

Guth, Theresa; Siepmann, Christof

Marie – "Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl"

Külker, Anna [Hrsg.]; Guth, Theresa [Hrsg.]: *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 68-84. - (Impuls Laborschule; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Guth, Theresa; Siepmann, Christof: Marie – "Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl" - In: Külker, Anna [Hrsg.]; Guth, Theresa [Hrsg.]: *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 68-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306897 - DOI: 10.25656/01:30689; 10.35468/6108-06*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306897>

<https://doi.org/10.25656/01:30689>

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-Licence: <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

Theresa Guth und Christof Siepmann

Marie – „Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl“

Fallskizze

„Marie brauchte Hilfe. [...] Die begann zu verwahrlosen.“ (Betreuungslehrkraft).

Noch viele Jahre, nachdem das Mädchen die Laborschule verlassen hat, erinnert sich ihre ehemalige Betreuungslehrkraft daran, wie schwer Maries Start ins Leben war. Die Väter von Marie und ihren Halbgeschwistern sind entweder verstorben, medikamentenabhängig oder nicht existent, die Mutter hat immer wieder Aufenthalte in psychiatrischen Einrichtungen und ist mit der Versorgung der drei Kinder überfordert. Marie kommt zunächst in eine Pflegefamilie, da ihre Großeltern, die die beiden älteren Halbgeschwister aufnehmen, sich die Betreuung von drei Kindern zunächst nicht zutrauen. Als Marie jedoch ein zweites Mal die Pflegefamilie wechseln muss, erklären sich die Großeltern dazu bereit, das Mädchen ebenfalls aufzunehmen. Kurz danach wird Marie eingeschult und besucht nun wie ihre älteren Geschwister ab der 0. Klasse die Laborschule.

Wie es Marie während ihrer Schulzeit geht, was sie braucht, um gut lernen zu können, wie sie die laborschultypischen Besonderheiten einschätzt, welche Personen und Orte besonders wichtig für sie sind und wo und mit wem sie Selbstwirksamkeitserfahrungen macht – all das wollen wir von Marie, die zu diesem Zeitpunkt den 8. Jahrgang besucht, im Interview wissen. Um einen mehrperspektivischen Blick einnehmen zu können, sprechen wir zusätzlich mit Personen, die Marie während der verschiedenen Phasen ihrer Schullaufbahn eng begleitet haben: Mit Saskia, ihrer ersten Betreuungslehrerin, mit Susanne, ihrer Co-Betreuungslehrerin ab dem 6. Jahrgang, und mit dem Sonderpädagogen Carsten, der Marie während der gesamten Schulzeit, ganz besonders aber während Stufe III und IV, begleitet hat.

„Ja also, ich finde es eigentlich hier an der Laborschule ganz gut, weil es hier einfach vom Aufbau ein bisschen anders ist als auf anderen Schulen. Ich finde das eigentlich positiv, weil man dann einfach einen besseren Draht zu den Lehrern teilweise bekommt, und auch zu den Schülern hat man einfach ein besseres Verhältnis. Und ich finde, es hilft einem auch teilweise, wenn man was erarbeiten muss oder solche Sachen, dass man da einfach sich ganz normal mit den Lehrern unterhalten kann darüber, ohne dass da irgendwie Komplikationen kommen.“ (Marie)

Dass Marie grundsätzlich gern zur Schule geht, wird nicht nur aus diesem Zitat deutlich. Sie erlebt sich als fester Teil ihrer Stammgruppe und fühlt sich von Mitschüler*innen und Lehrkräften akzeptiert und angenommen: *„Mir wird immer gesagt, dass ich so eine bestimmte Person halt in der Klasse wäre, und die da auch hingehört“* (Marie). In der Laborschule kann sie ihren Interessen nachgehen, die, Gender-Klischees zum Trotz, im handwerklichen Bereich liegen. Sie wählt den Wahlkurs Werken und hat schon früh das Ziel, Tischlerin zu werden. Auf die Fachoberschulreife, die dafür von Vorteil ist, arbeitet sie kontinuierlich hin: *„Also in der 10. muss ich, ich möchte halt versuchen auf jeden Fall ein FOS zu bekommen, aber man muss sich da schon echt anstrengen“* (Marie).

Sich anstrengen müssen – das ist ein Gefühl, das für Marie immer wieder mit Krisen verbunden ist. Es belastet sie sehr, dass sie während ihrer Schulzeit wiederholt die Erfahrung macht, langsamer als ihre Mitschüler*innen zu lernen. Sie schämt sich dafür, die schulischen Anforderungen nicht so erfüllen zu können, wie sie es gern würde. Marie erhält im Laufe ihrer Laborschulzeit ein Portrait im Bereich Lernen; sie selbst formuliert, dass sie *„allgemein so ein paar Lernschwierigkeiten [und] das Problem mit der Zeit“* (Marie) habe. Sie fühlt sich immer wieder unter Druck gesetzt und hat den Eindruck, was auch immer sie an Leistung erbringe, es reiche nie. Die Erwartungen, die sie an sich stellt und die vor allem von ihrem ehrgeizigen Großvater eingefordert werden, stimmen häufig nicht überein mit dem, was sie leisten kann.

Als wir Marie danach fragen, wie es ihr an der Laborschule geht, spricht sie neben positiven Erfahrungen immer wieder von einer gewissen Verzweiflung, die sie im Zusammenhang mit der Schule verspüre: *„Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl“* (Marie). So kam es zum Titel dieser Fallgeschichte.

Das familiäre Umfeld – „Für mich ist es halt schwierig, wenn ich jetzt einen starken Druck habe von der Schule aus und auch noch teilweise familiär, dann eine richtige Lösung zu finden“

„Ich habe dann gedacht: Okay, ich habe mein Bestes gegeben, wahrscheinlich wird das dann ein bisschen besser benotet teilweise. Aber wenn man dann auch sieht: Okay, ich hab' mich angestrengt – und dann ist man wieder ein bisschen schlechter, dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl, wenn man dann einfach viel gegeben hat. Aber ich versuche eigentlich, immer dann noch mehr zu leisten. Wenn ich weiß, mein letzter Englischtest war schlecht, dann versuche ich, den nächsten dann wieder umso besser zu machen.“
(Marie)

Mit ihren schulischen Leistungen ist Marie selten zufrieden. Sie hat, wie an dem Interviewauszug deutlich wird, den Eindruck, trotz Anstrengungen nicht die

Erfolge erzielen zu können, die sie für erstrebenswert hält. Zunächst irritierend wirkt es, dass Marie im 8. Jahrgang von Benotung im schulischen Kontext spricht, obwohl das Konzept der Laborschule den Verzicht von Ziffernnoten vorsieht – gleichzeitig überrascht es nicht, da Marie immer wieder auf die soziale Bezugsnorm zu sprechen kommt. Auf den Vergleich mit Peers, den Marie immer wieder anspricht, wird im Verlauf dieser Fallgeschichte noch eingegangen. Besonders schwer fällt es ihr, sich an vorgegebene Zeiten zu halten und innerhalb der freien Arbeitszeit ihr Arbeitsverhalten zu strukturieren.

Marie wies bei der Einschulung gravierende Entwicklungsverzögerungen auf, die – zumindest teilweise – auf fehlende Anregungen und mangelnde Fürsorge in der frühen Kindheit zurückgeführt werden können. Es fällt ihr sehr schwer, sich zu konzentrieren, insbesondere dann, wenn ihr Alltag von familieninternen Krisen geprägt wird. Die unsicheren Bindungserfahrungen, die sie vor allem in den ersten fünf Lebensjahren gemacht hat, prägen auch ihren Alltag in der Laborschule. Marie selbst beschreibt, dass es ihr besonders dann schwerfalle zu lernen, wenn „familiäre Sachen“ (Marie) vorkommen.

Im Interview fällt auf, dass Marie ihre Mutter mit keinem Wort erwähnt, während sie immer wieder von ihrem Großvater erzählt. Er ist Maries zentrale Bezugsperson und hat großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Interessen. Doch auch diese Beziehung ist von Ambivalenzen und Verunsicherungen geprägt – auch dadurch, dass sie im Gegensatz zu ihren Halbgeschwistern zunächst nicht in die Familie aufgenommen wurde. Sie weiß, dass die Großeltern aufgrund ihres Alters mit der Versorgung von drei Kindern bzw. Jugendlichen stark gefordert sind. Obwohl Marie zwar, so beschreibt es die Lehrerin, verglichen mit den beiden älteren Halbschwestern nicht das „Vorzeigekind“ (Betreuungslehrkraft) der Großeltern gewesen sei, hätten die Großeltern Marie schließlich als „ihr zweites Projekt“ (Betreuungslehrkraft) angenommen.

Im Gegensatz zu den ausgesprochen prekären Lebensumständen, in denen Marie und ihre Halbgeschwister in der Zeit mit ihrer Mutter aufwuchsen, übernehmen die Großeltern alle Erziehungsaufgaben und achten dabei auch sehr auf das öffentliche Ansehen der Familie: „Die Kreise, auf die der Großvater immer wieder rekurriert, sind eher bildungsbürgerliche Kreise“ (Betreuungslehrkraft). In diesem Spannungsfeld bewegt sich Marie meist eher angepasst: „Konvention ist ein ganz gutes Wort. [...] Ich glaube, das ist auch ganz viel gute Manier, sowas war für die Großeltern einfach wichtig.“ (Sonderpädagogin).

Insbesondere ihr Großvater setzt sich mit Vehemenz dafür ein, dass Marie eine angemessene Förderung erhält, und hält zu den Pädagog*innen persönliche Kontakte, um seinen Überzeugungen Nachdruck zu verleihen. Die Co-Betreuungslehrerin Susanne erinnert sich an viele Situationen, in denen sie Marie als extrem dankbar erlebt, dass der Großvater sich trotz seines fortgeschrittenen Alters für sie einsetzt. So erwähnt das Mädchen immer wieder voller Stolz, dass es am Hobby

des Großvaters teilhaben darf: Die beiden werkeln gemeinsam in der Werkstatt des Großvaters und sie lernt von ihm, wie man mit Holz und anderen Materialien arbeitet. Diese gemeinsame Zeit ist für Marie, die so lange um sichere Bindungserfahrungen mit erwachsenen Bezugspersonen kämpfen musste, sehr kostbar, und sie macht in diesem Kontext wichtige Kompetenzerfahrungen, die sich später auch auf ihren Berufswunsch auswirken.

Carsten beschreibt, dass der Großvater Marie auf der einen Seite Verlässlichkeit und ein Gefühl des Angenommenseins gespiegelt habe, sie auf der anderen Seite aber auch durch hohe Anforderungen vor allem im schulischen Bereich immer wieder unter Druck gesetzt habe:

„Ich glaube, dass es beides ist. Also sicherlich totale Bewunderung, [...] aber eben auch eine Bürde. Für Marie war das schon auch quasi die Verpflichtung, dem gerecht zu werden, was sich ihr Opa zumindest gewünscht hat. Und das war erst mal grundsätzlich nicht wenig, wenn man überlegt, wie schwer ihr das Lernen gefallen ist. [...] Das, was der Opa gesagt hat, war für Marie auch ein Gesetz. Also das hatte schon an der Stelle auch was sehr Wirkmächtiges.“ (Sonderpädagogin)

Die Erwartungen des Großvaters wirken sich nicht nur auf Marie, sondern auch auf die Pädagog*innen aus. Saskia, Maries erste Betreuungslehrkraft, beschreibt eindrücklich:

„Ich wusste, ich muss in diesem System mitspielen, ich muss Marie schützen, ich muss die Familie entlasten, ich darf da auf keinen Fall jetzt große Krisen hervorrufen, sondern muss irgendwie versuchen, den Ball flach zu halten. Also ich muss irgendwie versuchen, dass Marie klar kommt in der Schule. Damals musste ja Marie etwas vorzeigen vor den Großeltern und ich musste das irgendwie hinkriegen, dass sie was vorzuzeigen hatte.“ (Betreuungslehrkraft)

Etwas vorzeigen müssen, damit besonders der Großvater stolz auf sie ist – dieser Gedanke wird für Marie im Laufe ihrer Schullaufbahn immer wichtiger. Auf das Bestreben ihres Großvaters hin nimmt sie regelmäßig Nachhilfe, um möglichst gute Leistungen zu erzielen, und ist immer wieder enttäuscht und verunsichert, dass sie trotz größtmöglicher Anstrengungen weiterhin Schwierigkeiten beim Lernen hat bzw. nicht das Leistungsniveau erreicht, das der Großvater von ihr erwartet. Sie möchte unbedingt seine Erwartungen erfüllen und einen Schulabschluss erreichen, den er für gut und ‚vorzeigbar‘ hält.

Die Würdigung individueller Lernfortschritte, ein laborschul-immanentes Prinzip, ist für Maries Großvater von viel geringerer Bedeutung als der Leistungsvergleich mit anderen. Die Pädagog*innen erinnern sich, *„wie wenig eigentlich seine Grundhaltung und sein Weltbild zu dem Weltbild der Laborschule passte“* (Fachlehrerin), der Großvater aber ironischerweise dennoch die Ansicht vertritt, *„dass die Laborschule für Schülerinnen und Schüler, denen das Lernen schwerfällt oder die den Förderschwerpunkt Lernen haben, der ideale Ort ist“* (Sonderpädagogin). Allein

die Vorstellung, dass Marie auf eine Förderschule Lernen wechseln könne, sei für ihn ein „*Riesendesaster*“ (Betreuungslehrkraft) gewesen. Carsten erinnert, dass aus Sicht des Großvaters „*alles passieren [könne], nur kein Wechsel an die Förderschule. Das war für ihn ein total rotes Tuch, das sind sozusagen die letzten Lernorte auf der Welt*“ (Sonderpädagoge).

Neben den hohen leistungsbezogenen Erwartungen des Großvaters, die für Marie eine Herausforderung darstellen, ist sie während ihrer Laborschulzeit immer wieder Krisen ausgesetzt, die sie stark verunsichern und daran hindern, sich auf Lerninhalte konzentrieren zu können. Besonders einprägsam ist für Carsten die Erfahrung, dass eines Tages plötzlich ein Familienmitglied, vor dem Marie große Angst hat, in der Laborschule auftaucht und mit ihr sprechen will. Marie zeigt daraufhin eine „*ziemlich deutliche körperliche Reaktion [und] Panik*“ (Sonderpädagoge) und versteckt sich bei ihm. Carsten sorgt dafür, dass kein Kontakt zwischen Marie und der Person entsteht, und reflektiert rückblickend die Situation und die damit verbundenen Herausforderungen für Marie:

„Ein Hauptproblem war sicherlich Scham, aber das andere Hauptproblem war sicherlich auch eine Unberechenbarkeit. Ich glaube, das fand sie auch am allerschlimmsten: [...] Sie wusste nie, was wird wohl als Nächstes passieren? Das hat sie glaube ich wahnsinnig gemacht, das hat sie auch total belastet. [...] Das war insofern schon dramatisch.“ (Sonderpädagoge)

Solche Begegnungen lassen erahnen, mit welchen Belastungssituationen Marie innerhalb der Familie konfrontiert wird. Gleichzeitig ist die Familie auch ihr Halt – nicht nur der Großvater, sondern auch die beiden großen Schwestern sind für Marie Vorbilder. Susanne resümiert: „*So schwierig dieses Familiensetting war, aber so verbunden waren die glaube ich auch*“ (Fachlehrerin).

Die sicheren Strukturen an der Laborschule, für sie wichtige Orte, insbesondere aber die Personen dort, mit denen sie über Jahre stabile Kontakte hält, sind für Marie während all dieser Höhen und Tiefen ein wichtiger Anker. Allen Ambivalenzen zum Trotz, die für Marie mit schulischem Lernen verknüpft sind – grundsätzlich ist die Laborschule für sie ein Lern- und Lebensort, an dem sie sich aufgehoben und wohlfühlt.

Unterstützung – „Mit den Lehrern kann man die Probleme angehen und mit den Freunden kann man die Probleme so ein bisschen zur Seite schieben“

Der gute und sichere Kontakt zu für sie bedeutsamen Personen innerhalb der Laborschule trägt einen wichtigen Teil zu Mariens Wohlbefinden bei: „*Ich selber gehe eigentlich schon gerne in die Schule, weil einfach viele Freunde hier auch sind*“ (Marie). Dass sie sich innerhalb der Stammgruppe angenommen fühlt, liegt aus

ihrer Sicht daran, dass ihre Mitschüler*innen und sie sich ähnlich seien und man „den Humorgeschmack [der anderen] kennt“ (Marie). Manchmal sei es so lustig in der Klasse, dass sie von den Lehrkräften daran erinnert werden müsse, dass sie es „ein bisschen senken [soll] mit dem Reden“ (Marie). Beim Erzählen ist sie auf einmal eine ganz unbeschwerte Achtklässlerin.

Dass sie es schwerer hat als viele ihrer Peers, ist Marie aber durchaus bewusst. Sie erlebt gerade die Freundschaften mit Mitschüler*innen als hilfreich, die ähnliches erlebt haben wie sie. Der Austausch ermöglicht es ihr, manche schwierige familiäre Lebenserfahrungen zu verarbeiten. So reflektiert sie eindrucksvoll:

„Also ich habe ja einzelne Freunde, die haben auch familiäre Probleme gehabt oder da ist halt was vorgefallen in der Familie und das war auch sehr tragisch teilweise. Mit denen kann ich mich dann am besten teilweise verstehen, dadurch dass uns halt was Schlimmes passiert ist in der Familie, und man dann einfach so mit dem gleichen Druck, man fühlt sich dadurch besser, dass die auch was Schlimmes erlebt haben, aber man dann nicht die einzige ist, der was passiert ist und dass es anderen Leuten teilweise noch schlimmer geht als einem selbst. Juna und Lucas sind zum Beispiel, mit denen unterhalte ich mich auch ganz gerne, bei denen ist auch was Familiäres passiert und dann fühl ich mich immer besser, wenn ich mit denen dann was unternehme, weil ich dann einfach weiß, ok, die machen auch keine Späße darüber.“ (Marie)

Neben der Sicherheit, die sie in solchen wertschätzenden Begegnungen erlebt, wird hier aber auch Maries Angst vor Beschämung deutlich. Immer wieder beschreibt sie ihre Sorge davor, dass man ihr „wegen familiären Sachen einen noch draufdrückt und sagt, ja du bist dumm, weil deine Mutter psychisch krank ist“ (Marie). Deshalb wählt sie genau aus, wem sie von ihrer familiären Situation berichtet und ob die Informationen bei diesen Personen gut aufgehoben sind.

Ihr ist es wichtig, in ihrer Stammgruppe keine Sonderrolle einzunehmen: „Ich möchte das eigentlich so selber gar nicht, dass man mich dann bemitleidet“ (Marie). Auch wenn einzelne Freund*innen um ihre schwierige Lebensausgangslage wissen, sucht Marie selten das direkte Gespräch mit ihnen, um über belastende Situationen zu sprechen. Lieber nutzt sie die gemeinsame Zeit, um sich abzulenken und „die Probleme so ein bisschen zur Seite zu schieben“ (Marie). Lebhaft erzählt sie von gemeinsamen sportlichen Aktivitäten in der Pause, in denen sie positive Beziehungserfahrungen mit Peers und auch Schüler*innen aus höheren Klassen macht und stolz davon berichtet, dass auch andere Jugendliche ihr sportliches Können und ihre Teamfähigkeit anerkennen. Hier erfährt Marie Selbstwirksamkeit, gerade in krisenhaften Lebenssituationen: „Wenn ich dann wieder familiär denke, da hat sich ja dann im Endeffekt nichts verbessert, wenn ich Sport gemacht habe, aber es ist für mich dann so, dass ich mich selber wieder wohl fühle“ (Marie). Sie fügt hinzu, dass der Teamsport ihr außerdem die Möglichkeit biete, vor ihren

Freund*innen nicht als selbstmitleidig dazustehen – „weil für mich ist es wichtig, dass ich für meine Freunde da bin und auch für meine Familie zugleich“ (Marie).

Bei schulischen Fragen wendet Marie sich nur hin und wieder an ihre Mitschüler*innen. Im Mathematikunterricht arbeitet sie manchmal mit ihrer Freundin Ilya zusammen, „weil die es mir eigentlich gut erklären kann und dann verstehe ich es auch ganz einfach“ (Marie).

Um nicht anzuecken, will Marie ihre Peers allerdings nicht zu oft um Hilfe fragen. So verbringt sie eher die Freizeit mit Gleichaltrigen und sucht aktiv den Kontakt zu Erwachsenen, wenn sie mit Unterstützung ihre „Probleme angehen“ (Marie) will. Die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen erlebt Marie als vertrauensvoll. Sie vermutet, dass es an der Laborschule im Verhältnis zu anderen Schulen einen „engeren Draht“ (Marie) zwischen Schüler*innen und Lehrkräften gibt, was sie auch darauf zurückführt, dass viel Zeit für den persönlichen Austausch möglich ist. Gegenseitiges Verständnis und die Bereitschaft, sich wirklich auf die Schüler*innen einzulassen, nimmt Marie hier wahr und erlebt dies besonders dann als hilfreich, wenn sie ihre familiäre Situation belastet. Dabei steht für sie meist im Vordergrund, dass ihr Gegenüber ihr empathisch zuhört und das Erzählte „nicht ins Lächerliche“ (Marie) zieht. Manchmal wünscht sie sich aber auch ganz konkrete Ratschläge von Lehrkräften, da diese ihrer Meinung nach „eine bessere Lebenserfahrung haben“ (Marie) als sie selbst. Weil sie einen starken Bezug zwischen familiären Problemen und belastenden Leistungsanforderungen in der Schule sieht, helfen ihr solche Gespräche auch dabei, sich besser auf den Lernstoff zu konzentrieren. Nicht überraschend also, dass ein Lehrer*innenwechsel sie entsprechend „so ein bisschen ins Schwanken“ (Marie) bringt, denn es fällt ihr schwer, den Anforderungen von unterschiedlichen Personen gerecht zu werden.

Stress – „Dann versuche ich auch mein Bestes und es dauert halt immer seine Zeit. Und manchmal finde ich, man hat zu wenig Zeit hier“

Auf Herausforderungen in der Schule angesprochen, erwähnt Marie immer wieder zeitlichen Druck als große Belastung für die Bewältigung schulischer Aufgaben. Sie fühlt sich davon überfordert, Aufgabenstellungen in Arbeitsschritte zu übersetzen und selbstgesteuertes Lernen zu strukturieren. Das beginnt mit Schwierigkeiten „manche Sachen so aufzuschreiben, wie ich es eigentlich möchte“ (Marie) und führt im Laufe des Arbeitsprozesses dazu, dass sie den Überblick über die einzelnen Schritte verliert. In der Summe wirken die Aufgaben dann wie ein Berg, vor dem sie hilflos steht und resigniert.

Weil sie so oft nicht verstehe, was zu tun sei, führe das häufig dazu, dass sie in Vermeidung geht und „einzelne Sachen einfach gar nicht“ (Marie) macht. Manch-

mal fühlt sie sich von der Fülle an Aufgaben so überfordert, dass sie am liebsten die Schule schwänzen würde. Sie stutzt kurz und fügt hinzu: „*Aber es bringt einem nichts, nicht in die Schule zu gehen*“ (Marie), denn um den verpassten Stoff nachzuholen, müsse sie schließlich „*wieder viel schuften*“ (Marie).

Besonders im Deutsch- und Englischunterricht hat sie das Gefühl, dass „*die Zeit immer zu schnell vergeht*“ (Marie). Holt sie den verpassten Lernstoff dann nach, fehlt ihr diese Zeit, um neue Inhalte zu verstehen. Dadurch hat sie den Eindruck, „*nur noch Hausaufgaben, Hausaufgaben*“ (Marie) erledigen zu müssen – auch wenn es an der Laborschule kaum Hausaufgaben im eigentlichen Sinne gibt. Ihr Kopf fühle sich dann manchmal an wie leer.

Der Kern ihres Dilemmas besteht darin, weder die Leistung erbringen zu können, die sie „*zeigen wollte, [noch die, die] man eigentlich bringen sollte*“ (Marie). Sie nimmt wahr, dass viele ihrer Mitschüler*innen einen anderen Leistungsstand haben als sie, und empfindet dies als Aufforderung, das gleiche Niveau erreichen zu müssen. Auch bei individualisiert angelegten Aufgabenstellungen vergleicht sie sich mit anderen, fühlt sich verunsichert und erlebt ihre eigene Leistung als defizitär. Susanne formuliert es so:

„Dieses Schwanken zwischen individueller und sozialer Bezugsnorm [...] kann sie auch nicht loswerden, solange sie immer wieder auch darauf zurückgeworfen wird. [...] Maries Anspruch orientiert sich nicht an dem, was sie eigentlich zu leisten in der Lage ist. Darauf bezogen ist sie ja eigentlich wirklich erfolgreich.“ (Fachlehrerin)

Einen möglicherweise niedrigeren Bildungsabschluss akzeptieren möchte Marie nicht, für sie wäre dies ein Zeichen von Versagen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie ihren Großvater nicht enttäuschen möchte. Mit viel Einsatz wird sie später einen Mittleren Schulabschluss erreichen, allerdings immer begleitet von einem unangenehmen „*Druckgefühl*“ (Marie) und massivem Stress: „*Und das ist für mich immer dieses Belastende, das Schwierige. Damit komme ich ab und zu nicht so gut klar*“ (Marie).

Über diese Sätze von Marie denkt Carsten noch viele Jahre, nachdem sie die Laborschule mit ihrem Mittleren Schulabschluss verlassen hat, nach. Maries Geschichte steht aus seiner Sicht symbolisch für das Spannungsfeld, in dem sich viele Laborschüler*innen bewegen, denen das Lernen besonders schwerfällt:

„Die Schüler und Schülerinnen bei uns, die vorrangig einen Förderschwerpunkt Lernen haben, was bei Marie ja der Fall war, die sind im Grunde über viele Jahre immer an der Grenze dessen, was sie leisten können. Das ist natürlich auf der einen Seite eine Chance, nämlich dass sie es schaffen können, und das hat sie ja eben auch. [...] Aber das ist natürlich auf der anderen Seite auch eine Gefahr: Dass man eben tatsächlich davon wahnsinnig gestresst ist, dass man immer mit diesen Zweifeln leben muss: ‚Schaffe ich das, kriege ich das hin? Reicht das, was ich tue? Bin ich gut genug?‘“ (Sonderpädagoge)

Leistungserwartungen – „*Es war nicht so einfach, und auch für Marie nicht, weil sie einfach andere Botschaften kriegte*“

Insbesondere Maries Großvater stellt die klare Forderung an die Laborschule, die Enkelin bestmöglich zu fördern – mit dem Ziel, gute Noten zu erhalten und mindestens einen Mittleren Schulabschluss zu erreichen. Dass es Marie so schwerfällt, die dafür erforderlichen Leistungen zu erbringen, ließe sich seiner Meinung nach dadurch lösen, dass alle ‚noch mehr‘ tun: noch mehr Anstrengungsbereitschaft von Marie selbst und noch mehr Unterstützung durch Erwachsene. Eine unmittelbare Lernbegleitung über die Laborschule hinaus hält er deshalb für unerlässlich und so finanzieren die Großeltern über Jahre hinweg einen Gymnasiallehrer, der in Nachhilfestunden mit Marie die – nach Ansicht der Großeltern – verpassten Lerninhalte nacharbeiten soll.

Marie selbst beschreibt es so, dass sie immer wieder Probleme habe, Texte bzw. Aufgabenstellungen zu verstehen, und es ihr helfe, wenn der Nachhilfelehrer ihr noch einmal erkläre, worum es geht: „*Und dann kann ich auch viel besser mit der Arbeit umgehen und kann auch einfach ein bisschen mehr Leistung bringen*“ (Marie). Die Gewissheit, dass sie die Aufgaben noch einmal vis-à-vis erläutert bekommt, birgt natürlich die Gefahr, dass Marie glaubt, sie könne Lerninhalten grundsätzlich nur mit schulexterner Unterstützung folgen. Darüber hinaus bereitet der Nachhilfelehrer nicht nur die Inhalte mit ihr auf, die im Unterricht thematisiert wurden, sondern erarbeitet mit ihr Stoff, der aus seiner Sicht in der jeweiligen Jahrgangsstufe gelernt werden sollte.

*„Aber wenn ich Nachhilfe habe, dann mache ich nicht immer genau die Sachen, die ich für die Schule machen muss, sondern da kriege ich dann auch teilweise andere Aufgaben gestellt.“
(Marie)*

Sie hat den Eindruck, sie könne durch diesen zusätzlichen Aufwand über die Schulzeit hinaus „*ausgleichen*“ (Marie), dass sie von den Unterrichtsinhalten überfordert ist. Sie versucht, immer wieder ‚mehr‘ zu geben, und erlebt es immer wieder als Scheitern, den Anforderungen des Nachhilfelehrers – und damit auch ihren Großeltern – nicht gerecht zu werden. Die Pädagog*innen sehen die externe Unterstützung durch den Nachhilfelehrer kritisch. Susanne erinnert sich daran, Maries Großeltern stark von dieser Form der Unterstützung abgeraten zu haben:

„Erst recht bei einem gymnasialen Kollegen, der natürlich ganz andere Standards für sich selbst und seinen Unterricht und für das, was er meint, was dieses Kind lernen müsste, hatte [...]. Es war nicht so einfach, und auch für Marie nicht, weil sie einfach andere Botschaften kriegte von dem Nachhilfelehrer als das, was sie von uns bekommen hat. Und das schafft ja immer Verwirrung bei Kindern.“ (Fachlehrerin)

Und Carsten ergänzt:

„Das hat glaube ich zu diesem Druck weiter beigetragen. Also das hat Marie sicherlich einerseits als sinnvoll erlebt, aber andererseits auch als Belastung, weitere Zeit mit schulischen Dingen zu verbringen und sich tatsächlich um fachliche Inhalte zu kümmern. Die Zeit hätte sie vielleicht besser anders nutzen können, was heißt besser? Es hätte ihr sicherlich gutgetan, wenn sie sie anders genutzt hätte.“ (Sonderpädagogin)

Dieses Gefühl, etwas „ausgleichen“ (Marie) zu müssen, zieht sich durch Maries Laborschulzeit und führt immer wieder zu Verunsicherung auf ihrer Seite. Die eher konservativen Überzeugungen der Großeltern und des Nachhilfelehrers, vor allem bezogen auf zu erreichende Leistungsstandards, sind häufig konträr zu den liberalen Strukturen der Laborschule. Marie selbst wirkt angesichts dieses Spannungsfeldes überfordert. Sie fordert zwar aktiv die für sie „richtige Unterstützung“ (Marie) ein, schämt sich aber auch schnell dafür, „einfach nicht die schnellste Arbeiterin“ (Marie) zu sein. Mit Nachdruck betont sie, dass sie sich immer wieder bemühe, „richtig die Leistung zu zeigen und sich dann auch richtig engagiert“ (Marie), was aber – so formuliert sie es – von manchen Lehrkräften „nicht so richtig wahrgenommen“ (Marie) wird.

Für sie ist schwer zu ertragen und auch eine Spur beschämend, wenn sie die Leistungserwartungen ihres Umfeldes nicht erfüllen kann und in manchen der halbjährlich stattfindenden Gespräche über den Lernstand nicht die Verbesserung ihrer Leistungen erzielen konnte, die sie sich erhofft hat. Für sie bedeutet das, dass sie „am Ende selber wieder schlecht dasteht“ (Marie).

In diesem Spannungsfeld ist es für Marie schwer herauszufinden, was sie selbst will und was ihr eigentlich wichtig ist. Und so haben wir im Interview manchmal den Eindruck, dass aus Marie eher ihr Großvater als sie selbst spricht. Das zeigt sich zum Beispiel in Situationen, in denen Marie das Verhalten von Lehrkräften kritisiert. Sie hat einerseits klare Vorstellungen davon, was sie unangemessen findet – „wenn zum Beispiel der Lehrer schlecht gelaunt ist, dann kann er ja nicht die schlechte Laune an den Schülern rauslassen“ (Marie). Sie erkennt, dass der wertschätzende Umgang auf Augenhöhe zwischen Schüler*innen und Lehrkräften Teil der Laborschulkultur ist: „Zum Beispiel wurde uns ja auch Diskutieren beigebracht. Und es ist ja was Normales, dass man über irgendwelche Sachen diskutiert, weil man sich ungerecht behandelt fühlt“ (Marie).

Es ist für sie allerdings keine Option, solche kritischen Beobachtungen ihren Lehrer*innen ehrlich zurückzumelden. Würde sie das tun, hätte sie Angst, „das Verhältnis zu den Lehrern schlecht [zu] machen“ (Marie). Sie berichtet davon, dass ihr Großvater und ihre älteren Schwestern sie immer wieder dazu ermahnen, sich Lehrkräften gegenüber nicht kritisch zu äußern – sonst bestünde die Gefahr, dass sie sich „das Verhältnis bisschen kaputt mache“ (Marie). Dies wiederum könne sich nachteilig auf die Leistungsbewertung auswirken, „weil die müssen einen ja auch benoten“ (Marie).

Ob sie dem Verhalten der Lehrkräfte trauen kann, scheint sie sehr zu beschäftigen:

„Wenn ich jetzt selber etwas Bestimmtes ansprechen würde, dann würde das so rüberkommen - dann hört das der Lehrer, vielleicht passt es ihm nicht ganz, vielleicht lässt er es auch nicht so anzeigen, dass es ihn irgendwie stört. Aber ich kann da schon irgendwie ahnen: Okay, ein bisschen stören wird es ihn vielleicht schon.“ (Marie)

Entgegen der demokratischen Werte der Laborschule skizziert sie damit das Bild einer strategisch agierenden, hierarchisch denkenden Lehrkraft, die Notengebung als Machtmittel einsetzt und nicht durch kritisches Feedback ‚proviziert‘ werden darf: *„Man soll sich halt keinen Lehrer als Feind machen“ (Marie).*

Zeit zum Lernen – „Manchmal wünsche ich mir einfach, dass die Versammlung kürzer wird“

Als Laborschülerin seit der 0. Klasse ist es für Marie selbstverständlich, die verschiedenen institutionell verankerten Unterstützungsangebote wahrzunehmen. Das UFO, der universelle Förder- und Forderort, zählt dazu: *„Ja, mit dem UFO, da geht man halt ab und zu mal hin, da hat man einfach so die Gelegenheit, ob man dahin geht“ (Marie).* Hier kann sie Inhalte nacharbeiten und sich über Gelerntes austauschen.

Und auch fest etablierte Bestandteile des Schulalltags, wie das gemeinsame Aufräumen mit ihrer Lerngruppe während der Eigenarbeitsstunde, erlebt sie als sinnhaft. Es hilft ihr, nach und nach zu lernen, wie sie ihren Arbeitsplatz organisieren kann. Denn: *„Unordnung bringt einem im Endeffekt nix“ (Marie).* Sie erkennt in diesen Elementen, die dabei helfen sollen, ein selbstständiges, konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen, einen Mehrwert für die Zukunft: *„Ich finde das eigentlich ganz gut, damit man das auch lernt fürs spätere Leben“ (Marie).* Wichtig ist für sie dabei, dass sie nicht die Einzige ist, der es schwerfällt, nicht in ein *„ganz großes Chaos zu versinken“ (Marie).* Und so erlebt sie die Zusammenarbeit mit Peers auch hier als hilfreich. Sie will eben Teil der Gruppe sein und nicht negativ auffallen, auch nicht, wenn es um die Struktur des eigenen Arbeitsverhaltens geht.

Die Versammlung jedoch, ein rhythmisierendes Kernelement der Laborschule, sieht sie kritisch. Insbesondere in den höheren Jahrgängen soll durch die Versammlung eine gemeinsame Lernsituation hergestellt werden, in der der gesamten Gruppe Arbeitsaufträge, Erklärungen und Informationen gegeben werden sowie Arbeitsergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Marie erlebt diese regelmäßigen Besprechungen meist als verlorene Zeit, die sie lieber anders investieren würde:

„Aber ich finde, manchmal kommt da durch die Versammlung so ein Problem. Also ich habe ja das Problem mit der Zeit teilweise und wenn man jetzt eine Dreiviertelstunde in der Versammlung sitzt und man nur eine Stunde hat in dem Unterricht, dann hat man nur eine Viertelstunde für die Arbeit dann selbst, und das ist einfach dann zu wenig Zeit.“ (Marie)

Ihr ist bewusst, dass eines der Ziele der Versammlung die Entwicklung einer demokratischen Gesprächskultur ist: *„zum Beispiel wurde uns ja auch Diskutieren beigebracht“* (Marie). Diese Kompetenz bringt sie aber in der Praxis wenig ein. Im Interview macht sie empört deutlich:

„Und es ist ja was Normales, dass man dann [in der Versammlung] über irgendwelche Sachen diskutiert, weil manche sich ungerecht behandelt fühlen und solche Sachen. Aber wenn man das lernt und man es dann nicht einsetzen darf in manchen Situationen, dann ist es ja schwachsinnig, dass man es dann gelernt hat, wenn man es noch nicht einmal einsetzen darf.“ (Marie)

Sie sieht in den Versammlungen wenig Möglichkeiten der Weiterentwicklung und erkennt dementsprechend wenig Mehrwert für ihren Lernprozess. So überrascht es nicht, dass sie vorschlägt, die Länge der Versammlungen zu reduzieren, um mehr Zeit für ‚wirkliche‘ Lerngelegenheiten zu haben: *„Man könnte theoretisch auch mal mit den Versammlungen – dass man die Versammlungen kürzt und mehr Unterricht da macht, dann würde man auch mehr schaffen“* (Marie). Maries ablehnende Haltung bezüglich der Versammlungen speist sich sicherlich aus dem bereits beschriebenen spannungsreichen Konflikt: die traditionelle Perspektive ihres Großvaters auf Schule auf der einen Seite und die zu Demokratie erziehenden Werte der Laborschule auf der anderen Seite. Gleichzeitig lässt sich Maries Kritik an der Versammlung nicht ausschließlich auf ihre individuellen Lebensumstände zurückführen, sondern deckt sich mit den Rückmeldungen diverser Mitschüler*innen, die die Versammlung teilweise als vergeudete Lernzeit ansehen und versuchen, sich dieser hoch ritualisierten Organisationsform zu entziehen. Maries Feedback zur Versammlung und das ihrer Peers gibt Anlass dazu, zu hinterfragen, wie es gelingen kann, Gemeinschaft herzustellen und einen Austausch über (Zwischen-)Ergebnisse zu ermöglichen, der für alle hilfreich ist, ohne Gefahr zu laufen, dass diese Situationen als langweilig, überfordernd oder sogar beschämend wahrgenommen werden.

Eine weitere Frage bleibt offen: Wenn Marie die Zeit während der Versammlung lieber nutzen möchte, um zu lernen – was bedeutet für sie dann eigentlich Lernen? Den Lernprozess, der durch die Entwicklung und Ausgestaltung einer demokratischen Gesprächskultur in Gang gesetzt werden soll, scheint für sie einen anderen Wert zu haben als die Erledigung von schriftlichen Aufgaben. Gleichzeitig scheint Maries Verständnis von schulischem Lernen vielfältiger zu sein, denn bezogen auf handwerkliche Arbeit erkennt sie durchaus, inwiefern sie hier Fortschritte in ihrem Lernprozess macht.

Erfolgserlebnisse – „Also ich glaube, das ist halt eine Stärke von mir“

Obwohl Marie immer wieder das Gefühl hat, den schulischen Leistungsanforderungen nicht zu genügen, macht sie im Schulkontext positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Voller Freude berichtet sie davon, wie sie herausfordernde Situationen bewältigte und an ihnen wuchs. Das erlebt sie eindrücklich auf Klassenfahrten, in denen sie mit Fremdsprachen konfrontiert wird.

Vor der Reise nach Schweden hatte sie zunächst „Angst, dass ich Englisch noch nicht genug gelernt habe, weil ich eigentlich nicht so der größte Vokabelfan war“ (Marie). Im Land angekommen stellt sie jedoch fest, dass „das mit dem Verständnis kein Problem“ (Marie) sei. Trotz anfänglicher Unsicherheiten kann sie ihre Kompetenzen in der Fremdsprache beweisen und ausbauen. Dieses Erfolgserlebnis und die Bestätigung von außen tragen dazu bei, dass Marie voller Stolz auf die Klassenfahrt zurückblickt: „Ich hab’ dann auch viel Lob bekommen, dass ich mich so gut verständigen konnte“ (Marie).

Auf die nächste Gruppenreise freut sie sich schon und hat nach der positiven Erfahrung in Schweden nun viel weniger Bedenken: „Mit Italien, da mache ich mir nicht so viele Sorgen. Ich hoffe halt nur, dass es gut läuft, und dass das Wetter gut ist“ (Marie).

Im Unterricht gefallen ihr vor allem die Fächer, die „nicht so schreiblastig“ (Fachlehrerin) sind. Susanne berichtet, dass Marie viel Freude an Musik hat, gern singt und ein Faible für unterschiedlichste Tanzstile hat. Außerdem liebt sie Teamsport, ganz besonders Ballsportarten, denn hier ist sie ein unverzichtbarer Teil der Gruppe. Sie weiß um ihre sportlichen Stärken und formuliert selbstbewusst: „Also Sport ist immer einfach gewesen. Manchmal fand ich es zu einfach oder es wird einfach auf Dauer langweilig, weil es einfach zu einfach ist“ (Marie).

Da sie durch die gemeinsamen praktischen Erfahrungen mit ihrem Großvater viel handwerkliche Expertise mitbringt, kann Marie in ihrem Wahlkurs Werken viel Vorwissen einbringen. Sie freut sich darüber, ihr handwerkliches Geschick in verschiedenen Formen kreativ zu erproben, und genießt es, Expertin zu sein. Unverkennbar ist der Stolz, mit dem Marie äußert, dass sie im Wahlkurs Werken „manchmal so ein bisschen mehr Herausforderung ein bisschen besser“ (Marie) fände – und fügt nachsichtig hinzu, man müsse „dann ja auch wieder aufpassen mit den anderen Schülern“ (Marie). Sie, die sich so häufig ihren Mitschüler*innen leistungsmäßig unterlegen fühlt, genießt sichtlich, in diesem Bereich einen Erfahrungsvorsprung zu haben. Und es ist eben etwas anderes, sich praktisch betätigen und hier unmittelbare Erfolge sehen zu können, als über Arbeitsblättern zu brüten, was Marie zur Genüge kennt.

Für Carsten besonders präsent ist Maries Begeisterung, mit der sie in ihrer Jahresarbeit Teile ihrer eigenständig entwickelten Arbeit vorstellt und ihren

Mitschüler*innen erklärt, was sie wie und warum gebaut hat. Und so entwickelt sie während ihrer Laborschulzeit immer wieder intrinsische Motivation, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen und wirkliche Neugierde – und es ist nur folgerichtig, dass sie den Entschluss trifft, beruflich in diesem für sie positiv konnotierten Feld Fuß fassen zu wollen.

Zum Zeitpunkt des Interviews äußert sie bereits, Tischlerin werden zu wollen. Und sie denkt durchaus strategisch, wenn sie darüber sinniert, inwiefern die Laborschule und ihr Wahlkurs Werken sie bei der Vorbereitung auf ihren späteren Beruf unterstützen kann: *„Dann ist das eigentlich ganz gut, dass man das dann auch da stehen hat, man hat [Werken] gehabt“* (Marie).

Generell fühlt sie sich von der Projektarbeit an der Laborschule bei der Ausbildung eines berufsfeldbezogenen Profils unterstützt:

„Wenn man ein bestimmtes Berufsbild hat, dann lernt man einfach hier in der Schule sehr gut, welche Wege man dann gehen sollte, und da werden auch öfter mal bei Projektwochen oder allgemein bei bestimmten Projekten wird das dann auch bestimmt angestrebt, und das finde ich eigentlich ganz, also es hilft einem öfter mal.“ (Marie)

Handwerkliche Arbeit hat für Marie zweifelsohne eine wichtige Funktion, denn sie verbindet sie mit positiven Beziehungserfahrungen mit ihrem Großvater und kompensiert durch die positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen Unsicherheiten, die sie in vielen anderen schulischen Situationen erlebt. Sich in solchen Momenten sicher und erfahren zu fühlen, ist ein zentraler Ausgleich für *„dieses verzweifelte Gefühl“* (Marie), das sie immer wieder mit der Schule verbindet.

Rückblick – *„Für uns ist es eine Erfolgsgeschichte, denn niemand hätte gedacht, dass sie das schafft. Aber für sie kann es keine Erfolgsgeschichte sein“*

Und ja – Marie erreicht tatsächlich den Mittleren Schulabschluss, der es ihr erleichtert, einen Ausbildungsplatz als Tischlerin zu finden. Carsten erinnert sich gut daran, dass das alles andere als selbstverständlich war:

„In der letzten Stammgruppenkonferenz, als es um den Abschluss in der 10 ging, da hat sie zum ersten Mal den Mittleren Schulabschluss prognostiziert bekommen. Das heißt, sie ist auch wirklich immer drangeblieben, und immer mit Opa, mit Nachhilfelehrer, immer wieder: ‚Du musst, du schaffst, du kannst das, du kriegst das irgendwie hin‘. Ich glaube, das hat sie manchmal wirklich fast verzweifeln lassen. Aber am Ende, das ist ja auch so, hat der Opa ihr doch zumindest so viel Halt gegeben, dass sie daran eben nicht verzweifelt ist.“ (Sonderpädagogin)

Sie findet einen Ausbildungsplatz und beginnt die Ausbildung zur Tischlerin. Dieser Weg ist alles andere als leicht, und die Schwierigkeiten, die Marie während ihrer Schulzeit hatte, begleiten sie auch in den folgenden Jahren. Sie fühlt sich beispielsweise in ihrem Ausbildungsbetrieb so unwohl, dass sie den Betrieb wechseln muss. In solchen Krisensituationen wendet sie sich an Carsten, der auch noch ein paar Jahre nach ihrer Laborschulzeit eine Bezugsperson für sie bleibt. Mit seiner Unterstützung sucht sie sich einen anderen Betrieb und setzt die Ausbildung dort fort. Durch die praktische Abschlussprüfung fällt sie zunächst durch und muss diese wiederholen, aber die theoretische Prüfung besteht Marie auf Anhieb – sie, die immer so große Probleme mit dem Lernen hatte! So erreicht sie schließlich ihr Ziel, Tischlerin zu werden.

Eigentlich lief nun doch alles gut – oder? Carsten ist sich nicht sicher:

„In unserem Kopfst ja sozusagen: Okay, Marie hat einen Mittleren Schulabschluss geschafft – super! Oh, die hat einen Ausbildungsplatz – super! Und am Ende, auch wenn es ein bisschen holterdiepolter war, weil sie noch mal die Firma gewechselt hat: Sie hat sogar die Ausbildung abgeschlossen – super! Also für uns ist es eine Erfolgsgeschichte. Nur für sie muss sich das möglicherweise nicht so anhören.“ (Sonderpädagogin)

Wie er darauf kommt, führt er aus:

„Denn es bleibt dabei. Ich glaube, das zieht sich weiter durch, dieses: Auf der einen Seite die Norm, andere machen das und das, und auf der anderen Seite immer wieder auf sich selbst zu gucken und zu sagen: ‚Eigentlich bin ich doch ganz schön weit gekommen für das, was ich leisten konnte‘. Weil es im Prinzip impliziert: ‚Ich habe Schwierigkeiten mit bestimmten Anforderungen. Ich hätte nicht mehr schaffen können‘.“ (Sonderpädagogin)

In ihrer Zeit an der Laborschule machte Marie immer wieder positive Selbstwirksamkeitserfahrungen, ihr außergewöhnliches handwerkliches Interesse und Können wurde durch schulische Angebote gefördert und ausgebaut. Sie macht innerhalb dieses Bereiches die Erfahrung, eine Expertinnenrolle einnehmen zu können, was sie stärkt und motiviert.

Auch außerhalb der handlungsorientierten Kurse, ihres ‚Metiers‘, erlebt Marie Kompetenzerfahrungen, vor allem innerhalb der Gruppe: Besonders in Erinnerung bleiben ihre Schilderungen von der Klassenfahrt, auf der sie über ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen staunte. Deutlich wird immer wieder, dass Marie sich während ihrer Laborschulzeit als Teil der Gruppe versteht, durch die sie Anerkennung, Akzeptanz und Teilhabe erfährt. Dass sie solche positiven Erfahrungen nicht nur mit Peers, sondern auch mit Lehrkräften und dem Sonderpädagogen macht, wird unter anderem daran deutlich, dass Carsten sie auch über die Schulzeit hinaus z.B. bei der konflikthaften Auseinandersetzung in ihrem Ausbildungsbetrieb begleitet.

Es bleibt Marie zu wünschen, dass die sicheren Beziehungserfahrungen aus ihrer Laborschulzeit sie auch während ihres weiteren Lebensweges tragen. Gleichzeitig wird an ihrem Beispiel auch deutlich, dass die stärkenden Strukturen, Kulturen und Praktiken der Laborschule nur einen Teil des Lebensbereiches der Jugendlichen ausmachen und andere Faktoren, vor allem der Einfluss der Familie, eine entscheidende Rolle einnehmen. Marie, die in ihrer frühen Kindheit starke Vernachlässigung erlebte, wurde immer wieder mit ihrer erschwerten Lebensausgangslage konfrontiert. Nach frühkindlichen Erfahrungen mit wechselnden Bezugspersonen wurde sie von ihren Großeltern zwar gefördert, musste dabei aber mit einer starken Diskrepanz zwischen den familiären, eher konservativen Erwartungen und den liberaleren Werten der Laborschule umgehen.

In Carstens Erinnerung sei es Marie sehr schwergefallen, sich auf die Suche zu begeben, was wirklich ‚ihres‘ ist: Oft sei ihr das Leben und die damit verbundenen Aufgaben einfach „so passiert – sie hatte manchmal wenig Einfluss darauf“ (Sonderpädagogin).

Das Spannungsfeld, in dem Marie sich permanent befindet, die Anstrengung, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, und gleichzeitig die Erfahrung, dass die eigenen Bemühungen nicht reichen bzw. es durch äußere Umstände nicht möglich ist, den Erwartungen ‚von außen‘ gerecht zu werden – all dies verursacht bei ihr immer wieder „dieses verzweifelte Gefühl“ (Marie). Nachvollziehbar, dass diese wiederholten Überforderungsmomente auch Auswirkungen auf die Entwicklung eines selbstbestimmten beruflichen Werdegangs haben. Wie es Marie heute geht, ist unklar. Nach ein paar Jahren reißt der Kontakt ab. Zufällig trifft Carsten sie noch einmal, als die inzwischen junge Erwachsene eine erkrankte Verwandte zu einem Termin begleitet. Carsten und Marie unterhalten sich kurz und sie berichtet sofort, dass sie ihre Anstellung im Betrieb aufgeben musste, weil sie im beruflichen Alltag immer wieder überfordert gewesen ist. „Ein bisschen hatte das was von einer Beichte“ (Sonderpädagogin), findet Carsten – als würde Marie sich einerseits schämen, andererseits aber auch auf eine Art ‚Absolution‘ durch ihn, der lange eine Vertrauensperson für sie war, hoffen.

Es ist wahrscheinlich, dass Marie danach wieder eine Anstellung gefunden hat. Aber die Schwierigkeiten, die aus dem starken, ständigen Vergleich mit anderen resultieren, werden sie vermutlich auf ihrem weiteren Lebensweg begleiten.

Susanne findet dafür Worte, die nachhaltig in Erinnerung bleiben:

„Man kann sagen: Für uns ist es eine Erfolgsgeschichte, denn niemand hätte gedacht, dass sie das schafft. Aber für sie kann es keine Erfolgsgeschichte sein, weil ihre Bezugsnorm nicht ihre individuelle ist, sondern eher die soziale.“ (Fachlehrerin)

Autor*innen**Guth, Theresa**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

theresa.guth@uni-bielefeld.de

Siepmann, Christof

Sonderpädagogin an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

christof.siepmann@uni-bielefeld.de