihnen, auch unter Belastung noch klar zu denken und sich in schwierigen Situationen nicht von negativen Gefühlen überwältigen zu lassen, sondern gute Lösungen zu finden (Hoffman et al., 2017).

Gerade in den ersten Lebensjahren ist es also weniger wichtig, was die Kinder lernen, sondern entscheidend ist die Art und Weise, wie sie lernen. Die Forschung zeigt, dass sichere gebundene Kinder unter anderem mehr Neugier zeigen, sich mehr zutrauen, bei Schwierigkeiten mehr Durchhaltevermögen zeigen und sich leichter damit tun, um Unterstützung zu bitten, wenn sie alleine nicht weiterkommen. Dies unterstützt auch das Selbstwertgefühl der Kinder, da sie so auch schwierige Aufgaben häufiger erfolgreich lösen (Grossmann, Grossmann & Waters, 2005).

1.5 Emotional sichere Beziehungen in außerfamiliären Bildungsorten

In der Kindertageseinrichtung oder Schule muss die Fach- oder Lehrkraft nicht nur feinfühlig auf die Signale eines Kindes reagieren, sondern die gesamte Kindergruppe oder Klasse im Blick behalten und die gruppendynamischen Prozesse feinfühlig moderieren. Inwiefern es der Fach- oder Lehrkraft gelingt, den ihr anvertrauten Kindern im pädagogischen Alltag feinfühlig zu begegnen, hängt auch von ihrer Fähigkeit ab, ihr eigenes Verhalten gegenüber den Bedürfnissen der Kinder immer wieder zu reflektieren und mit den anderen Fachkräften abzustimmen.

In mehreren Studien konnte inzwischen gezeigt werden, dass Feinfühligkeit nicht nur bei (belasteten) Eltern durch Coaching nachhaltig verändert werden kann, sondern dass auch Fach- und Lehrkräfte ihre Feinfühligkeit durch Video-Feedback-basierte Beratung mit erstaunlich geringem Aufwand nachhaltig verbessern können und dies bei diesen Fachkräften zu höherer Arbeitszufriedenheit führt (Hamre et al., 2012; Werner, Vermeer, Linting & Van IJzendoorn, 2018).

Bereits in den 1980er-Jahren konnte nachgewiesen werden, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenüber ihren Bezugserzieherinnen bzw. Fachkräften Bindungen eingehen und bei ihnen Nähe und Sicherheit in emotional belastenden Situationen – ähnlich wie bei ihren Eltern – suchen und die pädagogische Fachkraft als Sicherheitsbasis nutzen (Cummings, 1980). Andere Studien zeigten allerdings auch, dass die Betreuung mehrerer Kinder in einem Gruppenkontext die pädagogischen Fachkräfte vor besondere Herausforderungen stellt, da sie die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes feinfühlig beantworten und gleichzeitig mit den Bedürfnissen der Kindergruppe in Einklang bringen muss. Gelingt es Fachkräften auch im Gruppenkontext, vorwiegend feinfühlig auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, können sichere Fachkraft-Kind-Bindungen beobachtet werden (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006).

Kinder, die sichere Bindungsbeziehungen zur Bezugsfachkraft aufbauen können, zeigen eine günstigere Stress- und Verhaltensregulation im pädagogischen Alltag und langfristig auch eine bessere Bewältigung der Anforderungen des Schulalltages. Dementsprechend kann eine sichere Bindung zur pädagogischen Fachkraft auch maßgeblich zum Schulerfolg von Kindern und deren Bildungskarriere beitragen (Ahnert et al., 2013).

Dennoch hängt die Bindung zur pädagogischen Fachkraft nicht nur von ihrem feinfühligem Verhalten ab, sondern auch von den familiären Erfahrungen, die das Kind in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung mitbringt, welche die Ausbildung einer sicheren Bindung erschweren können. Neuere Untersuchungen von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) zeigen jedoch, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien, mit deutlichen Defiziten in der Bindungsbeziehung zu ihren Müttern, durchaus zu ihren pädagogischen Fachkräften sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können. Erstaunlicherweise war die Fachkraft-Kind-Bindung im Gegensatz zur Mutter-Kind-Bindung bei den sozial benachteiligten Kindern sogar von höherer Bindungssicherheit gekennzeichnet. Das unterstützt die Tatsache, dass sich die Bindung zur pädagogischen Fachkraft unbeeinflusst von der Qualität der Mutter-Kind-Bindung entwickelt, sogar wenn diese von starken Bindungsunsicherheiten geprägt ist. Wie auch Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney und Bub (2011) am Beispiel der sozial-emotionalen Entwicklung gezeigt haben, verdeutlichen diese Ergebnisse ebenso, wie abhängig die Entwicklungskonsequenzen der sozial benachteiligten Kinder von qualitativ hochwertig gestalteter Betreuung sind.

Die Unterstützung und emotionale Verfügbarkeit der Bindungsperson ist also Voraussetzung für die Entwicklung einer adaptiven Emotionsregulation. Eine adaptive Emotionsregulation ist ein zentrales Merkmal einer resilienten Persönlichkeit. Im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit wirken die primären Bezugspersonen als externe Organisatoren (oder: interpersonale Regulation) für ihre Kinder, indem sie ihnen helfen, ihre Gefühle zu regulieren. Im Laufe ihrer Entwicklung zeigen Kinder dann eine zunehmend selbstständige Regulation ihrer Gefühle. Sie wenden dabei die Emotionsregulationsmuster an, die sie in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen erlernt haben. Gleichzeitig sind Kinder bis ins Jugendalter hinein bei hoher emotionaler Belastung auf die Hilfe von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen, um ihre Gefühle „wieder in Ordnung zu bringen“.

Die wichtigste Funktion von Bindungsbeziehungen und Kennzeichen für sichere Bindungsbeziehungen ist, wenn Kinder und Heranwachsende bei ihrer Bezugsperson immer dann Zuwendung, Trost und Unterstützung erfahren, wenn sie (emotional) an ihre Grenzen stoßen (Grossmann & Grossmann, 2012).

1.6 Beziehungsqualität wirkt sich auf das Lernen aus

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen (z.B. Burchinal et al., 2008). Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung. So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und wenn die Gruppen sehr groß waren (Belsky, 2009). Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität insbesondere im Vergleich zu dem Einfluss der Familie eher gering aus; dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden.

Bei Kindern, die in ihren Familien keine ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defiziten in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen (vgl. Eckstein-Madry & Ahnert, 2016). Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus (Watamura et al., 2011).

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, d.h. die Prozessqualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen sind.

Nur bei hoher Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind kann der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und sogar Belastungsfaktoren in den Familien entgegenwirken (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2013).

Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten sowohl in akademischen Kompetenzbereichen, wie z.B. der Sprachentwicklung, als auch in der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden (Anders, 2013). Sogar Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugsfachkraft. Der Einfluss einer positiven Fachkraft-Kind-Beziehung auf die Entwicklung aller Jungen und insbesondere auf Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher (Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013).

Aufgrund der emotionsregulierenden Funktion von Bindungen ist davon auszugehen, dass eine sichere Fachkraft-Kind-Bindung auch Einfluss auf die kindliche Stressregulation hat. Bisher haben sich nur wenige Studien mit diesem Einfluss auseinandergesetzt. Badanes, Dmitrieva und Watamura (2012) ließen die Bindungssicherheit zu den Kindern von den pädagogischen Fachkräften einschätzen und konnten einen positiven Effekt auf die Stressregulation des Kindes zeigen, wenn die Fachkraft sich dem Kind nahe fühlte. Ähnliche Effekte konnten auch für warme und harmonische Lehrkraft-Schüler- bzw. -Schülerinnen-Beziehungen nachgewiesen werden, die mit besserer Stressregulation bei den Schulanfängern einhergingen (Ahnert et al., 2013).

2 Motivationsforschung: Die Bedeutung psychischer Grundbedürfnisse für das Lernen

Die amerikanischen Motivationsforscher Edward Deci und Richard Ryan (Deci & Ryan, 1995, 2000; Ryan & Deci, 2020) postulieren drei angeborene psychologische Grundbedürfnisse menschlichen Verhaltens und beziehen sich dabei ausdrücklich auf die dahinter liegenden Forschungstraditionen:

1. *Bindung und soziale Verbundenheit*: enge zwischenmenschliche Beziehungen eingehen, sich sicher gebunden fühlen, sich selbst als liebesfähig und liebenswert erleben (Bowlby, 1975/1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978);
2. *Kompetenzerleben*: effektive Interaktion mit der Umwelt, positive Ergebnisse erzielen, negative verhindern können (White, 1959);
3. *Autonomie*: freie Bestimmung des eigenen Handelns, selbstbestimmte Interaktion mit der Umwelt (Deci & Ryan, 1992);

Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1995, 2000; Ryan & Deci, 2020) gehen davon aus, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einer sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom und initiativ, also selbstbestimmt, zu erfahren.

Weiterhin benennen sie Faktoren in der sozialen Umwelt, die für das Auftreten intrinsischer Motivation und die Entwicklung extrinsischer Motivation verantwortlich sind. Soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, fördern das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation. Soziale Umweltfaktoren, die die Befriedigung dieser Bedürfnisse verhindern, hemmen diese Prozesse.

Kinder und Heranwachsende sind darauf angewiesen, dass neben ihren physischen Grundbedürfnissen auch ihre psychischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt, also ihren erwachsenen Bindungs- und Bezugspersonen, befriedigt werden.

2.1 Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse durch Bezugspersonen

Die Entwicklungspsychologen Skinner und Wellborn (1994) sehen in der Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse durch den sozialen Kontext, also durch die Bezugspersonen, die Voraussetzung für die Entwicklung von psychischer Gesundheit und gelungener Entwicklung und beschreiben die Wirkung möglicher Risikofaktoren auf die drei Grundbedürfnisse und die daraus resultierenden Folgen für die weitere Entwicklung.

Im Zentrum der Darstellung von Skinner und Wellborn (1994) steht die Handlung – ein flexibles und interessiertes Engagement in Beziehungen, aber auch in anderen Aktivitäten, das förderlich für eine weitere adaptive Entwicklung ist. Ob eine solche engagierte Auseinandersetzung mit der Umwelt möglich ist oder es zu einem Rückzug und

zu Resignation kommt, hängt wesentlich von bestimmten Aspekten des sozialen Kontextes ab, die auf die drei Grundbedürfnisse einwirken:

1. *Elterliches Engagement* steht für eine Beziehung zum Kind, die von Freude und Interesse am Kind geprägt ist, in der Gefühle offen ausgedrückt werden können und in der die Bezugsperson emotional und zeitlich verfügbar ist. Fehlendes elterliches Engagement reicht von mangelnder Feinfühligkeit bis zu Vernachlässigung und Misshandlung.
2. *Struktur* ist notwendig, um die Kompetenz eines Kindes zu fördern; sie umfasst an den Entwicklungsstand angepasste Herausforderungen, aber auch Hilfestellung beim Erwerb von neuen Strategien. Das Gegenteil von Struktur – Chaos – ist charakterisiert von Unvorhersagbarkeit, Über- oder Unterstimulation, einem Mangel an Kontrolle und an Unterstützung beim Erreichen von Zielen.
3. *Autonomie unterstützendes Verhalten* beinhaltet die Gewährung von Freiheit und Wahlmöglichkeiten bei einem Minimum an Regeln, so dass eigene Ziele erkannt und verfolgt werden können (Skinner & Wellborn, 1994).

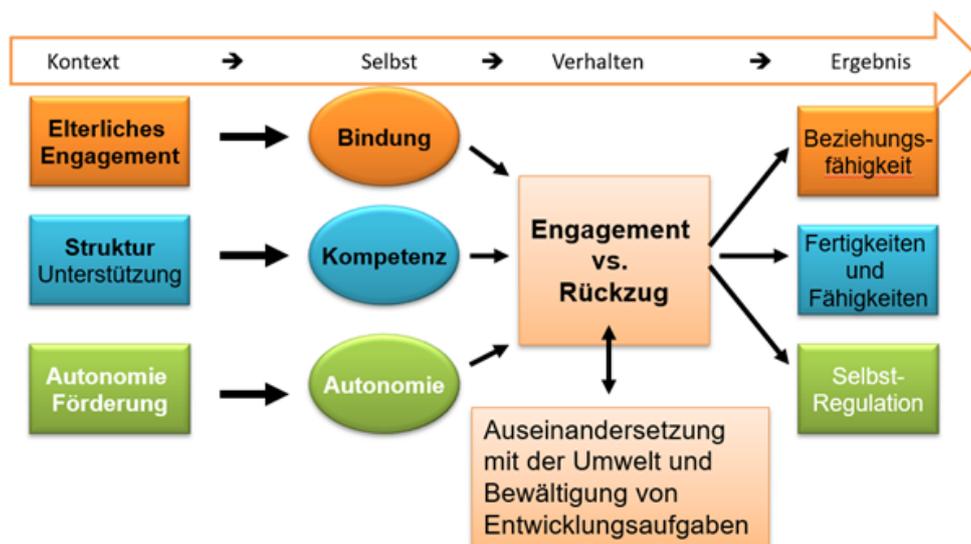


Abbildung 3: Entwicklungsmodell von Skinner und Wellborn (1994, Fig. 3, S. 106)

Autonomie wird auch als Entwicklungsschritt verstanden, als Übergang zu selbst-reguliertem Verhalten (Deci & Ryan, 1995), der jedoch nicht unabhängig von der Umwelt geschehen kann und somit sehr beeinflussbar ist (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Die Unterstützung von Autonomie ist demnach ein wichtiger Punkt im Verhalten von Bezugspersonen (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Die Hemmung von Autonomiebestrebungen kann durch übermäßige Kontrolle, Manipulation oder Strafen geschehen.

2.2 Psychische Grundbedürfnisse und Lernmotivation

Der Zusammenhang zwischen den psychischen Grundbedürfnissen und der Motivation ist für die Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen von größter Bedeutung: Trotz angeborenem Erkundungsverhalten können die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft und der Mut von Kindern und Heranwachsenden, Neues auszuprobieren, durch das Verhalten von Bezugspersonen in Lernsituationen stark beeinträchtigt werden.

Verhalten von Erwachsenen gegenüber Kindern, das nicht feinfühlig auf die Grundbedürfnisse von Kindern eingeht, ihre Bindungs-, Kompetenz- und Autonomiebedürfnisse verletzt, das Kinder durch Unter- oder Überforderung verunsichert oder durch erfahrene oder beobachtete Demütigungen, Abwertungen, Entmutigungen und Ausgrenzungen verängstigt, untergräbt und sabotiert jede Lernmotivation – mit nachhaltigen

Schädigungen für die weitere Entwicklung und den Bildungserfolg der Kinder und Heranwachsenden.

Die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidet darüber, ob positive Lernerfahrungen möglich sind und sich Begabungspotenzial entfalten kann oder nicht – und das unabhängig von der Intelligenz des Lernenden. Eine gute Beziehung zwischen Fach- oder Lehrkraft und Kind, in der sich das Kind als wertvoller Teil der Gemeinschaft, als kompetent und selbstwirksam erfahren kann, wirkt sich bei Kindern mit hohem wie mit niedrigem Intelligenzquotienten positiv auf die Lernmotivation und auf die Schulleistung aus. Leistungsangst beeinträchtigt sowohl bei hohem als auch bei niedrigem Intelligenzquotienten die Lernmotivation und die Schulleistung. Besonders nachdenklich stimmt der Befund, dass Hochbegabte, die sich von der Lehrkraft nicht angenommen fühlen, fast ähnlich niedrige Schulleistungen zeigen wie Schülerinnen und Schüler, deren Intelligenzquotient weit unter dem Durchschnitt liegt (Kuhl, Künne & Aufhammer, 2011).

Folgt man der Bindungstheorie, ist für die genannten Prozesse zunächst der Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung die Grundvoraussetzung, um im weiteren Entwicklungsverlauf Kompetenz- und Autonomiebestrebungen optimal beantworten und fördern zu können.

Die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie ist die Voraussetzung für die Entwicklung von effektiver Emotionsregulation und damit von Selbstkompetenzen, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und Planungskompetenz.

Die Entwicklung von effektiver Emotionsregulation und von Selbstkompetenzen ist wiederum die Voraussetzung für Begabungsentwicklung nicht nur in der frühen Kindheit.

Der Besuch einer Bildungseinrichtung wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern und Heranwachsenden nur dann günstig aus, wenn diese eine sehr gute pädagogische Qualität aufweist und wenn jedes Kind dort sehr gute Beziehungs- und Interaktionsqualität erfährt.

Interaktionsqualität setzt aber sehr hohe soziale und emotionale Kompetenzen bei den Lehrenden und Erziehenden voraus. Auf welche sozialen und emotionalen Kompetenzen es ankommt und wie diese im pädagogischen Alltag gelebt, gelehrt und gelernt werden können, zeigt die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen.

3 Sozial-emotionales Lernen und pädagogische Qualität

Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen beinhaltet gleichermaßen soziale, emotionale und kognitive Komponenten. Kinder lernen typischer Weise nicht alleine, sondern in Zusammenarbeit mit ihren pädagogischen Fachkräften, in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und mit der Unterstützung ihrer Familien. Emotionen können die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und damit den Bildungserfolg unterstützen oder beeinträchtigen. Beziehungserfahrungen und emotionale Prozesse beeinflussen, wie und was wir lernen. Daher müssen sowohl Bildungseinrichtungen als auch Familien diese sozialen und emotionalen Aspekte von Lernen wirksam umsetzen, zum Wohle aller Kinder (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015).

Im *Handbook of Social and Emotional Learning*, das Ende 2015 von Durlak et al. herausgegeben wurde, wird nach über 20 Jahren Forschung dargelegt, warum diese soziale und emotionale Regulationskompetenz der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte für die weitere Entwicklung und auch für die Bildung der ihnen anvertrauten Kinder so bedeutsam ist und warum soziale und emotionale Kompetenzen bei der Bildung vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarschulen bis zu den Berufs- und Hochschulen entscheidend sind, genauso wie in der Familie und in anderen außerschulischen Lernorten.

3.1 Definition von sozial-emotionalem Lernen (SEL)

Elias et al. (1997) definieren sozial-emotionales Lernen (SEL) als den Prozess, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, Gefühle zu erkennen und regulieren zu können, sich positive Ziele zu setzen und diese zu erreichen, die Perspektive anderer wertschätzen zu können, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen und zu erhalten, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und konstruktiv mit anderen zu interagieren.

Sozial-emotionales Lernen (SEL) bietet ein Fundament für angstfreies und positives Lernen und stärkt die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, auf ihrem Bildungsweg, in ihrer beruflichen Entwicklung und in ihrem Leben nachhaltig erfolgreich zu sein.

Der aktuelle Forschungsstand zum sozial-emotionalen Lernen zeigt, dass durch SEL das prosoziale Verhalten zunimmt (z.B. Freundlichkeit, Bereitschaft zum Teilen, Mitgefühl), die Einstellung der Kinder gegenüber der Einrichtung verbessert wird und emotionale Belastungen und Stress bei Kindern verringert werden. Effektive Programme zum sozial-emotionalen Lernen beinhalten entsprechende Umsetzungen in den Kindergruppen, in der gesamten Einrichtungorganisation, unter Einbezug der Familien, der Kinder und des Sozialraumes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Brackett, Rivers & Salovey, 2011; Durlak et al., 2015).

Wird sozial-emotionales Lernen effektiv in Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen umgesetzt, dann können nach Durlak et al. (2015) folgende zentrale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen kontinuierlich gestärkt werden:

1. *Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit (self-awareness),*
2. *Selbstregulation (self management),*
3. *Soziale Wahrnehmung/Soziale Achtsamkeit (social awarness),*
4. *Beziehungskompetenz (relationship skills),*
5. *Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen (responsible decision making).*

Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit bedeutet, die eigenen Emotionen, Ziele und Werte zu verstehen. Dies beinhaltet eine genaue Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, positive Einstellungen zu sich und anderen zu haben, sich als selbstwirksam zu erfahren und optimistisch zu sein. Ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit setzt die Fähigkeit voraus, zu erkennen, wie die eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Selbstregulation erfordert Fertigkeiten und Einstellungen, die eine Regulierung der eigenen Emotionen und des eigenen Verhaltens ermöglichen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, mit Stress umzugehen, Impulse zu kontrollieren und auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten und ausdauernd zu sein, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen.

Soziale Wahrnehmung/Achtsamkeit beschreibt die Fähigkeit, Andere zu verstehen, empathisch zu sein, Mitgefühl zu zeigen und sich einzusetzen für diejenigen, die eine andere Herkunft haben oder aus einer anderen Kultur kommen. Soziale Wahrnehmung beinhaltet auch, soziale Verhaltensnormen zu verstehen und die Ressourcen von Familie, Schule und Sozialraum anzuerkennen und zu nutzen.

Beziehungskompetenz hilft Kindern und Heranwachsenden, gesunde und positive Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten und sich gemäß sozialen Normen zu verhalten. Beziehungskompetenz beinhaltet die Fähigkeiten zur klaren Kommunikation, zum aktiven Zuhören, zur Kooperation, zum Widerstand gegen unangemessenen Gruppendruck, zur konstruktiven Konfliktlösung und die Fähigkeit, Hilfe zu holen, wenn diese benötigt wird.

Verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen, heißt zu lernen, konstruktive Entscheidungen bezüglich des eigenen Verhaltens und der sozialen Interaktionen in verschiedenen Situationen zu treffen. Es erfordert die Fähigkeit, ethische Normen, Sicherheitsaspekte, angemessene Verhaltensweisen, die eigene Gesundheit sowie die der anderen und das eigene Wohlbefinden sowie das der anderen zu berücksichtigen und in

Betracht zu ziehen, sowie die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens realistisch einzuschätzen.

Kinder und Jugendliche kommen in Bildungssettings und im Alltag besser zurecht, wenn sie sich selbst gut kennen und gut regulieren können, wenn sie die Perspektive anderer verstehen und konstruktiv mit anderen zusammenarbeiten können oder fähig sind, sinnvolle Entscheidungen bezüglich persönlicher und sozialer Ziele treffen zu können (Brackett et al., 2011; Durlak et al., 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015).

3.2 Sozial-emotionales Lernen in Bildungseinrichtungen ermöglichen

Soziale und emotionale Entwicklung für alle Kinder im pädagogischen Alltag zu fördern, heißt, soziale und emotionale Kompetenzen vorbildlich umzusetzen und aktiv zu lehren, Kindern Gelegenheiten zu bieten, in denen sie diese Kompetenzen einüben und vertiefen können, und Kindern die Möglichkeit zu bieten, in vielen unterschiedlichen Situationen diese sozialen und emotionalen Kompetenzen anzuwenden (Durlak et al., 2015).

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte können die sozialen Kompetenzen der Kinder durch ihr eigenes positives Interaktionsverhalten fördern, sowohl in der Interaktion mit einzelnen Kindern als auch mit Gruppen oder anderen Erwachsenen, während des gesamten pädagogischen Alltages.

Lehrkraft-Kind-Interaktionen unterstützen das sozial-emotionale Lernen dann, wenn sie zu positiven Lehrkraft-Kind-Beziehungen führen, Lehr- und Fachkräften ermöglichen, sozio-emotionale Kompetenzen vorzuleben, und wenn sie die aktive Teilhabe der Kinder fördern. *Verhaltensweisen der Fach- und Lehrkräfte, die Kindern emotionale Unterstützung zukommen lassen, ermöglichen es Kindern, ihre Bedürfnisse zu äußern, Autonomie zu erfahren und sich kompetent zu erleben – was jeweils zu Wohlbefinden, besserer Teilhabe und Kompetenzentwicklung bei den Kindern führt* (vgl. auch Bierman & Motamedi, 2015; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016).

Leitungen von Kindertageseinrichtungen (Schulen) spielen eine entscheidende Rolle dabei, für die gesamte Einrichtung auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen zu treffen, die zu einem positiven (Schul-)Klima beitragen, wie z.B. kompetentes und beispielhaftes soziales und emotionales Verhalten der Erwachsenen sowohl untereinander als auch gegenüber den Kindern (Schülern). Dafür müssen gemeinsam klare Verhaltensregeln, Werte und Ziele sowohl für Kinder (Schüler) als auch für das pädagogische und nicht-pädagogische Personal entwickelt und Teams gebildet werden, die sich für die Weiterentwicklung des (Schul-)Klimas engagieren (Patti, Senge, Madrazo & Stern, 2015).

In einer Meta-Analyse von Durlak et al. (2011) mit über 213 Studien zur Umsetzung von SEL-Programmen in Schulen, an denen insgesamt 270.034 Schüler im Alter von 5 bis 18 Jahren teilnahmen, erwiesen sich die mittleren Effektstärken als signifikant (durchschnittliche Effektstärke von 0.30 mit einem Konfidenzintervall von 0.26–0.33), d.h., die Schüler, die an SEL Programmen teilgenommen hatten, zeigten im Anschluss daran höhere soziale und emotionale Kompetenzen, positivere Einstellungen gegenüber sich und anderen, positiveres Sozialverhalten, weniger Problemverhalten und weniger emotionalen Stress. Obwohl es nicht intendiertes Ziel der SEL-Programme war, Schulleistungen im Sinne von kognitiven Kompetenzen zu verbessern, zeigte sich in der Metaanalyse, dass eine Teilnahme an SEL-Programmen bei den Kindern mit im Durchschnitt um 11 Prozent besseren Schulleistungen einherging (Durlak et al., 2011). Diese Ergebnisse zeigen, dass es nicht darum geht, soziale und emotionale Regulationskompetenzen gegen kognitive Kompetenzen auszuspielen, sondern zu erkennen, dass soziale und emotionale Kompetenzen wichtige Voraussetzung für den nachhaltigen Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten sind.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen erneut, dass Bildungsangebote nur dann von den Kindern und Heranwachsenden wirklich angenommen werden, wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen (vgl. Ahnert, 2006, 2007).

4 Der ethische Anspruch auf pädagogische Qualität: *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (vgl. Prengel et al., 2017) setzen sich unter besonderer Berücksichtigung seelischer Verletzungen für die international gültigen Kinderrechte und für das Gewaltverbot in der Erziehung ein, das in nationalen demokratischen Verfassungen und Gesetzen verankert ist.

Sie wenden sich zugleich gegen alle Formen der Gewalt und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Die *Reckahner Reflexionen* betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen zu Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns bei. Seelische Verletzungen kommen zu oft vor und werden zu wenig beachtet (Prengel et al., 2017).

Viele pädagogische Fachkräfte realisieren alltäglich genügend gute pädagogische Beziehungen. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll anzusprechen. Aber zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten. Durchschnittlich sind mehr als 5 Prozent aller pädagogischen Interaktionen als sehr verletzend und weitere 20 Prozent als leicht verletzend einzustufen. Seelische Verletzungen sind die Gewaltform, von der Kinder und Jugendliche am häufigsten betroffen sind. Die *Reckahner Reflexionen* machen auf seelische Verletzungen aufmerksam, um zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen (Prengel et al., 2017).

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche brauchen gute pädagogische Beziehungen, damit Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen: Anerkennung trägt dazu bei, dass Kinder ihre Rechte und ein erfülltes Leben genießen können. Seelische Verletzungen beschädigen das emotionale, soziale und kognitive Gedeihen aller Kinder.

Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Achtung der Menschenrechte, Bildung, Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme.

Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit manipulierenden, ausgrenzenden und etikettierenden Erziehungsmethoden, die häufig kurzfristige Erfolge versprechen und die den Grund für Störungen nur bei Kindern und Jugendlichen suchen und den Anteil von Erwachsenen daran ausblenden.

Die *Reckahner Reflexionen* dienen der Auseinandersetzung mit der Ethik pädagogischer Beziehungen in Teams und Kollegien sowie auf weiteren Handlungsebenen:

Pädagogische Situationen brauchen Reflexion, weil sie einzigartig, unvorhersehbar und widersprüchlich sind. Die *Reckahner Reflexionen* formulieren wegweisende menschenrechtliche Grundlagen. Sie sollen helfen, pädagogische Situationen kollegial zu überdenken und an den Kinderrechten auszurichten. Zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen regen die *Reckahner Reflexionen* Initiativen auf allen Handlungsebenen des Bildungswesens sowie internationale Kooperation an.

Daraus wird der ethische Anspruch auf Qualität von pädagogischen Beziehungen abgeleitet, basierend auf dem Konzept der Anerkennungspädagogik und entsprechender empirischer Beobachtungen in Bildungseinrichtungen, sowie historisch abgeleitet von den pädagogischen Überlegungen der Aufklärung (Prengel et al., 2017).

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen dazu, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern.

Die Autorinnen der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* gehen davon aus, dass gute pädagogische Beziehungen ein Fundament dafür bilden, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Das entspricht den dargestellten Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, insbesondere den Ergebnissen der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen.

Mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien werden die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Bildungseinrichtungen gestärkt. Die Leitlinien sollen die professionelle Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen. Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens (vgl. Prengel et al., 2017, S. 4).

Die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* lauten:

„Was ethisch begründet ist

1. *Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.*
2. *Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.*
3. *Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.*
4. *Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.*
5. *Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.*
6. *Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.*

Was ethisch unzulässig ist

7. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.*
8. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.*
9. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.*
10. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Prengel et al., 2017, S. 4).*

Im Folgenden werden die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* aus entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchtet, und es wird dargestellt, inwiefern sie jeweils den Erkenntnissen der Bindungsforschung, der Motivationsforschung und der Forschung zum sozial-emotionalen Lernen entsprechen.

4.1 Die *Reckahner Reflexionen* aus der Perspektive der Bindungsforschung

Betrachtet man die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* unter dem Aspekt der Bindungsforschung, fallen Parallelen zum „Kreis der Sicherheit“ (s. Kap. 1.3 und Abb. 2) auf (Hoffman et al., 2017). Die Beschreibung des ethisch zulässigen pädagogischen Verhaltens von Fach- und Lehrkräften gegenüber Kindern und Jugendlichen entspricht der doppelten Funktion von Bindungs- und Bezugspersonen als sichere Basis und sicherer Hafen, die sowohl die Exploration unterstützen als auch emotionale Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen feinfühlig beantworten.

Der im Kreis der Sicherheit formulierte Anspruch an Bezugspersonen kommt in den Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* deutlich zum Ausdruck: Die Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen und für das Gelingen der Beziehung liegt allein bei der erwachsenen Bezugsperson. Sie muss sich in ihrem Verhalten und in der Gestaltung der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen immer als liebenswürdig erweisen, – wenn möglich – den Bedürfnissen ihrer Schutzbefohlenen nachkommen und – wenn nötig – die Leitung übernehmen (Hoffman et al., 2017).

Die Bezugsperson trägt nicht nur alleine die Verantwortung für das Gelingen ihrer Beziehungen zu den einzelnen Kindern, sondern auch für die Beziehungen zwischen den Kindern.

Darüber hinaus liegt die Verantwortung für die Gestaltung gelingender Lehr-Lernsituationen im Sinne einer sicheren emotionalen Basis, von der aus Kinder und Jugendliche Neues ausprobieren, ihre Kompetenzen erweitern und ihre Begabungen entfalten können, ebenfalls ausschließlich bei der pädagogischen Fach- oder Lehrkraft (Hoffman et al., 2017).

Das explizite Benennen der ethisch nicht zulässigen pädagogischen Verhaltensweisen ist aus bindungstheoretischer Sicht insofern wichtig, als dass diese Verhaltensweisen verhindern, dass Kinder und Jugendliche sich in der Lehr-Lern-Situation sicher fühlen. Vielmehr werden sie durch das hier beschriebene, ethisch unzulässige Verhalten emotional so belastet, dass keine Exploration und damit auch kein Lernen mehr möglich sind (Hoffman et al., 2017; Grossmann & Grossmann, 2012).

Damit beschreiben die Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* pädagogisches Verhalten, das zu vertrauensvollen, sicheren Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden als Gruppe führt. Diese Beziehungserfahrungen in Lehr-Lernsituationen sind es, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit Mut und Zuversicht Neues auszuprobieren, sich nicht von Misserfolgen entmutigen zu lassen und sich bei Bedarf die Hilfe und Unterstützung zu holen, die sie brauchen, um selbstständig weiterarbeiten zu können – und damit Vertrauen in sich und in Andere entwickeln zu können.

4.2 Die *Reckahner Reflexionen* aus der Perspektive der Motivationsforschung

Die zehn Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* adressieren zum Teil direkt die psychischen *Grundbedürfnisse* der Kinder und Jugendlichen nach *Verbundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie* (Deci & Ryan, 1995, 2020).

Am deutlichsten wird dies in der 5. Leitlinie, in der Lehrpersonen dazu aufgefordert werden, auf „die Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen“ zu achten und den „subjektiven Sinn ihres Verhaltens zu berücksichtigen“. In dieser Leitlinie wird auch am stärksten das Grundbedürfnis nach *Autonomie* adressiert.

Die Leitlinien 1 und 4 adressieren deutlich das Grundbedürfnis nach *Verbundenheit* und sozialer Zugehörigkeit, während die Leitlinien 2, 3 und 6 das Grundbedürfnis nach

Kompetenzerleben adressieren und in den Leitlinien 7, 8, 9 und auch 10 die Verletzung des Grundbedürfnisses nach Kompetenzerleben als unzulässig definieren.

Durch pädagogisches Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Kindern und Jugendlichen, das sich an den Leitlinien der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* orientiert, wird den psychischen Grundbedürfnissen nach Verbundenheit, nach Kompetenzerleben und Autonomie Rechnung getragen. Durch ein solches Verhalten können Kinder und Jugendliche sich in pädagogischen Situationen als wertvoller Teil der Lerngemeinschaft erleben, sie können ihren Interessen gemäß ihre Kompetenzen weiterentwickeln und dies in einer selbstbestimmten Art und Weise tun, indem sie in ihrer Autonomie Unterstützung erfahren.

4.3 Die *Reckahner Reflexionen* aus der Perspektive des sozial-emotionalen Lernens

Um die Leitlinien der *Reckahner Reflexionen* in Lehr- und Lernsituationen mit Kindern und Jugendlichen umzusetzen, benötigen Lehrpersonen selber hohe sozio-emotionale Kompetenzen und müssen in der Lage sein, sich selbst wahrzunehmen, eigene Emotionen situationsangemessen zu regulieren, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen und richtig interpretieren und darauf angemessen reagieren zu können. Lehrpersonen brauchen also hohe Beziehungskompetenz und müssen dazu in der Lage sein, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen zum Wohle der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen und ihrer (Bildungs-)Entwicklung (vgl. Durlak et al., 2015).

Ohne diese sozial-emotionalen Kompetenzen können Lehrpersonen keine der zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen umsetzen. Bereits für die Berücksichtigung der ersten beiden Leitlinien „1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ und „2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu“ braucht es ein gewisses Maß an Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Die Leitlinien 3, 4, 5 und 6 sind nur mit hoher sozialer Wahrnehmung, Beziehungskompetenz und der Fähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, im pädagogischen Alltag umsetzbar.

Die Leitlinien 7 bis 10, die ethisch unzulässiges Verhalten von Lehrpersonen beschreiben, veranschaulichen, welchen seelischen Verletzungen Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag ausgesetzt sind, wenn ihre Lehrpersonen nicht ausreichend über soziale und emotionale Kompetenzen verfügen.

Die gute Nachricht ist, dass diese fünf grundlegenden sozialen Kompetenzen erlernbar sind, wie die langjährige Forschung im Bereich des sozio-emotionalen Lernens und vor allem wissenschaftlich fundierte Fortbildungsprogramme, wie z.B. „My Teaching Partner“, zeigen, die mit individuellem Video-Feedback arbeiten (Hamre et al., 2012).

Aber fehlende soziale und emotionale Kompetenzen von Lehrpersonen führen nicht nur zu schwerwiegenden, unzulässigen seelischen Verletzungen bei Kindern und Jugendlichen – was an sich schon unverzeihlich ist, auch weil dieses Verhalten mit nachhaltiger Beeinträchtigung der Entwicklung und des Bildungserfolges von Kindern und Jugendlichen einhergeht. Ebenso schwerwiegend ist, dass fehlende sozio-emotionale Kompetenzen der Lehrpersonen verhindern, dass Kinder und Jugendliche im pädagogischen Alltag diese Kompetenzen erlernen und entwickeln können. Dies wiegt umso schwerer, als die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen eindeutig zeigt, dass diese Kompetenzen die Grundlage für eine gesunde Entwicklung und einen erfolgreichen Bildungsweg bilden (Durlak et al., 2015).

Kindertageseinrichtungen und Schulen stehen vor der Herausforderung, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit zu fördern, um Kindern und Familien aus zunehmend unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozial-ökonomischen Hintergründen in partnerschaftlicher Zusammenarbeit bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung für ihre Kinder anbieten zu können.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte in Schulen arbeiten schon heute mit Kindern, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen, z.B. in ihren sozialen und kognitiven Kompetenzen oder in ihren sozio-ökonomischen Ressourcen, mitbringen. Allen Bildungseinrichtungen kommt die Aufgabe zu, jedem einzelnen Kind den Erwerb von emotionalen und sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Ganz besonders wichtig sind das Erlernen und Einüben von sozialen und emotionalen Kompetenzen für diejenigen Kinder, die in ihren Familien darin wenig Unterstützung erfahren. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Lehrenden und Erziehenden selber über hohe soziale und emotionale Kompetenzen verfügen und das sozial-emotionale Lernen ins Zentrum der frühen Bildungsbemühungen gesetzt wird. Die Chancen, die Bildung bietet, können nur dann von allen Kindern angenommen und wahrgenommen werden – im Sinne von aktiver Teilhabe. Nur dann kann das Recht eines jeden Kindes auf bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung realisiert werden, und nur dann werden in Kindertageseinrichtungen und Schulen die Kinderrechte auf Schutz, Förderung und Teilhabe umgesetzt.

4 Fazit – Reflexion über das Seminarconcept

Die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen bietet für Studierende die Möglichkeit, sich mit subjektiven Erlebnissen aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen auseinanderzusetzen und diese in Beziehung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen wie z.B. der Bindungs- und Motivationsforschung und den Erkenntnissen zum sozial-emotionalen Lernen zu setzen.

Sowohl ermutigende als auch verletzende Beziehungserfahrungen können auf dem Hintergrund der Bindungs- und Motivationsforschung oder der sozial-emotionalen Kompetenzen reflektiert werden, indem z.B. der Frage nachgegangen wird, inwiefern durch konkrete Erfahrungen die erlebte emotionale Sicherheit und das eigene Selbstvertrauen gestärkt oder beeinträchtigt wurden oder inwiefern dadurch die Grundbedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit, Kompetenzerleben oder Autonomie erfüllt oder behindert wurden. Ebenso kann der Frage nachgegangen werden, welche sozial-emotionalen Kompetenzen dadurch vermittelt wurden oder eben nicht.

Für die Auseinandersetzung mit der eigenen zukünftigen pädagogischen Tätigkeit ist insbesondere eine Reflexion positiver Interaktionserfahrungen förderlich. Hier zu erkennen, welche Aspekte der Interaktion genau zur Stärkung des eigenen Selbstvertrauens oder der eigenen Lernmotivation und zur Kompetenzentwicklung im sozial-emotionalen Bereich beigetragen haben, bildet eine wichtige Grundlage dafür, das eigene professionelle Handeln in Lehr-Lernsituationen reflektieren und weiterentwickeln zu können – immer ausgehend von den bereits gut gelingenden Aspekten.

Literatur und Internetquellen

- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre*, (6), 18–23.
- Ahnert, L. (2007). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 7) (S. 479–488). Bern: Hogrefe.
- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145–159.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The Impact of Teacher-Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by a Priming Paradigm. *Developmental Psychology*, 49 (3), 554–567. <https://doi.org/10.1037/a0031283>

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M.E. (2006). Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development, 77*, 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M.D.S. (2003/1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16* (2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Badanes, L.S., Dmitrieva, J., & Watamura, S.E. (2012). Understanding Cortisol Reactivity Across the Day at Child Care: The Potential Buffering Role of Secure Attachments to Caregivers. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 156–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.005>
- Becker-Stoll, F., Beckh, K., & Berkic, J. (2018). *Bindung – eine sichere Basis fürs Leben. Das große Elternbuch für die ersten 6 Jahre*. München: Kösel.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9*, 44–48.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development, 18*, 230–238. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00511.x>
- Bierman, K.L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (S. 135–151). New York, NY: The Guilford Press.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung* (Attachment, Bd. 1). München: Kindler. Engl. Original-Titel: *Attachment and Loss* (1969).
- Bowlby, J. (2003/1987). Bindung. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 22–28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass, 5* (1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Sciences, 12* (3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Cummings, E.M. (1980). Caregiver Stability and Daycare. *Developmental Psychology, 16*, 31–37. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.1.31>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1992). The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Hrsg.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (S. 9–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem. In M. Kernis (Hrsg.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (S. 31–49). New York, NY: Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11* (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durlak, A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York, NY: The Guilford Press.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82* (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik, 4*, 304–311. <https://doi.org/10.21706/FD-41-4-304>
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Heynes N.M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grossmann, K., & Grossmann, K.E. (2012). *Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K., & Waters, E. (Hrsg.). (2005). *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*. New York, NY: Guilford Press.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J.T., et al. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal, 49* (1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2017). *Raising a Secure Child*. New York, NY: Guilford Press.
- Kuhl, J., Künne, T., & Aufhammer, F. (2011). Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher & W. Warnecke (2011), *Bildung braucht Beziehung* (S. 15–27). Freiburg i.Br.: Herder.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2000). The Circle of Security Project: Attachment-based Intervention with Caregiver-Pre-School Child Dyads. *Attachment & Human Development, 4* (1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik, 6*, 803–816.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R.S. (2015). Developing Socially, Emotionally and Cognitively Competent School Leaders and Learning Communities. In A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (S. 244–259). New York, NY: The Guilford Press.
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* (Broschüre, Flyer und Plakat). Rochow: Rochow Edition. Zugriff am 16.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen>.
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 3* (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Ryan, R.M., & Deci E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R.M., Deci, E.L., & Grolnick, W.S. (1995). Autonomy, Relatedness and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen

- (Hrsg.), *Theory and Methods* (Development and Psychopathology, Bd. 1) (S. 618–655). Oxford: John Wiley & Sons.
- Ryan, R.M., Kuhl, J., & Deci, E.L. (1997). Nature and Autonomy: An Organizational View of Social and Neurobiological Aspects of Self-Regulation in Behavior and Development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Skinner, E.A., & Wellborn, J.G. (1994). Coping during Childhood and Adolescence: A Motivational Perspective. In D.L. Featherman, R.M. Lerner & M. Perlmutter (Hrsg.), *Life-Span Development and Behavior* (S. 91–133). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315789255-3>
- Spilt, J.L., Hughes, J.N, Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships. Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development*, 83 (4), 1180–1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Watamura, S.E., Phillips D.A., Morrissey, T.W., McCartney, K., & Bub, K. (2011). Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SEC-CYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. *Child Development*, 82 (1), 48–65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x>
- Weissberg, R.P., Durlak, A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present and Future. In A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (S. 3–9). New York, NY: The Guilford Press.
- Werner, C.D., Vermeer, H.J., Linting, M., & Van IJzendoorn, M.H. (2018). Video-Feedback Intervention in Center-based Child Care: A Randomized Controlled Trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005>
- White, R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 287–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Williford, A.P., Carter, L.M., & Pianta, R.C. (2016). Attachment and School Readiness. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (S. 966–982). New York, NY: Guilford.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Becker-Stoll, F. (2022). Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 55–75. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4863>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit?

Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format in der Lehrer*innenbildung

Martin Heinrich^{1,*}

¹ Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Problematisierung des Begriffs der Chancengleichheit (Kap. 1) wird im Beitrag anhand einer Fallschilderung aus einem praktikumsbegleitenden Seminar dargelegt, dass eine einseitig leistungsorientierte Vorstellung von Chancengleichheit leicht dazu führen kann, den pädagogischen Bezug zu den Schüler*innen zu verlieren (Kap. 2). Im abschließenden Kapitel wird daher für eine Sensibilisierung für diese Zusammenhänge votiert, die zugleich aber die Studierenden nicht mit der Diagnose einer „Unmöglichkeit des gelingenden Lehrberufs“ angesichts gesellschaftlicher Widersprüche zurücklässt. Demgegenüber wird ein Zwei-Rollen-Modell als Deutungshorizont angeboten, innerhalb dessen eine Professionalisierung gelingen könnte, die sowohl gesellschaftskritisch bleibt als auch den pädagogischen Bezug nicht leichtfertig einer auf Chancengleichheit und Fairness orientierten Leistungsbewertung opfert (Kap. 3).

Schlagwörter: Chancengleichheit; Bildungsgerechtigkeit; pädagogischer Bezug; Lehrerbildung; Habitus



1 Missverstandene „Chancengleichheit“ als Gefahr für den pädagogischen Bezug

Wer kennt nicht aus dem Schulalltag Situationen wie die folgenden?

- Eine einige Minuten vorher noch fröhliche Schulklasse wechselt in den Modus einer bedrückten Stimmung, da die Rückgabe der (wahrscheinlich schlecht ausgefallenen) Klassenarbeit verkündet wird.
- Ein Gespräch mit einem Schüler oder einer Schülerin entgleitet, da er*sie sich nicht mehr als ganze Person wahrgenommen fühlt, sondern nur noch in der Rolle des ungenügenden Leistungserbringers bzw. der ungenügenden Leistungserbringerin.
- Das unguete Gefühl im Bauch, eine Leistungsüberprüfung vornehmen zu müssen, obgleich man weiß, dass es am Ende dieser Überprüfung Verlierer*innen geben wird.
- Das Bedürfnis, im Sinne eines Schülers oder einer Schülerin bei der Frage der sozialpsychologisch für diese*n bedeutsamen Versetzung in die nächste Klasse mal mehr als nur ein Auge zudrücken zu wollen.

All diese Gefühle kennen wir – und rechtfertigen unsere von diesen Gefühlsindikatoren abweichenden Handlungen zumeist mit Hinweisen auf die durchzusetzende Chancengleichheit. Denn Chancengleichheit scheint doch etwas pädagogisch Wichtiges und Richtiges zu sein, oder?

Vermittelt über „Erkenntnispolitik“ (Reichenbach et al., 2011) gehörte es allerdings schon immer zur bildungspolitischen Folklore, dass zentrale, ausdifferenzierte und theoretisch gehaltvolle Topoi zu Kampfbegriffen werden und in ihrer schlagwortartigen Verdichtung dann immer auch der Gefahr des Missverstehens unterliegen. Gleiches gilt wohl auch für den zentralen Begriff der „Chancengleichheit“, der seit den siebziger Jahren, spätestens nach dem Werk von Bourdieu und Passeron (1971) zur „Illusion der Chancengleichheit“, als stark umkämpfter Begriff gelten muss.

Dementsprechend gab es in der Folgezeit neben Begriffsdifferenzierungen zu dem Begriff der Chancengleichheit („Prozessgleichheit“, „Ergebnisgleichheit“ etc.) auch dezidierte Abgrenzungsversuche durch Nuancierungen, wie etwa der Rekurs auf eine so genannte *Chancengerechtigkeit* (vgl. Sylvester et al., 2009).

Im Rahmen der so genannten „evidenzbasierten Bildungspolitik“ des letzten Jahrzehnts haben sich dann zudem Vorstellungen von einem „Minimumgrundrecht auf Bildung“ bzw. der „Notwendigkeit zur Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem“ etabliert sowie eine damit eng verknüpfte Vorstellung einer so genannten „Bildungsgerechtigkeit“ (vgl. Heinrich, 2010a).

Die Tatsache, dass die empirische Bildungsforschung damit seit vielen Jahrzehnten unermüdlich und zugleich erfolglos auf die Chancenungleichheiten im deutschen Bildungssystem hinweist (vgl. Böttcher et al., 2022), indiziert, dass es gegebenenfalls – zumindest aus poststrukturalistischer und hegemonietheoretischer Sicht (Laclau & Mouffe, 1991) – auch systematische Gründe sind, weshalb die „Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik“ (Wimmer, 2003, S. 185) nicht verfangen.

Problematisch ist hier insbesondere die argumentative Verknüpfung von Meritokratie und Bildungsgerechtigkeit, die damit zur „moderne[n] Legitimation ungleicher Bildungschancen“ (Solga, 2005, S. 19) gerät. Die Gefahr dieser neuen Begriffssemantik der „Bildungsgerechtigkeit“ besteht darin, dass sich hier – vermittelt über den PISA-Diskurs (ausf. Dietrich et al., 2013) – eine pervertierte Vorstellung von „Chancengleichheit“ als so genannte „Bildungsgerechtigkeit“ durchsetzt, nämlich in Form einer *Bildungsgerechtigkeit als „effizienzorientierte meritokratische Herkunftsbenachteiligungs-Ausgleichs-Begabungsgerechtigkeit“* (ausf. Heinrich, 2010b; Hervorh. i.O.).

Eng verknüpft mit dieser – von den OECD-Studien ausgehenden – Ausrichtung an einer größtmöglichen Ausschöpfung des Humankapitals einer Volkswirtschaft sind hier Vorstellungen insbesondere von „Leistungsgerechtigkeit“ angesprochen, die leicht in Widerspruch zum Allgemeinbildungsanspruch geraten können – zumindest innerhalb eines an Inklusion orientierten Schulsystems (vgl. Heinrich & te Poel, 2018).

Nun bedürfte es einer langen Begriffsexegese (vgl. die Beiträge in Dietrich et al., 2013) bzw. ausführlichen Diskussion der inzwischen vorliegenden empirischen Diskursanalysen (z.B. Faller, 2019; Stojanov, 2008), um diese Veränderungen im Diskurs zur „Chancengleichheit“ bzw. „Bildungsgerechtigkeit“ nachzuzeichnen. Hier ist dafür nicht der Ort, sodass ich nur kurz auf einschlägige Studien (s.o.) aus diesem Kontext verweisen möchte.

Mit Blick auf die daraus resultierenden, meines Erachtens problematischen Konsequenzen für den pädagogischen Bezug möchte ich allerdings argumentieren, dass diese nicht zufällig entstehen und dem Prinzip der Chancengleichheit auch nicht vollkommen fremd sind, d.h. kein gleichsam unbeabsichtigter Effekt der bildungspolitischen Verzerrungen, sondern vielmehr eine unerwünschte, aber antizipierbare Nebenwirkung des Begriffs selbst. Mit anderen Worten: Aus meiner Sicht ist dem Gedanken der „Chancengleichheit“ ein gewisses widersprüchliches Moment inhärent, das – wenn auch nicht notwendig, so doch erwartbar – zu eben jenen Missverständnissen führt, die dann negativ auf den pädagogischen Bezug wirken können.

Die Grundüberlegung hierbei ist, dass „Chancengleichheit“ im Bildungskontext immer nur die gleiche *Chance* auf Bildung verspricht bzw. versprechen kann, niemals aber *Bildung selbst*. Dies hängt nun mit mehreren Faktoren zusammen, sowohl systematischen als auch empirisch-bildungspolitischen:

- *Systematisch-pädagogisch*: Angesichts der Tatsache, dass man nicht gebildet werden, sondern immer nur sich selbst bilden kann, sind Bildungsprozesse hochgradig abhängig vom sich bildenden Subjekt. Diese Dimension entzieht sich immer und systematisch dem bildungspolitischen Zugriff – was ja auch irgendwie beruhigend ist.
- *Empirisch-bildungspolitisch*: Problematischer ist demgegenüber, dass die Idee der „Chancengleichheit“ in Bildungsprozessen nach einem Wettbewerbsprinzip organisiert wird, vergleichbar einem sportlichen Wettkampf, in dem peinlich genau darauf geachtet wird, dass alle Teilnehmer*innen eines 100-Meter-Laufs die gleichen Bedingungen vorfinden (ausf. Heinrich, 2015a). Dies alles geschieht nur in der Absicht, darzulegen, dass alle die gleichen Chancen hatten zu gewinnen, um dann im Anschluss auch legitimieren zu können, dass es Personen gibt, die aufgrund ihrer Fähigkeiten einen besonderen, einen 1. Platz verdient haben, andere einen 2. Platz bzw. 3. Platz – oder aber sich zu Recht auf der Verlierer*innenseite befinden.

Ist aber ein solches Verständnis pädagogischer Chancengleichheit nicht selbst bereits einer verzerrten Rezeption geschuldet? So stellt sich zunächst ganz allgemein die Frage: Was ist „Chancengleichheit“? Otto & Schrödter (2008, S. 60) bieten als übergreifende Definition an:

„Das Prinzip der Chancengleichheit findet Anwendung beim Wettbewerb um knappe Ressourcen im Rahmen einer hierarchischen Sozialordnung. In diesem Sinne kann man sagen, dass die Forderung nach Chancengleichheit letztlich die Ungleichheit zum Zweck hat. Dies ist als ‚Paradoxie der Chancengleichheit‘ (Heid, 1988) bezeichnet worden.“

Das Zitat illustriert meines Erachtens sehr gut, wie sehr hier aus der dem Prinzip der Chancengleichheit inhärenten Dynamik ein unerwünschter Nebeneffekt entsteht, nämlich die systematische Produktion von Verlierer*innen! An dieser Stelle wird deutlich, dass das Prinzip der Chancengleichheit historisch sicherlich einmal eine bestimmte und gesellschaftspolitisch sehr sinnvolle Funktion hatte, nämlich systematisch produzierte

Ungleichheitseffekte zu vermeiden (vgl. Dietrich et al., 2011). Allerdings führt eben jene Verallgemeinerung des Prinzips auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu einer Fokussierung auf die Strukturen des Systems, wodurch individuelle Bildungsprozesse aus dem Blick geraten können (ausf. Heinrich, 2021b). Auf diese Art und Weise können dann eben jene Kollateralschäden eines pädagogisch bzw. bildungspolitisch durchaus nachvollziehbaren Ausgangsprinzips entstehen, ein Phänomen, das ich einmal den „*Individual-Disparitäten-Effekt*“ (ausf. Heinrich, 2013) genannt habe.

Es kann also geschehen, dass Pädagog*innen, gerade aus dem Gefühl heraus, dass sie eine bestimmte Form der Fairness walten lassen müssen, systematisch Bildungsverlierer*innen produzieren. Dieser unerwünschte Nebeneffekt muss sowohl professionstheoretisch als auch professionalisierungspraktisch aufgearbeitet werden.

2 Pädagogischer Bezug und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung

In einem Forschungsprojekt zu Fragen der Produktion und Reproduktion von Bildungsungleichheit durch Lehrkräfte und Professionelle der Sozialen Arbeit an Ganztagschulen (vgl. Thieme et al., 2012) konnten wir zeigen, wie stark hier schulformspezifische Effekte durchschlagen können, so dass selbst Professionelle der Sozialen Arbeit, entgegen ihres Professionsethos, Bildungsungleichheit begünstigende Prozesse stützen, wenn die an Leistungsgerechtigkeit orientierte gymnasiale Umgebung dies nicht anders zulässt (vgl. Heinrich et al., 2014). Dementsprechend zeigen diese Fallstudien, wie wichtig es innerhalb der pädagogischen Professionalisierungsarbeit ist, angehende Professionelle der Sozialen Arbeit (vgl. Faller & Thieme, 2013; Faller et al., 2013), aber auch Lehrkräfte an Schulen (vgl. Heinrich, 2015b) für eben diese Zusammenhänge zu sensibilisieren.

In dem Projekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Bi^{professional},¹ innerhalb dessen über 70 Bielefelder Wissenschaftler*innen Forschungs- und Entwicklungsprojekte zum Bereich der kritisch-reflexiven Praxisorientierung, des Forschenden Lernens im Praxissemester sowie prominent der inklusions-sensiblen Diagnostik, Didaktik und Förderung durchführen, ergab sich die Möglichkeit, in einem Teilprojekt zur Habitusreflexion von Lehramtsstudierenden zu versuchen, ungleichheitsstiftenden Handlungen von Professionellen (Heinrich et al., 2014) durch eine reflexive Aufarbeitung berufsspezifischer Haltungen zum „Bildungshabitus“ (Kramer et al., 2014) zu begegnen.

Seit mehreren Semestern begleiten hierzu ehrenamtlich tätige Pädagog*innen des Bielefelder Vereins Tabula e.V. (von der Groeben, 2014), Lehrkräfte aus einem Netzwerk Bielefelder Schulen sowie Lehrende der Universität Studierende in ihrer zweiten Praxisphase des Bachelorstudiums (Berufsfeldorientierende Praxisstudie).

Die inneren Konflikte, die Lehramtsstudierende erleben, wenn sie innerhalb widersprüchlicher schulischer Strukturen ihre ersten pädagogischen Erfahrungen sammeln (Heinrich & Störtländer, 2017), dokumentieren sich so beispielsweise in dem Bericht einer Studentin, die gemeinsam mit dem Mathematiklehrer eine Klassenarbeit beaufsichtigen muss. Aufgrund ihrer Zwitterrolle als „Praktikantin“ bzw. der nicht so eindeutig vorherrschenden Rollenklarheit, wie dies bei der Lehrkraft der Fall ist, adressieren zahlreiche Schüler*innen Hilferufe an die Studentin, da die Komplexität der Aufgabenstellungen viele der Schüler*innen zu überfordern scheint. Innerhalb dieser Situation muss die Studierende dann ihre eigenen Vorstellungen von Chancengleichheit in praktische

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1608 und 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Handlungsweisen übersetzen, da sie einerseits natürlich dazu gezwungen ist, fair zu bleiben, d.h., nicht einzelnen Schüler*innen allzu große Hilfestellungen zu geben, andererseits aber sich pädagogisch genötigt fühlt, den Schüler*innen in dieser Situation zu helfen.

Nun ließe sich leicht argumentieren, dass auch aus pädagogischer Sicht eine solche Hilfestellung unsinnig wäre, da allen Schüler*innen klar sein dürfte, dass es sich hier nicht um einen pädagogischen Lernprozess handelt, sondern in der konkreten Situation der Klassenarbeit immer um die besondere soziale Situation der Leistungsüberprüfung. Diese analytisch zwar zutreffende, lebensweltlich aber hochgradig sozial naive Vorstellung zeigt sich in der unmittelbar erlebten Hilflosigkeit der Schüler*innen – und der damit verbundenen Ohnmacht seitens der Studentin, auf diesen Widerspruch adäquat reagieren zu können.

Unproblematisch wäre die Situation nur, wenn sich bereits alle Schüler*innen bedingungslos dem Leistungswettbewerb unterworfen hätten und akzeptieren würden, dass das System der Chancengleichheit immer Gewinner*innen und Verlierer*innen produziert und sie dabei eben schauen müssen, wo sie bleiben. Solange die Schüler*innen allerdings noch ihre Hilferufe artikulieren, wird deutlich, dass sie entweder sich in der Verlierer*innenrolle und damit als Hilfsbedürftige sehen oder noch nicht die vollkommene Anpassung ans Leistungssystem vollzogen haben und dementsprechend noch verletzbar sind.

Innerhalb einer pädagogischen Bearbeitung dieser Problematik müssten pädagogische Professionelle zusehen, wie sie die bildungsbiografischen Schäden, die systematisch jeden Tag neu in deutschen Klassenzimmern erzeugt werden, so minimieren, dass nicht Schüler*innen an ihrer eigenen Lernfähigkeit zweifeln bzw. an der aus solchen Zweifeln typischerweise folgenden Lernunfähigkeit scheitern (vgl. Prengel, 2017, S. 15). Zur Sensibilisierung für diese biographischen Prozesse aufseiten der Schüler*innen bedürfte es einer Lehrer*innenbildung, die systematisch in den Perspektivenwechsel einführt. In seinem einleitenden Beitrag zum Material des vorliegenden Themenheftes hat Wolfgang Vogelsaenger (2022, S. 34–42 in diesem Heft) dazu treffend angemerkt, dass die eigene Schulerfahrung hier subkutan ein wesentlicher Ausbildungsbestandteil ist – also die z.T. unfreiwilligen 12- bis 13-jährigen Vorstudien am Praktikumsort Schule. Konsequenterweise spricht Vogelsaenger (2022, S. 41 in diesem Heft) dementsprechend auch nicht von einer dreiphasigen Lehrer*innenbildung an Universität, Studienseminar und in der Fortbildung am späteren Arbeitsplatz, sondern von einer vierphasigen Lehrer*innenbildung, die die eigene Schüler*innenbiographie wie selbstverständlich als Erfahrungswissen mit einbezieht.

Die zuvor beschriebene Studierende zeigte entsprechend in ihrer Schilderung einen deutlichen Hilfeimpuls, der allerdings auch ganz klar begleitet wurde von der Ohnmacht, innerhalb dieser Situation letztlich nicht befriedigend handeln zu können. Würde sie sich in ihrem späteren beruflichen Leben ähnlich verhalten, würde dies massive Proteste seitens der Eltern und dann in der Folge der Schulleitung hervorrufen, da es das Gebot der Fairness im Sinne der Chancengleichheit verletzen würde, wenn sie einzelnen Schüler*innen größere Hilfestellungen in Klassenarbeiten geben würde.

3 Was man als Lehrkraft in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen für den pädagogischen Bezug tun kann

Der Widerspruch, in dem sich die Studierende befindet, ließe sich also dementsprechend auf den ersten Blick nur in der entgegengesetzten Haltung auflösen, nämlich der eigenen Identifikation mit dem Aggressor, d.h. dem kalten Leistungsprinzip (Gruschka et al., 2021). Sie müsste den Schüler*innen dann mit ebenjener Kälte begegnen, mit der das System den einzelnen Schüler*innen durch seine Verfahrensregeln entgegentritt (Heinrich, 2021c). Nur so würden die Schüler*innen lernen, dass es sich bei dem Leistungsprinzip in unserer „Leistungsgesellschaft“ (!?) um eine unhintergehbare Norm handelt (Heinrich, 2021d).

Damit wäre freilich das Ende des unbelasteten pädagogischen Bezugs eingeläutet, so dass die eigentliche Professionalisierungsaufgabe darin besteht, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass sie innerhalb dieser widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnisse handlungsfähig bleiben müssen, d.h., auch in einem System der Kälte versuchen müssen, möglichst human zu agieren (te Poel & Heinrich, 2018). Diese Form der eigenen Habitusreflexion stellt eine große Herausforderung für Studierende dar, da sie insgeheim natürlich immer noch die Hoffnung hegen, dass sich durch einen wundersamen Ratschlag der älteren Kolleg*innen oder der Seminarleitung das Problem auflösen ließe und man versöhnt in den Lehrberuf gehen könne. Der Anspruch, innerhalb der Professionalisierung für den Lehrberuf diese Widersprüche fortwährend bearbeiten zu müssen, erscheint demgegenüber mühselig und anstrengend. Aus meiner Sicht stellt er allerdings die einzige Möglichkeit dar, innerhalb widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse einen pädagogischen Bildungsanspruch aufrechtzuerhalten – auch gegen bildungspolitische Vorstellungen von Chancengleichheit.

An anderer Stelle (Heinrich, 2021e, S. 63f.) habe ich allerdings vehement dafür optiert, dass auch wir als Hochschullehrer*innen – Stichwort: pädagogischer Bezug! – die Studierenden nicht mit der Diagnose einer gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit und einer daraus womöglich biographisch abgeleiteten „Unmöglichkeit des gelingenden Lehrberufs“ allein lassen dürfen. Vielmehr habe ich den praktischen Grundsatz formuliert, hier immer zwischen zwei Rollen unterscheiden zu können: Es geht dann darum, einmal als bildungspolitisch aktives Subjekt in der Gesellschaft – in Bildungsinitiativen, Reformprojekten, ggf. auch Parteien und Gewerkschaften – und einmal als praktische*r Pädagoge bzw. Pädagogin vor der Schulklasse zu handeln, also eine Situation, innerhalb derer man dann trotz aller Widersprüche versucht, die unter den herrschenden Bedingungen bestmögliche Pädagogik zu realisieren.

Studierende sind vielfach sehr dankbar für dieses Identifikationsmodell, da es ihnen mit Blick auf die zukünftige schulische Praxis sowohl erlaubt, eine Identifikation mit dem Lehrberuf aufrechtzuerhalten als auch eine (gesellschafts-)kritische Perspektive, wie sie an der Universität vermittelt wird.

Mit diesem Deutungsangebot ist das Spannungsfeld nicht aufgehoben, und supervisorische Beratungspraxen zeigen, dass es prinzipiell schwerfällt, sich innerhalb dieser Systemzwänge pädagogisch professionell zu verhalten (Heinrich & Klenner, 2020), aber es steigt zumindest das Bewusstsein dafür, dass eine missverstandene Idee von Chancengleichheit nicht dazu führen darf, leichtfertig den pädagogischen Bezug aufzukündigen, sobald es in der Schule um Noten und Leistungsmessung geht.

Literatur und Internetquellen

- Böttcher, W., Brockmann, L., Hack, C. & Luig, C. (Hrsg.). (2022). *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht*. Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2011). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Waxmann.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Faller, C. (2019). *Die Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24982-3>
- Faller, C., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Sozialpädagogische Deutungen der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit. *Soziale Arbeit*, 62 (3), 98–105. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2013-3-98>
- Faller, C. & Thieme, N. (2013). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Eine Konturierung aus disziplinärer Perspektive. *Soziale Arbeit*, 62 (2), 53–59. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2013-2-53>
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–380.
- Gruschka, A., Pollmanns, M. & Leser, C. (Hrsg.). (2021). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742398>
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1), 1–17.
- Heinrich, M. (2010a). Bildungsgerechtigkeit durch Evidence-based-policy? In W. Böttcher, J. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 47–68). Waxmann.
- Heinrich, M. (2010b). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Heinrich, M. (2013). Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum ‚Individual-Disparitäten-Effekt‘ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische & empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* (S. 181–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_9
- Heinrich, M. (2015a). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Waxmann.
- Heinrich, M. (2015b). Bildungsgerechtigkeit in der Schule. Ein Widerspruch in sich? *Ethik & Unterricht. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik / Werte und Normen / LER / Praktische Philosophie*, 26 (2), 12–16.
- Heinrich, M. (2021a). Richtige Noten im Falschen? In F. Stöffler, R. Fechner, J. Droste, I. Gembach-Röntgen, M. Grieben, A. Lehmann, C. Prühs & M. Thoma (Hrsg.), *Die flexible Oberstufe – Wie Schulen Freiräume schaffen und nutzen können* (S. 135–141). Beltz.

- Heinrich, M. (2021b). Zur Eigenlogik des Vermessens im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion. Ein Essay zum Zusammenhang von kriterialer, asozialer und pseudoindividueller Bezugsnorm in Notengebung und Leistungsmessung im Bildungssystem. In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 243–260). Waxmann.
- Heinrich, M. (2021c). Reflektierte Identifikation mit der Kälte. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 157–159). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742398>
- Heinrich, M. (2021d). Theorie der Ontogenese bürgerlicher Kälte – Die Reaktionsformen. In A. Gruschka, M. Pollmanns & C. Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 91–104). Barbara Budrich.
- Heinrich, M. (2021e). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 3 (5), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>
- Heinrich, M., Faller, C. & Thieme, N. (2014). Neue alte Bildungsungleichheit durch professionskulturellen Dissonanzausgleich in differenziellen Lernmilieus? Zum möglichen Einfluss von Struktur- und Kompositionseffekten und schulkulturellen Institutionen-Milieu-Passungen auf Deutungen von Lehrkräften und Professionellen der Sozialen Arbeit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 30–49.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasustik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Störtländer, J.C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2018). Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN-BRK. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 253–268). Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2014). *Das 7. Schuljahr – Wandlung des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19713-5>
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Passagen.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. In C. Grunert & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung* (S. 55–77). Barbara Budrich.
- Pregel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“. Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 13–27). Klinkhardt.

- Reichenbach, R., Ricken, N. & Koller, H.-C. (Hrsg.). (2011). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Schöningh.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen* (S. 19–38) Juventa.
- Stojanov, K. (2008). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9, 209–230.
- Sylvester, I., Sieh, I., Menz, M. & Fuchs, H.-W. (Hrsg.). (2009). *Bildung – Recht – Chancen: Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*. Waxmann.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Klinkhardt.
- Thieme, N., Faller, C. & Heinrich, M. (2012). Bildungsgerechtigkeit oder Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit durch schul- und sozialpädagogische Professionelle – BiRBi-Pro. *Soziale Passagen*, 4, (1), 159–162. <https://doi.org/10.1007/s12592-012-0105-3>
- Vogelsaenger, W. (2022a). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>
- von der Groeben, A. (2014). *Verschiedenheit nutzen: Umgang mit Leistung und Schulentwicklung [Sekundarstufe I]*. Cornelsen Scriptor.
- Wimmer, M. (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Machbarkeitsphantasien* (S. 185–201). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10690-6_9

Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Heinrich, M. (2022). Pädagogischer Bezug oder Chancengleichheit? Zu den pädagogischen Grenzen von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem anhand von Reflexionen zu einem praktikumsbegleitenden Format in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 76–84. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5524>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

² Der vorliegende Text stellt eine Überarbeitung und Aktualisierung des Vortrags „Risiken und Nebenwirkungen von Chancengleichheit“ dar, der am 17. März 2016 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Universität Bielefeld auf dem Symposium „Jugend und gesellschaftliche Verantwortung: Übergänge, Chancen, Gerechtigkeit. 4. Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik“ des Vereins BAJ e.V. Bielefeld gehalten wurde.

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden?

Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur
Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen
für angehende Lehrer*innen

Lilian Streblov^{1,*} & Nicole Valdorf¹

¹ Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld

* Kontakt: Bielefeld School of Education,
Universität Bielefeld,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
lilian.streblov@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Mit diesem Beitrag für die Rubrik „Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde“ der Zeitschrift *DiMawe* wird der Versuch unternommen, Verbindungen zwischen Angeboten für Lehramtsstudierende des Arbeitsbereichs Team PULS („Praxisreflexion in Unterricht, Lehre & Studium“) der Bielefeld School of Education (BiSEd) und dem hochschuldidaktischen Konzept der Erinnerungsgeschichten von Annedore Prengel (2022, S. 5–33 in diesem Heft) zu ziehen. Mit dem systemisch-lösungsorientierten, eher auf zukünftiges (Lehrer*innen-)Handeln ausgerichteten Format der PeerBeratung wird ein etwas anders gelagerter Zugriff auf das Einbringen persönlicher Erfahrungen und erlebter pädagogischer Situationen im Rahmen der Lehrer*innenbildung erörtert, bei dem die Eignungsreflexion stärker mitgedacht wird. Sich noch einmal bewusst als Lehramtsstudierende*r in eine selbst als Schüler*in erlebte, besonders prägende Situation hineinzusetzen, kann gewinnbringend für die Reflexion der eigenen Berufswahl und für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen genutzt werden. Mögliche Anknüpfungspunkte an das von Annedore Prengel entwickelte Konzept der „Ich-Geschichten“, die eine Möglichkeit bieten, sich in stärkerem Maße und begleitet mit prägenden autobiografischen Erfahrungen auseinanderzusetzen, werden angedeutet.

Schlagerwörter: Lehrer*innenbildung; Fallarbeit; Eignungsreflexion; Studieneingangsphase; Kompetenzentwicklung



1 Einleitung

Mit diesem Beitrag für die Rubrik „Zum Nachdenken. Reflexion über Konzepte, Material und Befunde“ der *DiMawe* wird mit der PeerBeratung ein systemisch-lösungsorientiertes Beratungsformat im Rahmen der Lehrer*innenbildung aufgezeigt, welches die Reflexion persönlicher Erfahrungen aus pädagogischen Situationen stärker für die individuelle Eignungsreflexion und für die Entwicklung zukünftiger Handlungsoptionen nutzbar machen möchte. Die Peer-Beratung ist ein Angebot des Arbeitsbereichs Team PULS der Bielefeld School of Education (BiSEd). Mögliche Anknüpfungspunkte zum hochschuldidaktischen Konzept der Erinnerungsgeschichten von Annedore Prengel (2022, S. 5-33 in diesem Heft) werden in einem Ausblick angerissen. Das Akronym „PULS“ in Team PULS steht für „Praxisreflexion in Unterricht, Lehre & Studium“¹ und ist der inhaltliche Rahmen für verschiedene Angebote zur Unterstützung der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, insbesondere von Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen. Die Angebote werden forschend begleitet und seit 2016 auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung² weiterentwickelt. Zentrale Angebote des Arbeitsbereichs sind neben der Einzelberatung Angebote zur Unterstützung der Portfolioarbeit³, zur Beobachtung in Praxisstudien, zur Eignungsreflexion, zur Entwicklung von Stimme und Ausdruck und zudem die Kollegiale Beratung als Format für die Bearbeitung konkreter, selbst erlebter pädagogischer Situationen, die die Studierenden innerlich beschäftigen. Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen bilden hier eine wichtige Basis für die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen und die Entwicklung weiterer berufsbezogener Kompetenzen.⁴ Gemein ist diesen unterschiedlichen Formaten somit die Idee, für Lehramtsstudierende vielfältige, curricular eingebundene sowie extracurriculare Angebote zu gestalten, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionalisierungsprozess sowie den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen unterstützen. Die kompetenztheoretische Verortung der Angebote basiert dabei auf dem von Franz E. Weinert geprägten Verständnis von Kompetenzen, welches die Bedeutung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte hervorhebt:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Überlegungen sind Eindrücke aus der fallbasierten Arbeit im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie aus der Auseinandersetzung mit der viel diskutierten Forderung nach Eignungsreflexion, wie sie – unter anderem – in der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen als Anspruch an die erste Praxisphase, das Eignungs- und Orientierungspraktikum (vgl. LABG, 2009, geändert 2016 und 2021; LZV, 2016), explizit formuliert wird.

¹ Vgl. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/ueberblick/team-puls/>

² Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

³ In Nordrhein-Westfalen ist das Portfolio „Praxiselemente“ seit Inkrafttreten des LABG vom 12. Mai 2009 als verpflichtender Bestandteil in die Lehrerbildung integriert: „Alle Praxiselemente tragen auch zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion bei. Sie werden in einem Portfolio dokumentiert.“ (§ 12 Abs. 1, LABG, 2021).

⁴ Unter berufsbezogenen Kompetenzen verstehen wir im Sinne der Kultusministerkonferenz „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen soll. Dabei schließt berufliches Handeln auch die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen ein“ (KMK, 2019, S. 4).

Diese Verbindung scheint sehr naheliegend zu sein, da der Wechsel von der Schüler*innenperspektive zu der Perspektive der Lehrkräfte als ein wichtiger Aspekt der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gesehen wird, um vor diesem Hintergrund die eigenen Vorstellungen und Erwartungen an den Beruf zu reflektieren und persönliche Entwicklungsfelder identifizieren zu können. Unter Perspektivwechsel wird dabei nicht nur das kognitive Verstehen der Sichtweisen und Handlungen Anderer verstanden, sondern ein „einführendes Verstehen“ im Sinne der humanistischen Psychologie (Rogers, 1986).

In dem vorliegenden Beitrag werden hochschuldidaktische Überlegungen formuliert, die an die in der Lehramtszugangsverordnung formulierten Standards für die erste Phase der Lehrer*innenbildung anschließen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Standards ist nicht Gegenstand dieses Beitrags, und es wird zudem nicht auf Forschung zum Thema „Lehrerhabitus“ (z.B. Hericks et al., 2018; Kramer, 2015) eingegangen, da die hier dargelegten Überlegungen in stärkerem Maße dem kompetenztheoretischen Paradigma folgen, allerdings nicht mit einem engen Fokus auf kognitive Faktoren (zur Kritik an einem engen Kompetenzbegriff in der Lehrkräftebildung vgl. Frohn & Heinrich, 2018).

Die Angebote von Team PULS werden forschend begleitet; der Arbeitsbereich arbeitet eng mit dem Arbeitsbereich Qualitätssicherung zusammen, und es wird in diesem Beitrag auch auf vorliegende Befunde Bezug genommen. Der Schwerpunkt der Begleitforschung liegt auf der Betrachtung der Entwicklung des berufsbezogenen Interesses und berufsbezogener Einstellungen im Studienverlauf sowie auf der Nutzung von Praxiselementen als Lerngelegenheiten für die Auseinandersetzung mit der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen.

Im nächsten Kapitel wird zunächst das Thema Eignungsreflexion aufgegriffen und auf eigene Befunde zu Studienwahlmotiven eingegangen. Im Anschluss folgt die Vorstellung des Konzepts der PeerBeratung als eine für Lehramtsstudierende von Nicole Valdorf (vgl. Valdorf & Streblow, 2017) adaptierte Variante der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007, 2008), die als Theorie und Praxis verknüpfendes Element der Lehrer*innenbildung die Inhalte der unterschiedlichen Angebote des Arbeitsbereichs Team PULS verbindet. Der Beitrag schließt mit konzeptionellen Überlegungen zur Erweiterung der bestehenden Angebote um „Ich-Geschichten“ mit dem Ziel, biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit systematisch für den Perspektivwechsel sowie für die Reflexion der beruflichen Eignung zu nutzen. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Entwicklungsfelder Studierende für sich identifizieren. Es geht somit weniger um die Frage, ob jemand Lehrer*in werden möchte oder werden sollte, sondern eher um die Frage, was für eine Lehrkraft Lehramtsstudierende später sein möchten und welche Angebote sie auf diesem Weg in ihrer Entwicklung unterstützen könnten.

2 Eignungsreflexion und Berufswahlmotive – zentrale Themen der Lehrer*innenbildung

Hochschulpolitisch wird immer wieder diskutiert, ob man an die Aufnahme eines Lehramtsstudiums eine Eignungsüberprüfung koppeln könnte, um auf diese Weise mehr „besser geeignete“ Studierende gewinnen zu können. Mit dieser Forderung reagieren Akteur*innen der Lehrer*innenbildung auf anhaltende Kritik an der Lehrer*innenbildung und die Forderung, Ausbildungsstrukturen, Konzepte und Inhalte zu verbessern und überdies zu versuchen, besser geeignete Studierende für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Dabei müsste die Vorstellung, man könne vor dem Durchlaufen eines Lehramtsstudiums prognostisch valide vorhersagen, welche Studierenden für ein Lehramtsstudium und für die spätere Ausübung des Berufs besonders geeignet sind, eigentlich überwunden sein. Rothland und Terhart fassen den Forschungsstand dazu folgendermaßen zusammen:

„Insgesamt zeigt sich in der Forschung und Konzeptbildung zur Frage der Berufseignungsdiagnostik für den Lehrerberuf: Die im engeren Sinne diagnostisch-prognostische Problematik der Konstruktion zuverlässiger Instrumente und Entscheidungsstrategien ist bei weitem nicht zufriedenstellend gelöst und letztendlich bleibt die Frage, ob sie überhaupt befriedigend zu lösen sein wird. Vielleicht sollte man von dem (illusorischen?) Ziel der prognostisch validen, selektiven Eignungsprüfung für den Beruf ablassen und sich dem realistischeren Ziel einer Eignungsabklärung und -beratung für die Ausbildung zum Beruf zuwenden“ (Rothland & Terhart, 2011, S. 638).

Klusmann, Köller und Kunter (2011) schreiben einer möglichen Eignungsdiagnostik auch keine hohe Bedeutung zu und möchten den Fokus eher auf die Ausbildungsinhalte legen. Sie schreiben, dass eine selektierende Eignungsdiagnostik davon ausgehe,

„dass bestimmte persönliche Dispositionen eine wichtige Voraussetzung für eine gute Lehrkraft darstellen, die relativ wenig durch die fachliche Ausbildung beeinflussbar sind. Dieses Vorgehen übersieht, dass die fachlichen und generischen Kompetenzaspekte, die in hohem Zusammenhang mit Unterrichtserfolg von Lehrkräften stehen, in der Regel ein Produkt der Lehrerbildung sind“ (Klusmann et al., 2011, S. 718).

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2013) formulierten Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung passen durchaus zu den Einschätzungen von Rothland und Terhart (2011) sowie von Klusmann et al. (2011), indem die folgende begriffliche Einordnung und Erwartung an die Lehrer*innenbildung formuliert wird:

„Eignung meint das Vorliegen von Dispositionen und Kompetenzen, die erwarten lassen, dass eine Person nach Durchlaufen der Lehrerausbildung den Lehrerberuf kompetent ausüben wird. Eignungsabklärungsverfahren haben die Unterstützung von (Selbst-)Reflexionsprozessen über das Berufsziel Lehramt zum Ziel. Sie sind nicht auf die Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern für Studienplätze oder den Vorbereitungsdienst ausgerichtet. Eignungsabklärungsverfahren sollen auch Aussagen über die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung ermöglichen und die Kompetenzentwicklung unterstützen“ (KMK, 2013, S. 2).

In Nordrhein-Westfalen wurde zunächst nach der Umstellung der Studienstruktur mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von 2009 ein Eignungspraktikum eingeführt, welches in der Regel vor Aufnahme des Studiums absolviert werden sollte. Dieses neue Praktikum ist nur wenige Jahre später dann mit dem bereits vorhandenen Orientierungspraktikum im Bachelor zu einem Eignungs- und Orientierungspraktikum verschmolzen (2016; vgl. LABG, 2021). An das Eignungspraktikum war verpflichtend das Durchlaufen eines onlinegestützten Self-Assessmentverfahrens gekoppelt, und zwar des CCTs, welches von Brandstätter, Kupka, Mayr und Müller entwickelt wurde (Career Counseling for Teachers; z.B. Mayr et al., 2016; Nieskens, 2002, 2005; Nieskens et al., 2011). Mit der Neukonzeption des Eignungs- und Orientierungspraktikums fiel die Verpflichtung zum Durchlaufen dieses Programmes weg, wobei viele lehrkräftebildenden Hochschulen auf ihren Seiten zu verschiedenen frei verfügbaren online-gestützten Self-Assessmentverfahren verlinken, auf die Optionen explizit hinweisen und diese auch im Rahmen von Praxisphasen und ihrer Begleitung einbinden. Mögliche weitere Verfahren sind der „FIT-L(R)“ von Faust, Schaarschmidt und Fischer (2017) und der „FIBEL“ (Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für das Lehramt) von Kanning, Herrmann und Böttcher (2011). Bei diesen Instrumenten handelt es sich um Fragebögen, die vor allem personale und soziale Merkmale erfassen, für die sich in der professionsbezogenen Forschung bedeutsame Zusammenhänge mit erfolgreichem Lehrer*innenhandeln, hoher beruflicher Zufriedenheit und geringem Belastungserleben gezeigt haben. Dazu gehören Merkmale wie zum Beispiel „Psychische Stabilität“, „Kooperationsbereitschaft“ und „Soziale Sensibilität“. Im Unterschied zu den bisher genannten Verfahren liegt der Schwerpunkt vom „SeLF“ (Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen), einem von Kahlert und Kriesche (Kahlert & Kriesche, 2016;

Kriesche, 2016) entwickelten Verfahren, auf der Vermittlung von Informationen zum Lehrer*innenberuf anhand von kurzen Filmen, damit angehende Studierende sich möglichst differenziert mit dem Lehrer*innenberuf auseinandersetzen können. In den Filmen werden unterschiedliche Anforderungen an Lehrkräfte kurz vorgestellt; ausgewählte Themen sind: „Angemessen differenzieren“, „Mit Eltern zusammenarbeiten“, „Konferenzen“, „Erziehung in der Schule“. Es schließen sich dann Selbsteinschätzungsfragen an, die eigenständig bearbeitet werden. Zu allen hier genannten Verfahren erhalten die Teilnehmenden ein Feedback in Form einer standardisierten Rückmeldung. Eine Übersicht über die Verfahren, die am häufigsten an deutschen Hochschulen eingesetzt werden, sowie eine Einordnung der Verfahren findet sich bei Renger, Köller und Klusmann (2019).

Onlinegestützte Selbstbeurteilungsverfahren können Studierenden nicht rückmelden, ob sie einmal gute, zufriedene und wenig belastete Lehrkräfte werden; sie können berufliche Eignung nicht zuverlässig vorhersagen (Klusmann et al., 2011; Köller et al., 2012, 2013; Rothland & Terhart, 2011). Diese Verfahren, die sehr sorgfältig und aufwendig entwickelt wurden, können allerdings hilfreiche und mit Blick auf die professionsbezogene Forschung gut begründete Rückmeldungen generieren und Studierenden so helfen, sich eigenständig mit verschiedenen Aspekten des Lehrer*innenberufs sowie der persönlichen Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen und Interessen auseinanderzusetzen.

Eine bedeutsame Lerngelegenheit, die für den Perspektivwechsel von der Schüler*innenrolle in die der Lehrkräfte genutzt werden kann, sind Praxiselemente im Studium. Für die fachliche Ausgestaltung liefern die Standards, die für die unterschiedlichen Praxiselemente den gesetzlichen Rahmenvorgaben zu entnehmen sind, Vorgaben, die in die Gestaltung der Praxiselemente eingeflossen sind. An die erste Praxisphase, die Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen durchlaufen – das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) –, werden die folgenden anspruchsvollen Erwartungen formuliert:

„§ 7

Eignungs- und Orientierungspraktikum

Die Absolventinnen und Absolventen des Eignungs- und Orientierungspraktikums (§ 12 Absatz 2 Satz 1 der Lehramtszugangsverordnung) verfügen über die Fähigkeit,

1. die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden und auf die Schule bezogene Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren,
2. erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen,
3. erste eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren und
4. Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.

Für das Eignungs- und Orientierungspraktikum sind alle Schulen zugelassen mit Ausnahme von Schulen, welche die Praktikantin oder der Praktikant als Schülerin oder Schüler besucht hat. Das Praktikum umfasst eine begleitende Eignungsreflexion.“ (LZV, 2016)

Eigene Befragungen von Lehramtsstudierenden der Universität Bielefeld zeigen, wie intensiv Studierende sich mit der Frage der persönlichen Eignung auseinandersetzen. Insbesondere in dieser Phase, der Studieneingangsphase, ist dabei der Perspektivwechsel von der Schüler*innenrolle in die Lehrer*innenrolle bedeutsam; zumindest benennen Studierende dies als eine der wichtigsten Erfahrungen in den Praxisstudien (vgl. Brandhorst et al., 2021). Neben dem Perspektivwechsel ist es für Studierende insbesondere wichtig, erste eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln, Unterrichtspraxis zu beobachten und sich mit der Gestaltung der Beziehung zu Schüler*innen zu beschäftigen. Die

Heterogenität der Schüler*innen und deren Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen des Lehrer*innenberufs ist dabei – insbesondere für angehende Lehrkräfte in der Grundschule – ebenfalls ein zentrales Thema (Brandhorst et al., 2021). Die vorliegenden Daten, ebenso wie die Erfahrungen in den Veranstaltungen zur Vorbereitung auf die erste Praxisphase, zeigen, dass es sich bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden einerseits um eine Gruppe handelt, die zwar ein gemeinsames Berufsziel eint. Andererseits können sich aber die Motive, die der Berufswahl zu Grunde liegen, sowie die mit dem Beruf verbundenen Erwartungen unterscheiden. Dies müsste gegebenenfalls bei der Gestaltung von Reflexionsangeboten berücksichtigt werden.

In einer eigenen Studie (Streblow & Pohlmann, 2017) wurde die Frage verfolgt, ob sich verschiedene Typen von Lehramtsstudierenden auf Basis ihrer Studienwahlmotive identifizieren lassen und – sofern dies möglich ist – ob sich deren Entwicklung im weiteren Studienverlauf (Studienbeginn bis Beginn Master of Education; in der Regel siebtes Studiensemester) unterscheidet.

Die Studierenden wurden zu Studienbeginn mit dem FEMOLA von Pohlmann und Möller (2010) zu ihren Studienwahlmotiven befragt. Folgende, für das Lehramt auf Basis vorliegender Befunde als wichtig betrachtete Dimensionen werden mit den Subskalen erfasst: Nützlichkeit (z.B. „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich als Lehrer/in gut verdiene.“), Pädagogisches Interesse (z.B. „... weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.“), Fähigkeitsüberzeugungen (z.B.: „... weil ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde.“), Soziale Einflüsse (z.B. „... weil mir von Freunden und Bekannten zum Lehramtsstudium geraten wurde.“), Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums (z.B. „... weil es leichter ist als andere Studiengänge.“) sowie Fachliches Interesse (z.B. „... weil ich mich gern mit den Inhalten meiner Fächer beschäftige.“). Mittels Clusteranalyse konnten drei Typen identifiziert werden: die „Berufenen“ ($N = 160$, 20.3 %), die „Pragmatiker/innen“ ($N = 161$, 20.5 %) und der Typus „Indifferente“ ($N = 466$, 59.2 %). Bei den „Berufenen“ waren ausgeprägte pädagogische und fachbezogene Interessen sowie ein positives berufsbezogenes Selbstkonzept dominierende Studienwahlmotive; die eher extrinsischen Aspekte der Nützlichkeit, der geringen antizipierten Schwierigkeit sowie der sozialen Einflüsse spielten nur eine geringe Rolle. Für die „Pragmatiker/innen“ waren intrinsische und extrinsische Motive bedeutsam; es dominierten allerdings deutlich die extrinsischen Motive. Bei dem Typus „Indifferente“ waren alle genannten Motive geringer ausgeprägt. Es zeigte sich u.a., dass die „Berufenen“ im weiteren Studienverlauf erwartungsgemäß höhere pädagogische Interessen, ein positiveres Selbstkonzept und mehr Einsatz von Elaborationsstrategien schilderten.

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass Studierende identifiziert werden können, die aufgrund von ausgeprägten pädagogischen und fachbezogenen Interessen ein Lehramtsstudium aufnehmen. Es gibt ebenfalls Studierende, für die eine gute Bezahlung, eine in Aussicht stehende Verbeamtung oder eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie wichtige Gründe für die Aufnahme eines Studiums sind. Beide Gruppen zusammen umfassen allerdings nicht einmal die Hälfte der befragten Studierenden. Fast 60 Prozent der Befragten gaben an, alle hier berücksichtigten Motive für die Wahl eines Lehramtsstudiums seien für sie eher nicht in hohem Maße bedeutend für ihre persönliche Studienwahl gewesen.

Möglicherweise ist der Befragungszeitpunkt hier problematisch; wir haben die Studierenden nach Aufnahme ihres Studiums befragt, und die Rückschau auf die persönlichen Studienwahlmotive könnte zu Verzerrungen geführt haben. Zudem passt das Ideal einer von einer langen Phase der reflektierten Auseinandersetzung mit Studieninhalten und beruflichen Anforderungen getragenen Studienwahlentscheidung für viele 18- oder 19-Jährige möglicherweise nicht in dem Maße, in dem Forscher*innen der professionsbezogenen Forschung dies erwarten. Umso wichtiger scheint es zu sein, für Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Professionalisierungsprozess Anlässe zu

schaffen, damit sie – wie in der Lehramtszugangsverordnung als vierte Fähigkeit gefordert – „Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert“ (LZV, 2016) mitgestalten können.

Die fallbezogene Arbeit kann ein geeignetes Element sein, um sich mit den eigenen Vorstellungen über den Beruf und den Erwartungen an sich selbst und dem eigenen Professionalisierungsprozess auseinanderzusetzen. Im folgenden Abschnitt wird auf die Konzeption, die Umsetzung sowie die Einbindung ins Studium näher eingegangen.

3 Die PeerBeratung als Variante der Kollegialen Beratung für angehende Lehrer*innen

Seit 2010 wird an der Universität Bielefeld die PeerBeratung als Seminar angeboten, welches sich an Lehramtsstudierende aller Schulformen der Grund- und weiterführenden Schulen richtet, wobei das Berufliche Lehramt an der Universität Bielefeld nicht angeboten wird. Es handelt sich bei der PeerBeratung um ein Konzept, das in Anlehnung an die Kollegiale Beratung nach Tietze (2007) entwickelt und von Nicole Valdorf für Lehramtsstudierende adaptiert wurde.⁵ Im Rahmen der PeerBeratung wird das Ziel verfolgt, Lehramtsstudierenden durch die strukturierte, theoriegeleitete Arbeit an authentischen, selbst erlebten pädagogischen Situationen zu ermöglichen, ihre Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeiten weiterzuentwickeln und gemeinsam in einer Gruppe vielfältige, gut begründete Handlungsoptionen zu entwickeln. Konsensfindung ist dabei ausdrücklich nicht gewünscht, und vorschnelles Interpretieren soll explizit vermieden werden. Angestrebt wird, möglichst unterschiedlichen Sichtweisen auf eine konkrete pädagogische Situation Raum zu geben, um das Spektrum möglicher Handlungen, die in dieser konkreten Situation wahrgenommen werden, zu vergrößern. Da Handlungsoptionen zunächst vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und häufig mit Bezug zu Alltagswissen entwickelt werden, schließt jede PeerBeratung mit der Formulierung von Arbeitsaufträgen für eine Literaturrecherche, bei der die entwickelten Handlungsoptionen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes theoriegeleitet und forschungsbasiert eingeordnet, bewertet und gegebenenfalls um weitere Optionen ergänzt werden sollen. Hochschuldidaktische Intention dieses Formats ist somit, Theorie, Empirie und Praxis miteinander zu verzahnen und die Studierenden in der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen zu unterstützen.

Bei den Fällen, die die Studierenden in die Fallbesprechungen einbringen, handelt es sich um selbst erlebte pädagogische Situationen, die die Studierenden innerlich beschäftigen. Die Situationen können dabei in schulischen Praxisphasen erlebt, aber auch in außerschulischen Situationen erfahren worden sein, zum Beispiel in Nachhilfestunden, in der Kinder- und Jugendarbeit oder im Rahmen von Tätigkeiten im Ganztage. In den Fällen, die die Studierenden thematisieren, werden häufig Situationen angesprochen, in denen sich die Studierenden unsicher und überfordert fühlen oder in denen sie das Gefühl hatten, sich „nicht richtig verhalten zu haben“, weshalb sie diese Situation nochmals bearbeiten möchten. In jedem Fall sollte es sich um eine konkrete Situation handeln und nicht um ein allgemein formuliertes Problem wie die Frage, wie man reagieren könnte, wenn Jugendliche in der Unterrichtsstunde auf ihr Handy schauen. Typische Fälle, die in die Sitzung eingebracht werden, sind Fälle, in denen Studierende selber Unterrichtseinheiten gestalten und unsicher sind, wie sie angemessener auf störendes Verhalten im Unterricht reagieren können oder wie sie sich gegenüber Schüler*innen verhalten können, die sich nicht am Unterricht beteiligen. Häufig werden auch Situationen geschildert, in denen sich Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler*innen

⁵ Das Konzept der PeerBeratung wird ausführlicher in der folgenden Publikation dargestellt: Valdorf, N. & Streblow L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07

überfordert fühlen und fragen, wie sie leistungsschwächere Schüler*innen besser fördern können, ohne die anderen Schüler*innen aus dem Blick zu verlieren. Es werden zudem Fälle eingebracht, die im Studium eher weniger thematisierte Inhalte fokussieren, zum Beispiel den Umgang mit trauernden Kindern.

Jede PeerBeratung umfasst eine Seminarsitzung, das heißt maximal 90 Minuten. Bei durchschnittlich 14 Seminarsitzungen pro Semester werden etwa zwölf Fälle besprochen; die übrigen Sitzungen dienen der Einführung in die Methode und der Vor- und Nachbereitung der besprochenen Inhalte. Die Fallbesprechungen folgen weitgehend der von Tietze (2007) vorgeschlagenen Abfolge. Die Studierenden können ihren Fall spontan einbringen oder anhand eines vorgegebenen Schemas vorstrukturiert in die Sitzung mitbringen. Für jede Fallbesprechung wird ein*e Moderator*in bzw. ein Moderations-team bestimmt, welche*r bzw. welches die Gruppe durch die Phasen führt, für die Ergebnissicherung zuständig ist und die anschließende Literaturrecherche übernimmt. Neben den Moderator*innen und der fallgebenden Person nehmen die restlichen Teilnehmenden die Rolle der Reflexionspartner*innen ein. Als Phase 1 wird die Rollenverteilung bezeichnet; damit beginnt jede Fallbesprechung. In Phase 2 schildert der*die Fallgeber*in den Fall und schließt die Fallschilderung mit der Formulierung einer Schlüsselfrage, die dann grundlegend für die Beratungsphase ist. Die Schlüsselfrage kann sich dabei nur auf das eigene Verhalten beziehen, nicht auf Kontextfaktoren oder den Wunsch, das Verhalten anderer Personen zu verändern. Im Anschluss daran, in Phase 3, können Nachfragen zum geschilderten Fall geklärt werden. Hier können neben Verständnisfragen auch weitergehende Fragetechniken genutzt werden, wie das zirkuläre Fragen⁶, um ein möglichst genaues Bild von der Situation zu entwickeln. Allein durch die Nachfragen wird die geschilderte Situation in der Regel vielschichtiger und komplexer, und dies schafft den Raum für unterschiedliche Perspektiven auf diese konkrete Situation und ermöglicht es den Studierenden, sich besser in die beteiligten Personen einfühlen zu können. In der folgenden Reflexionsphase (Phase 4) werden von den Reflexionspartner*innen die direkt nach der Fallschilderung festgehaltenen spontanen Assoziationen und Emotionen zum Fall geäußert und gegebenenfalls durch die in der Klärungsphase gewonnenen Informationen ausdifferenziert. Lösungsideen werden in dieser Phase noch nicht angeboten. In der eigentlichen Beratung, in Phase 5, werden mögliche Handlungsoptionen in den Blick genommen, die durch die verschiedenen Sichtweisen auf den Fall ebenfalls an unterschiedlichen Ebenen ansetzen und z.B. der Verbesserung des Klassenklimas dienen, die konkrete pädagogische Beziehung zu einem Kind in den Blick nehmen, fachdidaktische Aspekte der Gestaltung einer Gruppenarbeitsphase thematisieren, die häusliche Lernsituation und die Kommunikation zwischen Eltern, Schüler*in und Lehrkraft adressieren, Möglichkeiten der individuellen Förderung ansprechen oder die multiprofessionelle Zusammenarbeit stärker in den Blick nehmen. Im Unterschied zu einer nicht fallbasierten Auseinandersetzung mit den genannten Themen der schul-, professions- und unterrichtsbezogenen Forschung müssen die Studierenden hier in der Beratungsphase konkrete, für den Fall passende Handlungsoptionen entwickeln, also bezogen auf den Kontext und die beteiligten Personen zum Beispiel genau ausführen, wie sie versuchen würden, das Klassenklima zu verbessern, oder welche Methoden sie einsetzen würden, um das Leseinteresse eines Kind zu wecken und zu fördern, oder wie sie in dem beobachteten Fall von Mobbing auf dem Schulhof handeln würden. Den Studierenden steht für die unterschiedlichen Phasen der PeerBeratung ein Methodenpool zur Verfügung, den sie nutzen können. Jede PeerBeratung schließt mit der Bitte um ein Feedback von allen Beteiligten und der Formulierung von Aufträgen

⁶ Gemeint ist hier mit zirkulären Fragen die von der sogenannten Mailänder Gruppe von Familientherapeut*innen um Mara Selvini Palazzoli entwickelte spezielle Fragetechnik, bei der eine Person zu ihrer Beobachtung über die Beziehung zweier anderer Personen befragt wird (Simon, 2019). Ein Beispiel aus der PeerBeratung für eine zirkuläre Frage ist etwa: „Was glaubst du, was seine Sitznachbarin Marie gedacht hat, als Philip in der Mathestunde von Frau M. anfang zu weinen?“

für die Personen, die die Literaturrecherche zu dem bearbeiteten Fall übernehmen. Recherchiert werden zum Teil Forschungsbefunde zu konkreten Förderprogrammen (z.B. zur Gewaltprävention oder zur Leseförderung), zu schulrechtlichen Vorgaben (z.B. ob man als Lehrkraft für eine 6. Klasse eine WhatsApp-Gruppe einrichten darf oder wie man sich als Sportlehrkraft verhält, wenn Kinder im Ramadan tagsüber nichts essen und trinken, dies aber mit Risiken für die Kinder verbunden sein könnte, zum Beispiel beim Schwimmen oder bei Langstreckenläufen im Rahmen des Schulsports). Die Sitzung schließt nicht damit, ein konkretes Vorgehen abzustimmen; die Verantwortung verbleibt bei der*dem Fallgeber*in, die in der Gruppe gemeinsam entwickelten und durch die Literaturrecherche ergänzten Handlungsoptionen auf sich wirken zu lassen, sie zu übernehmen, sie weiterzudenken oder auch sie zu verwerfen und durch andere zu ersetzen.

Da die von den Studierenden in die PeerBeratung eingebrachten Fälle häufig Situationen aus vergangenen Schulpraktika oder (bereits beendeten) Nebentätigkeiten darstellen, sind die pädagogischen Konstellationen oft nicht mehr aktuell. Daher gibt es in der Regel nicht die Möglichkeit, ausgewählte Handlungsoptionen noch umzusetzen. Wichtiger als die Umsetzung ist für die PeerBeratung der lösungsorientierte Fokus, der Studierende dabei unterstützen soll, als problematisch wahrgenommene Situationen als Lerngelegenheiten zu nutzen und für zukünftige Situationen auf mehr bzw. andere Handlungsoptionen zurückgreifen zu können. Zudem sollen Situationen, die die Studierenden belasten, nicht unbearbeitet bleiben, und es soll ihnen ein geeigneter Raum angeboten werden, diese Situationen in einem geschützten Rahmen besprechen zu können. Wichtig ist dabei, sich wechselseitig Vertraulichkeit zuzusichern und darauf zu achten, dass die Personen, über die gesprochen wird, nicht identifizierbar sind. Dieses hochschuldidaktische Konzept ist dabei nicht als therapeutisches Setting gedacht und auch nicht dafür geeignet.

An dem Seminar, welches in unterschiedliche bildungswissenschaftliche Module einbindbar ist, nehmen sowohl Studierende im Bachelor als auch Studierende aus dem Master teil, wobei der Großteil der Teilnehmenden in der Regel mindestens im vierten Fachsemester ist. Eine Teilnahme an der PeerBeratung setzt voraus, dass Studierende sich bereits mit dem Thema „Beobachtung“ aus einer professionsbezogenen Perspektive auseinandergesetzt und hier Kompetenzen erworben haben, um bereits damit vertraut zu sein. „Beobachtung“ und „Interpretationen“ als voneinander möglichst zu trennende Prozesse zu betrachten. Es ist ein wichtiges Element der PeerBeratung zu versuchen, schnelle Interpretationen zu vermeiden, um möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven auf eine konkrete Situation Raum zu geben und sich vor allem auch in die Perspektive der beteiligten Personen einfühlen zu können.

Hier zeigt sich eine bedeutsame Parallele zu der Methode der „Ich-Geschichten“ von Annedore Prengel, wenn sie schreibt:

„Ohne das Bemühen, in einer Haltung der Perspektivenübernahme den subjektiven Sinn kindlichen Agierens verstehen zu wollen, ist pädagogische Professionalität mangelhaft entwickelt.“ (Prengel, 2022, S. 21)

Bisher ist die Einbindung von Erfahrungen von Lehramtsstudierenden aus der eigenen Schulzeit kein expliziter Bestandteil der hier vorgestellten Formate; allerdings laden diese dazu ein, dass Studierende – oder auch wir als Lehrende – immer wieder Bezüge zu Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit herstellen und diese somit auch als Hintergrundfolie für aktuelle Deutungen pädagogischer Situationen dienen. Rohr et al. betonen die Bedeutung der biografischen Selbstreflexion:

„Dabei spielt die biografische Selbstreflexion gerade im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte eine sehr entscheidende Rolle, denn sie dient der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern [...]. Daher ist die Auseinandersetzung

zung mit eigenen und fremden Deutungsmustern, welche Entscheidungen beim Lehrer/in-
nen/handeln [sic!] unbemerkt beeinflussen können, ein zentrales Element reflexiver Praxis-
phasen-Begleitung“ (Rohr et al., 2013, S. 7).

4 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde in Ergänzung zu dem hochschuldidaktischen Konzept der Erinnerungsgeschichten von Annedore Prengel (2022, S. 5–33 in diesem Heft) ein weiteres Angebot für Lehramtsstudierende aufgezeigt, in dem individuelle Erfahrungen reflexiv bearbeitet werden können.

Die reflektierte und theoriebasierte Auseinandersetzung mit Situationen aus der pädagogischen Praxis, wie sie von Lehramtsstudierenden im Rahmen der unterschiedlichen Praxiselemente im Studium erfahren werden, sollte Teil der universitären Einbindung und Begleitung von Praxiselementen sein. Für Studierende könnten so (weitere) Lerngelegenheiten geschaffen werden, damit diese positive wie auch als problematisch erlebte Situationen aus der Praxis gewinnbringend für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen nutzen können. Ziel des Arbeitsbereichs Team PULS ist es, Studierende bei der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, insbesondere von Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen, zu unterstützen, da diese eine notwendige Voraussetzung für die fallbezogene Arbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums darstellen. Die persönliche Eignung für das Studium und für die Ausübung des späteren Berufs wird nicht in Frage gestellt, da die Studierenden sich ja bereits für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums entschieden haben und die Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums erfüllt haben. Angebote, die zur Eignungsreflexion genutzt werden können – wie beispielsweise online-gestützte Self-Assessmentverfahren – können sehr hilfreich sein, um persönliche Entwicklungsfelder zu identifizieren. Daneben können – wie aufgezeigt – Lehrveranstaltungen wie die PeerBeratung die persönliche Eignungsreflexion unterstützen, wenn Studierende die eigene pädagogische Tätigkeit und die Berufsrolle reflektieren.

Das hier vorgestellte Konzept für die Umsetzung einer systemisch-lösungsorientierten Variante der Fallarbeit, die sich an dem Vorgehen der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007) orientiert, ist eine Möglichkeit der Bearbeitung von selbst erlebten Fällen. Unseres Erachtens würde sich eine Verknüpfung mit der Methode der „Erinnernden Introspektion und Empathie“ anbieten, um Studierenden eine Möglichkeit zu bieten, sich in Kinder einzufühlen, sie für die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule zu sensibilisieren und dies mit dem Element der biografischen Selbstreflexion zu verbinden. Wenn man dieses Element an den Anfang der PeerBeratung stellen würde oder es – beispielweise im Rahmen der Portfolioarbeit in der Studieneingangsphase – einbinden würde, läge der Fokus stärker als bisher zunächst auf der Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen als Schüler*in und so begründeten Deutungsmustern, die damit stärker für die Gestaltung des Studiums und die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen genutzt werden können.

Literatur und Internetquellen

- Böttcher, W., Kanning, U.P., Herrmann, C. & Brinkmann, G. (2007). Self-Assessment in der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In J. Bonnmann & P. Schoden (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in NRW. Tagungsband Forum Lehrerbild 2006* (ZfL-Text, Bd. 17) (S. 75–82). Zentrum für Lehrerbildung.
- Brandhorst, A., Steude, A. & Streblov, L. (2021). *Auswertung der Studierendenbefragungen der Bielefelder Panelstudie 2020/2021 – interner Bericht*. Universität Bielefeld. Unveröffentlichter Bericht.

- Faust, S., Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2017). FIT-L (R). In U. Schaarschmidt, U. Kieschke & A.W. Fischer (Hrsg.), *Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten* (Brennpunkt Schule). Kohlhammer.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Kahlert, J. & Kriesche, J. (2016). Eignungsberatung für den Lehrerberuf mit SeLF. Anschaulich, phasenübergreifend, adaptiv. *Journal für LehrerInnenbildung*, (4), 52–59.
- Kanning, U.P., Herrmann, C. & Böttcher, W. (Hrsg.). (2011). *FIBEL – Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende*. Hogrefe.
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 711–721.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. https://www.kmk.org/suche.html?id=104&tx_kesearch_pi1%5Bswor d%5D=Eignungsabkl%C3%A4rung+Lehrerausbildung&tx_kesearch_pi1%5Bpage%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortByField%5D=score&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=desc
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/suche.html?tx_kesearch_pi1%5Bswor d%5D=Standards+Lehrerbildung+Bildungswissenschaft&tx_kesearch_pi1%5Bpage%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortByField%5D=&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=asc
- Kriesche, J. (2016). Eignung phasenübergreifend entwickeln. Aufbau, Entstehung, Einsatzmöglichkeiten und erste Nutzeranalysen mit SeLF. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2016: Professionalisierung des Lehrberufs – Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare* (S. 65–84). Leipziger Universitätsverlag.
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz). (2021). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Vom 12. Mai 2009, geändert am 14. Juni 2016, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021. <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>
- LZV (Lehramtszugangsverordnung). (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Lehramtszugangsverordnung vom 25. April 2016*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=34604&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=510113
- Mayr, J., Müller, F. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F.H., Pflanzl, B., Pretsch, J. & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (7), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>
- Nieskens, B. (2002). <http://www.cct-germany.de/> – Entscheidung für den Lehrerberuf. *Lernwelten*, 4 (2), 74–77.

- Nieskens, B. (2005). Web-basierte Selbsterkundung als Grundlage der Laufbahn- und Entwicklungsberatung bei (angehenden) Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 216–219.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdieks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (4), 8–32. <http://www.cct-germany.de/>
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>
- Renger, S., Köller, M.M. & Klusmann, U. (2019). „Eignungsdiagnostische“ Verfahren für das Lehramtsstudium an deutschen Hochschulen – Überblick und Bewertung. Institut für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung IPL. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/broschuere_eignungsdiagnostische-verfahren-lehramt.pdf
- Rogers, C.R. (1986). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Fischer.
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.). (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Waxmann.
- Rothland, M. & Terhart, M. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrkräfte. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635–638.
- Simon, F.B. (2019). Zirkuläres Fragen. In F.B. Simon (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens*. Carl-Auer. <https://www.carl-auer.de/magazin/systemisches-lexikon/zirkulaeres-fragen>
- Streblow, L. & Pohlmann, B. (2017). Studienwahlmotive, berufsbezogene Interessen und Selbstkonzepte angehender Lehrerinnen und Lehrer. In J. Retelsdorf, F. Zimmermann, A. Südkamp & O. Köller (Hrsg.), *Im Blickpunkt pädagogisch-psychologischer Forschung. Selbstbezogene Kognitionen, sprachliche Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften. Festschrift für Jens Möller* (S. 221–238). Waxmann.
- Tietze, K.-O. (2007). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (2. Aufl.). Rowohlt.
- Valdorf, N. & Streblow L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 74–80. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_07
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Streblow, L. & Valdorf, N. (2022). Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>