

POLYLOGE

Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“ (peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. mult. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

In Verbindung mit:

Dr. med. **Dietrich Eck**, Dipl. Psych., Hamburg, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen

Univ.-Prof. Dr. phil. **Liliana Igrić**, Universität Zagreb

Univ.-Prof. Dr. phil. **Nitza Katz-Bernstein**, Universität Dortmund

Prof. Dr. med. **Anton Leitner**, Department für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Dipl.-Päd. **Bruno Metzmacher**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Dr. phil. **Sylvie Petitjean**, Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale
Gesundheit, Rorschach

Prof. Dr. päd. **Waldemar Schuch**, M.A., Department für Psychosoziale Medizin, Donau-Universität Krems, Europäische
Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf/Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Johanna Sieper**, Institut St. Denis, Paris, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.

Ausgabe 11/2008

Begegnungen an Grenzen

*Darstellung einzelner Konzepte der kunsttherapeutischen Weiterbildung am FPI übertragen auf die
Erziehungs- und Beratungsarbeit als Lehrerin an der Hauptschule – eine sehr persönliche
Auseinandersetzung mit meiner eigenen Entwicklung als Lehrerin*

Ingelore Götzke*, Herford**

* Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen
Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen
<mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>) Quelle:
POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit bei: [www.fpi-
publikationen.de/polyloge](http://www.fpi-publikationen.de/polyloge) **Graduierungsarbeit aus dem Jahre 2007**

** In Dankbarkeit gewidmet meinen Eltern im Respekt vor ihrer Lebensleistung und meinen LehrerInnen insbesondere Kurt
Lückel und Dorothea Rahm vom FPI

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	4
FRANZ KAFKA, VOR DEM GESETZ	5
1. EINLEITUNG	6
2. BIOGRAFISCHE ASPEKTE UND EVIDENTE WENDEPUNKTE DURCH DIE FPI-WEITERBILDUNG, DIE MEINE IDENTITÄT ALS LEHRERIN IN DER HAUPTSCHULE WESENTLICH BEEINFLUSST HABEN	7
2.1. BIOGRAPHISCHE ASPEKTE.....	7
2.1.1. <i>Lineares Zeitbewusstsein und der „Sinn von Umwegen“</i>	9
2.1.2. <i>Leib und Lernen</i>	10
2.2. VORSTELLUNG MEINER SCHULE.....	12
2.3. DIE WAHL DES KUNSTTHERAPEUTISCHEN ZWEIGS AM FPI.....	12
2.4. DIE WEITERBILDUNG.....	12
2.4.1. <i>Fremdheit in Konfliktsituationen</i>	12
2.4.2. <i>Mit-Leid/Mit-Gefühl</i>	14
2.4.3. <i>Beziehungsarbeit und Leistungsanforderungen in der Schule</i>	15
2.4.4. <i>Beziehungsarbeit auf kollegialer Ebene: Einführung des Trainingsraummodells für selbstständiges Denken und Handeln</i>	17
2.4.5. <i>Selbstwirksamkeitsüberzeugung</i>	18
2.4.6. <i>Entwicklung meiner eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung während der Weiterbildung</i>	19
2.4.7. <i>Die Bedeutsamkeit von Kreativität in der Grenzsituation von aggressiven Konflikten</i>	19
3. OFFENHEIT UND GRENZE	22
4. ÜBERTRAGUNG EINIGER ASPEKTE DES KO-RESPONDENZMODELLS VON HILARION PETZOLD AUF DIE ARBEIT AN DER HAUPTSCHULE	24
4.1. DIE INSTITUTION „HAUPTSCHULE“ ALS KONTEXT VON UNTERRICHT.....	24
4.2. DIE BEDEUTUNG VON KONSENS FÜR DIE GESTALTUNG VON KO-RESPONDENZPROZESSEN.....	26
4.3.1. <i>Macht versus Intersubjektivität in einem Klima von Grenzüberschreitungen in der Hauptschule – Die Anerkennung gegenseitiger Würde</i>	26
4.3.2. <i>Das Bemühen um Intersubjektivität im Kontakt zu den Eltern unserer SchülerInnen</i>	28
4.4.1. <i>Direkte und ganzheitliche Begegnung</i>	29
4.4.2. <i>Konflikte als Ausgangspunkt für Begegnungsmöglichkeiten</i>	30
5. MEINE ARBEIT MIT DEM SCHÜLER T.	33
5.1. BEGRÜNDUNG FÜR DIE AUSWAHL DES DARGESTELLTEN FALLES.....	33
5.2. VORSTELLUNG DES SCHÜLERS.....	34
5.2. KONTAKT- UND BEZIEHUNGSARBEIT MIT T. IN DER 6. KLASSE.....	34
5.4. DIE LEISTUNGSORIENTIERTE ARBEIT MIT T. WÄHREND DES ZWEITEN JAHRES IN DER 7. KLASSE.....	38
5.5. DAS ABSCHLUSSINTERVIEW.....	39
5.5.1. <i>Schuljahresabschluss mit der gesamten Klasse</i>	39
5.5.2. <i>Idee für ein Abschlussinterview mit T.</i>	40
5.5.3. <i>Auswahl und Zielsetzungen der Fragen</i>	40
5.5.4. <i>Antworten und Deutungsansätze</i>	40
5.6. ABSCHLIEßENDE AUSWERTUNG.....	45
5.6.1. <i>Die Beratungsarbeit mit T. in Bezug auf sein Verhalten</i>	46
5.6.2. <i>Die Beratungsarbeit mit T. in Bezug auf seine Leistung</i>	47
5.6.3. <i>Die Bedeutsamkeit der MitschülerInnen</i>	47
5.7. T. S WEITERER WERDEGANG IN DEN KLASSEN 8 UND 9.....	48
6. ÜBERLEGUNGEN ZU KONZEPTEN FÜR DIE ARBEIT ALS LEHRERIN IN DER HAUPTSCHULE	49
6.1. INTEGRATION.....	49
6.2. WAHRNEHMUNG.....	50
6.3. SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG.....	51
6.4. GRENZEN.....	53
6.5. WIDERSTAND.....	54
6.6. INVOLVIERTHEIT – EXZENTRIZITÄT.....	55
6.7. WIRKSAMKEIT/EVALUATION.....	56

7. KO-KREATIVITÄT – DIE BEGEGNUNG MIT DEN PROJEKTEN DES KÜNSTLEREHEPAARS ILJA UND EMILIA KABAKOV	57
ANHANG	60
ABSCHLUSSINTERVIEW MIT T.	61
REINSCHREIEN: ICH WOLLTE DIE LEHRER ÄRGERN.....	64
<u>ANRUF</u> , DANN KANN MAN NACHFRAGEN.....	66
MONTAG.....	67
LITERATUR	68
FILME.....	69
HINTERGRUNDLITERATUR.....	69

Vorwort

Diese Arbeit zu schreiben war mir ein Anliegen, um die vielen, durch die kunsttherapeutische FPI-Weiterbildung gesponnenen, neuen Eindrucks- und Erkenntnisfäden zu ordnen und einige davon zu einer Gestalt werden zu lassen, die diese Ausbildungszeit abschließt.

Ich stelle Konzepte der Weiterbildung vor, die mir bedeutsam geworden sind für meine Arbeit als Lehrerin in der Hauptschule und gebe Einblicke, wie einzelne Aspekte meines Lebensweges Einfluss nehmen auf mein Selbstverständnis und mein Handeln in der Schule.

Ich beschreibe, wie ich in kleinen Vignetten mit meiner Person im Schulalltag über die Gestaltung der Kontakte versuche, die Inhalte der FPI-Weiterbildung umzusetzen, auch wenn ich in der Schule nicht therapeutisch arbeite.

Für die Unterstützung, die ich von den Menschen hatte, die mich während der Zeit dieser Arbeit begleitet haben, sage ich allen ganz herzlichen Dank.

Februar 2007

Franz Kafka, VOR DEM GESETZ

Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz. Aber der Türhüter sagt, daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne. Der Mann überlegt und fragt dann, ob er also später eintreten dürfe. „Es ist möglich“, sagt der Türhüter, jetzt aber nicht.“ Da das Tor zum Gesetz offen steht wie immer und der Türhüter beiseite tritt, bückt sich der Mann, um durch das Tor in das Innere zu sehen. Als der Türhüter das merkt, lacht er und sagt: „Wenn es dich so lockt, versuche es doch, trotz meines Verbotes hineinzugehen. Merke aber: Ich bin mächtig. Und ich bin nur der unterste Türhüter. Von Saal zu Saal stehen aber Türhüter, einer mächtiger als der andere. Schon der Anblick des dritten kann nicht einmal ich mehr ertragen.“ Solche Schwierigkeiten hat der Mann vom Land nicht erwartet; das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein, denkt er, aber als er jetzt den Türhüter in seinem Pelzmantel genauer ansieht, seine große Spitznase, den langen, dünnen schwarzen tatarischen Bart, entschließt er sich, doch lieber zu warten, bis er die Erlaubnis zum Eintritt bekommt. Der Türhüter gibt ihm einen Schemel und lässt ihn seitwärts von der Tür sich niedersetzen. Dort sitzt er Tage und Jahre. Er macht viele Versuche, eingelassen zu werden, und ermüdet den Türhüter durch seine Bitten. Der Türhüter stellt öfters kleine Verhöre mit ihm an, fragt ihn über seine Heimat aus und nach vielem andern, es sind aber teilnahmslose Fragen, wie sie große Herren stellen, und zum Schlusse sagt er immer wieder, daß er ihn noch nicht einlassen könne. Der Mann, der sich für seine Reise mit vielem ausgerüstet hat, verwendet alles, und sei es noch so wertvoll, um den Türhüter zu bestechen. Dieser nimmt zwar alles an, aber sagt dabei: „Ich nehme es nur an, damit du nicht glaubst, etwas versäumt zu haben.“ Während der vielen Jahre beobachtet der Mann den Türhüter ununterbrochen. Er vergisst die anderen Türhüter, und dieser erste scheint ihm das einzige Hindernis für den Eintritt in das Gesetz. Er verflucht den unglücklichen Zufall in den ersten Jahren rücksichtslos und laut, später, als er alt wird, brummt er nur noch vor sich hin. Er wird kindisch, und, da er in dem jahrelangen Studium des Türhüters auch die Flöhe in seinem Pelzkragen erkannt hat, bittet er auch die Flöhe ihm zu helfen, den Türsteher umzustimmen. Schließlich wird sein Augenlicht schwach, und er weiß nicht, ob es um ihn wirklich dunkler wird, oder ob ihn nur seine Augen täuschen. Wohl aber erkennt er jetzt im Dunkel einen Glanz, der unverlöschlich aus der Tür des Gesetzes bricht. Nun lebt er nicht mehr lange. Vor seinem Tode sammeln sich in seinem Kopfe alle Erfahrungen der ganzen Zeit zu einer Frage, die er bisher an den Türhüter noch nicht gestellt hat. Er winkt ihm zu, da er seinen erstarrten Körper nicht mehr aufrichten kann. Der Türhüter muß sich tief zu ihm hinunterneigen, denn der Größenunterschied hat sich sehr zuungunsten des Mannes verändert. „Was willst du denn jetzt noch wissen?“ fragt der Türhüter, „du bist unersättlich.“ „Alle sterben doch vor dem Gesetz“, sagt der Mann, „wieso kommt es, daß in den vielen Jahren niemand außer mir Einlaß verlangt hat?“ Der Türhüter erkennt, daß der Mann schon an seinem Ende ist, und um sein vergehendes Gehör noch zu erreichen, brüllt er ihn an: „Hier konnte niemand sonst Einlaß erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn.“

1. Einleitung

Blickwinkel und Arbeitsweisen aus einer therapeutischen Weiterbildung in die Alltagsarbeit als Lehrerin in der Hauptschule einbringen – ist das überhaupt möglich, angemessen, sinnvoll? In der Reflexion über die Bedeutung meiner kunsttherapeutischen Weiterbildung am FPI für meine Arbeit als Lehrerin in der Hauptschule ist mir deutlich geworden, dass mich **Grenzen** und der Umgang mit ihnen interessieren, dass sie darüber hinaus auch kennzeichnend sind für meine Biographie.

Bei meinen Überlegungen bin ich zu folgenden Aspekten gelangt:

- Prägende Grenzerfahrungen in meiner Lebens- und Familiengeschichte stehen im Zusammenhang mit meiner Arbeit als Hauptschullehrerin.
- Als ich meine Unzufriedenheit mit der Qualität meiner Arbeit in der Schule ernst nahm, Grenzen erkannte und zu akzeptieren lernte, wandte ich mich von der staatlichen Schule ab und ließ mich beurlauben. Ich arbeitete 5 Jahre in außerschulischen, wirtschaftlich orientierten Bildungseinrichtungen und an der Universität als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Außerdem begann ich die FPI-Weiterbildung.
- Die SchülerInnen, mit denen ich heute in der Hauptschule arbeite, sind überwiegend Kinder aus marginalisierten Familien, Ausländer, Aussiedler, Kinder, die sich in deutschen Schulen oft fremd und manchmal ausgegrenzt fühlen.
- Mit marginalisierten Kindern an den Grenzen zwischen ihrer und meiner Kultur zu arbeiten, fordern sie selbst heraus: je fremder die Kultur meiner SchülerInnen mir ist, desto mehr Mühe kostet es mich, das mich Befremdende zu überbrücken, desto häufiger erleben sie, dass sie nicht verstanden werden, abgewertet werden, und kämpfen dann mit unzulänglichen Mitteln um die Anerkennung ihrer mir „fremden“ Identität in dem Verhaltensspektrum zwischen provozierender Aggression und Verweigerung.
- Im Schmelztiegel der Kulturen an der Hauptschule gehören Krisensituationen zum Alltag, in dem die Beteiligten (in Konflikten unter den SchülerInnen, unter LehrerInnen, zwischen SchülerInnen und LehrerInnen) oft an eigene innere Grenzen geraten.
- In der Psychotherapie stellt die Arbeit an der Grenze zwischen TherapeutIn und KlientIn in Kontakt und Begegnung die Basis der Beziehungsarbeit als „Kernfrage der Psychotherapie“ dar, erst dann „kommt die nach der Wirksamkeit“. (Petzold/ Orth, Mythen der Psychotherapie, S.337)

„Das Wahrnehmen und Anerkennen der Andersheit des Anderen, das Wahrnehmen und Anerkennen der Differenzen konstituiert den Ort der Grenze, wo Begegnung möglich wird als das Aufeinandertreffen von Anderen, die zueinander wollen, Proximität herstellen, ohne die Grenze im letzten jemals aufheben zu können. Das Du bietet eine letzte Grenze, deren Widerständigkeit und Widerhall – Resistenz und Responsivität zugleich – ein Ich erst ermöglicht“ (in: Petzold, Die Mythen der Psychotherapie, S.344).

Grenze ist Schutz für sich selbst, ist Widerstand gegen zu Fremdes, gegen Ent-Fremdung **und** die Chance, Neues zu lernen.

- „Fehler“ und Missverständnisse ergeben sich an der Grenze zwischen unterschiedlichen Normen. Als Lehrerin in der Schule sind Fehlerkorrekturen ein notwendiger Arbeitsbereich, über den ich geltende gesellschaftliche Normen vermitteln muss an ausgegrenzte und ausgrenzende SchülerInnen.
- Ich möchte mit dieser Arbeit auf Grenzbereiche zwischen pädagogischer und psychotherapeutischer Arbeit hinweisen.
- Grenzerfahrungen bieten Chancen. Quellen der Kreativität liegen in Grenzbereichen: zum Beispiel hat die bildende Kunst ihren Ursprung in den Höhlenbildern aus der Steinzeit, die entstanden sind an den Grenzen zwischen Spiritualität, Medizin, Kommunikation, Gestaltungswillen und Schöpfungskraft der ersten Menschen
- Auch Krieg und Frieden entscheiden sich oft an der Gestaltung von Grenzen

Bis zum tieferen Verständnis der Inhalte meiner FPI-Weiterbildung setzte ich mit Grenzen rigide Disziplinierung gleich, die ich für meine Arbeit in der Schule weitestgehend ablehnte. Diese Art der Abgrenzung hatte ich selbst in Elternhaus und Schule erlebt. Mit dieser Art von Grenzen verband ich Schweres, Unlösbares, Bedrohliches. In der Weiterbildung habe ich erlebt, dass Grenzen

gestaltbar sind und kenne dadurch inzwischen ihren Wert. Wichtige, vielleicht DIE wichtigsten Lebensprozesse finden an Grenzen statt. Wenn es gelingt, sie so zu gestalten, dass Begegnungen möglich werden, weisen sie den Weg aus dem heraus, was oft zunächst zu schwer zu sein scheint.

2. Biografische Aspekte und evidente Wendepunkte durch die FPI-Weiterbildung, die meine Identität als Lehrerin in der Hauptschule wesentlich beeinflusst haben

Den Kern dieser Arbeit und meiner Arbeit in der Schule umschließen „Rahmen“, die ineinander greifen: ein „Rahmen“ ist die Kunst und die Künstler, einer sind zentrale Konzepte der Integrativen Therapie nach Hilarion Petzold, ein weiterer die Institution „Hauptschule“ und meine konkrete Schule. Im Zentrum dieser Rahmen steht meine Arbeit mit den SchülerInnen, verdeutlicht an einem dargestellten Beispiel.

Da ich in der Schule nicht therapeutisch arbeite, stelle ich vorrangig meine durch die FPI-Weiterbildung wesentlich beeinflusste Entwicklung meiner Sichtweise von „Schule“ dar. Meine veränderte Haltung drückt sich im schulischen Rahmen weniger in spektakulären Projekten aus, sondern eher in Arbeitsvignetten im Alltag, die ich in dieser Arbeit als praktische Beispiele für die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte anführe.

2.1. Biographische Aspekte

Während des Schreibens haben sich lebensgeschichtliche Ereignisse immer wieder in das neu Erfahrene, Gelernte und Durchdachte meiner Weiterbildung gedrängt. So sind mir einige Aspekte für meine Identität als Lehrerin noch einmal klarer geworden. Schon während der FPI-Weiterbildung wurde uns in den Ausbildungsgruppen die Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte deutlich. Aber ich habe sie gern beiseite geschoben, weil ich sie bedrückend fand. Doch für die Identität hat das Erzählen von Lebensgeschichte eine wesentliche Bedeutung: „die narrativ darstellbare Lebensgeschichte ist die entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität“ (Alheit, Identität oder „Biographizität“? in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S.11) Deshalb werde ich einigen Aspekten meiner eigenen Lebensgeschichte zu Beginn dieser Arbeit einen Platz einräumen. „Wenn wir uns nicht um uns selbst, unser Selbst sorgen, wie sollen wir *wirklich* verstehen, was ein Mensch an Sorgfalt, Achtsamkeit *caring* braucht?“ (Petzold, G. H., Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen, in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S.165)

Für die individuellen Lebensgeschichten unserer oft sehr fremden SchülerInnen ist in unserem Schulalltag leider kein Platz vorgesehen. Ich weiß inzwischen „dass Verhaltensweisen, die uns fremdartig, unsinnig und nutzlos oder auch unerträglich und widerwärtig erscheinen, oft verständlich werden, wenn wir das Problem begreifen, auf das sie antworten.“ (Schulze, Die Bedeutung der pädagogischen Biographieforschung und Biographiearbeit, in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S.69) Aber: „Die pädagogische Arbeit in der Schule ist mehr an den Anforderungen der Gesellschaft als an den besonderen Problemen einer individuellen Biographie ausgerichtet“ (Schulze, S.64). Nach Abschluss dieser Weiterbildung stimme ich Schulze zu, wenn er schreibt: „die in pädagogischen Institutionen Tätigen sind genötigt, sich immer mehr auf unterschiedliche lebensgeschichtliche Voraussetzungen und biographische Perspektiven einzustellen, und die Förderung biographischer Kompetenz wird zu einer pädagogischen Aufgabe“ (Schulze, S.66) Im Ko-respondenzmodell, dem zentralen Konzept der Integrativen Therapie nach Hilarion Petzold (Petzold, Integrative Bewegungs- und Leibtherapie S.85) ist die biographische Dimension eine wichtige Dimension.

Die Menschen, die miteinander in Kommunikation treten, bringen alle ihre jeweilige Lebensgeschichte mit ein, die die Situation bestimmt oder sie färbt. Dadurch entsteht eine hohe Komplexität. Das Bewusstsein davon ist eine Grundlage für Bescheidenheit: wenn ich selbst um meine menschliche Begrenztheit weiß, diese Komplexität je so berücksichtigen zu können, dass ich sowohl mir und meinem Anliegen, als auch den Kommunikationspartnern gerecht werden kann, bin ich auf der Basis humanistischer Werte darauf angewiesen, mich mit meinen PartnerInnen so auszutauschen, dass wir uns einem gegenseitigen Verstehen annähern können. Vielleicht kann dieses Bewusstsein dann dazu beitragen, Formen des Austausches zu entwickeln, bei denen die gegenseitige Achtung vor der eigenen Geschichtlichkeit ein Ko-respondieren unterstützt, das

bemächtigenden Formen der Kommunikation vorbeugt – wenn dies beide Seiten wollen. Wenn sich Ko-respondenzteilnehmer würdigen im Wissen um ihr lebensgeschichtlich bedingtes So-Gewordensein, wird Intersubjektivität möglich („Intersubjektivität, d.h. Auseinandersetzung in Freiheit und Wertschätzung auf gleicher Ebene im Respekt vor der Würde des anderen als Mitmenschen“ Petzold, Integrative Therapie S.1056)

Das Wissen um diesen komplexen Hintergrund erleichtert mir den Umgang mit Anforderungen in meinem Beruf. Über differenziertes Selbst-Verstehen eröffnen sich eigene, persönliche leichte und schwere Zugänge zu den Erfordernissen in meiner Arbeit. „In concreto wird es in der Ko-respondenz aller Beteiligten über Konsens-/Dissensprozesse auszuhandeln sein (ibid.), was ein ´hinlänglich gutes Leben für Viele´ sein könnte – ein mühevolleres Unterfangen, aber das einzig mögliche!“ (Petzold, in: Lebensgeschichten erzählen, S. 155/156)

Wenn es gelingt, dafür angemessene Umgangsweisen zu entwickeln, stärkt mich das. Wenn es nicht gelingt, kann ich meine eigenen Grenzen oder die der Kontexte in den Blick nehmen und mir Unterstützung und Orientierung suchen, mich aus Ohnmachts- und Resignationsgefühlen retten. „Die Einsicht in die Klimata und Szenengefüge der eigenen Vergangenheit und Gegenwart, das Wahrnehmen und Erleben der ´zwingenden Kraft´ der Szenen und Szenensequenzen, der *Skripts* und *Narrative* bietet die Chance zur größeren Freiheit. Indem ich in meinem gegenwärtigen Handeln in aktuellen Szenen die Fortentwicklung vergangener Szenen und ihrer Atmosphären... erkenne, gewinne ich die Möglichkeit, diesen Einfluß zu *bejahen*, zu *verneinen* oder zu *verändern*. Die Sicherheiten vergangener Erfahrungen werden mir bewusst verfügbar, die Zwänge vergangener Situationen können von mir zurückgewiesen werden, die Lösungen aus vergangenen Szenen können an die gegenwärtige Lage adäquat angepasst werden und prospektiv meine ganze Zukunft beeinflussen.“ (Petzold, Integrative Therapie, S. 908)

Einige meiner Lebensthemen, deren Bedeutsamkeit mir durch die Weiterbildung bewusst geworden ist, haben mir eine neue Nähe zu meinen SchülerInnen vermittelt. Das ist mir besonders in den Situationen wichtig geworden, wo ich vorher irritiert, distanziert, verständnislos war. Heute bin ich manchmal sogar froh, dass meine SchülerInnen mich mit ihren mich zunächst überfordernden und oftmals von mir als massiv aggressiv empfundenen Umgangsweisen zu dem Weg „gezwungen“ haben, mich mit meinen eigenen alten, vergessenen/verdrängten Themen zu beschäftigen. Unter mir vertrauten KollegInnen freuen wir uns mitunter gemeinsam darüber, dass uns unsere SchülerInnen mit ihrer Art, herauszufordern wohl auch auf eine Weise „jung“, d.h. lebendig erhalten, wenn wir bereit und in der Lage sind, uns auf sie einzulassen.

Ich bin ohne Geschwister, gleichaltrige Cousins, Cousinen als Einzelkind recht alter Eltern aufgewachsen, in einer sehr engen Beziehung zur Mutter, die nur wenige Außenkontakte ermöglichte. Meine Eltern stammen beide aus bäuerlichen Familien in Hinterpommern. Sie vermittelten mir eine enge Verbundenheit mit den Kreisläufen der Natur. Als Aufsteigerin aus der ärmlichen Lebenssituation dieser entwurzelten Eltern habe ich aber immer wieder Glück gehabt, Menschen zu treffen, mit denen Begegnungen möglich waren, die mir Orientierungen gaben in der außerfamiliären Welt des Gymnasiums und während des Studiums, in Welten, in denen ich mich fremd gefühlt habe und auf mich allein gestellt war. Besonders von meiner Mutter, habe ich wohl die Fähigkeit des Durchhaltens in schweren Lebenssituationen mit auf den Weg bekommen. Mir ist Mühe ebenso wie Fremdheit vertraut.

Meine Mutter war 1945 nach Sibirien ins Arbeitslager deportiert worden, wo sie 3 Jahre lang nur knapp überlebte. Meinem Vater hat das Leben gerettet, dass er wegen erfrorener Füße 1943 aus dem Kessel von Stalingrad ausgeflogen wurde. Nach dem Einsatz an der Westfront und französischer Gefangenschaft fand er meine Mutter über gemeinsame Freunde aus der Jugendzeit. Sie heirateten 1951, wenige Monate, nachdem sie sich das erste Mal wieder gesehen hatten. Es war die Lebensgemeinschaft zweier Menschen, die umgeben von so viel Tod und Zerstörung am Leben geblieben waren.

Meine Mutter brachte mich 1952 zur Welt. Sie war allein. Mein Vater arbeitete im Außendienst im Emsland und kam erst vier Wochen nach meiner Geburt zu einem 3-Tage Urlaub nach Hause. Mit den bedrückenden Geschichten meiner Mutter aus den Kriegs- und Nachkriegsjahren und davon, **alles** verloren zu haben, bin ich aufgewachsen. Ich vermute, dass ihr Stolz auf ihre Eltern (den angesehenen Vater, der wohl Abitur gemacht hatte und Amtsleiter gewesen war, die kompetente Mutter, die die bäuerliche Hauswirtschaft vorbildlich für andere in der Dorfgemeinschaft geführt haben muss) und ihr Gottesglaube ihr Kraft gaben. Denn ich entnehme ihren Erzählungen, dass die Quellen aus dieser guten Zeit ihre Überlebensenergie wesentlich speisten.

Auch in mir meine ich, etwas von dieser Kraft meiner Mutter zu finden. Ein halbes Leben lang haben mich aber auch russische Soldaten in meinen Nachträumen verfolgt.

Durch die FPI-Weiterbildung habe ich verstanden, wie über die Erzählungen meiner Mutter sogar die positiven Atmosphären aus der Generation meiner Großeltern meine Identität beeinflussten, obwohl ich selbst sie nicht kennen lernen konnte. Petzold schreibt dazu, dass die identitätssichernde Bedeutung einer *narrativen Kultur* „eine generationenübergreifende Verbindung schaffen kann“ (Petzold in: Integrative Therapie, S.890 ff).

Da mein Vater außerhalb des Wohnortes unserer Familie arbeitete, wurde er mir erst in den letzten beiden Schuljahren zu Hause vertraut, weil er dann schon Rentner war. Er vermittelte mir mehr Lebensfreude als meine Mutter und ein wenig Humor. Er starb aber schon, 2 Jahre nachdem ich mit meinem Studium fertig war, an einem zweiten Herzinfarkt.

Unsere Familie bildete eine Notgemeinschaft, in der ich aufwuchs. Ich habe mich oft wie auf Glatteis gefühlt in den fremden Welten, die sich mir durch den Besuch des Gymnasiums eröffneten. Es war wohl meine Neugier, mein Durchhaltewille und vor allem die liebevolle Unterstützung der Eltern, die mir geholfen haben, meine Ziele zu erreichen – bei aller Entfremdung in der und durch die „höhere“ Schule.

Ich wollte die Schule schaffen. Aber die gut situierten KlassenkameradInnen probten die ersten „antiautoritären“ Aufstände gegen die LehrerInnen. Für mich war Schule dagegen die einzige Quelle, mir interessante, neue Welten zu erschließen. Ich saß neun Jahre lang „zwischen den Stühlen“. Beim Wiedersehen nach 30-jährigem Abitur, erfuhr ich, dass man damals tatsächlich auf uns drei Mädchen aus der kleinen Nachbarstadt herabgesehen hatte. Ich weiß heute, dass meine verwickelte Position mich so angestrengt hat, dass ich blind war für meine reale Leistung wie auch für meine reale Not. Ich erinnere mich in erster Linie an die existentielle Angst, nicht gut genug zu sein, die Schule nicht schaffen zu können. Anflüge derartiger Versagensängste kenne ich bis heute. Lange habe ich mit den Eltern gehadert, die so anders waren, als ich sie gern haben wollte, habe mich auch ihnen gegenüber fremd gefühlt, war allein. Heute sehe ich, dass sie mir alles gegeben haben, was ihnen möglich war.

Wertschätzung und Würdigung für unsere Lebensgeschichten in der Ausbildung haben mich vertrauter gemacht mit dem Schweren aus dieser Zeit, was ich gern hinter einer locker wirkenden Maske verborgen gehalten hatte. Heute kann ich versöhnt, selbst wertschätzend sein in der Beziehung zu meiner inzwischen 93-jährigen Mutter, die noch sehr selbstständig und zufrieden leben kann.

Für meine Arbeit in der Schule hat mir diese Vertrautheit mit den eigenen schweren Seiten mehr Zuversicht für unsere oft sehr belasteten SchülerInnen vermittelt.

2.1.1. Lineares Zeitbewusstsein und der „Sinn von Umwegen“

Meine Mutter war es, die mir mitgegeben hat, dass man da, wo man hingestellt ist, das macht, was nötig ist, so gut man kann, solange es seine Zeit braucht, im Vertrauen darauf, dass alles zu einem guten Ende führt. Sehr erfüllt berichtet sie heute z.B. von ihrer Arbeit als Putzfrau in einer kleinen Pension, wenn die Gäste sich freuten, dass sie ihnen die kleinen Dinge, die sie liebten, so hergerichtet hatte, wie sie es von früheren Kur-Aufenthalten gewohnt waren.

Die Weiterbildung am FPI hat mir Werte wieder nahe gebracht, die mich an die meiner Mutter erinnern, die mir selbst aber immer unmodern und überholt erschienen waren. Petzold schreibt in Integrative Therapie: S.353 f. „*Lineares Zeitbewusstsein mit festgelegter Zukunft* ist auf ein Telos gerichtet, womit ein Primat der Zukunft gegenüber der Gegenwart aufgestellt wird, die nur noch als Medium dient, um das Zukunftsziel zu erreichen....Der Zwang der Zeit, von Jugend auf im gesammelten Sozialisationsprozeß vermittelt, ist ... eine der Konstituenten der ‚Macht‘...Die linear-teleologisch determinierte Zeitauffassung – sie kennzeichnet die kapitalistische Gesellschaft – ist einerseits ein subtiles Instrument der Herrschaft, zum anderen Ausdruck eines blinden Glaubens an das immerwährende Wachstum, den ewigen Fortschritt...Okkasionales Zeitbewusstsein ist kennzeichnend für archaische Gesellschaften. Das Jetzt ist ein ausgeweitetes, die nähere Vergangenheit und Zukunft gleichwertig umfassend.“

Im Schulalltag empfinde ich Zeit-Stress-Strukturen als besonders anstrengend, aber kaum umgehbar. Im Gegensatz dazu steht die Wichtigkeit von Umwegen, die Würdigung der Besonderheit eines Menschen in der therapeutischen Begleitung.

Im Unterricht erlebe ich, wie entspannend es ist, Zeitdruck zu reduzieren. Die Kinder fragen mich zum Beispiel: „Wann schreiben wir die Arbeit?“ Ich antworte dann: „Sobald ihr das Thema

verstanden habt!“ Damit nehme ich ihnen Druck, aber ich signalisiere auch eine gewisse Hartnäckigkeit: jede/r soll sich anstrengen, das Thema zu verstehen, solange gibt es nichts Neues und wir unterstützen uns gegenseitig dabei! Ich habe festgestellt, dass es sich lohnt, Themen so ausführlich zu thematisieren und zu variieren, dass möglichst alle in der Klasse den Eindruck haben, das Wichtigste verstanden zu haben. Früher hatte ich die Sorge, das könnte langweilig werden. Wir freuen uns nun gemeinsam, wenn auch SchülerInnen, die schwächer sind, z. B. in der deutschen Sprache bei einem eng umgrenzten Grammatikthema eine überraschend gute, aber selbst erarbeitete Zensur in Deutsch schreiben.

Als Sammelbecken marginalisierter SchülerInnen müssen wir LehrerInnen die Richtlinien unserer Schulform besonders im Fach Deutsch immer wieder den Gegebenheiten der jeweiligen Klasse anpassen. Mich nicht immer von Lehrplänen hetzen lassen zu müssen, sehe ich als einen mir wichtigen Wert meiner Arbeit in dieser Schulform. Ich weiß noch nicht, wie ich mit dem verstärkten Druck nach den PISA-Ergebnissen umgehen werde.

Mir Zeit zu nehmen für das, was mir wichtig ist, habe ich in der Weiterbildung gelernt. Es tut mir gut – für mich selbst und für das, was ich in der Schule wesentlich finde.

Mir Zeit zu nehmen bedeutet, den Wert von Umwegen schätzen zu lernen. Ich habe auf diese Weise an mir selbst erfahren, dass es möglich ist, auch die schwereren Anteile meiner Lebensgeschichte zu integrieren, indem ich mich dafür in Grenzbereiche des Bewusstseins be gebe, verdrängte Krisen angemessen wieder belebe und sie in ihrer Bedeutung für die Gegenwart verstehe. Diese Erfahrung kann ich auf die Arbeit in meinem von krisenhaften Konflikten geprägten Arbeitsfeld übertragen und sie mir auf die Weise erleichtern. LehrerInnen lernen für die Vermittlung von Unterrichtsstoff in der Regel eher, dass sie beiden SchülerInnen erreichen und vorweisen sollen, was **sie** selbst sich vorgenommen haben/ was vorgeschrieben ist, dass guter Unterricht der ist, dessen Entwurf die Schritte zum Ziel aufzeigt und der methodisch-didaktische Aufbau des Unterrichts dies auch möglichst in der gezeigten Stunde erreicht. Das Ziel gegebenenfalls zu verwerfen, Umwege zu akzeptieren, die Führung so flexibel zu halten, dass auch die andere Seite sie übernehmen kann, wenn sie in ihren eigenen Angelegenheiten besser Bescheid weiß als die Begleiter, ist eine Form der Agogik, die Petzold in seinen Schriften immer wieder als heilsam beschreibt. Denn damit gebe ich Macht ab, ermögliche der anderen Seite, sich einzubringen, führe sie aber auch dazu, sich selbst wahrzunehmen und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Wenn ich Lernen u.a. auch verstehe als das Integrieren von etwas Fremdem (Lit. Ilse Bürmann, Überwindung des Dualismus von Person und Sache, S.129, S. 199), dann braucht das „seine Zeit“. So entwickelt sich die Persönlichkeit – ein Leben lang: „There is no end of Integration“ (Perls' Zitat in: Petzold: Integrative Therapie, 3/4, 1977, 147).

Bei unseren SchülerInnen kann mit dem Lernen in der Schule die Angst, nicht gut genug zu sein, es wieder nicht schaffen zu können, einhergehen. Offener Widerstand oder Ignoranz können Anzeichen dafür sein, dass der Abstand zum neu zu Lernenden aus verschiedenen Gründen zu groß ist. Dann kann es angeraten sein, zunächst Umwege über den Umgang mit dieser Befindlichkeit zu gehen, das Ziel aber nicht aus den Augen zu verlieren.

Die Bedrohung durch die begrenzten Möglichkeiten für Hauptschüler nach der Schulzeit bleibt aber grundsätzlich im Hintergrund vorhanden. Sie fordert mir als Lehrerin bei der Entscheidung für „Umwege“ immer wieder die Lösung innerer Konflikte ab, um die Balance zu halten zwischen Leistungsorientierung und Unterstützungen für die Persönlichkeitsentwicklung.

2.1.2. Leib und Lernen

In meiner Ausbildung als Lehrerin wurde die persönliche Dimension im Kontakt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wenig berücksichtigt. Ich finde sie neuerdings in dem Ruf nach individueller Förderung wieder.

Im Lehrerzimmer löst die Diskussion „Fordern **und/oder** Fördern“ immer wieder eine Frontenbildung unter den KollegInnen aus: da stehen die so genannten „Kuschelpädagogen“ den „strengen Leistungspädagogen“ gegenüber und dazwischen halten sich die „Laissez-fair-Vertreter“ elegant heraus. Zugespitzt wird die Diskussion über die erhöhten Anforderungen, die nach den Ergebnissen der PISA-Studie auch an die SchülerInnen und LehrerInnen der Hauptschule gestellt werden. Die Existenzberechtigung dieser Schulform wird immer mehr in Frage gestellt. Diese Situation erzeugt einen Druck, der über neue Erlässe und die Weitergabe durch die Schulleitung an uns LehrerInnen zum Teil direkt an die SchülerInnen weitergegeben wird.

Im Gegensatz zu den einseitig kognitiv ausgerichteten Forderungen des Schulalltags, habe ich während meiner FPI-Weiterbildung die erfolgreiche Wirkung des ganzheitlichen Lernens in Arbeiten der Integrativen Therapie erlebt: „Im *Zentrum* des Integrativen Ansatzes steht der altertümlich wirkende Begriff „Leib“... „*Der Mensch ist Leib-Subjekt in der Lebenswelt, das bedeutet, er ist Körper–Seele–Geist–Subjekt in Kontext und Kontinuum und steht in der lebenslangen Entwicklung einer souveränen und schöpferischen Persönlichkeit*“ (Petzold, Der „informierte Leib“, S.5)

Die Auswirkungen der gegenwärtigen politischen Entwicklung erschweren es mir zunehmend, mit den benachteiligten SchülerInnen unserer Schule so zu arbeiten, dass ein Fordern **und** Fördern in diesem Sinne möglich wird. Die Bedeutung der persönlichen Bezogenheit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wird zu wenig wertgeschätzt.

„Die *‘affordences’* der Umwelt, in die der Mensch eingebettet ist (*embedded*), die quer durch alle Erfahrungsbereiche bereitgestellten transversalen Informationen kommen im *‘komplexen Lernen’* zum Tragen. Informationen von der ökologischen und sozialen Umwelt und aus allen Bereichen der somatischen Innenwelt als physiologischen Stimulierungen werden wahr- und aufgenommen und verleblicht (*embodied*) und das auf ganz konkrete Weise: *E i n e r s e i t s* erfolgt Verleblichung auf der neurophysiologischen Ebene ... *A n d e r e r s e i t s* erfolgt sie auf der personologischen Ebene So kann das Leibsubjekt begriffen werden als der transversal *‘informierte Leib’* ... ein Kernkonzept der Integrativen Therapie und Agogik Menschliches Lernen ist damit ... eine ultrakomplexe Syntheseleistung von unterschiedlichsten, hochvernetzten Prozessen des Leibsubjektes und seiner *‘wahrgenommenen’* relevanten Umwelt, bei der die faktische Wahrnehmung und ihre Bewertung ... , *‘der subjektive Faktor’*, also größte Bedeutung hat – ein Mensch gestaltet die Bedingungen seines Lernens mit. Aber es wirken auch unabdingbar soziale und ökologische, *‘kollektive’* Faktoren: die Kultur und Sozioökologie beeinflussen die Konditionen des Lernens nachhaltig, binden im Enkulturations- und Sozialisationsgeschehen individuelles und kollektives Lernen zusammen. (vgl. *Sieper, Petzold 2002, S.14*) (Petzold, Der „informierte Leib“, S.14)

In der Schule gehören die SchülerInnen mit ihrer ganzen Person und mit ihrem Lebenshintergrund für mich zu den „affordences“ beim Lernen, ebenso wie ich als Lehrerin mit meiner Person und Prägung für sie. So bewirkt z. B. eine resignative Haltung auf Seiten der LehrerInnen (weil unsere Bemühungen angesichts der schlechten Bedingungen für unsere Schulform, für unsere SchülerInnen, durch die Gesellschaft, durch die Politik und durch die Weltenlage keine Wirkung haben) eine Atmosphäre, die die Motivation aller am Unterricht beteiligten Personen beeinflusst. Ich kämpfe bei den SchülerInnen darum, dass sie nicht aufgeben, auch wenn sie es schwer haben. Das ist aber nur möglich, wenn umgekehrt ich nicht aufgebe.

Die Langzeituntersuchungen von Rutter belegen, dass die Folgen von frühen Entbehrungen stark divergieren, dass Langzeiteffekte sehr stark von anschließenden Lebenserfahrungen abhängen (Rutter, M., 1992, Wege von der Kindheit zum Erwachsenenalter, in: Integrative Therapie, S.11). Der Verdienst dieser Untersuchungen ist, zu sehen, dass nicht alles verloren ist, wenn Kinder risikoreiche Bedingungen erlebt haben. Schule kann viel bewirken. Bei Kindern mit guten Schulerfahrungen zeigte sich eine ums Dreifache erhöhte Wahrscheinlichkeit von erfolgreicher Lebensführung in Beruf und Privatleben (S. 22) Rutter. fasst zusammen: „Wenn die mit guten Erziehungserfahrungen korrelierten Gewinne überhaupt anhalten, dann deshalb, weil die Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit eine positive Einstellung zum Lernen entwickeln, die es lohnend macht sie zu unterrichten, und *nicht*, weil es eine anhaltende Wirkung auf kognitive Fähigkeiten gäbe.“ (S. 32)

Als Lehrerin nicht nur kognitiv, sondern „leiblich“ zu arbeiten, mich selbst und meine SchülerInnen „leiblich“, ganzheitlich als Körper-Seele-Geist-Subjekt wahrzunehmen und darauf aufbauend methodisch-didaktische Lern-Wege zu entwickeln, Gespräche zu führen, ist die Perspektive, die mir die FPI- Weiterbildung aufgezeigt hat. Ob es mir gelingt im Alltag – besonders als Klassenlehrerin – eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich auch meine oft für mich schwierigen SchülerInnen „eingebettet“ fühlen, so dass ich auf dieser Basis auch klare, manchmal harte Anforderungen stellen kann, mit denen sie sich auseinander setzen, ist nicht immer sicher. Aber diese grundlegende Orientierung, die ich über die Weiterbildung gewonnen habe, ist eine große Erleichterung – bei aller neu hinzugekommenen Komplexität.

2.2. Vorstellung meiner Schule

Seit 1976 arbeite ich an der Hauptschule Aspe in Bad Salzuflen. 1978 wurden wir Schulzentrum zusammen mit einer Realschule und einem Gymnasium. Die Schülerzahl des Zentrums liegt bei 2000 Schülern (die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2003), davon entfallen auf die Hauptschule etwa 400 Schüler. Wir erhalten SchülerInnen aus 7 verschiedenen Grundschulen. Unsere Schule wird 3-4-zügig geführt mit rasant abnehmender Tendenz. Der Anteil von Ausländern und Aussiedlern liegt bei 50%.

Meine Fächer sind Kunst, Deutsch und Biologie. Ich unterrichte zurzeit außerdem Textilgestaltung und Sozialkunde (ein Kurs, der parallel zu Religion eingerichtet wurde für AusländerInnen und AussiedlerInnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen).

Ich war zunächst Klassenlehrerin aller Jahrgänge. Seit 1991 leite ich die Klassen 5 bis 7, anschließend erfolgt z. Zt. grundsätzlich ein Klassenlehrerwechsel. Seit 1994 arbeite ich im Team mit einem Klassenlehrerkollegen auf dieser Klassenstufe.

2.3. Die Wahl des kunsttherapeutischen Zweigs am FPI

Ab 1991 habe ich an der kunsttherapeutischen Weiterbildung am FPI teilgenommen.

Da ich den gestaltpädagogischen Ansatz am FPI, vertreten durch Jörg Bürmann, zu dem Zeitpunkt nicht kannte, bin ich über mein Fach Kunst zum kunsttherapeutischen Zweig gelangt und habe erst gegen Ende der Selbsterfahrungsseminare den Kontakt zu den Gestaltpädagogen im Institut gesucht. Ich habe Kontakte aufgenommen zur gestaltpädagogischen Regionalgruppe Hannover und zu einer LehrerInnen-Intervisionsgruppe in Paderborn.

Kunst war mein Lieblingsfach in der Schule. Kunst habe ich auch immer gern in der Hauptschule unterrichtet, weil ich den experimentellen, den wahrnehmungsdifferenzierenden, spannenden Aspekt und die Lust an der eigenen schöpferischen Tätigkeit dieses Faches sehr schätze. Dagegen empfand ich in Deutsch viel Verantwortungsdruck für Lernfortschritte unserer benachteiligten SchülerInnen an der Hauptschule. Außerdem interessierten mich von Anfang an die psychologischen Dimensionen meiner Arbeit in der Schule besonders. Mir gefiel der Ansatz des FPIs, weil er mir Theorie **und** Praxis gleichwertig zu berücksichtigen schien. Ich stellte mir vor, dass die integrative, tiefenpsychologisch fundierte Kunsttherapie in der Form wie sie am FPI gelehrt wird, mir für meinen Umgang mit auffälligen, schwierigen, störenden SchülerInnen in der Hauptschule hilfreich sein könnte. Ich war neugierig, wie künstlerische Medien dafür genutzt werden könnten, in der vagen Vorstellung, dass diese Hilfe etwas mit dem intensiven Eintauchen, der Selbstvergessenheit/dem Gefühl der Allverbundenheit im künstlerischen Schaffensprozess zu tun haben könnte.

2.4. Die Weiterbildung

Während der Weiterbildung habe ich die therapeutischen Möglichkeiten der verschiedenen Medien und Methoden praktisch kennen gelernt. Für meine Arbeit in der Schule interessierten mich aber die für alle Ausbildungszweige grundlegenden theoretischen Konzepte. Da ich in der Schule nicht therapeutisch arbeite, hatte und habe ich eine Transformation der für mich neuen therapeutischen Ansätze ins Pädagogische zu leisten. Das bedeutet vor allem: das Gelernte fließt in der Schule über meine Person als wichtiges Medium in die Gestaltung der Alltagskontakte, die Gestaltung pädagogischer Situationen ein. Meine Sichtweise und mein Verhalten haben sich verändert. Ich werde einige der mir wichtigsten, neu kennen gelernten Konzepte und ihre Konsequenzen für mich und meine Arbeit im Folgenden beschreiben.

2.4.1. Fremdheit in Konfliktsituationen

Zu Beginn meiner Arbeit in der Schule fühlte ich mich durch meine Lehrerinnenausbildung für die Grundschule nicht auf die Umgangsformen, das „pubertäre“ Verhalten, die Massivität der Aggressionen und der Widerstände vorbereitet, denen ich in der Hauptschule begegnete. (Es gab 1976 keine Stellen an der Grundschule.) Ich erinnere mich bis heute an meine Hilflosigkeit, mein Entsetzen bei Vorfällen wie dem, dass sich Schüler im Unterricht prügeln. Ich litt unter starker Migräne, war körperlich erschöpft. Aber ich wollte durchhalten, nicht unterlegen, sondern erfolgreich sein.

Immer mal wieder Rat- und Hilflosigkeit zu erleben, scheint mir inzwischen kennzeichnend zu sein für die Arbeit von LehrerInnen an der Hauptschule (Ilse Bürmann, Überwindung des Dualismus von Person und Sache S.198). Auch erfahrene KollegInnen berichten davon, wenn sie sich ihre Offenheit und Ehrlichkeit bewahrt haben.

Erst nachdem ich gelernt habe, stark verunsichernde Gefühle wie Scham, Angst und Aggression in solchen Situationen bei mir selbst wahrzunehmen und nicht nur bei den SchülerInnen, fühle ich mich sicherer, kann solche Szenen heute differenzierter wahrnehmen, kann zwischen oft sehr heftigen Spaßkämpfen unter den SchülerInnen und Ernst unterscheiden, habe gelernt, gelassener zu bleiben **und** Grenzen zu setzen.

In Petzold's Aufsatz „Der `Andere` – das Fremde und das Selbst“ begegnete ich diesem mir sehr wichtigen Thema das erste Mal (in: Petzold, Orth, Die Mythen der Psychotherapie, S.335 ff) Zur Therapie/Beratung/Begleitung gehört nicht nur das Prinzip der „koexistiven Verbundenheit mit dem Anderen“, sondern auch das der Differenz! Neben dem „Consorsprinzip“ wird dem „Prinzip der Alterität“ große Bedeutung beigemessen. (S.338)

Ich hatte während der Weiterbildung viel aufgenommen und erfahren von Empathie, der freundlichen Zugewandtheit, der liebevollen Unterstützung, der wohltuenden Wirkung einer entspannten Atmosphäre, von Intersubjektivität im Ko-respondenzprozess, von heilender Kreativität, von der Arbeit **mit** dem Widerstand. Aber wenn ich zurück in der Klasse war, meinte ich oft in den ersten Jahren der Fortbildung, meinen Ansprüchen erst recht nicht mehr genügen zu können. Obwohl ich mehr wusste, stand ich doch weiterhin mit dem Rücken an der Wand. Obwohl meine Absichten gut waren, ja gerade **weil** ich mich bemühte, gelang in schulischen Zusammenhängen lange nicht, was ich an guten Erlebnissen in der Weiterbildung erfuhr.

Anders als im therapeutischen Setting besteht meine Aufgabe als Lehrerin nicht **vorrangig** darin, „heilend“ mit Problemkindern in unserer Schule zu arbeiten, auch wenn ich ihre Probleme tagtäglich vor Augen habe. Andererseits ist Psychotherapie auch Instrument der **Kulturarbeit** (Petzold S.338), die die Bedingungen der Kultur als Kontext mit berücksichtigt und KlientInnen auch hilft, sich in unabänderliche Bedingungen einzufügen. Darin habe ich mich wiedergefunden in der Arbeit mit unseren Schülern aus sehr verschiedenen Kulturen und mir fremden sozialen Milieus, deren Verstehen mir auch bis heute nicht immer so gelingt, wie es mein Anspruch ist und wie es gut wäre. Entscheidend für mich war aber, auf die Bedeutsamkeit der eigenen Befindlichkeit an den Grenzen zum Fremden hingewiesen zu sein, wo Neugier und Interesse ebenso vorhanden sein können wie Angst und Unsicherheit.

In angespannten Situationen an Grenzen in der Schule lässt mich mein Arbeitsethos immer wieder ungehalten, aggressiv, zwingend, fordernd werden. Oder aber ich resigniere, wenn ich nichts erreiche. Hinterher bin ich oft ratlos: ich wollte doch nur das Beste! Meine eigene Aggressivität sehe ich dann manchmal nicht, kann diesen Teil immer wieder schwer als meinen Fehler eingestehen, den Widerstand der Anderen nicht als berechtigte Kritik anerkennen. Wenn es mir nicht gelingt, zu sehen, dass ich hier auch Teile meiner eigenen Lebensgeschichte **übertrage** (z.B. dass ich selbst unbedingt durchhalten will und will, dass die andere Seite es genauso macht aus dem Gefühl existentieller Not heraus, siehe Kap 2.1), kämpfe ich **gegen** den Anderen und damit gegen eigene alte innere Widerstände aus meiner Lebensgeschichte, statt **mit** ihm zu ringen (positive Kraft) um das, was möglich ist. („Übertragungen sind die Vergegenwärtigung `alter` Atmosphären und Szenen in einer Art und Weise, dass die Gegenwart verstellt wird und die Realitäten des anderen nicht gesehen werden können. Übertragungen verhindern Intersubjektivität.“ Petzold Integrative Therapie, S.1128)

Meine Frage war: Wie kann ich mit diesen Grenzerfahrungen umgehen, so dass ich daraus die Basis eines Konzepts ableiten kann?

Dazu entnehme ich aus dem oben benannten Aufsatz (Der „Andere – der Fremde und das Selbst“): Wenn ich mich dem Befremden nicht stelle, bin ich erst recht in der Gefahr, meinen SchülerInnen zu schaden. Distanz muss ernst genommen werden. „Pseudoernsthaftigkeit und das Als-ob-Engagement sind besonders subtile, verdeckte Formen der `Krankheit der Herzlosigkeit`.“ (S. 348) Bei mir sind es Gefühle von Scham, Peinlichkeit, unzureichender Kompetenz, wenn SchülerInnen mich an die Grenze meiner Möglichkeiten bringen. Wenn ich sie in Auseinandersetzungssituationen mit SchülerInnen verbergen will/muss, besteht die Gefahr, dass diese Gefühle sich gegen mich kehren (ich fühle mich dann schlecht, resigniere), ich richte sie gegen die SchülerInnen (die dann als schlecht, dumm, aggressiv usw. empfunden werden) oder ich bleibe zu lange, mich selbst überfordernd, verständnisvoll (Pseudobetroffenheit) und der/die SchülerIn stellt das so lange in Frage, bis ich überhaupt nicht mehr kann, jede Ko-respondenz abbrechen „muss“. Die

SchülerInnen bleiben dann allein, haben keine Begleitung mehr von mir, sondern bekommen von mir die Machtstrukturen per Disziplinierung zu spüren, die mir zur Verfügung stehen. Deshalb ist eine differenzierte Wahrnehmung für mich selbst und die Situation grundlegend für kompetentes Arbeiten.

Dann kann ich sehen: die schwierigen Kinder in der Hauptschule, das sind diejenigen, die **mich** an **meine** Grenzen bringen, die ihr Anderssein gegen meine momentanen Anforderungen verteidigen müssen, wenn es mir nicht gelingt, eine Brücke anzubieten. Sie sind nicht immer per se schwierig, sondern im konkreten Kontakt mit mir. Das kann durchaus auch in ihrem Kontakt mit anderen KollegInnen ähnlich sein. Das muss dann aber immer noch nicht bedeuten, dass die Mehrheit der Experten-Erfahrungen „richtig“ ist, dass wir alle genug Differenziertheit, Zeit und Möglichkeiten haben, diesem auffälligen, schwierigen Kind gerecht werden zu können. Vermutlich ist unsere einheitliche Sicht auf „schwierige SchülerInnen“ eher darauf zurückzuführen, dass wir LehrerInnen alle eher mittelschichtsorientiert und „deutsch“ sind. Es bedeutet nicht unbedingt, dass sich dadurch ein „objektives“ Schwierigsein dieser SchülerInnen ableiten lässt. Allerdings ist unser dreigliedriges deutsches Schulsystem noch immer auf diese Mittelschichtsorientierung ausgerichtet, „will“ die Anpassung bzw. Auslese und stellt keine ausreichenden Mittel für diese Kinder zur Verfügung. Wenn ich in diesem System arbeite, diese Ausrichtung aber selbst kritisch sehe, muss ich bei „schwierigen“ SchülerInnen jeweils entscheiden, wie viel und welche Energie ich für meine Überzeugung und in ihrem Interesse im gegebenen Kontext einsetzen kann.

Erst wenn ich für mich anerkennen kann, dass ich zwar als Expertin gefordert bin, dass ich dennoch begrenzt bin, werde ich freier und kann damit beginnen, mich anders zu verhalten. Wenn es SchülerInnen gelingt, mich an meinen schwächsten Punkten zu treffen, wenn sie mir damit ihre Potenz zeigen, ihr Gespür, durch die Fremdheits- und Machtstrukturen hindurch zu mir als Mensch auf gleicher Ebene durchdringen zu können (Ist das ihre verzweifelte Art Intersubjektivität zu erreichen?), wenn ich verletzt, gedemütigt, getroffen bin an einem meiner schwächsten Punkte, genau dann bin ich am stärksten gefordert, **sollte** kompetent sein, nicht nur re-agieren, sondern dies alles wissen, präsent haben und in die Situation einbringen.

Aber gerade, wenn ich mich engagiere, gerade wenn ich so gut wie möglich arbeiten will, wenn ich mich verantwortlich fühle für meine SchülerInnen, fällt es mir schwer, Fehler einzugestehen. Gerade in Überforderungssituationen aber muss ich mit den mir fremden Anteilen in mir besonders sorgfältig umgehen: meine eigene Aggressivität, die ich gern verleugne, meine Fehler, die ich ungern wahrhaben will, Kritik, die ich nicht hören will. Wenn es mir gelingt, meine eigene Begrenztheit im Kontakt mit den SchülerInnen in solch einer Überforderungssituation mit zu berücksichtigen, kann ich Modell werden dafür, dass jeder Grenzen hat und dass es wichtig ist zu lernen, gut damit umzugehen.

„Wer hätte sich nicht einmal ´im Ton vergriffen´, verletzt? Das schafft Schmerz oder Leid, und das sollte dem, der seinen ´faux pas´ bemerkt oder rückgemeldet bekommt, ´leid tun“ (Petzold, Der „Andere“ – der Fremde und das Selbst, in: Petzold, H., Orth, I., Die Mythen der Psychotherapie, Junfermann, 1999, S.355)

Die Kunst besteht darin, dieses „Leid tun“ so zu kommunizieren, dass man für einander Achtung gewinnt.

Das Herzstück meiner Kontrollanalyse lag darin, zu lernen, dass in einer solchen Situation zunächst am wichtigsten ist, dass ich mir selbst wieder verzeihe, nicht zu lange in Scham versunken bleibe, nicht zu lange verzweifelt bleibe. Mich selbst dann genau wahrzunehmen, (z.B. sehr genau zu merken: wenn mein Zorn schnell wieder verraucht, nicht künstlich intellektuell weiter daran festzuhalten, z.B. nach Rechtfertigungen zu suchen, die andere Seite als sowieso unverbesserlich anzusehen usw.) mich selbst in meinen Gefühlsentwicklungen zu begreifen, ermöglicht mir **dann** nachträglich, wieder zu klaren Gedanken zu finden, mich in meiner professionellen Rolle wieder zu finden und nach einer angemessenen Form zu suchen, aus dem dann nur relativ kurzfristigen Chaos herauszufinden und damit Entwicklung für **beide** Seiten zu ermöglichen.

2.4.2. Mit-Leid/Mit-Gefühl

Als ich in der ersten Zeit meiner Arbeit an der Hauptschule mehr über die Lebenshintergründe der HauptschülerInnen erfuhr, wurde mein Entsetzen geringer, wurde ich offener, und fühlte **Mit-**Leid mit diesen Kindern, die wenig Begleitung von Eltern oder anderen Erwachsenen haben, die ihre Eltern oft selbst unterstützen müssen und damit überfordert sind. (Ich verstehe hier Mit-Leid in der Bedeutung, dass ich verstrickt, selbst sehr involviert war. Bedingt durch meinen eigenen

Lebensweg war ich überidentifiziert mit den Kindern, die es nicht leicht haben. Ich wollte ihnen oft auch außerhalb des Unterrichts ganz besonders viel Hilfe zukommen lassen.) Ich geriet in die Gefahr mich aufzuopfern, überangestrengt zu sein, KollegInnen abzuwerten, die sich nicht ebenso wie ich oder anders engagierten.

Dabei hatte ich nicht das Gefühl, wirklich etwas bewirken zu können:

als Lehrerin war ich mit dem Niveau im Unterricht unzufrieden gerade angesichts der verminderten Chancen „unserer“ Kinder. Als „Sozialarbeiterin“ fühlte ich mich ohnmächtig angesichts meiner geringen Qualifikation und den geringen Möglichkeiten meiner Einflussnahme auf die Verhältnisse, in denen die Kinder standen, ohnmächtig auch angesichts der langsam mahlenden Jugendamtsmühlen, angesichts resignierter KollegInnen, ohnmächtig angesichts eines Schulsystems, in dem die Hauptschule zur Restschule geworden ist, in die Kinder mit zehn Jahren abgeschoben werden, die mit dem Gefühl zu uns kommen, nicht mehr dazuzugehören oder kurz vor dem Abstieg zur Sonderschule zu stehen.

So stand ich in dieser Zeit zwischen distanzierter Fremdheit und involviertem Mitleid.

Mit der zunehmenden Klarheit über mich und meinen Kontext kann ich die Bedürftigkeit meiner SchülerInnen in Differenz zu meiner eigenen Bedürftigkeit nach Verständnis und Erfolg deutlicher wahrnehmen, erkenne das Übertragungsmoment, kann **Mitgefühl** empfinden, versinke nicht im Mitleid, kann mich für sie einsetzen **und** mich besser abgrenzen, wo mein Engagement in dem gegebenen Kontext aussichtslos ist.

2.4.3. Beziehungsarbeit und Leistungsanforderungen in der Schule

Es war für mich eine unerwartete Überraschung, während der Weiterbildung herauszufinden, wie grundlegend **Beziehungsarbeit** in allen Ausbildungszweigen des FPI-Instituts ist. Sie wurde nicht nur in der Theorie als grundlegende Basis therapeutischen Arbeitens beschrieben, sondern war in allen Ausbildungsgruppen praktisch erfahrbar. Von der Praxis ausgehend, wurde auch immer wieder der Bezug zur Theorie reflektiert.

Die kollegiale Vernetzung und die differenzierte Arbeit **in** und **an** den Beziehungen ist in der FPI-Weiterbildung neben dem Erlernen von Methoden und Techniken sehr wichtig, konkretisiert Ausbildungsinhalte, regt an über den Bezug zur Theorie gemeinsam ins Gespräch zu kommen, verbindet mit dem Alltagserleben. Ich habe AnsprechpartnerInnen gefunden, die mein Erleben teilen und spiegeln, es mit ihren eigenen Ideen mehrperspektivisch erweitern.

Auf diese Weise ist Beziehungsarbeit auch in der Schule ins Zentrum meiner Aufmerksamkeit gerückt.

Wie in der therapeutischen Arbeit zwischen Therapeut und Klient die Beziehung die grundlegende Basis bildet, so ist sie auch wichtiger Ansatzpunkt in der Erziehungsarbeit in der Schule. Vor allem bei Unterrichtsstörungen und Konflikten werden die Störungen der Beziehungen deutlich. In den Ausbildungsseminaren, während der Weiterbildung, galt der Grundsatz „Störungen haben Vorrang“ vor anderen geplanten Inhalten. In der Schule dagegen hat das Unterrichtsthema Vorrang.

Störungen werden in vielen Fällen – so lange wie möglich – ignoriert.

Seit meiner Weiterbildung nehme ich in der Schule Unterrichtsstörungen unter dem Blickwinkel der Beziehungsstörung zwischen den SchülerInnen und mir wahr und erarbeite mir ein mehrperspektivisches Verständnis der Störungssituation als Vorbereitung für die Kontakte im Alltag. Neben der inhaltlich-thematischen Unterrichtsvorbereitung ist mir diese Arbeit inzwischen selbstverständlich geworden.

An vielen Stellen wird mir heute deutlich, welche zusätzlichen Erschwernisse ich in der Schule dadurch habe, dass der schwieriger werdenden Arbeit an der Beziehung zu den einzelnen SchülerInnen und den Klassengruppen weiterhin wenig Wert und damit schon gar keine Extrazeit, Räumlichkeit oder gar bezahlte Lehrerstunden zuerkannt werden, obwohl inzwischen in Diskussionen die Wichtigkeit von sozialem Lernen und Persönlichkeitsentwicklung anerkannt ist. Die Geringschätzung der „Sozialarbeit“ von HauptschullehrerInnen fließt auch in die eigene Beurteilung ein: Diese Arbeit soll „nebenbei“ geleistet werden, braucht aber immer mehr Energie, gerade dann, wenn man als LehrerIn nicht ausreichend genug darin ausgebildet ist, qualifizierte Arbeit im Bereich Persönlichkeitsentwicklung zu leisten bei SchülerInnen, die einen mit komplexen Problematiken konfrontieren. Dann konzentriert man sich lieber auf den Fach-Leistungsbereich, in dem man sich sicherer fühlt.

In der Berliner Morgenpost vom 28.5.2004 kritisiert die Ärztin Edda Gottschaldt: „Die Lehrer sind nicht vorbereitet auf das, was sie leisten müssen. Ihre Ausbildung zielt nach wie vor allein auf die

Weitergabe von Wissen ab. Dass sie inzwischen fast vollständig die Aufgabe der Erziehung übernehmen und dabei unter extrem hohen Belastungen stehen, wird nicht berücksichtigt. Von ihnen wird erwartet, dass sie ständig und ohne Unterbrechung eine helfende Haltung einnehmen. Dabei erhalten sie kaum Anerkennung, oder ihre Arbeit zeigt nur wenig Erfolg. Hilfsangebote fehlen.“

Immer häufiger „zwingen“ jedoch Unterrichtsstörungen, die Unterrichtsinhalte beiseite zu lassen und die soziale Ebene zu berücksichtigen. Der Rückgriff auf den gesunden Menschenverstand und den persönlichen Erfahrungsschatz, auf „bestes Wissen und Gewissen“ ist besonders wertzuschätzen, wenn diese Praxis „nicht indoktrinierend, besserwisserisch, mit einem fixierenden Geltungs- und Wahrheitsanspruch, sondern im Sinne eines Reflexionsangebotes, einer Möglichkeit unter anderen“ erfolgt (clinical wisdom, Petzold, Integrative Therapie, S. 395). Die Problemfälle in der Schule werden jedoch zunehmend komplexer, so dass die persönliche Lebenserfahrung nicht mehr ausreicht, die Gefahr eines Burn-out bei LehrerInnen zunimmt. Unter dieser Voraussetzung, wird gerade nicht der Fundus von Erfahrungen im Sinne des „clinical wisdom“ als Reflexions**angebot** wirksam. Vielmehr bilden sich schwer diskutierbare, verhärtete Positionen in Erziehungsfragen und/oder Leistungsanforderungen werden zurückgenommen, weil man lieber nicht „disziplinieren“ will.

Erziehungserfordernisse und Leistungsansporn können nicht mehr aufeinander aufbauen, wenn mir als Lehrerin eigene Möglichkeiten und Grenzen unklar bleiben.

Die Ideen der antiautoritären Erziehung und der damit verbundenen Fantasie, als Lehrerin ohne autoritäres Verhalten das Beste für die Kinder zu bewirken, hatten mich in meiner Studienzeit geprägt. So habe ich in den ersten Jahren im Unterricht versucht, möglichst lange „tolerant“ zu sein. Heute sehe ich, dass mit einer scheinbar größeren Toleranz auch viel Unsicherheit darüber verbunden war, wie die Theorien des Studiums in der Praxis anzuwenden waren. Die Weiterbildung hat mich gelehrt, genauer zu differenzieren: Kontakt und Beziehung als Basis für „persönlich bedeutsames Lernen“ können sich entwickeln, wenn die SchülerInnen sich an der klaren Position der LehrerInnenpersönlichkeit orientieren können, wenn eigene und fremde Grenzen deutlich gemacht werden und der Umgang mit ihnen eingeübt wird. („Persönlich bedeutsames Lernen´ ist eine ´Sinne-kategorie´, d.h. sie setzt eine zumindest implizite subjektive Bewertung einer Lernerfahrung voraus. Sie bezieht sich auf die innere Seite des Lernens und zwar über die Selbstwahrnehmung hinaus auf eine ´geistige´, bewertende Stellungnahme durch den Betroffenen. Als bedeutsames Lernen hat eine solche Erfahrung stets ´Verweisungscharakter´, d. h. die Einzelerfahrung wird in Beziehung gesetzt zu einem umfassenden Erlebniszusammenhang – zum Lebensganzen oder zumindest einem Ausschnitt von ihm.“ J. Bürmann, Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Klinkhardt, 1992, S. 41)

Deshalb war es für mich wichtig, zu lernen, Grenzüberschreitungen durch SchülerInnen frühzeitig als solche wahrzunehmen, Mut zu entwickeln, den SchülerInnen meine Position deutlich zu machen, Grenzen zu gestalten (siehe Kap.3) und damit ein Modell anzubieten für einen achtsamen Umgang miteinander.

In meiner LehrerInnenausbildung war dieser wichtige Baustein der Arbeit an meiner Persönlichkeit nicht vorgekommen. In der Schule der Gegenwart wird eine solche Ausbildung von LehrerInnen meiner Meinung nach immer wichtiger.

Eine kleine Befragung in unserem Kollegium von 42 KollegInnen (im Jahr 2002) hat ergeben, dass von 27 antwortenden KollegInnen zwölf, sich zu nur 10% auf die praktische Arbeit in der Schule durch die Ausbildung vorbereitet fühlen, drei zu 20%, vier zu 30%, fünf zu 50%, nur je einer zu 70, 80 und 100% .

Die Gestaltpädagogik zeigt, wie Unterricht sich verändert, wenn die persönliche Ebene von SchülerInnen **und** LehrerInnen stärker berücksichtigt wird. (Lit.: Jörg Bürmann, Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung; Ilse Bürmann, Überwindung des Dualismus von Person und Sache; Bürmann/Heinl, Früchte der Gestaltpädagogik)

Heinrich Dauber schreibt (in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 16.Jahrgang, Heft 1 2005 S.16 ff.), dass in der LehrerInnenausbildung die verschiedensten Pädagogikansätze nebeneinander vermittelt werden, ohne dass die jungen KollegInnen diese mit ihrer eigenen Persönlichkeit und den an der Schule vorhandenen andersartigen Ansätzen in Verbindung bringen könnten. So entsteht in der Schulpraxis der Eindruck, dass im Studium „abgehobene Theorie“ vermittelt wird, mit der man im Alltag nichts anfangen kann. Wissenschaftliche Erkenntnisse bleiben in der Schulpraxis ungenutzt.

In der Schule wird nicht ausreichend bewusst in den Blick genommen, dass Leistung erst möglich ist auf der Basis von Beziehungssicherheit. Wenn beim Lernen Fremdes integriert werden muss, braucht man eine Vertrauenssituation. Kinder von kultur- und lern-vertrauten Eltern bringen diese Basis schon weitgehend mit in die Schule. In der Hauptschule müssten wir sie in vielen Fällen erst durch Beziehungsarbeit herstellen.

Wenn LehrerInnen diese soziale Kompetenz nicht in Ausbildung oder Weiterbildung durch die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit in ausreichendem Maß erwerben, können sie sie auch nicht ihren SchülerInnen vermitteln. Dann bleibt Leistungsvermittlung brüchig, Test-orientiert, wenig bedeutsam für erfolgreiche Lebensgestaltung.

2.4.4. Beziehungsarbeit auf kollegialer Ebene: Einführung des Trainingsraummodells für selbstständiges Denken und Handeln

Mein Kontakt zu den KollegInnen hat sich im Verlauf der Weiterbildung geändert:

Ich kann das Kollegium heute eher als Ganzes sehen, in dem jede/r einen wichtigen Part vertritt: diejenigen, die oft krank sind, spiegeln vielleicht die Auswirkung der hohen Anforderungen in dieser Arbeit, diejenigen, die sehr strukturiert sind, vielleicht das Bedürfnis der SchülerInnen nach Orientierung, diejenigen, die sehr offen arbeiten, vielleicht die kreativen, manchmal chaotischen Bedürfnisse unserer SchülerInnen. Mir ist klarer geworden, welches Segment ich in der Zusammensetzung des Kollegiums mit seinen unterschiedlichen Persönlichkeiten und pädagogischen Ansätzen vertrete und es gelingt mir besser, die Vielfalt nebeneinander existieren zu lassen, Möglichkeiten, Gemeinsames zu entwickeln zu nutzen, statt mich in Grabenkämpfen zu verlieren zwischen z.B. diszipliniert, strenger und zugewandt freundlicher Pädagogik.

Außerdem hat die Weiterbildung mir Klarheit und Überzeugungskraft gegeben, daran mitzuwirken, dass ein mich seit langem interessierendes Modell in der Schule eingeführt wurde:

Der „Trainingsraum für eigenverantwortliches Denken und Handeln“ hat ein Konzept, das für das Austarieren der Balance zwischen Bildung und Erziehung, freundlicher Zugewandtheit und Disziplinierung, Offenheit und Grenze hilfreich sein kann.

Es gelang zunächst im Gespräch gemeinsam mit einigen KollegInnen, schließlich mit Zustimmung des gesamten Kollegiums das Konzept in der Schule zu etablieren. Edward Ford hat es in Amerika entwickelt (Ford, Edward E.: Discipline for Home and School, AZ 1994): auffällige, störende SchülerInnen haben nach einer Ermahnung die Gelegenheit in einem separaten Raum über ihr Verhalten nachzudenken und zusammen mit den TrainingsraumlehrerInnen einen Reintegrationsplan schriftlich zu erarbeiten, den sie im Rückführungsgespräch mit dem/der Konfliktlehrerin auf seine Angemessenheit hin besprechen. Wenn mich die Bearbeitung von Störungen im Unterricht überfordert, habe ich im Rückführungsgespräch dazu Zeit und Gelegenheit, kann mit der Gruppe am Unterrichtsinhalt weiterarbeiten **und** der Arbeit an der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen, in diesem Fall des „störenden“/auffälligen Schülers genug Wichtigkeit zukommen lassen. Das ist ein Anliegen von mir, dem ich in der Hektik des Schulalltags sonst nicht leicht nachkommen kann.

Mir gefällt, dass die Möglichkeit gegeben wird, die Grenze der Kommunikationsfähigkeit zwischen LehrerIn und SchülerIn **aktiv** zu gestalten:

- die Störung/Auffälligkeit wahrzunehmen und zu benennen
- als Lehrerin die abgesprochenen Stufen des Aufmerksammachens einzuhalten
- eine Wiederholung des Verhaltens nach der Ermahnung als (**unbewusste!**) Entscheidung der SchülerIn für eine Klärungsnotwendigkeit zu verstehen
- als Trainingsraumlehrerin SchülerInnen bei der Entwicklung eines Plans durch das Beratungsgespräch im Trainingsraum „konfliktneutral“ zu unterstützen
- die Selbstreflexion der SchülerInnen kontinuierlich zu unterstützen
Selbstreflexion gilt bei Kindern als Schutzfaktor für erfolgreiche Lebensführung. „...ist Selbstreflexionsfähigkeit eine besonders bedeutsame Einflussgröße.“(Rahm & Kirsch, in: Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, Heft 1, Februar 2000, S. 24)
- einen Austausch über die „Fälle“ zwischen den TrainingsraumkollegInnen und den „KonfliktlehrerInnen“ stattfinden zu lassen
- im Kollegium Diskussionen zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Erziehungsarbeit anzuregen

Unsere Trainingsraumarbeit wird im Kollegium gewürdigt. Durch die Einrichtung des Trainingsraums haben wir an unserer Schule nun ein Modell für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, auf das das ganze Kollegium bezogen ist und das als Basis für pädagogische Auseinandersetzungen dienen kann. Gespräche über auffällige SchülerInnen finden statt, **bevor** es zur Eskalation in Form von disziplinarischen Maßnahmen wie Klassenbucheintragungen, Tadel, Schulausschluss kommt. Außerdem werden SchülerInnen mit extremen Auffälligkeiten schnell deutlich und können nicht mehr durch die Überforderung oder die Nachlässigkeiten einzelner KollegInnen zu lange Zeit übersehen werden.

2.4.5. Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Für meine Sicht meiner eigenen Entwicklung aber auch für meine SchülerInnen ist „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ ein bedeutsames Konzept.

Flammer versteht unter Selbstwirksamkeitsüberzeugung resp. Kontrollmeinung: „Selbstbewusst wissen, dass man *fähig ist*, so zu agieren, dass bestimmte Effekte entstehen“. Die Differenzierung dieser Fähigkeit „tritt wahrscheinlich am frühesten im schulischen Leistungsbereich ein, sie deckt im wesentlichen das Grundschulalter ab.“ (Flammer, Entwicklungstheorien, Huber, 2004, 3. kor. Aufl. S.258ff)

Die meisten Kinder, die zu uns in die 5. Klasse der Hauptschule kommen, zeigen zunächst geringes Zutrauen zu ihrer Leistungsfähigkeit. Sie sind die Aussortierten, haben durch die Überweisung auf die Hauptschule erfahren, dass die anderen besser waren. Sie sind von Unsicherheit geprägt, haben ihre Selbstwirksamkeit in der Grundschule nicht ausreichend sichern können. Sie halten Anstrengung für schulische Ziele oft nicht mehr für erfolgversprechend, haben sich an ihre schlechten Zensuren gewöhnt. Diese Selbsteinschätzung stimmt nicht in jedem Fall überein mit unserem Eindruck von ihren Leistungsmöglichkeiten. Neben Problemen mit der Organisation von Arbeitsmaterialien und Arbeitsabläufen brauchen sie oft „nur“ die persönliche Zuwendung: Wenn ich bei einer Arbeitsanweisung in Kunst angebe, die Farbe Rot zu verwenden, kommen zum Beispiel verunsicherte Kinder mit dem Farbtöpfchen zu mir und müssen von mir noch einmal eine Bestätigung haben, obwohl sie „eigentlich“ wissen, was Rot ist – wie sie mir auf Nachfrage bestätigen.

Da die letzten beiden Schuljahre der Grundschule bereits dazu führen, die SchülerInnen für die Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems zu sondieren, vermute ich, dass in dieser Zeit die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der zukünftigen Hauptschüler ungünstig beeinflusst wird. (Flammer, S.261) „Als persönlicher Wirkfaktor gliedert sich die persönliche Anstrengung heraus. ... Als nächstes lässt sich feststellen, dass Schulkinder unterschiedliche Fähigkeiten zwischen Klassenkameraden wahrnehmen und dass sie den fähigeren Kindern die Lösung schwierigerer Aufgaben zumuten als weniger fähigen. Das schließt auch ein, dass sie anfangen, ihre eigenen Grenzen zu erkennen. ... Erst gegen Ende des ersten Lebensjahrzehnts wird im Allgemeinen das volle kompensatorische Verhältnis zwischen Anstrengung und Fähigkeit verstanden.“

Die Englisch-KollegInnen berichten, dass das Fach in der 5. Klasse sehr beliebt war – bevor es in der Grundschule eingeführt wurde. Seitdem stöhnen die SchülerInnen nun auch über den Englischunterricht. Von den anderen Fächern war uns das Misstrauen gegenüber schulischen Anforderungen schon vertraut.

Elternhaus und außerschulische Aktivitäten entwickeln zwar auch die Differenzierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung / der Kontrollmeinung weiter. Aber es „wäre auch die zeitliche Priorität des schulischen Bereichs denkbar, nicht nur weil die Schule teilweise kompetitiv geführt wird und viel Wert auf Schulnoten und präzise Rückmeldung gelegt wird, ... sondern auch weil in der Schule die entsprechenden Konzepte (‘sich Mühe geben’, ‘schwach’, ‘schwierige Aufgabe’ etc.) häufig sprachlich formuliert werden und damit für die Kinder als Erkenntnis- und Interpretationskategorien leicht zu Hand sind“ (Flammer, S.261)

In unserer Schulform sammeln sich die auffällig-aggressiven, die sehr zurückhaltenden, die sprachlich oder die körperlich eingeschränkten SchülerInnen. Wenn ich die Überzeugung dieser Kinder von ihrer eigenen Wirksamkeit so stärken will, dass sie nicht auf Kompensation von Unsicherheit, sondern als Resilienzfaktor (Rutter, S.34) auf der Erfahrung von Sicherheit beruht, brauchen diese Kinder ganz besonders meine Aufmerksamkeit – nicht nur für ihre Leistung, sondern auch für ihre individuelle Persönlichkeit.

2.4.6. Entwicklung meiner eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung während der Weiterbildung

Meine Unzufriedenheit als Lehrerin in der Schule nach zehn Jahren hing aus meiner heutigen Sicht weitgehend damit zusammen, dass Engagement und Einsatz zu wenig deutliche Wirkung hatten, dass ich mich in dieser Arbeit nicht an den Quellen meiner eigenen Selbstwirksamkeit spürte, wo Arbeit sinnvoll wird.

Durch die Weiterbildung und die praxisnahe Begleitung in der Kontrollanalyse bei Dorothea Rahm entwickelte ich allmählich dieses Gespür für mich und die Wirksamkeit meiner Arbeit in der Schule, wurde aufmerksam gemacht auf Kennzeichen, von denen ich nebenbei erzählte, ohne ihre Bedeutung als Anzeichen der Wirksamkeit meiner Arbeit erkannt zu haben, weil meinem LehrerInnenblick entging, was Dorothea Rahm wertschätzte. Jetzt, im 2. Durchgang einer Klassenleitung mit der Begleitung durch die Kontrollanalyse, erkenne ich auch selbst: das Unterrichten in einer für mich in besonderem Maße schwierigen Klasse wird allmählich wieder so, wie ich es beim letzten Durchgang erlebt habe. Die Entwicklung in dieser vorigen Klasse hatte ich zum Anlass dieser Arbeit genommen: der Kontakt zu den SchülerInnen hat sich auf eine gute Weise entwickeln können, er „stimmte“. Die SchülerInnen sind im Rahmen ihrer Möglichkeiten leistungsmotiviert, ansprechbar.

In dieser Weise erlebte ich meinen Schulalltag vor und während der ersten Zeit meiner Weiterbildung äußerst selten. Ein Grund dafür ist sicher der Kontext „Hauptschule“, in dem wir (SchülerInnen wie LehrerInnen) selten für unsere Leistung Anerkennung finden, ein weiterer Grund ist vielleicht mein Anspruch an Qualität und Wirksamkeit meiner Arbeit, ein letzter womöglich meine eigene Selbstverunsicherung bezüglich meiner Leistungen und mein daraus resultierendes Verhalten (Hinweis auf meine Schulgeschichte im Kap.2.1).

Ein Verlust des Selbstwirksamkeitsgefühls kann Ursache für Überforderungssyndrome sein. In der Hauptschule haben wir LehrerInnen uns daran gewöhnt, wenig Anerkennung zu bekommen. Glänzende Schülerleistungen sind – im Vergleich mit denen anderer weiterführenden Schulen – selten, gesellschaftliche Anerkennung kaum zu erwarten. Damit wären wir LehrerInnen in einem ähnlichen Unsicherheitsdilemma wie unsere SchülerInnen. Resignation und das Gefühl von Aussichtslosigkeit breitet sich aus. Oft ist im Kollegium zu hören: „Das hat doch alles keinen Zweck, die lernen´s ja doch nicht!“ Daraus kann ein Angewiesensein resultieren auf die freundliche Anerkennung der SchülerInnen auf der persönlichen Ebene und es fällt dann schwerer, Grenzen zu setzen, bei Anforderungen zu bleiben und mit den Widerständen zu arbeiten.

(Im Unterschied dazu habe ich die wohlthuende Anerkennung unserer Leistungen als LehrerInnen von unseren erfolgreichen StudentInnen während meiner schulischen Auszeit noch deutlich in Erinnerung.)

Die Öffentlichkeit sieht in der Regel, dass die SchülerInnen unserer Schulform gewalttätig, kriminell sind, negativ auffallen, bestenfalls gar nicht auffallen, trotz all unserer Bemühungen. Umso bedeutsamer war für mich die externe Einschätzung meiner KollegInnen während der FPI-Weiterbildung, dass HauptschullehrerInnen in einem schwierigen Kontext arbeiten. Damit erhielt ich eine ungewohnte Wertschätzung meiner Arbeit und die Würdigung der damit verbundenen Schwierigkeiten:

- wir haben in der Hauptschule ein schwieriges Klientel, insbesondere in einer Schule mit 50% Ausländer-, Aussiedleranteil
- es werden hohe Erfolgserwartungen an uns gestellt, obwohl die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen gering ist
- unsere Ausbildungs-/Fortbildungsmöglichkeit ist für eine qualifizierte, ausreichend gute Arbeit in Krisensituationen unzureichend

Die Reflexion dieses Arbeitskontextes und die differenzierten, auch positiven Rückmeldungen während der Ausbildung und inzwischen auch von SchülerInnen und deren Eltern haben mich in meiner Überzeugung für die Wirksamkeit meiner Arbeit an der Entwicklung der SchülerInnenpersönlichkeit sicherer gemacht.

2.4.7. Die Bedeutsamkeit von Kreativität in der Grenzsituation von aggressiven Konflikten

Im Laufe der Weiterbildung habe ich ganz neue Aspekte von Kreativität kennen gelernt.

In Petzold's Definition von Kreativität drückt sich sein Verständnis von ihrer grundlegenden Bedeutung für den Menschen, sein Leben und seine Entwicklung aus. Petzold sieht Kreativität als Ko-Kreativität, als etwas, das gerade nicht aus dem Nichts, sondern aus der dialogischen Entwicklung des Menschen mit sich und seiner Umwelt entsteht:

Kreativität ist eine kosmologische und anthropologische Konstante. Sie 'ist ein für die Generativität der Evolution und die Dynamik kultureller Prozesse charakteristischer, also letztlich kollektiv gegründeter Impetus, zwischen vorhandenen Größen (Atomen, Molekülen, Menschen, Gesellschaften, Gedanken, Erkenntnissen, Theorien etc.) Permeationen oder neue Konfigurationen herzustellen, ein Impuls zur 'Kokreativität'. Durch sie entstehen synergetische Effekte und vermag der Mensch in kokreativen Aktionen, Vorhandenes (Materie, Information, Gedanken, Wissen, Ausdrucksformen der Kunst etc. in (neue) Beziehungen zu setzen und korrespondierend zu entwickeln. Unter Kreativität kann man deshalb alle Aktivitäten verstehen, die neue Entwicklungen – und das sind zumeist Beziehungskonfigurationen – vorantreiben. Dies gilt schon für die Generativität der Evolution. Für Humankreativität setzt dies eine mehrperspektivische, multidimensionale Wahrnehmung von Wirklichkeit voraus: der pluriformen Wirklichkeit der Welt und der polymorphen Wirklichkeit des eigenen Leib-Selbst. Wahrnehmung konnektiert und strukturiert – der Mensch schafft nicht 'ex nihilo'. Wahrnehmung ist, besonders wenn sie 'Synopsis' schafft, als solche schon kreativ“ (Petzold, Integrative Therapie, S.143)

In der Weiterbildung habe ich erlebt, dass die Möglichkeit, kreativ zu sein, abhängig ist von einer wohltuenden Atmosphäre, in der ich mich von der Gruppe und der Leitung akzeptiert fühle, die mich entspannt sein lässt **und** mich leistungsbereit macht, mich intrinsisch motiviert. Ich habe das daraus erwachsende Selbstvertrauen erlebt und das Gefühl der Selbstwirksamkeit bewusst wahrgenommen nicht nur im Umgang mit den kreativen Produkten, sondern auch im würdigenden Umgang miteinander. Ich habe erlebt, wie auf diese Weise die Basis gelegt wurde für erfolgreiche Gruppenprozesse in der Ausbildung. Auf dieser Grundlage haben wir auch Krisen durchgestanden, wenn wir an Grenzen stießen. Diese Erfahrungen, die keine Theorie vermitteln kann, nehme ich mit in meine Arbeit. Sie sind der Boden, den ich immer wieder spüre, wenn ich mich in „entscheidenden“ Beziehungsmomenten befinde. Die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit für mich selbst, für die anderen, für das, was „dazwischen“ ist, lässt mich in mir selbst sicherer sein, erleichtert mir Entscheidungen.

Denn nicht nur in meinem Lieblingsfach Kunst erfahre ich Kreativität. Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dieser Arbeit habe ich die Bedeutsamkeit von Kreativität gerade da entdeckt, wo mir die Arbeit in der Hauptschule ursprünglich zu schwer erschien: im Kontakt und in der Beziehung zu den mir oft sehr fremden SchülerInnen, da wo es so aussieht, als ob nichts mehr geht, wo **neue Wege** zu suchen sind. Hier haben mir die Erfahrungen der Weiterbildung Zuversicht auf Entwicklungsmöglichkeit gegeben. Statt den anderen verändert haben zu wollen, suche ich nach neuen Ansätzen für Kontakt und Beziehung, spüre z.B. meinen Ärger als Differenz, aber als Teil von **mir**, mit dem **ich** umgehen kann.

Ich selbst habe meine Kreativität früher beim Zeichnen und Malen in der Schule erlebt, bekam Anerkennung, die mir gut tat. Aber die Kulturgüter der Kunst blieben mir lange unbekannt. Das Elternhaus bot bezüglich bürgerlicher Bildung keine Anregungen. Der Gymnasialunterricht der sechziger Jahre begann gerade die „alten“ Bildungsinhalte zu reduzieren. Und in einer Jugendkultur war ich nicht zu Hause.

Ich erinnere mich aber, dass – bei aller Entfremdung – zwischen meiner Mutter und mir die „kreative Gestaltung“ unserer Kleidung aus geschenkten, gebrauchten Stücken ein wichtiges verbindendes Element war: wir haben gemeinsam aus getragenen, geschenkten, abgelegten Kleidungsstücken „neue“ genäht. Dabei steht mir vor allem vor Augen, wie wir miteinander gerungen haben, Vorstellungen, Ideen über nähtechnische Vorgehensweisen ausgetauscht haben, wie wir uns dann abwechselnd beweisen konnten, dass ein Gedanke umsetzbar war, dass schließlich das sichtbare Produkt vorlag, das uns beide zufrieden sein ließ. Mit diesen Kleidungsstücken reichte ich dann zwar leider immer noch nicht an die teuer und modischer gekleideten Mitschülerinnen heran. Aber das gemeinsame kreative Schaffen mit meiner Mutter steht mir jetzt als ein wichtiges Band gegenseitiger Achtung zwischen uns wieder vor Augen neben dem durch viel notwendige Arbeit geprägten Leben.

Petzold schreibt (in: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, S.190 ff):

“Das Leib-Subjekt ist wesensmäßig ein kreatives, und so haben wir das Konzept einer 'Anthropologie des schöpferischen Menschen' (...) herausgearbeitet.... (S.192) Der Säugling ...

wächst in einem fortwährenden schöpferischen Prozess (...) von **Wahrnehmung, Differenzierung, Integration, Kreation** – eine ‚*schöpferische Spirale*‘. (S.192/193) „Der Verlust dieser expressiven Vermögen ... durch die Prozesse sozialer *Disziplinierung* (im Prozess der Zivilisation oder der Kolonisierung einerseits wie auch in der individuellen Sozialisationsgeschichte andererseits) wiegen schwer ... müssen als wesentliche **Entfremdungsursachen** ... angesehen werden. Fühllose Leiber lassen sich besser in Produktionsprozessen verschleifen, verlieren in Konsumprozessen eher das Maß. Wahrnehmungslose bzw. -arme Leiber sind für die Destruktion der Lebenswelt und die daraus folgenden schleichenden Vergiftungen des menschlichen Körpers nicht so sensibel.“... (S. 253) „Durch multiple Stimulierung aktivieren wir das Erleben der Welt, der Dinge, des umgebenden Raumes, das dazu beiträgt, dass sich Menschen wieder als schöpferische Persönlichkeiten erfahren können...Der Mensch ...gewinnt in diesen kreativen Prozessen ... seine Subjektivität ... hat das **Recht auf Kreativität**‘. Hier wird die kurative Therapie überschritten zur **Kulturarbeit**‘, deren Ziel es ist, den **devolutionären Entsinnlichungs- und Verdinglichungstendenzen** dem Trend zur emotionalen Verödung und zur Asphaltierung des Zwischenmenschlichen in unserer Zeit entgegenzutreten. Die Sensibilisierung durch die kreativen Medien führt zu einer vertieften, verfeinerten Wahrnehmung... zur Rettung der Mit- und Zwischenmenschlichkeit.“

Auf meine Wahrnehmung achte ich daher seit der Ausbildung besonders sorgfältig. Dabei verstehe ich mich als Resonanzboden für die Vorgänge im Klassenraum. Über Blickkontakte und die kurze Frage „Hast du’s gemerkt?“ erreiche ich z.B. bei SchülerInnen, dass sie sich rechtzeitig an Gespräche und Verabredungen zur Vermeidung von Störungen erinnern. Das ist dann eine kleine individuelle Intervention, die die Klasse als Ganzes oft gar nicht bemerkt.

Krisen und Konflikte mit einzelnen SchülerInnen und Klassen erfordern immer wieder neue Lösungen. Besonders die Auseinandersetzung mit Hilfe von körperlicher Aggressivität zwischen den SchülerInnen bringen mich an meine Grenzen. Ich erlebe sie als mir fremd, sehr anstrengend, weil diese Form der Aggressivität in meinem eigenen privaten Mittelstandsalltag nicht vorkommt und weil ich als Einzelkind diese Form der Auseinandersetzung nicht kenne (Kap.2.4.1). Deshalb habe ich die Begegnung mit aggressivem Verhalten abgewehrt, mich in meiner Anfangszeit über sie erhoben. Ich schätzte mich in meinem Selbstbild so ein, frei von Aggressivität zu sein. Ich habe inzwischen gelernt, Aggressivität differenzierter bei mir und anderen auch in Wortwahl und Tonfall zu spüren, z.B. wenn ich als Lehrerin oft mit Härte etwas durchsetzen will, wenn ich laut werde, schreie, ironisch bin, Tadel gebe. Wenn mir klar ist, dass nur die Form, nicht aber die Aggressivität selbst mich von meinen SchülerInnen unterscheidet, fühle ich mich ihnen näher und kann selbst über Varianten meiner Aggressionsformen nachdenken, sie möglicherweise ins Gespräch bringen, Neues entwickeln.

In der Schule verbirgt sich hinter hierarchischem, oft scheidemokratischem Verhalten von LehrerInnen vielfach die Weigerung oder die Scheu, die eigene Aggressivität und Unsicherheit wahrzunehmen und sich ernsthaft mit ihr auseinander zu setzen. Dann können LehrerInnen sich auf abstrakte Machtstrukturen zurückziehen und Konflikte mit SchülerInnen eskalieren lassen. Die Basis für einen intersubjektiven Umgang miteinander, der durch die Überzeugung von Selbstwirksamkeit gekennzeichnet wäre, geht dann verloren, kreative Lösungen werden so nicht mehr gefunden.

Petzold’s Ansatz der Ko-Kreativität berücksichtigt das Geschehen **zwischen** vorhandenen Größen und ist deshalb von so grundsätzlicher Art, dass sie eine Basis menschlichen Lebens charakterisiert. Deshalb sehe ich inzwischen den Schwerpunkt unserer Arbeit in der Hauptschule im kreativen Umgang mit Beziehungsstörungen zu SchülerInnen, deren Kreativität sich oft darin ausdrückt, sich unseren Normen zu widersetzen, sie zu zerstören oder wenigstens zu stören. Ihr Widerstand ist der Schutz, den sie brauchen, um ihre Identität zu verteidigen. Wir sind gehalten, **mit** und nicht **gegen** diesen Widerstand zu arbeiten, wenn wir unseren SchülerInnen auf eine gute Art Integration ermöglichen wollen.

„Störungen“ könnten als Signal angesehen werden, auf das es sich lohnt einzugehen, um gemeinsam herauszufinden, wie es weitergehen könnte. Die Realität unseres existierenden Schulsystems steht oft im Widerspruch zu einer kreativitätsfördernden Umwelt, entfremdet unsere SchülerInnen eher. Es wäre hilfreich, wenn uns die Schulpolitik Raum, Zeit, Geld und Fortbildung für persönlichkeitsbildende Arbeit in der heutigen Zeit zur Verfügung stellte. Ohne diese Unterstützung bin ich darauf angewiesen, mir selbst Nischen zu suchen und begrenzte Möglichkeiten zu nutzen.

Wir brauchten die Wertschätzung von Kreativität als einem anthropologischen Grundbedürfnis.

3. Offenheit und Grenze

Das Buch meiner Kontrollanalytikerin und Supervisorin Dorothea Rahm „Integrative Gruppentherapie mit Kindern“ hat mich sehr beeindruckt. Hier begegneten mir zum ersten Mal Szenen, die denen meines Schulalltags nahe kamen. Außerdem eröffneten sich mir neue Perspektiven, die ich spannend fand. Besonders bedeutsam war die folgende Szene für mich: Ein kleiner Junge aus Frau Rahms Kindertherapie-Gruppe trifft sie versehentlich mit einem schmerzhaften Schlag am Hinterkopf und sie schüttelt ihn so heftig, dass er in Panik davonläuft. Sie entschuldigt sich später bei ihm! Ich dachte, als ich das zum ersten Mal las: wie oft fühle **ich** mich geschlagen! Und dann soll **ich** mich entschuldigen? Das konnte ich mir damals für mich nicht vorstellen! Ich war befremdet.

In vergleichbaren Grenzsituationen habe ich das Gefühl von Hilflosigkeit möglichst weggeschoben. Aber da sammelte sich dann immer mehr wie auf einer Müllhalde. Ich war unzufrieden, unsicher, schämte mich, mochte nicht darüber reden oder nur in herablassender, die Schüler niedermachender Art. Heute sehe ich solch eine Gefühlslage als Zeichen und nehme Gedanken, die nachträglich kommen ernst. Dann kann ich möglicherweise wieder klarer denken und einen neuen Weg entwickeln. Das macht mich insgesamt zufriedener und ermöglicht Stabilität in Kontakt und Beziehung zu den SchülerInnen. Es ermöglicht mir, Auffälligkeiten nicht grundsätzlich als Angriff auf mich zu erleben, sondern offener zu sein für mögliche, andere Perspektiven.

In der angeführten Arbeit von Dorothea Rahm heißt es dazu: „Die Entwicklung von Auffälligkeiten oder einer Symptomatik verstehen wir als die – vielleicht im Moment best-mögliche – Antwort eines Kindes auf eine bestimmte lebensgeschichtliche Situation vor dem Hintergrund dessen, was es bisher erlebt hat, und mit dem Horizont dessen, was ihm als die Perspektive für die Zukunft erscheint. Symptome/Auffälligkeiten sind für Kinder in ihrer besonderen Situation eine Möglichkeit, um andere zu erreichen, um gesehen, gehört, verstanden zu werden – und vielleicht sich selbst zu verstehen. ... Sie spiegeln wider, welche korrigierenden oder kompensierenden Erfahrungen das Kind bisher nicht machen konnte, weil es diese guten Angebote oder Bedingungen in seinem Leben nicht oder zu wenig gab und/oder weil das Kind sie aufgrund der bisherigen Entwicklung nicht wahrnehmen und/oder annehmen konnte.“ (Rahm, Integrative Gruppentherapie mit Kindern, S. 74/75)

„Es ist sinnvoll, Auffälligkeiten als Botschaft zu sehen, als Anfrage an Veränderungsmöglichkeiten.... Wenn wir Auffälligkeiten in der beschriebenen Weise verstehen, so wird deutlich, dass sie immer auch eine Chance enthalten: Die Botschaft kann gehört werden, die Anfrage kann angenommen werden, Veränderungspotential kann aktiviert werden. Pathologische Entwicklungen können entstehen, wenn die Anfrage unbeantwortet bleibt, wenn die Auffälligkeiten die Entwicklung immer mehr einengen, wenn sie zu Weichenstellungen führen.“ (S.76)

Hier bin ich wieder an einer Grenze:

Ich habe im Rahmen der Arbeit in der Schule nicht die Möglichkeiten eines therapeutischen Settings. Aber es ist eine neue Sichtweise der Offenheit hinzugekommen, die mir geholfen hat, konkret mit Aggressionen gegen mich sowie mit meiner spontanen Abwehr reflektierter umzugehen und daraus mindestens nachträglich ein kompetenteres Verhalten zu entwickeln.

Die Reflexion bewirkt etwas, das beiden Seiten gut tut. Deshalb ergibt diese Art der Arbeit einen Sinn, während die Ratlosigkeit vormals auf ein Burn-out hinauslief. Kontakt, Ko-responzendenz und Beziehungsarbeit sind die Basis für die Verständigung im Umgang mit Auffälligkeiten statt sie als lästiges Übel immer wieder beiseite schieben zu wollen und damit das Gegenteil, eine weitere Steigerung, zu erreichen.

Diese Offenheit wäre mir vielleicht nicht ermöglicht worden, wenn es nicht vor der Kontrollanalyse bei Frau Rahm in der Lehranalyse den für mich ebenso wichtigen Wendepunkt in einer Stunde bei Kurt Lückel gegeben hätte:

Ich erzähle in der Analysestunde von einer Kunststunde in einer achten Klasse. Die Jungen, die „sowieso“ machen, was sie wollen, sprechen untereinander und so, dass ich es hören kann von mir in der 3. Person. Sie äußern sich laut feixend über die Sexualität zwischen mir und meinem kurdischen Mann in einer verächtlichen Weise, die mich tief verletzt und die ich hier nicht schildern will.

Ich sehe in der Situation mit der ganzen Klasse für mich in dem Moment keine Möglichkeit, dem einen Riegel vorzuschieben.

Was sind wir nicht tagtäglich gewöhnt? Immer wieder diese Grenzüberschreitungen, sexualisiertes Vokabular, gröbste Umgangsweisen der SchülerInnen untereinander und uns LehrerInnen

gegenüber. Ein einziger Sumpf, gegen den ich meine, nicht anzukommen, den ich nur immer wieder ertragen muss! Nein, nicht nur das: mein pädagogischer Anspruch verlangte damals, dennoch immer wieder Verständnis zu zeigen!

Ich kam völlig zerschlagen mit diesem Erlebnis in die Analysestunde. Wir stiegen in das Thema ein. Nie werde ich diesen Wendepunkt vergessen! Ich habe noch vor Augen, wie Kurt Lückel aufsprang, im Raum hin und her lief und seiner Empörung Ausdruck verlieh. Da endlich konnte ich im Nachhinein meinen Zorn fühlen! Hier war **meine** Würde verletzt worden und ich hatte ein Recht, mich dagegen zur Wehr zu setzen! Ich war als Opfer der Übermacht der SchülerInnen ausgeliefert, hatte nichts mehr gefühlt von meiner Aggression, hatte keine Verhaltensform zur Verfügung. Erst in der Analysestunde erhielt meine Aggression eine Gestalt. Ich fühlte mich wieder frei im Kopf, hatte einen klaren Blick auf die Situation mit Kurt Lückels Empörung im Rücken.

In meiner Lebensgeschichte fehlt die aggressive väterliche Unterstützung und die Übung in brüderlichen Auseinandersetzungen. Aber von dem Moment an hatte ich ein neues Leibgefühl, spürte Kraft, die jugendlichen Aggressoren zu stellen, entwickelte mit Leichtigkeit Ideen für ein weiteres Vorgehen. Diese Szene hat sich mir so eingebrannt, war so evident, dass ich von ihr seitdem für jeden Moment in meiner Arbeit in der Schule geprägt bin. (Petzold, H., Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, S.236 ff: Zweiter Weg der Heilung)

Ich sah deutlich, dass Lehrerin-Sein nicht nur Verständnis bedeuten muss – gerade bei unseren Schülern, die oft nicht vernünftig, sondern emotional agieren, aggressiv ausagieren, was sie von Zuhause und aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position an Unzufriedenheit mitbringen. Für derartiges Verhalten gibt es an unserer Schule manchmal zu viel Verständnis. Dann wird die Ratlosigkeit unter uns KollegInnen oft immer größer: Warum wollen diese Schüler unser Wohlwollen nicht „begreifen“, wenn wir mit ihnen reden? Ich sehe heute: sie verstehen, dass es nicht echt ist, dass wir sie mit ihrer Attacke auf der emotionalen Ebene ignorieren, nicht ernst nehmen, sie nicht beachten, ja verachten! Sie wollen unsere Grenze erfahren, müssen auch die Grenzen ihrer Aggressivität in der Pubertät ausprobieren und nehmen uns nicht ernst, wenn wir auf diese „Anfrage“ nicht eingehen (wollen/können).

Nach dieser Analysestunde war ich entschlossen zu folgenden Schritten:

Ich bestellte die sechs Schüler zu einem Gespräch außerhalb des Unterrichts und bat die Mutter des Wortführers in die Schule. Dies als Nur-Fachlehrerin zu organisieren, war durchaus umständlich. Aber ich war mir klar darüber, dass das so schnell wie möglich sein musste. Tatsächlich gab es keine Schwierigkeiten. Die Gespräche verliefen beeindruckend gut. Es war, als ob die Jungen genau das eingefordert hatten! Die Mutter des Wortführers war entsetzt und versprach mir, dass das nicht wieder vorkommt. Und so war es!

Das wichtigste für mich aber war:

Seitdem nehme ich mich in meiner Empfindlichkeit bei Grenzüberschreitungen ernst, was an sich schon eine Stärkung ist. Ich versuche, diesem Ernstnehmen möglichst direkt Ausdruck zu geben und erlebe bei den SchülerInnen so etwas wie Erleichterung. Gerade wenn sie provozieren wollen, fühlen sie sich erst einmal ernst genommen, wenn ich mich wehre! Je schneller ich dann wieder auf die rationale Ebene komme, desto besser gelingt die Leitungsrolle. Das hängt allerdings auch von meiner Tagesform ab.

Ich werde als Lehrerin zum Modell dafür, dass Grenzüberschreitungen nicht erlaubt sind, dass sie besprochen werden und Folgen haben. Das erleichtert meine Arbeit auch klassenübergreifend bis in die Pausenaufsichten hinein. Es spricht sich unter den SchülerInnen herum. Ich fühle mich respektiert, nicht nur auf der fachlichen Ebene, auch auf der menschlichen.

Neben dem Einfühlen und dem Verständnis gehört zum Kontakt an der Grenze in der Korrespondenz auch die Konfrontation. Rückzug – und sei es aus Angst – ist eine Form von Autoaggression und in der Lehrer-Machtposition kann es eine Form von Verachtung der anderen Seite sein, das Gegenteil von Achtsamkeit für sich selbst und für die anderen. So-tun-als-ob-man-nichts-hört/sieht/spürt, aber mit anderen KollegInnen der Empörung Ausdruck geben, ist eine übliche Form von Lehrerzimmergesprächen, die als kurzfristige, notwendige Entlastung nötig sein kann, langfristig die Kluft zu den SchülerInnen aber immer breiter und immer schwerer überbrückbar werden lässt.

Wenn ich jetzt, in der Distanz nach einigen Jahren, an dieses Ereignis zurückdenke, kann ich mir auch eine ganz andere Sichtweise vorstellen (Mehrperspektivität): Sexualität und Kriminalität sind an unserer Schule DIE wichtigsten Themen. Aus diesem Wissen heraus und mit meiner gewachsenen Souveränität „sehe“ ich heute, dass diese pubertierenden, türkischen Jungen auch interessiert daran waren, dass ich in der Ehe mit meinem Mann, der aus ihrem Kulturkreis stammte,

in einem ungewöhnlichen Grenzbereich lebte, der sie selbst im Kontakt mit ihren deutschen Mitschülerinnen auch betraf, sie interessierte. Wenn der Kontakt besser gewesen wäre, wenn ich souverän genug gewesen wäre, hätte ich ihr Verhalten als unangemessen zurückweisen können und wir wären vielleicht ins Gespräch über kulturübergreifende Beziehungen gekommen.

4. Übertragung einiger Aspekte des Ko-respondenzmodells von Hilarion Petzold auf die Arbeit an der Hauptschule

Das Ko-respondenzmodell ist das Kernkonzept der Integrativen Therapie von Hilarion Petzold. Ko-respondenzprozesse stehen im Zentrum von agogischer, therapeutischer, beratender und supervisorischer Beziehungsarbeit. Petzold definiert (Integrative Therapie, S. 482f.):

*„**Ko-respondenz** ist ein synergetischer Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls- und Vernunft-Ebene über Sachverhalte oder Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontext/Kontinuums.“*

*„Ziel von Ko-respondenz ist die Konstituierung von **Konsens**, der in **Konzepten** Niederschlag finden kann, die von Konsensgemeinschaften getragen und für diese zur Grundlage von Kooperation werden.“*

„Voraussetzung von Ko-respondenz ist die in der prinzipiellen Koexistenz alles Lebendigen gründende wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität, die durch Konsens bezeugt wird, und sei es nur der Konsens darüber, miteinander auf der Subjektebene in den Prozeß der Ko-respondenz einzutreten oder konsensuell Dissens festzustellen und als solchen zu respektieren.“

„Scheitern von Ko-respondenz führt zu Entfremdung, Frontenbildung, Krieg.“

Ich werde im Folgenden die Themen „Kontext“, „Konsens“, „Intersubjektivität“ und „Begegnung“ als Elemente des Ko-respondenzmodells bezogen auf meine Arbeit in der Schule darstellen.

4.1. Die Institution „Hauptschule“ als Kontext von Unterricht

Die Hauptschule ist offensichtlich eine unzeitgemäße Institution. Nur die allerwenigsten SchülerInnen und ihre Eltern haben diese Schulform aus Überzeugung ausgewählt. Für die meisten ist mit der Zuweisung zur Hauptschule nach der Grundschulzeit in unserem dreigliedrigen Schulsystem ein Makel verbunden: sie haben das Gefühl, versagt zu haben. Im Bericht „Anspruchsvolle Eltern“ vom 20.7.04 in der Frankfurter Rundschau (S. 27) über eine Studie der Dortmunder Schulforscher Prof. Rolff und Michael Kanders zu den gestiegenen Erwartungen an Bildungsabschlüsse heißt es, dass sich bundesweit die Hälfte der Schülereltern das Abitur für ihr Kind wünschen. Lediglich neun Prozent würden sich mit dem Hauptschulabschluss zufrieden geben. 56 Prozent westdeutscher Eltern von Hauptschülern „haben große Angst, dass ihr Kind nach der Schule keinen angemessenen Ausbildungsplatz erhält“.

Die **Hauptschule** übernimmt so inzwischen als **Restschule** – entgegen ihrem ursprünglichen Ansatz (sie war als Nachfolgerin der Volksschule neben Realschule und Gymnasium als Bildungsgang für den größten Teil eines SchülerInnenjahrgangs gedacht) – eine hygienische Funktion für die anderen Schulformen. Sie ist das Sammelbecken für marginalisierte Kinder unserer Gesellschaft. (Bronder, D. J., Ipfling, H.-J., Zenke, K., G., (Hrsg.), Handbuch Hauptschulbildungsgang, S.57) Viele Kinder in der Hauptschule sehen ihre Lage als so aussichtslos an, dass sie meinen, sich nicht mehr um das Lernen bemühen zu müssen. Sie stecken einen Großteil ihrer Energie in den Widerstand, den Kampf gegen LehrerInnen, mit der Chance dafür wenigstens die Anerkennung der Peergroup zu bekommen. „Hauptschullehrerinnen und – Lehrer kennen die Unsicherheit und Angst ihrer Schüler, einer unterrichtlichen Anforderung nicht gewachsen zu sein.... Gerade diese Unsicherheit wird sehr häufig mit aufdringlich gespielter Selbstsicherheit zu überdecken versucht. Viele Disziplinprobleme in der Hauptschule haben ihren Grund in mangelndem Selbstvertrauen.“ (Handbuch Hauptschulbildungsgang, S.160).

HauptschülerInnen werden in Zukunft vermutlich zur „Armee der dauerhaft Überflüssigen“ gehören, von denen Oskar Negt schreibt anlässlich der Unruhen in Frankreich (FR 19.11.05): „Ein Drittel der Bevölkerung ist integriert, hat einigermaßen befriedigende Arbeitsplätze und fühlt sich bestätigt in diesem Ordnungszusammenhang. Ein weiteres Drittel lebt in fortwährend prekären Lebensverhältnissen, von Job zu Job, kurzfristigen Arbeitsverträgen, mit der Unsicherheit, sie

verlängert zu bekommen. Und das letzte Drittel wird für den zentralen gesellschaftlichen Produktions- und Lebenszusammenhang nicht mehr gebraucht... Diese Zweidrittel-Gesellschaft, in der sich der existentielle Angst-Rohstoff beträchtlich vergrößert hat, angesichts der französischen Zustände in den Blick zu nehmen, wäre der erste Akt, ähnliche Explosionen in Deutschland zu verhindern.“

Aber die Politik scheint die Situation als nicht so dringlich einzuschätzen. Nach dem mutigen Hilferuf der KollegInnen von der Berliner Rütli-Schule stellte der Berliner Bürgermeister Wowereit sofort klar, dass kein zusätzliches Geld zur Verfügung steht.

In dem Artikel „Schulform in Nöten“, erschienen in der FR vom 1.4.2006, S.2, heißt es:

„Deshalb müssen „Kultusminister ... sich fragen lassen: Warum verdient ein Hauptschullehrer immer noch viel weniger als seine Kollegen am Gymnasium? Warum unterrichtet derjenige mit der kürzesten Ausbildung die schwierigsten Schüler? Warum werden Sozialarbeiterstellen mit Blick auf die Haushaltslage gestrichen? Und: Wie viel ist diesem Land die Integration von Kindern aus Migrantinnen- und sozial schwachen Familien tatsächlich wert?“

Nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die Institution und die LehrerInnen an der Hauptschule sind „stigmatisiert“ (Petzold in: Lebensgeschichten erzählen, S.209). Sie ringen oder kämpfen mit großem Einsatz um Erfolge und Anerkennung – oder resignieren.

Dorothea Rahm schreibt über ihre Arbeit mit marginalisierten Kindern einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt: „Die Not und die Gefährdung ist für Kinder am größten, bei denen ökonomische und familiäre Risikofaktoren zusammentreffen. Dies ist bei Kindern mit Migrationshintergrund besonders häufig der Fall.“ (Rahm & Kirsch, in: Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, Heft 1, Februar 2000, S.19)

„Für viele unserer Kinder scheinen die Einschulung und der Vergleich mit anderen in emotionaler und kognitiver und sozialer Hinsicht weit fähigeren Kindern einem Schock gleichzukommen. Wir vermuten, dass dieses Erleben häufig nur durch Verleugnung der Realität ertragen werden kann: Um sich zu schützen, entwickeln die Kinder erstaunliche Fähigkeiten, ihre Defizite zu überspielen bzw. zu verbergen. Häufig sind sie darin so perfekt, dass z.B. erhebliche Sprachdefizite selbst von engagierten und sensiblen LehrerInnen kaum wahrgenommen werden.“ (S.30)

Des Weiteren schreibt sie über die Arbeit mit diesen Kindern:

... „dass die Hilflosigkeit in Anbetracht dieser Not so groß ist, dass wir leicht der Verlockung unterliegen, die Auseinandersetzung mit dieser Hilflosigkeit zu vermeiden ... Unser Mut bestand darin, unsere Hilflosigkeit und (relative) Hoffnungslosigkeit bewusst wahrzunehmen und bewusst auszuhalten: diese Kinder sind unermesslichen Belastungen ausgesetzt, und wir haben – fast – nichts anzubieten in Anbetracht dieser Ungeheuerlichkeit. Das Wichtigste, was wir anzubieten haben, ist das Begreifen dieser Tatsachen und das Teilen dieses Begreifens mit den Kindern.“ (S.19)

In meiner Alltagssituation hilft es mir, diese so gegebenen Bedingungen in den Blick zu nehmen, zu wissen, dass sie sich nicht kurzfristig ändern werden. Ich konzentriere mich zurzeit auf die neuen Perspektiven, die mir meine FPI-Weiterbildung eröffnet hat. Durch sie bin ich verstärkt auf die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung als Basis von Lernprozessen aufmerksam geworden. Ich suche nach meinen Möglichkeiten als Lehrerin, Persönlichkeitsentwicklung zu fördern **und** auf dieser Basis auch Leistungsbereitschaft zu steigern – sogar bei SchülerInnen unserer Schulform. Zwar ist auch diese Art der Arbeit unter den gegebenen Bedingungen schwer. Aber schwere Arbeit kann erfüllend sein, wenn sie als eine sinnvolle erlebt wird und davor bewahrt zu resignieren. Da Schule traditionell in erster Linie zuständig ist für die Vermittlung der Kulturtechniken und die kulturelle Eingliederung der Kinder, stehen hier **Forderungen** zunächst an erster Stelle. Bei therapeutisch/beratender Arbeit liegt der Schwerpunkt in Heilung bzw. **Förderung** der Persönlichkeit. Diese beiden Fachbereiche verhalten sich also bezüglich der beiden Prioritäten reziprok zueinander.

Schule wird aber zunehmend konfrontiert mit den Auswirkungen von zerbrechenden Sicherheiten: durch die Auflösung von familiären Beziehungen, Globalisierung, Schnelllebigkeit. Somit nimmt die Spannung zu zwischen leistungsbezogenem Fordern, das orientiert ist an gesellschaftlichen Anforderungen **und** der Notwendigkeit, individuelle Hilfen zu geben für Kinder mit persönlichen Problemen. Diese größer werdende Spannung erleben SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen. Wenn ich sie als Lehrerin nicht reflektiere, kein eigenes Konzept habe, das die ungünstigen Rahmenbedingungen nicht ignoriert, gebe ich den Druck, unter den ich selbst gestellt werde, ungefiltert an die Schülerinnen weiter und verstärke ihn, auch wenn ich das nicht bewusst

will. Damit erhöht sich die Widerständigkeit bei den SchülerInnen und ich erschwere mir selbst dadurch wiederum die Arbeit.

Somit wächst der Bedarf an Beratung in der Schule für die Entwicklung der Persönlichkeit in einer komplexer werdenden Umwelt – auch für LehrerInnen. Wenn diesem Bedarf nachgekommen würde, wären wieder Leistungsanforderungen möglich, entstünde Qualität.

Aber bisher werden derartige Ansätze in der Schule wie z.B. im Rahmen des Trainingsraummodells vom Kultusministerium nicht unterstützt, sie sollen „nebenbei“ laufen. An unserer Schule arbeiten alle TR-LehrerInnen seit fünf Jahren wöchentlich eine Stunde unentgeltlich. Andere Schulen haben vergleichbare „Finanzierungsmodelle“ für den Trainingsraum. Unsere Forderungen an die Landesregierung nach Anerkennung und Bezahlung wurden abgelehnt. (Trainingsraum-Tagung vom 26.1.06 in Bochum)

Kollegiale Beratung und Supervision für LehrerInnen werden immer noch auch als Gradmesser für Unfähigkeit angesehen, statt dass sie – wie in sozialarbeiterischen Berufen – als obligatorische Kompetenzsicherung verankert werden.

In der Hauptschule könnte die Not zur Tugend gemacht werden, die Notwendigkeit der Arbeit an der Persönlichkeit nicht länger ignoriert, sondern als Basis von Leistung gesehen werden, weiter entwickelt und in Konzepten etabliert werden. Geleistet wird diese Arbeit oft bereits in vielfacher Weise notgedrungen im Alltag. Aber ohne hinreichende Qualifikation bleibt sie zu wenig koordiniert, zu wenig wirksam, scheint nutz- und sinnlos zu sein, überlastet die KollegInnen, macht sie unzufrieden.

4.2. Die Bedeutung von Konsens für die Gestaltung von Ko-respondenzprozessen

Konsens ist das Ziel von Ko-respondenzprozessen.

Für Konsens ist die wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität Voraussetzung. Konsens braucht Persönlichkeiten, die sich gegenseitig wertschätzen. Dann kann diese Zielsetzung auch erreicht sein im Konsens über den Dissens.

In den ersten Jahren meiner LehrerInnentätigkeit habe ich sowohl gegenüber den KollegInnen als auch gegenüber SchülerInnen eigene Vorstellungen eher zurückgestellt für einen vermeintlichen Konsens. Ich war mehr die kumpelhafte Freundin. Heute wage ich es, mich mit meiner Meinung auch mal unbeliebt zu machen. Ich versuche das Ziel „Konsensfindung“ im Kontakt (d.h.: auch an Grenzen!) mehr in den Blick zu nehmen als vor meiner Weiterbildung. Dabei achte ich auf eigene Widerstände im jeweiligen Moment. Deutlich nehme ich wahr, wie ich immer wieder dazu neige, meine vielleicht von allen anderen abweichende Haltung zu ignorieren, um „Harmonie“ nicht zu gefährden, sehe dies heute als Scheinharmonie und des Aus-dem-Kontakt-Gehens. Wenn es mir möglich ist, suche ich einen Weg, die andersartige Position zu erfragen, meine eigene daneben zu stellen (Konsens über den Dissens), versuche zu verstehen, versuche zusammenzufinden – nicht unbedingt in einhelliger Meinung. Den SchülerInnen gegenüber beharre ich eher auf Anforderungen als vor der Weiterbildung, lasse mich aber auf Kompromisse ein, wenn ich sie vertreten kann.

Es ist noch immer anstrengend für mich, meine Fluchtgedanken und meine Abwertung des anderen umzuwenden. Aber das Wissen um die Möglichkeit der Gestaltung bei unterschiedlichen Positionen ist dazugekommen. Die Hoffnung auf Realisierbarkeit lässt mich gelassener sein.

Manchmal kann dann Distanz nötig sein, um die Emotion zu beruhigen. Kontaktabbrüche wegen Meinungsunterschieden sind aber selten geworden. Ich kann die Notwendigkeit der Distanzierung eher benennen, kann sie als mein Bedürfnis beschreiben, das nicht **gegen** die andere Seite gerichtet ist. In der Distanz kann ich wieder klare Gedanken fassen. So kann ich an der Grenze arbeiten, sie gestalten. Es besteht die Chance, dass ich den anderen in seiner Andersartigkeit belassen kann, seine Würde anerkenne, mich in meiner Würde schütze, auch wenn ich in der Sache anderer Meinung bin.

Beziehungsarbeit an der Grenze ist oft mühevoll, erfordert Mut und Geduld, aber sie ist auch sehr spannend und lohnenswert.

4.3.1. Macht versus Intersubjektivität in einem Klima von Grenzüberschreitungen in der Hauptschule – Die Anerkennung gegenseitiger Würde

In dem hochkomplexen Arbeitsfeld „Schule“ (gesellschaftliche Anforderungen, Vorstellungen der Wirtschaft, Reformen, Erlasse der Politik, meine persönlichen Möglichkeiten und die der

SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, Konzeptlosigkeit bzw. Widersprüchlichkeit von Konzepten, Zeitdruck, Termindruck etc.) geht die Konsensfindung mit SchülerInnen, Eltern und KollegInnen im Stress des Schulalltags leicht unter. Dann werden die Kontakte von den schulischen Machtstrukturen geprägt, nicht mehr von meinem Anspruch eines guten, menschlichen Umgangs miteinander. Hierarchische Anweisungen werden bedeutsamer. Konfrontation und Abgrenzung stehen im Vordergrund. Die Arbeit wird anstrengend, auch über-anstrengend, überfordernd. Kommen persönliche Attacken von SchülerInnen hinzu, wird es schwer – für mich manchmal nicht mehr leistbar, gut und kompetent zu arbeiten, die gegenseitige Würdigung in der Intersubjektivität ist gefährdet.

Zu Intersubjektivität schreibt Petzold Integrierte Therapie, S.1056/1057):

„Mit jemandem, der eine Persönlichkeit ist, der von uns als Subjekt ernst genommen wird, ist I n t e r s u b j e k t i v i t ä t, d.h. Auseinandersetzung in Freiheit und Wertschätzung auf gleicher Ebene im Respekt vor der Würde des anderen als Mitmensch möglich.“

Mein Hauptanliegen ist die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie ich Intersubjektivität sichern kann in Situationen, in denen ich selbst meine Grenze erreiche, mich erschöpft habe und trotzdem nicht aus der Situation gehen kann.

Besonders durch die Kontrollanalyse lerne ich, mit persönlicher Begrenztheit, Verletztheit, Entwürdigung – und sei es zeitverschoben – so umzugehen, dass ich meine Machtposition, die ich als Lehrerin gegenüber den SchülerInnen habe, nicht missbrauche (siehe Kapitel „Offenheit und Grenze“).

In meinem Bemühen, die Integrität der von mir abhängigen Kinder in der Schule anzuerkennen, muss ich bedenken, dass in unserem Schulkontext SchülerInnen zusammentreffen, die z.T. entwürdigende Umgangsweisen gewöhnt sind, deshalb vielleicht selbst entwürdigend auftreten. In der Schule besteht unter günstigen Bedingungen eine Chance, sie Alternativen erleben zu lassen. Aber Grenzüberschreitungen sind an unserer Hauptschule an der Tagesordnung. Die Wahrnehmung meiner eigenen Grenzen, aber auch die Fürsorge für die Grenzen der Kinder untereinander ist mir besonders wichtig geworden. Oft sind das so viele Vorfälle (körperliche Attacken als Kontaktaufnahme, ins Wort fallen, gleichzeitiges immer lauter werdendes Reden, ganz gleich, ob jemand zuhört, Schreien) dass ich häufig nicht dazu komme, überlegt zu intervenieren, nur schnell und direkt Grenzbeachtungen einfordere:

„Sei still! Hör zu! Hör auf! Nur einer redet! Misch dich nicht ein!“

Es passiert so viel auf einmal! Ich meine, nicht genug Zeit zu haben. Ich spreche direkt an, was mir auffällt und unterbreche den Unterricht dafür. Oder ich spreche „zwischen Tür und Angel“ im Vorbeigehen mit den SchülerInnen. Extragespräche sind unbeliebt, werden verweigert, sind geprägt durch Widerstand, schambesetzt (die SchülerInnen wollen nicht auffallen), Gespräche scheinen zu viel Zeit und Kraft zu kosten. Mit der Zeit wissen die SchülerInnen, dass ich hingucke, hinhöre. Mitunter übernehmen sie auch selbst meine knapp formulierten Grenzsetzungen, z.B. „Misch dich nicht ein!“.

Für die Entwicklung eines intersubjektiven Beziehungsklimas versuche ich abzuwägen, wie viel Offenheit den SchülerInnen gut tut, nicht zu verwirrend für sie ist (Petzold, Integrierte Therapie, S.1127: *selektive Offenheit*). Mit Offenheit baue ich Brücken, auch und gerade in Konflikten: wenn ich mein Anliegen benenne, meine Entscheidungen so transparent wie möglich mache, mein Verhalten erläutere. Wenn ich meine Empörung über Grenzüberschreitungen sofort ausdrücke, versuche ich zumindest in den direkt anschließenden neuen Kontakt möglichst wenig davon mit hinein zu nehmen. Indem ich meine Gefühle – selektiv – einbringe, sie selbst verstehe und verständlich mache, ist die Situation abgeschlossen, „hat sie eine Gestalt“. Dann gibt es einen Neuanfang in der neuen Stimmung, die dann der nächsten Situation auch entspricht, authentisch ist, so dass ich nichts mitschleppen muss. Das ist eine neue Form der Anstrengung, die sich aber lohnt.

Vor der Weiterbildung habe ich meinen Ärger mit einer/m SchülerIn oft mitgenommen in mein Verhalten gegenüber der ganzen Klasse, möglicherweise mitgenommen in die nächste Klasse, mitgenommen in Folgestunden und -tage. So entstand so etwas wie eine Lawine. Ärger potenzierte sich, führte zu Erschöpfung und Unlust. Wenn es heute passiert, dass ich Ärger mit mir herumschleppe, merke ich es eher, weiß eher, wo die Wendepunkte waren, weiß, dass ich einen Ausweg finden werde, z.B. erst wieder Kraft schöpfen muss, damit ich wieder agieren kann, statt nur noch zu re-agieren, damit ich mich nicht als Opfer fühle, sondern erst wieder intersubjektiv kompetent handeln kann, wenn ich selbst mich gestärkt habe. Das ist mein Anteil an der Arbeit des

Klassenklimas. Wenn ich selbst der Gruppe klarer gegenüber treten kann, habe ich den Blick frei für die Gruppenprozesse.

Mit dem Zwang zur Bewertung bin ich als Lehrerin grundsätzlich in einer bemächtigenden Rolle. In zahlreichen Selbsterfahrungsübungen haben wir in der Ausbildung gelernt, zu unterscheiden zwischen Rückmeldungen, die die persönliche Wahrnehmung ausdrücken. Und wir haben die bemächtigende Wirkung von Bewertungen analysiert, die erniedrigen und klein machen können. Bewertung in der Schule steht außer in Ausnahmen nicht zur Debatte. Konkurrenz und Wettbewerb ist wesentlicher Bestandteil unserer Gesellschaft, auf die wir als LehrerInnen unsere SchülerInnen auch vorbereiten sollen. Ich meine, Konkurrenz und Wettbewerb ist besonders für diejenigen förderlich, die an der Spitze oder im Mittelfeld liegen. Wenn sich Hauptschüler selbst von vornherein als Rest, als Verlierer sehen, muss ich als Lehrerin bei Anforderungen mit Verunsicherungen und Ängsten umgehen, die unsere SchülerInnen aus alten Schulerfahrungen mitbringen.

Ilse Bürmann schreibt in Zeitschrift für Gestaltpädagogik: S.11 „Die pädagogische Kunst, herauszufordern, ohne sich zu bemächtigen, wäre in einer solchen Sicht zu fundieren in der nicht nachlassenden Bereitschaft von Lehrern – ich zitiere nochmals aus der Selbstcharakteristik des gestaltpädagogischen Ansatzes – sich pädagogischen Situationen vorbehaltlos zu stellen`. Um diese mit unvoreingenommener Aufmerksamkeit wahrnehmen zu können, ist Arbeit an sich selbst erforderlich. Wird diese kompetent angeleitet, ist es leichter, auch die individuellen Widerstände zu erfassen, mit denen wir uns häufig vor den Wahrnehmungen, die Selbstkorrekturen erforderlich machen würden, schützen. Zugleich bedeutet die Haltung des „Zulassens, was ist“, die gesellschaftlich so hoch prämierte egozentrische und zielorientiert-bemächtigende Grundhaltung partiell aufzugeben. Die immer wieder erstaunliche Wirksamkeit des Wechsels vom dominanten zum dialogischen Beziehungsmodus deutet darauf hin, dass ihm... zumindest im Mikrobereich des pädagogischen Handelns eine wahrhaft „transformative“ Bedeutung zukommt.“

Die Arbeit an Widerständen, die Selbstkorrekturen erforderlich machen würden, Kritikfähigkeit, ist ein Ziel unserer Arbeit mit den SchülerInnen. Auch diese Arbeit braucht Kraft, für die im Schulalltag keine Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Wenn wir LehrerInnen nicht mehr sehen, dass wir selbst etwas bewirken können, wenn wir selbst zu erschöpft sind von den Anforderungen, wenn wir keine Anerkennung bekommen, ergibt sich eine ungute Abwärtsspirale, bei der es möglicherweise nur noch um Abwehr von zusätzlichen Anforderungen geht: LehrerInnen resignieren oder ziehen sich auf ihre Machtposition zurück, SchülerInnen verweigern Leistung, und Schwänzen z. B. die Schule.

In der anstrengenden Situation ist es wichtig, dass wir darauf achten, uns unter uns KollegInnen gegenseitig zu würdigen. Aber im Konkurrenz-Kontext der Schule ist es nicht leicht mit Fehlern, Mängeln, Grenzen umzugehen und die Stärken dennoch im Blick zu behalten.

4.3.2. Das Bemühen um Intersubjektivität im Kontakt zu den Eltern unserer SchülerInnen

Das Fernbleiben vieler Eltern von der Schule kann man als Desinteresse und Ignoranz deuten. Es kann aber auch auf Unsicherheit, Ratlosigkeit und Frustration zurückzuführen sein und/oder auf das Gefühl von Fremdheit zwischen den Kulturen: die deutsche Leistungsgesellschaft und das deutsche Schulsystem bleiben dem Verstehen von Migranten oft verschlossen. Die Kinder auf dem Weg in unserem Ausbildungssystem zu begleiten, ist den meisten Eltern von Hauptschülern fremd. (Das trifft auch auf viele Eltern unserer deutschen SchülerInnen aus sozial schwachen oder Problemfamilien zu.) Wenn ich das Fernbleiben der Eltern auf ihre Unsicherheit zurückführe, kann ich ohne Vorwurfshaltung zu ihnen Kontakt aufnehmen.

Mir ist diese Sichtweise nah, weil ich mich an meine eigenen Fremdheitserlebnisse im Gymnasium erinnere und an die Scheu meiner Eltern, die nie Kontakt zur Schule hatten.

Für die Gestaltung von Elternkontakten habe ich die bei Frau Rahm aufgeführten Kategorien Besucher, Kläger, Kunde auf meine Arbeit in der Schule übertragen (Rahm, Integrative Gruppentherapie mit Kindern, S.159):

Wenn Eltern nicht aktiv kooperieren wollen oder können, bin ich nach so langer Zeit in dieser Schulform nicht mehr enttäuscht, finde es teilweise verständlich. Ich kann und muss das Kind im Blick behalten, inwieweit es seinen Weg auch allein gehen kann. Zum Beispiel kommen (Migranten-)Eltern – wenn überhaupt – oft „nur“, um ein nettes Gespräch zu haben.

Ich sehe sie dann als **Besucher**, die kommen, weil das üblich ist, weil sie die LehrerInnen einmal sehen wollen. Sie können ihren Kindern in der Sache meistens nicht wirklich helfen, verstehen differenzierte Einzelheiten des Schulbetriebs, der Unterrichtsstoffe nicht. Sie zeigen aber uns und

ihren Kindern, dass sie Interesse in dem ihnen möglichen Rahmen haben. Ich spüre den Vertrauenszuwachs nach dem Elternsprechtag am nächsten Tag im Unterricht. Die Kinder sind deutlich ruhiger, zufriedener, konzentrierter.

„Eltern als Besucher können zu Recht Freundlichkeit, Höflichkeit und vor allem Respekt ... erwarten. Dieser Respekt zeigt sich vor allem darin, dass wir ihre Grenzen hinsichtlich dessen achten, was sie uns über sich, ihr Kind, ihre Familie mitteilen wollen. Sie erleben damit etwas in der psychotherapeutischen Arbeit mit ihrem Kind Bedeutungsvolles und Entscheidendes, nämlich den Umgang mit Grenzen.“ (Rahm, Integrative Gruppentherapie mit Kindern, S. 160).

Natürlich freuen wir uns, wenn Eltern als **Kunden** kommen, die ihren Anteil aktiv und selbstverantwortlich übernehmen. Das ist aber eher selten der Fall.

Am kompliziertesten ist der Umgang mit Eltern von auffälligen SchülerInnen, die als **Kläger** kommen. Sie wollen durchaus eine Veränderung, haben vielleicht selbst Probleme, die aber die Schule allein lösen soll, während sie selbst sich heraushalten wollen. Ich kann von ihnen zu diesem Zeitpunkt keine Hilfe erwarten, obwohl sie möglicherweise etwas anderes sagen. Eventuell agieren sie sogar gegen die Schule. Die Kinder dieser Eltern sind, nach meiner Beobachtung, diejenigen, die orientierungslos, oft als aggressive Störer, in der Schule auffallen. Es sind die Kinder, deren Eltern vermutlich zu wenig für sie da sind.

„Die KlägerIn sieht durchaus Probleme bei ihrem Kind (vielleicht auch bei sich). Sie will allerdings, dass sie von anderen... gelöst werden. Im Kontakt mit der Klägerin ist es wichtig, sich nicht dazu verführen zu lassen, Änderungsmotivation zu sehen, wo sie nicht da ist. Die kann zu Enttäuschung und Verärgerung auf Seiten der Eltern, der Therapeuten und anderer Bezugspersonen führen.“ Es war unter anderem dieser Hinweis, der mir in zwei mir noch deutlich vor Augen stehenden Sonderschulverfahren sehr geholfen hat. Ich konnte die Gespräche mit den Eltern trotz des Gefühls von Doppelbödigkeit gelassen führen, konnte ihre „Entscheidung“ als Kläger aufzutreten akzeptieren, konnte mich selbst dazu positionieren und damit Reibungsenergie sparen, die ich für den Umgang mit den Kindern einsetzen konnte. Ich konnte die Kinder während des langen Sonderschul-Klärungsverfahrens begleiten, immer wieder klare Ziele für den Verbleib an unserer Schule nennen und mit ihnen auch weiterhin unterstützend daran arbeiten. Ganz anders als in früheren Fällen hatte ich nicht das Gefühl, das Kind nicht mehr aushalten zu können, es loswerden zu müssen, sondern konnte – bei aller Schwere und Belastung bis an die äußerste Grenze – die positiven Seiten und kleinen Entwicklungsschritte im Blick behalten. Ich spürte trotz aller Erleichterung am Schluss auch die Trauer bei ihrem Weggang, konnte sie mit dem jeweiligen Kind teilen und so zu einem guten Start in der neuen Schule beitragen. Wir gestalteten gemeinsam mit der Klasse einen Abschied, bekamen später noch hin und wieder Besuch von ihnen.

4.4.1. Direkte und ganzheitliche Begegnung

Begegnung ist das Herzstück im Ko-respondenzmodell von Petzold. „Begegnung ist ein wechselseitiges empathisches Erfassen im Hier- und Jetzt geteilter Gegenwart, bei dem die Begegnenden im frei entschiedenen Aufeinanderzugehen ganzheitlich und zeitübergreifend ein Stück ihrer Geschichte und ihrer Zukunft aufnehmen und in einen leiblichen (d.h. körperlich-seelisch-geistigen) Austausch treten, eine Berührtheit, die ihre ganze Subjekthaftigkeit einbezieht. Begegnung ist also ein Vorgang, in dem sich Intersubjektivität lebendig und leibhaftig realisiert.“ (Petzold, Integrative Therapie, S.1068)

Durch ein momentanes Erleben von vitaler Evidenz, durch den lebendigen Austausch in radikaler Gleichwertigkeit, kann Begegnung auch zwischen Menschen geschehen, die auf hierarchisch verschiedenen Ebenen stehen. In der Begegnung realisiert sich ganz ursprüngliche Menschlichkeit. Begegnung ist der entscheidende Baustein von Intersubjektivität, von wechselseitiger Empathie. Sie ist ganzheitlich, umfasst Leib-, Gefühls- und Vernunftebene. Tragfähige Beziehungen entstehen aus Begegnungen. (siehe Kap.3: die Sequenz in der Analysestunde mit Kurt Lückel) „Es ist eine Aufgabe ... für jeden Menschen, der verstanden hat, dass er eine *Chance* hat, über sein Leben hin – bis in seine Sterbesituation (Lückel 1981) – Begegnung, Beziehung und Bindung in wachsender Tiefe und Fülle zu erfahren, wenn er bereit ist, das *Wagnis des Miteinanders* – mit den Menschen, mit den Dingen, mit sich selbst und mit der Transzendenz – einzugehen.“ (Petzold, Integrative Therapie, S.1087)

“In einem solchen Klima können alternative Atmosphären entstehen und verinnerlicht werden, erfolgt „emotionale Differenzierungsarbeit“, können „emotionale Stile ... ausgebildet werden.“ (Petzold, Integrative Therapie, S.1099/1100)

In diesen Aussagen finde ich den wichtigsten Sinn meiner Arbeit in der Schule benannt. Lernen ist nach meinem Verständnis die Integration von Neuem, bisher Unbekanntem und damit auch Fremdem. Lernen findet statt auf der Basis der Gestaltung der persönlichen Ebene zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Wie in Therapie, Supervision und Beratung entstehen auch in der Arbeit in der Schule tragende Beziehungen aus der Arbeit an der Ermöglichung von Begegnungen, von Evidenzerlebnissen und damit der Chance von persönlich bedeutsamem Lernen.

„Die ‘affordences’ der Umwelt, in die der Mensch eingebettet ist (*embedded*), die quer durch alle Erfahrungsbereiche bereitgestellten transversalen Informationen kommen im ‘komplexen Lernen’ zum Tragen.“ (S.14)

Ich habe in zahlreichen Selbsterfahrungsübungen während der Ausbildung die wohlthuende Erfahrung dieser Begegnungen wahrzunehmen gelernt. Es ist mein bewusstes Verstehen dieser Begegnungssequenzen, das mich sicherer sein lässt in der Einschätzung der Qualität meiner Beziehung zu einzelnen SchülerInnen und ganzen Klassen. Sie sind für mich ein Maßstab für den Stand von Beziehungsarbeit geworden. An ihnen habe ich mich z.B. orientiert, als ich mich entschied, den „schwierigen Schüler“, den ich im nächsten Kapitel vorstelle, mitzunehmen auf die Klassenfahrt.

Begegnungen kennzeichnen die Stabilisierung des gesamten sozialen Netzes in der Klasse und zu den LehrerInnen. Die Sachvermittlung in gutem Unterricht erwächst auf der Schaffung dieses Bodens. Eine solche Atmosphäre finde ich für unsere Schulform besonders kostbar, eine Atmosphäre, in der „persönlich bedeutsames Lernen“ auch in der Hauptschule möglich wird. Persönlich bedeutsames Lernen erfolgt nicht nur auf der einfachen Ebene der Aufmerksamkeit, sondern auf der tiefsten Ebene der persönlichen Involviertheit. Es „ist gekennzeichnet durch ein inneres Beteiligtsein (man ist ‘mit dem ganzen Herzen’ dabei) und eine situationsübergreifende Bezogenheit des Erlebens auf den Lebenslauf als Ganzen“. (J.Bürmann, S.38 ff)

4.4.2. Konflikte als Ausgangspunkt für Begegnungsmöglichkeiten

Ich bin in der Hauptschule oft mit der Andersartigkeit/Fremdheit der Kulturkreise **und** den mir ebenfalls fremden Problemen der „Unterschichts“-Familiensituation (z.B. körperliche Gewalt, Alkoholismus, Arbeitslosigkeit) der SchülerInnen konfrontiert.

Mich bewegt daher besonders die Situation, wenn es mir **nicht** gelingt, Begegnung zu realisieren, nämlich in einer zugespitzten Konfliktsituation, in der es besonders wichtig wäre, ich aber blockiert bin. Wenn sich solche Erfahrungen häufen, in denen nichts mehr möglich zu sein scheint (mit einzelnen SchülerInnen oder ganzen Klassengruppen) besteht die Gefahr des Burn-out für mich.

„Überforderung tritt ein, wenn Belastungssituationen und externalen Ansprüchen keine stützende Umwelt, unzureichende äußere und innere Ressourcen und keine adäquaten Bewältigungsmöglichkeiten sowie keine ausreichende persönliche Stabilität gegenüberstehen, so dass die Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten des Individuums im Feld eingeschränkt oder blockiert und seine Fähigkeiten der Selbststeuerung beeinträchtigt oder gar außer Kraft gesetzt werden – Krisen sind die Folge.“

(Petzold, Integrative Therapie, S.587 f.)

Krise ist eine „akute Überforderung eines gewohnten Verhaltens-, respektive Copingsystems durch belastende äußere oder innere Erlebnisse“. Sie bedeutet gleichzeitig Gefahr und Chance, „durch eine Krise kann sowohl eine langdauernde ungute Entwicklung wie auch ein plötzlicher Umschlag zum Besseren ... provoziert werden“. (Ciompi in: Schnyder, „Krisenintervention in der Psychiatrie“ S.15 f.)

Nachdem ich in vielen Punkten durch die Weiterbildung wichtige Anregungen bekommen hatte, bleibt diese von Aggressionen bestimmte Extremsituation eine, vor der ich mich immer noch fürchte. Zwar bietet der Trainingsraum eine Entlastung und die geordnete Möglichkeit, mit SchülerInnen kleinere Konflikte aus dem Unterricht zu klären. Für Konflikte mit sehr aggressiven SchülerInnen, in denen ich nicht weiter weiß, brauche ich aber für mich selbst ein eigenes Konzept und immer wieder Supervision.

Ich will meine Überlegungen dazu im Folgenden genauer darstellen.

Vor der Weiterbildung scheiterte ein weiterer Kontakt nach aggressiven Konflikten mit SchülerInnen oft an meiner inneren Hürde:

„auf **diese** Art von Aggression der SchülerInnen will ich mich nicht herab (!) begeben“. Das war der Moment einer distanzierend rationalisierenden Barriere, mit der ich mich in meiner damaligen Hilf- und Ratlosigkeit über das Kind erheben konnte.

Über die Schulung der (Selbst-)Wahrnehmung und der reflektierenden Auseinandersetzung während der Weiterbildung habe ich gelernt, meinen Drang nach „Über-heblichkeit“ in diesen Situationen, als solchen zu erkennen **und** ich konnte meine eigene Unsicherheit gegenüber der in mir aufsteigenden Aggressionen als eine Ursache für diese Haltung spüren. Mit der „Erlaubnis“, ja Aufforderung die eigene Aggressivität wahrzunehmen (siehe Kap.3: Analysestunde mit Kurt Lückel), habe ich sie als wichtiges Element für meine Arbeit an Grenzen schätzen gelernt.

Ich kam zu folgender Überlegung:

Wenn ein Kind, das z.B. aggressives Verhalten im Umgang miteinander gewöhnt ist, keine anderen Verhaltensweisen in dem Moment zur Verfügung hat, mich durch sein Verhalten immer wieder bis an die Grenze zu meiner Hilflosigkeit führt, ich mich ihm gegenüber dann immer nur scheinbar und zwanghaft – denn so bin ich sozialisiert – freundlich verhalte, weil ich auf **meiner Art zu sein bestehe**, ist ihm das – so vermute ich – fremd, versteht es mich nicht, spürt meine Abwehr gegen **seine Art zu sein** und wird seine Provokation fortsetzen, ja steigern. Vielleicht genießt das Kind ja einerseits seine Überlegenheit, die es in diesem Moment spürt. Zu befriedigenden Begegnungen im oben dargestellten Sinn kann es andererseits aber nicht kommen, so dass eine grundsätzliche Unzufriedenheit bleibt. Deshalb meine ich: das Kind fordert mit seinen so „eindringlichen“, grenzüberschreitenden Mitteln auf diese Weise dringend von mir als Lehrerin Autorität und ein anderes Modell als das, was es kennt, um in unserer (Schul-)Welt „zu Recht“ zu kommen.

Vermutlich spürt es etwas davon, dass ich an diesem Punkt keine Empathie empfinden kann oder will, dass mir selbst Aggressivität unvertraut, fremd ist, dass somit beide Seiten hilflos sind.

Ich stecke in einer Übertragungssituation, in der meine alten Lebenserfahrungen bestimmend sind. Ich bin dann nicht souverän genug, die aktuelle Situation aktiv zu gestalten.

„Das ist das Schwierige an dem aus ´Aus Geschichten lernen´. Man muss selbst in die Geschichte verstrickt sein, um aus ihr zu lernen.“

(Schulze, Th., Die Bedeutung der pädagogischen Biographieforschung und Biographiearbeit in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S.71)

Wenn ich mich – und sei es im Nachhinein – kompetent (d.h. wahrnehmend, reflektierend und im Austausch mit KollegInnen) aus der Verstrickung lösen kann, komme ich inzwischen eher wieder in die Lage, in diesen Situationen reflektiert zu handeln. In den Seminaren der Weiterbildung wurde geübt, „die Knöpfe im Fahrstuhl, der in die Tiefen der Emotion fährt, bewusster bedienen zu lernen“, damit es möglich wird, auf den verschiedenen Ebenen der Emotion und der Reflexion anzuhalten.

Mir bietet auch das Wissen darum, dass der Abwehrmechanismus „projektive Identifizierung“ eine häufige Form der Abwehr bei Kindern ist, einen Ansatz, um zu verstehen, was möglicherweise in den Kindern in diesen Situationen vorgeht, und warum es hilfreich sein kann, solcherart heftige Störungen als Anfrage für Orientierungshilfen zu sehen. (Rahm, Integrative Gruppentherapie mit Kindern, S.74)

Karl König beschreibt projektive Identifizierung folgendermaßen: „Der andere wird dem Bild, das man sich von ihm macht, real angepasst. *Ein Verhalten wird hervorgerufen, das auf bestimmte Gefühle und Einstellungen schließen lässt.* Das geschieht durch Provokation, wenn man aggressives Verhalten erwartet, oder durch Verführung, wenn besondere Sympathiebeweise erwartet werden. ... Bei der projektiven Identifizierung handelt es sich aber nicht darum, dass man sich einem anderen Menschen gleichmacht ... Vielmehr macht man als projektiv Identifizierender den anderen Menschen einem eigenen inneren Bild gleich. Er wird gerade *nicht* in seiner wahren Identität erkannt. ... An das übertragene Objekt werden nicht nur Triebwünsche gerichtet, sondern auch der Wunsch, Verhaltensweisen eines Objekts wiederzuerleben, mit denen man vertraut ist. Diese Verhaltensweisen können durchaus unangenehm sein und als solche nicht gewünscht werden, sind aber ein Merkmal des vertrauten Objekts.“ (Karl König, Abwehrmechanismen, S.50-53)

Wenn diese Erklärungen in den Fällen der oben beschriebenen Grenzüberschreitungen zutreffen, bedeutet das, dass die Kinder, die sich in der Schule besonders aggressiv verhalten, mich so manipulieren, dass ich so agiere, wie sie es von den Erwachsenen gewohnt sind/gewohnt waren, mit denen sie (schlimme) Erfahrungen haben und dass sie diese schlimmen Erfahrungen auch von mir erwarten. (Unsere SchülerInnen erzählen eher nebenbei, dass sie zu Hause geschlagen werden.)

Wenn ich heftige Unterrichtsstörungen bei Kindern als Anfrage interpretiere (Rahm) und diese berücksichtige, kann ich verstehen, dass mir die Kinder, die aggressiv mit mir umgehen, zeigen, was sie in Beziehungen bisher gelernt haben. Dass ich darauf „hereinfalle“, selbst aggressiv werde, kann dann für mich der Anfang sein, ansatzweise selbst nachfühlen zu können, wie es ihnen ergangen ist und noch ergeht. Im Versuch, das Verhalten dieser Kinder auf diese Weise zu verstehen – mindestens in der Nachbesinnung – liegt eine Chance zu überlegen, wie es weitergehen kann.

Ich habe folgendes versucht:

Ich „nahm die Kampfansage an“ und kämpfte bei Grenzüberschreitungen – in begrenztem Maße – auch mit meinen Waffen. Ich war mir nicht mehr zu gut dafür. Ich bot mit scharfer Stimme Einhalt, wurde sehr laut, wurde verbal „handgreiflich“. Ich wurde auf diese Weise offensichtlich „verstanden“: ich erfuhr den Respekt, den ich für den Unterricht brauchte.

Aber in derartigen Situationen war ich den SchülerInnen in einer Weise besonders nahe, die mir unangenehm war: Ich hatte mich ja so verhalten wie sie, war selbst aggressiv, obwohl ich das nicht wollte und schämte mich. Ich fühlte mich in der Schule als eine andere, als ein mir selbst fremder Mensch: Da geschah etwas gegen meinen Willen! Ich sah mich gezwungen, mich zu wehren, habe mich nicht mehr frei gefühlt, sah keinen anderen Ausweg, habe mich in meiner Grenze nicht geachtet gefühlt, war Opfer **und** habe selbst die Grenze der anderen nicht ausreichend geachtet, war auch Täterin.

Dass ich die Scham darüber als solche wahrnehmen und ertragen konnte, sie nicht schnell umwenden, abwehren und meine „Tat“ rechtfertigen musste, ist ein Beispiel dafür, wie die vielfältigen Selbsterfahrungsübungen der Weiterbildung mich angeleitet haben, meine Selbstwahrnehmung zu differenzieren, so dass neue Wege der Kontaktgestaltung möglich wurden. Mir ist meine Aggressivität durch meine SchülerInnen und die Begleitung in der Weiterbildung vertrauter geworden.

Wenn ich meine Aggressivität bei Grenzverletzungen wahrnehme, entscheide ich mich innerhalb kürzester Zeit, mein eigenes, ganz persönliches Gefühl zu zeigen, bin involviert/aggressiv und tauche so schnell wie möglich wieder daraus auf, gehe in die Distanz und arbeite auf der so entstandenen Ebene wieder rational weiter. Während ich noch spüre, wie meine Emotion abklingt, gelingt es vielleicht, einen Satz der Distanzierung zu dem Ereignis zu formulieren: „Darüber müssen wir noch einmal in Ruhe sprechen.“

Ich habe erlebt, dass sich etwas änderte in solchen Fällen, etwas in Gang kam.

Wenn ich meine Grenze in dieser Weise aggressiv „verständlich“ gemacht habe, kann ich aus der Distanz heraus auch wieder fürsorglich sein.

Meine Erfahrung ist, dass die Kinder am nächsten Tag durchaus alles vergessen zu haben scheinen, während ich noch voller Sorge bin, ob ein guter Neuanfang möglich sein wird. Dorothea Rahm hat mich darauf hingewiesen, dass Kinder in solchen Situationen manchmal darauf angewiesen sind, Schlimmes schnell zu „vergessen“. Es kann eine Möglichkeit sein, das Schlimme auch am nächsten Tag noch einmal mit mehr Gelassenheit anzusprechen und damit vielleicht neue Möglichkeiten anzubahnen.

Gibt es demnach auch „Begegnung“ in der Aggression? Ist das eine Form der notwendigen Auseinandersetzung in unserer Schulform? (Mir fallen dazu Übungen mit Holzschwertern in einem Aggressionsseminar ein, bei denen es Momente größten Krafteinsatzes, äußerster Konzentration **und** dennoch gegenseitige Grenzbeachtung gab.) Vielleicht ist dieser Moment des Einsatzes meiner „Kampfmittel“ vergleichbar – wenn es mir gelingt, meinen SchülerInnen zu vermitteln, dass der Rahmen, meine Fürsorglichkeit, erhalten bleibt.

Das ist eine anstrengende Gratwanderung, bei der ich das Abgleiten in die Grenzverletzung vor Augen haben muss:

- Wenn ich als Lehrerin meine Aggressivität einsetze, ist das auch ein unterdrückendes Machtmittel, das ich einschränken muss, sobald das drohende Chaos bewältigt ist
- Neben dem Erleben der eigenen Beruhigung muss ich mein Gegenüber im Blick behalten und eine Schadensbegrenzung sichern
- Die Scham über diese Situation bleibt aber und mischt sich mit dem Zorn über Bedingungen, die mich zwingen, zu resignieren und/oder überfordert zu sein – oder diesen sehr schweren Weg zu gehen

Petzold schreibt:

„Wie kann ... milieuspezifisches Denken *überschritten* werden? ... Letztlich nur dadurch, dass die eigenen Gedankenräume, Räume des Fühlens und Wollens auch, nicht die einzigen und nicht

unbedingt die besten sind, die eigenen Wege des Denkens, des Empfindens nur *eine* Möglichkeit sind, sich selbst zu denken, zu spüren, Welt zu denken und zu erfahren, daß es gelingen kann, 'anders' zu denken, zu sprechen, zu fühlen, zu empfinden ... eine *andere Hermeneutik der eigenen Existenz* zu praktizieren. Diese wird letztlich möglich durch 'Angrenzungen' an die jeweils *anderen* Räume. In 'Begegnungen und Auseinandersetzungen', *Ko-responsenzen 'an der Grenze'*, collagierendes Spiel mit den eigenen *und* mit fremden Materialien wird zugleich die eigene Identität prägnanter durch das Kennenlernen eines *Fremden*, eines 'Anderen' (Levinas 1983), wird *Fremdes als Fremdes vertraut*, wird die Chance von Überschreitungen geboten, werden *Transgressionen* in das Fremde hinein als 'ausgehandelte Grenzprozesse' möglich – also keine Invasionen und Eroberungsfeldzüge! Die *Heterotopien*, die anderen Räume, machen Begegnungen, 'Ereignisse' an der *Grenze* möglich, wo 'Blitze des Werdens aufflammen'." (Petzold, in: Lebensgeschichten erzählen, S.202)

Es braucht in heftigen Konfliktfällen Zeit und Geduld und viele, genügend gute, gemeinsame Erlebnisse, bis wir füreinander verlässlich sind, bis Begegnung im oben definierten, guten Sinn möglich wird. Doch manchmal reichen die eigenen Möglichkeiten auch nicht. Dann ist es wichtig, dass ich meine Begrenztheit in dem gegebenen Schulsystem akzeptiere und die Kompetenzen und Möglichkeiten von KollegInnen, der Schulsozialarbeit, der Familien- und Schulberatung oder von den Förderschulen nutze. Und manches Mal muss ich auch einsehen, dass ich für manche SchülerInnen nicht die richtige Lehrerin sein kann.

Ich werde im nächsten Kapitel von einem Schüler berichten, der zu Beginn unserer gemeinsamen Arbeit in extremer Weise in der Schule auffällig war.

5. Meine Arbeit mit dem Schüler T.

5.1. Begründung für die Auswahl des dargestellten Falles

Im Folgenden will ich über die Arbeit mit einem Schüler stellvertretend für die Arbeit mit anderen berichten.

Diesen Fall habe ich ausgewählt, weil ich die Wirksamkeit meiner Arbeit im Bereich „soziales Lernen“, „Persönlichkeitsentwicklung“ das erste Mal bewusst in großer Deutlichkeit und vielen Facetten erlebt habe.

Es handelt sich um einen Schüler, der als ausgesprochen schwierig galt und dessen positive Entwicklung mich selbst sehr überrascht hat. Schon bevor er durch sein Sitzenbleiben in unsere Klasse kam, hatte er mich durch sein Verhalten – und seine vorherigen Klassenlehrerinnen auch bereits – an Grenzen gebracht, die charakteristisch sind für SchülerInnen, die wegen ihrer Auffälligkeit allen in der Schule bekannt sind.

Ich will an diesem Beispiel herausarbeiten, worin die Erweiterung meiner Lehrerinnenarbeit mit den Folien der FPI-Weiterbildung besteht. Das Schreiben selbst hat mir diese Qualität noch einmal deutlicher und klarer werden lassen. Denn trotz meines Engagements für die Bereiche Erziehungsarbeit, Arbeit im Bereich soziales Lernen, Persönlichkeitsbildung ist dieser Teil im Schulalltag, im Kollegium und in meinem Selbstverständnis so wenig ausdrücklich verankert, dass ich ihn mir auch selbst immer wieder bewusst machen muss, sonst verliere ich ihn in seinem Wert leicht aus den Augen:

In einer Stunde in der Kontrollanalyse hatte ich erzählt, dass T. ein „Selbstläufer“ geworden war. Ich selbst spürte aber gar kein Erleben von Erfolg oder Erleichterung, dachte bereits an die nächsten „Fälle“. Zu vieles brennt tagtäglich unter den Nägeln und geht in der Alltagshektik verloren! Erst Frau Rahms Wertschätzung machte mich darauf aufmerksam, dass hier die Wirkung meiner Arbeit und meines Engagements deutlich wurde!

Erziehungs- und Beratungsarbeit soll in unserer Arbeit selbstverständlich und nebenbei geleistet werden. Das wird uns bei Anfragen nach zusätzlicher Unterstützung von der Schulpolitik immer wieder deutlich gesagt. Die Forderung nach zusätzlicher materiellen Unterstützung/zusätzlichen Stellenzuweisungen wird oft mit dieser Begründung abgelehnt. Ich weiß inzwischen, wie viel Mühe es macht, diese Arbeit nebenbei laufen zu lassen **und** sie selbst so wichtig zu nehmen, damit es auch eine erfolgreiche Arbeit werden kann, deren positive Wirkung ein sehr genaues Hinsehen erfordert oder womöglich gar nicht so schnell für Außenstehende nachweisbar ist!

5.2. Vorstellung des Schülers

T. ist der jüngere von zwei Söhnen einer türkischen Familie. Der Vater ist Fernfahrer und oft nicht zu Hause. Die Mutter hat ein „Geschäft“, eine kleine Änderungsschneiderei. Als Kleinkind hatte T. einige schwere Unfälle, von denen er mir erzählt hat. Bei einem hat er sein Gehör auf einer Seite verloren.

T. hat in der Grundschule bereits einmal eine Klasse wiederholt. In der 5. und 6. Klasse war er schulbekannt durch sein negatives Verhalten. Die Schulsozialarbeiterin war eingeschaltet und die Klassenkonferenz hatte ihn bereits mehrere Tage aus der Schule ausgeschlossen.

Als er zu mir und meinem Teampartner in unsere 6. Klasse kommt, ist er 14 Jahre alt. Da haben wir beide schon eine Vorgeschichte miteinander:

Ich hatte ihn im Vorjahr auf dem Flur erlebt, wie er ausrastete und seine Klassenlehrerin anschrie in einer Heftigkeit, die mich sogar als Nur-Beobachterin unsicher machte, und bei mir Ängste und Aggressionen hochkommen ließ. Als seine Klassenlehrerin einmal bei mir anklopfte, mich bat, ihr zu helfen und ihn zu übernehmen, habe ich ihn – ich schäme mich, dass mir keine bessere Lösung einfiel – in einen Nebenraum eingesperrt, weil ich selbst gerade eine tobende Klasse hatte und mir spontan nicht vorstellen konnte, ihn noch zu meiner Gruppe dazu zu nehmen.

T. folgte mir damals in den Nebenraum. Ich schloss ihn ein. Er war wohl sehr überrascht. Es ging alles sehr schnell. Aber es funktionierte. Genau so gut hätte er ausrasten können, wie ich es schon öfter von ihm gesehen hatte. Wir haben beide diesen Vorfall nicht vergessen. T. kam im Abschlussinterview, 2 Jahre später, noch einmal darauf zu sprechen.

Nie werde ich das vergessen: Mit dem Rücken an der Wand und unter Handlungsdruck! Ich nahm die Situation mit nach Hause. Ein schwarzer Tag! Ich werde mein Gefühl von Hilflosigkeit nicht vergessen, auch nicht meine Wut und meinen Ärger, unter Bedingungen arbeiten zu müssen, die mich immer wieder in solche Situationen kommen lassen! Es gibt zu viele SchülerInnen die auffallen, die mit allen ihren Mitteln um Aufmerksamkeit kämpfen, aus der Randposition herauszukommen!

Im Gespräch mit den GestaltkollegInnen und in der Supervision, in der ich die Situation mit T. bespreche, wird mir etwas leichter:

Immerhin hatte ich ihm gesagt, dass ich wiederkomme, sobald die Situation in meiner Klasse es zulässt! Ich hatte meine Hilflosigkeit damit für ihn wohl benannt. Es war ja nicht als Strafmaßnahme gemeint, da ich über das Vorausgegangene überhaupt nichts wusste! Hatte T. davon was verstanden?

Folgende Fragen haben mich damals bewegt:

War diese Grenzsetzung für T. notwendig? Sind solche extremen Maßnahmen die notwendige Folge von Nachlässigkeit an anderer Stelle, wo Kinder Grenzen herausfordern und diese nicht rechtzeitig genug in Gelassenheit gesetzt bekommen? Muss ich so ein großes Risiko eingehen, selbst bis an die Grenze von Strafbarkeit gehen, um in einer mir ausweglos erscheinenden Situation mir in dem Moment drohendes, zerstörerisch erscheinendes Chaos zu verhindern? Hat T. mich damit endlich auf der gleichen Risikoebene, auf der er selbst sich bewegt, wenn er ausrastet – an der Grenze zu Verbotenem? Muss er seine Provokation so weit steigern, dass er mich erst „besiegen“ muss oder zum Ausrasten bringen muss? Oder wird er die Situation ausnutzen, sich freuen, nun endlich etwas gegen eine Lehrerin in der Hand zu haben?

Die Information, dass T., sitzen bleiben und in unsere Klasse kommen sollte, hatte mich einige unruhige Sommerferientage gekostet. Diese Unruhe habe ich Ernst genommen und mir überlegt, dass ich meine Besorgnis/Angst überwinden und den Schüler direkt ansprechen werde. Gleich am ersten Tag in unserer Klasse habe ich ihn gefragt, was er sich vorstellt für das neue Schuljahr. Und er sagte, dass er sich verbessern will. Das sagte er auf eine Weise, die ein ernsthaftes Interesse an Veränderung vermuten ließ.

5.2. Kontakt- und Beziehungsarbeit mit T. in der 6. Klasse

Klassenbucheintragungen des Vorjahres stellten deutliche Provokationsaspekte in den Vordergrund:

T. schreit durch die Klasse, isst, spuckt, schlägt MitschülerInnen, läuft durch die Klasse, pfeift, „rastet aus“ und schlägt nach der Lehrerin, stört durch ständige Unruhe, reißt am Pullover der Lehrerin, hat keine Unterrichtsmaterialien dabei, er ist jähzornig und verbal ausfallend. Es gibt Schlägereien auf dem Schulhof mit Schülern des angrenzenden Gymnasiums, Klassenkonferenzen,

mehrtägige Ausschulung, Arbeitstermine mit der Schul-Sozialarbeiterin. Man bescheinigt T. aber auch Hilfsbereitschaft und mitunter lebhafte Teilnahme am Unterricht.

In meinem Unterricht fiel er mir dadurch auf, dass er sich nicht meldete und alles, was ihm einfiel, sofort laut sagte: wie ein Wasserfall. Er war nicht zu bremsen. Meine diagnostische Einschätzung war aber nicht, dass er mich absichtlich damit provozieren wollte. Als ich ihn darauf ansprach, konnte er das Problem erkennen, ohne sich von mir abgewertet zu fühlen.

Ich merkte bald, dass T. durchaus mitdachte, wenn er in die Klasse rief und ich konnte ihn dafür loben. Er war manchmal sogar schneller als ich, nahm mir etwas aus dem Mund, was ich gerade sagen wollte, hatte die Situation im Blick. Das imponierte mir. Damit hatte ich nicht gerechnet. Und da ich ihn inzwischen schätzte, auch sah, dass er sich durchaus bemühte, sich „Regel-gerecht“ zu melden (manchmal hielt er sich erschrocken die Hand vor den Mund), konnte ich gut mit seiner Störung umgehen. Wir überlegten gemeinsam, wieso er durch Reinreden störte (er wollte schnell zeigen, was er konnte) und er klebte sich einen Erinnerungszettel auf den Tisch.

Bei den Klassenbucheintragungen schaffte T. es, sich so weit zu kontrollieren, dass er keinen Tadel (= Brief nach Hause nach 5 Eintragungen) bekam. Allerdings stellten wir fest, dass er häufig aus den Pausen ein paar Minuten zu spät zum Unterricht kam, nicht bei uns Klassenlehrern, aber in anderen Fächern. Da T. bei uns zeigte, dass er in der Lage war, sich an Regeln zu halten, beraumten wir Nachsitzstunden an, die für Zu-spät-kommen vorgesehen sind. Er absolvierte sie selbstverständlich ohne Einwand oder Kommentar und er war pünktlich.

Es wurde deutlicher: T. brauchte klare Regeln **und** die Kontrolle dieser Regeln. Wütend wurde er, wenn er sich ungerecht behandelt fühlte, wenn Regeln oder Konsequenzen sich neu vor ihm auftaten, die er so nicht gekannt, nicht gesehen hatte, nicht ausdrücklich gesagt bekommen hatte. Aber er testete Grenzen auch aus. Im Laufe der zwei Jahre traten immer wieder Regelverstöße auf (Verlassen des Schulhofs, Verspätungen, „vergessene“ Materialien und Hausaufgaben), auch wenn er zwischendurch zeigte, dass sich vieles verbessert hatte.

Zum Beispiel verließ er während der Pausen das Schulgelände. Da das Schulzentrum groß ist und die Aufsichten das unübersichtliche Gelände nicht wirklich kontrollieren können, haben die SchülerInnen gute Chancen, in den großen Pausen unbemerkt im nahe gelegenen Supermarkt einkaufen zu gehen. T. war bereits drei Mal beim Verlassen des Schulhofs von KollegInnen gesehen worden, die mir dies gemeldet hatten. Jedes Mal hatte ich ihn ermahnt, das zu unterlassen. Als es ein viertes Mal innerhalb relativ kurzer Zeit wieder passierte, war ich ärgerlich und enttäuscht und vermerkte den Vorfall als Klassenbucheintrag.

Darüber war er sehr verärgert und schimpfte. Er bezog sich auf ein Mädchen, das auch in einer Pause eine vergessene Zutat für den Kochunterricht vom Supermarkt geholt hatte, damit nicht die gesamte Kochgruppe dadurch in Mitleidenschaft gezogen wurde, ohne einen Eintrag bekommen zu haben. Sie war nachträglich zu mir gekommen und hatte mir davon berichtet. Ich hatte ihr gesagt, dass sie das nächste Mal vorher fragen sollte.

Ich habe noch einmal über meine Reaktion nachgedacht. Ich war der Meinung, dass die „Tat“ zwar gleich aussah, dass die unterschiedlichen Motivationen und die Vorgeschichten aber unterschiedliche Reaktionen rechtfertigten. Meiner Meinung nach war T. über meine Ermahnungen vorgewarnt und war das Risiko einer Bestrafung eingegangen. Ich wollte ihm meine Überlegungen erklären.

Wir planten einen Wandertag und ich schlug T. vor, die Gelegenheit für ein längeres Gespräch zu nutzen, da wir uns auf keinen Termin in der Schule hatten einigen können.

T. kam sehr bald zu Beginn der Wanderung und hatte noch zwei Mitschüler, P. und N., mitgebracht, die auch seiner Meinung waren, dass der Eintrag ungerecht sei. Die Stimmung war grundsätzlich gelöst und T. hatte durch seine Mitschüler Verstärkung. Alle drei pochten auf Gleichbehandlung. Wir haben über Bewährung beim Gericht gesprochen und dass er mit seinen drei Ermahnungen meiner Meinung nach die Bewährung verspielt hatte. Er wollte bis zum Schluss nicht zugeben, dass das gerecht sei. Aber er zog irgendwann wieder zu der ganzen Klasse. Ich hatte den Eindruck, dass er nicht ganz zufrieden war, aber auch nicht ganz unzufrieden mit meinem Bemühen, ihm meine Überlegungen zu erklären. Er bestand weiter darauf, dass er die Bewährung hätte vorher als solche benannt haben müssen, dass die vorausgegangenen Ermahnungen diese Konsequenzen für ihn nicht deutlich gemacht hatten. Er akzeptierte dann aber meine Entscheidung, zumal von diesem Mal kein Tadel oder Schlimmeres abhing.

Das Gespräch war so verlaufen, dass er sein Gesicht wahren konnte, obwohl er zugegeben hatte, dass er bewusst eine Regel übertreten hatte und dass die Mädchen auch das Recht auf eine Bewährung hatten, wie er sie schon verspielt hatte.

Im Nachhinein denke ich, dass ich im Alltag zu schnell reagiert habe, dass ich mit meiner Enttäuschung über seinen Rückfall auch so hätte umgehen können, dass ich den Klassenbucheintrag vorher noch einmal deutlich angedroht hätte. Gerade in dem Fall wäre es vielleicht gut gewesen, wenn ich meinen Ärger ernst genommen hätte und eindringlicher mit ihm geredet hätte. Möglicherweise war aber auch diese nachträgliche ernsthafte Auseinandersetzung mit der Möglichkeit, sein Gesicht zu wahren, eine besonders wichtige Erfahrung für T.. Außerdem hatte ich aber auch ein vages Gefühl, dass er eine Bestrafung und sein anschließendes Ausrasten gegen mich „wollte“, so als ob er unbedingt Ärger wollte. Vielleicht mochte er noch einmal die alten (vermutlichen) Überlegenheitsgefühle gegenüber LehrerInnen aus den vorhergehenden Schuljahren auskosten (siehe Abschlussinterview: „das hat Spaß gemacht die LehrerInnen zu ärgern. In der anderen Klasse waren „richtige“ Freunde, wir haben zusammen gehalten – und zusammen gestört). Damit konnte er sich abgrenzen gegen zu viel Bravheit. Hier wird deutlich, wie kleinteilig wir Umgangsweisen erarbeiten müssten. Ich hatte nicht klar genug gesagt, dass Ermahnungen Bewährung bedeuten, dass sonst Konsequenzen folgen. Das ist mir so selbstverständlich, dass ein Überschreiten dieser Regel bei mir als Böswilligkeit ankam, die ich nicht mehr hinterfragte.

Das längere Gespräch auf der Wanderung hat T. offensichtlich gut getan, ist ein Beispiel für unspektakuläres Arbeiten nebenbei. Einen gesonderten Termin in der Schule hätte er womöglich „vergessen“ oder er hätte mehr provozieren müssen.

T. schaffte es allmählich, seine ohnehin kleineren „Vergehen“ so weit in den Griff zu bekommen, dass er keinen Tadel bekam. Das war wesentlich besser als im Vorjahr, als er 24 Klassenbucheintragungen, 4 Tadel und eine Klassenkonferenz hatte.

Wegen seines positiven Verhaltens entschieden wir uns, ihn mit auf Klassenfahrt zu nehmen. Als das deutlich wurde, konnte er es erst gar nicht glauben! Immer wieder fragte er nach, ob er mitfahren dürfe.

Wir haben der Klasse erklärt, dass wir die Schüler mitnehmen, auf die wir uns verlassen können. T. s Freund blieb als einziger zu Hause, weil wir wiederholt, trotz seiner Auffälligkeiten in der Schule, keinen Kontakt zu den Eltern bekommen konnten und unsere Arbeit mit ihm ohne Resonanz blieb.

Dann passierte ein Vorfall mit einem Mädchen aus unserer Klasse. T. wurde von dem Mädchen L. beschuldigt, sie gegen ihren Willen bedrängt, angefasst und geküsst zu haben.

Exkurs: „Klassengemeinschaft“:

Ich hatte von einer jungen Kollegin erzählt bekommen, dass nach Aussage einiger Mädchen aus unserer Klasse T. die Klassenkameradin L. in einer unbeaufsichtigten Situation im Nachmittagsunterricht am Vortag gegen ihren Willen bedrängt und geküsst habe. Als ich das Mädchen vorsichtig ansprach, sagte sie, es sei nichts gewesen. Am nächsten Tag hatten wir dann aber den Vater in der Schule, dem sich die Tochter anvertraut hatte. Mein Klassenlehrerkollege übernahm es, bei T. zu Hause anzurufen. T. s Mutter kam zu einem Gespräch in die Schule. T. bestritt den Sachverhalt, weinte. Bei dem Gespräch war ich nicht dabei.

Bei den Überlegungen für das weitere Vorgehen, hat mir ein Gespräch mit einer befreundeten FPI-Kollegin sehr geholfen. Sie plädierte dafür, dass das Mädchen geschützt/gestärkt werden müsse. Aus meiner eigenen Erfahrung und durch meine frühere, ehrenamtliche Mitarbeit im Frauenhaus war mir diese Position sehr vertraut und in vergangenen Jahren habe ich auch in der Schule an der vorrangigen Unterstützung der – manchmal nur vermeintlich – schwächeren Mädchen mein Vorgehen orientiert. Im Laufe des Gesprächs konnte ich mich aber klarer als zu früheren Zeiten als Klassenlehrerin beider Schüler fühlen. Ich „sah“ die Situation als Ausprobieren-Wollen beider Seiten, verbunden mit ganz viel Unsicherheit. Besonders das Mädchen L. wirkte sehr ambivalent, stellte auch nach dem Ereignis von sich aus immer wieder Situationen her, in denen sie mit T. allein war.

Zur weiteren Klärung des Problems konnten wir zum Glück die sogenannte Teamstunde nutzen, die wir in der 5. und 6. Klasse wöchentlich zur Verfügung haben und in der beide KlassenlehrerInnen in der Klasse eingesetzt sind. Inhalte dieser Stunde sind Spiele zum sozialen Lernen und Gespräche über Ereignisse, die die Klassengemeinschaft betreffen.

Zu dieser Zeit hatten wir in dieser Stunde gerade Jungen und Mädchen auf die beiden Klassenlehrer aufgeteilt, so dass ich mit der Mädchengruppe sofort über den Vorfall sprechen

konnte, nachdem ich L. gefragt hatte, ob es ihr Recht sei. Es stellte sich heraus, dass sich viele Mädchen von den Jungen bedrängt fühlten, sich nicht stark genug vorkamen, um sich wehren zu können, gleichzeitig Sorge hatten, ihren Klassenkameraden weh zu tun, wenn sie sich wehrten. Mein Vorschlag eines Selbstverteidigungskurses für Mädchen wurde mit Begeisterung aufgenommen. Diese Mädchen-Stunden hatten eine sehr nahe Atmosphäre. Da sie gern gleich vor den Jungen damit prahlen wollten, was wir uns gemeinsam ausgedacht hatten, schlug ich ihnen vor, den Jungen nichts von unseren Gesprächen zu erzählen.

Als Klassenlehrerteam entwarfen wir zusammen mit der Schulsozialarbeiterin und in Absprache mit der Schulleitung folgende Vorgehensweise, um mit der Übergriffssituation umzugehen:

- Gespräche mit den Eltern des Mädchens und T.s Mutter
- weiterhin getrennte Jungen-, Mädchen-Teamstunden mit meinem Teampartner und mir
- Selbstverteidigungsunterricht mit einer dafür fortgebildeten Kollegin für die Mädchen in meinem Beisein
- Kraft- und Sensibilisierungstraining mit einem externen Trainer und einem zusätzlichen Sozialarbeiter, den die Schulsozialarbeiterin kurzfristig engagieren konnte, für die Jungen

Es gelang uns, die Maßnahmen zeitnah innerhalb von vier Wochen durchzuführen. Das Thema „Wie Mädchen und Jungen besser miteinander umgehen können“ wurde Anlass zur Auseinandersetzung für die ganze Klasse und sowohl T. als auch das Mädchen konnten ihr Gesicht wahren. Es war für mich eine Freude, mit ansehen zu können, wie auch zarte, schüchterne Mädchen in der Gruppe des Selbstverteidigungskurses ihre Kraft spürten und wie viel Spaß sie zusammen entwickelten. Direkt nach der Stunde wurden die gelernten „Tricks“ gleich bei nächster Gelegenheit ausprobiert. Die Mädchen standen sich gegenseitig bei und die Jungen kamen zu mir und waren beeindruckt und fanden die Mädchen Klasse! Das Klima in der Klasse zwischen Jungen und Mädchen verbesserte sich entscheidend! Und am Ende der Sequenz wollten beide Gruppen gemeinsame Stunden, um sich Wünsche aneinander mitzuteilen.

Zusammen mit dem Teamkollegen werteten wir die Entwicklung der Klasse dahin gehend aus, dass es uns gelungen war, den zunächst problematischen Vorfall so zu begleiten, dass sich daraus sogar ein Gewinn für die Klassenatmosphäre hergestellt hatte. Jungen und Mädchen bestätigten uns, dass sie miteinander viel besser auskämen.

Wir baten die Eltern des betreffenden Mädchens anschließend noch einmal zu einem Gespräch in die Schule und es gelang uns – wenn auch mit einiger Mühe – sie zu überzeugen, dass wir gern **beide** auf die Klassenfahrt mitnehmen wollten.

Fortsetzung: T. in der 6. Klasse

Die Klassenfahrt verlief dann wirklich gut. T. war völlig unauffällig, bzw. trug sogar aktiv dazu bei, dass alles reibungslos lief, bis auf eine Situation, während der Disco am vorletzten Abend.

T. hatte sich während der Busfahrt in A. aus unserer Klasse verliebt. Sie wollte aber nicht darauf eingehen. Alle Mädchen unserer Klasse, also auch A., hatten einen kleinen Jungen aus der anderen Gruppe (4. Klasse) im Landschulheim aus Spaß zum Tanzen aufgefordert. Der Kleine tanzte unter anderem auch mit A. Daraufhin reagierte T. mit Eifersucht bzw. wollte dem Kleinen das „Recht“ streitig machen, mit A. zu tanzen. T. nahm diese Situation zum Anlass in alter Weise auszurasen und das gesamte Heim in Angst zu versetzen mit seinem Verhalten und Äußerungen wie: „Ich mache ihn kalt!“ Auch ich war an die alten Ausfälle von T. erinnert, hatte aber inzwischen genug Sicherheit, um zuversichtlich zu sein, die Situation in den Griff zu bekommen.

T. schaffte es, die Jungen der Klasse auf seine Seite zu bringen und wurde von ihnen gesehen als der zu unrecht Betrogene, der das Recht hatte, sich grenzenloser Wut gegen einen kleinen Jungen hinzugeben. A. wurde nun von den Mädchen der Klasse unter Druck gesetzt, doch wieder mit T. zu gehen, damit er sich wieder beruhigte. Er drohte, tobte und es wurde gesagt, dass man ein Messer bei ihm gesehen habe. Ich musste unsere Mädchen beruhigen. Sie äußerten Angst vor T., und der kleine Junge wollte bei seinem Lehrer schlafen.

Ich sagte den Mädchen, dass ich mit T. sprechen würde. Sie sollten auf ihren Zimmern bleiben und das Ergebnis abwarten.

Es gelang schließlich mit T. ein Gespräch darüber, dass es schwer ist, wenn das Mädchen, in das man verliebt ist, nicht will. **Und** es war ihm klar zu machen, dass sein Verhalten nicht akzeptabel war und er noch am vorletzten Tag nach Hause fahren müsste, wenn er es nicht schaffen sollte, sich wieder so zu verhalten, dass niemand Angst vor ihm zu haben brauchte. Er sagte, dass er sein

Ausrasten nicht bremsen könne und dass er nicht glaube, dass man das lernen könne. Und er wüsste es noch nicht, wie es am nächsten Tag würde. Das klang sehr ehrlich. Und ich sagte ihm, dass ich dann nicht gut würde schlafen können, dass ich ihn aber nicht zwingen könne, mir etwas zu versprechen, wovon er selbst nicht glaubte, es einhalten zu können.

Noch in der Nacht – es war inzwischen 1 Uhr, wir führten noch Aufsicht – ließ T. mir sagen, dass er mit mir sprechen wolle. Er kam zu mir und hatte sich überlegt, dass er mir das Versprechen doch geben wolle. Das hat mich sehr bewegt. Er sagte, dass er sonst auch nicht schlafen könne. Ich konnte den KollegInnen der anderen Klasse noch Bescheid geben und es wurde eine ruhige Nacht. Der nächste Tag verlief tatsächlich ohne jede Verstimmung. Wir haben eine schöne Radtour gemacht. Und T. war so hilfsbereit und oft in der Nähe von uns Lehrern wie schon während der gesamten Klassenfahrt. Nur manchmal kam er noch und fragte mich, ob er das Mädchen nicht doch noch mal ansprechen solle, weil sie „so traurig aussähe“.

Damit war unsere Beziehung noch sicherer geworden. Ich wusste, dass ich mich auf ihn verlassen konnte.

Am Schluss des ersten Jahres war T. s Verhalten überhaupt kein Problem mehr. Allerdings war die Verbesserung seines Leistungsverhaltens die Aufgabe des neuen Schuljahres. Das würde nicht einfach sein!

5.4. Die leistungsorientierte Arbeit mit T. während des zweiten Jahres in der 7. Klasse

Am Ende der 6. Klasse hatte ich die Mutter angerufen und ihr erklärt, dass T. nur deshalb versetzt worden war, weil er aus rechtlichen Gründen nicht zweimal hintereinander eine Klasse wiederholen kann. Ich hatte deutlich gemacht, dass sich sein Verhalten sehr gebessert hatte, dass das allein aber nicht ausreichte und dass er Hilfe brauchte, um seine Lücken aufzuarbeiten. Sie wollte mit ihrem Mann sprechen, ob sie Nachhilfeunterricht für T. ermöglichen könnten. Zu Beginn der 7. Klasse, nach den Sommerferien, fuhr ich zu seiner Mutter in die Änderungsschneiderei, um zu erfahren, was sie zu Hause besprochen hatten. Sie sagte, dass er selbst wissen müsste, was er wollte, Nachhilfe käme nicht in Frage. Seinen großen Bruder fragte er nicht um Hilfe, weil er zu stolz war.

Obwohl ich meinen Besuch bei seiner Mutter mit T. besprochen hatte, war er am nächsten Tag sehr erbost. Vielleicht bereute er, dass er nicht dabei gewesen war. Mein diesbezügliches Angebot hatte er abgelehnt. Ich hatte den Eindruck, dass er Elternhaus und Schule unbedingt voneinander getrennt halten wollte. Vielleicht wollte er seine Angelegenheiten selbstständig handhaben. Vielleicht hatten die Eltern ihm eine Belohnung versprochen, wenn sie von der Schule nichts mehr hörten. Vielleicht befürchtete er Prügel.

Schon während des ersten Jahres hatten wir parallel zur besonderen Aufmerksamkeit für die Arbeit an der Beziehung versucht, an der Verbesserung der Leistungen zu arbeiten.

Besonders in Englisch (6) und Deutsch (5) stand T. aussichtslos schlecht. Englisch hatte er bei seiner alten Klassenlehrerin. Seine schlechten Leistungen führte er darauf zurück, dass sie ihn nicht mochte und dass er daran nichts ändern konnte. Von meinen Fächern (Deutsch, Kunst, Biologie) kann ich sagen, dass er kein Material mitbrachte (Zitat: „die Bücher sind so schwer und wir brauchen sie ja gar nicht immer“), keine Hausaufgaben machte oder nur das, was er sehr leicht erledigen konnte. Seine Schrift war sehr klein, schwer lesbar und er machte viele Rechtschreibfehler. Dem Vorschlag, wenigstens aufzuschreiben, was er nicht konnte, ist er nicht nachgekommen.

Mit der Mutter und mit T. vereinbarten wir das Führen eines Beobachtungsbogens (siehe Anhang), den ich für T. s spezielle Auffälligkeiten entwickelt hatte. So wurde in jeder Stunde T. s Verhalten, aber auch Hausaufgaben und Material kontrolliert. Die Eltern konnten jeden Tag überprüfen, wie es in der Schule lief und uns LehrerInnen anrufen. Der Bogen zeigte schnell, dass T. s Verhalten kein Problem mehr war, dass Material, Hausaufgaben und Leistungen aber nicht ausreichend waren. T. erzählte zwar, dass seine Mutter die Bögen gesehen hatte, aber sie zeichnete sie nicht ab, wie wir es verabredet hatten.

Schließlich habe ich mich mit T. zusammengesetzt und eine Einkaufsliste erstellt. Wir haben gemeinsam den Bestand seiner Hefte und Mappen durchgesehen und aufgeschrieben, was er ergänzen musste.

- Er brauchte Mappen in den Farben, die für die einzelnen Fächer durch die Lehrerkonferenz festgelegt sind (damit die SchülerInnen sich beim Packen des Schulrucksacks besser orientieren können).

- Er brauchte Haushefte und auch Klassenarbeitshefte für die Hauptfächer.
- Ihm fehlten die farblich passenden Heftumschläge für die Hauptfächer.
- Er musste Einlageblätter auf Vorrat für die Mappen kaufen.

Auch seine Federmappe haben wir durchgesehen. Er brauchte einen funktionierenden Füller, drei farbige Fineliner zum Unterstreichen, Bleistift, Anspitzer, Radiergummi, Zirkel, Geodreieck, Buntstifte/Filzstifte. Wir haben die Zeit abgesprochen, wann er einkaufen gehen konnte. Sogar ein Freund wollte mitgehen. Trotzdem schaffte er es während des siebten Schuljahres nicht, seine Sachen für die Schule in Ordnung zu haben.

Immerhin hatte er zu Beginn der 7. Klasse einen Teil der Mappen und Hefte und sogar einen eigenen Zeichenblock gehabt. Aber die Dinge „verschwanden“ wieder. Im neuen Fach „Textilgestaltung“ war er sogar so stolz auf seine Mappe mit den Batik- und Näharbeiten, dass er sie mitnahm und Zuhause vorzeigen wollte. Diese guten Ansätze ließen mich hoffen, dass es doch besser werden könnte.

Es gab immer wieder Einbrüche. Doch allmählich nahm sein Interesse für seine Leistung deutlich zu. In Deutsch schrieb er in einem Grammatiktest zum Thema „Relativsätze“ die beste Arbeit der Klasse. In Biologie gab er das erste Mal überhaupt eine Mappe ab. Allerdings bewertete ich die noch mit 5, sagte ihm aber, dass ich seine Fortschritte sähe und dass wir bis zur Versetzung noch so viel Zeit hätten, dass er es schaffen könnte.

Wir vereinbarten 10-Minuten-Gespräche in den großen Pausen nach unseren Stunden, in denen wir besprechen wollten, was er tun müsste, um die Versetzung zu schaffen. Er sagte, dass er faul sei, dass er lieber chattete, wenn er zu Hause sei, statt Hausaufgaben zu machen.

Die Gespräche brachen ab, er wollte lieber mit seinen Freunden in die Pause gehen können.

In der Zeugniskonferenz für das Halbjahr äußerten die KollegInnen ihr Erstaunen über T. s erkennbare positive Entwicklung. Sogar seine Englischlehrerin lobte ihn. Ich freute mich sehr und berichtete ihm davon.

Im Februar kam er wieder gehäuft erst zur 2. Stunde, verschlief öfter. Wir hatten einen neuen Schüler in der Klasse, der eher leistungsschwach war. Dem schloss er sich an. Ich spürte, dass er sich wieder weniger bemühte: er machte wieder keine Hausaufgaben, fehlte in Stunden, in denen Arbeiten geschrieben wurden, kam wieder zu spät aus den Pausen. Aber die Strafe für das Zu-spät-kommen akzeptierte er: er saß nach und unterließ die Verspätungen.

Als die ehrgeizigen Mädchen in der Klasse voller Freude von ihren guten Leistungen berichteten, reagierte er sehr genervt, beschimpfte sie mit „Streber“. Sie wehrten sich, blieben aber klar dabei, dass sie gut sein wollten in der Schule. Mein Eindruck ist, dass hier deutlich wird, wie gern er auch gute Leistungen vorgewiesen hätte (siehe Interview: es ist gut, den anderen was erklären zu können). Allerdings sah ich keinen geradlinigen Weg dahin.

Als die blauen Briefe im Mai verschickt wurden, hatte er acht angemahnte Fünfen. Er blieb von sich aus zum Nachmittagsunterricht und schrieb anschließend im Deutshtest tatsächlich eine 4. Aber die Unterschrift seiner Eltern unter den blauen Brief bekam ich nicht. Auch zum Elternsprechtag erschienen sie nicht. Ich wusste nicht, ob sie den Brief erhalten hatten. Als ich ankündigte, die Eltern anzurufen, brachte er die Unterschrift unter dem blauen Brief endlich mit.

Ich wollte gern, dass er das Schuljahr schaffte und merkte, dass ich damit selbst unter Stress geriet, ungeduldig wurde, dass er für den Biotest wieder nicht gearbeitet hatte, eine 6 bekam.

Im Juli teilte mir die Erdkundelehrerin mit, dass er eine 6 bekäme, weil er keine Mappe hätte und nichts machte. Als ich mit T. darüber sprach, sah er für sich keine Möglichkeit mehr, das abzuwenden. Ich schlug ihm vor, wenigstens so viel zu machen, wie er schaffte und es zu versuchen. Am nächsten Tag erzählte er stolz, dass er 5 Stunden lang eine Mappe von einer guten Schülerin abgeschrieben hatte und nun die Chance hatte, keine 6 zu bekommen.

Damit schaffte er die Versetzung ganz knapp.

5.5. Das Abschlussinterview

5.5.1. Schuljahresabschluss mit der gesamten Klasse

Vor den Zeugnissen, am Ende des 7. Schuljahres, wurden Projektstage zum Thema „Gesundheit“ durchgeführt. Da zum neuen Schuljahr der Wechsel der KlassenlehrerInnen stattfinden sollte, gestalteten wir einen Abschied mit der Klasse: ein gesundes Frühstücksbuffet, eine Kanutour und eine Wellnessseinheit mit Meditation und Handmassage. Obwohl ich mich schon im Laufe des

Jahres über die gute Atmosphäre in der Klasse gefreut hatte, war ich dennoch erstaunt, wie sich die ganze Klasse mit viel Vertrauen und Engagement sogar auf Meditation und Massage einlassen konnte. Sehr gefreut hat meinen Teampartner und mich, dass wir am letzten Tag überrascht wurden mit einem „Buch“, zu dem jede/r ein Foto von sich und einen kleinen Text beigesteuert hatte. Am Schluss haben wir uns von allen SchülerInnen der Klasse Zeugnisse ausstellen lassen. Das hat ihnen gut gefallen. Wir haben uns getraut, weil wir beide ein gutes Gefühl zur Klasse hatten. Darin wurden wir durch die „Zensuren“ für uns auch überwiegend bestätigt. Insgesamt war ich an die gute Atmosphäre erinnert, die ich in meinen Weiterbildungsseminaren kennen gelernt hatte und die ich gern in meiner Arbeit in der Schule entstehen lassen wollte. Ich freute mich sehr, dass das gelungen zu sein schien.

5.5.2. Idee für ein Abschlussinterview mit T.

Nach der langen und erfolgreich scheinenden Arbeit mit T. hatte ich mich zum Ende des 7. Schuljahres entschieden, darüber die Graduierungsarbeit zu schreiben. In dem Zusammenhang entstand die Idee, ein Interview zu entwickeln. Ich erklärte T. , dass mir seine Sichtweise wichtig sei, dass auch andere Schüler später von den Erfahrungen profitieren könnten und fragte ihn, ob er bereit sei mit mir das Interview durchzuführen. T. war sofort einverstanden.

5.5.3. Auswahl und Zielsetzungen der Fragen

Mich interessierte zunächst einmal, wie T. sein auffälliges Verhalten in der alten Klasse erklären würde und ob er Vorstellungen davon hatte, welche Gründe es für seine Verhaltensänderung in unserer Klasse gegeben hatte.

Während des 2. Jahres unserer Zusammenarbeit hatte ich sehr anstrengend gefunden, dass seine Leistungsmotivation immer wieder einbrach. Nun wollte ich die Gelegenheit wahrnehmen, seine „Faulheit“ besser zu verstehen, um eventuell Rückschlüsse für eine Optimierung meiner Arbeit in ähnlichen Fällen bekommen zu können.

Zum Zeitpunkt des Interviews stand noch nicht endgültig fest, ob er versetzt werden würde, da es kurz vor den Versetzungskonferenzen stattfand. Ich hatte die Hoffnung, dass diese abschließende Reflexion für ihn eine kleine Hilfe zur Umstellung auf die neue Klassenleitung und vielleicht sogar für eine bessere Leistungsmotivation darstellen könnte.

Aus diesen Überlegungen ergaben sich folgende, konkreten Ziele:

- Ich wollte mit dem Interview einen Abschluss unserer gemeinsamen Arbeit gestalten
- Ich wollte T. s Gründe für sein früheres, auffälliges Verhalten erfahren
- Ich wollte T. s Sichtweisen unseres Arbeitsprozesses kennen lernen
- Ich wollte Ansätze für ein Verstehen seiner „Faulheit“ erhalten
- T. sollte die Möglichkeit erhalten, sich seine Entwicklung noch einmal bewusst zu machen
- T. sollte seine positiven, neuen Verhaltensweisen durch diese Reflexion und ihre sprachliche Formulierung festigen („*Heilkraft der Sprache*“ Petzold, Orth, Poesie und Therapie, S.10)
- Ich wollte überprüfen, ob sich meine Einschätzungen von T. als reflexionsfähigen, freundlichen Schüler bestätigen ließen
- Ich wollte durch die Antworten Aspekte für meine persönliche Evaluation gewinnen
- Ich wollte die Erfahrungen für die Arbeit mit anderen Schülern nutzen können

Das vollständige Interview ist im Anhang wiedergegeben. Im Folgenden beziehe ich mich ausschnittsweise darauf.

5.5.4. Antworten und Deutungsansätze

Ich werde T. s Antworten aus dem Interview unter den Themen „Bedeutung der MitschülerInnen“, „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“, „Einfluss von LehrerInnen“ und „Hindernisse für eine Leistungsverbesserung“ zusammenfassen und meine Deutungen dazu jeweils anschließen.

5.5.4.1. Die Bedeutung von MitschülerInnen

T. selbst sieht sein Verhalten in engem Zusammenhang mit FreundInnen und MitschülerInnen. Mit Bezug auf seine alte Klasse sagt er:

Jeder hat mitgemacht, das hat Spaß gemacht. Wir wollten keinen Unterricht machen. Das war langweilig. Dass das Ärger bei den Lehrern bewirkte, war egal, wichtig waren die Freunde

(...).

Vorher (in der alten Klasse) hat es mehr Spaß gemacht, mit den anderen Blödsinn zu machen. Da habe ich nicht so klar überlegt.

Die wollten auch nicht, dass einer gut ist. Zusammen Spaß zu haben war wichtiger. Über Schule habe ich überhaupt nicht nachgedacht, das war mir egal.

In der alten Klasse hatte sich eine Gruppe von SchülerInnen gemeinsam gegen LehrerInnen gewandt, Stärke erlebt und das genossen. Der Zusammenhalt in der Freundesgruppe war wichtiger als Unterricht. Sie hatten erfahren, was sie zusammen für eine Macht hatten, sogar gegenüber den LehrerInnen, von denen sie abhängig waren. T. ist dafür das Risiko eingegangen, sitzen zu bleiben. Aber das ist ihm zu spät deutlich geworden:

Als ich gemerkt habe, dass ich 3 Fünfen kriege, habe ich noch überlegt, wieso die anderen nicht sitzen bleiben. Aber dann war es mir egal

Er selbst sagt jetzt, dass er mit Freunden zusammen war, die einen schlechten Einfluss auf ihn hatten, z.B. in den Pausen gekifft haben. Sie sind nicht mehr auf der Schule. Er bezeichnet seine alten Scherze jetzt als „doof“. Dass er sie aufgegeben hat, zeigt, dass er neue Orientierungen für sein Verhalten gewonnen hat.

Auch in der neuen Klasse hat er die Peergroup im Blick.

Die anderen interessieren sich nicht...

In dieser Klasse ist das ganz anders. Die hier haben zwei Seiten: sie sind nett und hinter dem Rücken reden sie über einen ...

Die anderen in dieser Klasse interessieren sich nicht so sehr für mich und ich mich nicht so für die und dann geht das eigentlich, dann streite ich mich nicht. Dann ist mir das egal.

Nach meiner Wahrnehmung haben sich die MitschülerInnen durchaus für die drei neuen Sitzenbleiber-Klassenkameraden interessiert. Aber es gab zwei leistungsorientierte, ehrgeizige Schülerinnen mit guter Position in der Klasse, bei denen chaotisierende Störungen nicht angekommen wären.

Wenn sich alle melden, dann geht das besser. Es ist ja auch nicht gut, wenn die anderen dann sauer auf mich werden.

Hier formuliert er, wie die Verhaltensweisen der anderen ihn beeinflussen, wie er sich an den Gruppenregeln orientieren kann und eine Position in der Klasse findet, in der er anerkannt ist.

Ich mache, was sie sagen. Und die auch, was ich sage (...).

A. unterstützt mich, sie sagt: "Mach nicht so viel Blödsinn!" Und T. (der andere Sitzenbleiber) auch. Meine Arbeit mit T. hatte vermutlich Modellwirkung auch für die SchülerInnen untereinander.

Diese Schülerin (A.) hatte in der 5. Klasse und zu Beginn der 6. Klasse manchmal selbst zu denen gehört, die „Blödsinn“ gemacht hatten. Sie hatte jetzt guten Kontakt zu T. , kooperierte mit mir, war verantwortungsbewusst und wirkte auch auf andere MitschülerInnen integrierend.

Der zweite Sitzenbleiber hatte in der alten Klasse auch zu den Störern gehört. Es gelang eine Kooperation mit den Eltern dieses Schülers, der Familien- und Schulberatung und mir als Klassenlehrerin, so dass eine in der alten Klasse angedachte Überweisung zur Sonderschule nicht nötig war. Auch er unterstützte mich in meiner Arbeit mit T.

5.5.4.2. Die Bedeutung von LehrerInnen

T. benennt deutlich, dass er die Sympathie der LehrerInnen braucht.

Frau X. (aus dem Klassenlehrerinnenteam der alten Klasse) hat mehr zu mir gehalten. Die dachte, dass ich es schaffen würde. Aber mit Frau Y. (ehemalige Klassenlehrerin, die jetzt Englischlehrerin ist) konnte ich nicht richtig umgehen. Dies Jahr auch nicht, aber es geht so einigermäßen mit Frau Y. (...)

T. hatte stark bezweifelt, dass sich sein Verhältnis zu Frau Y. verbessern könnte. Seine katastrophal schlechten Noten in Englisch hatte er anfangs darauf zurückgeführt, dass die Lehrerin ihn nicht mochte. Gegen Ende der siebten Klasse hatte sie ihn gelobt. Das hatte er mir voller Stolz mitgeteilt.

Wenn ich höre, dass ich gut bin, dann hilft mir das. Wenn einer immer nur sagt, was ich besser machen muss, das ist schwerer. Und wenn mir jemand genau sagt, wie ich das besser machen muss (...)

*Dass Sie auch bei meinen Eltern angerufen haben. Aber Sie haben auch nicht nur vom Schlechten geredet. Und jetzt weiß mein Vater, wo ich schlecht **und** gut bin.(...)*

Stress mit Lehrern hatte ich vor allem, wenn ich kurz vor ´m Tadel war. Dann habe ich mich aufgeregt. Jetzt ist es mir eigentlich egal, jetzt habe ich nicht so viele Einträge.

Damals hatte ich auch keine Schuld und ich kriegte auch kein Recht (...).

Gerechtigkeit ist mir wichtig.

In diesen Äußerungen wird erkennbar, dass er eine Vorstellung hat davon, was für ihn hilfreich ist. Tadel waren ihm schon früher nicht gleichgültig, sondern zeigten Konsequenzen auf sein Verhalten, die er nicht akzeptieren wollte, die Anlass waren, sich mit den LehrerInnen über Gerechtigkeit zu streiten. Er deutet an, dass er nicht mehr so besorgt ist, nicht zu seinem Recht zu kommen.

(...) ich wollte die Lehrer ärgern. Ich dachte, die mögen mich nicht, deshalb wollte ich die ärgern.

T. formuliert hier ganz deutlich: dass Leistungsanforderungen in ungelösten Beziehungsproblemen „stecken bleiben“ können, wenn Störungen nicht vorrangig bearbeitet werden.

Auf die Frage, wie es ihm gelungen ist, jetzt mit Frau Y. besser auszukommen, antwortet er: *Jetzt habe ich verstanden, dass sie das auch nicht will, dass ich sitzen bleibe. Vorher habe ich gedacht, dass es der egal ist. Manchmal redet die auch mit mir. Früher hat sie das auch nicht interessiert.(...)*

Wie es kommt, dass er jetzt das Interesse der Englischlehrerin an sich und seinem Fortschritt selbst erkennt, habe ich leider versäumt, ihn zu fragen.

Ich habe sogar Frau Y. zum Lachen gebracht (...)

Die anderen, auch Frau Y. – sagen das jetzt auch, dass ich nicht blöd bin, sondern faul.

Hier beschreibt T. einen entscheidenden Wendepunkt, der auch mich überrascht hat, weil das Problem „Englisch und die Englischlehrerin“ höchstens nebenbei einmal Thema war.

Frau Y. hatte in der Versetzungskonferenz nach anderthalb Jahren selbst T. s positive Entwicklung benannt. Auf die Frage, wie er geschafft hat, bei Frau Y. in Englisch besser zu werden, beschreibt er:

*Ich habe es **richtig** versucht, **richtig** gelesen.*

Früher habe ich nur geschätzt.

Jetzt habe ich mich richtig konzentriert.

Nachdem sich T. s Meinung über die Englischlehrerin geändert hat, wächst seine Leistungs- und Konzentrationsbereitschaft.

Ich kann nur ahnen, dass T. vielleicht das entspannte Verhältnis gegenüber uns als Klassenlehrerteam im Laufe der Zeit übertrug auf den Umgang mit der Englischlehrerin, so dass er es auch im Englischunterricht nicht mehr nötig hatte zu stören. Von mir selbst kann ich sagen: wenn SchülerInnen wenigstens eine minimale Leistungs- und Konzentrationsbereitschaft im Unterricht zeigen, fällt es mir leichter, auf sie als Person einzugehen. Womöglich entstand mehr Offenheit füreinander auf beiden Seiten, so dass sich etwas Neues entwickeln konnte.

Beeindruckt hat mich sein Verbesserungsvorschlag für Unterricht:

Dass der Unterricht spannender ist. Dass man vielleicht auch mal lacht. Wir lachen so wenig.

Ich sehe in diesem Wunsch das Bedürfnis nach einem „leichten“ Umgang miteinander, geprägt durch gegenseitige Akzeptanz:

Wenn die Klassen-Atmosphäre stimmt, hat das Lachen miteinander auch seinen Platz. Ich denke, dass solch ein Unterricht schon allein dadurch interessanter „wirkt“, weil er „unmittelbar menschlich“ ist. Miteinander lachen zu können, ist eines der schönsten Zeichen von Intersubjektivität und gegenseitiger Würdigung. Ich finde, dass T. hiermit sehr treffend sein Bedürfnis nach emotional berührendem Unterricht – das ist für mich persönlich bedeutsames Lernen – beschreibt. Die „schwere“ Weise des emotionalen Umgangs miteinander in Form von aggressiven Konflikten hat er oft kennen gelernt. **Mit** den LehrerInnen lachen zu wollen ist der Wunsch nach einer Weiterentwicklung gegenüber dem Ausgangspunkt: mit den Freunden **über** die LehrerInnen zu lachen.

Öfter lachen zu können im Unterricht, wünsche ich mir auch. Leider fühle ich mich durch die zahlreichen Problemfälle viel zu oft belastet, so dass das Lachen tatsächlich zu kurz kommt.

5.5.4.3. Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Wie in Kap 2.4.5 erwähnt, definiert Flammer Selbstwirksamkeitsüberzeugung wie folgt:

„Selbstbewusst wissen, dass man *fähig ist*, so zu agieren, dass bestimmte Effekte entstehen“ (Flammer, S.258 ff). Dieses selbstbewusste Wissen um die Effektivität seines Verhaltens macht T.

im Interview immer wieder deutlich. Er gibt an, dass er sich nach dem Sitzen-bleiben vorgenommen hatte, sein Verhalten zu ändern. Und er sagt sehr genau, was er ändern wollte:

(...) wollte ich nicht mehr in die Klasse schreien, nicht so viel Blödsinn machen, nicht mehr Lehrer anschreien, mich mit anderen streiten. Ich hatte auch viel Stress in den Pausen.

Aus den Unterlagen geht hervor, dass er durch die Arbeit der KollegInnen in den Jahren vorher schon deutlich gemacht bekommen hatte, was er an seinem Verhalten ändern musste. Das Sitzenbleiben, der Neuanfang in der neuen Klassengemeinschaft und die Unterstützung durch die neuen LehrerInnen waren nun möglicherweise hilfreich für die Verwirklichung. „Wenn ein winziges Wort oder eine Trennung oder eine Liebe oder der dritte Therapieversuch Wunder wirkt, so ist der Boden dafür bereits vorher bereitet worden.“ (Rahm, D., Integrative Gruppentherapie mit Kindern, Vandenhoeck & Ruprecht, 1997, S. 88)

Seine Ziele standen ihm offensichtlich klar vor Augen:

Ich kann mich zwingen, wenn ich an den Abschluss denke (...) Dann versuche ich das. Dann denke ich, dass ich sitzen bleibe, dass dann jeder über mich lacht (...)

Dann denke ich nur an den Unterricht und nicht mehr an den Lehrer (...).

Wenn ich schon mit so einer hohen Stimme da hin gehe, dann gehen die (LehrerInnen) weg, aber wenn du vernünftig da hinkommst, dann reden die Lehrer mit dir darüber. Wenn ich netter bin, dann haben die mir das gesagt (...)

*Auch wenn ich die nicht mag, da **muss** ich freundlich sein. Ich habe mich gezwungen.*

Jetzt geht das einigermaßen.

Er will die Beschämung durch das Sitzenbleiben vermeiden. In der Formulierung deutet sich an, dass er sich seine Wirksamkeit gegenüber LehrerInnen auch durch andere Verhaltensweisen als in früheren Zeiten zumindest vorstellen kann (**muss** freundlich sein, habe mich gezwungen). In seiner Ernsthaftigkeit und Konzentration, wie er das in diesem Interview vortrug, wirkte er auf mich überzeugend. Er hat offensichtlich erlebt, dass er seine Emotionalität doch kontrollieren kann, dass er erreicht, was er möchte.

Ich habe überlegt, dass die (Lehrerin) später weg ist und ich habe dann keinen Abschluss.

Ich war schon öfter im Trainingsraum und deswegen will ich da nicht mehr ´reinkommen. Und eigentlich bin ich gar nicht so schlimm (...) darum versuche ich das (...)

*Es **musste** sich was ändern. Ich will dieses Jahr nicht sitzen bleiben. Ich will einen vernünftigen Abschluss haben. Ich bin schon zu alt (...)*

Ich denke an die Konsequenzen, dass ich vielleicht eine Konferenz kriege, von der Schule fliege, zur Sonderschule muss. Es ist mir schon peinlich, wenn andere mich fragen, in welcher Klasse ich bin und die dann merken, dass ich sitzen geblieben bin.

Er hat einen Plan für die Selbstdisziplinierung, schafft es offensichtlich, sich die Konsequenzen seines Verhaltens zu vergegenwärtigen. Er führt seine Verhaltensänderung vor allem auf seine eigene Willensstärke zurück.

Bezüglich dieser Selbsteinschätzung gab es aber eine Entwicklung. In dem nächtlichen Gespräch auf Langeoog hatte er mir noch gesagt, dass er nicht glaube, seine Wut kontrollieren zu können.

Jetzt urteilt er:

Der Ausraster auf Langeoog, das war doof.

Dieser „Ausraster“ damals erschien mir wie ein Rückfall in eine Zeit, als er seine Aggression als Machtmittel einsetzte. Er war damals ein dreiviertel Jahr in unserer Klasse. Er berichtete, dass sein Vater seinem Chef gegenüber auch ausgerastet war und trotzdem Recht bekommen hatte. Das klang, wie eine Rechtfertigung, dass man das darf **und** damit auch erreicht, was man will.

Wenn dieses Verhaltensmodell in der Familie etabliert ist, haben wir es in der Schule schwer, dem ein anderes gegenüber zu stellen. Er sagte damals, er glaube nicht, lernen zu können, seine Wut zu kontrollieren. Vielleicht wollte er das damals auch nicht, weil er damit selbst Macht ausüben konnte, sogar gegenüber Menschen, die Macht über ihn hatten. Außerdem war er zu der Zeit noch zu wenig sicher in der Überzeugung von alternativen, wirksamen Verhaltensweisen für sich selbst.

Mindestens in seiner Selbsteinschätzung deutet sich im Interview eine Veränderung an.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung gilt als Schutzfaktor, wenn sie auf positiven Erfahrungen, als Risikofaktor, wenn sie auf Unsicherheit beruht. Mein Eindruck ist, dass T. sich zu dem Zeitpunkt im Übergang zwischen diesen beiden Polen befindet.

5.5.4.4. Hindernisse für eine Leistungsverbesserung

T. gibt an, dass seine Eltern mit ihm über einen guten Schulabschluss geredet haben, dass sie ihm geraten haben, sich helfen zu lassen: vom größeren Bruder, von Freunden, von einem Bekannten, der zum Gymnasium geht, durch Anrufe bei den LehrerInnen, durch Hausaufgabenhilfe in der Schule durch Kurse bei der Volkshochschule. Das alles kann er nicht nutzen:

Aber ich will das nicht so, ich will das alleine rauskriegen oder gar nicht.

Ich will halt nicht von solchen abhängig werden.

Auch wenn das Risiko zu hoch ist. Ist eigentlich nicht gut. Ich mag es lieber, wenn jemand zu mir kommt. Das ist ein schönes Gefühl.

Der auf's Gymnasium geht, den will ich nicht fragen. Der könnte das erzählen. Es gibt auch vielleicht die Volkshochschule. Aber das will ich nicht. Da sieht mich vielleicht jemand. Die lästern dann vielleicht über mich (...).

In den Nachmittagsunterricht (= Hausaufgabenhilfe) kann ich nicht hingehen, wenn ich die nicht kenne. Dann wundern die sich.

Ich mag das nicht, wenn die das mitkriegen, was ich nicht kann.

Seine Scham den anderen SchülerInnen gegenüber überwiegt seine Einsicht in die Notwendigkeit, Unterstützung in Anspruch zu nehmen für einen guten Schulabschluss, den seine Eltern ihm vor Augen halten, ohne ihm wirklich helfen zu können oder zu wollen. Er wirkt hin- und hergerissen:

Wenn ich zu Haus bin, habe ich überhaupt keine Lust, was für die Schule zu machen (...)

Eigentlich ist das spannend, aber es interessiert mich nicht so richtig.

Und wenn ich den Lehrer nicht so mag, dann habe ich auf alles keine Lust mehr (...)

Eigentlich müsste ich die Klasse locker schaffen. Das ist nicht schwer, aber ich habe auf Schule keine Lust und deshalb mache ich das nicht mit.

Ich meine, hier wird deutlich, wie sehr die häusliche Unterstützung fehlt. Vermutlich hat sie schon immer gefehlt. Umso mehr war er auf die persönliche Unterstützung durch die LehrerInnen angewiesen und ist es auch noch, ohne diese Bedürftigkeit jetzt in seinem Alter deutlich zeigen zu können. Immerhin erfährt er Erfolgserlebnisse in Mathe, im Ansatz sogar in Englisch und Deutsch (Lob von der Englischlehrerin und eine eins im Grammatiktest in Deutsch). Er beginnt Mappen zu führen. Es ist uns in der Schule demnach gelungen, seine Leistungsbereitschaft weiter zu entwickeln.

Das mit der Mappe kriege ich hin (...)

Wenn ich schon im Unterricht (z. Bsp. in Mathe) gut bin, dann verhalte ich mich auch ruhig, dann macht es auch Spaß (...)

Wenn der Anfang gut ist, dann macht es auch Spaß. Und wenn ich dann mehr habe (z. Bsp. die Mappe in Bio), dann macht es auch Spaß.

Sogar A. (die gut ist!) kommt in Mathe zu mir oder B. Das gefällt mir. Da kann ich zeigen, was ich so drauf habe.

Wenn das in Englisch und Deutsch auch so wäre, das wäre SUPER! (...)

Ich will aber eigentlich noch besser sein.

Mit einem, der nur halb gut ist und auch ein bisschen faul ist, könnte es gehen, zusammen zu lernen.

Er nennt konkrete, erreichte Verbesserungen, auch Selbsteinschätzungen für die Zukunft mit einer gewissen Zuversicht und die noch zaghafte Hoffnung, es auch in Deutsch und Englisch schaffen zu können. Er hat die Freude über Leistungserfolg kennen gelernt. Aber er kennt sich auch so gut, dass er sich selbst nicht ganz traut. Er gibt zu, dass Schule und Unterricht ihn nicht wirklich interessieren. Er ist ja tatsächlich weiterhin nachlässig im Mitbringen seiner Materialien und Bücher – trotz unserer gemeinsamen Bemühungen. Schon seit der Grundschule hat er keine Lust zu schreiben und nimmt die Unleserlichkeit seiner Schrift als Vorwand, keine Hausaufgaben zu machen.

Meine Schrift ist so schlecht. Ich denke: "Die werden das nicht lesen können." Dann mache ich das auch nicht.

*Frau R. hat gesagt: "Du musst das ja nicht lesen können. Wenn **ich** das lesen kann, reicht das."*

Hier hatte die LRS-Kollegin versucht, seine Resignation ein wenig aufzufangen. Dass er sich daran erinnert, zeigt, dass es ihn beeindruckt hat. Sie hat ja auch die Dialogfunktion der Schrift mit ihrer Formulierung angesprochen, damit gezeigt, dass es sie interessiert, was er schreibt. Ich denke, das ist der Mangel, den er zu lange entbehrt hat.

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass sich hier eine Veränderung zu mehr Leistungsbereitschaft andeutete. Vielleicht hätte er sich weiter stabilisieren können, wenn Kontinuität in seiner Begleitung

möglich gewesen wäre. Aber die Brüchigkeit seiner Bereitschaft, sich ohne Hilfe, selbstständig und allein den Leistungsanforderungen der Schule zu stellen, wird offensichtlich.

5.5.4.5. Nachbesinnung über das Abschlussinterview für die eigene Evaluation

T. s Bereitschaft während des gesamten Abschlussinterviews, die Fragen offen zu beantworten, zeigte mir wieder, wie stabil unsere Kooperationsbasis war: er war zwei Schulstunden lang konzentriert, setzte sich ernsthaft mit den Fragen auseinander und beeindruckte mich mit seinen Analysen:

- wie er die Bedeutung der Peergroup in der alten Klasse beschrieb
- wie er seine neue Konzentriertheit in Englisch beschrieb
- wie er sich seiner Unlust gegenüber Schule annäherte
- wie er darlegte, was er von LehrerInnen braucht

Ich fühle mich bestätigt darin, dass das **Reflektieren der eigenen Situation** auch für SchülerInnen der Hauptschule, die darin weniger geübt sind, möglich und sogar effektiv ist – wenn es im Rahmen von Kontakt- und Beziehungsarbeit erfolgt.

Erst jetzt, im Nachdenken über das, was T. als Begründung für seine „**Faulheit**“ äußert, ist für mich die Frage aufgetaucht: wie könnte man mit der Ambivalenz arbeiten, die jetzt so deutlich geworden ist? Vielleicht wären mögliche Perspektiven für eine zukünftige, weitergehende Begleitung gewesen:

- das, was er leistet noch genauer und sorgfältiger lobend zu bewerten
- zu dem Thema „Scham über Schwächen“ einen Gesprächsansatz finden zu können (vielleicht im Rahmen des Sozialkundeunterrichts)
- Leistungsdefizite genauer zu definieren und dann aufzuarbeiten
- in enger Kooperation mit den anderen FachlehrerInnen zu arbeiten
- Ergebnisse differenziert zu bewerten

Dass T. zur **Arbeit mit mir** so wenig ausdrücklich Stellung bezogen hat, hat mich zunächst kurz enttäuscht, auch meinen Stolz ein wenig gekränkt. In dem Moment war ich in unangemessener Weise auf der gleichen Ebene mit ihm. Als seine Lehrerin muss ich mir Bestätigung im Austausch z. B. mit KollegInnen holen, aber nicht von ihm. Dann habe ich mir klar gemacht, dass es **seine** Willenskraft und **seine** Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, die ihn voranbringt. Meine Aufgabe ist es, ihm Angebote zu machen und ihn darin zu bestärken, was gut ist. Jetzt nehme ich es als gutes Zeichen dafür, dass meine Arbeit für ihn unspektakulär war und vielleicht deshalb eher wirksam sein konnte, weil auf diese Weise seine Scham berücksichtigt war, so dass seine Schwächen nicht zu deutlich werden mussten.

Bei den Gründen, die T. für sein **früheres Verhalten** anführt, kam mir der Gedanke, dass die Lust am Spaß mit den Freunden auch den Wunsch nach mehr Raum für Emotionalität in der Schule ausdrücken könnte. Mit „langweiligen“, emotionsverhaltenen LehrerInnen „erzwingen“ SchülerInnen vielleicht auch eine emotionale, eine persönliche Ebene in trockenem, distanzierendem Unterricht über Provokation und Wut.

Wenn T. behauptet, dass ihm schulische Konsequenzen „egal“ waren, so ist das ein Widerspruch zu seiner Aufgeregtheit, wenn er einen Tadel bekommen sollte. Ich interpretiere die Formulierung „egal“ als Ausdruck seiner Resignation, keinen anderen, für ihn gangbaren Weg zu sehen und als Ausdruck seiner Einschätzung, keine echte Chance mehr gehabt zu haben.

Für mein Verständnis bestätigt T. in diesem Interview noch einmal deutlich, was in der Gestaltpädagogik als Möglichkeit der „Überwindung von Person und Sache“ (Ilse Bürmann) beschrieben wird:

dass er einen guten Kontakt und eine gute Beziehung zu MitschülerInnen und LehrerInnen als Basis für schulische Leistungsanforderungen braucht.

5.6. Abschließende Auswertung

Im Nachsinnen über den Verlauf der zweijährigen Arbeit mit T. scheint mir eine wesentliche Basis zu sein, dass sich eine erstaunliche Sympathie entwickelte, die ganz im Gegensatz zu meiner Voreinschätzung von diesem Schüler stand. Schon der erste Kontakt hatte sie wohl enthalten dadurch, dass T. sich tatsächlich von mir einschließen ließ und nicht weiter tobte. (Er hatte mich damit in meiner Rolle als Ordnung schaffende Lehrerin akzeptiert.) Vielleicht weil meine Scham über mein Verhalten überwog, hatte ich diese Ebene nicht als positive wahrnehmen können. In

unserer Klasse habe ich ihn dann als einen freundlichen, intelligenten Schüler kennen lernen können.

Einige abschließende Aspekte, über die ich nachgedacht habe, möchte ich hier festhalten.

Die Gründe für T.s Entwicklung sind mir nicht bis ins Letzte deutlich geworden. Aber es wäre schön, für den nächsten Fall einiges daraus lernen zu können.

5.6.1. Die Beratungsarbeit mit T. in Bezug auf sein Verhalten

Durch das erste Zusammentreffen mit T. war meine Angst vor einer völligen Hilflosigkeit gegenüber seinen Wutanfällen einer noch sehr skeptischen Vorsicht ihm gegenüber zu Beginn seines Eintritts in unsere Klasse gewichen. Ich habe meine inneren Resonanzen auf ihn registriert (Unruhe in den Sommerferien) und mein Verhalten ihm gegenüber entsprechend gestaltet (kurzes Gespräch gleich am ersten Schultag). Meine innere Mauer von Misstrauen auf Grund seines Rufes in der Schule war ein wenig brüchig und offener geworden, so dass ich seine anfänglichen Unterrichtstörungen in Form von ständigem Dazwischenreden nicht als Provokationen deuten musste, mit ihm daran arbeiten konnte. Es gelang in dieser für beide Seiten unsicheren Anfangsphase, erste Sicherheiten aufzubauen. Seine Bereitschaft zur Zusammenarbeit (z.B. bei dem In-die-Klasse-Reden) ließ eine Vertrauensbasis entstehen, die stabil genug war, dass auch die Zwischenfälle mit den Mädchen (in der Schule und auf der Klassenfahrt) sie nicht mehr grundlegend erschüttern konnte. Der entstandene, relativ entspannte Umgang mit ihm machte es mir leicht, die Ereignisse als Chance für die ganze Klasse zu begreifen, nicht als zusätzliche Arbeitslast, die mir dieser einzelne, schwierige Schüler schon wieder aufbürdete. Ich hatte Ideen und war voller Energie, dieses Problem anzupacken, hatte das Gefühl, an den Quellen der eigenen Kreativität zu arbeiten. Mit der Lösung des Problems „Umgang zwischen Mädchen und Jungen“ im Rahmen der ganzen Klasse konnten wir einen wichtigen Schritt für T. s Integration erreichen. Wir haben ihm die Brisanz der Situation deutlich gemacht, indem wir seine Mutter zum Gespräch in die Schule gebeten haben. Außerdem hat er erfahren, dass die Eltern des Mädchens seine Teilnahme an der Klassenfahrt verhindern wollten. Er konnte aber sein Gesicht wahren, indem wir die Klagen aller Mädchen über die Jungen allgemein aufgegriffen haben und sich somit die Klasse als Gruppe weiter entwickeln konnte.

Bei dem Zwischenfall auf Langeoog solidarisierten die Jungen sich mit seinem Machoverhalten, die Mädchen verfielen in ihre alte, verängstigte, nachgiebige Rolle. Auch in diesem Beispiel war T. deutlicher Protagonist für die ganze Klasse und es war wichtig für alle, dass die Situation gut geklärt wurde. Das macht mir deutlich: wenn ich mit einem schwierigen Schüler gut arbeite, stellt sich womöglich ein Synergieeffekt ein. Es entlastet mich zu wissen, dass die Einzelarbeit sich auch auf die Arbeit mit den anderen, vielen schwierigen Fällen in der Klasse auswirken kann.

In dem Gespräch mit T. auf Langeoog gelang es, sehr persönlich darüber zu sprechen, wie es einem geht, wenn man unglücklich verliebt ist. T. s Ehrlichkeit machte die Qualität des Gesprächs aus, so dass ich ihm auch etwas von meiner Besorgnis mitteilen konnte, die mich womöglich nicht gut schlafen lassen würde. Wie ernsthaft er war, wird mir daran deutlich, dass er nicht sofort versprach, sich am nächsten Tag wieder normal zu verhalten, dass er aber später am Abend noch kam und mir mitteilte, dass er sich besonnen hatte.

Schon in seinem häufigen Nachfragen, ob er wirklich mitkommen dürfe nach Langeoog, hatte sich gezeigt, wie sehr er sich freute, es kaum glauben konnte. In der Woche dort lernten wir seine Freundlichkeit, seine Hilfsbereitschaft, seinen Witz, sein Erzählbedürfnis und sein Verantwortungsbewusstsein deutlich kennen. Und er selbst konnte die Erfahrung machen, damit gesehen zu werden.

Abwehrend, abwertende Bemerkungen von KollegInnen (auf Grund der alten Erfahrungen mit ihm) über seine „schleimige“ Art konnten meine Sichtweise von ihm nicht mehr irritieren. Ich erkannte vielmehr seine Fähigkeit und sein Bedürfnis, Kontakte zu gestalten. Das gelang ihm besonders gut in der Gruppe der Gleichaltrigen (wie aus Erzählungen von ihm deutlich geworden war). Im Interview formulierte er darüber hinaus, dass er einen guten Kontakt ebenfalls zu LehrerInnen suchte. Ich denke, dass uns das miteinander gelungen ist. Vielleicht hätte ich ihm seinen Anteil daran noch öfter deutlich spiegeln sollen. Aber ich war selbst immer wieder so überrascht über den guten Verlauf dieser Entwicklung, dass ich das vielleicht zu wenig getan habe.

Das Interview bestätigt mir noch einmal, dass T. eine gute Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit hat, die mich sehr bald, nachdem er in unsere Klasse gekommen war, beeindruckt hatte. Diese Fähigkeiten bei ihm haben mir die nötige Sicherheit gegeben, mich mit ihm auseinander setzen zu

können. Sie sind womöglich für mich entscheidende Brücken zu ihm gewesen, gerade dort, wo evidenten Erleben in der Kommunikation möglich war.

5.6.2. Die Beratungsarbeit mit T. in Bezug auf seine Leistung

Die Arbeit an der Stabilisierung seiner Leistungsbereitschaft im zweiten Jahr erwies sich als schwierig. Letztlich ist es ihm nur phasenweise gelungen, seine „Faulheit“ zu überwinden. Sie war vielleicht seine Form des Widerstands, die ihn schützte, seine Mängel deutlich wahrzunehmen, für die er sich schämte – wohl vor allem gegenüber seinen MitschülerInnen, die überwiegend leistungsorientiert waren. Immerhin wäre auch er gern stolz auf gute Leistungen gewesen, wie er im Interview eindrücklich beschreibt.

Er sagt deutlich, dass er zu Hause keine Lust hat, für die Schule zu arbeiten.

Obwohl die Eltern für die Unterstützung der schulischen Arbeit nicht direkt zur Verfügung standen, beschreibt T., dass es zu Hause Gespräche über sein schulisches Weiterkommen gegeben hat. Die Eltern hatten ihm bestätigt, dass sie ihn nicht für dumm hielten. Die störenden Verhaltensweisen waren weggefallen, nun traten seine Leistungsdefizite deutlich vor Augen.

Die Eltern wollten zwar den guten Schulabschluss, leisteten dafür aber keine für uns sichtbare, direkte Unterstützung (z.B. in Form von Unterschriften auf dem Beobachtungsbogen). Vor allem der Vater reagierte wohl eher mit Bestrafungen. Bei jeglichen anstehenden Kontaktaufnahmen zu den Eltern war T. verunsichert und wütend-aggressiv gewesen. Eltern, die selbst nicht wissen, wie ihre Kinder den schulischen Anforderungen nachkommen sollen, sind zu Hause womöglich aggressiv in ihrer Hilflosigkeit. Wenn T. in der Schule aggressiv ist, lenkt er damit die Aufmerksamkeit auf sich. Die Scham darüber, dass die Eltern ihm nicht helfen können, selbst überfordert sind (siehe Kap.4.3.2: Eltern als Kläger), bleibt hinter dem aggressiven Verhalten verborgen. Statt gemeinsamer Überlegungen, wie man die Situation verbessern kann, ist die Aufrechterhaltung des trügerischen Scheins, dass alles in Ordnung ist, wichtiger. T. wird aggressiv, wenn ich Kontakt zu seinen Eltern aufnehme, weil er die Welten nicht mehr mit Lügen und Verdrängung auseinander halten kann. Das ist eine Form der Abgrenzung durch Nicht-Kooperation, die akzeptiert werden muss, wie D. Rahm (Integrative Gruppentherapie mit Kindern, S. 160) konstatiert. Er nähert er sich seiner Scham darüber, dass seine Eltern nicht für ihn sorgen, wird aggressiv, weil er dafür keine andere, bewährte Umgangsweise hat.

Und selbst, wenn er beim Gespräch dabei ist, hört er, wie sie sich davor schützen, diese Unfähigkeit zugeben zu müssen: sie führen viele Möglichkeiten für seine Unterstützung an. Sie können T. vorwerfen, dass er das alles ablehnt. Aber sich selbst klammern sie aus.

In der Schule braucht T. dann viel persönliche Unterstützung der LehrerInnen, die aber vor anderen MitschülerInnen möglichst nicht deutlich werden soll.

Vielleicht hätten wir mehr Zeit für eine weitere Zusammenarbeit gebraucht.

Vielleicht bräuchte T. eine ganz andere Art von Unterricht als sie bei uns erteilt wird.

Vielleicht war ich selbst in Bezug auf die Überwindung seiner Faulheit innerlich nicht zuversichtlich genug und damit nicht entspannt und locker genug, um noch weitere, passendere Wege mit ihm zu entwickeln. (Faulheit kann ich selbst nur schwer verstehen.)

T. s Ambivalenz, sich einerseits gegen die schulischen Mächte aufzulehnen, auch erfahren zu haben, wie ihm das gelingt **und** andererseits auch schulische Leistungserfolg haben zu wollen, haben es ihm und uns LehrerInnen schwer gemacht, einen gangbaren Weg für ihn zu finden.

5.6.3. Die Bedeutsamkeit der MitschülerInnen

Wie wichtig die MitschülerInnen sind, weiß ich zwar theoretisch. Ich hatte diesen Aspekt auch während der zweijährigen Arbeit mit T. immer einmal wieder bemerkt. Aber durch das Interview sind die MitschülerInnen als „Schutzfaktor Solidarität“ in solch großer Bedeutsamkeit mir erst richtig plastisch bewusst geworden.

Die MitschülerInnen haben viel dazu beigetragen, dass die Arbeit mit T. gelungen ist.

Aber auch meine Arbeit mit T. hat einige potentielle „StörerInnen“ beeinflusst.

Als T. in unsere Klasse kam, war die Gruppe so weit stabilisiert, dass er sich an ihr neu orientieren konnte. (Er selbst formulierte, dass sie sich nicht so viel für ihn interessierten.)

Dass Leistung ein Wert war, war ihm vielleicht fremder als den meisten in der Klasse.

Unter den 26 SchülerInnen gab es weitere mit unübersehbaren Besonderheiten:

- zwei andere, sehr schwache Sitzenbleiber, die leistungsmäßig auch zur Sonderschule hätten gehen können
- ein auffälliges ausländisches Mädchen, das später, in der 8. Klasse, ein halbes Jahr in der Psychiatrie war
- ein Junge mit einer Sprechblockade
- ein sehr verunsicherter Junge, dessen allein erziehende Mutter Krebs hatte
- ein georgisches, sehr schüchternes Mädchen, das viel Mühe mit der deutschen Sprache hatte und Außenseiterin war
- einen Jungen, der durch kriminelle Delikte auffiel, dem sich T. teilweise zugesellte
- aber auch ein türkisches Mädchen, das jetzt nach der 10. Klasse versucht, zum Gymnasium zu gehen (ihre alleinerziehende Mutter war am schulischen Fortkommen der Tochter interessiert, kam selbst nicht aus der untersten sozialen Schicht in der Türkei)
- und deren Freundin, eine ehrgeizige Rückläuferin von der Realschule

In dieser Zusammensetzung fanden sich ebenso MitschülerInnen, die ähnlich schlechte Zensuren hatten wie er, wie auch einige ehrgeizige, die sehr leistungsorientiert waren. Er hatte Modelle für erfolgreiche Schullaufbahnen, aber auch eine Verbundenheit zu denen, die ebenfalls Schulprobleme hatten. Die Schülerin A., die er im Interview erwähnt, hatte Verständnis für seine „Faulheit“ **und** konnte ihn sogar ermahnen.

Meine Arbeit mit T. zeigte den SchülerInnen mit Schulschwierigkeiten, dass ich T. als Person wertschätze **und** mit ihm an seinen Schwächen arbeitete. Das schafft womöglich Vertrauen auch bei denen, mit denen ich aktuell gerade nicht so intensiv arbeite.

Am Schluss bleibt bei mir der Eindruck, dass ich T. noch immer zutraue, eine positive Entwicklung zu nehmen. Dabei baue ich auf seine Möglichkeit, Kontakte aufzubauen, auf seine Willensstärke, seine von mir festgestellten kognitiven Fähigkeiten, seine differenzierte Wahrnehmung, seine Hilfsbereitschaft, seinen Witz, aber auch auf seine Erfahrung von Solidarität mit Gleichgesinnten gegenüber mächtigen Autoritäten, Erfahrung im Umgang mit Aggressivität und hoffentlich auch die Erfahrung von möglicher, positiver Veränderung zunächst aussichtslos negativ erscheinender Situationen und Beziehungen zu uns LehrerInnen.

5.7. T. s weiterer Werdegang in den Klassen 8 und 9

In der 8. Klasse blieb T. wieder sitzen. Ich habe sehr mit meiner Enttäuschung darüber gerungen, nicht genug mit meiner Arbeit erreicht zu haben. Ich stellte meine Wahrnehmung seiner guten Entwicklung in Frage. Seine Schulleistungen waren doch nicht so nachhaltig stabilisiert, dass er auch bei der neuen Klassenleitung selbstständig am Ball bleiben konnte.

Lag ich in meiner Einschätzung falsch? Hätte ich noch mehr oder anderes für ihn tun können? Ich war versucht, den Sinn meiner Bemühungen um ihn in Frage zu stellen. Ich sah ihn in der Zeit nur von weitem. Denn ich hatte selbst viel Arbeit in der eigenen, neuen 5. Klasse. Ich kann nur vermuten, wie schwer es für ihn gewesen sein muss, wieder zu scheitern, was sich womöglich im Fernbleiben von der Schule ausdrückte.

Hatte er nicht gezeigt, wie fleißig er auch sein konnte? Dass er sogar in Englisch erste deutlich werdende Erfolge gehabt hatte, war für mich ein Wunder gewesen, gerade weil wir dafür direkt doch gar nichts getan hatten!

Er hatte doch bewiesen, dass er den schulischen Leistungsanforderungen nachkommen konnte. Was hinderte ihn also? War es ein Rückfall? Fehlte eine für ihn ausreichende Unterstützung der Lehrerin? Oder lag es an seiner „Faulheit“? Was verbarg sich dahinter?

Zu Beginn der 8. Klasse war er einmal in den Trainingsraum geschickt worden, als ich gerade „Dienst“ hatte. Ich erfuhr von ihm, dass er meinte, mit seiner neuen Klassenlehrerin noch schlechter zurechtzukommen als mit seiner ehemaligen Englischlehrerin. Es blieb aber bei diesem einen Besuch. Verhaltensauffällig war er demnach im Unterricht nicht mehr. Allerdings erfuhr ich von MitschülerInnen, dass er oft schwänzte. Angebote zu Gesprächen bei mir hat er nicht wahrgenommen.

Als ich ihn und seinen Vater nach den Zwischenzeugnissen in der 8. Klasse am Elternsprechtag spontan zu einem Gespräch bat, weil sie gerade vorbei kamen und ich einen Moment Zeit hatte, weinte er angesichts der erneut drohenden Nicht-Versetzung, war aber weiterhin nicht bereit, sich von seinem älteren Bruder helfen zu lassen.

Dieser Widerspruch war für mich in der Begleitung schwer auszuhalten gewesen. Das war vermutlich für ihn selbst aber noch viel schwerer. Er hatte keine angemessene Unterstützung für die Auseinandersetzung mit seiner Scham.

Als er wieder sitzen blieb, bekam er eine Klassenlehrerin, die sein Schwänzen nicht durchgehen ließ. Später hörte ich, dass er noch immer nachlässig war, z.B. seinen Praktikumsbericht nicht rechtzeitig abgab. Immerhin bekam er den Antrag auf Schulzeitverlängerung genehmigt. In der 10. Klasse wird er wieder eine neue Klassenlehrerin bekommen. Die jetzige sagt, dass er sich in der Schule auf seiner Faulheit ausruht und weist darauf hin, dass man auf sein Schwänzen achten muss. Besonders schwierig ist, dass die Mutter ihm inzwischen Entschuldigungen schreibt. Zeigt sich an diesem Beispiel letztlich nicht doch, dass die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler die Basis für Lernen ist – für Lernen auf allen Ebenen? Zeigt sich hier nicht, dass die systembedingten, häufigen Beziehungsabbrüche durch Lehrerwechsel positive Ansätze zunichte machen?

6. Überlegungen zu Konzepten für die Arbeit als Lehrerin in der Hauptschule

Abschließend möchte ich noch einige mir wichtige Grundsätze darstellen, die meine „Arbeit an Grenzen“ als Lehrerin in der Hauptschule im Anschluss an meine kunsttherapeutische Weiterbildung am FPI zurzeit wesentlich bestimmen.

6.1. Integration

Bei meinen Bemühungen um Integration als Lehrerin in der Hauptschule bewege ich mich auf wackligen Hängebrücken zwischen den Fremdheiten verschiedener kultureller, sozialer und persönlicher Welten, wenn ich meine SchülerInnen in der hier vorgestellten Weise ein Stück auf ihrem Weg begleiten will. Das kann anstrengend, beängstigend, manchmal gefährlich sein, es kann aber auch ein wunderbares Abenteuer sein, wenn ich einen Weg suche zwischen den mir zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und den Bedingungen, unter denen ich arbeiten muss. Ich fühle mich verantwortlich dafür, dass ich Kinder, denen unsere Schulkultur fremd ist, die Normen unserer Gesellschaft vermittele, ohne sie zur Assimilation zu zwingen. Dabei möchte ich darauf achten, dass ich meinen persönlichen Hintergrund (z. B. meine Mittelschichtorientierung, eigene Diszipliniertheit) nicht zur Norm erhebe, aber auch nicht leugne und – wenn möglich – mit den SchülerInnen angemessen darüber ins Gespräch kommen kann (siehe z. B. Kap. 4: Ko-respondenz).

In der Weiterbildung wurde mir mein eigener Umgang mit der Integration von mir fremden Persönlichkeitsanteilen von meinen AusbilderInnen gespiegelt. Ich konnte auf die Weise meinen Prozess selbst bewusst begleiten und nehme diese Erfahrungen als Folie für meine Integrationsbemühungen in der Schule.

Wenn die Schule Integrationsaufgaben annimmt, sieht Opp eine Chance, dass sie gerade für problembelastete Kinder mit sichtbaren Risiken zur positiven Gegenerfahrung werden kann, indem sie Struktur und Kontinuität, bedeutungsvolle Kontakte mit kompetenten und verständnisvollen Erwachsenen, Freundschaft mit Gleichaltrigen ermöglicht, die Entwicklung von Fähigkeiten unterstützt und – was besonders wichtig ist – Anerkennung erfahren lässt. (Opp, Schule – Chance und Risiko, in: Opp, Fingerle, Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt, S. 235) Integration wird möglich, wenn über Be-Fremdendes an den Grenzen verhandelt werden kann – bei SchülerInnen und LehrerInnen.

Folgende Punkte können nach Opp die Qualität der Gestaltung von Kontakten in der heutigen Zeit fördern, die charakterisiert ist (S.237) „durch den tendenziellen *Übergang von der Fremd- zur Selbsterziehung*“

- genaue Wahrnehmung der Innen- und Außenwelt (Urteilsfähigkeit)
- Fähigkeit zur Erkenntnis seelischer Qualitäten (den eigenen Gefühlen und Empfindungen trauen können; Differenzierung von Lust und Unlust)
- die eigene Triebstruktur muß so beherrschbar werden, dass sie der Verwirklichung der Intentionen des Ichs nicht im Wege steht
- Ausbildung willensgestützter Fähigkeiten (Selbstbeherrschung, Ausdauer und Geduld, Entschluß- und Entscheidungsfähigkeit)

- Gefühle, Intuitionen, Intentionen müssen begründet und auf ihre Qualität hin überprüft werden (Ich-Leistungen)
- das eigene Handeln muß im sozialen Kontext betrachtet und auf seine Folgen hin auch für andere Menschen überprüft werden

Opp führt weiter aus: „Im Prinzip geht es um die Ausbildung moralischer Grundhaltungen, um Verantwortungsbewusstsein, Selbstkritik und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung.

Es geht um die Förderung von Autonomie, von Selbstbestimmung und Selbstgestaltung in ethischer Einbindung (Speck 1997). Dies erfordert ein komplexes Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen. Es verlangt auch einen kontrollierten Ausdruck dieser Verhältnisse mit einem entwickelten Sensorium für die eigene Lebenswelt. Dazu gehören Einfühlungsvermögen, Wohlwollen und Zuneigung zu anderen, die Fähigkeit, eine Balance mit der Umwelt herzustellen und Resonanzen aus dieser Mitwelt auf das eigene Verhalten sensibel wahrnehmen und in eigene Verhaltenssteuerung integrieren zu können. Gelernt werden diese Fähigkeiten in einer haltenden und stützenden Umwelt, durch Erfahrungen von Zugehörigkeit zu Gemeinschaften, durch die das Leben sinnvolle Zusammenhänge gewinnt, in denen eine kohärente Lebensgeschichte entwickelt und neue Lebenserfahrungen sinnvoll eingebunden werden können“.

(S.237)
Integration und die Förderung und Entwicklung der Schülerpersönlichkeit sehe ich deshalb inzwischen neben der Wissensvermittlung als ein wichtiges Aufgabenfeld in der Hauptschule an, um gerade diese SchülerInnen auf den Umgang mit schwierigen Lebenssituationen vorzubereiten.

6.2. Wahrnehmung

Opp setzt die Wahrnehmungsdifferenzierung an die erste Stelle in seiner Auflistung für kompetente Kontaktgestaltung. Petzold schreibt, dass es bereits ab dem 3. Schwangerschaftsmonat funktionsfähige Wahrnehmungen gibt, durch die der Grundstock für das Gedächtnis gelegt wird und durch die sich der Vorläufer für das reife Selbst bildet. (Integrative Therapie, S.671 ff) „Früh also ... wird der *originäre Konfluenzzustand* ... durch kreative Selbstbewegungen des Fötus durchbrochen, die von der Mutter etwa von der 16. Woche an wahrgenommen werden. In den hieraus resultierenden propriozeptiv-kinästhetischen Wahrnehmungen der eigenen Bewegungen und in den taktilen Exterozeptionen durch die Berührung der Umgebung und die Aufnahme ihrer *'affordences'* (Gibson 1979) ... liegt der Beginn einer Differenzierung der *Konfluenz* durch *Kontakt* ... in *Eigenes* und *Anderes*. Der Organismus ist also nicht nur *reaktiv* und homöostatisch balancierend, er ist auch (hier motorisch-perzeptiv) *kreativ* in den *selbstinitiierten Bewegungen*. Er ist *ko-kreativ*, wenn er sein Bewegungsverhalten (Prechtl 1981; 1983) mit den Impulsen seiner Umgebung kommotibel abstimmt (25.-28. Woche)“ (Integrative Therapie, S. 676)

Den auch unter LehrerInnen noch verbreiteten Mutter-Kind-Symbiose-Vorstellungen stehen diese Ergebnisse der neuen Babyforschung entgegen. In der Schule verharre ich nicht mehr in scheinbarem Verständnis und Toleranz, zu viel und zu langer „Geduld“ im Umgang mit SchülerInnen, sondern sehe die Bedeutung der differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontakt an der Grenze, wie sie bereits zwischen Baby und Mutter in diesem so frühen Stadium als Ursprung für Kreativität und Entwicklung existiert.

„Rezeptivität ist keinesfalls als etwas Passives zu sehen. Wahrnehmen, Hören, Sehen ist an sich schon schöpferisch ... Fritz Perls, der Begründer der Gestalttherapie sagt zu Recht: *'Awareness per se ist heilsam.'* Es geht hier um *wahrnehmende Bewusstheit*, das ist *'awareness'*, durch die der Mensch mit sich selbst und der Welt konnektiert ist. Innen und außen sind dadurch verbunden, isolationistischem Rückzug, Selbstentfremdung und Entfremdung von der Welt wird gegengesteuert, weil in der *awareness* *'aisthesis'* möglich wird, im vollen Sinn dieses antiken Begriffs: die Wahrnehmung ist verschränkt mit ihrer mnestischen und dadurch emotionalen Resonanz. (Petzold, Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk, in: Kunst & Therapie, S.119/120)

Wahrnehmungsdifferenzierung in allen Sinnesbereichen war in meiner Weiterbildung ein wichtiger Ausbildungsschwerpunkt. Ich habe gelernt, meine Wahrnehmung für mich selbst und meine verschiedenen Kontexte in zahlreichen Übungen als Kraftquelle zu erleben, als Spur zum Selbst-Verstehen. Über Wahrnehmungsdifferenzierung kann ich Zusammenhänge besser verstehen (von den Phänomenen zu den Strukturen, Petzold, Integrative Therapie, S. 488) und mein Verhalten so weit, wie möglich darauf ausrichten, in einem komplexen Arbeitsfeld, einen für meine Person und die an mich gestellten Anforderungen stimmigen Weg zu gehen, oder auch die Enttäuschung über und die Trauer um das Unmögliche wahrzunehmen und damit umzugehen.

Ich sehe in diesem Weg der kreativen Selbstentwicklung eine Parallele zu den oben zitierten Punkten von Opp. Ich orientiere mich daran in meiner Arbeit als Klassenlehrerin: in kleinen Sequenzen spiegele ich den Kindern im Unterricht nebenbei Verhaltensaspekte, die ich als auffällige wahrnehme, damit sie sie selbst wahrnehmen. Ich spreche sie im Alltag häufiger darauf an als vor meiner Weiterbildung. Wenn z. B. ein Kind zu ungeduldig ist, sich zu melden – wie bei dem Schüler T. – üben wir diese kleine Sequenz immer wieder durch Aufmerksammachen. Durch einen kurzen Blickkontakt „erinnere“ ich an unsere Absprachen, „erkenne“ am Gesichtsausdruck ein Verstehen, registriere Fortschritte. Allmählich bleibt die empörte Frage aus: „Was habe ich denn gemacht?“ (undifferenzierte Selbstwahrnehmung) Schließlich wird das Melden öfter möglich. In solch einer kleinen Entwicklung zeigt sich für mich im Schulalltag, dass Wahrnehmung selbst ein kreativer Akt ist und die Basis für Verstehen/Lernen und Verändern darstellt.

Ich habe auch vor der Weiterbildung SchülerInnen darauf aufmerksam gemacht, sich melden zu müssen. Der Unterschied jetzt liegt darin, dass ich das Aufmerksammachen als unterstützende Intervention verstehe und entsprechend artikuliere, nicht als Ahndung von Fehlverhalten. Ich agiere gelassener, frage: „Hast du dich gemeldet?“ oder „Was hast du vergessen?“

So ist Wahrnehmungsdifferenzierung für mich selbst und für meine Alltagspraxis in der Schule ein wesentlicher Bereich geworden, durch den ich Persönlichkeitsentwicklung in kleinen Sequenzen fördern kann.

Auch im Fachunterricht ist mir Wahrnehmungsdifferenzierung bedeutsamer geworden. Meine schon vorher große Wertschätzung für mein Fach „Kunst“ ist durch das Wissen um die Bedeutung von Wahrnehmung noch gestiegen. Das genaue Hinsehen und Benennen üben wir z. B. in den Einzelgesprächen zu den bildnerischen Gestaltungen der SchülerInnen. Differenziertes Sehen ist eine gute Voraussetzung für die eigene, befriedigende bildnerische Gestaltung **und** den Einzelkontakt zwischen mir und den SchülerInnen. Ich nutze vermehrt die individuelle Begleitung durch Gespräche. Ich achte mehr auf die Zufriedenheit der SchülerInnen mit der eigenen Gestaltung, bin offener für individuelle Lösungen der SchülerInnen, bin weniger „streng“ in Bezug auf die Aufgabenstellung und daraus ableitbare, vergleichbare, „objektivierbare“ Leistung (Auf die Objektivierbarkeit der Schülerleistungen gerade im Fach „Kunst/visuelle Kommunikation“ wurde während meines Studiums Anfang der siebziger Jahre besonderen Wert gelegt, um das Fach gegenüber den Hauptfächern aufzuwerten.)

Im sprachlichen Bereich ist Wahrnehmung Voraussetzung von Verstehen. In allen Unterrichtsstunden antizipiere ich mögliches Nicht-Verstehen, sichere Verständnis durch Nachfragen besonders bei den Kindern aus ausländischen Herkunftsfamilien. Einzelne SchülerInnen ermutige ich immer wieder zu eigenem Nachfragen. Bedeutungserklärungen gehören so zum Schulalltag. Den Kindern in der 5. Klasse hat zum Beispiel eine Freiarbeit über kleine Tiergedichte gefallen, in der Bedeutungsdifferenzierung, Wortschatzarbeit und Sprachgestaltung spielerisch schwerpunktmäßig geübt wurden. (Kruse, Wehner, Die schönsten Kindergedichte) Ich freue mich, wenn im Laufe der Zeit vor allem ausländische SchülerInnen nicht mehr mit stumpfen Gesichtern dasitzen oder unruhig werden, weil sie so vieles nicht verstehen, sondern beginnen, ihre Verständnislücken überhaupt erst einmal wahrzunehmen und sich dann auch trauen, von sich aus nach Wortbedeutungen zu fragen. Differenzierte Selbst- und Außen-Wahrnehmung ermöglicht dem Menschen, „sich selbst als Künstler und als Kunstwerk“ zu gestalten. **„Kann ein Mensch sich wirklich selbst wahrnehmen, erleben, erfahren, so kann er eigentlich nicht umhin, sich selbst zu gestalten.“** (Petzold, Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk, in: Kunst & Therapie, S.127) Ich würde mich freuen, wenn ich meinen SchülerInnen das Tor zu diesem Weg ein klein wenig öffnen könnte, denn *„es ist die Erfahrung der Freude, die man an sich selber hat (Foucault)“* (Petzold, Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk, in: Kunst & Therapie, S.128)

6.3. Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Wie in Kap. 2.4.5 ausgeführt, entwickelt sich Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstbewusstsein und dem Selbstvertrauen vor allem in der Grundschulzeit, wenn der Kontext ausreichend unterstützend ist. Wenn die Folgen des befremdenden „Schocks“, den Dorothea Rahm mit Eintritt in die Grundschule bei Migrationskindern vermutet (siehe Kap.4.1), in den ersten vier Jahren aber nicht zum Positiven gewendet werden konnten, brauchen diese Kinder spätestens bei Eintritt in die Hauptschule eine Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Auf der Basis einer Sicherheit und Orientierung gebenden Beziehung, können SchülerInnen über die Begleitung ihrer Selbst-Wahrnehmung angemessene eigene Ziele entwickeln, können sie zu einer fundierten Selbst-Ständigkeit finden.

Erst darauf aufbauend sind Leistungsanforderungen Erfolg versprechend.

In den gegenwärtigen Überlegungen zur Schulentwicklung finden sich oft Forderungen nach einer Erziehung zu mehr Selbstvertrauen, mehr Selbstständigkeit.

Im „Handbuch Hauptschulbildungsgang“ schreibt Jürgen Rekurs S.138, dass die Arbeit am Selbstvertrauen der SchülerInnen die Basis ist, die helfen kann, „die für das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, d.h. in diesem Zusammenhang: Bindungsfähigkeit auszuprägen, damit sie selbst zu einer ´gelingenden´ Lebensgemeinschaft beitragen können“.

Mir ist wichtig, darauf zu achten, dass das Ziel „Selbstständigkeit“ nicht verwechselt wird mit „allein lassen“, wenn Erwachsene vielleicht selbst nicht mehr weiter wissen, überfordert sind, sich abgrenzen müssen, an ihre Grenzen kommen und gerade dann Selbstständigkeit von den Kindern **fordern**, statt sie zu dem Ziel „Selbstständigkeit“ angemessen zu **begleiten**.

„Leider ist es aber häufig so, daß wir meinen, wir sind die Gesunden, wir haben eine kohärente Lebensgeschichte, und ´die´ sind die Gestörten und von denen können wir uns gut abgrenzen. Oft genug definieren Menschen sich selbst über die *Abgrenzung*, die Marginalisierung des Fremden, Unnormalen, bestimmen ihre ´Normalität´ in der Gesellschaft über *Ausgrenzung*. Daß Abgrenzung aber immer auch zugleich *Angrenzung* ist, das müssen wir sehen lernen“ (Petzold, G. H. , „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“, in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S. 195)

Mit Petzold möchte ich auch akzentuieren: „*Souveränität* ist hier nicht im Sinne einer „Autonomie“ verstanden – ich halte wenig von diesem in der Psychotherapie, Pädagogik und anderen Orts zu unrecht so populären Konzept. Es kann nicht jeder nach seinem Nomos/Gesetz leben. Das ist eine Illusion! Der *Zwang*, ein „autonomes Subjekt sein zu müssen, mit dem unser kultureller Diskurs die Menschen knechtet und in dessen Dienst sich die Psychotherapien mit ihren Dependenz-Unterwerfungs- und Homogenisierungsstrategien stellen, straft diesen Anspruch Lügen *Souveränität* wird von mir (...) verstanden als im ´Handeln um Grenzen` mit anderen ´ausgehandelte` *Souveränität*. *Souverän* ist jemand, der ´kompetent´ ist, der in *souveräner* Haltung oder Manier, ´die Leistung anderer anerkennen oder Niederlagen ertragen kann´ (Böhme 1985, 287)“. (Petzold, G. H. , „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“, in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S.175)

Wenn ich Kinder, die mir in ihrem So-Sein relativ fremd sind, in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung unterstützen will, muss ich mich ihnen zunächst einmal nähern, mich an die Grenzen herantrauen, um sie dann in einem auszuhandelnden Abstand zu begleiten. Die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit entwickelt sich über die Spiegelung durch die Umwelt. Beispielsweise kann auch Kontrolle im Rahmen von Schule als Anerkennung statt drohender Abstrafung den Aspekt der Wertschätzung haben. Ich war erstaunt, das festzustellen. So fanden Schüler es „cool“, dass ich Hausaufgaben einsammele und zensiere. Dafür waren einige anschließend sogar bereit, sorgfältiger zu arbeiten!

Opp (S. 233) weist darauf hin, dass für die Erziehung zur Selbstständigkeit eine erweiterte pädagogische Verantwortung notwendig wird. „Mit kleineren oder größeren didaktischen Neuorientierungen alleine sind diese umfassenden neuen Herausforderungen an die Schulpädagogik nicht zu lösen (Opp/Freytag, 1977). Es geht nicht nur um mehr oder weniger Freiarbeit, Erziehung, Schulreform oder Schulautonomie. Es geht um mehr als Wissensvermittlung und um die Erfüllung schulischer Leistungsnormen (Skinner/Wellborn, 1997), die gleichwohl das Zentrum schulischer Alltagsprozesse und Aufgabenstellung bleiben müssen.“

Er schreibt (S.232 f):

- es soll eine ´integrative Schule für alle` angestrebt werden
- pädagogische Förderung soll mehr sein als das Training oder der Erwerb isolierter Fähigkeiten, vielmehr sollen die Lebensgeschichten und Alltagswelten der Kinder und Jugendlichen erfragt und in die Förderprogramme einbezogen werden
- Kontrollüberzeugung soll gefördert werden.

(Bei Flammer entspricht die Kontrollüberzeugung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung; S. 260)

Dass diese Mühe lohnen könnte, veranschaulichen meiner Meinung nach folgende Filme:

- „Rhythm is it“ zeigt, wie der Choreograf Roystan Maldoom mit ca. 250 Berliner SchülerInnen – auch HauptschülerInnen – einen beeindruckenden öffentlichen Auftritt schafft in Kooperation mit den Berliner Philharmonikern unter Simon Rattle. Der Film zeigt Maldooms Arbeit, die gekennzeichnet ist durch seine Sicherheit in seinem Fachbereich „Tanz“, durch persönliche Ansprache/Begleitung/Verlockung einzelner SchülerInnen **und** Grenzsetzung bei Disziplinlosigkeiten. (Kinofilm von Thomas Grube und Enrique Sanchez Lansch, 2004)
- „Wie im Himmel“, zeigt einen berühmten Dirigenten, der die sehr verschiedenen Chormitglieder in einem kleinen Dorf über seine Liebe zu den einzelnen Teilnehmern und zur Musik zum Erfassen des Wesentlichen, dem Menschen-Verbindenden, in der Musik führt, das die Chormitglieder dann selbstständig in die Welt tragen. (schwedischer Kinofilm von Kay Pollak, 2004)
- Enja Riegel, die langjährige Leiterin der Helene-Lange-Gesamtschule in Wiesbaden, hat durch ihren mutigen und konsequenten Einsatz für ihre Pädagogik eine Schule ermöglicht, in der unter anderem ihre Wertschätzung von künstlerisch-kreativer Projektarbeit beeindruckt: im 9. Gesamtschuljahrgang wird mit einem externen Theaterexperten mehrere Wochen lang anstelle des normalen Unterrichts jedes Jahr ein Theaterprojekt durchgeführt. SchülerInnen berichten in dem Film, dass sie durch „ihre“ Schule besonders erfolgreich auf die Anforderungen nach der Schulzeit vorbereitet wurden. (Bericht von Reinhard Kahl in: Treibhäuser der Zukunft, 3DVDs, 2004)

Trotz erheblicher Schwierigkeiten werden in allen drei Beispielen zusammen mit den SchülerInnen die sich auftürmenden Hindernisse überwunden, werden die belebenden Wirkungen der verschiedenen Künste genutzt, um die Freude an der eigenen Weiterentwicklung, die Überzeugung vom eigenen Selbstwert, zu wecken und für ein Leben miteinander fruchtbar zu machen. Dies gelingt vor allem auf der Basis und dem Mut zu persönlichem Kontakt.

In meinen Arbeitszusammenhängen lässt mich die Sorge um unsere SchülerInnen wegen der schlechten Bedingungen, denen sie unterliegen, die Ressourcenorientierung nicht immer ausreichend im Blick behalten. Ich fühle mich oft selbst erdrückt. Daher suche ich immer wieder nach KollegInnen, die mich an diese Perspektive erinnern und Interesse haben, gemeinsame Arbeitskonzepte zu entwickeln.

Mein eigenes Erleben in künstlerischen Schaffensprozessen lässt mich überzeugt sein, dass die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und ihre Anerkennung im Rahmen von Schule eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Lebensführung ist, selbst oder auch gerade wenn die Zukunft für die SchülerInnen unserer Schulform von Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sein sollte.

6.4. Grenzen

Die Arbeit an Grenzen mit dem Ziel, Kontakt und Beziehung zu entwickeln, unterscheidet sich grundlegend von Disziplinierung als Macht- und Unterdrückungsinstrument. Besonders für SchülerInnen in der Sekundarstufe, während der Pubertät, sind Grenzerfahrungen wichtig. Sie müssen erleben, dass sie sich reiben können, dass das Anderssein-dürfen erlaubt ist, ohne dass sie befürchten müssen, deshalb fallen gelassen zu werden. „Versagungen und Grenzsetzungen sind entwicklungsnotwendige Herausforderungen für neues Lernen: Auf diese Weise lernt ein Kind Durchsetzungskraft, Durchhaltevermögen und kreative Ideen zu entwickeln und einzusetzen. Auf diesem Weg entwickelt es Selbstbewusstsein sowie das Bewusstsein vom anderen.“ (Rahm in: „Beratung Aktuell“, H.3, 8/2005, 6. Jahrgang S.146)

Ich muss als Lehrerin dafür genug Übersicht und Standhaftigkeit haben. Wenn ich kontinuierliche, kompetente Arbeit leisten möchte, muss ich in einem Kontext, der mich selbst immer wieder an Grenzen bringt, mich „befremdet“ (bedingt durch Kultur, Persönlichkeit und Bildungsfähigkeit der SchülerInnen, verschiedenste Konzepte von KollegInnen, politische Druckmechanismen u.a.), die eigene Position klären, sie mir erarbeiten:

- Ich muss bei persönlichen Übertragungen, lebensgeschichtlich bedingten Begrenzungen, zugeben können, dass ich vorschnell gehandelt, einen Fehler gemacht habe.
- Dagegen muss ich bei der Vermittlung notwendiger gesellschaftlicher Anforderungen bezüglich Verhalten und Leistung auch Unlust, Opposition und Machtkämpfe der SchülerInnen aushalten können, mir das Umgehen mit Aggression und deren Gestaltung zur Aufgabe machen.

Heinrich Dauber schreibt dazu: „Solche pädagogischen Haltungen auszubilden und einzuüben, muss im Zentrum einer zeitgemäßen Lehrerausbildung stehen“. Denn: „Nur auf der Basis des vollen

Respekts, des inneren Annehmens können auch äußerlich konsequente Grenzen gesetzt und durchgesetzt werden.“ (Zeitschrift für Gestaltpädagogik, 16.Jahrgang, Heft 1, 2005, S.16)

Über die Aufarbeitung meiner eigenen Biografie ist mir deutlich geworden, dass mein Engagement für benachteiligte SchülerInnen in meiner eigenen Geschichte wurzelt. Trotz aller Fremdheit, die mir mit ihren Biografien entgegentritt, fühle ich mich ihnen verbunden. Mit diesem Wissen fällt es mir heute leichter, Grenzen zu setzen und zu vertreten. Ich bemühe mich, den SchülerInnen deutlich werden zu lassen, dass ich sie grundsätzlich akzeptiere, dass meine Kritik begrenzt ist, dass nicht ihre ganze Person gemeint ist. Auf der Basis von Vertrauen können Forderungen dann auch Förderungen sein.

6.5. Widerstand

Seit meiner Weiterbildung fordere ich mehr Leistung, weil ich meiner Verantwortung für unsere SchülerInnen und ihre schlechten Berufsaussichten besser gerecht werden möchte, weil mir die Bedeutung der Arbeit an Grenzen und die dabei auftretenden und zu akzeptierenden Widerstände verständlicher geworden sind.

Es war sehr hilfreich, Widerstand gegen Anforderungen auch als Schutz der SchülerInnen **für sich** zu erkennen und nicht immer nur als Ablehnung **gegen mich** und meine Bemühungen um sie.

Petzold differenziert zwei Grundformen des Widerstands: den protektiven und den mutativen.

(Integrative Therapie, S.1131 ff) Der **protektive Widerstand** ist intrapersonal und verhindert, dass „der Mensch mit schmerzlichem Erleben, verdrängtem traumatischem Material in Kontakt kommt, dass er von Emotionen, Körpersensationen, Erinnerungen überschwemmt wird. Will der Therapeut an derartige Bereiche rühren, so kann der Widerstand *interpersonal* werden.“

Der protektive Widerstand begegnet uns vermutlich vor allem bei den „schwierigsten“ SchülerInnen, die oft schulbekannt sind, weil sie uns LehrerInnen alle an unsere Grenzen bringen, uns ratlos machen. Diese SchülerInnen übertragen vielleicht schlechte Erfahrungen aus früheren Familien- und/oder Schul-Kontakten auf uns. Wenn diese lebensgeschichtlich bedingten Ursachen verändert werden sollen, brauchen diese SchülerInnen außerschulische Unterstützung für ihre Persönlichkeitsentwicklung.

„Protektive Widerstände müssen ´zart´ angegangen werden... das Kind muß Zuwendung und Sicherheit erfahren, so dass es sich nicht mehr durch kommunikationsverhindernde Verhaltensweisen ´widerständig´ schützen muß.“(S. 1132)

Gerade das gelingt im Schulalltag mit seinen vielfältigen Forderungen innerhalb der Lerngruppe oft nicht in ausreichendem Maß. Es hat sich dann mitunter als hilfreich und wirkungsvoll erwiesen, wenn eine Dreieckskooperation zwischen Eltern, Familien- und Schulberatung und Schule möglich war.

Der **mutative Widerstand** ist interpersonal. „Die ´Trägheit´ der Persönlichkeitsstrukturen führt zu einer Beharrungstendenz, aus der heraus Veränderungsimpulse abgewehrt werden ...“

Kinder sind in der Regel Veränderungsprozessen gegenüber offen, sind diese aber zu radikal, entsteht der Wunsch, am Bestehenden festzuhalten, um nicht erneut Verunsicherungen ausgesetzt zu werden.

„Wichtig ist, den Widerstand als positive Kraft zu erkennen und zu werten und wo dies sinnvoll ist, sogar zu unterstützen. ... Ein solches ´Stützen des Widerstandes´ wirkt oft als ´paradoxe Intervention´(S. 1132)

Zum Beispiel macht ein intelligenter Schüler, der von den Eltern keine Unterstützung in schulischer Hinsicht hat, fast nie Hausaufgaben. Statt sie weiterhin erfolglos einzufordern, sage ich ihm, dass ich ihn für klug halte und meine, dass er auch ohne Hausaufgaben kein schlechter Schüler sein wird, allerdings nicht so gut, als wenn er auch zu Hause übt. Daraufhin macht er sie – eine Zeit lang – regelmäßig, teilt es mir jedes Mal mit und will sie dann auch in der Klasse vorlesen. Ich meine, diese Mitteilung zeigt mir, dass ich sein Verhalten richtig verstanden habe und er der Klasse und mir jetzt seine gute Leistung auch vorweisen will, für die zu Hause niemand Zeit hat (er hat 11 Geschwister, ist selbst der älteste Junge).

Aber es gelingt mir nicht immer sofort und in allen Fällen im Rahmen von Unterricht Widerstände richtig zu verstehen und passende Umgangsweisen zu finden. Dann muss ich meine Begrenztheit aushalten, obwohl ich weiß: „Widerstände zu brechen, zu durchbrechen, reproduzier(t)en negative Erziehungsstrategien und führ(t)en zur Deformation einer freien, kreativen Persönlichkeit“ (Petzold, Integrative Therapie, S. 1132)

Im Wissen um diese Zusammenhänge kann das Ringen **mit** dem Widerstand auch zufrieden machen: z. B. nachmittags, in der 8. und 9. Stunde, sind wir alle müde. Trotzdem noch sinnvoll zu arbeiten, bedeutet immer wieder, dass ich zuerst mit meinem eigenen Widerstand umgehen muss und auf den der SchülerInnen gefasst bin. Ich versuche, sie zu locken, anzuspornen, ihnen auch als unbeugsame Lehrerin gegenüber zu treten, auf die sie schimpfen dürfen und die sie anschließend gern lobt, weil sie sich freut, wenn **wir** den Nachmittagsunterricht **gemeinsam**, den Umständen entsprechend, recht gut geschafft haben. Opp schreibt S. 235: „Möglicherweise entsteht ein Gefühl eigener Stärke nur über die Erfahrung von Widerstand, die erfolgreiche Überwindung von Hindernissen durch Konfrontationen, Herausforderungen, die im Rahmen vorhandener oder erwerbbarer Kapazitäten bewältigt werden können.“

6.6. Involviertheit – Exzentrizität

Während des Schreibens an dieser Arbeit bin ich einerseits noch einmal in alte Szenen eingetaucht, verbunden mit oft beschwerender Emotionalität. Andererseits habe ich durch die kognitive Auseinandersetzung neue, spannende Zusammenhänge entdeckt, die ich selbst nicht vermutet hätte. Ich habe erlebt, wie mit der Arbeit an der sprachlichen Differenzierung eine Entwicklung einher geht, eine exzentrische Position einnehmen zu können, die wiederum klärend auf die Praxis zurückwirkt. Dorothea Rahm beschreibt diesen Prozess im Rahmen ihrer Arbeit mit Kindern : „sich aus seiner engen Welt herauszudenken, sich und seine Situation von außen zu betrachten, sich mit anderen zu vergleichen, die eigene Mitwelt anderen Mitwelten gegenüberzustellen, sich einen Überblick zu verschaffen, seine Perspektive zu erweitern, ein eigenes Urteil zu bilden.“ (Rahm, D. , Integrative Gruppentherapie mit Kindern, Vandenhoeck & Ruprecht, 1997, S.106)

Mit **Exzentrizität** kann man von außen mit Überblick und dem Wissen um die eigene Kompetenz auf sich, den anderen, die Situation schauen. (Petzold, Integrative Therapie, S.619).

Involviertheit beschreibt die Verstrickung mit Szenen der eigenen Lebensgeschichte, ausgelöst durch Szenen der Gegenwart, in einer Weise, dass man weitgehend darin eingetaucht ist und dadurch Eigenes und Fremdes nur schwer unterscheiden kann.

Aufgrund meiner eigenen Lebensgeschichte lasse ich mich leicht in die schwierige Situation, in der meine SchülerInnen sind, involvieren. Ich verstehe jetzt, dass u. a. darin ein Grund für mein Engagement für die SchülerInnen dieser Schulform liegt. Es macht mir das Verstehen der Hintergründe meiner SchülerInnen grundsätzlich leicht.

Ich sehe aber auch, dass ich gerade in Phasen, in denen viel von mir gefordert wird, darauf achten muss, dass ich in die Distanz gehen kann, damit ich die Andersartigkeit/Besonderheit meiner SchülerInnen im Blick behalte.

Sich mit Bewusstheit zwischen den Extremen „Involviertheit“ und „Exzentrizität“ zu bewegen, bedeutet, weitgehend bestimmen, welche Ebene gerade erforderlich ist. Das haben wir in der Weiterbildung geübt, dafür brauche ich im Alltag aber immer wieder den Austausch mit meinen AusbildungskollegInnen in Intervision und Supervision. Dann ist mir kompetentes Arbeiten auch als Lehrerin in der Hauptschule möglich und macht mich zufrieden.

Petzold schreibt: „ Die Bereitschaft, sich auf die Lebenswelt des Patienten einzulassen, setzt die Fähigkeit voraus, im Kontakt zu sein, ohne sich konfluent zu verlieren, engagiert zu sein, ohne sich in Involviertheit zu verstricken. Wir nennen dieses Vorgehen ´Arbeit aus dem partiellen Engagement` und der ´selektiven Offenheit´“ (Petzold, Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, S.327)

Das Schreiben dieser Arbeit hat bei mir in vieler Hinsicht zu Überlegungen geführt, die ich jetzt als neue Folien für meinen Alltag benutzen kann. Davon werde ich besonders folgende Punkte im Blick behalten:

- Meine Prägung durch Sparsamkeit, durch Armut, durch die 2-jährige Arbeitslosigkeit des bereits 61-jährigen Vaters, durch Existenzangst in der Familie verbindet mich mit den benachteiligten SchülerInnen unserer Schulform. Sie birgt aber auch die Gefahr von Geiz und Verkniffenheit, überängstlicher Sorge, irgendwann nicht mehr genug zu haben, von Strenge und Rigidität. Positiv nutze ich diese alten Prägungen, indem ich meine SchülerInnen z. B. dazu anrege, ihre Materialien wertzuschätzen und achtsam mit ihnen umzugehen. Ich muss aber auch genauer, in den Blick nehmen, dass Kinder-Armut für diese SchülerInnen heute in einem anderen gesellschaftlichen Kontext steht als bei mir seinerzeit.
- Schule und Bildung waren für mich eine fremde Welt. Aber ich hatte während meiner gesamten Schulzeit LehrerInnen, die mich unterstützt haben. Auch war ich selbst

interessiert, diesen Weg zu gehen. Und nicht zuletzt haben meine Eltern mich unterstützt. Das Erleben von Fremdheit in der Schule ist mir zwar selbst vertraut und mir auch bei meinen SchülerInnen verständlich. Doch Kinder, deren Eltern sogar den Anforderungen unserer Hauptschule fern stehen, Kinder, die selbst wenig Interesse für die Schule mitbringen, brauchen noch mehr und andere Anregungen und Hilfen als ich sie seinerzeit hatte.

- In der engen Beziehung zu meiner Mutter fehlten mir Kinder- und Jugenderfahrungen mit Gleichaltrigen, besonders im Umgang mit offenen Aggressionen, aber auch Erfahrungen im humorvollen, spielerisch-leichten, freundschaftlichen Umgang miteinander. Im Wissen um diesen Mangel spüre ich neben Trauer und Neid auch die Sehnsucht, mit meinen SchülerInnen etwas davon nachzuholen. In einer guten, vertrauensvollen Atmosphäre „verführen“ mich daher auch die Kinder dazu, die Leichtigkeit zuzulassen, mit der Lernen Spaß macht. Vielleicht gelingt es ja auch mit dieser Art von „Zauber“ Befremdendes zu überbrücken?

Wenn ich mein eigenes Befremden, meine Andersartigkeit, meine Grenzen wahrnehme und akzeptiere, kann ich sie womöglich angemessen erweitern im Prozess zwischen Involviertheit und Exzentricität. Dabei hilft mir z. B., wenn ich heute offener sein kann und bei KollegInnen diese ihnen selbst-verständlichen Zugänge zu unseren SchülerInnen beobachten kann. Auch wenn ich manchmal zunächst erfüllt bin von Trauer, Neid und Konkurrenz, Gefühlen, mit denen ich seit meiner Weiterbildung vertrauter bin, so verstehe ich sie jetzt besser, muss sie nicht in jedem Fall ausagieren oder abwehren. Letztlich weiß ich, dass die Verschiedenartigkeit den Reichtum und die Vielfalt unseres Kollegiums ausmacht, zu dem ich mich dann zugehörig fühlen kann, auch wenn ich mir manchmal zu kompliziert und zu schwermütig vorkomme.

6.7. Wirksamkeit/Evaluation

Bei aller Mühe, habe ich mich zwischendurch des Öfteren gefragt, ob es überhaupt einen Sinn hat, in dieser Weise in der Schule zu arbeiten. Die Fortschritte, die ich bei den SchülerInnen sehe, sind – gemessen an den Erfolgen von SchülerInnen anderer Schulformen oder den in den zitierten Filmen gesehenen Lehrerpersönlichkeiten – relativ klein. Von Außenstehenden werden sie kaum wahrgenommen. Der auch schulisch deutliche Erfolg, der sich festmacht an Leistungen und Noten, tritt nicht so schnell ein. Das zeigt das Beispiel des Schülers T., der wieder sitzen geblieben ist. Die Wirkung von sozialer Arbeit ist nicht leicht erkennbar: „Verhaltensweisen können ihre *Form* ändern und trotzdem denselben grundlegenden *Prozess* spiegeln“. (Rutter, S.14)

Nach Rutter kann meine Arbeit aber auch bedeutsam sein, wenn ich das Ergebnis nicht so schnell erlebe, wie nach einer Unterrichtseinheit in Form der Ergebnisse einer Klassenarbeit.

Es kann sein, dass meine SchülerInnen später Chancen wahrnehmen, die ich gegenwärtig noch gar nicht voraussehen kann, auch wenn sie heute unter schwierigen Bedingungen leben. „Erfahrungen, die zunächst negativ erscheinen, können trotzdem eine Schutzfunktion haben“ (Rutter, S.15)

Diese Sichtweisen waren mir als Lehrerin fremd. Ich hatte vor meiner Weiterbildung keinen Blick für die kleinen Entwicklungen und erwartete zu schnell, zu große, zu sichtbare „Erfolge“.

Vermutlich ist die Möglichkeit bei Beratungs- und Erziehungsarbeit immer mal wieder in die Haltung wechseln zu können, nicht auf ein schnelles Ziel zuzusteuern, ein wichtiges, vielleicht **das** wichtigste Ergebnis meiner Weiterbildung.

Meine kleinen, von mir wahrgenommenen Erfolge lassen mich zu dem Ergebnis kommen, dass den marginalisierten Kindern in unserer Schulform diese Arbeitsweise gut tut. Wenn die Hauptschule in Zukunft in der Realschule aufgehen sollte – was zur Zeit diskutiert wird – ist nicht automatisch damit verbunden, dass sich die LehrerInnen um das sie Befremdende der dann wieder vereinzelteren „StörerInnen“ differenzierter bemühen werden, damit die Integration dieser Kinder unterstützt wird. Möglicherweise sind die integrierenden Prozesse auf der Ebene der SchülerInnen untereinander dann ja erfolgreich genug. Allerdings vermute ich, wie Ilse Orth, dass die LehrerInnen **aller** Schulformen sich in Zukunft genauer mit sich selbst und der Kontakt- und Beziehungsebene zu ihren SchülerInnen auseinandersetzen müssen, wenn sie in ihrer Arbeit den veränderten Lebensbedingungen der Gegenwart entsprechen wollen.

„Das Selbst als ´produktiver Realitätsgestalter´ (Hurrelmann 1985), als ´Künstler und Kunstwerk´ zugleich (Petzold 1999q) verfügt mit der „**Identität**“ über eine Schnittstelle von Individualität und Kollektivität, Privatheit und Gesellschaftlichkeit, steht in einer *Dialektik von Selbstheit* (meine Besonderheit) und *Fremdheit* (verinnerlichte Andere und damit von zunächst Fremden), in einer

Verschränkung von Stabilität und Flexibilität. „Identität“ ist gestaltet und gestaltbar, und das zu sehen, zu erfahren, zu vermitteln wird ein Kernmoment jeder helfenden, therapeutischen, agogischen Arbeit werden müssen. (Orth, I., Weibliche Identität und Leiblichkeit, in: Petzold, Lebensgeschichten erzählen, S.132)

Hiller (in Opp S. 252) schlägt vor:

„Was also tun? Mit pluralen Verhältnissen tatsächlich rechnen, Überraschungen zum Metier machen, pädagogische Erlösungs-, Verbesserungs- und Steigerungsphantasien als theoretisch wie praktisch hinderlich begreifen und sich eingestehen, dass bei dem Versuch, aus Problemkindern und schwierigen Jugendlichen bessere, tauglichere Menschen machen zu wollen, sie also möglichst weitgehend zu „fördern“, um sie zu „normalisieren“ bestenfalls nicht viel mehr herauskommen kann als unauffällig-belanglose Serientypen.

Statt dessen sich kontinuierlich und auf lange Sicht mit Gelassenheit, Geistesgegenwart und Kompetenz, also einfallsreich und humorvoll-flexibel auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene einlassen, die in Schwierigkeiten stecken, sie ertragen und aushalten, ihnen Chancen zuspieren und ihnen die Gewissheit vermitteln, dass sie auf uns zählen können, komme, was da wolle; kurz und knapp: eine biophile Allianz“ mit ihnen eingehen, dem „Leben aufhelfen“ (Jegge 1982, 147f) und sich dabei stets neu überraschen lassen – so lässt sich eine Pädagogik umreißen, die ihre theologischen Eierschalen und teleologische Verbissenheit abgestreift hat: Sie hält sich an die Maxime des Predigers aus der hebräischen Bibel: „tu deine Arbeit, denn du weißt nicht, ob sie dir gelingt“ (Pred. 11, 6)“

Petzold schreibt:

„Es geht deshalb um das Bereitstellen von *Möglichkeitsräumen* für das Subjekt, in denen es als Sich-Wandelndes mit anderen Sich-Wandelnden für eine Findung seiner Selbst mit Anderen und Gestaltung seiner Selbst mit Anderen entfalten kann durch ein gemeinsames Unterfangen, die Bemühungen um die eigene und die gemeinschaftliche **Hominität** in einem Streben um eine allgemeine, sich globalisierende **Humanität** zusammenzuführen. Gelänge dies, könnte das eine *mächtige Kraft werden, die man gemeinsam gegen den dehumanisierenden Sog von ökonomisierten Institutionen und destruktiven gesellschaftlichen Interessengruppen, die jenseits jeden Gemeinsinns und gegen einen ´eubios für alle´ agieren, mobilisieren könnte*. Tut man diese Schritte in die Solidarität und die kämpferische politische Aktivität ... nicht, Schritte, die wir als den ´vierten Weg der Heilung und Förderung´ bezeichnen (1996a), dann werden Chancen vertan, die vielleicht so schnell nicht wieder kommen, gerade in einer Zeit kostenoptimierender Funktionalisierung von Menschen und Beziehungen.“ (Petzold, G. H., „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“, S.211)

7. Ko-Kreativität – die Begegnung mit den Projekten des Künstlerehepaars Ilja und Emilia Kabakov

Während ich an dieser Arbeit schrieb, wurde in der Kunsthalle Bielefeld die Ausstellung „Die Utopische Stadt und andere Projekte“ von Ilja und Emilia Kabakov eröffnet. Das Thema „Grenzen“ hatte sich als **mein** Thema herauskristallisiert.

Als ich zur Ausstellungseröffnung fuhr, hatte ich keine bestimmten Erwartungen, hatte noch nichts von den Künstlern gehört, wollte mich informieren, konnte mir nicht vorstellen, wieso Architekturmodelle als Kunst in der Kunsthalle präsentiert wurden. Ich entdeckte wieder einen Grenzfall: die Form der funktionalen Architekturmodelle bargen die phantasievollen künstlerischen Gestaltungen der Weltsicht von Ilja Kabakov.

Ich war sehr überrascht, wie viel Atmosphäre diese zunächst sehr intellektuell wirkenden Modelle mir vermittelten. Es waren die dargestellten Zusammenhänge, die notierten Gedanken, die Lebenshintergründe, in denen sie entstanden waren, die sie unterschieden von bloßen architektonischen Modellen als Anschauungshilfen.

Kabakov wurde 1933 in der Ukraine geboren, lebte und arbeitete bis 1989 in Moskau als Illustrator. Nach der Wende emigrierte das Paar in die USA und inzwischen sind Ilja und Emilia Kabakov amerikanische Staatsbürger.

Die Architekturmodelle erzählen Geschichten aus Kabakovs Leben in der stalinistischen Sowjetunion, dem gegenwärtigen Leben in New York, utopische Geschichten, aber auch private Geschichten: Zum Beispiel ist „Das Haus meines Vaters“ der Form eines Wolfskopfes nachempfunden. Zu der „Toilette auf dem Berg“ führt ein einziger, sehr schmaler Weg hinauf, von

dessen Endpunkt, der Toilette, sich dann aber ein wunderbarer Blick hoch über die Landschaft öffnet. Man selbst ist an diesem intimen Ort völlig verborgen und hat doch einen wunderbaren, freien, Blick über die Landschaft in aller Öffentlichkeit.

In einer anderen, kleinen Skulptur in der Ausstellung „heroes“ im MARTa-Museum hier in Herford (meinem Wohnort) gestaltet Kabakov das Thema „Grenze“, indem er eine menschlich Figur wie ein abgelegtes, nasses Handtuch auf ein Stück Mauer aus Ton modelliert. Die Figur ist „verwachsen“ mit der Mauer, ist eins mit der Grenze, dem „Dazwischen“. Aber die Skulptur ist nicht dunkel, sie ist einheitlich glänzend weiß glasiert. Der Mensch ist selbst die Grenze oder hat sie in sich, lebt mit ihr, lebt auf der Grenze, ist völlig erschöpft.

Von diesen Kabakovschen Arbeiten weht mich eine Grundstimmung an, die sich mit meinem Thema „Umgang mit Grenzen“ verbindet.

Inzwischen habe ich weitere Arbeiten von den Kabakovs gesehen. Sie machen für mich die Arbeit an der Grenze in einer Weise deutlich, dass nicht nur die Schwere, sondern auch Hoffnungsfähigkeit durchscheint. Das gefällt mir gut. Deshalb stelle ich diesen Teil an das Ende meiner Arbeit.

Thomas Kellein schreibt im Katalog zur Bielefelder Ausstellung S. 8 unter dem Titel „Momente des Himmels auf Erden“: „Mit den Architekturprojekten aus der Zeit nach 1985 bis zum Jahr 2003 scheint die immer wieder dargestellte Not einzelnen Fanalen der Hoffnung zu weichen. Das Leiden an der sowjetischen Lebenswelt verliert nicht ihre Stimme – aber im Raum eines neueren Architekturprojekts ist zum Beispiel Mozart zu hören, ´eine´, wie Kabakov schreibt, ´seiner schwerelosen Klaviersonaten. Untermalt von Mozart sollen Wege gefunden werden, ´ an einen Apfel heranzukommen.´ Das Paradies ist nah, aber wehe dem, der den Apfel einfach greift und isst.“

Es ist diese leise Hoffnungsfähigkeit bei allem ertragenen Leid an der Begrenztheit, die mich anspricht aus verschiedenen Modell-Projekten, aber auch aus den Personen der Künstler, wie sie sich mir an dem Eröffnungstag darstellten.

Bis heute bin ich beeindruckt von dem Projekt der utopischen Stadt wie sie für die Kokerei auf dem Gelände der Zeche Zollverein in Essen geplant und in Teilen realisiert worden ist:

auf altem, verbrauchten Grund unter Umwertung hässlicher, schmutziger, ehemaliger Fabrikgebäude sind hier von den Kabakovs Gebäude für einen Stadtteil entwickelt worden, in dem die Menschen leben in Verbindung mit den Energien der Erde, in engem Kontakt künstlerischer Darstellungsformen verschiedener Sparten (Theater, Oper in den umzugestaltenden Kühltürmen) bis hin zur Aufnahme kosmischer Energien in einem harmonischen Kreislauf. Faszinierend ist an diesem Projekt, wie Altes, Überholtes, Unzeitgemäßes umgewertet wird, nicht etwa eingeebnet, sondern mit seiner historischen Besonderheit einbezogen wird in die Gegenwart, zu etwas den Menschen Wohltuendem, Neuem: „Es ist ein Ort, wo wir einem Rätsel der Geschichte und der Wissenschaft begegnen, das vielleicht in näherer Zukunft gelöst wird: der Wechselwirkung zwischen Erde und Kosmos innerhalb der sogenannten ´feinen´ Energien, die noch kaum erforscht sind.“ (S.33)

Ich finde, dass dies ein wunderbar all-umfassendes Symbol ist für den Umgang mit einem zu einem Fremdkörper gewordenen ganzen Teil einer Stadt. Man kann erkennen, dass es Sinn macht, Befremdendes anzusehen – auch wenn diese alte Fabrikanlage eher an Naturzerstörung erinnert. Dort, wo die Industrieanlage gebaut wurde, wurden nämlich bei ihrer Errichtung Ausgrabungsfunde gemacht, die nach neueren Erkenntnissen „einer Verbindung mit dem Kosmos zugerechnet werden wie die Steinkreisanlagen von Stonehenge in England“ (Ausstellungskatalog S.131). Jetzt sollen dort „Antennen“ stehen – Türme für den Empfang kosmischer Energie, so dass die Untersuchung des Austausches der Energien zwischen Himmel und Erde ermöglicht werden könnte.

Mitten in der Industrieruine soll ein Anstoß gegeben werden, die anhand der Ausgrabungen vermuteten vorgeschichtlichen Experimente fortzusetzen, die sogenannten ´feinen` Energien zu erforschen, „die noch nicht mit hochpräzisen Messgeräten erfasst werden können, sondern nur mit dem besonders gestimmten Neutronensystem des Gehirns, das sich in besonderen Fällen als um ein Vielfaches sensibler erweist. Es ist genau das, was unter dem Begriff ´Intuition` wohlbekannt und verbreitet ist.“ Eine Form solcher Intuition ist die „Intuition des Ortes“ (S.132), der wir die Positionierung bedeutender Bauwerke wie Kirchen verdanken.

Weil ich so beeindruckt war, von dem, was sich in den Werken der Kabakovs konkretisiert, habe ich den Prospekt seines Projekts „Begegne deinem Engel“ in den Anhang dieser Arbeit mit aufgenommen. Es ist im Vergleich zur utopischen Stadt nur ein kleines Projekt, aber es ist bei mir

hier in der Nähe meines Wohnortes auf Gut Bökel installiert in dem Park, wo Herta König Rainer Maria Rilke Unterkunft gegeben und ihn unterstützt hat.

Das Projekt ist eine Leiter, die nach 1200 –1400 m über dem Meeresspiegel (beigelegter Text zur Modellbeschreibung) am Ende die Begegnung mit dem eigenen Schutzengel ermöglichen soll. Im Gegensatz zur utopischen Stadt wird hier die Idee einer individuellen Form der Begegnung mit dem Kosmos inszeniert. Die Zuversicht an die Möglichkeit solcher Wunder zu glauben, kristallisiert sich für mich in diesem Symbol. Der Begleittext und die Skizzen verdeutlichen: „Die Begegnung mit dem eigenen Engel ... bleibt für viele eine unlösbare Aufgabe, die die meisten für gänzlich unerfüllbar halten ... Doch es gibt da einen Umstand, der nicht immer berücksichtigt wird. Die Begegnung mit einem Engel... ist immer ein Ausnahmefall, sie geschieht immer in Krisen Augenblicken, wenn im Leben des Menschen ein Umbruch stattfindet. Der Mensch, der sich in diesem Zustand befindet und die Hilfe seines Engels braucht, ruft sie selbst herbei.“

Es ist für mich ein schönes Abschluss-Bild, dass eine Krisensituation positive Möglichkeiten enthält, die sie zu Gutem wenden können. Außerdem gefällt mir die religiöse Komponente, die sich für mich in diesem Bild andeutet. Ko-Kreativität als anthropologische Grundkomponente wie Hilarion Petzold sie darlegt, stellt sowohl für mich als Lehrerin als auch für meine SchülerInnen einen Ansatz dar, dem ich vertrauen kann. Die Kabakovs thematisieren für mich diese „feinen Energien“, das All-Verbindende, in ihrer Kunst, und sie drücken in ihrem Erscheinungsbild als Menschen ein Vertrauen in ihre Wirksamkeit aus, das sehr tröstlich ist.

„Die Kunst ist eben keine hübsche Zuwaage – sie ist die Nabelschnur, die uns mit dem Göttlichen verbindet, sie garantiert unser Mensch-Sein“ (Zitat von der Homepage des Dirigenten Nikolaus Harnoncourt)

Anhang

Abschlussinterview mit T.

Name: _____

Datum: _____

Kannst du dir vorstellen mir ein Interview zu geben? Ich möchte herausfinden, wie es kommt, dass du dein Verhalten in der Schule verändern konntest.

Ich werde dir hinterher das Protokoll mit deinen Antworten zur Verfügung stellen. Du kannst überprüfen, ob ich dich richtig verstanden habe oder ob du etwas berichtigen oder ergänzen willst.

Deine Antworten würden helfen, anderen Kindern Tipps zu geben, denen es ähnlich geht, wie es dir gegangen ist. Vielleicht können deine Antworten dir auch selbst helfen, falls du noch einmal in ähnliche Situationen kommen wirst.

Ich habe dich als Schüler kennen gelernt, der in der Schule fast nur Blödsinn macht. Das war damals, als du noch in der Klasse von Frau Y. warst. Damals war ich einmal so ärgerlich auf dich, dass ich dich eingesperrt habe.

1a. Weißt du noch, was dir am Blödsinnmachen Freude bereitet hat, was dir daran wichtig war? Hast du Ideen, was du damit vielleicht erreichen wolltest?

Jeder hat mitgemacht, das hat Spaß gemacht. Wir wollten keinen Unterricht machen. Das war langweilig. Dass das Ärger bei den Lehrern bewirkte, war egal, wichtig waren die Freunde.

Als du vor 2 Jahren neu in unsere Klasse kamst, hast du mir gesagt, dass du dir vorgenommen hast, in der Schule besser zu werden.

1b. Wie bist du auf die Idee gekommen? Gab es irgendetwas, dass dir zu diesem Zeitpunkt Hoffnung gemacht hat?

*Es **musste** sich was ändern. Ich will dieses Jahr nicht sitzen bleiben. Ich will einen vernünftigen Abschluss haben. Ich bin schon zu alt. Ich hab´s versucht mindestens, ob ich es geschafft habe, weiß ich ja noch nicht.*

1c. Hattest du zu diesem Zeitpunkt eine Vorstellung, was „besser werden“ bedeutet? Hattest du da schon Ideen, was man alles tun muss, um besser zu werden?

Ich habe mir überlegt, wie ich es ändern kann, weil ich nicht so in die Klasse reinpasse, wenn ich noch mal sitzen bleibe.

Als ich gemerkt habe, dass ich 3 Fünfen kriege, habe ich noch überlegt, wieso die anderen nicht sitzen bleiben. Aber dann war es mir egal.

Als ich neu in die Klasse kam, wollte ich nicht mehr in die Klasse schreien, nicht so viel Blödsinn machen, nicht mehr Lehrer anschreien, mich mit anderen streiten. Ich hatte auch viel Stress in den Pausen.

Ich würde gern mit dir die vielen Schritte herausfinden, die dazu beigetragen haben, dass dir das gelungen ist.

Zuerst dein Verhalten:

2a. Kannst du dich erinnern, ob es irgendetwas gab, womit Lehrer dich bei deinem Vorhaben unterstützt haben? (bitte beschreib es so genau wie möglich)

Frau X. hat mehr zu mir gehalten. Die dachte, dass ich es schaffen würde. Aber mit Frau Y. konnte ich nicht richtig umgehen. Dies Jahr auch nicht, aber es geht so einigermaßen mit Frau Y. Wenn ich höre, dass ich gut bin, dann hilft mir das. Wenn einer immer nur sagt, was ich besser machen muss, das ist schwerer. Und wenn mir jemand genau sagt, wie ich das besser machen muss.

Ich schreie nur noch selten rein, wenn ich nicht drankomme. Früher wollte ich alle ärgern. Das mache ich jetzt seltener. Wenn sich alle melden, dann geht das besser. Es ist ja auch nicht gut, wenn die anderen dann sauer auf mich werden.

Stress mit Lehrern hatte ich vor allem, wenn ich kurz vor'm Tadel war. Dann habe ich mich aufgeregt. Jetzt ist es mir eigentlich egal, jetzt habe ich nicht so viele Einträge.

Damals hatte ich auch keine Schuld und ich kriegte auch kein Recht.

*Dass Sie auch bei meinen Eltern angerufen haben. Aber Sie haben auch nicht nur vom Schlechten geredet. Und jetzt weiß mein Vater, wo ich schlecht **und** gut bin.*

Gerechtigkeit ist mir wichtig.

2b. Kannst du dich erinnern, ob es irgendetwas gab, wodurch andere Schüler dich bei deinem Vorhaben unterstützt haben? (bitte beschreib es so genau wie möglich)

Die anderen Mitschüler haben auch gesagt, dass es nicht gut ist, wenn ich wieder sitzen bleibe. In der anderen Klasse haben alle mehr zusammen gehalten. In dieser Klasse ist das ganz anders. Die hier haben zwei Seiten: sie sind nett und hinter dem Rücken reden sie über einen.

Die anderen in dieser Klasse interessieren sich nicht so sehr für mich und ich mich nicht so für die und dann geht das eigentlich, dann streite ich mich nicht. Dann ist mir das egal.

In den Pausen da hing ich immer mit falschen Leuten rum. Das waren schlimme Leute, die rauchten, kiffen.

Ich habe mich von denen entfernt, damit ich keinen Ärger mehr kriege. Das waren auch keine richtigen Freunde. So viele richtige Freunde habe ich nicht, nur ein paar.

A. unterstützt mich, sie sagt: "Mach nicht so viel Blödsinn!" Und T. auch.

Die anderen interessieren sich nicht.

Ich mache, was sie sagen. Und die auch, was ich sage, und die machen das dann auch. Die anderen machen nur Spaß.

Der Ausraster auf Langeoog, das war doof. Aber das weiß ich nicht mehr so.

2c. Kannst du dich erinnern, ob es irgendetwas gab, womit deine Eltern dich bei deinem Vorhaben unterstützt haben? (bitte beschreib es so genau wie möglich)

Die haben mit mir geredet. Wie ich sein könnte, wenn ich einen guten Abschluss habe oder wenn ich keinen Abschluss habe, wie ich dann sein könnte. Wenn ich Fragen habe soll ich Freunde fragen oder Sie anrufen. Aber ich will das nicht so ich will das alleine rauskriegen oder gar nicht. Ich will halt nicht von solchen abhängig werden

Auch wenn das Risiko zu hoch ist. Ist eigentlich nicht gut. Ich mag es lieber, wenn jemand zu mir kommt. Das ist ein schönes Gefühl.

Der auf's Gymnasium geht, den will ich nicht fragen. Der könnte das erzählen. Es gibt auch vielleicht die Volkshochschule. Aber das will ich nicht. Da sieht mich vielleicht jemand. Die lästern dann vielleicht über mich.

2d. Bitte beschreib alles, was dir einfällt, womit andere (Lehrer/ Eltern/ Schüler) dir dein Vorhaben erschwert haben.

Ich habe meinen Bruder nur allgemein gefragt, ich hätte genauer fragen können.

Andere haben nicht genug zu mir gehalten.

2e. Kannst du dich erinnern, was du über dich selbst gedacht hast? Mit welchen Ideen und Gedanken konntest du dich selbst unterstützen? (bitte beschreibe sie so genau wie möglich)

Nachdem die falschen Freunde von der Schule weggegangen sind, habe ich mir bessere Freunde gesucht.

Dass der Unterricht spannender ist. Dass man vielleicht auch mal lacht. Wir lachen so wenig. Außer bei unseren doofen Scherzen. Ich habe sogar Frau Y. zum Lachen gebracht.

Dass die Guten in der Klasse sagen, dass wir uns zusammensetzen sollen und was für den Unterricht machen und dass sie zu einem halten.

Ich habe mir vorgestellt, wie ich mit einem Abschluss aussehe und wie ich ohne aussehe. Wenn ich schon im Unterricht (z.B. in Mathe) gut bin, dann verhalte ich mich auch ruhig, dann macht es auch Spaß. Aber wenn die Noten schlecht sind, dann ist das Verhalten eigentlich auch egal.

Eigentlich müsste ich die Klasse locker schaffen. Das ist nicht schwer, aber ich habe auf Schule keine Lust und deshalb mache ich das nicht mit.

Eigentlich ist das spannend, aber es interessiert mich nicht so richtig.

Und wenn ich den Lehrer nicht so mag, dann habe ich auf alles keine Lust mehr.

Ich kann mich zwingen, wenn ich an den Abschluss denke.

Muss ich wohl, sonst schaffe ich das nicht.

Dann versuche ich das. Dann denke ich, dass ich sitzen bleibe, dass dann jeder über mich lacht.

Dann denke ich nur an den Unterricht und nicht mehr an den Lehrer.

3. Kannst du dich erinnern, wodurch es dir gelungen ist, nicht mehr so viele Eintragungen im Klassenbuch zu haben?

Ich denke an die Konsequenzen, dass ich vielleicht eine Konferenz kriege, von der Schule fliege, zur Sonderschule muss. Es ist mir schon peinlich, wenn andere mich fragen, in welcher Klasse ich bin und die dann merken, dass ich sitzen geblieben bin.

Vorher hat es mehr Spaß gemacht, mit den anderen Blödsinn zu machen. Da habe ich nicht so klar überlegt.

Die wollten auch nicht, dass einer gut ist. Zusammen Spaß zu haben war wichtiger. Über Schule habe ich überhaupt nicht nachgedacht, das war mir egal.

4. Kannst du dich erinnern, wie du es geschafft hast, mit Lehrern weniger Stress zu bekommen?

*Auch wenn ich die nicht mag, da **muss** ich freundlich sein. Ich habe mich gezwungen.*

Jetzt geht das einigermaßen.

Ich habe überlegt, dass die später weg ist und ich habe dann keinen Abschluss.

5. Jetzt ist es dir sogar gelungen, mit Frau Y. in Englisch auszukommen. Wie ist dir das geglückt?

Jetzt habe ich verstanden, dass sie das auch nicht will, dass ich sitzen bleibe. Vorher habe ich gedacht, dass es der egal ist. Manchmal redet die auch mit mir. Früher hat sie das auch nicht interessiert.

6. Erinnerst du dich an spezielle Situationen, in denen es dir gelungen ist, deine alten Schwierigkeiten in der Schule besser in den Griff zu kriegen? Bitte beschreibe zwei oder drei Beispiele so genau wie möglich.

Reinschreien: ich wollte die Lehrer ärgern

Ich dachte, die mögen mich nicht, deshalb wollte ich die ärgern.

Ich habe mit denen geredet. Ich hab die auch später mal angesprochen.

Bsp.: Wenn ich einen Eintrag gekriegt habe, dann gehe ich hin und rede darüber. Und dann hilft mir das. Die erklären mir das und ich kann überlegen, wie ich das ändern kann.

Bsp.: Lehrer anschreien

Wenn ich schon mit so einer hohen Stimme da hin gehe, dann gehen die weg, aber wenn du vernünftig da hin kommst, dann reden die Lehrer mit dir darüber. Wenn ich netter bin, dann haben die mir das gesagt.

7. Bitte erzähle, was dir geholfen hat, weniger Verspätungen und unentschuldigte Fehltage zu haben!

Ich war schon öfter im Trainingsraum und deswegen will ich da nicht mehr ´reinkommen. Und eigentlich bin ich gar nicht so schlimm, dass ich dann 2 Tage da drin bleiben muss und darum versuche ich das.

Ich will auch nicht nachsitzen.

Wenn Regeln nicht ganz klar sind, probiere ich das aus.

Und nun zu deinen Leistungen:

8. Seit wann ist es dir besonders wichtig, auch deine Leistungen zu verbessern? Was hat dir Mut gemacht, überhaupt auf diese Idee zu kommen?

Nach dem Sitzenbleiben.

Eltern haben gesagt, dass ich nicht doof bin, dass ich meine Faulheit überwinden kann. Die haben auch geglaubt, dass ich das schaffen würde.

Vorher habe ich nur an den Blödsinn gedacht, nur wenn ich zufällig mal was wusste, habe ich ´reingeschrieen.

Ich will aber eigentlich noch besser sein.

Mit einem, der nur halb gut ist und auch ein bisschen faul ist, könnte es gehen zusammen zu lernen.

Die anderen – auch Frau Y. – sagen das jetzt auch, dass ich nicht blöd bin, sondern faul.

8a. Womit hast du begonnen? Wie war das genau?

Letztes Jahr, als Sie meine Eltern angerufen haben. Sie haben gesagt, wegen so eines Paragraphen wäre ich nicht schon wieder sitzen geblieben.

Und ich habe fast gar nichts mitgenommen, keine Bücher, keine Mappen.

Keine Mappen gemacht.

Wenn der Anfang gut ist, dann macht es auch Spaß. Und wenn ich dann mehr habe (z. B. die Mappe in Bio), dann macht es auch Spaß

Meine Schrift ist so schlecht. Ich denke: ´Die werden das nicht lesen können.´ Dann mache ich das auch nicht.

*Frau R. hat gesagt: ´Du musst das ja nicht lesen können. Wenn **ich** das lesen kann, reicht das.´*

9b. Wodurch ist es dir gelungen, weiterzuarbeiten – nachdem du herausgefunden hattest, wie schwer es ist, seine Leistung zu verbessern? (Was alles hat dir geholfen, eine so lange und schwierige Zeit durchzuhalten?)

Bsp.: „Schrift“

Ich hatte schon in der Grundschule keine Lust, gut zu schreiben.

Bsp.: Mathe

Ich habe mich erinnert, was wir früher hatten.

10. Jetzt hast du sogar in Englisch eine Anerkennung bekommen. Was hast du alles dafür getan? Wie hast du das geschafft?

Bsp.: Englisch

*Ich habe es **richtig** versucht, **richtig** gelesen.*

Früher habe ich nur geschätzt.

Jetzt habe ich mich richtig konzentriert.

Was nimmst du dir für die Zukunft vor?

11. In welchen Situationen könnten deine alten Schwierigkeiten noch einmal auftauchen?

Dass ich manche Hausaufgaben nicht habe, die ein bisschen schwerer sind.

Das mit der Mappe kriege ich hin

Das Reinschreiben, das klappt jetzt schon.

Mit anderen streiten – das geht, die interessieren mich nicht.

Wenn ich noch mal sitzen bliebe das wird langweilig, weil ich das schon alles hatte .

Ich muss den Anfang schaffen, dann macht das Spaß!

Sogar A. kommt in Mathe zu mir oder B. Das gefällt mir. Da kann ich zeigen, was ich so drauf habe.

Wenn das in Englisch und Deutsch auch so wäre, das wäre SUPER!

12. Was könnte dann für dich hilfreich sein?

Einen faulen Freund wahrscheinlich.

T. halt, aber der ist auch ein bisschen besser als ich.

Lehrer, der auch witzig ist.

Wenn der nicht so ist, muss ich mich auf die Sache konzentrieren.

Wenn etwas schwierig ist, mit dem Lehrer reden.

Unsere Zusammenarbeit

13a. Zur Erreichung deiner Ziele habe ich dir meine Unterstützung angeboten. Welches meiner Angebote war für dich hilfreich? Wieso?

Viele. Anrufen, mit den Eltern reden, nach der Stunde reden.

13b. Wie war die Häufigkeit und Regelmäßigkeit unserer Gespräche für dich?

War gut.

Wenn es mir hilft, kann ich in der Pause bleiben.

Unsere regelmäßigen Termine haben aufgehört. Es war nicht mehr so spannend.

13c. Welche meiner Vorschläge haben dir nichts genützt? Was war deiner Meinung nach nicht so gut bei unserer Zusammenarbeit?

Die Hausaufgabenbriefe. Ich habe nur Ärger gekriegt, mehr nicht.

13d. Fällt dir heute etwas ein, das wir besser anders gemacht hätten?

Anruf, dann kann man nachfragen.

Wenn ich zu Haus bin, habe ich überhaupt keine Lust, was für die Schule zu machen. In Mathe da geht das, da kann ich das gut, das macht Spaß. In Englisch mache ich das ganz selten, weil ich das nicht kann.

In Englisch brauchte ich Hilfe.

Ich kann mir nicht vorstellen, mit T. Hausaufgaben zu machen.

Im Nachmittagsunterricht kann ich da nicht hingehen, wenn ich die nicht kenne. Dann wundern die sich.

Ich mag das nicht, wenn die das mitkriegen, was ich nicht kann.

Ich wünsche dir alles Gute!

Stundenplan	Pünktlichkeit	Materialien	Hausaufgaben	Mitarbeit	Unterschrift
Montag					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
Dienstag					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
Mittwoch					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
Donnerstag					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
Freitag					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
<u>Bemerkungen:</u>					

Literatur

- Balke, S.: Spielregeln im Klassenzimmer, Bielefeld 1999
- Bronder, D. J., Ipfling, H.-J., Zenke, K., G., (Hrsg.), Handbuch Hauptschulbildungsgang, Erster Band, Klinkhardt, 1998
- Bürman, J./ Heinel, J. (Hrsg.), Früchte der Gestaltpädagogik, Klinkhardt, 2000
- Bürmann, Jörg, Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung, Klinkhardt, 1992
- Bürmann, Ilse, Über die Wirksamkeit einer dialogischen Grundhaltung in der Didaktik, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik, Heft 2, 2003
- Bürmann, Ilse, Überwindung des Dualismus von Person und Sache, Klinkhardt, 1997
- Ciompi, L., in: Schnyder, U. und Sauvart, J.-D. (Hrsg.), Krisenintervention in der Psychiatrie, Huber, 1996, 2. korr. Auflage
- Dauber, H., Von der sozialen Benachteiligung zur gewaltförmigen Ausgrenzung – Kinder und Jugendliche in problematischen Lebenslagen, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik, Heft 1, 16.Jahrgang 2005, Edition Humanistische Psychologie
- Flammer, A., Entwicklungstheorien, Huber, 2004, 3. korr. Auflage
- Ford, Edward E.: Discipline for Home and School, AZ 1994
- Harnoncourt, N., Zitat von der homepage, 2007
- Irle, K., Schulform in Nöten, Frankfurter Rundschau vom 1.4.2006, S.2
- Kabakov, Ilya und Emilia, die Utopische Stadt und andere Projekte, Kunsthalle Bielefeld, Kunsthaus Zug, Albion London, Kerber Verlag, 2004
- Kafka, F., Vor dem Gesetz, in: Erzählungen, Fischer, 1998
- König, K., Abwehrmechanismen, Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 2. Auflage
- Kruse, M., Wehner, K., Die schönsten Kindergedichte, Aufbau-Verlag GmbH, 2003, 2.Auflage
- Lückel, K., Begegnung mit Sterbenden, Kaiser Taschenbücher, 1994, 4. Auflage
- Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A., (Hrsg.), Was Kinder stärkt, Reinhardt, 1999
- Orth, I., in: Weibliche Identität und Leiblichkeit. Prozesse „konvivaler“ Veränderung und Entwicklung. Überlegungen für die Praxis, in: Petzold, G. H. (Hrsg.), Lebensgeschichten erzählen, Junfermann, 2003
- Perls, F., Zitat in: Petzold: Integrative Therapie, 3/4, 1977, 147
- Petzold, G. H., Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk, in: Kunst & Therapie, Zeitschrift für Theorie und Praxis künstlerischer Therapieformen, 1/2/1999, Claus Richter Verlag
- Petzold, G. H., Der „informierte Leib“ – „embodied and embedded“ als Grundlage der Integrativen Leibtherapie, in: POLYLOGE, Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit, Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“, www.fpi-publikationen.de/polyloge
- Petzold, G. H., „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“. Polyloge collagierender Hermeneutik und narrativer „Biographiearbeit“ bei Traumabelastungen und Behinderungen, in: Petzold, G. H., (Hrsg.), Lebensgeschichten erzählen, Junfermann, 2003
- Petzold, H., Integrative Therapie, Bd.1, 2 und 3, Junfermann, Paderborn 1993
- Petzold, H., Integrative Bewegungs- und Leibtherapie, Junfermann, 1990, 2. Auflage
- Petzold, H., Orth, I., Die Mythen der Psychotherapie, Junfermann, 1999
- Petzold, H., Orth, I., (Hrsg.), Poesie und Therapie, Junfermann, 1995, 3. Auflage
- Rahm, D., Integrative Gruppentherapie mit Kindern, Vandenhoeck & Ruprecht, 1997
- D. Rahm & K. Kirsch, Entwicklung von Kindern heute – Ein Diskussionsbeitrag aus der Perspektive der Integrativen Gruppentherapie mit marginalisierten Kindern, in: Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, Heft 1, Februar 2000, S.17
- D. Rahm, Bindungsentwicklung – über parallele Aspekte der Entwicklung von Bindungssicherheit in der Mutter-Kind-Interaktion und im therapeutischen Prozess, in:

Beratung Aktuell, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, Heft 3, August, 2005, S.140

- Rutter, M.(1992): Wege von der Kindheit zum Erwachsenenalter, in: Integrative Therapie 1-2, S. 11-44
- Schulze, Th., in: Die Bedeutung der pädagogischen Biographieforschung und Biographiearbeit, in: Petzold, G. H. (Hrsg.), Lebensgeschichten erzählen, Junfermann, 2003

Filme

- "Rhythm is it!"
Kinofilm der Berliner Philharmoniker
von Thomas Grube und Enrique Sanchez Lansch, 2004
- „Wie im Himmel“
schwedischer Kinofilm von Kay Pollak, 2004
- „Treibhäuser der Zukunft“
Wie in Deutschland Schulen gelingen
von Reinhard Kahl
3 DVD-Videos, Beltz GmbH, Julius, Dezember 2004

Hintergrundliteratur

- Aichinger, A./ Holl, W., Psychodrama – Gruppentherapie mit Kindern, Matthias-Grünwald-Verlag, 1997
- Anderson, T. (Hrsg.), Das reflektierende Team, verlag modernes lernen, 4. Auflage
- Benedetti, G., Todeslandschaften der Seele, Vandenhoeck & Ruprecht, 4. Auflage
- Canakakis, J., Bassfeld-Schepers, A., Auf der Suche nach den Regenbogentränen, Bertelsmann, 1994, 5. Auflage
- Flaake, K., King, V. (Hrsg.), Weibliche Adoleszenz, Campus Verlag, 1995, 3. Auflage
- Gebauer, K., „Ich hab sie ja nur leicht gewürgt“, Klett-Cotta, 1996
- Hausmann, B., Neddermeyer, R., Bewegt sein, Junfermann, 1996
- Heinel, J., Der König ruht im Klassenzimmer, Diesterweg, 1993
- Hendriksen, J., Intervision, Beltz, 2002, 2. Auflage
- Lückel, K., Geschichten erzählen vom Leben, Vandenhoeck & Ruprecht, 1993
- Lückel, K., Gratwanderungen zwischen Sinn und Widersinn, Vandenhoeck & Ruprecht, 1997
- Maaß, E. & Ritschl, K., Teamgeist, Junfermann, 1997
- Medusana Stiftung (Hrsg.), Das Praxisbuch I, Die MediPäds, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2002
- Metzmacher, B., Petzold, H., Zaepfel, H. (Hrsg.), Praxis der Integrativen Kindertherapie, Bd.1 und 2, Junfermann, 1996
- Middendorf, I., Der erfahrbare Atem, Junfermann, 1988, 5. Auflage
- Petzold, H., Orth, I., (Hrsg.), Die neuen Kreativitätstherapien, Bd.1 und 2, Junfermann, 1991, 2.Auflage
- Petzold, H., Orth, I., (Hrsg.), Poesie und Therapie, Junfermann, 1995, 3. Auflage
- Rahm, D. , Gestaltberatung, Junfermann-Verlag, Paderborn, 1995, 4. Auflage
- Rahm, D. , Otte, H., Bosse, S., Ruhe-Hollenbach, H., Einführung in die Integrative Therapie, Junfermann, 1993
- Reddemann, L., Imagination als heilsame Kraft, Pfeiffer bei Klett-Cotta, 2001, 2.Aufl
- Reiners, L., Der ewige Brunnen, C. H. Beck, 2005, 21. Auflage
- Schreyögg, A., Supervision, Junfermann, 1992, 2. Auflage
- Schiffer, E., Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde, Beltz, 1999
- Sheleen, L., Maske und Individuation, Junfermann, 1987
- von Schnakenburg, R., Einbildungskraft als Leib-Wissen, Rhythmus und Physiognomisches Sehen, Peter Lang, Europäische Hochschulschriften, Reihe XXVIII, Kunstgeschichte, Bd.194, 1994
- Yalom, I. D., Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie, Pfeiffer, 1989

Zusammenfassung:

Konzepte aus der Weiterbildung in klinischer Kunsttherapie werden in den Arbeitsalltag als Lehrerin in der Hauptschule übertragen. Die Persönlichkeit der Lehrerin wird dabei als Medium gesehen, das die Ko-respondenz im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Therapie in der Schule gestaltet. Beispielhaft dafür werden Umgangsweisen mit krisenhaften Grenzsituationen in der Schule geschildert. Im Zentrum der Darstellung wird der Entwicklungsverlauf eines Schülers mit anfänglich schlechten Zukunftsprognosen beschrieben. Unter der Voraussetzung, dass Ko-Kreativität eine anthropologische Grundkonstante ist, wird ihre grundlegende Bedeutung in der Arbeit an und in den Beziehungen mit den marginalisierten SchülerInnen der Hauptschule aufgezeigt. Im Zusammenhang damit wird auf die Arbeiten des Künstlerpaares Ilja und Emilia Kabakov aus der ehemaligen UdSSR verwiesen. Die beschriebenen Werke thematisieren die „feinen“, die intuitiven Energien, die das kreative Moment an den Grenzen menschlicher Existenz aufschimmern lassen und Hoffnung wecken.

Schlüsselwörter: Persönlichkeitsentwicklung bei LehrerInnen und SchülerInnen, marginalisierte HauptschülerInnen, Ko-respondenzmodell (Petzold), persönlich bedeutsames Lernen (Jörg Bürmann); Ko-Kreativität als anthropologische Grundkomponente (Petzold)

Summary:

Concepts from further education in clinical art therapy are transferred into the everyday working sphere of a teacher at a German Hauptschule (secondary modern school). The teachers personality is regarded as a medium which forms the co-respondence at the border between pedagogics and therapy at school. To illustrate this, ways of dealing with critical situations in school are described. The focus of this contribution is the development of a single pupil whose prognosis for the future was initially not good. If we presume that co-creativity is a basic anthropological constant, then its fundamental significance is revealed in work with and in relation to the marginalized pupils of the Hauptschule. In this context, the works of the artistic couple Ilja and Emilia Kabakov from the former Soviet Union are described. They deal with the “subtle” intuitive energies which bring to light the creative impulse at the edge of human experience and give rise to hope.

Keywords: personality development of teachers and pupils, marginalized pupils of the German Hauptschule, co-respondence model (Petzold), personal significant learning (Jörg Bürmann), co-creativity as an anthropological constant