

„Zwei Menschen schauen auf dasselbe Kind – und sehen zwei verschiedene Kinder“

Sabine Gessenich über ihre vierteilige Textreihe zur Urteilsbildung von Lehrkräften – und darüber, was sie wirklich antreibt.

Hinweis: Die folgenden Fragen wurden nicht von einer Redaktion gestellt, sondern als Format gewählt, um die vier Fachtexte für Eltern und Lehrkräfte zugänglich zusammenzufassen. Die Antworten geben die Positionen und Formulierungen aus den Originaltexten wieder.

Das Gespräch

Sabine Gessenich ist Lerntherapeutin und leitet POTENTIALO® in Ingelheim. In den letzten Monaten hat sie eine vierteilige Reihe veröffentlicht, die sich mit einer unscheinbaren, aber folgenreichen Frage beschäftigt: Wie entsteht eigentlich das Urteil, das eine Lehrkraft über ein Kind fällt – und was lässt sich daran ändern? Im folgenden, redaktionell zusammengestellten Gespräch beantwortet sie Fragen zur Entstehung der Reihe: über den Moment, aus dem heraus sie entstanden ist, über die Grenzen ihrer eigenen Rolle als Praktikerin, und darüber, was sie sich für Kinder wie für die Erwachsenen um sie herum wünscht.

Frau Gessenich, vier Texte, ein Thema – wie kam es dazu?

Es gab keinen einzelnen Moment, sondern viele kleine, die sich über Jahre angesammelt haben. Ich sitze in meiner Arbeit ständig zwischen den Zeilen von Vermerken, Zeugnisbemerkungen, Elterngesprächen. Und irgendwann fällt einem ein Muster auf: Zwei Kinder mit fast demselben Symptom – zählendes Rechnen etwa, oder ein leeres Blatt in der Deutschstunde – landen auf völlig unterschiedlichen Wegen. Das eine wird aufgefangen, das andere weitergeschickt. Nicht, weil die eine Lehrkraft sich mehr Mühe gegeben hätte als die andere. Beide meinen es gut. Der Unterschied liegt woanders. Und diesem „Woanders“ bin ich mit den vier Texten nachgegangen, Schritt für Schritt.

Sie beschreiben im ersten Text eine Szene, die für die ganze Reihe zentral zu sein scheint: ein Kind, das nicht anfängt zu schreiben.

Genau, das ist eigentlich das Kernbild. Ein Kind sitzt vor einem leeren Blatt, alle anderen schreiben längst. Eine Lehrkraft entscheidet in Sekundenbruchteilen, was das bedeutet – nicht, weil sie schlampig wäre, sondern weil unter Zeitdruck gar keine andere Wahl bleibt. Das ist keine Kritik an Lehrkräften. Es ist eine Beschreibung dessen, wie menschliches Urteilen unter Druck überhaupt funktioniert. Ich habe dafür bewusst an ein Forschungsfeld angeknüpft, das ursprünglich gar nichts mit Schule zu tun hat – die Entscheidungsforschung bei Feuerwehrleuten und Notärzten. Die erkennen eine Lage auch nicht durch langes Abwägen, sondern durch blitzschnelle Mustererkennung. Bei Lehrkräften läuft es ganz ähnlich. Nur: Rauch kann man sehen. Ob ein Kind eine Aufgabe verweigert oder sich vor einem Fehler schützt, sieht man nicht direkt. Das muss man sich erschließen. Und genau da kann es schiefgehen.

Im zweiten Text geht es dann um Sprache. Warum dieser Schritt?

Weil ein Urteil, das einmal in Sekundenbruchteilen entstanden ist, nicht folgenlos bleibt. Es wird ausgesprochen – „Der ist heute wieder unmotiviert“ – und ab diesem Moment beginnt es, sich zu verselbstständigen. Was mich daran am meisten beschäftigt: Wie schnell aus einer einzelnen Beobachtung – „hat heute noch nicht angefangen“ – über ein paar Wiederholungen ein Charakterzug wird – „ist unmotiviert“ –, und wie leise dieser Übergang passiert. Niemand trifft die bewusste Entscheidung, ein Kind auf ein Etikett festzulegen. Es passiert einfach, in beiläufigen Sätzen zwischen zwei Unterrichtsstunden. Mir ging es darum, diesen Übergang sichtbar zu machen – nicht, um

Lehrkräften ein schlechtes Gewissen zu machen, sondern weil man etwas nur ändern kann, was man vorher gesehen hat.

Der dritte Text trägt den Titel „Der Blick, der stärkt“. Er handelt nicht nur von Kindern, sondern auch von Lehrkräften und Eltern selbst.

Das war mir wichtig, vielleicht der wichtigste Schritt der ganzen Reihe. Es wäre zu einfach gewesen, nur zu sagen: Schaut zuerst auf die Stärken der Kinder. Wer sich als Lehrkraft vor allem über das definiert, was zuletzt schiefgelaufen ist, nimmt diesen Defizitblick selten nur auf sich selbst ein. Er wirkt weiter – in der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern, im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und letztlich in der gesamten pädagogischen Haltung. Wenn eine Lehrkraft nie erlebt hat, wie es sich anfühlt, wenn jemand zuerst nach dem fragt, was in einer schwierigen Woche trotzdem getragen hat, dann bleibt der Ressourcenblick gegenüber einem Kind Technik, nicht Haltung. Deshalb geht es in diesem Text ausdrücklich auch um Selbstfürsorge – nicht als Kür, sondern als Voraussetzung. Und genauso um Eltern: Eine alleinerziehende Mutter, die es mit zwei Jobs schafft, dass ihr Kind morgens pünktlich und mit gepacktem Ranzen in der Schule steht, leistet etwas Erhebliches – auch wenn das Hausaufgabenheft mal unvollständig bleibt. Wer diese Leistung zuerst sieht, führt ein anderes Gespräch als jemand, der zuerst die Lücke registriert.

Im vierten Text wird es sehr konkret – Mathematik, Rechtschreibung, Fachbegriffe wie „Stammkonstanz“. Wie passt das zu den eher grundsätzlichen ersten drei Texten?

Das ist der Text, in dem alles zusammenläuft, deshalb ist er auch der letzte. Ich schildere darin zwei Kinder mit fast identischem Symptom: Beide zählen noch an den Fingern. Das eine Kind wird zur Abklärung überwiesen, das andere wird in der Klasse aufgefangen und macht sichtbare Fortschritte. Der Unterschied liegt nicht am guten Willen der Lehrkräfte – beide handeln aus Verantwortung. Der Unterschied liegt daran, ob eine Lehrkraft das fachliche Werkzeug hat, um ein Symptom wirklich zu lesen, statt es nur zu registrieren. Mir ist an dieser Stelle eine Klarstellung besonders wichtig, die ich im Text auch ausdrücklich mache: Das ist kein Text gegen Diagnostik. Wo tatsächlich eine Dyskalkulie oder eine Lese-Rechtschreib-Störung vorliegt, darf eine Abklärung nicht verzögert werden – sonst verliert das Kind wertvolle Zeit und oft auch Selbstvertrauen. Es geht mir um etwas anderes: um den breiten Korridor dazwischen, in dem viele Kinder einfach noch Zeit und gezielte Unterstützung brauchen, aber vorschnell weitergeleitet werden, weil eine Lehrkraft aus Unsicherheit lieber überweist, als ein Risiko zu tragen.

Was ist da persönlich Ihre Motivation – warum liegt Ihnen das so am Herzen?

Weil ich diese zwei Wege in meiner Praxis wieder und wieder sehe, an echten Kindern. Ich erzähle im ersten Text von einem Mädchen, das über Monate von „verträumt“ über „konzentrationsschwach“ bis zu „möglicherweise lernbehindert“ durchgereicht wurde – bis sich herausstellte, dass eine Störung des beidäugigen Sehens dahintersteckte, keine Lernbehinderung. Solche Geschichten vergisst man nicht. Sie zeigen mir, wie viel auf dem Spiel steht, wenn ein erstes Urteil sich verfestigt, bevor jemand noch einmal genauer hinschaut. Ich schreibe diese Texte ausdrücklich als Praktikerin, nicht als Wissenschaftlerin – das sage ich auch bewusst so im ersten Text. Ich will damit weder wissenschaftliche Studien ersetzen noch behaupten, ich hätte einen fertig bewiesenen Befund. Ich will einen Blick aus dem Feld einbringen, der der Forschung manchmal schwerer zugänglich ist, weil er im Alltag mit einzelnen Kindern entsteht, nicht im Labor.

Wie viel davon ist, ehrlich gesagt, gesichertes Wissen – und wie viel ist Ihre eigene, aus der Praxis gewonnene Überzeugung?

Das trenne ich bewusst, in jedem der vier Texte. Vieles, worauf ich mich stütze – etwa, dass sich frühe Etiketten hartnäckig halten, oder dass die Treffsicherheit von Lehrerurteilen von Fach zu Fach unterschiedlich ausfällt – ist durch Forschung gut belegt. Andere Aussagen sind ausdrücklich meine eigene Beobachtung aus jahrelanger Praxis, zum Beispiel die Vermutung, dass fehlendes fachdidaktisches Wissen die Schwelle zu einer Überweisung senken kann. Das ist eine Hypothese, keine bewiesene Tatsache – ich sage im Text ausdrücklich, dass man das eigentlich mit einer echten Studie prüfen müsste, zum Beispiel indem man die Überweisungsraten von unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften vergleicht. Mir ist wichtig, diese Grenze nicht zu verwischen. Deshalb suche ich am Ende jedes Textes ausdrücklich den Austausch mit Forschenden, die das prüfen könnten.

Was sollen Eltern aus dieser Reihe mitnehmen – ganz praktisch?

Zwei Dinge, glaube ich. Erstens: Ihr Kind ist nicht isoliert zu verstehen, sondern eingebettet in ein Beziehungsgefüge – und genau das gilt auch umgekehrt, für den Blick der Schule auf sie als Familie. Eine Fördermaßnahme, die am Kind ansetzt, Eltern aber nur als Adressaten von Erwartungen behandelt, arbeitet gegen die eigentliche Ressource, die sie einbeziehen müsste: die tragende Beziehung im familiären Umfeld. Das heißt für mich: Eltern sind in einem guten Elterngespräch nicht nur Empfänger von Hinweisen, sondern Teil der Lösung – das darf man auch einfordern. Zweitens: Ihre eigene Leistung als Eltern wird oft erst dann sichtbar gemacht, wenn etwas fehlt – das Hausaufgabenheft, die Unterschrift. Was sie trotz aller Belastung jeden Tag stemmen, gerät leicht aus dem Blick, auch bei ihnen selbst. Das zu sehen, ist kein Nebenaspekt. Es verändert den Ton eines Gesprächs mit der Schule – vom Vorwurf zur Zusammenarbeit.

Und Lehrkräfte?

Vor allem eines: Dass dieser ganze Prozess – die eigene erste Einschätzung erkennen, in Sprache fassen, zuerst nach dem Fehlenden oder nach dem Tragenden suchen, ein Symptom fachlich einordnen können – trainierbar ist. Keine feste Charaktereigenschaft, die man hat oder nicht hat. Das ist, denke ich, der rote Faden durch alle vier Texte: Professionelle Urteilsbildung ist keine Frage des guten Willens allein. Sie ist eine Kompetenz, die man lernen kann – und die deshalb auch in die Ausbildung gehört, nicht nur ins Bauchgefühl des Einzelnen.

Zum Schluss: Die Reihe endet mit Teil vier. Ist das Thema für Sie damit abgeschlossen?

Inhaltlich sicher nicht. Zum Beispiel bin ich mir bei einem Gedanken aus Teil 3 selbst nicht hundertprozentig sicher: dass es Lehrkräften spürbar anders geht, wenn sie eine schwierige Situation als etwas erleben, das sie verstehen und mit eigenen Mitteln bewältigen können – statt als Beweis dafür, dass sie versagt haben. Das klingt einleuchtend, und es lehnt sich an ein bekanntes Modell aus der Gesundheitsforschung an. Aber ob das wirklich so trägt, wenn man es auf den Schulalltag überträgt, müsste man eigentlich noch richtig untersuchen. Genauso offen ist die Frage, ob fachliches Können bei Lehrkräften tatsächlich dazu führt, dass weniger Kinder vorschnell zur Diagnostik geschickt werden – auch das ist bislang eine gut begründete Vermutung von mir, kein bewiesener Zusammenhang. Das sind Fragen, die über das hinausgehen, was ein einzelner Praxisbeitrag leisten kann. Ein fünfter Text ist derzeit nicht geplant – der Austausch mit der Forschung, den ich in allen vier Texten suche, geht aber ganz sicher weiter.

Die vierteilige Reihe von Sabine Gessenich – „Wenn schnelles Erkennen nicht reicht“, „Die Sprache des Urteilens“, „Der Blick, der stärkt“ und „Der übersehene Korridor“ – ist über POTENTIALO® (info@potentialo.de) zugänglich. Ausgangspunkt und Zugang zur gesamten Reihe bietet Teil 1 über peDOCS: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=35966