

# Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb

Bildung in der Effizienzfalle?

AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“  
GEW Hessen



Gestaltung: Zoe Morling

**GEW**

Copyright © 2016 René Scheppler, GEW Wiesbaden

VERÖFFENTLICHT VON DER ARBEITSGRUPPE "GEGEN DIE ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG",  
GEW HESSEN

WWW.GEW-HESSEN.DE

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. Über diese Lizenz hinausgehende Erlaubnisse können Sie unter [r.scheppler@gew-wiesbaden.de](mailto:r.scheppler@gew-wiesbaden.de) erhalten. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

*Erstveröffentlichung, Juli 2016*



## Produktive pädagogische Beziehungen

*Im folgenden Text geht es um die pädagogische Arbeit an einer Großstadt-Hauptschule. Gegenwärtig werden mit dem Argument der "Chancengleichheit" Hauptschulen abgeschafft. Nach Meinung der Autorin stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht vielmehr um eine "Chancengerechtigkeit" gehen sollte, die für unterschiedliche Kinder auch unterschiedliche pädagogische Milieus zur Verfügung stellt.*

### **Produktive pädagogische Beziehungen erfordern *Überbrückungsarbeit***

Dr. Gabriele Frenzel

Erziehungswissenschaftlerin, Lehrerin und Mitglied der Vorbereitungsgruppe der Veranstaltungsreihe "Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb".

---

Der folgende Text bezieht sich auf die theoretischen Überlegungen und die empirische Untersuchung, die ich in meinem Buch „Schulfrust ohne Ende? Von den Schwierigkeiten und Chancen pädagogischer Beziehungen an Großstadt-Hauptschulen“ (Frenzel 2013) vorgestellt habe. An einer hessischen Großstadt-Hauptschule, die im Folgenden *Luisenschule* genannt wird, habe ich im Jahr 2006 empirisches Material für die ethnografische Fallstudie erhoben, habe dort Interviews mit den LehrerInnen<sup>1</sup>, den SchülerInnen, aber auch dem Rektor und den SchulsozialarbeiterInnen geführt, habe beobachtet und hospitiert.

Eine *Schule im sozialen Brennpunkt* in Bezug auf den Stadtteil, in dem sie liegt, ist die Luisenschule nicht: sie befindet sich in einer gemischten, vielleicht sogar eher bürgerlichen Gegend. Die SchülerInnen wohnen zumeist auch nicht in der Nähe der Schule, sondern kommen aus dem ganzen Stadtgebiet. In Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft, die die Luisenschule als

---

<sup>1</sup> Ich benutze in diesem Text die Schreibweise mit dem Binnen-I, um auf den Genderaspekt hinzuweisen. Besonders im Grundschulbereich überwiegt die Anzahl der weiblichen Lehrkräfte, was sich auf der Leitungsebene allerdings oft nicht fortsetzt.

eine der wenigen verbliebenen Hauptschulen Hessens<sup>2</sup> besucht, ist der Begriff *sozialer Brennpunkt* aber angemessen, denn hier sammeln sich die Kinder und Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen keine Empfehlung für eine weiterführende Schule bekommen haben oder dort nicht auf Dauer bleiben konnten.

Der Schwerpunkt des folgenden Textes liegt auf einem Konzept, das ich als *Überbrückungsarbeit* bezeichne. Es beschreibt all die spezifischen Anstrengungen, die LehrerInnen unternehmen, um SchülerInnen, die aus benachteiligten Lebenssituationen stammen, einen Zugang zu Schule und Lernen zu ermöglichen. Notwendig ist dafür die Etablierung eines bestimmten *pädagogischen Rahmens* (Teil 2), der die kollegiale Zusammenarbeit von LehrerInnen und Rektor umfasst sowie gemeinsame Leitvorstellungen der pädagogischen Arbeit. Die *Erziehungs- und Beziehungskultur* (Teil 3), innerhalb derer *Überbrückungsarbeit* stattfinden kann, beinhaltet fürsorgliche und konfrontative Aspekte im Verhältnis zu den SchülerInnen, ein sensibles Reagieren auf ihre spezifischen Bedürfnisse im Schulalltag sowie pädagogische Innovationen, um Lernsituationen immer wieder neu zu gestalten und zu erfinden.

## 1. Eine schwierige Ausgangssituation

Die *Schwierigkeiten* in der pädagogischen Arbeit an der Luisenschule haben sehr viel mit den Besonderheiten der Schulform Hauptschule zu tun: viele der SchülerInnen an Hauptschulen verfügen über nur geringe soziale, kulturelle oder ökonomische Ressourcen. Sie stammen in der Regel aus besonders belasteten Milieus, viele der Eltern sind arbeitslos. Ein Großteil der Jugendlichen hat auch einen Migrationshintergrund, muss mit sprachlichen, religiösen und weltanschaulichen Differenzen umgehen und sich in einer anderen Kultur zurechtfinden. Viele der Eltern unterstützen die Schule in ihren Bemühungen nicht in dem Maße, wie diese sich das wünscht (vgl. Helsper/Wiezorek 2006).

In Bezug auf die Leistungshierarchie des deutschen Schulwesens handelt es sich bei den SchülerInnen an Großstadt-Hauptschulen um eine „Negativ-Auslese“, um SchülerInnen also, deren Leistungs- und Sozialverhalten am untersten Ende der Skala angesiedelt sind. Eigentlich alle SchülerInnen, die die Hauptschule besuchen, mussten in ihrer schulischen Laufbahn bereits erhebliche Misserfolgserlebnisse verkraften, sei es, dass sie nach der Grundschule nur die Empfehlung für den Besuch der Hauptschule bekommen haben, sei es, dass sie von einer weiterführenden Schule „zurückgestuft“ worden sind und nun den Wechsel auf diese unterste Schulform verkraften müssen.

Die Habitusformen (vgl. Bourdieu 1993/1980), die die SchülerInnen in ihren Herkunftsmilieus erworben haben, die Wertvorstellungen, die Denk- und Handlungsmuster, entsprechen in vielen Fällen nicht den schulischen Erwartungen. Hauptschülerinnen verfügen meist nicht über den Habitus des erfolgs- und zielorientierten Leistungserbringers (vgl. Fend 2006), den die Schule in der Regel voraussetzt. Anders etwa bei Mittelschichtkindern, bei denen die „Passung“ des Herkunftshabitus zu den schulischen Verhaltens- und Leistungsanforderungen besser gegeben ist.

Was die gesellschaftliche Positionierung anbelangt, so ist anzunehmen, dass nicht nur die SchülerInnen unter ihr leiden, sondern dass auch die LehrerInnen, die an Hauptschulen unterrichten, von ihr betroffen sind: Innerhalb der Hierarchie des Lehrpersonals rangieren HauptschullehrerInnen an letzter Stelle und müssen oft die Erfahrung machen, dass ihnen die entsprechende Anerkennung und Wertschätzung für ihre Arbeit verweigert wird (vgl. Lange-Vester 2006).

Zu den schwierigen Arbeitsbedingungen an der Luisenschule führt Herr Kröger, der Rektor, im Interview<sup>3</sup> aus:

<sup>2</sup> Wie andere Hauptschulen in Frankfurt auch, wird die Luisenschule gerade geschlossen. Zur gegenwärtigen Bedeutung von Hauptschulen bei der Integration von Flüchtlingskindern vgl. dagegen den Artikel von Miriam Olbrisch im Spiegel 8/2016.

<sup>3</sup> Bei der Verschriftlichung der Interviews wurden folgende Transkriptionsregeln verwendet:

Und alle die Kollegen, die dann hier arbeiten, wissen, sie kriegen fast keine Erfolgserlebnisse. Die Klassenarbeiten fallen meist schlecht aus. Manche müssen noch mal neu geschrieben werden. Also, wie sollen sie kompensieren: das geht wenig über die Klasse.

Sie kommen vom Ausflug zurück und sagen: *Ich fahr' da nicht mehr hin. Mit denen kann man nicht in die U-Bahn einsteigen. Die machen die Leute an. Die, die schmeißen ihren Müll irgendwo hin und so weiter.* Das heißt, das muss alles trainiert werden. Man muss dabeibleiben. Man muss konsequent sein. Aber es ist furchtbar anstrengend. Und man kommt selten von einem Besuch zurück und sagt: *Donnerwetter, jetzt hab' ich mal richtig Freude gehabt. Meine Arbeit, die wir im Unterricht vorbereitet haben, hat Früchte getragen.* (HK1: 29f.)

Dass die Arbeit in solch problembelasteten Handlungsfeldern gravierende Auswirkungen auf die Sinnstiftungs- und Identitätsbildungsprozesse der beteiligten PädagogInnen hat, beschreibt Thomas Klatetzki aus organisationspsychologischer Sicht. Wenn Identität im Erlebnis von *Selbstbestätigung*, von *Selbstwirksamkeit* und *Selbstkonsistenz* gründet, dann ist ihre Aufrechterhaltung beim Handeln an der „front-line“ der Pädagogik extrem gefährdet:

Beim Handeln an der „front-line“ in sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen (besonders mit schwierigen Klienten) dürften häufig alle drei Bedürfnisse des Selbst unterminiert werden. Das Technologiedefizit führt zu einem Verlust des Erlebens von Selbstwirksamkeit, turbulente Situationen können zu Handlungen führen, die der Akteur als nicht konsistent mit seinem Selbst ansieht und bei Konflikten mit Klienten wird oftmals die Bestätigung des Selbst vorenthalten. (Klatetzki 2007: 77f.)

Wie Herr Kröger beschrieben hat, bekommen auch die LehrerInnen an der Luisenschule ihr Bedürfnis nach Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit durch ihre pädagogische Arbeit oft nicht erfüllt. Sowohl, was das Sozialverhalten, als auch was die Lernergebnisse der SchülerInnen anbelangt, können sie oft nicht die Erfahrung machen, durch ihr pädagogisches Handeln etwas bewirken zu können. Auch das Bedürfnis nach Selbstkonsistenz kann im Schulalltag häufig nicht befriedigt werden, da es ständig Situationen gibt, die völlig anders verlaufen als erwartet und die von den LehrerInnen dann in ganz schneller Abfolge neue und situativ angemessene Reaktionsweisen erfordern.

## 2. Der pädagogische Rahmen

Warum aber wollen viele LehrerInnen der Luisenschule trotz all dieser Schwierigkeiten an der Schule bleiben und versuchen nicht, sich möglichst schnell versetzen zu lassen? Warum sind viele der LehrerInnen der Meinung, dass sie gerade an dieser Schule auf besondere Weise pädagogisch sinnvoll arbeiten können? Und warum fühlen viele der SchülerInnen sich trotz der Schulform *Hauptschule* an der Schule wohl und von ihren LehrerInnen angenommen? – Die Antwort auf diese Fragen kann nicht eindimensional gegeben werden oder womöglich als eine Form von „Technik“ beschrieben werden, die man dann einfach anwenden könnte, um Schulentwicklung zu betreiben. Es sind vielmehr über einen langen Zeitraum gewachsene Strukturen, unterschiedliche Aspekte der Schulkultur und der LehrerInnenkultur sowie die Gestaltungsmöglichkeiten des pädagogischen

<i>(lacht)</i>	parasprachliche Äußerung
hetero-	Wort bricht ab
nicht einfach -	Satz bricht ab
<b>Schüler</b>	auffällige Betonung
Er sagt: <i>Du darfst nicht!</i>	wörtliche Rede, Wiedergabe von Dialogen in der Rede der Interviewten
I.:	Interviewerin

Handelns der einzelnen LehrerIn, die hier zusammenspielen und den Beteiligten das Gefühl geben, sich in einem pädagogischen Kontext zu bewegen, den sie als insgesamt sinnvoll begreifen.

## 2.1 Die Kultur der kollegialen Zusammenarbeit

Als Gründe für ihre Berufszufriedenheit nennen die LehrerInnen der Luisenschule in den Interviews regelmäßig den *guten Zusammenhalt im Kollegium*, Person und Führungsstil des Rektors, sowie die *pädagogische Freiheit*, die sie an der Schule genießen.

Als Ausdruck der guten Beziehungen im Kollegium kann mit Sicherheit der gemeinsame Lehrerausflug gelten, der für die LehrerInnen offenbar immer wieder ein *Highlight* darstellt und jährlich stattfindet. Über ein verlängertes Wochenende hinweg unternimmt das ganze Kollegium, gemeinsam mit den *Ehemaligen*, den LehrerInnen die früher an der Schule unterrichtet haben, eine kleine Reise. „Kultur und Kulinarisch“ meint der Rektor, das sei wichtig und schaffe eine Atmosphäre „die so gar nicht *hauptschullike* ist“ (HK1: 46). Während des Schuljahres wird diese Art der Unternehmungen in Form von gemeinsamen Restaurantbesuchen fortgesetzt.

Die LehrerInnen entwickeln hier miteinander eine ganz eigene Kultur, jenseits der schulischen Arbeit, wobei die geteilten Erlebnisse wahrscheinlich immer wieder eine neue Basis schaffen, für wechselseitiges Verständnis und zukünftige Zusammenarbeit im schulischen Alltag. Vielleicht grenzen sich die LehrerInnen aber auch durch diese Art von Unternehmungen vom Milieu ihrer SchülerInnen gezielt ab, genießen es, Bildungsinteressen nachzugehen, die sie im Rahmen ihrer Arbeit an einer Hauptschule nicht verfolgen können, vielleicht bestätigen sie sich dadurch aber auch gegenseitig, dass sie sich nicht etwa ebenfalls – wie ihre SchülerInnen – am untersten Ende der gesellschaftlichen Hierarchie befinden und setzen sich damit unbewusst gegen eine gesellschaftliche Stigmatisierung zu Wehr, von der sie als ‚HauptschullehrerInnen‘ unter Umständen auch betroffen sind.<sup>4</sup>

Die gemeinsamen Unternehmungen machen aber nur eine Seite dessen aus, was von den LehrerInnen als die „gute Atmosphäre“ im Kollegium bezeichnet wird. Es geht auch um das Gefühl „an einem Strang zu ziehen“, wie die LehrerInnen es bezeichnen, um die Vorstellung geteilter Überzeugungen und Handlungsmuster, die im Schulalltag als Orientierungsrahmen fungieren und der einzelnen LehrerIn Verhaltenssicherheit vermitteln, inmitten eines manchmal sehr turbulenten Geschehens, in dem das Gefühl von *Selbstkonsistenz* gefährdet ist (vgl. Klatetzki 2007: 78).

Herr Kröger<sup>5</sup>, der seinerseits seine eigene Berufszufriedenheit in engem Zusammenhang mit dem Kollegium der Luisenschule sieht und die Arbeit der HauptschullehrerInnen sehr achtet („Ich behaupte von den Leuten, die hier sind, [...] es sind die besten Lehrer, die wir hier haben im Land.“ (HK1: 46)), wird wiederum auch von den LehrerInnen sehr wertgeschätzt. Mit Sicherheit ist er als *starker Rektor* zu bezeichnen, der auch schnelle Entscheidungen trifft, wenn die Situation es erfordert.<sup>6</sup> Er hat gute Kontakte zur Presse, vertritt die Interessen der Schule auch der Schulbehörde gegenüber nachhaltig und versteht es, immer wieder Sponsorengelder zu organisieren, damit die LehrerInnen ihre Wunschprojekte umsetzen können. Die LehrerInnen sprechen von *der guten Unterstützung durch die Schulleitung*, die sie in ihrem pädagogischen Handeln erfahren, loben aber besonders die *pädagogische Freiheit*, die Herr Kröger ihnen einräumt.

Der Lehrer Karl, der vorher an einer Schule mit einem autoritär-kontrollierenden Führungsstil gearbeitet hat, erzählt im Interview begeistert:

<sup>4</sup> So schreibt Andrea Lange-Vester in ihrem Aufsatz mit dem Titel „Teufelskreis der Missachtung“: „Hauptschullehrer klassifizieren nicht nur, sie sind zugleich selbst sozial positioniert und sie sind auch Klassifizierte im Feld der Bildung und Pädagogik mit deren Einteilungen. Als solche sitzen sie mit ihren Schülern und Schülerinnen vielleicht häufiger im selben Boot und teilen mit ihnen als Angehörige einer so genannten Restschule eine gering geschätzte Position, in der auch ihnen Respekt und Anerkennung für ihre Leistungen verwehrt bleiben (Lange-Vester 2005, 303).

<sup>5</sup> Genauso wie der Name der Schule wurden auch die Namen aller beteiligten Personen anonymisiert.

<sup>6</sup> Zur Führungsstilforschung von SchulleiterInnen vgl. Schratz/Hartmann/Schley 2010.

So, und ich komm dann jetzt **hierher** und dann sagt der Schulleiter – damals noch per Sie – *wenn Sie das so wollen, machen Sie das: gehen Sie mit den Schülern weg. Na klar, da brauchen Sie nichts ausfüllen oder so was, gehen Sie.* – Ich hab irgendwie mitgekriegt, ein Kollege ist hingegangen, *ich möchte jetzt gerne keinen Unterricht machen, ich geh mal zwei Stunden in den Park.* – *Jaja, klar.* – Oder: *ich will in die Küche, ich will mal kochen, obwohl es nicht im Plan steht* oder **was** -, was es auch war -, oder ich hab gesagt, *ich brauch jetzt die Zeit, ich muss aus meinem normalen Fachunterricht raus, ich muss mit denen was ganz anderes machen, damit die überhaupt wieder normal arbeiten können.*

Das erlebte ich gleich in den ersten Tagen und beobachtete das und – das ist unglaublich. Und ich hab natürlich diese Freiheit aufgesogen wie ein Schwamm und hab die -, nutze die bis heute - und nur unter diesen Bedingungen ist hier Schule möglich. (Ka: 29f.)

Diese *pädagogische Freiheit*, die die LehrerInnen erleben, bildet eine Voraussetzung, um SchülerInnen ansprechen zu können, die Unterricht und Lernen gegenüber ein weitgehend distanziertes Verhältnis ausgebildet haben. Der gute Zusammenhalt im Kollegium, die Unterstützung durch den Rektor und die *pädagogische Freiheit*, die die LehrerInnen genießen, bilden also die Basis, von der aus die LehrerInnen ihre oft schwierige pädagogische Arbeit gestalten können.

## 2.2 Die *Philosophie der pädagogischen Beziehung*

Dass die Aufgabe der LehrerInnen an der Luisenschule sich nicht auf die übliche Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten beschränkt, beschreibt Herr Kröger:

Man kann hier nicht nach dem Plan die Stunden machen, Mathematik, Deutsch und Englisch, wenn (*spricht erregt*) bestimmte Dinge passiert sind auf dem Schulhof, im Elternhaus, wenn was vorgefallen ist, dann ist der Unterricht hinten ranzustellen. Es ist 49% Sozialarbeit oder sozialpädagogische Arbeit und 51% Wissensvermittlung, sag' ich mal so ganz grob. Die Schüler bei uns, an unserer Schule, betrachten oft den Lehrer oder die Lehrerin **mehr** als Vertrauensperson als das Elternhaus. Weil's im Elternhaus nicht mehr so stattfindet, im Gegenteil, weil im Elternhaus -, die Erziehung keine Erziehung ist, wie wir sie traditionell kennen. (HK1: 34)

In der Beschreibung, die der Rektor hier gibt, wird deutlich, dass die LehrerIn nicht auf Distanz bleibt, sondern im Sinne sozialpädagogischer Tätigkeit stark mit dem sozialen und emotionalen Geschehen in der Lerngruppe beschäftigt ist. Wissensvermittlung muss immer wieder zurückgestellt werden, wenn aktuelle Konflikte ‚obenauf‘ liegen und den Vermittlungsprozess blockieren würden. Aus der Sicht von Herrn Kröger versagen die Eltern oft, wenn es um die emotionale Unterstützung ihrer Kinder geht und darum, in ihrer Erziehung klare Verhaltensanforderungen zu stellen.<sup>7</sup> Seiner Meinung nach werden auch aus diesem Grund die LehrerInnen für die SchülerInnen zu bedeutsamen Bezugspersonen.

Um kontinuierliche Beziehungen zu ermöglichen spielt an der Luisenschule das *Klassenlehrerprinzip* eine große Rolle, das heißt, dass die KlassenlehrerIn viele Stunden in der eigenen Klasse unterrichtet, wobei in Kauf genommen wird, dass *fachfremd* Unterricht erteilt wird und die Lehrkraft nicht alle Fächer studiert hat, in denen sie Unterricht gibt. Die Idee ist, die Beziehung zur KlassenlehrerIn dadurch zu stärken und so eine Situation zu schaffen, die Lernprozesse überhaupt erst ermöglicht. – Richard, der gerade zum ersten Mal eine 5. Klasse übernommen hat, erzählt im Interview über seine Erfahrungen als Klassenlehrer. Er meint, dass

<sup>7</sup> Zur Bedeutung eines konsistenten Erziehungsstils vgl. auch Heitmeyer u.a. 1998, Kap. 7.2.

wirklich *Stoff-Lernen* in diesem Sinne, nur funktioniert, wenn eigentlich die Beziehungsebene stimmt. Also gerade in der Klasse 5 ist das meiner Wahrnehmung nach ganz extrem, dass ich eben zunächst einmal das soziale Klima in der Klasse insgesamt schaffen muss, aber halt auch auf der Beziehungsebene zwischen dem Schüler und mir, dass ich sage, *da stimmt es einigermaßen, wir haben eine Form miteinander umzugehen*. Ja, und **dann** kann ich auch sagen, *so, und jetzt gucken wir uns doch mal an, ob wir nicht auch fachlich irgendwie weiterkommen auf dieser Schiene, miteinander*. (R1: 27)

Dass Beziehung wichtig ist, dass sich die pädagogische Arbeit nicht auf die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten beschränken lässt, dass von beiden Seiten auch emotionale Anteile involviert sind, das stellt an der Luisenschule wohl eine Art pädagogischer Leitvorstellung dar, kann als *Philosophie der pädagogischen Beziehung* bezeichnet werden, deren Bedeutung von den meisten LehrerInnen geteilt wird. Sie bildet die ideelle Grundlage für die Gestaltung der alltäglichen Arbeit, sie liefert ein mentales Modell, das dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegt und ihm noch einmal auf einer anderen Ebene Sinn verleiht.

Dass eine emotionale Dimension im Verhältnis zwischen Pädagogen und *Zögling* beteiligt ist, war auch ein zentrales Thema der wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie sich bis in die 1960er Jahre präsentiert hat. Im Umkreis der sogenannten *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* war es besonders Herman Nohl, der versucht hat, dieses Verhältnis zu verstehen und genau zu formulieren. In seiner Konzeption des *pädagogischen Bezugs* beschreibt er folgende Struktur:

Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme. (Nohl 1961/1935: 134)

Im Zuge eines Paradigmenwechsels innerhalb der Erziehungswissenschaften verlor die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* an Einfluss und auch das Verständnis des *pädagogischen Bezugs* wurde nicht mehr als Kernproblem und -aufgabe der Erziehungswissenschaften gesehen.

Die Bedeutung von Beziehung und Bindung auch in pädagogischen Zusammenhängen unterstreichen aber gegenwärtig die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik.<sup>8</sup> Das gilt besonders für Kinder, die in problembelasteten Lebenszusammenhängen groß geworden sind und in ihren Familien keine ausreichend guten Erfahrungen machen konnten. Aus der Perspektive von KinderanalytikerInnen schreiben Garlichs/Leuzinger-Bohleber:

Zudem darf nicht unterschätzt werden, mit wieviel ungestillten Triebbedürfnissen und Sehnsüchten nach warmen, zuverlässigen und liebevollen Beziehungen manche Kinder tagtäglich die Schule aufsuchen. Aus Kinderpsychoanalysen wissen wir, wie wichtig solche, wenn oft auch nur sehr begrenzten, guten Objektbeziehungserfahrungen mit einer warmherzigen und verständnisvollen Lehrperson sind, wovon die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer oft keine Ahnung haben. Für manche Kinder scheinen solche Momente einer liebevollen zärtlichen Beziehung zu einem Erwachsenen wie ein psychischer Rettungsanker. (Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1999: 95)

So schätzen die SchülerInnen an der Luisenschule es sehr, dass sie auch mit ganz persönlichen Problemen zu ihren LehrerInnen kommen können. Im Interview weist Herr Kröger darauf hin, dass die LehrerInnen der Luisenschule auch in einer ganz sinnfälligen Form *LehrerInnen zum Anfassen* sind: „Es gibt da mal einen Rempler. Es gibt mal einen Schlag auf den Rücken, bei einem Mann“ (HK1: 32). Auf all das lassen die LehrerInnen sich ein und knüpfen damit wohl an die primären

<sup>8</sup> Vgl. Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1999, Crain 2005, Heinemann 2010.

Habitusformen an, die die SchülerInnen im Zusammenhang mit ihrer familiären Sozialisation erworben haben. Sie helfen ihnen dabei, die Distanz zwischen Herkunftsmilieu und Schule zu überbrücken.

### 3. Eine Erziehungs- und Beziehungskultur gestalten

Die pädagogische Arbeit an der Luisenschule, wie sie sich in der *Philosophie der pädagogischen Beziehung* darstellt, hat unterschiedliche Facetten. Aus Sicht der psychoanalytischen Pädagogik beschreibt Fitzgerald Crain *Fürsorge und Konfrontation* (Crain 2005) als die beiden wesentlichen Haltungen, die die pädagogische Beziehung von Seiten der Erwachsenen bestimmen. Das weckt Erinnerungen an die *mütterliche* und *väterliche* Seite der Erziehung, wie sie aus der klassischen Pädagogik bekannt ist, wobei diese Haltungen heute losgelöst von der Zuordnung zu einem bestimmten Geschlecht zu verstehen sind: „Fürsorglichkeit und Konfrontation dürfen nicht nach Geschlechtern aufgeteilt werden“ (ebd.: 237).

#### 3.1 Grenzen und Regeln: *Konfrontation*

Während des Feldaufenthaltes an der Luisenschule fiel mir immer wieder auf, was an der Schule alles unternommen wird, um einen bestimmten Ordnungsrahmen aufrechtzuerhalten. Häufig waren die Erwachsenen in Auseinandersetzungen mit SchülerInnen verwickelt, in denen es um die Einhaltung von Verhaltensnormen und die Erfüllung schulischer Anforderungen ging. Öfter fiel auch das Wort *Klassenkonferenz*, die dann einberufen wird, wenn eine SchülerIn schwere Verstöße gegen die Schulordnung begangen hat. Auch wird damit experimentiert, SchülerInnen zu einer *Auszeit* in einen gesonderten Raum zu schicken, wenn sie nicht in der Lage sind, im Unterricht mitzuarbeiten.

Das Aufzeigen von Grenzen dient aber nicht nur dem Erhalt der schulischen Ordnung sondern auch der Entwicklung der einzelnen SchülerIn. Richards Meinung nach schätzen die SchülerInnen den Konflikt als Ausdruck von Interesse an ihrer Person. Allerdings muss dazu erst eine Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn entstanden sein:

Ich weiß nicht ganz genau, warum -, häufig hab ich das Gefühl, *da ist zwar jemand da, mit dem gerat ich aneinander, aber es ist wenigstens (schlägt auf den Tisch) mal jemand, der sich mit mir auseinandersetzt*. Denn auch wenn ich mich mit dem Schüler auseinandersetze und mich über ihn ärgere und ihn bestrafe und ihm das zeige, dass ich sein Verhalten nicht gut finde, setz ich mich ja mit ihm **mehr** auseinander, als das, glaub ich, häufig geschieht. (Ri1: 41)

Wie sich so eine Konfrontation aus Schülersicht darstellt, erfuhr ich in einem Schülerinterview, an dem Arian beteiligt war, der eine der 7. Klassen der Luisenschule besucht und für den gerade auf Grund unterschiedlicher Vorfälle eine Klassenkonferenz angesetzt worden war, an der die unterrichtenden LehrerInnen, der Rektor sowie seine Mutter teilgenommen hatten:

Also, mein Problem war immer die Verspätung, ich bin immer zu spät zur Schule gekommen und -, und das hat sich ja dann alles so gesammelt. Die Verspätungen, die landen ja auch immer beim Herrn Kröger und dann hat er sich das halt so angeguckt und hat gesagt *also, das kann nicht so weitergehen, da muss man was machen*. [Auf der Klassenkonferenz wurden Absprachen getroffen: Arian muss sein Verhalten verändern, sonst darf er die Schule nicht weiter besuchen.]

I: würdest du denn lieber hier bleiben? | Ja, auf jeden Fall. [. . .] Ich will auf jeden Fall hier bleiben, weil -, ich hab mich schon (*räuspert sich*) hier dran gewöhnt, ich kenn die Leute hier, ich kenn auch die Lehrer, ich weiß auch, wie der Stoff hier ist und ich

weiß, ich kann es schaffen, wenn ich will, nur im-, nur diese Faulheit war das immer vorher. Aber, ich muss mich jetzt in diesen zwei Monaten anstrengen, damit das klappt - und ich hoffe auch, dass das klappt. (Sch7.1, 97f.)

Im Interview wird deutlich, dass die Klassenkonferenz und das entschiedene Auftreten der Erwachsenen auf Arian Eindruck gemacht haben, dass er versuchen will, die Anforderungen der Erwachsenen zu seinen eigenen zu machen und er sich vornimmt, sein Verhalten zu verändern. Aus der gewohnten Umgebung, von den ihm vertrauten Personen, möchte er sich nicht verabschieden. Erkundigungen am Ende des Schuljahres bestätigten, dass ihm das gelungen ist, er seine Noten verbessern konnte und in die nächste Klasse versetzt wurde.

Im Buch von Fitzgerald Crain geht es um die pädagogische Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen, die in Heimen leben. Die Überlegungen, die er in Bezug auf die konstruktive Bedeutung von Konflikten anstellt, lassen sich aber auch auf die Schule übertragen. Aus Sicht einer intersubjektiven Pädagogik schreibt er:

Sozial auffällige Kinder und Jugendliche benötigen Erwachsene, die nicht wegsehen, wenn eine Auseinandersetzung oder Sanktion unausweichlich wäre. Das Wegsehen und das Vermeiden von Konfrontation wird vom Jugendlichen nicht einfach als Zeichen der Schwäche wahrgenommen. Die Erwachsenen, so die intersubjektive Betrachtungsweise, betrügen sie auch um den konstruktiven Aspekt von Konfrontation. [...] Eine solche Haltung bestätigt ein Kind in seinem Machtgefühl, vielleicht in seinen unrealistischen Größenphantasien, dass es die Umwelt manipulieren kann. Aber sie lässt das Kind oder den Jugendlichen allein - allein auch mit seinen Schuldgefühlen, die unter Umständen unbewusst sind oder die das subjektive Empfinden des Kindes, schlecht zu sein, verstärken. (Crain 2005: 298)

Die SchülerInnen der Luisenschule erleben, dass die Erwachsenen auf der Einhaltung von Normen bestehen, dass *Schwänzen* nicht toleriert wird, dass Hausaufgaben eingefordert werden und dass vor allem ein aggressiver Umgang der SchülerInnen untereinander oder den LehrerInnen gegenüber negativ sanktioniert wird. Sie erleben, dass die Erwachsenen sich für die Entwicklung der einzelnen SchülerIn engagieren, genauso aber auch die Interessen der Gemeinschaft verteidigen. An der Luisenschule entsteht dadurch ein klarer normativer Rahmen, bei dem für die SchülerInnen deutlich zu erkennen ist, was von ihnen erwartet wird, *nach welchen Spielregeln* an der Schule gespielt wird.

Gestützt wird dieser Rahmen durch bestimmte Regeln und Rituale, die ich an der Luisenschule beobachten konnte: So werden beispielsweise nach der Pause die jüngeren SchülerInnen von ihren LehrerInnen klassenweise nach oben in den Unterrichtsraum geführt. Oder es gibt das traditionelle *Begrüßungsritual* zu Beginn der Stunde, dass nämlich die SchülerInnen sich von ihren Plätzen erheben und sich LehrerIn und SchülerInnen anschließend mit *Guten Morgen* begrüßen.<sup>9</sup> Auch während des Unterrichts bestehen viele LehrerInnen auf dem Einhalten bestimmter Regeln: So wird das Kaugummikauen nicht toleriert oder auf einer angemessenen Bekleidung im Unterricht bestanden.

Was die Kleidung anbelangt, beschreibt Richard im Interview, wie er die Situation in den höheren Klassen besonders im Winter oft wahrnimmt:

[Die SchülerInnen] sitzen dann da, man hat ja wirklich das Gefühl: wie in der Bahnhofshalle, **Winterjacke**, **Kapuze**, **Handschuhe** an. Also so, als wären sie auf dem Sprung, als wären sie grad mal reingekommen zum Aufwärmen und würden gleich wieder gehn. Das dokumentiert schon: das ist nicht der Ort, an dem sie eigentlich sein wollen. An dem sie jetzt mehrere **Stunden** verbringen, an dem sie was arbeiten. Das ist

<sup>9</sup> Zur erziehungswissenschaftlichen Debatte um Rituale vgl. Wulf/Zirfas 2004.

eigentlich mehr so -, ja, wie so eine Wartehalle: *ich muss jetzt hier mal so 10 Minuten sitzen*. Das denk ich -, also diese Atmosphäre, die darf man auch nicht unterstützen. (Ri1: 86)

Aus Richards Erzählung wird deutlich, wie sehr sich das Verhalten, das die SchülerInnen demonstrieren, von dem in der Schule normalerweise erwarteten Habitus unterscheidet und wie schwer es die LehrerInnen haben, ihrem gesellschaftlichen Auftrag, nämlich Fähigkeiten und Wissen an die nächste Generation zu vermitteln, in so einer Situation gerecht zu werden. Diese Haltung möchte Richard nicht unterstützen, er besteht auf der Einhaltung von Regeln, um dadurch eine bessere Arbeitsatmosphäre zu erreichen.

Dass es bei diesem Verhalten der SchülerInnen unter Umständen aber nicht nur um einen normativen Konflikt geht, sondern sich dahinter auch eine tiefe Unsicherheit verbirgt, spricht Richard im Folgenden an:

Die **wollen** für sich hier gar nicht ankommen in der Schule, als Ort, an dem ich mich einrichte, mit meinen **Sachen**, die ich mitgebracht habe, in dem ich es mir bequem mache ohne **Jacke**, in dem ich vielleicht auch in gewisser Weise angreifbar und verletzlich bin, in dem ich mich nicht *zumümmel*, einmummel und irgendwie nur noch so dasitze. Ich geb ja was von mir preis, wenn ich mich hier ausbreite, im positiven Sinne. Wenn ich hier ankomme und sage: *jawohl (schlägt auf den Tisch), das ist jetzt für die nächsten fünf Stunden mein Ort*. (Ri1: 88)

Richard ist der Ansicht, dass das Anbehalten der Überbekleidung für die SchülerInnen einen Schutz darstellt: er sagt, wenn ich mich nicht „einmummel“, dann „geb ich ja was von mir preis“. Wenn die SchülerInnen sich also öffnen würden, wenn sie etwas zum Unterricht beitragen und sich exponieren würden, dann würden sie sich unter Umständen der Kritik anderer aussetzen, würden sich dadurch verletzlich und angreifbar machen.

Lernprozesse sind immer mit Risiken verbunden. Besonders dann, wenn ein Neu- und Umlernen erforderlich ist. Dieter Katzenbach, der untersucht hat, wie Kinder aus Lernhilfeschulen auf Lernexperimente reagieren, schreibt:

Und genau dieses für das Lernen an dieser Stelle unverzichtbare Erleben des Kontrollverlusts birgt hochgradig die Gefahr der Reaktivierung fundamentaler, biographisch tief verankerter Ohnmachtserfahrungen, die dann vor allem durch die Aktivierung von Grandiositätsphantasien abgewehrt werden müssen. (Katzenbach 2006, 103)

Vielleicht wollen sich Richards SchülerInnen durch ihre Vermummung vor solchen Erfahrungen schützen. Umso dringender benötigen sie ein möglichst angst- und beschämungsfreies Unterrichtsklima (ebd. 104).

### 3.2 Fürsorglichkeit und Lebensweltbezug

Schon bevor ich mich für den Feldaufenthalt an der Luisenschule entschieden hatte, hatte ich davon gehört, dass es dort außerunterrichtliche Veranstaltungen gibt, Nachmittagsangebote oder Arbeitsgemeinschaften, die in besonderer Weise auf die SchülerInnen eingehen, ihren alters- oder geschlechtsspezifischen Interessen entgegenkommen oder an die Lebenswelten und sozialen Milieus anknüpfen, denen die SchülerInnen entstammen. Ich hatte von einem spektakulären *Schülertheater* gehört und von einer fast professionellen *Fahrradwerkstatt*, in der die SchülerInnen eigene und fremde Räder reparieren konnten. Diese beiden Angebote existieren nicht mehr, zum einen, weil entsprechende LehrerInnen die Schule verlassen haben, zum anderen wohl aber auch, weil der gegenwärtig vorherrschende pädagogische Zeitgeist Wissensvermittlung und das Abschneiden bei Rankings mehr honoriert als besonders schülerorientierte Angebote.

Zum Zeitpunkt meiner Hospitation an der Luisenschule gibt es aber beispielsweise noch ein Schulorchester, eine Schulgarten-AG, Fußball-AGs sowie die AG-Schülerzeitung. Es gibt auch sogenannte *Qualikurse*, in denen sich die SchülerInnen in kleinen Gruppen auf den Realschulabschluss vorbereiten können. Dass in diesen kleinen Arbeitsgruppen eine andere Arbeitsatmosphäre aber auch eine ganz andere Dimension der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden möglich wird, beschreibt Dora:

**Jeder** kam dran, **jeder** war gefragt -, das ist einfach ein anderes Arbeiten -, bei 20 geht einem der eine oder andere verloren. Ich hab so ein paar Stille in der Klasse, da überleg ich dann manchmal: *war der eigentlich heut da, hat der irgendwann mal was gesagt?* Bei 8 Leuten weiß ich genau, **wer** was gesagt hat, da kannst du mich eine Stunde später noch fragen. (Do1: 33)

Wenn ich eine kleine Gruppe hab, kann ich mich doch mit denen mal ganz anders befassen. [...] Und wenn die merken: *Mensch, hier ist ein Ort, wo ich aufgehoben bin, wo meine Probleme wichtig sind*, dann arbeiten die auch **gerne**. Ja aber, wenn die auch hier Ablehnung erfahren oder auch das Gefühl haben, *ich werd ignoriert* -, ich denke, das ist das Schlimmste, was man den *Kids* antun kann. (Do1: 36)

In kleinen Gruppen wird es leichter möglich, dass LehrerInnen und SchülerInnen sich nicht nur in ihren jeweiligen Rollen gegenüber treten, sondern dass auch persönliche Anteile relevant werden.

### 3.3 Überbrückungsarbeit im alltäglichen LehrerInnenhandeln

Die Bedeutung einer fürsorglichen, empathischen Haltung der PädagogInnen für die Entwicklung der SchülerInnen unterstreicht Fitzgerald Crain. Fürsorgliche Anteile der pädagogischen Beziehungen können von den Jugendlichen

verinnerlicht und in Form von affektiven Schemata [...] gespeichert werden. [...] Das Selbst eines sozial auffälligen Kindes oder Jugendlichen stabilisiert sich in Interaktionen mit Erwachsenen, die emotional wichtig sind, und diesen Beziehungen kommt ein ungleich größeres Gewicht zu als der Beziehung der Kinder und Jugendlichen untereinander. (Crain 2005: 274)

Richard, der vor einigen Monaten ein 5. Schuljahr übernommen hat, hat in seiner Klasse den Eindruck gewonnen, dass die SchülerInnen oft „für den Lehrer“ lernen:

Häufig ist es halt so – hab ich das Gefühl – dass sie es dann auch -, ja vielleicht nicht bewusst denken, aber es aus so einem unbewussten Antrieb machen: das machen sie eigentlich für den Lehrer, die Lehrerin, weil sie natürlich gerade in den jüngeren Klassen noch nicht verstehen, dass sie es für sich machen. [...]

Also ganz häufig, glaub ich, ist es einfach dieses Gefühl, *ich mach's für den Lehrer*, aber, ja gut, das mach ich, weil dann halt die Beziehungsebene stimmt. (Ri1: 30)

Der Eindruck, den Richard hier formuliert, stimmt mit der *Philosophie der pädagogischen Beziehung* überein, wie sie an der Luisenschule herrscht. Die SchülerInnen lernen über die Identifikation mit einer erwachsenen Person, der sie vertrauen.

Gleichzeitig kann das aus dieser Haltung resultierende LehrerInnenhandeln als *Überbrückungsarbeit* bezeichnet werden. Das bedeutet, dass die LehrerInnen die SchülerInnen dabei unterstützen, eine innere Verbindung zu Schule und Lernen aufzubauen, eine stabile Beziehung zu den Erwachsenen und zu den MitschülerInnen zu entwickeln, über soziale Grenzen hinweg und unter Berücksichtigung familiärer und psychischer Problematiken.

Das beinhaltet beispielsweise auch, die gesellschaftliche Position der SchülerInnen und der Luisenschule anzusprechen, Stigmatisierung und Ausgrenzung zu thematisieren, aber nicht im Sinne einer endgültigen Festschreibung, sondern als gemeinsam zu lösende Aufgabe:

Zu der Beziehungsarbeit gehört auch das Perspektivegeben im Sinne von: *ja, du bist zwar auf der Hauptschule, aber das heißt jetzt nicht, dass das das Ende von allen Dingen ist. [...] Man muss sagen: schau mal her, du bist jetzt irgendwie desillusioniert, aber wir kriegen das zusammen hin, es ist eben nicht vorprogrammiert, dass du HartzIV-Empfänger wirst, wir können gemeinsam was dafür tun.* (Ri1: 26)

Richard fühlt sich in die emotionale Situation seiner SchülerInnen als „BildungsverliererInnen“ ein. Gleichzeitig macht er ihnen deutlich, dass er sich auch ganz persönlich dafür interessiert, dass sie aus dieser Sackgasse herausfinden und für ihr Leben Ziele und Perspektiven entwickeln können. Die Bedeutung dieser Form der persönlichen Unterstützung wird auch von anderen LehrerInnen in den Interviews betont.

*Überbrückungsarbeit* an der Luisenschule zu leisten, heißt auch, mit den bisherigen Misserfolgserfahrungen der SchülerInnen produktiv umzugehen:

Aber ich brauch nicht in der Klasse 5 anzufangen mit irgendwelchen Grammatiklektionen, zeig denen gleich, dass sie nichts können, das haben sie in der Grundschule – **scheinbar**, wie viele sich äußern – häufig genug erfahren, was dann halt in die Hauptschulempfehlung mündete und das, das kann meiner Wahrnehmung nach nicht funktionieren. (Ri1: 27)

Viele SchülerInnen an Hauptschulen haben durch ihre bisherigen Schulerfahrungen ein negatives Selbstbild entwickelt, sie haben das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit verloren (vgl. Helsper/Wiezorek 2006). Auch hierauf muss die LehrerIn sich einstellen und den Unterricht entsprechend konzipieren. Weiter müssen die PädagogInnen an der Hauptschule bereit sein, sich auf ein geringes Lerntempo einzulassen und lernen, mit dem langsamen Lernfortschritt vieler SchülerInnen zurechtzukommen, ohne sie dafür abzuwerten oder mit sich selbst unzufrieden zu sein.

Auch die Didaktik will unter dem Aspekt der *Überbrückungsarbeit* reflektiert werden: Mit den gegenwärtig präferierten *offeneren* Unterrichtssituationen sind viele der SchülerInnen von Hauptschulen überfordert. Da sie das herrschende Leistungsprinzip meist nicht so verinnerlicht haben, wie Kinder aus gehobeneren Milieus, benötigen sie klarere Strukturen und Vorgaben. Richard sagt: „Die Kinder lechzen nach traditionellem Unterricht.“ (RiTel: 1) Er geht in seiner Klasse daher von herkömmlichen Unterrichtsformen aus, knüpft damit an die Herkunftsdispositionen der SchülerInnen an und führt selbstständigeres Arbeiten, das von den Kindern neue Einstellungen und Verhaltensweisen verlangt, erst langsam und vorsichtig erprobend ein.

*Überbrückungsarbeit* zu leisten, heißt aber auch, nicht nur die Situation in der ganzen Klasse im Auge zu haben, sondern sich auch immer wieder gezielt mit einzelnen SchülerInnen zu befassen, um ihre soziale und emotionale Situation zu verstehen:

Du kommst natürlich als Lehrer schnell in alle möglichen Rollen: du bist manchmal Hobbypsychologe, Familienhelfer, indem du wirklich die Eltern berätst, was sie machen sollen, Sozialpädagogin für das Kind, **vielleicht** auch noch mal ein bisschen Fachlehrer (*lacht*). (Ri1: 31)

Immer wieder geht es darum, die einzelne SchülerIn nicht nur in ihrer *Schülerrolle* und unter dem Aspekt der Wissensvermittlung wahrzunehmen, sondern auf sie als ganze Person zu reagieren und herauszufinden „was der Schüler gerade braucht“, wie Richard sagt (ebd.). Dabei spielen nach

Richards Meinung auch oft eher „verworrene“ persönliche und familiäre Situationen mit, die von der LehrerIn erst allmählich zu entschlüsseln sind (vgl. Ri1: 34).

Damit die SchülerInnen die oft vorhandene Schuldistanz aufgeben können, wird – vergleichbar dem Vorgehen auf der Ebene der Schulkultur – die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens in der Klasse sehr wichtig genommen. So stellt etwa Richard dar, dass in seiner Klasse Regeln für das Verhalten im Unterricht erarbeitet wurden („nicht zu spät kommen“, „andere ausreden lassen“) und die SchülerInnen regelmäßig unterschiedliche „Dienste“ übernehmen, die wochenweise wechseln.

Genauso, wie auf der Ebene der Schulkultur Schulhof und Flure gestaltet werden, ist auch der Klassenraum ein Ort, der pädagogisch bedeutsam ist: *Überbrückungsarbeit* leisten heißt hier, schulische Interessen mit Interessen der SchülerInnen zu verbinden: So hängt in Richards Klasse von jeder SchülerIn ein „Steckbrief“ mit persönlichen Informationen und – etwas weiter oben im Raum – sind auch Poster angebracht, die SchülerInnen gehören und die ihren Geschmack repräsentieren. Ein Hamsterpärchen wird in der Klasse gepflegt und bekommt während meiner Hospitationszeit Junge – was große Freude in der Klasse auslöst.

Ziel all dieser Bemühungen ist es, den SchülerInnen an der Luisenschule im günstigen Fall einen Neuanfang zu ermöglichen, durch den Nachteile *überbrückt* werden, die durch Herkunft, familiäre Situation und bisherige negative schulische Erfahrungen entstanden sind. Es geht den LehrerInnen an der Luisenschule um einen Neubeginn, der es den SchülerInnen ermöglicht, in Bezug auf Schule und Lernen ein positiveres Selbstbild auszubilden und für sich dadurch auch langfristig bessere Zukunftsperspektiven entwickeln zu können.

### 3.4 *Überbrückungsarbeit* und pädagogische Kreativität

Im Verlauf der Hospitationsphase fiel mir immer wieder auf, welche große Rolle *pädagogische Kreativität*<sup>10</sup> an der Luisenschule spielt. Man kann von einem permanenten Innovationsprozess sprechen, der den Schulalltag durchzieht: Die LehrerInnen nutzen den *pädagogischen Freiraum*, das Angebot ihre pädagogische Arbeit selbst zu gestalten, um immer wieder neue Ideen zu erproben, um die *Überbrückungsarbeit* ständig neu zu ermöglichen und neu zu erfinden<sup>11</sup>. Das kann sich auf die Ausgestaltung der Arbeitsgemeinschaften beziehen, auf die außerunterrichtlichen Angebote am Nachmittag, es betrifft aber genauso die Gestaltung des regulären Unterrichts. Im Verlauf des Forschungsaufenthaltes kamen wiederholt LehrerInnen auf mich zu, um mir etwas Besonderes zu zeigen, etwas, das sie gerade erprobten und auf das sie stolz waren. Nach und nach begriff ich, dass es sich um *pädagogische Innovationen* handelte, die die LehrerInnen mir, als an Pädagogik interessierter außenstehender Person, vorführen wollten.

Viele dieser *pädagogischen Innovationen* an der Luisenschule laufen ganz spielerisch nebenbei ab und sind den LehrerInnen als solche oft gar nicht bewusst. Viele kommen auch nicht spektakulär daher – vielmehr ist es die Art und Weise, wie das alltägliche Miteinander gestaltet wird, die Beziehungen und das Lernen. Und immer wieder geht es darum, zu erspüren, wie die SchülerInnen erreicht werden können – auf die ganz besondere Art, die der jeweiligen LehrerIn zur Verfügung steht. Das heißt, dass auf diese Weise ganz spezifische intersubjektive Verhältnisse entstehen und gestaltet werden, in denen die Besonderheit der jeweiligen LehrerIn einerseits und die der spezifischen Gruppe von SchülerInnen andererseits zueinander finden.

Im Folgenden soll eine dieser Innovationen genauer dargestellt werden, die ich während meines Feldaufenthalts an der Luisenschule kennen lernen konnte:

Als ich den Klassenraum von Isabells 5. Klasse an einem Tag im März 2006 betrete, ist der Unterricht bereits in vollem Gange. Ich setze mich auf einen Stuhl an der Rückwand des Zimmers und beobachte das Geschehen: im Englischunterricht werden kleine Dialoge erarbeitet,

<sup>10</sup> Zum Thema *pädagogische Kreativität* ausführlicher Frenzel 2014.

<sup>11</sup> Zur Bedeutung pädagogischer „Erfindungen“ vgl. Fend 2006, S. 178.

die Aussprache der Fragen und Antworten wird eingeübt. Dabei spricht Isabell jeweils einen Satz vor, den die Klasse dann im Chor wiederholt.

Von dem Vor- und Nachsprechen sind die Lehrerin und die SchülerInnen offenbar gleichermaßen ergriffen: Isabell, die vor der Klasse steht, setzt dazu Gestik, Mimik, ja ihren ganzen Körper ein und hat selbst offensichtlich großen Spaß an der andersartigen englischen Aussprache, die sie besonders betont, ja spielerisch übertreibt. Die Schülerinnen folgen ihr begeistert und wiederholen die Sätze mit dem gleichen emotionalen Engagement, mit dem gleichen Spaß an der Theatralik. Isabell strahlt ihre SchülerInnen an: „Ihr macht es aber ganz toll, muss ich sagen“ und zu mir gewandt, „kann man sie nicht knuddeln?“. Am Schluss der Stunde sagt sie: „Es gibt keine Hausaufgaben, aber freiwillig dürft ihr auswendig lernen“, womit wohl die kleinen Dialoge gemeint sind.

Isabell überträgt das Muster, das in der Englischstunde so offensichtlich erfolgreich war, auch auf die anschließende Deutschstunde. Die SchülerInnen sollen einen Absatz aus dem „Lieblingsstück“ vorlesen, das sie sich im Lesebuch aussuchen durften. Als die SchülerInnen große Schwierigkeiten haben, diese Textstellen gut vorzutragen, sagt sie, sie sollten sich vorstellen, ein Schauspieler zu sein, der auf der Bühne steht. Sie selbst spielt vor, wie man so einen kleinen Text inszenieren kann und die SchülerInnen versuchen, das nachzuahmen und ihre Textstelle mit Ausdruck und Betonung vorzutragen. Wenn es gelingt, gibt es wieder Lob von Isabell: „Toll, so lesen manche in der 9. Klasse nicht“.

Als wir anschließend im Lehrerzimmer sitzen, bestätigt Isabell meinen Eindruck: „Die Kinder sind wie auf Wolken“. Sie hätte auch herausgefunden, dass die SchülerInnen durch diese Art des Unterrichtens, durch dieses gemeinsame Vor- und Nachsprechen sehr viel lernen würden – isolierte Vokabeln lernen zu lassen, sei im Gegensatz zum Gymnasium, mit dieser Gruppe von SchülerInnen unrealistisch. Es ist das Gemeinschaftserlebnis, das Gruppengefühl, das bei dieser Art des Unterrichtens von Bedeutung ist. Isabell, die selbst ein intensives Verhältnis zur Musik hat, erklärt:

Dieses **Kollektive** so - mich erinnert das ein bisschen an das, wie jetzt die Schwarzen mit *Call and Response* bestimmte Dinge -, wo sie Arbeit bewältigt haben und dabei auch gesungen und erzählt und es ist so – ach, ich red jetzt eher so etwas assoziativ – aber, es ist sowas **Rhythmisches**, es bezieht die Kinder ein, die sind so wie **ein** Organismus, sie denken mit, also, das find ich ganz wichtig, hier. (Is2: 25)

Hier gehen Interessen der LehrerIn und Dispositionen der SchülerInnen eine produktive Verbindung ein. Isabell knüpft wohl intuitiv an Habitusformen ihrer SchülerInnen an: Sowohl in den unteren sozialen Milieus Deutschlands, als auch in den Herkunftskulturen mancher MigrantInnen, wird die Wichtigkeit der Gruppe, der Zugehörigkeit betont, kommt das „Wir“ vor dem „Ich“. Isabell hat hier eine Möglichkeit gefunden, *Überbrückungsarbeit* zu leisten, indem sie an die Bedeutung des gemeinsamen affektiven Erlebens anknüpft, das viele SchülerInnen aus ihren Herkunftsmilieus und -familien kennen. Sie setzt in ihrem Unterricht nicht den Habitus des *individuellen Leistungserbringers* voraus und ist sensibel für die differierenden Lernvoraussetzungen ihrer SchülerInnen.

Gegen Ende unseres Gesprächs sagt sie:

Das, was ich jetzt mache, grenzt manchmal ja an Zauberei. Beziehungsweise, was wir als Kollegen hier machen – das ist schon so. Es sind immer Kunststücke, die wir hinkriegen. (Is2: 17)

In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde der Lehrer auch als *Künstler* gesehen (vgl. Nohl 1961/1935: 137). Pädagogische Arbeit wird dann als schöpferische Arbeit verstanden, die je nach Situation immer wieder neu „erfunden“ werden muss.

#### 4. Ausblick

In der Luisenschule fiel auf, welche hohe Bedeutung der pädagogischen Dimension und der Gestaltung der Beziehungen zukommt, um die Arbeit mit SchülerInnen aus benachteiligten Lebenssituationen produktiv gestalten zu können. Meiner Meinung nach kann die *Erziehungs- und Beziehungskultur*, die alle Beteiligten dort entwickelt haben, ein Vorbild sein, für die Arbeit mit SchülerInnen in schwierigen Lebenslagen, aber auch für andere Schulen, die sich einer pädagogischen Tradition verpflichtet fühlen. Dadurch könnten Schulen sich bewusst absetzen von einer Schulentwicklung, die gegenwärtig *Top-down* verläuft, bei der über Vergleichstests und externe Evaluationen die Steuerung des Schulwesens in eine ganz bestimmte Richtung durchgesetzt werden soll, nämlich hin zu mehr „Leistungsfähigkeit, Effizienz und Ökonomie“ (Altrichter 2006: 8).

Beitrag zu solch einer anderen Art von Schulentwicklung, die als Gegenbewegung dazu gleichsam *Bottom-up* verlaufen könnte und damit das pädagogische Wissen und die Expertise der LehrerInnen vor Ort ernst nähme, könnten *Praxisforschungsprojekte* sein (vgl. Prengel 2010, Frenzel 2004). So wäre es vorstellbar, dass man LehrerInnen Raum und Zeit zugesteht, um sich gemeinsam ihrer pädagogischen Praxis zu vergewissern, sich beispielsweise ihrer individuellen *pädagogischen Innovationen* überhaupt erst bewusst zu werden und sie zu beschreiben, um sie dann im Anschluss auch anderen LehrerInnen in schriftlicher Form zur Verfügung stellen zu können. Dadurch könnten sich die *forschenden LehrerInnen* ihre eigene Praxis reflexiv aneignen, zugleich könnte auf diese Weise aber auch eine Sammlung von Fällen entstehen, die auch für andere LehrerInnen anregende und weiterbildende Funktion hat. So könnte ein Beitrag zur Schulentwicklung geleistet werden, bei dem nicht der Wunsch nach schneller, vordergründiger Effizienz im Mittelpunkt steht, sondern die Suche nach einer langfristigen und nachhaltigen pädagogischen Entwicklung.

#### Literatur:

Altrichter, Herbert (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. In: Pädagogik 58, 3, S. 6-10.

Bourdieu, Pierre (1993/1980): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Crain, Fitzgerald (2005): Fürsorglichkeit und Konfrontation: Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.

Frenzel, Gabriele (2004): Von der Schwierigkeit, forschendes Lernen im Schulpraktikum zu implementieren – ein Erfahrungsbericht. In: Ackermann, Heike/Rahm, Sybille (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 201-218.

Frenzel, Gabriele (2013): Schulfrust ohne Ende? Von den Schwierigkeiten und Chancen pädagogischer Beziehungen an Großstadt-Hauptschulen. Weinheim: Juventa.

Frenzel, Gabriele (2014): Überbrückungsarbeit und pädagogische Kreativität. In: Tillack, Carina u.a. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Kassel: Prolog-Verlag, S. 251-268.

Garlichs, Ariane/Leuzinger-Bohleber, Marianne (1999): Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. Weinheim u.a.: Juventa.

Heinemann, Evelyn (2010): Die Lust am Lernen. Bindungssicherheit und Autonomie in Therapie und Pädagogik. In: Heinemann, Evelyn/Hopf, Hans (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45-54.

Helsper, Werner/Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge: Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule 98, 4, S. 436-455.

Katzenbach, Dieter (2006): „Es schnackelt nicht . . .“ Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Pförr, Ursula/Voß-Davies, Hilke (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 85-107.

Klatetzki, Thomas (2007<sup>2</sup>): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz: Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Juventa, S. 73-84.

Lange-Vester, Andrea (2005): Teufelskreis der Nichtachtung. In: Schultheis, Franz/ Schulz, Kristina (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz: UVK, S. 298-310.

Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag, S. 269-287.

Nohl, Herman (1961<sup>5</sup>/1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke.

Olbrisch, Miriam (2016): Papa bumm. DER SPIEGEL 8/2016, S. 61-63.

Prenzel, Annedore (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa, S. 785-802.

Schratz, Michael/Hartmann, Martin/Schley, Wilfried (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster u.a.: Waxmann.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004): Innovation und Ritual: Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 2.