

# Inhaltsverzeichnis

---

|                  |   |
|------------------|---|
| Vorwort .....    | X |
| Einleitung ..... | X |

## Teil I – Lehrende

---

|            |                                                   |           |
|------------|---------------------------------------------------|-----------|
| <b>I,1</b> | <b>Individuelle Voraussetzungen</b>               | <b>XX</b> |
| 1.1        | Rollenverständnis und Rollenerwartungen .....     | XX        |
| 1.2        | Extraversion und Introversion .....               | XX        |
| 1.3        | Gender und Geschlecht .....                       | XX        |
| 1.4        | Herkunft .....                                    | XX        |
| 1.5        | Bindungsstile .....                               | XX        |
| 1.6        | Selbstkonzept .....                               | XX        |
| 1.7        | Werte und Moral .....                             | XX        |
| 1.8        | Glaube, Liebe, Hoffnung und Erwartungen .....     | XX        |
| 1.9        | Resilienz .....                                   | XX        |
| <b>I,2</b> | <b>Verhalten / Selbstdarstellung</b>              | <b>XX</b> |
| 2.1        | Transparenz und Regeln .....                      | XX        |
| 2.2        | Macht und Verantwortung .....                     | XX        |
| 2.3        | Verführung und Manipulation .....                 | XX        |
| 2.4        | Sicherheit .....                                  | XX        |
| 2.5        | Ambiguitätstoleranz .....                         | XX        |
| 2.6        | Risikokompetenz .....                             | XX        |
| 2.7        | Resonanz, Bedürfnisse .....                       | XX        |
| 2.8        | Zuhören, Interesse, Verständnis .....             | XX        |
| 2.9        | Nähe und Distanz .....                            | XX        |
| 2.10       | Umgang mit Gefühlen .....                         | XX        |
| 2.11       | Körper .....                                      | XX        |
| 2.12       | Peinlichkeit und Scham .....                      | XX        |
| 2.13       | Diskretion .....                                  | XX        |
| 2.14       | Würde .....                                       | XX        |
| 2.15       | Achtsamkeit, Gelassenheit, Geduld .....           | XX        |
| 2.16       | Kritikfähigkeit, Umgang mit eigenen Fehlern ..... | XX        |
| 2.17       | Humor .....                                       | XX        |
| <b>I,3</b> | <b>Vermittlung von Kompetenzen</b>                | <b>XX</b> |
| 3.1        | Umgang mit Fehlern .....                          | XX        |
| 3.2        | Kritik üben .....                                 | XX        |
| 3.3        | Feedback .....                                    | XX        |
| 3.4        | Beobachtung, Deutung und Bewertung .....          | XX        |

|      |                                                          |    |
|------|----------------------------------------------------------|----|
| 3.5  | Fragen                                                   | XX |
| 3.6  | Entschuldigung                                           | XX |
| 3.7  | Gut streiten, Streitkultur, Fairness                     | XX |
| 3.8  | Verhandlung und Demokratie                               | XX |
| 3.9  | Stärkenorientierung, Wertschätzung, Ermutigung, Zutrauen | XX |
| 3.10 | Abstrakte Zusammenhänge verstehen                        | XX |
| 3.11 | Sinn und Lebensweltbezug                                 | XX |
| 3.12 | Vorstellungskraft                                        | XX |
| 3.13 | Entscheidungen treffen: Kriterien und Konsequenzen       | XX |
| 3.14 | Ziele und Pläne                                          | XX |
| 3.15 | Anstrengung und Durchhaltevermögen                       | XX |
| 3.16 | Improvisation                                            | XX |
| 3.17 | Rollenspiel                                              | XX |

#### I, 4 **Misstrauen** XX

|      |                                |    |
|------|--------------------------------|----|
| 4.1  | Gerüchte                       | XX |
| 4.2  | Störungen                      | XX |
| 4.3  | Kontrolle                      | XX |
| 4.4  | Befürchtungen und Angst        | XX |
| 4.5  | Enttäuschte Erwartungen        | XX |
| 4.6  | Vorurteile                     | XX |
| 4.7  | Betrug, Plagiat                | XX |
| 4.8  | Lügen                          | XX |
| 4.9  | Sachbeschädigung und Diebstahl | XX |
| 4.10 | Gewalt                         | XX |

#### I, 5 **Digitalität** XX

## Teil II – Schülerinnen und Schüler

#### II, 1 **Voraussetzungen** XX

|      |                                      |    |
|------|--------------------------------------|----|
| 1.1  | Selbstkonzept und Selbstvertrauen    | XX |
| 1.2  | Extraversion und Introversion        | XX |
| 1.3  | Geschlecht, Gender                   | XX |
| 1.4  | Diversität                           | XX |
| 1.5  | Sexualität                           | XX |
| 1.6  | Familie / Herkunft                   | XX |
| 1.7  | Werte, Würde, Ehre, Identität        | XX |
| 1.8  | Sprache                              | XX |
| 1.9  | Bindungsstile                        | XX |
| 1.10 | Forschen, sammeln, spielen           | XX |
| 1.11 | Einzelgänger – Paartier – Herdentier | XX |

|              |                                                |           |
|--------------|------------------------------------------------|-----------|
| <b>II, 2</b> | <b>Entwicklung von Kompetenzen</b>             | <b>XX</b> |
| 2.1          | Kompetenzen für die Zukunft                    | XX        |
| 2.2          | Medienkompetenz: Digitalität                   | XX        |
| 2.3          | Kreativität                                    | XX        |
| 2.4          | Lösungsorientierung                            | XX        |
| 2.5          | Selbstständigkeit                              | XX        |
| 2.6          | Selbsteinschätzung und Potenziale              | XX        |
| 2.7          | Zivilcourage und Mut                           | XX        |
| 2.8          | Impulskontrolle                                | XX        |
| 2.9          | Resilienz                                      | XX        |
| 2.10         | Höflichkeit, Respekt                           | XX        |
| 2.11         | Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme           | XX        |
| 2.12         | Zuverlässigkeit und Verantwortungsbereitschaft | XX        |
| <b>II, 3</b> | <b>Misstrauen / Fehlendes Vertrauen</b>        | <b>XX</b> |
| 3.1          | Angst                                          | XX        |
| 3.2          | Beziehungsgefälle                              | XX        |
| 3.3          | Diskriminierung                                | XX        |
| 3.4          | Ablehnung, Abgrenzung und Ausgrenzung          | XX        |
| 3.5          | (Un-)Gerechtigkeit                             | XX        |
| 3.6          | Verrat                                         | XX        |
| 3.7          | Umgang mit Misserfolgen                        | XX        |
| 3.8          | Manipulation                                   | XX        |
| 3.9          | Abwehrstrategien                               | XX        |
| <b>II, 4</b> | <b>Schulabsenz</b>                             | <b>XX</b> |
| 4.1          | Symptome und Entschuldigungen                  | XX        |
| 4.2          | Hintergründe                                   | XX        |
| 4.3          | Lösungsansätze / Interventionsmöglichkeiten    | XX        |

## Teil III – Die Gruppe

|               |                                          |           |
|---------------|------------------------------------------|-----------|
| <b>III, 1</b> | <b>Klassenchats</b>                      | <b>XX</b> |
| <b>III, 2</b> | <b>Rollen</b>                            | <b>XX</b> |
| 2.1           | Klassensprecher und Klassensprecherinnen | XX        |
| 2.2           | Alpha-Tiere und ihre Entourage           | XX        |
| 2.3           | Außenseiter und Außenseiterinnen         | XX        |
| 2.4           | Selbständige und Vermittler              | XX        |
| <b>III, 3</b> | <b>Dysfunktionale Gruppen</b>            | <b>XX</b> |
| <b>III, 4</b> | <b>Mobbing</b>                           | <b>XX</b> |

|         |                                  |    |
|---------|----------------------------------|----|
| III, 5  | Entstehung einer Gruppe          | XX |
| III, 6  | Gruppendynamik                   | XX |
| III, 7  | Individualität und Kollektivität | XX |
| III, 8  | Zugehörigkeit                    | XX |
| III, 9  | Zusammenhalt lehren              | XX |
| 9.1     | Interesse                        | XX |
| 9.2     | Sitzordnung                      | XX |
| 9.3     | Gruppenarbeit                    | XX |
| 9.4     | Kooperation                      | XX |
| III, 10 | Klassenrat                       | XX |
| III, 11 | Klassenfahrten                   | XX |
| III, 12 | Netzwerk fürs Leben              | XX |

## Teil IV – Andere Erwachsene

|       |                                  |    |
|-------|----------------------------------|----|
| IV, 1 | Eltern                           | XX |
| 1.1   | Kooperation mit Eltern           | XX |
| 1.2   | Sorgen und Kritik                | XX |
| 1.3   | Elternsprechtage                 | XX |
| 1.4   | Rechtsstreitigkeiten mit Eltern  | XX |
| 1.5   | Fazit Rechtsstreitigkeiten       | XX |
| IV, 2 | Kollegium, Schulleitung, Behörde | XX |
| 2.1   | Klassenkonferenzen               | XX |
| 2.2   | Studentag                        | XX |
| 2.3   | Hospitation                      | XX |
| 2.4   | Kollegiale Fallberatung          | XX |
| 2.5   | Externe Experten und Expertinnen | XX |
| 2.6   | Schulsozialarbeit                | XX |

### Fazit

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Literaturverzeichnis  | XX |
| Schlagwortverzeichnis | XX |
| Link-Verzeichnis      | XX |
| Die Autorin           | XX |

# Wie dieses Buch genutzt werden kann

---

Dieses Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrem pädagogischen Alltag die Beziehungen in ihren Lerngruppen oder an ihrer Schule verbessern möchten, um pädagogisch wirksamer zu sein und sich im Beruf wohler zu fühlen. Es soll dazu anregen zu beobachten, zu reflektieren, blinde Flecken aufzuspüren und mithilfe praktischer Übungen Einfluss zu nehmen. Es geht um Vertrauensbildung einerseits und andererseits um Verhaltensweisen, die Misstrauen wecken, Vertrauen beeinträchtigen oder zerstören oder sogar Angst auslösen können, und zwar bei allen Beteiligten (Lehrende, Lernende, Eltern, Kollegium, Sozialarbeit, Schulleitung).

Die Teile 1 bis 3 sind als aufeinander aufbauende Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Arbeit konzipiert. In **Teil 1** geht es um individuelle Voraussetzungen, das Rollenverständnis der Lehrperson und mögliche Wirkungen ihres Verhaltens. **Teil 2** behandelt individuelle Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und ihre persönliche Entwicklung durch die Aneignung überfachlicher Kompetenzen. **Teil 3** fokussiert das Miteinander in der Gruppe mit dem Ziel eines konstruktiven und vertrauensvollen Umgangs, der als Ressource zur Verfügung steht. **Teil 4** thematisiert die Schule als pädagogisches und organisatorisches System mit Erwachsenen wie Kollegium, Schulleitung, Eltern, Sozialarbeit, Hausmeister und Schulverwaltung.

In den einzelnen Kapiteln werden individuelle Voraussetzungen bei Lehrenden und Lernenden und Fähigkeiten beleuchtet, die jenseits von Fachwissen in der Schule erlernt und geübt werden müssen, um vertrauenswürdig zu sein und Selbstvertrauen zu entwickeln.

Da die Unterrichtsmethodik meiner Erfahrung nach die Arbeitsatmosphäre prägt und etwas über die innere Haltung einer Lehrkraft verrät, gibt es zahlreiche Anregungen für die Unterrichtsmethodik, darunter auch ungewöhnliche Experimente, die Sie hoffentlich motivieren, gemeinsam mit Ihren Schülerinnen und Schülern die Komfortzone zu verlassen und damit ein Modell zu bieten.

Unter anderem habe ich systemische Fragen und Techniken einbezogen. Da es sich um ein allgemein-pädagogisches Thema handelt, werden in den Fallbeispielen verschiedene Unterrichtsfächer berücksichtigt. Diese Fallbeispiele stammen bis auf einige wenige (erfundene) aus meinem eigenen Berufsalltag oder sind Erfahrungen anderer Lehrkräfte. Mein Blick für die Situation und Bedürfnisse der Bildungsbenachteiligten wurde durch Erkenntnisse des Soziologen Aladin El-Mafaalani und durch meine Mitarbeit bei Lern-Fair geschärft.

Digitalität zwingt uns alle, unser Vertrauen ins Internet zu hinterfragen, und Medienkompetenz muss unabhängig vom Schulfach gelehrt werden. Deshalb gibt es sowohl in Teil 1 (Lehrende) als auch in Teil 2 (Lernende) ein Kapitel zu diesem Thema.

Ich wünsche mir, dass Sie dieses Buch so nutzen, wie es zu Ihnen passt: Sie können es von vorne bis hinten lesen oder auch nur einzelne Kapitel daraus, deren Themen Sie interessieren. Vielleicht wünschen Sie sich Tipps für bestimmte Situationen oder Beziehungen und werden im Inhaltsverzeichnis oder im Schlagwortregister fündig. Oder Sie macht die Kernbotschaft im Fazit neugierig und Sie blättern und lesen sich fest.

Als Lehrerin und Fortbildnerin war mir immer der Praxisbezug wichtig und so biete ich auch hier wieder viele Übungen an, die wie folgt mit Icons unterschieden sind:

---



## REFLEXION

Diese Kategorie richtet sich an Sie selbst: Es sind Denkaufgaben, mit denen Sie sich zum Beispiel wöchentlich einmal selbst erforschen können, um sich klarer über sich selbst als Lehrkraft zu werden. Manche Reflexionsaufgaben eignen sich auch als Themen während der Ausbildung (Diskussion, Prüfung).



## ÜBUNG

Diese Übung erweitert die Selbstreflexion um einen praktischen Aspekt und richtet sich ebenfalls an Sie als Lehrperson.



## MIT DER KLASSE

Diese praktischen Übungen sind für die Schule gedacht, überwiegend für Ihren Unterricht. Damit können die Lernenden bestimmte Kompetenzen trainieren, ihren Horizont erweitern und Sie als Lehrkraft können Ihre Verhaltensoptionen erweitern.



## MIT WEITEREN ERWACHSENEN

Diese Kategorie bietet Übungen in Bezug auf Beziehungen mit anderen Erwachsenen im System Schule an wie z.B. Kollegium, Schulleitung, Sozialarbeit, externe Kooperationspartner und -partnerinnen.

→ **S.XXX Verweise in der Randspalte** sind dazu gedacht, mehr Informationen zu einem Begriff oder Thema zu erhalten. Das kann eine Begriffserklärung, ein Fallbeispiel mit Kommentar, ein anderer Blickwinkel sein.

Das **Schlagwortregister** hilft Ihnen, bestimmte Themen rascher zu finden oder später wiederzufinden. Denn an den meisten Situationen und Inhalten sind Lehrende und Lernende und die Gruppe beteiligt, aber sie mussten jeweils einem von ihnen zugeordnet werden.

### Vertretung

#### Vertretungsstunden in der e-zone

Aufgaben, die sich für **Vertretungsstunden** mit mehr oder weniger bekannten Gruppen eignen, werden im Buch so gekennzeichnet. (Unvorhergesehene) Vertretungsstunden bieten eine hervorragende Gelegenheit, über verschiedene Aspekte des Themas Vertrauen zu sprechen. Diese Aufgaben befinden sich auch digital in der HELBLING e-zone, beginnend mit Klasse 1–4, nach Altersstufen sortiert und mit einer Überschrift versehen, sodass Sie rasch geeignete Aufgaben finden.

#### Fachspezifika in der e-zone

Ebenfalls digital gibt es **fachspezifische Hinweise** zu **XY** Schulfächern, insbesondere für Deutsch, das ich selbst unterrichtet habe, und Mathematik, dessen hoher Abstraktionsgrad besondere Schwierigkeiten mit sich bringt. Es geht dabei um Aufgaben und Unterrichtsinhalte, die im spezifischen Fach bei Lernenden Misstrauen oder Angst hervorrufen können, und um mögliche Prävention.

Sowohl Vertretungsstunden als auch fächerspezifische Aufgaben stehen kostenlos auf der Online-Plattform ezone des HELBLING Verlags zur Verfügung.

# Einleitung: Vertrauen

*Eine Übungsphase in Musik während des Lockdowns geht zu Ende. „Fine, spiel bitte mal vor“, fordert Herr Fromm ein Mädchen aus seiner Klasse 3 auf. „Ich muss leider ablehnen“, tönt es aus dem Lautsprecher. Der Lehrer wundert sich und bleibt bei seiner Forderung: „Das geht leider nicht.“ „Doch. Ich kann’s noch nicht“, gesteht das Kind. Der Lehrer versucht das Problem anders anzugehen: „Fine, warum hast du eigentlich deine Kamera nicht an?“, und erfährt: „Ich hab gedacht, du siehst mich dann nicht und vergisst mich.“*

Diese überraschende Auflösung eines alltäglichen Konflikts im Unterricht ist ein Geschenk: das Vertrauen, dass man nichts zu befürchten hat, wenn man dem Lehrer eine gescheiterte List offenbart. Baier findet dafür einen schönen Vergleich: „Wir bewohnen ein Klima des Vertrauens, so wie wir in der Atmosphäre leben; wir nehmen es wahr wie die Luft, nämlich erst dann, wenn es knapp wird oder verschmutzt ist.“<sup>1</sup> Für vertrauenswürdig hält man einen Menschen, mit dem man die Erfahrung gemacht hat, dass er „bei dem bleibt, was er bewusst oder unbewusst über sich selbst mitgeteilt hat.“<sup>2</sup> Erfahrungen bewirken auch ein Vertrauen in die Gesellschaft: Lehrende und Lernende vertrauen darauf, dass sie den Raum wieder verlassen können, dass beim Lüften kein Gift ins Klassenzimmer strömt, dass die Lehrkraft in Bezug auf Sachinhalte nicht lügt, dass die Anforderungen im Großen und Ganzen angemessen sind usw.

Im Allgemeinen knüpfen wir an unser Vertrauen die Erwartung, dass das Gegenüber es verdient hat, dass es z.B. von der Möglichkeit des Verrats keinen Gebrauch macht: Wenn Luca seinem Klassenlehrer von einem Konflikt mit dem Sportlehrer erzählt, wünscht er sich einen Verbündeten, der sich für ihn einsetzt. Der Schüler vertraut darauf, dass sein Lehrer eine Lösung findet und vielleicht mit dem Sportlehrer redet. Damit gibt der Schüler dem Lehrer Kontrolle über etwas, das ihm wichtig ist. Er muss darauf vertrauen, dass er ernst genommen wird und dass der Lehrer nicht mit dem Sportlehrer über ihn lästert oder ihm unterstellt, dass er allein für den Konflikt verantwortlich ist.

Anstatt etwas zu wissen oder kontrollieren zu können, ist man bereit zu hoffen oder zu glauben, dass die Erwartungen erfüllt werden. Ein Vertrauensverhältnis bedeutet „subjektiv ein Mehr an Sicherheit“, insofern man bestimmte Werte teilt, und gleichzeitig „objektiv ein Weniger an Sicherheit“<sup>3</sup>, da man Kontrolle abgibt. Das Risiko einer Enttäuschung, das damit verbunden ist, kann man allenfalls minimieren, indem man moralischen Druck auf die Vertrauensperson ausübt: „Ich verlasse mich auf Sie!“ oder „Enttäusch mich nicht!“ Luhmann weist daraufhin, dass man „Wie durch Geschenke (...) auch durch Vertrauenserweis fesseln“ kann.<sup>4</sup> Dabei wird das Risiko des Vertrauens zur Waffe: Jemand nutzt „seine Verwundbarkeit als Instrument, mit dem er eine Vertrauensbeziehung in Gang bringt“<sup>5</sup>. Sein Vertrauen wird als wertvolle Leistung dargestellt, aus der eine Belohnung abgeleitet wird. Ein Vertrauensbruch wäre dann eine Normverletzung. Jedoch verpflichtet Vertrauen theoretisch zu nichts. Ebenso wenig kann man Vertrauen „verlangen. Es will geschenkt und angenommen sein. Vertrauensbeziehungen lassen sich daher nur durch Vorleistung anbahnen, indem der Initiator selbst Vertrauen schenkt“ oder sich als vertrauenswürdig darstellt.<sup>6</sup>

*Während der kleinen Pause merkt Luis, dass Frau Heller ihren Schlüssel auf dem Lehrertisch vergessen hat. Weil zu wenig Zeit bleibt, um zum Lehrerzimmer zu gehen, steckt der Schüler den Schlüsselbund in die Hosentasche, um ihn später abzuliefern. Während der folgenden Unterrichtsstunde kommt Frau Heller auf der Suche nach ihrem*

<sup>1</sup> Annette Baier, Vertrauen und seine Grenzen, in: Hartmann/Offe (Hg.), Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts, Frankfurt/Main 2001, S. 42

<sup>2</sup> Luhmann, Vertrauen, Stuttgart 1989, S. 48

<sup>3</sup> Vgl. Martin Endreß, Vertrauen und Vertrautheit, Phänomenologisch -anthropologische Grundlegung, in: Hartmann/Offe (Hg.), S. 184

<sup>4</sup> Bernd Luhmann, Vertrauen, Stuttgart 1989, S. 56

<sup>5</sup> ebd. S. 55

<sup>6</sup> ebd.

*Schlüssel in den Raum. Luis steht auf, erklärt, dass er den Schlüssel gefunden und an sich genommen hat. Als er den Schlüssel aus der Hosentasche zieht, lachen die Mitschüler.*

Die Mitschüler deuten das Verhalten als Vertrauensbruch, der listigerweise als Vertrauenswürdigkeit dargestellt wird. Da der Schüler den Fund bisher nicht missbrauchen konnte, ist seine Absicht nicht eindeutig.<sup>7</sup> Aus der Perspektive der Lehrerin könnte die Situation so aussehen: Der Schlüssel als eine „Insignie der Macht“ gehört nicht in die Tasche eines Schülers. Sie kann dem Schüler Glauben schenken oder ihm misstrauen, je nach den Erfahrungen, welche sie mit ihm gemacht hat. Wenn sie den Schüler für hilfsbereit und verantwortungsbewusst hält, vertraut sie ihm, wenn sie ihn als undurchsichtig, egoistisch, unehrlich erlebt hat, wird sie ihm misstrauen. „Vertrauen ist in der Regel mit bewertenden Urteilen über die Vertrauensperson verbunden. Wer vertraut, schätzt sein Gegenüber als verantwortlich handelnde Person ein.“<sup>8</sup> Zeichen für Vertrauenswürdigkeit können sein: Integrität, wohlwollende Motive, Fairness, Offenheit, Diskretion, Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Empathie, selbstbewusstes oder bescheidenes Auftreten usw. Dabei macht die Ungewissheit über unsere Einschätzung Vertrauen erst erforderlich.<sup>9</sup>

*„Melanie, schau doch bitte mal rasch nach, welche Bedeutung dieses Wort genau hat. Ich kann es euch leider nicht sagen“, bittet Herr Vilsmaier die Schülerin.*

Der Lehrer vertraut darauf, dass die Schülerin aus allgemein moralischen (man soll nicht lügen), inhaltlichen (Lernpensum, Leistung) und sozialen (gute Beziehungen) Gründen eine korrekte Definition vorlesen wird. Er schätzt das Mädchen und die Situation so ein, dass gemeinsame Werte und Eigeninteressen zum erwünschten Verhalten führen.

*Als Frau Esche ihrem Grundkurs mitteilt, dass sie die Schule verlassen wird, stürmt Katja nach vorne, fällt der Lehrerin um den Hals und ruft verzweifelt: „Ohne Sie schaffe ich das Abitur nicht!“*

Die Schülerin vertraut ihrer Lehrerin, aber diese steht nicht so verlässlich zur Verfügung, wie sie erwarten konnte. Weil sich Prioritäten ändern können und damit das Verhalten einer Person, ist Transparenz wichtig für den Erhalt von Vertrauen. Das in die Lehrerin gesetzte Vertrauen führt dazu, dass das Mädchen sich abhängig fühlt, d.h. weder anderen Lehrkräften noch ihren eigenen Fähigkeiten vertraut. Aber „Vertrauen will Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene stärken, nicht emotional abhängig machen.“<sup>10</sup>

*Frau Sander, eine Praktikantin, betreut jede Woche Artjom, einen Erstklässler, der während der Hausaufgabenbetreuung häufig weglief. Am Ende sagt sie immer: „Tschüss und schönen Tag noch!“, während der Schüler wortlos davonläuft. Eines Tages kehrt er um und ruft strahlend: „Tschüss und schönen Tag noch!“*

Je schlechter die Erfahrungen eines Kindes sind, desto länger dauert es, bis es Vertrauen fasst. Ohnehin ist die Erwartung, dass Kinder und Jugendliche den Lehrkräften vertrauen, nicht ganz logisch, denn niemand garantiert (oder kontrolliert), wie gerecht, moralisch integer, respektvoll etc. Lehrkräfte sind. Dennoch sollen Schülerinnen und Schüler Aufgaben im Vertrauen darauf in Angriff nehmen, dass sie sinnvoll und zu bewältigen sind. Sie sollen in einem Konflikt Fragen im Vertrauen darauf beantworten, dass der Lehrer auf eine Lösung zusteuert. Sie sollen eine Prüfung im Vertrauen auf eine wohlwollende und gerechte Benotung absolvieren. Es ist insofern ein „blindes Vertrauen“, als die Lernenden keine Wahl haben und begrenzte Möglichkeiten, die Vertrauenswürdigkeit zu prüfen.

*Fatma Su verehrt ihre Lehrerin. Zu Hause erzählt sie begeistert, was Frau Pauly heute wieder gesagt und getan hat. Sie malt Bilder für die Lehrerin und bietet ihr Hilfe an. Wenn die Lehrerin unzufrieden ist, bemüht sich das Mädchen um Verbesserung oder bittet um Entschuldigung. Sie glaubt, dass ihre Lehrerin alles weiß und alles kann.*

<sup>7</sup> „Es ist klar (...), dass Lernvorgänge dieser Art sich nur vollziehen, wenn der, dem vertraut werden soll, Gelegenheiten zum Vertrauensbruch bekommt und nicht nutzt.“ (Luhmann, S. 58)

<sup>8</sup> Bernd Lahno, Der Begriff des Vertrauens, Paderborn 2002, S. 212

<sup>9</sup> Simone Dietz, Die Kunst des Lügens (2017), S. 62

<sup>10</sup> Susanne Thun, Vertrauen vermehrt Vertrauen, in: Ulrich Hermann (Hrsg.), Pädagogische Beziehungen, Beltz 2019, S. 310

Je jünger Kinder und je besser ihre Erfahrungen mit Erwachsenen sind, desto eher vertrauen sie anderen und hinterfragen kaum deren Entscheidungen. Kinder, die sich oft in einer Abhängigkeit befinden, fühlen sich manchmal geradezu gezwungen, anderen zu vertrauen. Denn Misstrauen wäre gleichbedeutend mit der Vorstellung einer möglichen Bedrohung, falls jemand es nicht gut mit ihnen meint.

„Die Frage, ob wir einem anderen Menschen vertrauen, ist in vielen Fällen nicht Gegenstand einer bewussten, reflektierten Entscheidung, sondern Ausdruck eines allgemeinen Gefühls der Verbundenheit, das in der Annahme gemeinsamer Ziele, Werte und Überzeugungen gründet.“<sup>11</sup> Da das Vertrauen des Kindes zu seinen Eltern alternativlos ist, „ist Vertrauen eine psychische Kompetenz, die im sozialen Kontakt erlernt wird. Erst auf der Basis einer solchen Einübung können wir unser Vertrauen in andere zum Gegenstand begründeter Entscheidungen machen.“<sup>12</sup> Insofern ist Vertrauensbildung in der Schule eine Art Fortsetzung der elterlichen Erziehung. Kinder, deren Vertrauen zu Hause enttäuscht wurde, werden gegenüber Lehrkräften zu Misstrauen neigen, weil die Machtverhältnisse vergleichbar sind: oktroyiert und asymmetrisch. Gerade diesen Kindern sollte die Schule die Chance geben, vertrauensvolle Beziehungen zu erleben und vielleicht Möglichkeiten kennen zu lernen, mit Vertrauensbruch umzugehen.

Im Umgang mit Jugendlichen, die sich am Übergang zwischen Kindheit und Erwachsensein befinden, müssen Lehrende über paradoxe Kompetenzen verfügen:

1. Vertrauensvorschuss: das Vertrauen als grundsätzliche innere Haltung, welches Schüler und Schülerinnen dazu ermutigt, sich selbst etwas zuzutrauen, sich Herausforderungen zu stellen und durchzuhalten
2. Verantwortung: Aufmerksamkeit und Achtsamkeit bei der Einschätzung einzelner Personen und Situationen, d.h. die Freiheit, aufgrund bestimmter Anzeichen nicht zu vertrauen bzw. zu misstrauen

Ein Schüler darf schlechte Erfahrungen in die Beziehung zu seinem Lehrer tragen und darf misstrauisch sein, weil er noch Erfahrungen sammeln muss. Sein Vertrauen muss sich sein Lehrer erst verdienen. Dieses Vertrauen ist nicht nur nettes Beiwerk oder eine Art Idealfall, sondern es öffnet die Lernenden erst dafür, der Lehrperson zu folgen, sich auf ihre Anweisungen und Vorschläge einzulassen, vor allem wenn sie eine Vorauswahl trifft, die die Schüler akzeptieren müssen.

*Mario rastet aus, wenn er eine Aufgabe nicht lösen kann oder glaubt, dass er den nächsten Schritt nicht versteht. Etwas nicht zu können kommt einer existenziellen Bedrohung gleich. Sein Fehlverhalten führt zu Ermahnungen, Drohungen, Sanktionen, die sein Problem nicht lösen, sondern nur den anderen Luft verschaffen. Auf der letzten Klassenkonferenz wurde auf Wunsch des Schulleiters der Ausschluss vom Unterricht nach den Osterferien beschlossen. Der Klassenlehrer spricht mit der Klasse: „Mario gehört zu uns und um sein Verhalten zu ändern, braucht er unsere Mithilfe. Er darf eine Woche nicht am Unterricht teilnehmen und ich fände es gut, wenn wir mit ihm Kontakt halten. Dann wird die Rückkehr einfacher für ihn. Wer wohnt in der Nähe und kann ihm jeden Tag Aufgaben bringen?“*

Der Lehrer schafft Vertrauen: Wer zu uns gehört, wird nicht aufgegeben, nicht ausgegrenzt, auch wenn jemand sich oder anderen schadet. Darauf können also alle vertrauen. Die Klasse wird über die Strafe informiert. Schweer nennt als Hauptfaktor von Vertrauen ein hohes Maß an Transparenz, insofern sie Wahrhaftigkeit und Verlässlichkeit, also eine gewisse Sicherheit vermittelt, die das Risiko des Vertrauens mindert. Der Lehrer verzichtet auf eine Bewertung, er äußert vielmehr sein Zutrauen zu Marios Fähigkeiten und bindet die Klasse in die nächsten Schritte ein: Er zeigt ihnen, wie sie den Mitschüler unterstützen und sich so für eine Verbesserung der Situation einsetzen

<sup>11</sup> Hartmann, Die Praxis des Vertrauens, Berlin 2011 und Bernd Lahno, Der Begriff des Vertrauens, Paderborn 2002, S. 209 f.

<sup>12</sup> Simone Dietz, Die Kunst des Lügens, Stuttgart 2017, S. 65

können. Damit betont er die Bedeutung der Gruppe für den Einzelnen, sodass Schadenfreude oder Ausgrenzung keinen Raum erhalten. Der Ausschluss vom Unterricht soll die Chancen des Mitschülers, sich angemessen zu verhalten, nicht verschlechtern, sondern wird ihn seiner Zugehörigkeit versichern.

„Es ist nicht einfach zu vertrauen. Aber es wäre schon ein bisschen leichter, wenn du aufhören könntest, in Kategorien zu denken wie Richtig und Falsch, Echt und Unecht, Gut und Schlecht, Freund und Feind, Alles oder Nichts. (...) Wer das Dazwischen genießt, genießt das Leben.“ Vertrauen „ist die Zuversicht, (...) dass es gut wird, irgendwie. Dass ich mich befreien kann, wenn ich feststecke. Dass ich Einfluss darauf habe, wie es ausgeht.“<sup>13</sup>

Vertrauen gibt es nur zwischen mindestens zwei Personen, zwischen denen es um einen Wert geht: „Vertrauen ist eine dreistellige Beziehung, in der (1) eine Person (2) einer anderen Person oder Gruppe von Personen im Hinblick auf (3) ein bestimmtes Gut bzw. eine erwünschte Verhaltensweise vertraut.“<sup>14</sup> In den Fallbeispielen sind das Fine, Herr Fromm und Wahrheit, Luis, Frau Heller und Autorität/Hilfsbereitschaft, Katja, Frau Esche und Zuverlässigkeit, Mario, seine Klasse und Zugehörigkeit/Hilfsbereitschaft.

Im Allgemeinen vorwiegend Vertrauen zu schenken, das „ist Teil der (...) Lehre des guten Lebens (...) Die Fähigkeit zu vertrauen ist wie Mut oder Treue auch eine Tugend, die wir im Hinblick auf ein gutes Leben kultivieren sollten.“<sup>15</sup>



## REFLEXION

- Was flößt mir Vertrauen ein?<sup>16</sup>
- Welche gemeinsamen Werte oder Ziele, die eine Vertrauensbildung lohnen, teile ich mit meinen Kollegen, meinen Schülerinnen, bestimmten Schülern?
- Wie reagiere ich auf mir entgegengebrachtes Vertrauen?
- Welche Merkmale zeichnen diejenigen Beziehungen aus, in denen Vertrauen eine verlässliche Qualität darstellt?
- Wenn es eine Beziehung gibt, in der das Vertrauen noch nie gestört wurde: Was trage ich dazu bei?
- Welche Haltungen helfen, wieder oder erstmalig zu vertrauen?
- Welchen Platz nimmt Vertrauen in Bezug auf mein (Berufs-)Leben ein?
- Nicht jede Beziehung ist gleich belastbar, ehe der Vertrauensfaden reißt. Wem gestehe ich die meisten Spielräume zu, wenn es darum geht, Vertrauen zu enttäuschen?

<sup>13</sup> Verena Ullmann, Die Papageieninsel, München 2019, S. 76 f.

<sup>14</sup> Simone Dietz, Die Kunst des Liegens, Stuttgart 2017, S. 63

<sup>15</sup> ebd. S. 66

<sup>16</sup> Alle Fragen von oder nach Armbrust, Persönliche Selbsterforschung zum Themenkreis Vertrauen(sräume), in: KiTa aktuell, Österreich 6.2016, S. 101–103

# Teil 1

---

## Lehrende





## 1,1 Individuelle Voraussetzungen

Im Laufe unseres Lebens machen wir viele Erfahrungen mit uns selbst und erkennen unsere Stärken, Schwächen und unsere Möglichkeiten. Trotzdem bleiben weiße Flecken auf unserer inneren Landkarte: Verhaltensweisen, Denkweisen jenseits unseres Selbstbildes wie zum Beispiel schwer zu akzeptierende Schwächen, Scham, Tabus, Traumata, Projektionen.

Lehrende sind stark durch Werte und erlebte Erziehungsstile<sup>1</sup> geprägt, die übernommen werden, als Vorbild dienen oder als abschreckendes Modell zu anderen Standards führen.

Das Regie-Team des Films *Teachers for Life*<sup>2</sup> hält die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen für eine zentrale Aufgabe der Schule. Deshalb fordern sie von Lehrenden: „Wer erziehen will, muss sich selbst erziehen.“ Das heißt, dass sich Lehrende mit ihrer Biografie auseinandersetzen sollten und wissen, wie sie für sich selbst sorgen können, damit sie mit sich selbst im Reinen sind und eine positive Grundhaltung mitbringen. Auch darin ist jede Lehrperson ein Modell. sie mit sich selbst im Reinen sind und eine positive Grundhaltung mitbringen. Auch darin ist jede Lehrperson ein Modell. Im Folgenden zwei unterschiedliche Biografien:

*Frau Dold wächst in kleinbürgerlichen Verhältnissen auf, zieht mit ihrer Familie kurz vor der Einschulung nach Deutschland. Sie wäre Bürokräft geworden, wenn ihr Klassenlehrer sich nicht dafür eingesetzt hätte, dass sie auf eine weiterführende Schule wechselt. Sie studiert als Erste in ihrer Herkunftsfamilie. Ihre Erfahrung gibt sie weiter, indem sie Struktur und Sicherheit bietet, aber gleichzeitig Anstrengung und bei Gelegenheit auch Risikobereitschaft fordert. Sie legt Wert auf einen achtsamen und sparsamen Umgang mit Materialien. Zu ihrem Rollenverständnis gehört eine konsequente Trennung von Beruf und Privatleben. So nimmt sie kaum etwas persönlich, zeigt Verständnis, berücksichtigt Entwicklungen und benennt in schwierigen Situationen das vorhandene oder mögliche Positive. Ihr persönlicher Ehrgeiz besteht darin, ihren Unterricht, d.h. Materialien und Methodik, zu optimieren. Als Einzelgängerin braucht sie dafür keine Anregung und keine Anerkennung von anderen.*

Die Lehrerin übernimmt für alles Verantwortung, füllt ihre Rolle vorbildlich aus und weckt Vertrauen. Unvorhergesehene Schwierigkeiten bringen Sie aus dem Konzept, was sie durch Pläne und Kontrolle vermeidet. Anders im folgenden Beispiel:

*Herr Kalz ist der Jüngste in einer großbürgerlichen Familie. Er hat zu Hause gelernt, dass man etwas leisten muss, um Anerkennung zu erhalten. Kinder und Jugendliche, die ihre Potenziale nicht nutzen, versucht er anzuspornen, übt auch Druck aus, weil er Antriebslosigkeit nicht versteht. Seinen Schülerinnen und Schülern möchte er so viel mitgeben wie möglich. Dafür denkt er sich immer wieder etwas Neues aus. Weil Herr Kalz den Anspruch hat, den Einzelnen gerecht zu werden, weckt er den Eindruck, nicht immer einheitliche Maßstäbe anzulegen. Seinem Rollenverständnis nach schüttet er alles, was er hat und kann, über den Lernenden aus und vertraut darauf, dass für jede und jeden etwas Passendes dabei ist. Er freut sich über Anregungen und Lob von anderen.*

Dieser Lehrer setzt auf Offenheit und Flexibilität, erwartet viel Einsatz und Kooperation. Unklarheit und fehlende Struktur erschweren Benachteiligten die Mitarbeit.

<sup>1</sup> Ausführliche Erläuterungen siehe Grohé, Musiklehrer-Coach, S.10ff.

<sup>2</sup> Dokumentarfilm München 2021 von Julian Wildgruber und Kathrin Höckel, Talkshow über diesen Film: <https://www.youtube.com/watch?v=xl8mZiXW5Es>, Zitat aus Gesprächsrunde 2

## 1.1 Rollenverständnis und Rollenerwartungen

Die Widersprüchlichkeit der beiden Aufgabenbereiche von Lehrkräften, nämlich Erziehung und Beurteilung, führen zum sogenannten Verteidiger-Richter-Dilemma<sup>3</sup>: Schüler und Schülerinnen sollen Personen vertrauen, die sie bei ihrer Entwicklung unterstützen *und* über die Ergebnisse ein Urteil fällen – ein unlösbarer Rollenkonflikt. Insofern brauchen Lehrende „Rollenwechsel, Rollenspiele, ein Bewusstsein ihrer verschiedenen Rollen“, die sie „nur in einem Lernprozess am eigenen Leib“ erfahren können.<sup>4</sup> Das sollte Teil der **Ausbildung** sein.

*Richard, der Sohn eines Akademikers und Elternratsvorsitzenden, gehört zu den engagierten, aber eher leistungsschwachen Schülern der Klasse. Seine offensichtlichen Potenziale entsprechen nicht unbedingt den Erwartungen der Familie. Aus Vieren werden Fünfen, Richard bemüht sich wenig, nutzt die Unterstützungsangebote nicht und schafft den Mittleren Schulabschluss nicht. Der wütende und enttäuschte Vater wirft der Klassenlehrerin vor, dass sie dieses Desaster hätte verhindern müssen: Selbstverständlich sei das möglich gewesen!*

Die Lehrerin kann den Schüler nicht gegen seine Eltern verteidigen (Anwältin), solange diese nicht von ihrer Vorstellung von einer akademischen Laufbahn abrücken. Sie würde ihm keinen Gefallen tun, wenn sie ihm unverdiente Zensuren gibt, damit er die Oberstufenberechtigung erhält. Die Verantwortung, die die Eltern an die Lehrerin delegieren, beschädigt das Vertrauen des Schülers zu seiner Lehrerin.

→ S. 286 Eltern

Wenn das Rollenverständnis der Lehrperson mit den Erwartungen der Eltern und ihrer Kinder kollidiert, ist es kaum möglich, eine Vertrauensbasis herzustellen, solange nicht offen über die unterschiedlichen Vorstellungen gesprochen wird. Wenn Eltern erwarten, dass auf die besondere Situation ihres Kindes Rücksicht genommen wird, kann die Lehrkraft darauf eingehen oder sich abgrenzen und sagen, wozu sie bereit ist.

Lehrkräfte entwickeln im Laufe ihres Berufslebens eine pädagogische Identität. Das Rollenbild basiert darauf, wem oder was man sich besonders verpflichtet fühlt: dem Staat, der Bildung, den Kindern, dem Fach, der Sicherheit, dem eigenen Wohlbefinden, der Kunst oder der Wissenschaft. Die Rollen Entertainer, Lernbegleiterin, Professorin und Sozialarbeiter verkörpern verschiedene Werte und gewinnen in unterschiedlichen Bereichen das Vertrauen ihrer Schülerinnen: durch Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Genauigkeit, Gelassenheit, Fairness, Humor. Je bewusster einer Lehrperson die eigene Rollenidentität ist, desto klarer ist die Selbstdarstellung und desto leichter kann sie sich abgrenzen.<sup>5</sup>

Sowohl Lehrende als auch Lernende spielen im jeweiligen Kontext eines Unterrichts Rollen, die nur einen kleinen Ausschnitt aus ihrem Repertoire zeigen. Deshalb trägt es sehr zum Vertrauen bei, wenn Lehrpersonen sich auch von einer anderen Seite zeigen, z.B. als verletzlich, als scheiternd, als frech, erschöpft oder albern, und wenn sie ihrerseits ihre Schüler und Schülerinnen in anderen Situationen erleben als in ihrem Fachunterricht, z.B. während des Betriebspraktikums, mit ihren Geschwistern, in einer Arbeitsgemeinschaft oder auf einer Klassenfahrt. Auch Kollegium und Eltern sind gute Informationsquellen für die Vielseitigkeit Einzelner.

*Nils, ein phlegmatischer, etwas übergewichtiger Siebtklässler mit Bärchen-Charme, ist auf der Eisbahn ein beweglicher und virtuoser Eisläufer, der mit geschmeidiger Leichtigkeit dahingleitet. Der begleitenden Lehrerin, die das Rückwärtsfahren lernen möchte, gibt er freundliche und klare Anweisungen und ermutigt sie, nach einiger Übung würde es immer flüssiger. „Immer schön in die Knie gehen!“ Seine Augen blitzen.*

<sup>3</sup> Nach Habermas kann diese Rollenambivalenz nur durch Frustrationstoleranz ertragen werden.

<sup>4</sup> Ulrike Kögler, Lob der Lehrer:innen, Beltz 2018, S. 212

<sup>5</sup> Dafür sollten in der Ausbildung viele verschiedene Rollenbilder angeboten bzw. wertgeschätzt werden.

Es geht immer um das Lernen, darum, sich weiterzuentwickeln – und man kann von jedem Menschen etwas lernen.

*Herr Fiedler freut sich auf Trang Anhs Referat über Schlangen. Er setzt sich mit seinem Schreibzeug auf den Platz des Mädchens und meldet sich nach dem Vortrag ebenso wie andere Zuhörerinnen und Zuhörer, um Fragen zu stellen.*

Der Rollenwechsel der Lehrperson kann vorbildlich sein: Erwachsene nehmen die Rolle eines Lernenden ein, Jugendliche nehmen die Rolle der Lehrenden aufgrund einer Expertise ein. Die Verschiebung der Macht überrascht und freut viele Schüler und Schülerinnen, kann sie aber auch verunsichern, solange ihnen die Erfahrung fehlt, dass sie dazu fähig sind.

Problematisch sind für Lehrkräfte einige Rollen, von denen sie sich abgrenzen können, die aber manchmal für kurze Zeit angenommen werden: Mutter/Vater, Therapeut/in, Richter/in, Anwalt/Anwältin, Komplize/Komplizin. Dabei sind die Übergänge zwischen Pädagogik, Coaching und Therapie fließend, aber Vertrauen ist eine wichtige Basis.

Es ist gut, dem eigenen Instinkt zu folgen („Das übersteigt meine Fähigkeiten“, „Diese Frage stelle ich. Er muss ja nicht antworten.“) und einen „Auftrag“ beim Gegenüber einzuholen.

*Herr Kalis ist seit vielen Jahren Vertrauenslehrer und bei allen beliebt. Er geht diskret mit den Informationen der Schülerschaft um, vermittelt in Konflikten mit Lehrpersonen, greift auch mal ein und initiiert kleine Projekte, die der Schulgemeinschaft zugutekommen.*

Ein Vertrauenslehrer oder eine Vertrauenslehrerin wird vom Schülerrat demokratisch gewählt. Wer vorgeschlagen wird, hängt davon ab, welche Lehrkräfte die Anwesenden aus dem Unterricht kennen, denn niemand bewirbt sich dafür. Meistens gelten sie als beliebt. Manchmal haben Personen jahrelang dieses Amt. Die Wiederholung schafft Sicherheit, verhindert aber auch Personalwechsel. Eine wichtige Voraussetzung für das Amt ist Diskretion, denn das Amt unterliegt der Schweigepflicht. Darüber hinaus ist eine Mediationsausbildung von großem Vorteil, denn in Konflikten hat diese Person die Rolle eines neutralen Dritten.



## REFLEXION

- Welche Ziele verfolge ich mit meinen erzieherischen Bemühungen?
- Wie gehe ich mit dem Verteidiger-Richter-Dilemma um? Welche Rolle bevorzuge ich?
- Stelle ich hohe Anforderungen oder bin ich eher gnädig in Bezug auf die Anforderungen?
- Wann, wem gegenüber und wie grenze ich mich von andern ab? Unter welchen Bedingungen fällt mir dies leicht bzw. schwer?



## ÜBUNG

- Überlegen Sie in Bezug auf eine Lerngruppe, die Sie gut kennen, welche Erwartungen an Sie die Kinder in die Schule mitbringen und erstellen Sie eine Liste. Setzen Sie Smileys für Erwartungen, die Sie erfüllen, und solche, die Sie nicht erfüllen können oder wollen. Sind Sie mit dem Ergebnis einverstanden? Möchten Sie etwas ändern?

|             |    |
|-------------|----|
| Erwartung 1 | ☹️ |
| Erwartung 2 | 😊  |

- Wenn Sie eine Ihrer Verhaltensweisen ändern möchten, beauftragen Sie jemanden aus der Lerngruppe damit, Sie zu kontrollieren und Ihnen ein Zeichen zu geben, um Sie zu erinnern.
- Wählen Sie für jede Rolle, die Sie in der Schule einnehmen (äußerlich und innerlich) einen Gegenstand, eine Figur oder beschriften Sie Zettel. Verteilen Sie diese auf einer Fläche (Tisch oder Fußboden) und verschieben Sie sie so lange, bis sich Positionen und Abstände richtig anfühlen. Gehen Sie intuitiv vor. Versetzen Sie sich nacheinander in alle Rollen. Finden Sie Körperhaltung, Mimik, Tonfall und Sätze, die für jede Rolle charakteristisch sind. Gibt es Rollen, in denen Sie sich wohlfühlen, und andere, in denen Sie sich unwohl fühlen? Fehlt eine Rolle, die Sie gerne einnehmen würden? Fotografieren Sie die Aufstellung und wiederholen Sie die Übung nach einigen Jahren.
- Wenn Sie annehmen oder befürchten, dass Sie in einem Beratungsgespräch in das Richter-Verteidiger-Dilemma geraten werden, benennen Sie jeweils die Rolle, aus der sie etwas sagen. Sie können auch Ihr Gegenüber fragen, welche Ihrer Rollen ihr oder ihm wichtiger ist. Das hilft Ihnen, sich auf eine Rolle zu konzentrieren und eine Rolle einzunehmen, wenn es Ihnen notwendig erscheint.<sup>6</sup>



## MIT DER KLASSE

Tauschen Sie die Rollen, indem Sie Ihre Schülerinnen und Schüler beauftragen, Sie zu testen, Ihnen Prüfungsfragen zu stellen. Dies kann Ihnen auch Hinweise auf Fragen liefern, die im Unterricht nicht gestellt werden.

<sup>6</sup> vgl. Andreas Wahlster, Was tun, wenn sich nichts tut? Umgang mit dem Phänomen Nichtveränderung, ZSTB Jg. 32 (1), S.32

# Teil II

---

## Schülerinnen und Schüler





## II, 1 Voraussetzungen

Man unterscheidet unveränderlichen Voraussetzungen wie z.B. Herkunft und veränderliche wie Anpassungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Rolle, Haltung. Intelligenz hat sich als veränderlich herausgestellt. Auch Geschlecht und Aussehen zählen nicht mehr zu den unveränderlichen Merkmalen.

### 1.1 Selbstkonzept und Selbstvertrauen

Im Folgenden eine sehr knappe Unterscheidung der Begriffe: „Selbstkonzept“ (früher auch „Selbstbild“) bezieht sich mehr auf die Identität, während „Selbstbewusstsein“ vor allem auf Stärken beruht, aus denen sich bestimmte Selbstwirksamkeitserwartungen ergeben. Aus Selbstkonzept, Erfahrungen und aus Bewertungen anderer entsteht „Selbsteinschätzung“. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen generieren „Selbstvertrauen“. Dieses kann in verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Familie, Verein, Freundschaft) unterschiedlich sein. Für die Entwicklung eines Selbstkonzepts spielen sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte eine Rolle, ebenso Reaktionen von außen (Fremdbild) als auch die Innensicht.<sup>1</sup> Ein wichtiger Faktor ist dabei die Bedeutung, die eine Person für andere hat und wie unabhängig oder abhängig sie sich fühlt. Das Selbstbild wird mithilfe von Erfahrung und Selbstreflexion justiert. Dazu dienen Feedback und Beurteilungen von Lehrpersonen, Gruppenmitgliedern, Eltern. Jedes Selbstkonzept stellt eine subjektive Wahrheit dar, die sich von der Wirklichkeitskonstruktion anderer Menschen unterscheiden kann.

→ S. 84 Feedback

Ein mögliches Symptom für einen Mangel an Selbstvertrauen ist die Gewohnheit, gestellte Aufgaben formal abzuarbeiten und die „richtigen“ Lösungen zu finden („Osterhasendidaktik“<sup>2</sup>). Indizien sind häufige Nachfragen, der Wunsch, dass sich die Lehrkraft etwas „mal anschaut“, während die Schülerin oder der Schüler deren Gesichtsausdruck liest, und nach Bewertungen ein Protest, der sich an formalen Vorgaben entzündet. In solchen Fällen ersetzt das Vertrauen zur Lehrkraft, die alle Lösungen kennt, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, etwas einzuschätzen, eigene Wege zu finden und zu einer eigenen Lösung zu kommen.

Selbstvertrauen hängt mit der Bedeutung zusammen, die Menschen für andere haben: ihr Platz auf der Welt. Dieser Platz erweitert sich von der Familie zu den Freunden, vom eigenen Bett zum Platz im Klassenraum, zum Praktikumsplatz, zum Platz im Verein, im Beruf, im Internet. Beziehungen und Tätigkeiten generieren Rollen und im besten Fall Bedeutung<sup>3</sup>. Studien zeigen, dass Männer ihre Bedeutung eher am Status messen und Frauen eher an Beziehungen. Kinder, die Bedeutungslosigkeit in der Familie erfahren, tendieren zu Aggression und selbstzerstörerischem Verhalten.

*„Wir brauchen jetzt jemanden, der ins Sekretariat geht und Frau Scholl dazu überredet, farbiges Papier herauszugeben, ohne dass ich selbst hingehe“, sagt Frau Johansson. „Yasmina!“ schallt es aus allen Richtungen.*

Gruppen verleihen nicht nur Einzelnen Bedeutung, sondern die Gruppe profitiert auch von dieser Bedeutung: „Je mehr eine Person das Gefühl bekommt, für andere wichtig zu sein, desto wahrscheinlicher leistet sie einen Beitrag für sie und erntet so wiederum Aufmerksamkeit und Anerkennung.“<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Im Englischen gibt es die Unterscheidung zwischen „I“ (das reflektierende, fühlende, wertende Ich) und „me“ (das auch für andere wahrnehmbare, Zeit überdauernde Ich).

<sup>2</sup> Kersten Reich, Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden, 2005, S. 182

<sup>3</sup> „Mattering“ ist ein Teil des Selbstkonzepts und wird seit den 90er-Jahren erforscht. Wer anderen nichts bedeutet, wird eher krank.

<sup>4</sup> Spektrum Psychologie, Hintergrund / Wertschätzung, 8.12.2022 <https://www.spektrum.de/news/mattering-fuer-andere-menschen-wichtig-sein/2085168>

*Herr Palla schaltet die Tafel aus. „Ihr könnt einpacken. Wir haben noch fünf Minuten Zeit, in denen ich gerne Meinungen zu dieser Stunde hören möchte. Kolja, was ist bei dir heute hängen geblieben? Und da ich dich als guten Beobachter schätze: Wie fandest du den Unterricht heute?“*

Lehrkräfte haben viele Möglichkeiten, die Bedeutung der Einzelnen zu stärken, indem sie diese hervorheben und benennen. So können Lehrkräfte auch den Unsichtbaren zur Sichtbarkeit verhelfen.<sup>5</sup> Für Heranwachsende ist immer wieder ihr Weg bedeutsam, ihre Vision einer Identität. Diese wird besonders geklärt und gefestigt, wenn man das Alleinsein genießt, am besten in der Stille, ohne Ablenkung. Wer das aus freien Stücken zulässt, begegnet sich selbst und pflegt die wichtigste aller Beziehungen: die Beziehung zu sich selbst.<sup>6</sup>

Dabei macht es einen großen Unterschied, ob das Selbstkonzept dynamisch ist („Das kann ich *noch* nicht“, „Das kann ich schaffen“) oder statisch („Das kann ich nicht“).<sup>7</sup> Ein statisches Selbstkonzept behindert die Entwicklung, denn diese Personen beschränken sich auf bereits vorhandene Fähigkeiten, vermeiden Risiken zu scheitern. Jemand mit einem dynamischen Selbstkonzept geht Risiken ein, strebt Entwicklung an und gewinnt so an Selbstvertrauen.

In der Schule sind drei Arten problematischer Selbstkonzepte zu beobachten:

Typ A *unterschätzt* die eigenen und *überschätzt* die Fähigkeiten anderer. Infolgedessen erwartet er schlechte Leistungen, zumal wenn sein Anspruch hoch ist und sein Selbstwert gering. Für seine Sicht findet er genügend „Beweise“, was Fortschritte verhindert. Dieses Selbstkonzept bietet Sicherheit. Das „Fremdkonzept“ einer Lehrperson, die das Potenzial von Typ A unverdrossen hervorhebt, kann das Selbstkonzept solcher Menschen verändern. Die dafür nötige Sicherheit bietet die Beziehung.

Typ B *überschätzt* seine Fähigkeiten, strengt sich wenig an, vermeidet Herausforderungen, gibt rasch auf und kann sich aufgrund dieser Strategie nicht für Inhalte erwärmen, zumal sein Selbstkonzept im Unterricht immer seltener bestätigt wird. Dadurch wird das Selbstvertrauen unterhöhlt. Das Vertrauen zu Lehrkräften kann geweckt werden, wenn diese zunächst das Selbstkonzept akzeptieren, aber geringe Anforderungen stellen, um Erfolge zu gewährleisten und später Interesse an der Sache. Solche Kinder und Jugendlichen sollte man von ihrer Sorge ablenken, nicht zu bestehen, schlecht dazustehen. Denn das behindert ihren Einsatz, ihr Interesse, ihre Freude.<sup>8</sup>

Typ C schätzt seine Fähigkeiten zwar realistisch ein, jedoch lässt sein Selbstkonzept keine Veränderungen zu, weil die Kombination aus Kompetenz in den „wichtigen“ Bereichen und der Inkompetenz in den „unwichtigen“ Bereichen seine Identität ausmacht. Indem sich Typ C auf das konzentriert, was er gut kann, vermeidet er Risiken. Ähnlich wie bei Typ B ist Entwicklung möglich, wenn es Lehrkräften gelingt, Typ C zu überlisten oder dazu zu verführen, sich auf riskantem Terrain zu erproben.

*Lenas glaubt spätestens seit der 7. Klasse, dass er keine Chance hat, ein guter Schüler zu werden. Er glaubt, dass er einfach zu dumm ist. Er hat (sich) aufgegeben, lässt sich hängen und verbringt viel Zeit mit Videospiele. Sobald ihm eine Aufgabe schwierig zu sein scheint, wirft er den Stift hin und gibt ein weißes Blatt ab.*

Vielleicht musste der Junge zu Hause oder in der Grundschule viele Misserfolge verkraften oder seine Erwartungen (bzw. diejenigen der Eltern) sind zu hoch. Vielleicht glaubt er, dass er als Person nichts wert ist, oder er kennt seine Möglichkeiten nicht, seine Leistungen zu verbessern. An dieser Stelle können Lehrkräfte Wege zeigen, ermutigen, begleiten.

*Frau Korcak gibt die Klassenarbeiten zurück. Warja und Sorina haben beide eine 3-. Sorina blickt auf die Zensur, schließt das Heft und wirft es wütend auf den Tisch. „Ist ja klar! Wozu soll ich überhaupt lernen?! Ich kann es sowieso nicht!“ Warja blickt kurz auf und vertieft sich wieder in die Anmerkungen am Rand. „Mensch, diesmal habe ich es echt*

<sup>5</sup> Unsichtbarkeit kann zu Schuldistanz führen, Suizidgedanken wecken oder einen Amoklauf verursachen. Siehe auch „Beweis der Unfähigkeit“ in Musiklehrer-Coach, S.36

<sup>6</sup> „Die Fähigkeit, allein sein zu können, steht dann in Beziehung zur Selbstfindung (...); damit, dass man sich seiner tiefsten Bedürfnisse, Gefühle und Impulse gewahr wird.“ A. Storr, Solitude, London 1997, S.21 (Übersetzung in: Jebelli, S.142)

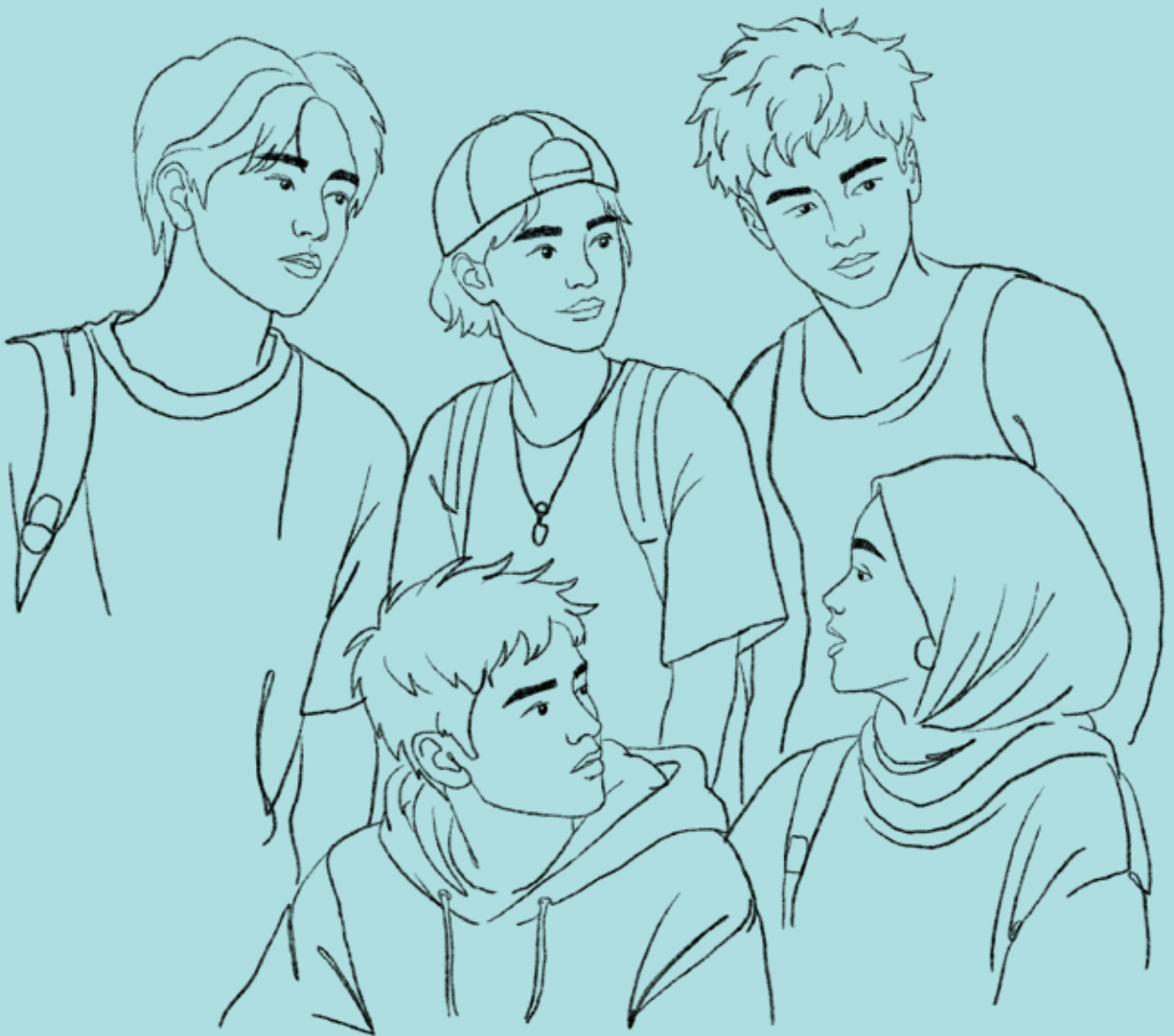
<sup>7</sup> In der Forschung ist der Begriff „mindset“ üblich.

<sup>8</sup> Matthias Jerusalem, Selbstwirksamkeit fördern durch Vermittlung von Erfolgserfahrungen, Vortrag HU Berlin 2005: [http://www.baumaus.org/seseko/downloads/selbstwirksamkeit\\_praesentationsfolien2.pdf](http://www.baumaus.org/seseko/downloads/selbstwirksamkeit_praesentationsfolien2.pdf)

# Teil III

---

## Die Gruppe



Die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander bestimmen gleichermaßen das Klassenklima und die Lernatmosphäre. In der Ausbildung wird der Eindruck erweckt, dass das Klassenklima eher Schicksal ist und die Lernatmosphäre ein Produkt von Abläufen, Methoden und der Aufbereitung der Inhalte. Zweifellos spielen diese Faktoren eine große Rolle, aber in dysfunktionalen Lerngruppen erreicht man damit allenfalls einzelne Ehrgeizige oder Ängstliche, nie die Gruppe als Ganzes, und die Wirkung des Unterrichts in solchen Gruppen ist schwach. Denn unter der Oberfläche brodeln Anspannung, Abwehr, Angst und ziehen einen Großteil der Energie ab.

Umgekehrt kann eine missglückte Unterrichtsplanung leicht durch eine kooperative Gemeinschaft mit Selbstvertrauen aufgefangen werden. Insgesamt kann vielseitiger Unterricht zu einer guten Klassengemeinschaft etwas beitragen.

In dem Roman *Herr der Fliegen* wird die Frage gestellt: „Was ist besser – Regeln zu haben und sich zu einigen, oder zu jagen und zu töten?“<sup>1</sup> Lerngruppen, die auf sozialer Ebene sich selbst überlassen werden, bilden Untergruppen, die sich voneinander distanzieren. Angst kann sich breit machen und letztlich Gewalt erzeugen. Im Folgenden werden solche Gruppendynamiken analysiert und Bedingungen für eine gute Klassengemeinschaft erläutert.

→ S. 212 Angst

## III.1 Klassenchats

Ein Beispiel für schädliche Beziehungen sind Klassenchats, an denen niemand teilnehmen muss, von denen Gruppenmitglieder ausgeschlossen werden können und die sich in der Regel der Kontrolle Erwachsener entziehen. Manche halten das für Respekt vor der Privatsphäre der Kinder.

Klassenchats verstärken die Gruppendynamik in einer Grauzone zwischen Schule und Familie. Diese Chat-Kommunikation kann die Atmosphäre im Unterricht und das soziale Miteinander stark beeinflussen, ohne dass solche Zusammenhänge thematisiert werden. Zwar ist ein Chat bei kurzfristigen organisatorischen Änderungen praktisch, aber die Ausnutzung zuverlässiger Personen als kostenloses „Sekretariat“ für Hausaufgaben und Termine konterkariert eine Erziehung zur Selbständigkeit und verstärkt wie selbstverständlich ein gesellschaftliches Problem. Bei jüngeren Kindern haben manche Eltern ein Auge auf den Chat, aber die **Klassenleitung** gehört normalerweise nicht zu den Mitgliedern.

Szene aus dem Fernunterricht, für den eine Wahlpflichtgruppe den Klassenchat nutzte:

19:23 *alaa*: Salam Freunde 😊

19:31 *Kerim*: Hallo

19:32 *alaa*: Kerim du nervst Wallah du sagst wir sollen nicht in diese schul cloud schreiben sondern klassengruppe aber schreibst selber Wo ist der Sinn?

19:32 *eve\_lin*: Sagst du

19:33 *alaa*: Was kommst du von Ecke

19:33 *eve\_lin*: Du kommst von Ecke war vor dir hier lol

19:33 *Kerim*: Hauptsache ich sage nur Hallo aber sie schreibt ein Satz mit 40 Wörtern

19:33 *alaa*: Abuk

19:33 *eve\_lin*: Kein Türkisch hier wir reden nur Englisch

19:34 *alaa*: war arabisch



<sup>1</sup> William Golding, *Herr der Fliegen*, 1954, Kap. 11

19:38 (Der Englischlehrer, der Aufgaben gestellt hat, fährt mit einer Ermahnung dazwischen.)

19:47 alaa: Tut mir leid Herr thiele

20:23 alaa: Herr Thiele was heist will be cleaned

20:35 Nisa\_Nur2005: Herr Thiele können Sie Sirin eine Einladung schicken sie ist nicht in der Gruppe

Hier geht es nur um ein bisschen Schlagabtausch, der die Jugendlichen vom Arbeiten abhält. Mehr Bedeutung haben Äußerungen zum Verhalten oder Aussehen Einzelner oder Gerüchte darüber. Wie in Internetforen gibt es wenig Skrupel, sich negativ über andere zu äußern und dies mit einer mehr oder weniger zufällig zusammengesetzten Öffentlichkeit zu teilen (z.B. Chatgruppe „Florian P. trägt Gummistiefel“ s.u.). Tatsächlich sagt die Behauptung mehr über die stereotypen Kleidungsregeln derjenigen aus, die sie abschicken, als über diejenigen, um die es angeblich geht (stereotype Kleidungsregeln). Negativ über andere zu urteilen, soll den eigenen Status heben. Dass Begründungen oder Belege selten hinzugefügt oder verlangt werden, macht die „Meinung“ oder den „Spaß“ zu einem Akt der Willkür. Einwände werden als übertriebene Ernsthaftigkeit abgewehrt.

can\_n: Voll durchgeknallt der Schleimer

iv@n: krass son Verräter

can\_n: geht gar nix mehr nich mit mir

Thore: lass ma auflauern morgen

iv@n: ekke Watsonstr

Thore: da liegen steine rumm

can\_n: Yallah bye

Die Mitglieder der Gruppe können diese Verabredung lesen. Dass jemand einschreitet, ist nicht anzunehmen, wenn die Tatbereiten sich so wenig in Acht nehmen (müssen). Der klassische Täter kann das Opfer zum Schweigen verpflichten und im Übrigen alles abstreiten.

Sobald ein Großteil der Klasse sich per Chat verständigt, ist die (stille) Teilnahme der Klassenleitung zu empfehlen. Allerdings kann dies zu diversen Klassenchat-Ablegern führen, um der Kontrolle zu entgehen. In jedem Fall empfiehlt sich eine Aussprache auf dem ersten Elternabend, um die Eltern zu sensibilisieren. Dasselbe gilt für die Klasse.

Etwa ein Drittel der Jugendlichen hatte schon mit Cyber-Mobbing zu tun.<sup>2</sup>



## MIT DER KLASSE

Sprechen Sie mit der Klasse über den Klassenchat. Lassen Sie die gemeinsam eine Mindmap anlegen. Dafür geben Sie zwei Minuten Zeit. Anschließend tauschen sich alle zu zweit über dieses Thema aus. Mögliche Fragen für das Unterrichtsgespräch oder eine digitale Abfrage:

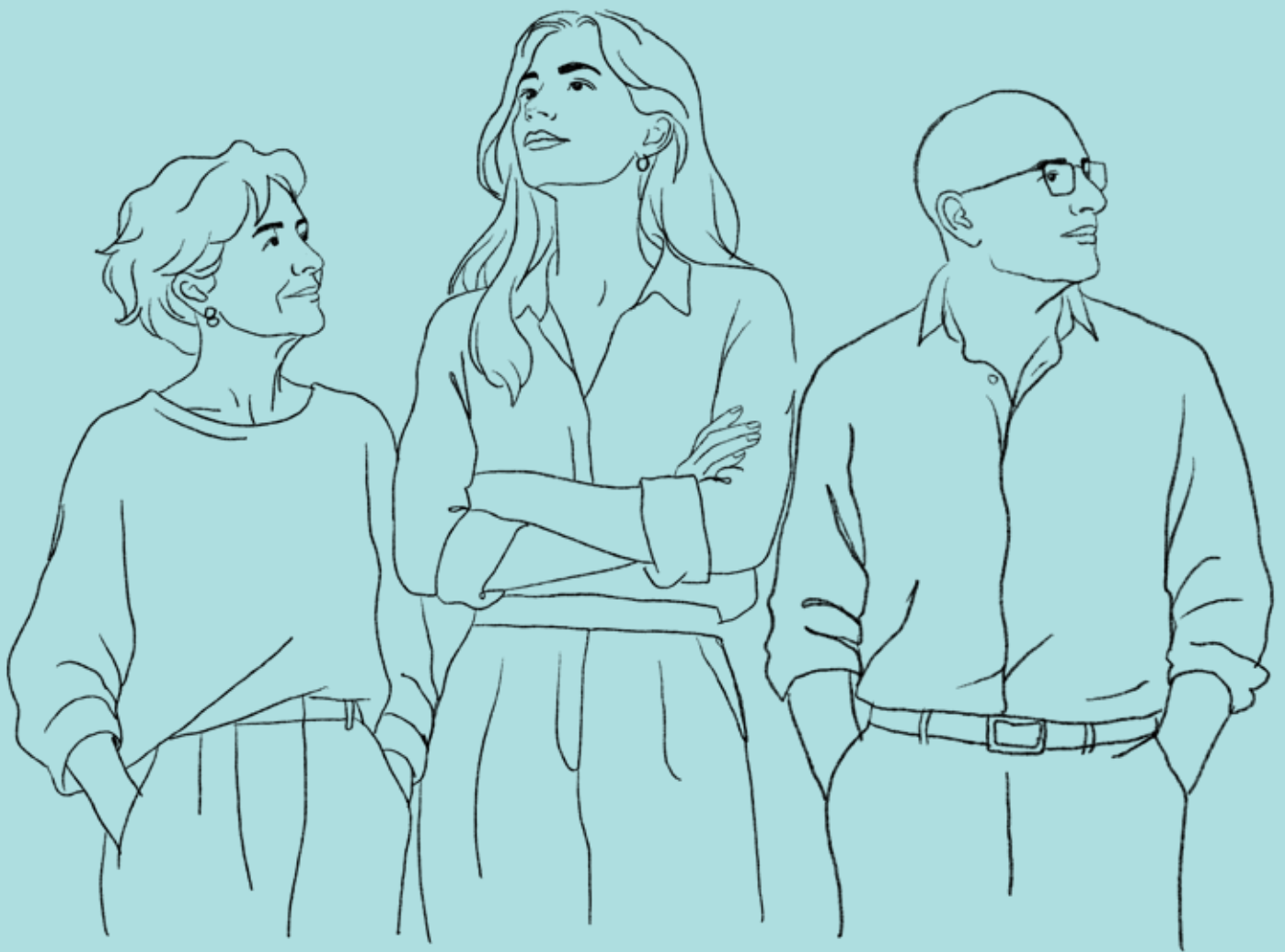
- Was ist dir wichtig am Klassenchat?
- Wie oft beteiligst du dich? Warum?
- Wer beteiligt sich nur selten? Warum?
- Gibt es Beiträge im Chat, die du unangenehm findest oder ablehnst?
- Welche Vorteile hätte eine (stille) Beteiligung der Klassenleitung?
- Welche Regeln für den Klassenchat wären gut? Was sind Folgen eines Regelverstosses?
- Wie viele Bewertungsterne gibst du euerm Klassenchat?

<sup>2</sup> JIM Studie 2018. Hinweise, wie man sich gegen Cyber-Mobbing wehren kann, findet man bei [klicksafe.de](http://klicksafe.de) (u.a. Webinare) und [bsi.bund.de](http://bsi.bund.de).

# Teil IV

---

## Andere Erwachsene





## IV,1 Eltern

*Während die Lehrerin ins Klassenbuch einträgt, spielt Victor Klavier. Da er zu Anfang der Stunde eine Wollmütze trug, unter der sich ein neuer Kurzhaaarschnitt verbarg, interessiert sich die Lehrerin für den neuen Haarschnitt – und sieht sich unvermutet einem verzweiferten Kind gegenüber: Sein Vater habe ihn ins Bad gestoßen, ihm gedroht, und habe ihm die Haare einfach abgeschnitten. Seine Eltern hätten sich furchtbar angeschrien deshalb. Seine Mutter habe sich für ihn eingesetzt: Er sei alt genug, selbst über seine Frisur zu entscheiden. Er fühle sich wie im Gefängnis. Er dürfe nie raus und spielen, immer müsse er arbeiten, noch mehr Nachhilfe, noch bessere Leistungen. „Wenn Sie wüssten, wann ich immer erst ins Bett gehe!“ Wenn alle schlafen, stehe er heimlich auf, übe so lange mit Kopfhörern Klavier, bis er das Stück draufhabe. „Ich habe so gerne gesungen, aber mein Vater hat dafür gesorgt, dass ich abgemeldet wurde. Und jetzt soll auch mit dem Klavierunterricht Schluss sein.“ Es klingt dramatisch und gleichzeitig ernst. „Mein Vater hat meine Mutter bedroht. Mit einem Messer! Und ich musste die Polizei anrufen. Meinen eigenen Vater verhaften lassen!“ Inzwischen sind die Eltern geschieden. Nein, er wolle nicht, dass ich mit seinen Eltern rede. Er wolle keinen Ärger.*

Viele Kinder und Jugendliche erleben zu Hause Gewalt, wollen aber loyal sein und erhalten nur Hilfe von außen, wenn sie deutliche Signale senden. Oft werden Hilfsangebote abgelehnt, weil diese den eigenen Status gefährden und weil Informationen über Schwächen der Eltern nach außen dringen könnten. Vertrauen kann am ehesten entstehen, wenn die Hilfe sich (zumindest vordergründig) auch auf die Eltern bezieht, sodass keine Gegnerschaft zwischen Kind und Eltern entsteht.<sup>1</sup>

### 1.1 Kooperation mit Eltern

In die Formung und Stärkung einer Klasse können oder müssen manchmal auch die Eltern einbezogen werden. Bei neuen Klassen sind dafür Elternkurse vor der Einschulung, d.h. vor den Sommerferien ideal. Einfacher ist ein erstes Treffen mit den Eltern vor den Sommerferien an einem neutralen und geschützten Ort, der persönliche Äußerungen erlaubt und das Zuhören ermöglicht. Zunächst stellt sich die **Klassenleitung** vor, dann die einzelnen Eltern. Damit eine so lange Vorstellungsrunde nicht zu sehr ermüdet, sollte es einen „Aufhänger“ geben, zum Beispiel: Bringen Sie bitte etwas mit, das typisch für Ihre Familie ist. Alter, Berufe, Wohnort etc. sind bei einem ersten Treffen nicht wichtig, zumal dadurch Statusunterschiede betont werden. Zugehörigkeit und Vertrauen entstehen vor allem durch **Gemeinsamkeiten** (Kinder, Erziehungsprobleme, anstrengender Alltag, Neugier, Befürchtungen) und das Gefühl, dass jedes Kind seinen Platz finden wird. Eltern können zum Beispiel erzählen, womit sich das Kind gerade besonders beschäftigt oder was es gut kann. Fragen nach Hobbies sind für arme Familien unangenehm. Die Frage nach Sprachen, die in den Familien gesprochen werden, schafft mehr Vertrauen als die Frage nach der Herkunft, die eine Aufteilung in „Ein-geborene“ und „Fremde“ nahelegt.

<sup>1</sup> Nach Heitmeyer (Desintegrationstheorie): bewirkt gesellschaftliche Desintegration Verunsicherung, die durch Gewalt „gelöst“ wird. Bestrafung ist wirkungslos, weil die strukturelle Ursache bleibt. Die Lösung ist Integration.

→ S.170 Herkunft (Übung 1)

→ S.177 Bindungsstile

→ S.166 Herkunft

→ S.216 Diskriminierung

Die später gewählte Elternvertretung nimmt ihre Vermittlerrolle recht verschieden wahr: Lehrkräfte können viel Unterstützung erfahren, viel zusätzliche Arbeit haben oder völlig in Ruhe gelassen werden, was ihnen recht ist oder auch nicht. In jedem Fall dient es der Prävention, wenn Lehrkräfte auch auf der Sekundarstufe wenigstens einmal im Halbjahr mit Elternvertretern in Kontakt treten, sie bei wichtigen Informationen in Kopie setzen und fragen, ob es von ihrer Seite Gesprächsbedarf gibt. So entsteht eine vertrauensvolle Basis und Konflikte stauen sich nicht auf oder eskalieren im Elternchat.

→ S.XX Klassenchat

Im Folgenden geht es vor allem um den Umgang mit Misstrauen bei Eltern. Hinter Misstrauen stehen möglicherweise Befürchtungen und das Bedürfnis, das Kind zu beschützen. Die Lehrkraft ist in ihren Augen lediglich die Ansprechperson im „gegenrischen Feld“, für welche die Auseinandersetzung ungerechterweise immer ein „Heimspiel“ ist. Auch die unterschiedliche Sprachkompetenz kann eine Barriere bilden.

Wenn Lehrkräfte das Verhalten von Eltern falsch finden, ablehnen, nicht verstehen können, sich ohnmächtig fühlen, bietet ein Perspektivwechsel einen anderen Weg: Wofür kämpfen diese Eltern gerade? Kein Vater und keine Mutter verharret in einer feindseligen Haltung, wenn das Gegenüber sagt: „Sie wollen, dass Ihr Sohn gerecht bewertet wird“, „Sie haben den Eindruck, dass Ihre Tochter in Informatik nichts dazulernt“, „Es ist Ihnen wichtig, dass Ihr Kind gute Noten hat“, „Sie setzen sich für ihr Kind ein“. Die Wahrnehmung dessen, was im anderen vorgeht, zu verbalisieren, schafft das Vertrauen, dass ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden. Dann müssen die Eltern diese Bedürfnisse nicht vehement verteidigen, indem sie die Lehrkraft angreifen.

→ S.53 Zuhören

Die Digitalisierung erleichtert die Organisation von Elterngesprächen: Familien mit kleinen Kindern brauchen keine Betreuung, Eltern müssen keinen Urlaub nehmen, um einen Gesprächstermin wahrzunehmen. Das Treffen im digitalen Raum kann die Augenhöhe deutlicher machen als in der Schule, in die die Eltern „zitiert“ werden. Am besten lernt man sich vor einem digitalen Treffen in Präsenz kennen.

Die Atmosphäre in einer Lerngruppe kann schleichend vergiftet werden, wenn sich ein „Meckerstammtisch“ etabliert oder ein entsprechender Eltern-Chat. „In Elterngruppen unterhalten sich Menschen, die sich kaum kennen, über Vorfälle, bei denen sie nicht dabei waren, und haben dabei nicht immer dieselben Interessen.“<sup>2</sup> Da das Vertrauen zu Lehrpersonen nicht nur auf der Einschätzung der Kinder basiert, sondern auch auf dem Eindruck der Eltern von den Lehrkräften und eigenen Schulerfahrungen, liegt ein gutes Miteinander zwischen den Eltern im Interesse der Lehrkräfte (s.o. erste Treffen). Dafür, dass sich einzelne Eltern gehört fühlen, ist die Elternvertretung zuständig, die sich bei Bedarf an die Lehrkräfte wendet. Alle bemühen sich, so gut sie können, um das Wohlergehen und den schulischen Erfolg der Kinder. Das kann man immer wieder herausstellen.

*In der letzten Sitzung eines Elternkurses arbeiten die Teilnehmenden sich abwechselnd in einem Rollenspiel an einem vertrackten Fall ab und bemühen sich, alle gelernten Techniken einzusetzen. Als das Gespräch mit dem „Kind“ immer mehr in Gang kommt, sagen die „Eltern“ Sätze, die von großer Rückhaltlosigkeit und Liebe zeugen. Solche Gefühle bleiben oft hinter inneren Schutzwällen (Angst, Selbstkonzept, Scham) verborgen. Ein Teilnehmer schließt die Sitzung mit dem Statement, er habe bisher Erziehung nicht als besondere Aufgabe angesehen. Jetzt sei ihm klar, was er alles tun könne und was er alles bedenken müsse.*

Elternkurse verhelfen Eltern zu einem bewussteren Blick auf ihre Rolle, vermitteln Verhaltensoptionen und vor allem die Erkenntnis, dass sie nicht allein sind.

<sup>2</sup> Barbara Vorsamer, Mein Kind sagt, ..., in: Süddeutsche Zeitung Nr. 278, 2./3.12.24, S.51

# Schlagwortregister

**Ablehnung** 56, 145, 198, 221, 238, 263  
**Achtsamkeit** 63, 69f., 215 (Ü5)  
**Aggression** 23, 28, 60 (Fußnote), 139, 141, 150, 181, 237, 255,  
**Analphabetismus** 66, 239 (Fußnote)  
**Angeber-Runde** 102  
**Angebote** 34, 37, 53, 69 (Ü2), 72, 80, 91, 97, 181, 212, 223 (Ü), (286)  
**Aufstellung** 19, 260  
**Ausbildung (Lehramt)** 17, 46, 61, 160, 185, 187, 239, 244, 268, 270, 274, 301, 305, 307  
**Autonomie** 42, 50, 54, 172, 273  
**Autorität** 27, 37f., 82, 123, 199, 229  
**Bedeutung/matter** 150  
**Bedürfnis** 20, 22, 41, 49, 59, 62, 83, 94, 135, 151 (Fußnote), 181, 206, 270 (Ü4), 291 (Ü)  
**Belohnung** 99, 112, 195f, 196 (Ü7)  
**Bewegung → Körper** 23, 50, 52 (Ü3), 60, 62ff., 213  
**Bewertung** 21 (Ü3), 25 (Ü6), 30 (Ü), 34f., 38, 52 (Ü4), 70, 81 (Ü1), 84, 86 (Ü4), 87f., 95, 99, 133f., 158 (Ü1), 194f., 202 (Ü4), 220 (Ü3), 225 (Ü4), 292  
**Beziehung** 14 (Ü), 27, 122f., 144f., 179, 260ff., 307  
**Bildungsbenachteiligte** 159, 171 (Ü), 233  
**Care-Arbeit** 163 (Ü5), 243, 245, 272, 278  
**Demokratieerziehung** 97, 108, 247, 280  
**Denunziation** 226, 255  
**Diskriminierung** 132, 164, 199 (Ü), 216ff., 220 (Ü4), 286  
**Einzelgänger** 16, 183f., 249f.  
**Eltern (Fallbsp.e)** siehe ezone  
**Entschuldigung** 65, 90ff., 233  
**Erforschung, Neugier** 66 (Ü1), 76 (Ü1), 110 (Ü3), 115 (Ü5/6), 162 (Ü6), 163 (Ü4), 182f.  
**Ermutigung?** 99f., 250  
**Erwartungen** 17, 19 (Ü1), 31f., 34, 45 (Ü2), 77, 99, 129ff., 153, 209 (Ü1)  
**Esstisch** 291  
**Feel-good-box** 102  
**Forschungsthemen** 177, 208, 270  
**Freiarbeit** 109, 194ff., 277  
**Friedenserziehung** 44, 93, 208, 220, 222, 252, 258, 268 (Ü2), 275  
**Geduld** 69, 70f., 200  
**Gemeinsamkeiten** 97, 162 (Ü4), 221, 276 (Ü2)  
**Gruppenarbeit** 158, 183, 184 (Ü3), 207, 250, 258, 260, 273ff., 277, 279 (Ü1)  
**Hausbesuch** 169, 237, 306  
**Heftersausen** 194  
**Herausforderung** 25, 43, 46, 48, 157, 274  
**Hochbegabung** 85, 137, 152, 197, 221 (Bsp.1), 263f.  
**Hospitation** 228 (Ü2), 230 (Ü), 301f.  
**Identität** 17, 68, 150f., 164, 169, 175ff., 217, 219, 246  
**Individualität** 262ff., 265 (Ü)

**Klassenfahrt** 68 (Ü), 97, 221 (Bsp.4), 226, 267, 282f., 292f.  
**Klassengemeinschaft** 220, 244, 251, 260f., 284  
**Klassenklima, Lernatmosphäre** 47, 126, 153, 238, 244, 259, 261, 274  
**Klassenleitung** 57, 67, 86 (Ü3), 110 (Ü2), 155 (Ü5), 170 (Ü1), 211, 240, 244f., 246f., 253, 267f., 281, 300  
**Klassenrat** 36 (Ü2), 52 (Ü8), 84 (Ü3), 92 (Ü1), 102 (Ü2), 196 (Ü3), 210, 211 (Ü5), 280f.  
**Kooperatives Lernen** 279  
**Korrekturen** 38, 72, 80f., 114, 119, 125, 132f., 143f. 231  
**Künstliche Intelligenz** 113, 134, 143f., 148 (Ü), 177, 188ff.  
**Machtkampf?** 70, 93, 113, 133, 135, 252, 295  
**Mecker-Meeting** 52, 287  
**Meinung, Position** 57, 69 (Ü2), 92ff., 96 (Ü1), 132, 155 (Ü3), 158 (Ü1), 228 (Ü1), 245, 281, 298 (Ü3), 308  
**Meldekette** 126  
**Naikan** 212  
**Paradoxe Fragen** 253 (Ü3), 268 (Ü1)  
**Parentifikation** 181, 194, 196, 229, 231, 253, 289, 304  
**Partnerarbeit?** 53, 261, 273, 279  
**Pause** 50, 52 (Ü1), 53, 66, 114, 115 (Ü1), 187, 187, 211, 257 (Ü3)  
**Perspektivwechsel** 115 (Ü3), 118, 202 (Ü1), 251 (Ü3), 253 (Ü), 279 (Ü1)  
**Prüfungsangst?** 214f.  
**Recht haben** 92ff., 96 (Ü), 98, 117, 222, 271, 283, 292, 296  
**Ressourcen** 33, 99 (Fußnote), 191, 203f., 223 (Ü), 266  
**Scheuklappe** 100 (Fußnote?) 151 (Fußnote?), 272  
**Selbstkonzept, dynamisch/statisch** 28, 83, 150ff., 228 (Ü3), 302  
**Skalierung** 109, 265  
**Tabubruch** 40f., 75f., 78, 128  
**Tetralemma** 110  
**Unsichtbarkeit** 49, 151, 234f., 241 (Ü), 271 (Sitzordnung)  
**Vertretungsunterricht** siehe ezone  
**Wandertag** 38 (Bsp.4), 46, 48, 110 (Ü2), 196 (Ü2), 208,  
**Warme Dusche** 102  
**Werbeblock** 106 (Ü1), 155 (Ü5)  
**Wirklichkeitskonstruktion** 93, 186, 260  
**Würde** 65, 80f., 174ff., 187, 300  
**Wut** 53, 58-61, 127, 141, 180, 200ff., 216  
**Zutrauen** 31, 43, 98, 100, 125  
**Zuverlässigkeit** 43 (Ü), 209ff.

## Die Autorin

---



Micaela Grohé ist pensionierte Lehrerin für Deutsch und Musik (Gesamtschule, Gymnasium). Seit 2004 ist sie ausgebildete Elterntrainerin nach STEP. Eine mehrjährige Ausbildung in Improvisationstheater ist die Grundlage für die Arbeit mit Rollenspielen und die Vermittlung einer positiven Grundhaltung. Die persönliche Erfahrung einer Analyse und das Training der Optionsdialog-Technik (nach N. Kaufman) erweitern die Möglichkeiten, Lehrende in Kursen und im Einzelcoaching bei ihrer Selbsterforschung und Konfliktlösung zu unterstützen. Die ehrenamtliche Mitarbeit bei Lern-Fair seit 2021 (konzeptionell, Qualität der Nachhilfe, Fort-

bildungskurse für Helfer und Helferinnen, Gruppenkurse für Kinder und Jugendliche, Arbeitsmaterialien) verstärkte den Blick auf Bildungsbenachteiligte und ihre besonderen Lernbedingungen. 2025 absolvierte sie eine Ausbildung zur systemischen Beraterin.