

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

„Die deutsche Schule – ein mobbendes System“

Ein Essay zur Einordnung der persönlichen Geschichten
der Lehramtsstudierenden

Wolfgang Vogelsaenger^{1,*}

¹ *Georg-August-Universität Göttingen*

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

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

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



Die deutsche Schule – ein mobbendes System

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

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

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

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

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

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

1.1 Das System

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

„§ 64 Beginn der Schulpflicht

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

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

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

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

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

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

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

Nur einige Beispiele:

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

1.2 Meine Position

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

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

1.3 Was kann man tun?

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

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

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

2.1 Das System

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Meine Position

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

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

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

2.3 Was kann man tun?

(1) *Mut zur Lücke*

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

(2) *Transparenz*

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

(3) *Rollenklarheit*

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

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

3.1 Das System

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

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

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

3.2 Meine Position

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

3.3 Was kann man tun?

(1) *Haltung zeigen*

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

(2) *Hinschauen*

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

(3) *Expertise einholen*

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

(4) *Kreativ sein*

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

(5) *Mutig sein*

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

(6) *Fehler als Freunde begreifen*

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

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

4.1 Das System

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

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

4.2 Meine Position

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

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

4.3 Was kann man tun?

Selbst die Qualität sichern

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

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

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

Anna so sehe ich mich

Vorbereitung Schüler*innen

Ich und das Lernen ...

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

Ich in der Gruppe ...

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

Ich über mich ...

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

Fazit

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

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

Online-Supplement:

Meine eigene Schulgeschichte

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



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

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