



Leseprobe aus Reinke, Ziemlich beste Lehrer:innen,
ISBN 978-3-407-63268-5 © 2022 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63268-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63268-5)

Inhalt

Von einem, der auszog, um Lehrer zu werden	8
Einleitung	11
»Das stimmt doch gar nicht!«	18
Bedürfnisseorientierung	22
Persönliche Grenzen	26
Schul- und Klassenregeln	31
Goldene Lehrer:innen-Ethik	39
»Laura, du bist doch schon so groß, da musst du doch nicht traurig sein«	45
Wurzeln und Flügel	48
Angst und Entfremdung	51
Respekt	57
Druck vom Kessel nehmen	63
Qualität kommt (nicht) von Qual	67
Schuld, Scham und Gehorsam	71
»Moderne« Schulen oder: Das große Fressen	73
Selbst-Angebundenheit	77
Die Haltung des Aufblühens	82
Das Entscheidende in jeder Schule sind die Menschen	87
Wenn Schüler:innen »nett« beschuldigt werden	91
Wir kooperieren immer	96
Inhalt und Prozess	100
Luisa	105

Wenn wir den »Verstand verlieren«	108
Seilübung	111
Integrität und Kooperation	115
Konfliktvermeidung	118
Schulische Integritätsverletzungen	120
Der gleichwürdige Dialog	123
Rückmeldungen	130
Führung	133
Lehrer:innen, die nicht ernst genommen werden	136
Eltern sein heute: Wie man's auch macht, man macht es verkehrt	140
Helikoptereltern	144
Den eigenen Blick in den Blick nehmen	146
Ich sehe dich!	148
Ich sehe was, was du nicht bist	152
»Zum Elternabend kommen sowieso nie die Eltern, die es brauchen«	155
Aura der Wertschätzung	162
»Es gab in den letzten Wochen einige Vorfälle«	166
Vertrauen aufbauen, Verantwortung übernehmen	170
Echt jetzt! Authentizität	173
Schwierige Elterngespräche	176
Elternkritik als Chance verstehen	180
Wem es an Respekt fehlt, dem fehlt es an Respekt	184
Achtsamkeit in der Zusammenarbeit mit Eltern	188
Hausaufgaben	194
Verstärker- und Belohnungssysteme	199
Strafe oder Konsequenz	201
Der Griff in den pädagogischen Werkzeugkasten	205

Schulen des Miteinanders	208
Gesprächskreise	213
Schulentwicklungen verantworten	219
Zwischen den Stühlen	224
Beziehungskompetente Lehrer:innen und Verantwortung	228
Meine Klasse. Meine Verantwortung. Meine Gestaltungsmöglichkeiten.	231
Nachwort	234
Literatur	235

Einleitung

»Mit Auszeichnung bestanden« – so stand es auf meinem Zeugnis, das ich nach der zweiten Examensprüfung stolz in der Hand hielt. Endlich war es soweit: Ich durfte mich Lehrer nennen. Mehr noch: Das Zeugnis wies mich als ausgezeichneten Lehrer aus. Die Prüfungskommission, so dachte ich, würde sich schon etwas dabei gedacht haben, wenn sie mir ein Zeugnis mit dem Vermerk »Mit Auszeichnung bestanden« ausstellt.

Etliche Semester hatte ich an der Pädagogischen Hochschule der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel studiert. Ich korrigiere: Etliche Semester war ich eingeschrieben. Denn zugegebenermaßen verbrachte ich deutlich mehr Zeit in Cafés und Hafenkneipen als in Vorlesungssälen und Seminarräumen. Bereits im ersten Semester stellte ich deprimiert fest, dass mir die universitäre Ausbildung nicht das bot, was ich mir von einem Lehramtsstudium erhofft hatte. Sie war mir zu theoretisch, zu verschult, zu unlebendig. Während mein Bruder, auch Lehramtsstudent, vorbildlich Vorlesungen über die Geschichte der Pädagogik und Hohenzollern besuchte, setzte ich mich mit Freund:innen und Kommilitonen zumeist in die Mensa. Wir tranken literweise Kaffee, rauchten Kette und redeten. Wir redeten über das Leben, das Menschsein, Beziehungen. Wir diskutierten darüber, wie wir uns Schule vorstellen und was wir anders machen wollen. Wir sprachen über unsere Wünsche, Ängste und Werte. All diese, für uns so wichtige Themen spielten in den Vorlesungen und Seminaren keine Rolle. Veranstaltungen an der Uni waren trocken wie Wüstensand und ähnelten den Unterrichtsstunden unserer Schulzeit. Ich weiß noch, wie unendlich froh ich darüber war, die Schule endlich hinter mich gebracht zu haben. Und siehe da: Wieder sollte ich mich in Räume setzen, in denen Wissende Wissen vermitteln und Tische und Bänke in Reih und Glied stehen. Schnell stand für mich fest, dass ich diesen Blödsinn nicht mitmachen würde. Dennoch wollte ich Lehrer werden. Also tat ich das, was ich heute beschreibe mit den Worten »mit dem System tanzen«. Vierzehn Semester lang tanzte und studierte ich wild herum.

Trotz aller Schwierigkeiten und (Selbst-)Zweifel bestand ich das erste Staatsexamen. Ich startete mein Referendariat an einer Lübecker Grund- und Hauptschule, und nach zwei intensiven Praxisjahren, etlichen großen Unterrichtsvorbereitungen und einer Abschlussprüfung, an die ich mich heute kaum noch erinnere, hatte ich mein großes Ziel erreicht. Ich war fertiger Lehrer. Dass ich bald tatsächlich fertig sein würde, ahnte ich zu der Zeit nicht.

Ich entschied, nicht sofort in den Schuldienst zu gehen. Stattdessen arbeitete ich über Monate in einer Sylter Bar, um mir einen längeren Aufenthalt in Thailand und Australien zu finanzieren. Auf Sylt und am anderen Ende der Welt lernte ich mich besser kennen. Abseits meiner gewohnten Umgebung stieß ich auf Ängste und Potenziale, von denen ich überhaupt nicht wusste, dass sie in mir waren. Ich lernte, was es bedeutet, als Türsteher dazwischenzugehen und testosterongesteuerte, volltrunkene Männer davon abzuhalten, sich gegenseitig umzubringen. Ich musste irgendwie zurechtkommen, nachdem ich auf Koh Phi Phi meine Bankkarte verloren hatte und mir plötzlich kein Geld mehr zur Verfügung stand. Ich übernahm den Bus-Shuttle in einem australischen Hostel (Achtung Linksverkehr). Wer vier Wochen lang zweimal am Tag zum ortsansässigen Busbahnhof fährt, um den Satz »Anyone wants to go to Surfers Paradise?« über den Platz zu brüllen, verliert seine Scheu davor, in der Öffentlichkeit aufzutreten.

Nach meiner Rückkehr in Deutschland stellte ich mich abermals hinter den Tresen. Mir blieb noch etwas Zeit, bevor ich in Hamburg als Lehrer arbeiten würde. Das zumindest war mein Plan. Dann jedoch kam das Leben dazwischen. In der Sylter Wunderbar geschah tatsächlich ein Wunder: Ich lernte die Frau kennen, die eineinhalb Jahre später unsere Tochter Emma zur Welt bringen würde. Im Vollrausch des Verliebtseins packte ich meine Sachen, um meine Zelte in Leipzig aufzuschlagen. »Kein Problem«, dachte ich, »du hast gelernt, auch woanders klarzukommen.«

In Sachsen bewarb ich mich um die Einstellung in den staatlichen Schuldienst. Ich war felsenfest davon überzeugt, dass ich mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Religion keine größeren Probleme haben würde, eine Anstellung zu bekommen. Zumal mein Zeugnis die Formulierung »Mit Auszeichnung bestanden« enthielt. Nie werde ich das Vorstellungsgespräch in der Leipziger Nonnenstraße vergessen. Erschrocken nahm ich zur Kenntnis, dass meine Bewerbung überhaupt nicht ernst genommen wurde. Meine Ansprechpartnerin sah mich an, als wäre ich nicht ganz dicht. Nach einem Gespräch, das Formulierungen wie »Keine Chance!« enthielt, verschwand meine Bewerbungsmappe im Nirwana eines dicken Stapels. Noch heute muss ich mit dem Kopf schütteln angesichts der Arroganz, mit der man mich seinerzeit abwies. Nur wenige Jahre später wurden (nicht nur) in Sachsen händeringend Lehrer:innen gesucht.

Glücklicherweise fand ich eine Anstellung an einer Schule in freier Trägerschaft. Voller Vorfreude und Tatendrang übernahm ich die Leitung einer zweiten Klasse. Nach wenigen Wochen dachte ich: »Ich gehöre wahrscheinlich zu den Lehrkräften, die im ersten Berufsjahr mit Auszeichnung scheitern.« Zwischen dem, was auf meinem Zeugnis stand, und dem, was ich erlebte, lagen Welten. Zwar bereitete mir das Zusammensein mit den Schüler:innen meiner Igel-Klasse große Freude. Jedoch fühlte ich mich den neuen Herausforderungen ganz und gar nicht gewachsen. Schon nach drei Monaten war mein Tank leer. Gegen das, was ich an meiner

ersten Schule erlebte, kam mir die Herausforderung, mit einem Moped über die Insel Phuket zu fahren und plötzlich keinen Sprit mehr zu haben, wie ein Witz vor.

In meiner Ausbildung hatte ich gelernt, fachwissenschaftlich zu arbeiten und Zauberstunden vorzuführen. Dass diese während des Referendariats zumeist gut gelaufen waren, lag nicht zuletzt daran, dass ich Lehrproben in Ruhe hatte vorbereiten können. Außerdem waren mir meine Schüler:innen gerade dann wohlgesonnen, wenn's drauf ankam. Sie machten brav mit und hielten sich an meine Unterrichtsvorbereitungen. Von meinen Seminarleiter:innen wurde ich regelmäßig dafür gelobt, dass ich den Laden im Griff hatte und die Zukunft voraussagen konnte. Ich war hochkompetent im Gebrauch des Futur II: »Was werden meine Schüler:innen wann und wie gesagt und gelernt haben?« In der letzten Reihe saßen meine Ausbilder:innen, um Schüler:innen-Antworten dahingehend zu überprüfen, ob sie mit meinen antizipierten Antworten übereinstimmten. Außerdem – und dieser Punkt kam in den sogenannten Reflexionsgesprächen immer wieder zur Sprache – würden mich meine Schüler:innen respektieren. Schließlich hätte es keine Unterrichtsstörungen gegeben. Man muss sich das bitte vorstellen: Respekt ist, wenn junge Menschen brav und gehorsam sind. Was für ein Käse!

Das »normale« Schulleben forderte von mir deutlich mehr, als akribisch vorbereitete Unterrichtsstunden abzuliefern. Inmitten von achtundzwanzig Wochenstunden, der antiquierten Idee der Wissensvermittlung und nebulösen Erwartungshaltungen traf ich auf Schüler:innen, die sich dagegen wehrten, verplant und zurechtgewiesen zu werden. Während mich Eltern aufforderten, für Ruhe zu sorgen und keine Experimente zu machen, gaben mir Kolleg:innen zu verstehen, dass sie von dem ganzen »neumodischen Quatsch« nichts hielten. Und über allem thronte ein Schulleiter, der eher mit seinem Image als mit Schulentwicklung und Personalführung beschäftigt war. Kurzum: Ich war mit der sogenannten Realität überfordert. Das Lehrerdasein war für mich ermüdend, deprimierend, beängstigend. Ich war nicht der, der mit dem System tanzte. Ich war der, der in Richtung Abgrund taumelte.

Gebetsmühlenartig sagte ich mir, dass ich mir nicht alles so zu Herzen nehmen darf. Gleichzeitig schämte ich mich in Grund und Boden. Schließlich war ich nicht an einer sogenannten Brennpunktschule gelandet, sondern an einer Leipziger Grundschule mit einem musikalischen Profil. Aus dem benachbarten Klassenzimmer ertönte Klaviermusik von Clara Schumann. In meinem Kopf hingegen war »Highway to Hell«. Unerfahren wie ich war, konnte ich kaum benennen, was mich belastete. Mein bevorzugter Erklärungsversuch beziehungsweise Richterspruch lautete: »Ich bin zu weich.« Heute denke ich: »Zu was?«

Ich hatte schon immer ein feines Gespür für das Unausgesprochene, für Zwischengeräusche, für Stimmungen. Damals – zwischen Klavier und Klarinette – nahm ich wahr, dass sich hinter dem künstlerischen Profil der »besonderen Schule« noch etwas ganz anderes verbarg als musikalische Frühförderung. Die

Zwischentöne waren geprägt von unterschwelliger Angst, passiv-aggressiven Verhaltensweisen und autoritärem Gehabe. Freundlich lächelnd wurden Schüler:innen zum Gehorsam verpflichtet. Und wenn das Zuckerbrot nicht half, musste halt die Peitsche her. Natürlich immer zum Besten der lieben Kleinen. Es herrschte eine Aura der Furcht. Auch im Kollegium. Wer aus der Reihe tanzte, musste antanzen. Bei einem Schulleiter, der einem grinsend drohte.

Mir stand das Wasser bis zum Hals. Dem Ertrinken nahe nutzte ich diejenigen Überlebensstrategien, die ich in meiner Kindheit entwickelt hatte. Ich passte mich an, riss mich zusammen, machte auf Everybody's Darling, gab Vollgas und versuchte, perfekt zu sein. Ein hoffnungsloses Unterfangen. Ich hatte nichts darüber gelernt, wie ich die Verantwortung für mich und die Prozesse in meiner Klasse übernehmen kann. Auch hatte ich keinen blassen Schimmer davon, wie ich in konfliktreichen Momenten gut für mich einstehen kann, ohne selbst übergriffig zu werden. Ich wusste nicht einmal, dass dieser Punkt wichtig ist. In mir gab es nicht die Erlaubnis, »Ja!« zu mir selbst zu sagen. Tief saß der Drang, dazuzugehören und gemocht zu werden. Begriffe wie Integrität oder Eigenverantwortung waren mir fremd. Gelernt hatte ich, Unterrichtsstörungen zu unterbinden und Schüler:innen zu sanktionieren. Statt mich als Mensch zu zeigen, setzte ich entweder auf Regeln und Konsequenzen oder auf Verstärkersysteme und Belohnungen.

In meiner Ausbildung ging es an keiner Stelle um die Frage, wie ich Verantwortung für meine wunden Punkte, Sprachgewohnheiten, Überlebensstrategien, Grenzen, Bedürfnisse und unerledigten Angelegenheiten übernehmen kann. Das Menschsein mit all seinen Facetten wurde ausgeklammert. Ich habe nicht eine einzige Veranstaltung besucht, in der es um die Auseinandersetzung mit meiner Biografie, meinem inneren Kind, meiner Gehorsamsgeschichte gegangen wäre. Das wiederum lag nicht etwa daran, dass ich entsprechende Veranstaltungen geschwänzt habe. Es gab diese einfach nicht.

Wenn ich an den jungen Lehrer denke, der ich einst war, möchte ich ihm zurufen: »So wie du bist, bist du okay. Du musst dich weder anstrengen noch verleugnen, um wertvoll zu sein. Deine Schüler:innen brauchen keinen Lehrer, der außer sich ist, aus Hilflosigkeit brüllt oder bestraft und versucht, ein anderer zu sein als der, der er ist. Sie brauchen einen Lehrer, der bei sich ist, gut für sich sorgen kann und in der Lage ist, die Verantwortung für das Miteinander zu übernehmen.«

Bereits nach meinem ersten Schuljahr wechselte ich an eine andere Schule in freier Trägerschaft. In dieser für mich ungewohnt vertrauensvollen Schulumgebung blühte ich förmlich auf. Ich fand meine Risikobereitschaft wieder, traute mich, Fehler zu machen, hörte mich endlich wieder lachen. Außerdem lernte ich, was es bedeutet, den Unterricht zu öffnen. Immer mehr interessierten mich Konzeptfragen und alternative Lernwege. Ich besuchte Vorträge, Weiterbildungen und Bildungskongresse. Irgendwann war ich davon überzeugt, meinen eigenen Stil gefunden zu haben und so gefestigt zu sein, dass ich an jeder Schule zurecht-

kommen würde. Mich packte die Abenteuerlust. Unbedingt wollte ich den Beweis antreten, dass es auch an »ganz normalen« Schulen anders laufen kann. Ich wechselte an eine staatliche weiterführende Schule und stellte deprimiert fest, dass niemand auf mich und meine Ideen gewartet hatte. Nach wenigen Wochen erlebte ich Schiffbruch. Ich traf auf Schüler:innen, die sich so sehr an strafende Autoritäten gewöhnt hatten, dass sie mit einem Lehrer, der auf Augenhöhe und in den Dialog gehen wollte, nicht zurechtkamen. Sie verlangten von mir ein härteres Vorgehen. Ich passte mich an und tat plötzlich wieder Dinge, von denen ich überzeugt war, sie nie wieder zu tun: Ich schrie meine Schüler:innen an, stellte sie vor die Tür, ließ sie nachsitzen.

Jahre später – in einer Phase, in der ich aus gesundheitlichen Gründen pausieren musste – las ich einen Artikel vom dänischen Familientherapeuten Jesper Juul. Ich traute meinen Augen kaum. Jesper Juul schrieb über all die Themen, die mich als Lehrer und Mensch beschäftigten. Er vertrat die Ansicht, dass es (auch) in der Schule primär um die Qualität der Beziehungen geht. Diese, so Jesper Juul, hätten wir Lehrer:innen zu verantworten. Ich war begeistert. In der Folgezeit fing ich an, alte Fragen auszusortieren und neue Fragen zu stellen. Aus »Wie kann ich mich durchsetzen?« wurde »Wie kann ich in einen konstruktiven Dialog kommen?«. Aus »Wie kann ich mir die Eltern vom Hals halten?« wurde »Wie kann ich Eltern zum Dialog einladen?«. Aus »Wie kann ich der Lehrer sein, der ich sein soll?« wurde »Wie kann ich der Lehrer sein, der ich sein will?«. Aus »Was kann ich mit Schüler:innen machen, die...?« wurde »Wie kann ich meine Schüler:innen besser verstehen, wenn sie...?«. Aus »Wie kann ich effektiv Grenzen setzen?« wurde »Wie kann ich meine Integrität wahren?«. Aus »Wie kann ich effektiv Wissen vermitteln?« wurde »Wie kann ich eine Atmosphäre schaffen, in der meine Schüler:innen lernen können?«. Und aus »Wie kann ich die Lehrpläne schaffen?« wurde »Wo kommt eigentlich meine Angst her, die Lehrpläne nicht zu schaffen?«.

Ich machte mich auf den Weg, um meine Selbstführungs- und Beziehungskompetenz zu erweitern. Ich besuchte Weiterbildungen der Familienwerkstatt familylab, verschlang Bücher und entdeckte, dass mir das Schreiben zum Thema Schule nicht nur große Freude bereitete. Es trug zur inneren Klärung bei. Aus ersten Schreibversuchen wurde mehr, und innerhalb von zwei Jahren schrieb ich meine ersten beiden Bücher.¹

Regelmäßig bekam ich nun Anfragen für Weiterbildungen und Vorträge. 2017 entschied ich, aus dem aktiven Schuldienst auszusteigen, um mich voll darauf zu fokussieren, Lehrer:innen und Teams darin zu unterstützen, die Verantwortung für sich und die Qualität der Beziehungen zu übernehmen. 2019 gründete ich die

1 »Das wird Schule machen – Kein Bildungssystem kann besser sein als seine Lehrer« und »Vertrauensbildung – Wege aus der Schulangst«. Beide wurden in der familylab-Schriftenreihe veröffentlicht.

Online-Community relationSHIP. Hier begleite ich Lehrer:innen, die sich fachpersönlich weiterentwickeln und die Beziehungsfährte aufnehmen möchten. In den Jahren 2020 und 2021 veranstaltete ich meine ersten beiden Onlinekongresse: »Die neuen Eltern – gleichwürdig und stark« und »Die neuen Schulen – Lernen braucht Beziehung«.

Ich bin davon überzeugt, dass wir nicht mehr von dem brauchen, was wir an unseren Schulen ohnehin schon tun. Wir müssen den Druck vom Kessel nehmen und in einen anderen, einen beziehungsorientierten Modus kommen. Schüler:innen *und* Lehrer:innen können ihr wahres Potenzial erst und nur dann entfalten, wenn sie sich an ihren Schulen wohlfühlen. Klingt zu einfach, um wahr zu sein? Für mich steht fest, dass unzählige Menschen an unseren Schulen leiden, weil sie sich ängstigen, verstellen, überanstrengen. Sie versuchen zu überleben. Immer häufiger treffe ich auf Kolleg:innen, die bereits nach wenigen Berufsjahren (manchmal auch Berufswochen) fix und fertig sind und darüber nachdenken, der Schule den Rücken zu kehren. Woran liegt das? Daran, dass sie zu weich sind? Daran, dass sie sich nicht durchsetzen können? Daran, dass sie zu wenig Aufwand betreiben? Oder ist ihr Elend dem Umstand geschuldet, dass die Schüler:innen und Eltern von heute immer schwieriger werden? Nein! Sie kommen unzureichend beziehungsweise einseitig ausgebildet in ein System, das von Lehrer:innen verlangt, das Leben zu kontrollieren. Egal, wie intensiv wir auch nachdenken über Methoden, Lehrpläne, Schulregeln, pädagogische Maßnahmen, Digitalisierung und so weiter. Eins muss allen Schulverantwortlichen klar sein: Das Leben lässt sich nicht kontrollieren!

Um unsere Schulen weiterzuentwickeln, müssen gerade wir Lehrer:innen Fragen zulassen, die mit uns und unserem Menschsein zu tun haben. Letztlich ist Schulentwicklung Persönlichkeitsentwicklung. Wir sind aufgefordert, uns auseinanderzusetzen mit unserer Geschichte, unseren Haltungen, unserem Gehorsam. Wenn wir in einer wertschätzenden Art und Weise verstehen, dass unsere Schulstrukturen ein Abbild unserer Persönlichkeitsstrukturen sind, werden wir offen für Veränderungen, die ans Eingemachte gehen und aus meiner Sicht wirklich anstehen. Wie wir uns selbst auf die Spur kommen können, was es heißt, die Verantwortung für die Beziehungen zu übernehmen und welche strukturellen Veränderungen möglicherweise anstehen, um ein gleichwürdiges, inklusives, dialogisches Leben und Lernen zu ermöglichen, ist Thema dieses Buches. Ich hoffe sehr, dass es mir gelingt, bei aller Kritik, die ich auf den folgenden Seiten äußern werde, meinen Kolleg:innen das Gefühl zu vermitteln, dass sie »genau richtig« sind. Was wir ganz gewiss nicht brauchen, sind andere Lehrer:innen! Wir brauchen Lehrer:innen, die sich daran erinnern, weswegen sie einst auf die wunderbare Idee gekommen sind, überhaupt Lehrer:innen werden zu wollen.

Ich widme dieses Buch zwei Menschen, die mich bis in die Gegenwart geprägt haben:

Lieber Jesper Juul, obwohl ich dich leider nie persönlich kennenlernen durfte, habe ich dir so unglaublich viel zu verdanken. Du hast mich in der Tiefe meines Seins erschüttert, bewegt, befreit. Wie gern hätte ich mit dir ein Bier in irgendeiner Wunderbar getrunken. Wer weiß, vielleicht holen wir das irgendwann nach.

Liebe Conny, als du in der Nacht vom 1. auf den 2. April 2021 völlig unerwartet verstarbst, brach für uns alle eine Welt zusammen. Das durfte einfach nicht sein. Noch immer wache ich morgens auf und bin fassungslos. Was ich aber auch spüre, ist tiefe Dankbarkeit. An deiner Seite durfte ich sechzehn Jahre lang wachsen und so sein, wie ich bin. Mehr geht nicht. Ich hoffe, du kannst von irgendwo sehen, wie wunderbar sich unsere Emma entwickelt. Zu deinem Geburtstag hat sie zum ersten Mal am Lagerfeuer gesungen. Du kannst dir vorstellen, wie berührt wir alle waren. Emma klingt gleichzeitig wie du und wie sie selbst. Conny, ich widme dir dieses Buch, obwohl du mit dem Thema Schule gar nicht so viel am Hut hattest. Du warst Vergolderin, und obwohl (vielleicht ja auch weil) du keine Lehrerin warst, habe ich von dir so viel gelernt. Du hast mir beigebracht, im Moment zu leben, mich zu mögen, nie zu verzagen. Ich danke dir. Du hast mein und unser aller Leben vergoldet. Und übrigens: Alfons² geht es gut.«

Grethen, im März 2022
Andreas Reinke

»Das stimmt doch gar nicht!«

Schüler:innen reagieren immer auf die Angebote, die ihnen ihre Lehrer:innen bewusst und unbewusst machen. Anders gesagt: Sie kooperieren. Sie verhalten sich direkt oder indirekt zum Gesagten, zum Unausgesprochenen, zu Überzeugungen, zum Kommunikationsstil, zum Vorgelebten, zum Verhalten und zum Glaubwürdigkeitsgrad. Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass bereits Grundschul Kinder sehr genau spüren, ob ihre Lehrer:innen ehrlich sind oder mit gespaltener Zunge sprechen. So erzählte mir vor einiger Zeit eine Mutter, dass für ihren sechsjährigen Sohn unmittelbar nach Beginn des Schuljahres feststand, dass er seiner Klassenlehrerin nicht trauen könne. Sie würde zwar behaupten, dass ihr die Kinder der Klasse wichtig seien, aber »in echt« interessiere sie sich überhaupt nicht für sie. Als die Mutter der Lehrerin berichtete, was ihr Sohn ihr anvertraut hatte, entgegnete diese: *»Das stimmt doch gar nicht!«*

Lag der Schüler mit seiner Einschätzung richtig? Die Frage ist irreführend und bei näherer Betrachtung anmaßend. Wer als Lehrer:in an guten, vertrauensvollen Beziehungen interessiert ist, muss sich für die Gedanken seiner Schüler:innen interessieren, anstatt sie zu korrigieren. Lehrer:innen, die die eigenen Sichtweisen zum Maß aller Dinge machen, haben auf den ersten Blick vielleicht leichtes Spiel. Schließlich können sie vor dem Hintergrund ihrer »Wahrgebungsmacht« darüber entscheiden, wer oder was »richtig« beziehungsweise »falsch« ist und welche Schritte einzuleiten sind, wenn Schüler:innen ein Wahrnehmungs- oder Verhaltensproblem haben. Was sich jedoch seit einigen Jahren deutlich abzeichnet, ist, dass sich immer mehr Schüler:innen gegen die Definitionsmacht und Maßnahmen ihrer Lehrer:innen zur Wehr setzen. Sie lassen sich nicht mehr alles gefallen. Dass etliche Schüler:innen zu Verhaltensauffälligkeiten und Grenzverletzungen neigen, weil sie regelmäßig die Erfahrung machen, nur dann »richtig« zu sein, wenn sie sich im Schulalltag überanpassen, Fremderwartungen erfüllen und *»Ja-woll!«* sagen, wird von vielen Lehrer:innen nicht gesehen. Sie setzen eher darauf, am längeren Hebel zu sitzen, im Recht zu sein und Regelverstöße zu ahnden.

Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass von unseren Schüler:innen jeden Tag Dinge verlangt werden, die das Potenzial haben, ihre persönlichen Grenzen zu verletzen. An nicht wenigen Schulen ist es noch immer gängige Praxis, dass Schüler:innen mit der (sogenannten) Konsequenz leben müssen, Texte zu Themen wie »Vergesslichkeit« oder »Unterrichtsstörungen« fehlerfrei und in Schönschrift abzuschreiben. Ungeachtet der Tatsache, dass rechtschriftlich fehlerfreie Sätze kein

Beleg dafür sind, dass sie inhaltlich stimmig sind und vom Schreibenden verstanden wurden, führen solche Maßnahmen auf lange Sicht dazu, dass die Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen leidet und Schüler:innen entweder zurückschießen oder sich zurückziehen. Egal, wie wortgewandt auch argumentiert wird: Vieles von dem, was Lehrer:innen heute tun, um für Ruhe und Ordnung zu sorgen, ist definitiv übergriffig.³

Ist es nicht? Man stelle sich vor, eine Schulleitung würde Lehrer:innen die Straf- oder Zusatzaufgabe auftragen, Sätze wie »*Ich muss besser aufpassen!*« oder »*Ich darf nicht stören!*« fünfzig Mal korrekt aufzuschreiben. Wie würde es ihnen damit gehen und wie würden sie reagieren? Würden die Lehrer:innen sagen, dass sie ein Einsehen haben und Besserung geloben? Schon oft musste ich mir anhören, dass das doch etwas ganz anderes sei. Nein, ist es nicht! Schüler:innen haben – wie auch Lehrer:innen – persönliche Grenzen. Sich unterwerfen zu müssen, ist sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene entwürdigend und verletzend. Im Übrigen will ich ergänzen, dass Lehrer:innen in Dienstberatungen ganz gewiss nicht immer aufpassen und zuhören. Würden Schulleiter:innen die Handys derjenigen Lehrer:innen einsammeln, die während einer Teamsitzung auf ihr Display schauen, hätten sie am Ende des Tages schwer zu tragen.

Beziehungskompetente Lehrer:innen setzen auf den gleichwürdigen Dialog.⁴ In einen gleichwürdigen Dialog einzusteigen, bedeutet nicht etwa, alles gutzuheißen, was andere Menschen tun und sagen. Gleichwürdig in Beziehung zu gehen heißt, sich mit Würde zu verhalten und anzuerkennen, dass der oder die andere von gleicher Würde ist. Zwar meinen viele Kolleg:innen, dass sie bereits oft mit ihren Schüler:innen sprechen. Das mag schon sein, nur ist damit nicht geklärt, wie es um die Qualität der Gespräche bestellt ist. Nicht wenige Pädagog:innen führen Gespräche in der Gestalt, dass sie nahezu ausschließlich belehren, instruieren, verbessern. Zwischendurch stellen sie vielleicht mal eine Frage, jedoch nur, um etwaige Antworten dahingehend zu überprüfen, ob sie »richtig« sind.

3 Im Internet findet man unzählige »Strafarbeiten zum Ausdrucken«, die beispielsweise folgenden Wortlaut haben:

Schreibe den folgenden Text SAUBER und FEHLERFREI auf ein liniertes DIN-A4-Blatt ab und gib es mir in der nächsten Stunde von deinen Eltern unterschrieben ab:

»Diesen Text wirst du in aller Ruhe sauber und fehlerfrei abschreiben. Das ist eine sehr langweilige, zeitraubende Arbeit, aber wahrscheinlich hast du (nicht zum ersten Mal) etwas für die Schule vergessen. Es gab sicher einen guten Grund, aber letztendlich bist du allein für dein Verhalten verantwortlich. Das heißt, dass du auch ganz allein die Folgen ausbaden musst. Die Zeit, die du mit dem Abschreiben dieses Textes verbringst, hättest du viel sinnvoller nutzen können. Du könntest zum Beispiel einen Einkaufsbummel machen, dich mit deinen Freunden treffen oder ein spannendes Buch lesen ...«

4 Den Begriff »Gleichwürdigkeit« hat insbesondere der dänische Familientherapeut Jesper Juul geprägt (1948–2019). Siehe dazu auch: https://familylab.de/files/artikel_pdfs/familylab-artikel/familylab-positionen.pdf

Wie können Lehrer:innen die Verantwortung für die Qualität der Beziehung übernehmen? Kehren wir zurück zu der eingangs beschriebenen Situation. Nachdem die Lehrerin von der Mutter erfahren hat, wie es dem Jungen in der Schule geht, könnte sie auf den Schüler zugehen und Folgendes sagen: *»Deine Mutter hat mir gesagt, was dich gerade bewegt. Puh, da bin ich richtig erschrocken. Es tut mir leid, dass du denkst, ich würde mich nicht wirklich für dich und die anderen Kinder in der Klasse interessieren. Ich habe viel darüber nachgedacht, was du gesagt hast. Mir ist klar geworden, dass ich zukünftig etwas anders machen werde als bisher. Ich habe auch schon einige Ideen. Sag mal, magst du mir noch ein bisschen mehr darüber sagen, was dich beschäftigt und wie du dich in der Schule fühlst?«*

Es geht im Dialog nicht darum, über »richtig« und »falsch« zu bestimmen, kluge (Gegen-)Argumente vorzutragen, zu gewinnen oder schnelle Lösungen zu finden. Es geht um den Kontakt zwischen zwei gleichwürdigen Menschen. Diesen bahnen wir als Lehrer:innen an, indem wir uns einstimmen, interessieren und persönlich mitteilen. Und das Wichtigste: Das, was wir sagen, muss von Herzen kommen und genauso gemeint sein.

Wir Lehrer:innen müssen respektieren, dass unsere Schüler:innen in ihren ganz eigenen Erlebnis-, Gedanken- und Gefühlswelten leben. Diese haben wir zu respektieren und nicht zu renovieren. Wenn wir uns ehrlich für die jungen Menschen in unseren Lerngruppen interessieren, werden sie sich eher auf uns einlassen, als wenn wir sie auf ihr Schüler:innen-Dasein reduzieren und verhören, kritisieren, korrigieren. Unsere Schüler:innen entwickeln dann Vertrauen in uns und unsere Führung, wenn sie spüren, dass es uns wirklich um sie und das Miteinander geht. Hier sind Sensibilität und ein Nachdenken über die eigenen Beweggründe gefragt. Lehrkräfte, die auf Biegen und Brechen herausfinden wollen, wie es in einem Kind oder Jugendlichen aussieht, um durch die Hintertür Fehler zu berichtigen, Wahrnehmungsprobleme zu lokalisieren oder Fachwissen zu vermitteln, sind auf Dauer wohl ähnlich willkommen wie Elefanten im Porzellanladen.

Beziehungskompetenz äußert sich unter anderem dadurch, die eigenen Motive und »Wahrheiten« beobachten zu können. Damit ist nicht gemeint, bessere Motive oder »richtigere Wahrheiten« zu finden. Vielmehr geht es darum, sich nicht von sich und seinen unbewussten Wahrheitsansprüchen vereinnahmen zu lassen. Gegenwärtigkeit ist der Schlüssel zum gleichwürdigen Dialog. Um sich im Hier und Jetzt auf Menschen und das Dazwischen einlassen zu können, müssen wir den Gedankenlärm in unseren Köpfen zumindest etwas minimieren. Solange unser Denken durchdrungen ist von Gedanken wie *»Was ist richtig?«* oder *»Ich versuche es erst im Guten, und wenn das nicht funktioniert, muss ich andere Saiten aufziehen!«*, sind wir nur scheinbar offen und dialogbereit. Im Dialog emanzipieren wir uns von Gedanken über vermeintliche Wahrheiten, antizipierte Zukünfte und wohlklingende Theorien. Für mich gilt folgender, zugegebenermaßen einfach klingende, jedoch im Schulalltag schwierig umzusetzende Grundgedanke: Im Di-

alog geht es um die Menschen. Punkt. Wir lösen uns von dem Druck, einen Plan B haben zu müssen, um im Falle eines wie auch immer gearteten Scheiterns zu wissen, was wir tun können. Wir interessieren uns dafür, wer die Menschen sind, mit denen wir *jetzt* in Verbindung stehen. Es mag paradox klingen, aber wir können uns erst dann auf andere Menschen und deren aktuelle Bedürfnisse einlassen, wenn uns die Menschen und deren aktuelle Bedürfnisse wichtiger sind als unsere oft theoretischen, überhöhten und einseitigen Gedanken *über* Bedürfnisse. Wir dürfen innerlich zur Ruhe kommen. In unseren Lehrer:innen-Köpfen ist es nach meiner Einschätzung häufig deutlich zu laut.

Bedürfnisseorientierung

Sich an den Bedürfnissen seiner Schüler:innen orientieren zu wollen, heißt nicht zuletzt, die individuelle und sehr dynamische Bedürfnissituation junger Menschen anzuerkennen und etwaige Fallstricke zu bedenken. Zwar sprechen wir von den universellen Grundbedürfnissen – so sehnen sich zum Beispiel alle Menschen nach Beachtung und Nähe –, jedoch ist jeder Mensch an unterschiedlichen Stellen »satt«. Und wenn Menschen nicht »satt« oder aber »vollgestopft« werden, geht es ihnen auf Dauer schlecht, was sich wiederum in Form von Symptomen äußern kann. Ein Schulkind, das immer wieder verhaltensauffällig wird, gibt uns Rückmeldungen darüber, dass es an irgendeiner Stelle – zum Beispiel in der Schule, möglicherweise aber auch zu Hause – ein Zuwenig oder Zuviel erlebt. Das auffällige Verhalten des Schulkindes ist somit nicht das ursächliche Problem, es ist ein Lösungsversuch. Es ist der Versuch des Kindes, das zu bekommen, was es braucht, beziehungsweise das abzustößen, was seine Integrität bedroht.

Unnahbarkeit kann ähnlich beängstigend, verstörend und unangenehm sein wie eine Nähe, die einem die Luft zum Atmen nimmt. Wie alle anderen Menschen haben auch Schüler:innen das Bedürfnis nach Nähe. Gleichzeitig haben sie das Bedürfnis danach, dass ihr »Tanzbereich« gewahrt bleibt. Sie sind darauf angewiesen, dass mal jemand auf sie zukommt, sie sieht und sich wirklich interessiert. Sie brauchen es aber auch, dass die wichtigen Menschen in ihrer Umgebung Abstand halten können und nichts von ihnen wollen. Ich kann gar nicht genug hervorheben, für wie wichtig ich diesen Punkt halte. Wenn sich Lehrer:innen nur auf den Aspekt Nähe fixieren und kein Gespür dafür haben, dass sie auch Distanz wahren müssen, können sie ungewollt bedrohlich wirken. Zu viel Nähe engt ein, verunsichert und verängstigt. Das Gehirn der Eingeengten schaltet irgendwann um auf Alarm, was die Notfallprogramme Angriff, Flucht oder Erstarrung aktiviert. Spürbar wird dieser Zusammenhang für Teilnehmer:innen meiner Seminare immer dann, wenn sie im wahrsten Sinne des Wortes mit dem Rücken zur Wand stehen und ich ihnen viel zu dicht »auf die Pelle« rücke. Einige lächeln mich freundlich an, obwohl ihnen ganz deutlich anzumerken ist, dass sie sich unwohl fühlen und nach einem Ausweg suchen. Andere erstarren komplett. Wenn ich dann auch noch anfangs Kopfrechenaufgaben zu stellen, geht oft gar nichts mehr. Die Seminarteilnehmer:innen verlieren die Fähigkeit, intelligent und problemlöseorientiert nachzudenken. Unter Stress können selbst Mathematiklehrer:innen einfachste Multiplikationsaufgaben oft nicht lösen. Im Schulalltag erleben viele Schüler:in-

nen Ähnliches, nur machen sie entsprechende Erfahrungen nicht im Rahmen von Seminarübungen, sondern im echten Leben.

Wir Lehrer:innen müssen darauf Acht geben, dass wir uns nicht auf einige wenige Bedürfnisse stürzen, andere hingegen ignorieren. Mir wäre es ohnehin sehr recht, wenn wir eher von Bedürfnisseorientierung sprechen würden und nicht von Bedürfnisorientierung. Wenn wir uns im Schulalltag auf einzelne Bedürfnisse einschließen und andere Bedürfnisse außen vor lassen, werden sich zumindest einige Schüler:innen auf Dauer überhaupt nicht mehr wohlfühlen. Ich erinnere mich an meine Klassenlehrerin Frau Meyer. Sie war eine herzensgute Person, die anscheinend so verliebt war in ihren Wert Empathie, dass sie mir, dem damals siebenjährigen Jungen, ungewollt zusetzte. Sie tat all das, was heute für »gut« und beziehungskompetent befunden wird: Sie ging auf Augenhöhe, lächelte freundlich, fragte nach und so weiter. Was sie indessen nicht spürte, war, dass sie ständig in meinen »Tanzbereich« kam. Sie ließ mich einfach nicht in Ruhe. Wenn sie mich an meinem Platz ansprach, war ihr Gesicht maximal zwanzig Zentimeter von meinem entfernt. Sie hauchte mich regelrecht an: »Achhhhh Andreas, das ist ja soo schön, was du da malst...« Ich dachte nur: »Bitte geh weg!« Gerade weil Frau Meyer so sehr bemüht war, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, entwickelte ich Misstrauen. Ich dachte: »Irgendwas stimmt wohl nicht mit mir. Ansonsten würde Frau Meyer nicht ständig zu mir kommen und nachfragen.«

Um ein feineres Gespür dafür zu bekommen, wie es den jungen Menschen an ihren Schulen gehen mag, empfehle ich eine Übung, die mit der Formulierung »Wie würde es mir gehen, wenn...?« beginnt. Das Ziel ist nicht, aus seinem Erleben Allgemeingültiges abzuleiten oder von sich auf andere zu schließen. Vielmehr kann uns diese Übung ermutigen, sich mit dem echten Leben zu verbinden. Ich kann mich zum Beispiel fragen, wie es mir gehen würde, wenn ich andauernd gefragt werden würde, wie ich mich fühle und was mich umtreibt. Zumindest mir ginge es damit gar nicht gut. Sehr schnell würde ich auf Distanz gehen. Ich neige dazu, mich innerlich – und wenn möglich auch äußerlich – zurückzuziehen, wenn meine persönlichen Grenzen mit der »Zugewandtheitskeule« oder dem »Ich-werde-dich-retten-Schlagstock« strapaziert werden. Ich möchte gehört, aber nicht gerettet werden. Nicht etwa, weil ich nicht mehr zu retten bin, sondern weil ich nicht gerettet werden muss.

Noch einmal: Manche unserer Schüler:innen ängstigen sich allein deswegen vor der Schule, weil wir Lehrer:innen zu viel und das Viele zu vehement wollen. Wir dürfen nicht vollautomatisch davon ausgehen, dass sich alle Schüler:innen zum Beispiel geborgen fühlen, wenn wir im Morgenkreis freundlich lächelnd verlangen, dass sie von sich und aus ihrem privaten Umfeld berichten. Ich erinnere mich an meine Erstklässlerin Stefanie, die immer montags kreidebleich im Kreis saß und völlig verstört wirkte. Zunächst ging ich davon aus, dass ihr Zustand im Zusammenhang mit belastenden Wochenenderlebnissen stehen muss. Ich malte mir

aus, was für schlimme Dinge sie außerhalb der Schule durchmacht. Eines Tages besann ich mich darauf, dass es auch ganz anders sein kann. Ich setzte mich zu Stefanie und sagte: *»Du, ich glaube, dass es dir montags, wenn wir uns treffen, um vom Wochenende zu erzählen, irgendwie gar nicht gut geht. Magst du mir sagen, wie es für dich nach dem Wochenende in der Schule ist?«* Sie schaute mich mit sehr wachen Augen an, so als ob sie prüfen wollte, ob sie mir trauen kann. Schließlich antwortete sie: *»Ich mag es gar nicht, dass ich vom Wochenende erzählen muss. Die anderen Kinder erleben immer so viel, und ich weiß gar nicht, was ich berichten soll. Da bekomme ich Angst.«* Ich erwiderte: *»Okay, danke, dass du mir das sagst. Wäre es für dich leichter, wenn ab sofort jeder vom Wochenende erzählen kann, aber nicht muss.«* Sie nickte. Für mich war es ein kleines Mosaiksteinchen, meiner Klasse mitzuteilen, dass die Wochenendkreise von nun an anders laufen würden. Für Stefanie hingegen war es ein Meilenstein. Sie entspannte sich und fing irgendwann an, von sich aus zu erzählen. Ich will nicht verschweigen, dass Stefanies Schwierigkeiten durchaus einen anderen Hintergrund hätten haben können. Es gibt junge Menschen, die im häuslichen Bereich tatsächlich Katastrophen erleben und dementsprechend belastet in die Schule kommen. Jedoch müssen wir Lehrer:innen bitte vorsichtig mit voreiligen Schlussfolgerungen sein und berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche auch aufgrund schulischer Erlebnisse in Schwierigkeiten geraten können.

Aus eigener Erfahrung als Lehrer weiß ich, dass viele Kinder und Jugendliche aufblühen, wenn ihnen Nähe angeboten wird und sie regelmäßig auf ihr Wohlbefinden angesprochen werden. Für sie ist es ganz wunderbar, mit Pädagog:innen zusammen sein zu dürfen, die einen engen Kontakt suchen. Auf der anderen Seite fühlen sich manche Schüler:innen gerade deswegen bedrängt und getrieben, weil sich ihre Lehrer:innen zu sehr, zu schnell, zu unvorsichtig für sie interessieren. Unentwegt fragen sie nach, ob es den jungen Menschen wirklich, wirklich gut geht oder ob sie Hilfe brauchen. Gewiss meinen sie es gut, jedoch überschreiten sie in ihrer Zugewandtheit persönliche Grenzen. Möglich ist, dass sie in Unkenntnis der eigenen Bedürftigkeit die jungen Menschen unbewusst nutzen, um sich wertvoll zu fühlen. Sie »brauchen« es, von ihren Schüler:innen gebraucht zu werden.

Ich denke, dass manche Schüler:innen im Alltag eine Menge damit zu tun haben, sich gegenüber »superempathischen« Lehrer:innen abzugrenzen, deren eigene Strategie zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Beachtung darin besteht, jeden und alles retten zu müssen. Nicht wenige meiner Kolleg:innen sprechen von Bedürfnisorientierung, während sie selbst von unbewussten Bedürfnissen und Bedürfnisstrategien angetrieben werden. Für Schüler:innen ist es auf Dauer sehr schwierig, mit Lehrkräften zusammen sein zu müssen, die zwar empathisch wirken, jedoch kaum echte Empathie aufbringen können, weil sie so sehr mit sich und ihrem Wirken-Wollen beschäftigt sind, dass sie kein tieferes Gespür für die Gefühle, Grenzen und Bedürfnisse ihrer Schüler:innen aufbringen können. In

Reaktion auf unreflektierte, scheinempathische, übergriffige Lehrer:innen werden junge Menschen oft still und passiv oder laut und (re)aktiv. Manche Schüler:innen können sich nur dadurch vor den emotionalen Integritätsverletzungen ihrer Lehrer:innen schützen, dass sie sich mit Kopfschmerzen krankmelden und schwänzen. Anders kommen sie nicht zur Ruhe. Der Krankheitsgewinn ihres »Krankseins« lautet: Ruhe.

Ich bin im Übrigen davon überzeugt, dass das Bedürfnis nach Ruhe an unseren Schulen insgesamt komplett unterschätzt wird. Deswegen möchte ich hier einen Satz sehr deutlich hinterlassen. Er lautet: Wir müssen unsere Schüler:innen auch einfach mal in Ruhe lassen. Klingt nach einer einfachen Übung? Oh nein! Abgesehen davon, dass unsere Schulen aufgrund ihrer Beschaffenheit nicht gerade Ruheoasen sind, fällt es uns Pädagog:innen traditionell unglaublich schwer, junge Menschen »ihr Ding« machen zu lassen. Wir müssen immer aktiv sein. Nicht nur, um uns selbst das Gefühl zu geben, gute Lehrer:innen zu sein, sondern auch um den Menschen in unserer Umgebung zu zeigen, dass wir es gut oder gar besser (als sie) machen. Ich behaupte, dass vieles von dem, was wir Lehrer:innen tun, im Grunde genommen keinen professionellen Hintergrund hat. Bisweilen sind wir selbst noch die kleinen, bedürftigen Kinder, die sich im Klassenraum oder im Lehrer:innen-Zimmer nach Beachtung und Zuwendung sehnen.

Ich habe Lehrer:innen-Teams erlebt, in denen sich die Kolleg:innen an Zuwendung, Empathie und Nähe geradezu zu übertreffen versuchten. Hier wurden Schüler:innen im Namen von Nähe und Beachtung zu Ausstellungsstücken gemacht. Die Kolleg:innen wollten glänzen und wirken. Das ist zunächst einmal keine Schande. Der springende Punkt ist: Wir Lehrer:innen müssen unsere Beweggründe, zum Beispiel unseren Wunsch danach, auf der Beliebtheitskala ganz weit vorne zu sein, im Blick behalten. Und während wir an uns arbeiten und nach innen gehen, sind wir aufgefordert, die Hintergründe unseres Bestrebens nach persönlicher Weiterentwicklung zu erkunden. Als Frage formuliert: Wollen wir uns weiterentwickeln, weil wir Verantwortung für uns übernehmen wollen, oder wollen wir uns weiterentwickeln, damit uns andere für unser Bestreben nach Weiterentwicklung auf die Schulter klopfen?