

Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken? Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 187-200. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Graf, Ulrike [Interviewer]; Pohlmann, Johanna [interviewte Person]: Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken? Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf - In: Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: *Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 187-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289543 - DOI: 10.25656/01:28954; 10.35468/6073-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289543>

<https://doi.org/10.25656/01:28954>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Ulrike Graf und Johanna Pohlmann

Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken? Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf

Abstract

Im folgenden Interview stellt Johanna Pohlmann ihre Arbeit als Lehrkraft zum Thema Achtsamkeit vor. Im Fokus stehen Fragen danach, wie ganzheitliche Themen, die nicht nur von Theorievermittlung leben, sondern mit der Anleitung einer reflektierten Praxis einhergehen, in Schule als einem allgemeinen Qualifikationskontext angeboten und verankert werden können. Zahlreiche Beispiele methodischer Zugänge werden in einem lebendigen Einblick in eine achtsamkeitsbasierte und verbundenhitsorientierte Unterrichtspraxis vorgestellt. Dabei kommen vor allem Erfahrungen aus den Zeiten der pandemiebedingten digitalen Lehre zur Sprache, verbunden mit Impulsen, die daraus für die analoge Lehre hervorgingen. Leitidee von Johanna Pohlmanns didaktischen Ansätzen ist dabei die Haltung und gelebte Praxis geteilter Menschlichkeit.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit in der Schule, Selbstreflexion, Selbstmitgefühl, geteilte Mitmenschlichkeit, digitale Lehre

1 Einstieg

Frau Pohlmann, Sie haben mit Schülerinnen und Schülern Ihres Psychologie-Kurses an unserer Tagung teilgenommen. Deshalb zuerst die Frage: Wie kommen Sie als Psychologielehrkraft zum Thema Achtsamkeit und was hat dazu geführt, dass Sie das Thema in einem Psychologie-Kurs in der gymnasialen Oberstufe verankert haben?

Ich bin in meiner ursprünglichen Ausbildung Körper-Psychotherapeutin und habe deshalb schon seit vielen Jahren mit Achtsamkeit zu tun gehabt, wobei das

in meinen Arbeitskontexten oft gar nicht so genannt wurde, sondern Meditation oder Gewahrsein. Den Begriff Achtsamkeit habe ich wohl zum ersten Mal auf einer Achtsamkeitstagung in Wien 2012, u. a. mit Kabat-Zinn, gehört. Dort wurden Ausbildungsprogramme zur Achtsamkeit für die Schule und damit für Pädagoginnen und Pädagogen in Aussicht gestellt. Ich habe zu dieser Zeit schon in der Schule gearbeitet. Deshalb hat mich die Aussicht auf Ausbildungsprogramme zur Achtsamkeit sehr begeistert. Ich wollte die Möglichkeit nutzen, Themen wie Meditation, Gewahrsein und Achtsamkeit miteinander zu verknüpfen und in die Schule zu bringen. Vera Kaltwasser, zu der ich Kontakt aufnahm, hat mich dann auf einen Kurs in Hamburg verwiesen, wo ich arbeite. So begann mein Weg zur Achtsamkeit. Ich habe mich dann an das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg gewandt. Nach meiner Ausbildung dort habe ich begonnen, Achtsamkeit in meinen Unterricht zu implementieren, eben auch im Psychologie-Unterricht. Ich fand viele Berührungspunkte, die Themen – auch vom Curriculum her – miteinander zu verbinden. Die Schülerinnen und Schüler waren sehr begeistert, sodass ich eine ganze Reihe von Abitur-Themen zum Thema Achtsamkeit abnehmen konnte. Ja, so ist der Zusammenhang.

2 Achtsamkeit in der Sekundarstufe – didaktische Überlegungen

Sie sind Lehrkraft für Deutsch, Philosophie, Psychologie und Theater, darüber hinaus Körperpsychotherapeutin. Nun hat das Thema Achtsamkeit ja verschiedene Ebenen: Es ist ein Thema, das theoretisch bearbeitet ist, über das man also etwas wissen kann. Zugleich lebt es aber auch von einer Übungspraxis. Welches didaktische Konzept, oder auch gerne Mehrzahl natürlich, hat Sie bei Ihrem Unterricht zur Achtsamkeit oder mit Achtsamkeit geleitet? Vielleicht gibt es auch Unterschiede in den Fächern?

Ich bleibe erstmal beim Psychologie-Unterricht. Dort gab es Berührungspunkte zum Thema Emotionale Intelligenz. Zu diesem Thema hatte ich ein Seminar-Profil für die Schule entwickelt: „Body and Mind“. Dazu gehören Selbstwahrnehmungskonzepte. Dann haben wir Paradigmen, also verschiedene theoretische Konzepte von Lernen und Entwicklung, auch im Bereich der Psychologie. Auf jeden Fall unterrichten wir auch hier in Hamburg Paradigmen, darunter fallen z. B. der Kognitivismus oder die Humanistische Psychologie. Diese Paradigmen bilden einen theoretischen Hintergrund, von dem zu praktischen Übungen überleitet werden kann.

Der *Kognitivismus* als ein Teilbereich der Psychologie fokussiert die Informationsverarbeitung des Menschen als lernender Person. Menschliches Verhalten wird demnach, anders als im Behaviorismus durch Umwelteinflüsse, aufgrund kognitiver Prozesse erklärt (Stangl, 2023).

Die *Humanistische Psychologie* hat sich in ihrer Entstehungszeit als „dritte Kraft“ in der Psychologie verstanden. Zwischen der Psychoanalyse und ihrem tiefenpsychologisch bestimmten Menschenbild einerseits und verhaltenstherapeutischen Ansätzen andererseits, die behavioristisch orientiert und eher einem mechanistischen Reiz-Reaktionsverständnis verschrieben waren, vertritt die Humanistische Psychologie folgende anthropologische Perspektive: Der Mensch wird als Person in ihrer Ganzheit und ihren jeweiligen sozialen und ökologischen Kontexten verstanden und adressiert. Diese Position teilen die verschiedenen Bezugstheorien und -konzepte, auf der die Humanistische Psychologie fußt, in ihren jeweiligen Spezifikationen, u. a. die Gestalttherapie nach Laura Perls (1978) und Fritz S. Perls. et al. (1988), die klientenzentrierte Psychotherapie nach Rogers (1986, 1994), das Psychodrama (Moreno, 2001) und die Themenzentrierte Interaktion (Cohn, 2009). Gemeinsam ist den genannten Ansätzen ihr Entstehungskontext. Sie verdanken sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern meist jüdischer Herkunft, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Emigration gezwungen waren. Ihren europäischen philosophischen, psychologischen und soziologischen Traditionen weiterhin verbunden, setzen sie sich in ihren theoretischen Arbeiten auch für den Aufbau einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft ein (Iwers et al., 2019, 6).

Hier in Hamburg haben wir in den letzten Jahren Abitur-Themen gehabt, die auch als Theoriebasis geeignet waren, etwa Wahrnehmungspsychologie und Stress. Zwei Themen, die wir angeboten haben, waren: Was ist Stress? Welche präventiven Möglichkeiten gibt es? Neben weiteren Ansätzen wie Autogenem Training gab es zahlreiche Möglichkeiten, im Bereich Achtsamkeit zu sichten und zu erproben: Was bewirkt sie? Was sagen Studien? Wie erlebt Ihr es selbst in der Praxis?

Ich habe eigentlich immer eine Kombination von kleineren Theorieeinheiten und praktischen Übungen angeboten, um das eigene Erleben zu reflektieren: Kann ich nachvollziehen, was in der Literatur beschrieben ist, oder nicht? Vor allem beim Thema Entwicklungspsychologie haben sich die Schülerinnen und Schüler gewünscht zu reflektieren: Welche Auswirkungen haben eigentlich das Homeoffice und die zunehmende Digitalisierung auf Jugendliche ihres Alters? Was kann präventiv unternommen werden?

Wichtig war mir bei den praktischen Übungen immer, dass sie freiwillig sind – wie jetzt auch im aktuellen Psychologieunterricht in der Oberstufe.

Andere Erfahrungen konnte ich in der Sekundarstufe I in der 5. und 6. Klasse erleben, während wir die Achtsamkeits-App „7 Mind“¹ erproben durften. Davon waren sie total begeistert. Meditationsübungen mochten sie überhaupt nicht. Da kam dann gleich: „Och, das macht meine Mutter beim Yoga!“ Damit war das Thema erledigt. So eine App aber und die Möglichkeit, zu malen oder etwas aufzuschreiben, also eben nicht in einer klassischen Haltung zu sitzen, sondern irgendwie ruhig zu werden und die Aufmerksamkeit allmählich nach innen zu lenken, aber auch sofort Ausdrucksmöglichkeiten zu haben, das kam ihnen sehr entgegen. In der Altersstufe fand ich diese Form angemessener. Die Gespräche

1 „7 Mind“ ist eine Meditation-App: <https://www.7mind.de> (2022 12 20).

hinterher waren unglaublich. Dadurch, dass man so etwas wie ein drittes Objekt hatte, also diese App, waren die Übungen nicht mehr so auf mich als Lehrkraft bezogen. Denn was die Schülerinnen und Schüler abschreckte, war, dass die Lehrerin plötzlich etwas über ihr Innenleben wissen könnte. Bei „7 Mind“ konnten sie einfach mitmachen, begrenzt natürlich, aber ich war nur ein Teil vom Geschehen, was ich aus didaktischer Sicht für die Jüngeren angemessener empfand.

Sie sprachen jetzt von Klasse 5 bis 7. Haben Sie auch Erfahrungen in den höheren Klassen der Mittelstufe, also bis Klasse 10? Denn in den fortgeschrittenen Jahren der Pubertät zeigen sich noch einmal andere Dynamiken.

Bei den Älteren, da hatte ich in dieser Zeit auch öfter Religion unterrichtet. Die Älteren, die in die Pubertät kommen oder mittendrin sind, wollen Angebote, wie ich sie bisher berichtet habe, gar nicht mehr. Was aber möglich ist: Über Bilder zu arbeiten, über Verdichtungen, wie Gedichte, auch in Stimmungsbilder hineinzugehen oder zu fragen, welche Musikstücke sie mögen. Meine Erfahrung ist, dass sie sich unmittelbaren Zugängen eher verschließen. Man braucht etwas Konkretes, worüber die Schülerinnen und Schüler dann sprechen oder sich ausdrücken können. Was ich in dieser Altersstufe aber auch gemacht habe, ist der achtsame Dialog. Das ging gut, sehr gut – übrigens in der Unter- und Mittelstufe. In der Oberstufe konnte ich eben mit dem Inquiry-Ansatz und Body Scan arbeiten, weil die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter reflektierter sind.

Der *achtsame Dialog* vollzieht sich entlang einiger Grundregeln: Eine Person stellt der anderen eine Frage (Schülerinnen und Schüler untereinander oder die Frage geht von einer Lehrperson aus), die antwortende Person spricht dann so nahe an ihrem Erleben, wie es ihr möglich ist, d. h. sie versucht, sich von Meinungen, Konzepten oder Hörensagen abinent zu halten. Die zuhörende Person ist bemüht, mit ganzer Aufmerksamkeit zuzuhören. Sie unterbricht die sprechende Person nicht, verzichtet auch weitestgehend auf mimische und gestische Kommentare und hält sich auch abinent von ihren inneren Kommentaren. Nach einer vereinbarten Zeitspanne wechseln beide ihre Rollen (Kramer, 2009).

Im Gesprächsformat der *Inquiry* fragt der oder die Kursleitende die Teilnehmenden nach den Erfahrungen, die sie z. B. während einer Meditation gemacht haben. Dabei fokussieren die Fragen das direkt-sinnliche Erleben (Altner & Adler, 2021).

Zur Arbeit mit etwas Konkretem, Gegenständlichem sage ich oft, die Schülerinnen und Schüler brauchen eine Art Projektionsfläche, auf der sie in gewisser Distanz zu sich über Eigenes sprechen können.

3 ... und weitere Methoden

Wir haben gerade didaktische Zugänge thematisiert, da bleibt es nicht aus, dass auch schon konkrete Methoden benannt werden. Ich möchte das Thema noch etwas vertiefen. Ihren Beitrag auf der Tagung, die diesem Band zugrunde liegt, haben Sie fol-

gendermaßen betitelt: „Wie lassen sich Selbstreflexion und Mitgefühl in diversen, also analogen, digitalen und hybriden Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken?“ Können Sie einige inhaltliche und methodische Elemente Ihres Unterrichts zum Thema „Selbstreflexion und Selbstmitgefühl“ beschreiben?

Beim Thema Selbstreflexion haben wir mit einem Body Scan und der Auswertung, wie man die Wahrnehmungen des eigenen Körpers markieren kann, angefangen.

Body Scan ist eine Übung, bei der eine Person ihren ganzen Körper von Fuß bis Kopf spürt und ihre Empfindungen achtsam und wertschätzend wahrnimmt.²

Zuerst habe ich erst einmal überhaupt mit dem Thema Emotionen gearbeitet. Dann haben wir uns auf *eine* Emotion, die Freude, konzentriert und das „Zürcher Ressourcen-Modell“ eingesetzt.

Das *Zürcher Ressourcenmodell* ist ein ressourcenorientiertes Selbstmanagement Training, das an der Universität Zürich entwickelt wurde (Storch, Krause & Weber, 2022).³

Das war eine längere Einheit. Die Schülerinnen und Schüler haben mir bis zum Abitur rückgemeldet, dass sie den Body Scan als Ressource nutzen konnten. Damit stand ihnen ja ein Zugang zu ihrer Körperwahrnehmung zur Verfügung – verbunden mit Möglichkeiten, diese zu visualisieren, darüber zu sprechen und zu reflektieren, und ebenso ein Weg, sich zu distanzieren, etwa bei unangenehmen Emotionen. Auch zu entscheiden: Wohin schaue ich? Zu realisieren, dass es eine Instanz in uns gibt, einem inneren Beobachter oder einer inneren Beobachterin vergleichbar, eine Instanz, die uns ermöglicht, eine Wahl zu haben, was wir wahrnehmen wollen. Also, ich habe jetzt nicht reflektiert, ob oder inwiefern es Willensfreiheit überhaupt gibt. Vielmehr bin ich davon ausgegangen, dass die Freiheit existiert, Aufmerksamkeit zu lenken und dadurch ein Stück Entscheidungsfreiheit zu haben.

Damit komme ich jetzt zur Digitalisierung und dem hybriden Unterricht. Gerade im Homeoffice konnten die Schülerinnen und Schüler die genannten Methoden für sich selbst nutzen. Sie waren nicht mehr von mir oder einer Atmosphäre, die ich im Unterricht herstellen kann oder auch nicht, abhängig, sondern konnten ihre Selbstreflexionen eigenständig gestalten. Das kam auch ihren Autonomie-Wünschen entgegen.

Was sie dann machen sollten und mussten, das ich auch bewertet habe, nicht inhaltlich, aber den Prozess, sind Tagebücher, deren Einträge z. T. auch mit konkreten Fragen angeregt wurden. Gleichwohl dient das Tagebuch tatsächlich zur täglichen Selbstreflexion des Body Scans: „Wie habe ich mich auf einer Skala von 0 bis 10 von morgens bis abends erlebt? Gab es spezielle Auslöser z. B. für Gedankenspira-

2 Eine Anleitung findet sich z. B. auf den Seiten der Technikerkrankenkasse:
<https://www.tk.de/techniker/magazin/life-balance/aktiv-entspannen/body-scan-download-2007110?tkcm=ab> (2023 01 03).

3 siehe auch <https://zrm.ch> (2023 01 03).

len im kognitiven Bereich oder emotionalen Bereich? Wie haben diese sich auf die Stimmung ausgewirkt?“ Es war total spannend, nach einer Woche oder nach einem Monat – es war ein längeres Projekt – zusammen zu reflektieren: „Was hat sich verändert?“ Also z. B. Unterschiede zu erkennen wie: „Oh, ich habe gemerkt, ich erlebe überhaupt gar keinen Stress, keinen Druck, sobald das Wochenende beginnt“ oder „Wenn ich Sonntagabend an den Montag denke, geht das schon los, obwohl noch gar nichts passiert ist“. Den Schülerinnen und Schülern sind diese Befindlichkeiten und ihr Bezug zu ihren eigenen Gedanken selbst aufgefallen. Oder es gab familiäre Ereignisse, die dem Befinden zugrunde lagen. Auch der Lockdown, niemanden mehr treffen zu dürfen, löste Fragen aus: „Was hat das mit mir gemacht?“ Die Schülerinnen und Schüler konnten dies anhand von geführten Tabellen oder anderen Body Scan-Aufzeichnungen selbst kontrollieren. Soweit zur Selbstreflexion.

Zum Selbstmitgefühl habe ich dieses Mantra, worin es darum geht, Mitgefühl mit meinem Haustier zu haben, mit meinen besten Freunden, mit meinem Nachbarn, mit denen, die um uns herum sind, mit dem Busfahrer, mit der Person, mit der ich vielleicht auch Streit habe, eingesetzt. Es mündet in die Frage: Geht mein Mitgefühl auch bis zum ärgsten Feind? An welcher Stelle sage ich: Das ist vielleicht irgendwann anzustreben, aber jetzt hört mein Mitgefühl auf. Die gleichen Fragen mit dieser Steigerung werden dann auch im Sinn des Selbstmitgefühls an die Person selbst gerichtet. Diese Mantra-Übung haben wir immer mal wieder gemacht. Ziemlich schnell habe ich sie an die Schülerinnen und Schüler abgegeben. Das war wirklich der Renner! Da war eine Person, die einen starken Bezug dazu hatte, sie stammte aus Südamerika, wo sie traumatische Familiengeschichten erlebt hatte. Sie war ein sehr emotionales Mädchen und so ein warmer Pool in der Gruppe, also auch akzeptiert von allen. Dieses Mädchen hat damit begonnen, sich von ihrer Fixierung auf die Opfer- und Täterrollen zu lösen und sich dem eigenen Erleben und Empfinden zuzuwenden. Das war versöhnlich und tröstlich. Die Gruppe hat sich daraufhin gewünscht, ihre Meditation immer wieder zu hören. Es war wie Balsam in der Runde.

Ich glaube, bei einem solchen Thema kann es schnell schmalzig werden oder wie nach einer Großmutter klingen, die immer wieder sagt: „Liebe Dich und Deinen Nächsten!“ Eine solche Dynamik wäre mir unangenehm. Also, ich habe ihnen das Selbstmitgefühl-Mantra vorgestellt und auch gesagt, wo meine Schwierigkeiten liegen, Frieden zu schließen. Also, ich habe auch erstmal von mir selbst erzählt, mich offenbart, welchen Gewinn ich davon habe, und dann angeboten, es einfach auszuprobieren. Dafür bieten sich zunächst kleine Gruppen an. Ich wollte nicht mit einem moralischen Zeigefinger dastehen und sagen: „So, jetzt aber. Das ist das oberste Ziel!“, weil es ja auch nicht heißt, sich nicht abgrenzen zu dürfen oder sich nicht zu distanzieren oder Aggressionen empfinden zu dürfen. Es war gut, sozusagen die Regie in diesem Fall an die Schülerinnen und Schüler abzugeben und sie auch selbst praktizieren zu lassen.

4 Über Freiwilligkeit und Grenzen

Darfst du mal kurz eine Nachfrage stellen. Sie sprachen von der Freiwilligkeit dieser Übungen. Gab es Momente, in denen Personen Übungen unterbrochen oder sie auch gänzlich abgebrochen haben? Was haben Sie dann gemacht bzw. diesen Personen angeboten?

In der eben beschriebenen Gruppe gab es das nicht. Aber sonst kam es schon vor, dass ein Schüler in meinem Kurs sitzt, z. B. in Jahrgang 11. Er ist nach der Stunde zu mir gekommen und hat gesagt: Er könne das nicht machen. Er würde wahn-sinnig und höre ganz viele Geräusche. Ich habe mich bei ihm bedankt und gesagt: „Wie wäre es, wenn Du einfach Kopfhörer aufsetzt, in der Zeit ein Lied hörst und dann entscheidest: Was will ich hören? Was will ich nicht hören?“ Oft gab es solche Rückmeldungen noch nicht. Bisher aber gab es dafür auch immer eine Lösung. Also eben: etwas anderes anzubieten. Unterrichtsfrei ist dann jedenfalls nicht.

5 Schule – ein heilsamer Ort?

Sie fordern, dass Schule ein heilsamer und entwicklungsförderlicher Ort sein soll. „Entwicklungsförderlich“ ist in schulpädagogischen Zusammenhängen ein sehr vertrauter Begriff, „heilsam“ hingegen noch nicht so häufig als gängige Vokabel in schulischen Kontexten zu finden. Nun brauchen neue Themen im Unterricht immer Begründungen. Zwei Teilfragen dazu: Welche Bedarfe nach Heilung erleben Sie, die in Schule und Unterricht eine Rolle spielen können? Auf welche theoretischen Grundlagen bauen Sie Ihre Arbeit zu Schule als heilsamem Ort auf?

Das ist eine spannende Frage. Ich habe ja gesagt, ich bin im Erstberuf Körperpsychotherapeutin und habe in dem Kontext mal einen Vortrag auf einer Tagung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft über die Schule als traumatisierenden Ort gehalten, der echt gut besucht war. Es wurden Workshops dazu angeboten, welche Wunden die Teilnehmenden schon davongetragen hatten. Da fällt einem ja sofort ganz viel ein. Und damals war das so ein Wunsch von mir, dass ich das eigentlich in die andere Richtung bringen müsste. Dass Schule eigentlich ein Ort sein sollte, der Heilung ermöglicht, jedenfalls auch. Es geht darum: Wo haben Schülerinnen und Schüler schon Demütigungen erlebt? Ich habe gerade erstmals einen Transschüler in meiner Klasse, der mir gesagt hat, in dem Moment, in dem er das in der Schule bekannt hat oder damit nach außen getreten ist, begann das Mobbing. Er hat die Schule gewechselt. Ich bin jetzt die Klassenlehrerin und habe darüber ein Gespräch geführt: Wie wollen wir damit umgehen? Dabei habe ich so Momente erlebt, dass bei Wunden, die Schule oder auch die Gesellschaft schlägt, die Möglichkeit besteht, auch heilsam zu wirken, z. B. zu reflektieren und einen sicheren Ort zu schaffen. Die Bedeutung eines sicheren Ortes kennen wir ja auch aus der Therapie.

Früher habe ich immer gedacht, Schule als sicherer Ort wäre unmöglich, weil es Noten gibt. Das sehe ich inzwischen anders. Die Noten an sich sind nicht das Problematische an Schule, sondern eher die Transparenz oder die Vermittlung oder Relativierung von Noten. Dazu braucht man ein Maß an Reflexion und auch Selbstliebe, was wiederum mehr ist als Respekt. Respekt ist ja überall in der Schule akzeptiert, würdevoll miteinander umzugehen eben, etwa auch mit unterstützenden Maßnahmen wie Streitschlichter-Ausbildungen. Das alles haben wir an unserer Schule. Aber dieser nächste Schritt ins Emotionale, was im weitesten Sinne mit Nächstenliebe zu tun hat, das finde ich, ist ein großes Tabu. Es ist natürlich auch ein berechtigtes Tabu, wann immer es um jede Form von emotionalem oder sexuellem Missbrauch gegangen ist und geht. Es ist schon eine Gratwanderung, denn als Lehrkraft ist man in einer anderen Rolle als beispielsweise in einer Selbsterfahrungsgruppe. Aber die Möglichkeit, einen Raum zu kreieren, zu eröffnen und zu „halten“, in dem die Schülerinnen und Schüler mehr voneinander erfahren, als dass sie nur Arbeitskolleginnen und -kollegen bei diesem Training für Selbstfürsorge sind, das ist möglich. Da geht es um geteilte Mitmenschlichkeit. Ich erlebe die Schülerinnen und Schüler sehr, sehr offen und dankbar, wenn entsprechende Räume kreierte werden. Diese Räume können, im Sinn von Zeiträumen, auch kurz sein. Es braucht nicht lange dazu, bewusst als Menschen und nicht nur als kognitiv Lernende anwesend zu sein, wodurch wiederum das Lernen anders eingebettet wird. Dies wäre aus meiner Sicht insgesamt für die Schule erstrebenswert.

6 Zwischen den Welten: Achtsamkeit in analogen und digitalen Formaten

Ich komme jetzt gerne auf die Formate zu sprechen, in denen Sie Ihre Themen durch die Corona- und Lockdown-Zeit hindurch unterrichtet haben, worauf Sie vorhin schon kurz zu sprechen kamen. Sie haben mit den Themen Selbstreflexion und Selbstmitgefühl Erfahrungen in den verschiedenen Unterrichtsformen – analog, hybrid, digital – gemacht. Welche Erfahrungen sind das? Wie würden Sie diese resümieren oder differenzieren? Folgende Aspekte habe ich eben schon gehört: „An die Schülerinnen und Schüler abgeben“, so dass sie ihre Übungen vor allem in der Lockdown-Zeit selbst machen und ihre Wahrnehmungen einordnen konnten.

Das digitale Format kennen viele ja inzwischen. Am Anfang war es ungewohnt, einen digitalen Raum herzustellen, erst einmal überhaupt diese Distanz wahrzunehmen: Selbst leibhaftig in einem eigenen Raum irgendwo zu sitzen und einander in einem gemeinsamen digitalen Raum zu begegnen. Wie mache ich das eigentlich? Geht das, geht das nicht? Welche Chancen bietet das auch? Vielleicht auch mal etwas irgendwo hineinzuschreiben, nichts zu sagen oder das Bild auszumachen und zu sagen: „Ich bin jetzt nicht sichtbar.“ Viel an Vertrauen und Autonomie wurde

dabei aufgebaut. Ja, Vertrauen für mich als Lehrerin in den digitalen Räumen. Denn ich hatte natürlich die Möglichkeit, immer mal von einem in den anderen Break-out-Raum zu wechseln oder, wenn jemand nicht in die kleine Gruppe wollte, im Hauptraum zu bleiben. Die Schülerinnen und Schüler haben auch gesehen, wenn ich ihren Raum betrete. Dabei habe ich ein Stück Kontrolle abgegeben, es ging um Vertrauensbildung. Das hat mir eigentlich gut gefallen. Es ist schade, dass wir das gar nicht mehr nutzen, diese Möglichkeiten gar nicht mehr nutzen.

Eine Nachfrage: Welche Erfahrungen haben Sie in digitalen und hybriden Formaten gemacht, die sich auf Ihre analoge Lehre ausgewirkt haben? Haben Sie etwas mit hinübergenommen, verändert, adaptiert?

Also, ich gehöre jetzt nicht zu den Lehrkräften, die morgens ihren Laptop aufklappen und die Präsentation zeigen. Das mache ich nicht. Ausprobiert habe ich es mal. Aber wenn ich mit den Schülerinnen und Schülern leibhaftig zusammen bin, dann genieße ich es, nichts dazwischenzuschalten. Ich habe aber eine deutlich jüngere Kollegin, die macht in der Pause eine digitale Stimmungsabfrage. Manche finden das toll, andere sehr künstlich und sie wissen dann gar nicht, was mit ihren Eintragungen passiert. Dass die Lehrerin dann weiß, in welcher Verfassung man ist, kann einerseits verunsichern, aber genauso gut Sicherheit vermitteln.

Vielleicht können wir den Gedanken noch einmal aufnehmen. Sie sagten, eigentlich nutzen wir die Potenziale des Digitalen zu wenig. Eben sprachen Sie davon, in einer Breakout-Session Vertrauen abzugeben, was auch in analogen Räumen üblich ist, wenn verschiedene Gruppenräume zur Verfügung stehen. Aber wie sieht es mit dem Arrangement im gleichen Raum aus? Gibt es da etwas, das Sie etwas aus dem Digitalen ins Analoge mitgenommen haben?

Ja, Folgendes praktiziere ich vermehrt: Hätte ich früher mehr darauf geachtet, dass Unterricht im Klassenraum stattfindet, gebe ich jetzt eine Fragestellung und die Zeit vor, die dafür vorgesehen ist, und überlasse es den Schülerinnen und Schülern, wohin sie gehen. Das ist neu. Es könnte damit zusammenhängen, dass ich mehr die Haltung habe: Die Schülerinnen und Schüler sind für ihren Prozess selbst verantwortlich. Wenn sie Fragen haben, wissen sie, wo ich bin. Zudem bin ich nicht unbedingt immer dafür zuständig herumzugehen, nachzugucken und nachzufragen, um herauszufinden, in welcher Gruppe vielleicht Bedarf ist. Also, das mache ich manchmal oder wenn ich Gruppen noch nicht kenne. Aber sie sollen zunehmend selbstverantwortlich handeln. Das könnte wirklich mit der Erfahrung digitaler Formate zusammenhängen.

7 Ganzheitliche Angebote und Leistungsbeurteilung?

Ob analog, digital oder hybrid, Achtsamkeit ist immer mit Übungspraxis verbunden, jedenfalls im konzeptionellen Verständnis. Sie haben schon vertiefte Einblicke in Ihre

Arbeit mit kontemplativen Elementen gegeben. Ein Aspekt unterscheidet Schule von anderen Übungskontexten: die Leistungsbeurteilung. Wie integrieren Sie die ganzheitlichen Angebote in einem Kontext, der mit Leistungsbeurteilung verbunden ist? Welche Auswirkungen hat diese Kopplung von ganzheitlichen Übungen und Benotungsrahmen etwa für den Beziehungsaspekt – auch bzw. obwohl Sie, wie vorhin angesprochen, für Transparenz im Umgang mit Noten plädieren und dafür, einen Umgang mit Noten zu vermitteln, gar von deren Relativierung sprachen. Aber wie ist das mit dem Beziehungsaspekt? Die Lehrkraft bleibt diejenige Person, die beurteilt.

Ich mache transparent, was ich benote. Jetzt machen wir beispielsweise eine Einheit zu den Paradigmen von Lernen und Entwicklung. Dazu wird hinterher ein Test über diese Lehreinheit geschrieben. Eine reine Lehreinheit kann ich beurteilen. Dass der Test benotet wird, ist vorher geklärt.

Danke. Das ist der rein kognitive Bereich. Ich hatte es eben so verstanden, dass Sie auch manche Anteile von eher ganzheitlichen Angeboten beurteilen, natürlich nicht die Inhalte. Habe ich das richtig verstanden?

Ja, vielleicht als ich gesagt habe, die Schülerinnen und Schüler müssen so etwas wie ein Tagebuch führen, das sie abgeben. Die Tagebücher wurden zu zweit geführt. In diesem Tagebuch finden sich die Mitschriften, die Übungen sind hinten angehängt, die Zeichnungen werden ebenfalls integriert. Bei dem ganz persönlichen Teil habe ich vorher gefragt: Wenn Du nicht möchtest, dass ich deinen persönlichen Teil lese, will ich nur sehen, ob Du jeden Tag etwas gearbeitet hast. Ich lese dann nicht den Inhalt, den die Schülerinnen und Schüler auch herausnehmen können, um zu differenzieren, was öffentlich und was privat ist. Ich kann ja sagen: Da gibt es einen Teil, den bewerte ich in der Schule. Da geht es wieder um Formales, die üblichen Kriterien. Und bei den persönlicheren Teilen beurteile ich die Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Das ist sozusagen das Minimum.

8 Reflexion einer geteilten Aktualität?

Die Reflexionen, die in Ihrem Unterricht eine große Rolle spielen, waren durch die Pandemiezeit neu gerahmt. Denn in ihrem Projekt haben Sie aktuelle und für uns alle neue Erfahrungen aus noch anhaltenden Corona-bedingten Maßnahmen reflektiert. Welche Rolle spielte die Tatsache, dass diese Maßnahmen noch griffen, die zeitliche Distanz also noch nicht gegeben war – im Unterschied zu Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann, weil sie vorbei sind oder zumindest zeitlich länger zurückliegen. Hat die Nähe zum Geschehen einen Unterschied gemacht?

Also, für mich einen ganz großen Unterschied. Die Reflexion der jüngsten Zeit hat mich einerseits den Schülerinnen und Schüler nähergebracht. Wir teilten eine

neue, unbekannte Erfahrung, die mit Unsicherheit verbunden war, in der wir uns nicht genau auskannten und auch nicht genau wussten, wohin sie führen würde. Also, da ist ganz viel Nähe entstanden. Und es ergaben sich auch viele Fragezeichen: Welche Rolle habe ich als Lehrperson denn jetzt eigentlich? Kann ich den Schülerinnen und Schülern überhaupt etwas vermitteln? Also auch eine Verunsicherung in mir. Dann fand ich super spannend, dass wir uns auf diesen gemeinsamen Prozess eingelassen haben. Es kam mir vor wie Feldforschung! Also konnte ich unsere Reflexionsthemen auch wieder mit Themen aus der Psychologie verbinden, z. B.: Was bedeutet es eigentlich, so aktuell an einem Prozess teilzunehmen, noch nicht genau wissend, wie es weitergeht? Da habe ich natürlich, anders als die Schülerinnen und Schüler, die Möglichkeit, eine Außenperspektive einzunehmen und meine vertraute und gesicherte Lehrerinnen-Rolle zu übernehmen. Aber es gab auch folgenden Anteil von: „Hier sitzen wir alle in einem Boot.“ Das bedeutete mehr Nähe. Nicht zu vergessen: Die Schülerinnen und Schüler waren mir in manchem auch voraus, wenn es um Technik ging. Eindeutig!

Es tauchte auch mal folgende Frage auf, als es um die Bewertung ging: Da gab es einen Schüler, der hat sich mächtig ins Zeug gelegt. Er hat immer nach Ersatz-Adaptieren und ich weiß nicht, nach was allem, gefragt. Und ich war nicht vorbereitet, sodass ich ihm nicht helfen konnte. Da habe ich dann mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, dass ich für den Einsatz dieses Mitschülers eine Note geben will. Dass er quasi eine Qualität gezeigt hat, die jetzt zwar nicht zum Fach gehört, die aber überhaupt erst ermöglicht hat, dass Unterricht dann manchmal stattfinden konnte. Alle haben das sofort eingesehen. Das hat mir richtig gefallen, so kreativ zu werden und auch Leistungen zu sehen, die sonst gar nicht berücksichtigt würden, die aber da sind. Dass ich selbst gelernt habe, war auch ein Aspekt, in dem ich mich sehr leichttat, denn die Schülerinnen und Schüler sind mir voraus und ich konnte jede Woche etwas Neues dazulernen.

9 Evaluation

Ich möchte noch einmal auf Ihren Oberstufenkurs in Psychologie zurückkommen, mit dem Sie Ihren Beitrag auf unserer Tagung gemeinsam gestaltet haben. Diesen Kurs haben Sie mit den Schülerinnen und Schülern evaluiert. Ich erinnere mich, dass z. B. eine Schülerin daraus zitierte: „Boa, wir haben da festgestellt, wir haben so viel gelernt und tatsächlich geleistet in dieser Pandemie.“ Können Sie weitere wesentliche Erkenntnisse aus dieser Evaluation skizzieren?

Ja, ein ganz starkes Feedback der Schülerinnen und Schülern war, dass sie eben für ihr Leben gelernt haben, dass sie einen persönlichen Bezug zu dem hatten, was sie gelernt haben. Die Arbeiten im Abitur waren genauso gut oder schlecht wie in

anderen Jahrgängen. Da hat es jetzt keinen Unterschied gemacht. Aber in der Sinnhaftigkeit dessen, was sie getan haben, glaube ich schon. Ich treffe ja auch manchmal einige von ihnen hier im „Dorf“ sozusagen und frage mal nach. Sie vergessen nicht, dass unsere gemeinsame Arbeit ihnen wie eine geschlossene Gestalt vorkam, also wie ein abgeschlossener Prozess, bei dem die Erfahrungen reflektiert und persönlich integriert sind, was sie als Gruppe auch nochmal zusammengebracht hat.

Ich will aber auch auf diese Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu Ihrer Tagung, auf der ich meinen Beitrag mit den Schülerinnen und Schülern angeboten habe, zu sprechen kommen. Sehr beeindruckend war für mich, dass sie gesagt haben: „Wir wussten gar nicht, dass sich die Leute in der Uni für uns interessieren.“ Das ist mir ganz wichtig, weil sie das so bewegt hat, dass da die Welt auf sie wartet, wenn ich das mal so in meine Sprache übersetze, dass sie nicht immer was tun müssen, dass sie irgendwo hinkommen oder irgendeinen Platz bekommen oder einen Notenschnitt erreichen müssen, sondern dass es da auch Menschen gibt, die sie wollen oder erwarten. Das fand ich ganz toll.

10 Resümee

Kommen wir zu zwei Schlussfragen, zunächst eine bilanzierende Frage: Welches Resümee ziehen Sie aus Ihrem Projekt oder auch weiteren, die Sie seither durchgeführt haben?

Oh, da fallen mir ganz viele Sachen ein. Ich habe z. B. so eine kleine Abschlussarbeit gemacht, „Body and Mind“ heißt sie und liegt als Dokumentationsmappe des Projekts vor. Es gibt ein Inhaltsverzeichnis zum Embodiment, eine Schülerin hat sich den Emotional Freedom Techniques gewidmet, es findet sich das Zürcher Ressourcen-Modell, etwas zur Prüfungsprävention und dann folgen ganz viele Übungen.

Mit *Embodiment* wird eine in der Psychologie und den Kognitionswissenschaften thematisierte Perspektive auf die Zusammenhänge von psychischen und körperlichen Prozessen bezeichnet. Der Focus im Embodiment liegt auf den Wechselwirkungen zwischen Körper und Geist und den jeweiligen Umwelten (Tschacher & Bannwart, 2021, 74f).

Emotional Freedom Techniques, EFT, bezeichnet eine Methode der Klopfakupressur bestimmter Punkte des Körpers, worüber Energieblockaden gelöst werden sollen, die – so die zugrunde liegende Auffassung – Ursache für belastende Emotionen und damit psychische Probleme sein können (EFT-Institut, 2023)⁴.

Es war quasi unser Abschiedsgeschenk, am Ende nochmal alles zusammenzustellen, als ein direktes Ergebnis aus diesem Projekt. Davon hat jeder und jede ein Exemplar bekommen.

⁴ Das EFT-Institut verweist auf eine Fülle wissenschaftlicher Studien zur EFT-Methode und ihrer Wirksamkeit, [https://www.eft-berlin.de/alles-ueber-eft/wissenschaftliche-studien/\(2023 01 04\)](https://www.eft-berlin.de/alles-ueber-eft/wissenschaftliche-studien/(2023%2004)).

Ich habe auch einen Kurs in einer anderen Schule mit zehn jungen Frauen, die alle keine Prüfungen in Psychologie machen werden. Als ich ihnen von dem Projekt erzählte, wollten sie auch gerne alle diese Sachen kennenlernen. Mein Mut, mich zu trauen zu sagen, muss ich das Curriculum jetzt erfüllen oder wo gibt es Freiräume, der ist gewachsen. Er hat zugenommen, weil ich gemerkt habe, wie wertvoll die Angebote für die Schüler und Schülerinnen sind.

Jetzt, zu Schuljahresbeginn 2022, habe ich mit allen Schülerinnen und Schülern aus dem Jahrgang 13, die das Fach Psychologie im Abitur wählen, erstmal einen Teil vom Zürcher Ressourcen-Modell gemacht, damit sie eine positive Ressource haben, auf die sie zugreifen können. Es gibt jetzt verschiedene Bereiche, in denen ich mich selbst ermutigt fühle, weiterzumachen. Ich bin künftig ja auch mehr in der Lehrkräftebildung tätig und biete Achtsamkeitsgruppen für Pädagoginnen und Pädagogen an, die mit entsprechenden Themen in ihrem Unterricht beginnen wollen.

In der Ausbildung zu den ganzheitlichen Themen, meinen Sie?

Ja, genau, zu schauen, wie man solche Themen in verschiedene Unterrichte einbringt. Da ist ein Mathematiklehrer, der jetzt entsprechende Angebote in den Matheunterricht einbindet. Für mich bedeutet das in erster Linie: Den Schülerinnen und Schülern als Menschen zu begegnen und dann kommt der Unterricht. Das trägt den Unterricht, was ja eigentlich nichts Neues ist. Aber ich finde die Auseinandersetzung mit der Achtsamkeit bringt nochmal ins Bewusstsein, wie wichtig es ist, sich bewusst zu sein: Wir begegnen uns als Menschen. Es geht um Möglichkeiten, diesen Gedanken, diese Haltung vielleicht wieder zu aktivieren. Ein Kollege sagte neulich nach einer Stunde: „Ah, jetzt habe ich wieder dieses Gefühl in mir, warum ich Lehrer geworden bin, und wir sind ja doch alle in einem Boot.“ Also, allein nur von dem Bild her war es so, dass ich für mich dachte: „Ja genau, da ist etwas Tragendes und das würde ich jetzt mal geteilte Mitmenschlichkeit nennen, warum wir überhaupt hier zusammen sind. Das gilt ja für die Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern, Schülerinnen und Schüler, eigentlich für alle.“

11 Ausblick

Nach dem Resümee kommt natürlich immer der Blick in die Zukunft. Wenn Sie Ihre Vision fortschreiben und uns kurz daran teilhaben lassen wollen: Sollte Achtsamkeit im schulischen Kontext verankert werden? Und wenn ja, welche Überlegungen würden Sie Kolleginnen und Kollegen mitgeben, die sich für das Thema interessieren?

Natürlich klar, Achtsamkeit sollte verankert werden. Auch dass es um die eigene Praxis geht, um dann die Impulse auch weitergeben zu können, was, das weiß ich, in Kollegien auch etwas umstritten ist. Einige sagen: „Nein, da holen wir uns dann

lieber einen Referenten für Stress. Von ihm bekommen wir dann Arbeitsblätter für die Schülerinnen und Schüler.“ Damit hadere ich immer, bin aber jetzt auch gelassener geworden, sodass ich denke: „Okay, für manche ist das vielleicht der erste Impuls, dass die Schülerinnen und Schüler etwas machen, und dann liest man selbst vielleicht auch die Arbeitsblätter oder bemerkt eine Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern und bekommt darüber einen Impuls“. Aber eigentlich, denke ich, sollte man immer bei sich selbst anfangen, bestenfalls schon während der pädagogischen Grundausbildung.

Literatur

- Altner, N. & Adler, B. (2021). *Being Really Present as a Teacher. Mindful Presence and Embodied Phenomenological Dialogues promote intra- and interpersonal Development as well as Cultural Changes in an Education for the Common Ground*. In T. Iwers & C. Roloff (Hrsg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis* (S. 169–184). Wiesbaden: Springer Nature.
- Cohn, R. (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (16. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- EFT-Institut Berlin (04.01.2023). *Alles über EFT*.
Abgerufen von <https://www.eft-berlin.de/alles-ueber-eft>
- Iwers, I., Graf, U., Bürmann, J. & Dauber, H. (2019). Vorwort der Reihenherausgeberinnen und Reihenherausgeber zu Konzeption und Neuorientierung der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie. In U. Graf & I. Iwers (Hrsg.), *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 5–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, G. (2009). *Einsichtsdialog*. Freiburg: Arbor.
- Moreno, J. L. (2001). *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften* (2. Aufl.). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F. & Goodman, P. (1988). *Gestalttherapie. Wiederbelebung des Selbst* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Perls, L. (1978). *Begriffe und Fehlbegriffe der Gestalttherapie*. Z.f. *Integrative Therapie*, 3, 208–214.
- Rogers, C. R. (1986). *Die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rogers, C. R. (1994). Klientenzentrierte Psychotherapie. In R. J. Corsini (Hrsg.), *Handbuch der Psychotherapie* (1. Bd., 4. Aufl.) S. 471–512. Weinheim: Beltz.
- Stangl, W. (2023). Kognitivismus. *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*.
Abgerufen von <https://lexikon.stangl.eu/187/kognitivismus>
- Storch, M., Krause, F. & Weber, J. (2022). *Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. (7. Aufl.) Bern: Hogrefe.
- Tschacher, W. & Bannwart, B. (2021). Embodiment und Wirkfaktoren in Therapie, Beratung und Coaching. In *Organisationsberat Superv Coach* (2021) 28:73–84. doi: 10.1007/s11613-021-00690-y

Autorinnen

Ulrike Graf, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Vorsitzende der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsbereiche: Resilienz, Well-Being, Humanistische Pädagogik.

Johanna Pohlmann, bis 2023 Studienrätin an der Stadtteilschule Walddörfer in Hamburg für die Fächer Deutsch, Philosophie, Psychologie, Theater; ausgebildete Körperpsychotherapeutin, Heilpraktikerin für Psychotherapie, zertifizierte Achtsamkeitstrainerin und Schülercoach.