

„Die Kinder platzen brav“ – Literarisches Schreiben von Studierenden zu Praxisschock-Momenten im Praxissemester

Petra Anders, HU Berlin

Hm, wenn ich an mein Praxissemester denke – wie fühle ich mich da?
Erst einmal, wenn ich daran denke, dass ich dazu verpflichtet bin von meinem „Praxisschock“
als Poetry Slam hier auf der Bühne zu erzählen, einen Text zu schreiben, weil es meine Arbeitsleistung ist und nicht, weil ich es will,
dann fühle ich mich irgendwie machtlos. Dieses Gefühl zieht sich durch mein Praxissemester.
Lasst mich euch erzählen, warum...
(Studentin, anonym)

1. Praxisschock-Erfahrungen durch literarisches Schreiben verfremden

1.1 Literarisches Schreiben

Literarisches Schreiben ist das Verfassen von Texten, die künstlerische und ästhetische Qualitäten aufweisen und sich auf eine kreative Weise mit verschiedenen Themen und Themenkomplexen auseinandersetzen. Es geht dabei um die Nutzung der Sprache als Mittel zur Erzeugung von Bildern, Emotionen und Ideen, die den Leser auf einer tiefen emotionalen Ebene ansprechen können. Literarische Texte können in verschiedenen Genres wie Poesie, Prosa, Drama oder Lyrik verfasst werden und oft werden auch stilistische Elemente wie Metaphern, Symbole oder Allegorien verwendet, um eine zusätzliche Ebene der Bedeutung zu erzeugen. Das Ziel des literarischen Schreibens ist in der Regel nicht nur die Vermittlung von Informationen, sondern auch die Erzeugung eines bestimmten Stimmungsbildes und einer besonderen Atmosphäre, die den Lesenden in eine andere Welt entführt und ihn zum Nachdenken anregt. Literarisches Schreiben kann somit als eine Form der Kunst betrachtet werden, die darauf abzielt, auf einer ästhetischen und emotionalen Ebene zu berühren. Durch das literarische Schreiben können Autor*innen ihre eigenen Stimmen finden, das autobiografische Gedächtnis als Teil personaler Bildung anreichern und ihre Erfahrungen, Perspektiven und Ideen auf eine Art und Weise ausdrücken, die für Andere unvergesslich bleiben.

1.2 Gelingensbedingungen

Um in die Lage versetzt zu werden, Geschichten zu erzählen, die für den oder die Erzählende und auch für die Rezipient*innen bedeutsam sind, sind die Erfahrungshaftigkeit und die Erzählwürdigkeit der Geschichten und ein inspirierender Geschichtenfundus eine wichtige Hilfe, zumindest aus Sicht der Erwerbsforschung (vgl. Dehn et al. 2014). Diese drei Aspekte könnten in Projekten, in denen junge Erwachsene erstmalig, also novizenhaft, in das literarische Schreiben einer eigenen, als bedeutsam empfundenen Geschichte eingeführt werden, ebenfalls hilfreich sein, um – anknüpfend an das Tagungsthema in Weimar 2023 – aus Erfahrungen Literatur zu machen und aus diesem literarischen, ver-fremdenden Blick auf die eigenen Erfahrungen wiederum Impulse zur Reflexion der Gesellschaft zu erhalten.

Die Schreibenden orientieren sich in ihren Texten an der Erfahrungshaftigkeit (*experientiality*) von Ereignissen. Sie filtern im Prozess des Schreibens das Erzählwürdige (*tellability*), d.i. das, was von hoher persönlicher Bedeutung ist, heraus und verhandeln dieses im Text. Herauszufinden, was für den Erzählenden persönlich bedeutsam und gleichermaßen auch für die Anderen relevant ist oder durch den Kontext und die Art der Erzählung bedeutsam wird, sind beim Erzählerwerb und beim literarischen Schreiben große Herausforderungen. Ein Scaffolding kann dabei entlasten, das Erzählwürdige herauszufinden, z.B. indem Zuhörer*innen während des Erzählens oder im Schreibprozess Nachfragen stellen können und sich so Inhalte herauskristallisieren (evaluative Funktion). Die Erzählwürdigkeit hängt auch vom Kontext ab (referentiellen Funktion), z.B. kann ein Ereignis, das alle durch die Erzählung wieder präsent haben, erzählwürdig für die Gruppe sein. Zusätzlich zu diesen subjektiv-

biografischen Aspekten für das Erzählen gehört ein Geschichtenfundus (*Scripts*) zu den Gelingensbedingungen dazu, weil sich diejenigen, die selbst etwas erzählen wollen, formal oder inhaltlich von bereits vorliegenden Geschichten inspirieren lassen können und sich dann im Prozess der Enkulturation in ebendiese bereits vorhandenen literarischen Artikulationsmuster der Literaturgeschichten mehr oder weniger innovativ einschreiben.

1.3 Literaturformat

Als *Script* dient der Poetry Slam als Literaturveranstaltung, auf der Poet*innen kurze, selbstverfasste poetische Texte jedwedem Genres in gefühlten fünf Minuten vortragen und vom Publikum eine unmittelbare, durch die Moderation angeregte, wohlwollende Rückmeldung erhalten. Die häufigste Form der Spoken Word Poetry ist die konzeptionell schriftliche, medial mündliche Erzählung in Form von intern fokalisierten Monologen aus der Ich-Perspektive.

Der Poetry Slam korrespondiert besonders gut mit den oben skizzierten Gelingensbedingungen: Mit seinen drei Regeln (selbstverfasste Texte jedes Genres in einem Zeitlimit von gefühlten fünf Minuten einem Publikum präsentieren) können Poet*innen das literarische Artikulationsmuster frei wählen, wobei sowohl konzeptionell eher schriftliche als auch eher mündliche Artikulationsmuster möglich sind. Die Inhalte von Spoken Word Poetry wirken oft besonders authentisch (vgl. Anders 2014), sodass erfahrungshafte, persönlich bedeutsame Texte besonders willkommen sind. Der unmittelbare Kontakt zum Publikum bei einer solchen live performten Textaufführung hat zugleich den Vorteil, dass den Zuschauenden durch die dargestellte, literarisch verfremdete Wirklichkeit die eigenen Erlebnisse in ebendiesem Praxissemester wieder präsent gemacht werden (referentielle Funktion) und sie sich durch ähnliche oder andere Perspektiven auf das Praxissemester bestärken, irritieren oder anregen lassen können; gleichsam wirken die Publikumsreaktionen wiederum auf die Vortragenden zurück (evaluative Funktion). Außerdem bietet der Poetry Slam die Möglichkeit, dass Poet*innen der Erfahrungshaftigkeit nicht nur schrift- und verbalsprachlich, sondern auch mündlich und körpersprachlich als Performance Ausdruck verleihen können. Die Zusammenarbeit an Teamtexten, für die der Poetry Slam ebenfalls offen ist, bietet den Poet*innen zusätzliche Reflexions- und Gestaltungsmöglichkeiten, denn sie können gemeinsam das jeweils Erlebte und persönlich Bedeutsame ausloten und entsprechende Ausdrucksformen finden, wobei die referentielle und evaluative Funktion des Erzählens dann schon innerhalb des Teams zum Einsatz kommt.

1.4 Im Rahmen des Schreibprojekts einen literarischen, ver-fremdenden Blick entwickeln

Das Projekt *Praxisschock – Der Slam der angehenden Lehrkräfte Berlins* findet seit 2017 jährlich im GRIPS Theater in Kooperation mit der Humboldt-Universität und dem Friedrich Verlag statt. Während bis 2022 immer Referendar*innen auf der Bühne standen, wurde die Zielgruppe der Auftretenden erstmalig im WiSe 22/23 geändert: Dieses Mal nahmen Masterstudierende (3. FS, MA) teil, die im Praxissemester erste Schulerfahrungen sammelten. Das Projekt gliedert sich seither in drei Workshops mit einem multiprofessionellen Team aus der Deutschdidaktikerin Petra Anders, der Theaterpädagogin Anna-Sophia Fritsche und der Schriftstellerin und Bühnenautorin Kirsten Fuchs. Den Abschluss bildet der Praxisschock-Slam im GRIPS Theater (vgl. zu den vorangegangenen Projekten Anders 2023). Da das Projekt im Rahmen des universitären Nachbereitungsseminars stattfand, war den Workshops ein Kick-off mit mir als Dozentin dieses Seminars vorgeschaltet. Die Teilnahme an den Workshops und das Verfassen eines Textes war Bedingung für das Bestehen des Moduls. Da die Teilnehmer*innen dem Seminar zugelost worden waren, stellten wir es jedem*r frei, den öffentlichen Auftritt am Ende des Semesters wahrzunehmen. Die meisten Studierenden nahmen das Angebot an.

1.4.1 Kick-Off im Seminar (Oktober 2022): Erfahrungen mitteilbar machen

Mit einem ersten Impuls wollte ich die Studierenden unterstützen, an einem besonders markanten Punkt die Erfahrungshaftigkeit in Form von Erinnerungen und Vorstellungen an ihr Praxissemester für das Schreiben zu nutzen, Andere durch die dargestellte Wirklichkeit am eigenen Erleben teilnehmen zu lassen und sich letztlich eigener Wahrnehmungen und Perspektiven zu vergewissern und einen literarischen, verfremdeten Blick zu entwickeln. Die 25 Teilnehmer*innen wurden daher von mir aufgefordert, einen Text, z.B. in Form eines Briefes an sich selbst, zu einem in der Psychologie so genannten Praxisschock zu verfassen: *Welchen Praxisschock haben Sie in Ihrem Praxissemester erlebt? Beschreiben Sie einen Moment daraus.* Die Studierenden bekamen zur Orientierung eine Lexikon-Definition zum Begriff Praxisschock (Neuberger 1996) der aus psychologischer Perspektive durch u.a. folgende Merkmale charakterisiert wird: Ein Praxisschock bezieht sich auf die Erfahrung eines plötzlichen, intensiven Gefühls der Überforderung und Desorientierung, das Menschen in einer neuen beruflichen Umgebung erleben können. Es handelt sich um ein Gefühl, das sich aus der Kluft zwischen der theoretischen Ausbildung und der praktischen Anwendung in der Arbeitswelt ergibt. Der Praxisschock kann bei vielen Berufseinsteiger*innen auftreten, insbesondere wenn sie sich in einer völlig neuen Umgebung oder einem neuen Arbeitsbereich befinden. Ein Praxisschock kann dazu führen, dass die Betroffenen Zweifel an ihren Fähigkeiten und an der Eignung für den Job haben.

Diese Hinweise passten nach Rückmeldung der Studierenden gut zu den Erfahrungen, die sie in der Praxisphase machten. Nachdem sich die Studierenden in einer rund 30-minütigen Schreibphase in Einzelarbeit mit einem selbsterlebten Praxisschock auseinandergesetzt und einen Textentwurf verfasst hatten, gab es die Möglichkeit der ersten Distanznahme: Jede Person sollte ihren Praxisschock mit einer Kommiliton*in besprechen und dann entscheiden, mit welchem der beiden Praxisschock-Momente sich jede*r weiter auseinandersetzen wollte. Alle blieben bei ihrem eigenen Text. Der nächste Impuls sollte dazu dienen, die eigene Wahrnehmung zu stabilisieren und zugleich in Distanz zu gehen, um das (auch für Andere) Erzählwürdige an ihren Erinnerungen herauszufiltern: *Notiere, was eine Person aus Deinem Umfeld zu diesem Praxisschock-Moment sagen würde. Diese Person kann aus dem Familien- und Freundeskreis kommen, ein*e Mentor*in oder ein*e Schüler*in sein.* Die Studierenden ergänzten ihren Text mit entsprechenden Passagen oder schrieben einen Brief aus der Perspektive der anderen Person an sich selbst.

1.4.2 Workshops 1 und 2 (November und Dezember 2022): Dem Erzählwürdigen auf die Spur kommen

Mit ihren Texten aus dem Kick-Off kamen die Studierenden nach sechs Wochen in den ersten Workshop. In diesem wurden die Teilnehmer*innen durch Übungen der Theaterpädagogin Anna-Sophia Fritsche in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung sowie in der Vorstellungsbildung sensibilisiert und lernten u.a. auch durch die von der Praktikantin Jonna Gröndahl angeleitete Hindernis-Geschichten das Erzählen mit dem ganzen Körper und das Denken in Entwürfen kennen. Kirsten Fuchs kam mithilfe ihrer professionellen Perspektive als Autorin mit den Studierenden darüber ins Gespräch, inwiefern Humor ein Mittel der Distanznahme sein kann. Alle Teilnehmer*innen entschieden, dass das Format der Veranstaltung eine Lesebühne statt eines auf Wettbewerb ausgerichteten Slams sein sollte. Die Studierenden verfeinerten ihren Text und konnten in einem weiteren Workshop ihre Texte erstmalig gegenseitig vortragen und Feedbacks einholen. Ein Padlet begleitete die weitere Arbeit: Die im Padlet eingesprochenen Texte konnten von Kirsten Fuchs gehört und gelesen werden. Die Autorin führte mit den Studierenden intensive Telefon- und Mailgespräche und gab konkrete Überarbeitungshinweise, um die Aussageabsicht herauszustellen und eine bestmögliche Wirksamkeit der Texte für die Bühne zu erreichen. Die gemeinsame Workshoparbeit ermöglichte und begleitete die referentielle und evaluative Funktion des Erzählens

1.4.3 Workshop 3 (Januar 2023): Einen Geschichtenfundus auf die Bühne bringen

Die Studierenden brachten ihre überarbeiteten Texte zum letzten Workshop mit und lernten die Bühne als Raum entdecken. Die gemeinsame Bewegung und verschiedene Übungen auf der Bühne halfen dabei, sich auf der Bühne wohlfühlen, eine Verantwortung dafür zu entwickeln, dass jede Person in der Gruppe ein eigenes, aber auch ein gemeinsames Anliegen vertritt und letztlich Selbstbewusstsein und Sicherheit für den Auftritt aufzubauen. Die Theaterpädagogin bereitete die dramaturgische Gestaltung der Abendvorstellung durch eine Kapitelaufteilung vor. Sie verteilte die Kapitelüberschriften, u.a. *Fragen ans System, Theorie versus Praxis, Kinderschicksale* auf der Bühne und die Studierenden ordneten sich mit ihren Texten je einem Kapitel zu, wobei sich eine intensive Reflexion der Texte innerhalb der nun thematisch zugeordneten Kleingruppen über ihre jeweilige Passung zum Oberthema ergab und Studierende teilweise noch das Kapitel tauschten. Bei der Generalprobe lernten alle Projektbeteiligten den Fundus an Geschichten kennen, der im Laufe der Workshops entstanden war. Die Kapitelüberschriften zu diesem Fundus halfen am Abend bei der Moderation der Lesebühne und hatten auch für das Publikum eine Orientierungsfunktion angesichts der Vielfalt des Geschichtenfundus.

1.4.4 Die Veröffentlichung des eigenen literarischen Textes vor einem Publikum

Für den Auftritt am Abend desselben Tages vor ausverkauftem Haus, d.h. rund 200 Personen, entschieden sich letztlich 17 Personen. Eine Person wollte auf der Bühne präsent sein, ihren Text aber nicht selbst lesen, da sie emotional zu sehr an dem Erlebten hing und Angst hatte, dass diese Gefühle sie überwältigen würden. Drei weiteren Personen gaben ihre Texte für den Vortrag an die Theaterpädagogin, an die Bühnenautorin und an mich ab. Einige Studierende waren damit einverstanden, dass der Auftritt per Audiospur und Kamera dokumentiert wurde. Der Slam-Poet und Veranstalter Wolf Hogeckamp moderierte die Veranstaltung und gab den Auftretenden einen professionellen Rahmen. Das Publikum, das mehrheitlich aus Master-Studierenden bestand, die ebenfalls zu der Zeit ihre Erfahrungen im Praxissemester machten, honorierte alle Auftritte mit überaus wertschätzendem Applaus. Im Anschluss an die Literaturveranstaltung ergab sich im Foyer des GRIPS Theaters die Gelegenheit zum Austausch, der von Publikum und Auftretenden wahrgenommen worden ist.

2. Fremdheit der Literatur und die Ausschöpfung ihres kritischen Potentials

2.1 Textanalyse

Leitend für die genauere Analyse der Praxisschock-Texte war für diesen Beitrag die inhaltliche Ausrichtung der Tagung *Literaturdidaktik im Spannungsfeld zwischen der Fremdheit der Literatur und der Ausschöpfung ihres kritischen Potentials* (Weimar 2023). Mich interessierte vor allem, inwiefern die Studierenden die Möglichkeiten des Literarischen nutzten, um einen kritischen Blick auf das Bildungssystem am Beispiel der Berliner Grundschule und der Berliner Lehrkräftebildung zu entwickeln und öffentlich mitzuteilen.

2.2 Die „Praxisschock-Texte“ als multimodales Textkorpus

Die hier als Praxisschock-Texte bezeichneten Dokumente liegen als Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffs in folgenden medialen Versionen vor:

- erster schriftlicher Textentwurf auf Papier (Nov. 22), V1T
- eingesprochener Hörtext des ersten schriftlichen Entwurfs im Padlet (Dez. 22), V1TH
- überarbeitete schriftliche Textversion auf Papier nach der Beratung von Kirsten Fuchs (Jan. 23), V2T
- Aufführung eines für die Performance inszenierten Schrifttextes auf der Bühne, V2A
- Video des mitgefilmten Auftritts, V2AV
- Tonspur von V2A, teils mit Abweichungen, V2AT

Einige Seminarteilnehmer*innen haben nur V1T produziert, einige haben V1T als V1TH eingereicht. Alle, die V2A performt haben, hatten im Vorfeld die im Projekt eingeplante professionelle Beratung durch Kirsten Fuchs wahrgenommen. Teilweise wichen die Studierenden, wie bei einem Poetry Slam üblich (vgl. Anders 2008), bei ihrer Aufführung (V2A) von der geplanten Inszenierung V2T ab.

Viele Texte weisen, wie für Spoken Word Poetry üblich, explizit mündliche Merkmale auf, z.B. Ausrufe, die auch für die Live-Performance wirkungsvoll sind. Zur Oralität gehören auch Wiederholungsstrukturen (vgl. Ong 2016) hinsichtlich des Klanges und der Semantik, da Wiederholungen dem Publikum beim Zuhören Orientierung bieten und die Kohärenzbildung erleichtern. Die Poet*innen arbeiteten mit Anaphern, Refrains, oder Reimen (vgl. xy), die semantischen Strukturen sind vor allem nach den Überarbeitungshinweisen von Kirsten Fuchs noch deutlich stringenter geworden (vgl. dazu unten das Beispiel „Mein Schultag“). Die den Texten vorangestellten Titel haben auch eine besondere Funktion bei der poetischen Mündlichkeit: Sie bereiten das Publikum auf den Inhalt des vorgetragenen Textes vor und fokussieren die Aufmerksamkeit.

Für den folgenden Beitrag habe ich die Texte VT2 untersucht, die auf der Bühne von den Studierenden selbst vorgetragen worden sind. Ich habe diese Texte zwei Mal live gesehen: in der Generalprobe und im Rahmen der Veranstaltung im GRIPS-Theater. Die Texte wurden mir dann von den Studierenden als Texte zugeschickt, wobei ich um Zusendung aller Versionen gebeten hatte, um einen Eindruck von den Überarbeitungsprozesse gewinnen zu können.

2.3 Äußerer Rollenwechsel von Student*innen zu Poet*innen

Die Teilnehmer*innen hatten in diesem Praxissemester zahlreiche Rollen:

Rolle

- der Praktikantin (Schule)
- der zuschauenden Hospitierenden (Unterricht)
- der Kommiliton*in im Praktikums-Tandem (Schule & Unterricht)
- der angeleitet Unterrichtenden (Unterricht)
- der mit Schüler(*innen) heimlich Verbündete
- der Masterstudentin (Uni)
- der*des Workshopteilnehmer*in (GRIPS)
- der Poet*in (Praxischock-Slam)

Im Laufe des Projekts entwickelten sich einerseits die persönlichen Erfahrungen zu literarischen Texten. Gleichsam veränderten auch die Teilnehmer*innen ihre Rollen. Dieser Schritt erscheint mir wichtig, da die Rollenwechsel den verfremdenden Blick begünstigen. Der Wechsel zeigte sich implizit daran, dass die Teilnehmer*innen während der Zeit der Texterarbeitung in E-Mails und im Workshop als Studierende angesprochen wurden. Sobald die Texte dann finalisiert waren, sprach die Theaterpädagogin die Teilnehmer*innen im Einladungstext zur Generalprobe als „Liebe Poet*innen“ an. Die Bezeichnung als Poet*in wird bei der Veranstaltung durch den Moderator Wolf Hogeckamp durchgängig fortgeführt („Als nächste*n Poet*in begrüße ich hier auf der Bühne ...“). Mir fiel auf, dass sich viele Studierenden zwischen der morgendlichen Generalprobe und dem abendlichen öffentlichen Bühnenauftritt umgezogen hatten und anders aussahen als wie ich sie aus Seminarsituationen kannte. Der Rollenwechsel wurde durch die Garderobe und das Make-Up explizit sichtbar – der Auftritt in Präsenz und vor laufender Kamera trug dazu bei, die eigene Rolle zu akzentuieren. Im Umgang zwischen mir und den Studierenden bemerkte ich selbst, dass ich aus Respekt vor dem Engagement und den Texten der Poet*innen mehr als in einem regulären Seminar auf Augenhöhe kommunizierte.

Die Texte zeigen, dass die Studierenden aus den Erfahrungen mit diesen Rollen schöpfen: Einige thematisieren ihre Rollen und die damit verbundenen Sichtweisen auf die Schüler*innen, Kolleg*innen und Schulleitungen explizit, andere leiten aus den Rollen bestimmte Perspektiven für ihre Texte ab. Eine Poet*in beschreibt zum Beispiel die Herausforderung, sich in schwierigen Situationen zurückhalten zu müssen, um nicht „auf der Seite des Schülers“ wahrgenommen zu werden.

2.4 Innerer Rollenwechsel: Entwicklung einer eigenen Perspektive und Versuche der Perspektivübernahme

Alle Praxisschock-Texte sind, wie bei vielen Spoken Word Texten üblich, durch eine feste interne Fokalisierung gekennzeichnet: Die Autor*innen teilen ihre Erfahrungen allein aus der Sicht der ersten Person mit, die aus ihrer Perspektive die Welt beschreibt und Einblick in ihre Gefühle gibt, wobei in einem Fall eine Art Bewusstseinsstrom entsteht.

Die Sprechenden stellen Vermutungen über die systembedingten Zusammenhänge an, kritisieren das Schulsystem bzw. thematisieren die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Diese interne Fokalisierung könnte an dem initialen Schreibimpuls (*Beschreibe einen Praxisschock-Moment im Praxissemester*) liegen und verhilft den Studierenden, eine Perspektive auf das Erlebte einzunehmen. Einige Studierende nehmen das literarische Schreiben jedoch auch als Möglichkeit wahr, den Personen eine Stimme zu verleihen, die sie im System Schule beobachtet haben und die keine Chance haben, in der Öffentlichkeit ihre Perspektive einzubringen: Ein Text gibt eine intern fokalisierte Perspektive einer gedemütigten Schülerin preis, ein anderer Text nimmt die Perspektive einer gestressten Mentorin ein. Diese beiden Beispiele zeigen, dass Studierende durch das literarische Schreiben eine Perspektivübernahme wagen, um Erklärungen dafür zu finden, warum Lehrkräfte in dem stark reglementierten Schulsystem so handeln. Andere Texte arbeiten mit multipler interner Fokalisierung, indem sie z.B. an einzelne Schüler heranzoomen und deren Perspektive im eigenen Text zu Wort kommen lassen (z.B. *Fass' mein' Tisch nicht an, das mag ich nicht*)

In einem Text übernimmt ein Student die berufliche Rolle, die ihm vermutlich an der Schule vorgelebt worden ist, und beschreibt einen „Schultag“ zwar aus der personalen Perspektive, der Textinhalt bleibt jedoch extern fokalisiert: Der Sprechende beschreibt seine Handlungen und die der Klasse aus einer zynischen Distanz.

Mein Schultag

Ich komme in die Klasse. Die Kinder sitzen brav in Reih und Glied. Sie sind vollzählig, alle sehen mich mit ihren treuen Kinderaugen an.

Erste Stunde: Mathematik. Der Kopfrecheneinstieg klappt ganz gut, ich bin zufrieden. Dann rechnen sich die Kinder brav eines nach dem anderen durch ihre Umkehraufgaben. Mehmet steht von seinem Stuhl auf und läuft frei in der Klasse herum. Das geht ja mal gar nicht. Schon gar nicht in der ersten Stunde. Ich sage: „Mehmet, sitz!“ – Mehmet setzt sich brav. Zum Abschluss lasse ich noch ein paar Päckchen rechnen.

Zweite Stunde: Deutsch. Die Kinder kriechen brav durch die Personalformen der Verben. Ich lasse diese Aufgabe nochmal wiederholen, beim ersten Durchgang war es schon gut genug, aber es geht auch noch schneller!

Tom hat Angst vor den Personalformen. Er traut sich nicht, durch sie hindurch zu kriechen, weil sie so lang und dunkel sind. Zur Ermunterung muss ich ihm mal „richtig in den Hintern treten“. Er bleckt seine Zähne, aber jetzt klappt es endlich. Da habe ich mal wieder einem geholfen.

Dritte Stunde: Sachunterricht.

Paul hält die Spannung, wann es mit den Aufgaben endlich wieder los geht, nicht mehr aus und gibt ein langgezogenes Fiepen von sich. Jetzt wenden wir uns Bäumen und Büschen zu. Die Kinder balancieren brav über verschiedene Bäume und kriechen durch verschiedene Büsche – mit ihren Blättern und Früchten. Das klappt wieder ganz gut. Zur Belohnung dürfen die Kinder ein paar Blätter ausmalen. Aber dann kann Paul sich doch nicht mehr beherrschen und hebt sein Bein an einer Eiche. Aber darum werde ich mich in der nächsten Stunde eh kümmern.

Vierte Stunde, jetzt kommt die Königsklasse der Lernaufgaben: Gehorchen.

Ich stelle den Kindern Fragen, auf die nur ich die Antwort weiß. Den Strebern in der ersten Reihe beginnt der Saber von den rosanen Zungenspitzen zu tropfen. Die Kinder werden wieder unruhig. Sie wedeln mit ihren Ruten. Jetzt sind sie kurz davor aufzuspringen.

Ich frage mich, ob nicht in der hintersten Reihe ein paar Kinder ihre Plätze miteinander getauscht haben, als ich einmal nicht aufgepasst habe. Aber es ist absolut notwendig, dass alle Kinder immer an ihrem Platz sind. Das eines irgendwo sitzt, wo ich es nicht selber hingesetzt habe, geht gar nicht.

Ich sage: „Platz!“. – Die Kinder platzen brav.

Wie sie das ganze rote Zeug von den Wänden wieder runter bekommt, ist das Problem unserer Reinigungskraft. Es ist Zeit für meinen wohlverdienten Feierabend. Ich packe meine Sachen in meine Schultasche und gehe nach Hause.

Student, anonym

=====

Dieser Text birgt meiner Ansicht nach einen im Vergleich mit anderen Praxisschock-Texten besonders hohen Grad an Literarizität: Diese wird u.a. durch die Verwendung einer den ganzen Text durchziehenden, eindrücklichen Metaphorik, die das Bild einer Hundeschule zeichnet, sowie einer sprachlich sehr bewussten Komposition (u.a. Durchgliederung in Unterrichtsstunden, Wiederholungssphrasen) sichtbar. Eine der makabren Pointen des Textes liegt darin, dass die Kinder in der „hintersten Reihe“ in einem solchen Unterricht die Personalformen offensichtlich nicht gelernt haben („Platz“, *,„platzen“ statt „Platz nehmen“) oder aber sich erneut widerständig zeigen und damit sogar ihren Tod in Kauf nehmen.

Außerdem besticht der Text durch eine scheinbare Abwesenheit der Emotionen des Sprechenden bei gleichzeitig hoher Emotionalisierung des Publikums, da dieses mit dem sadistischen Spiel der schwarzen Pädagogik und schließlich dem Tod derjenigen in der Klasse, die sich widersetzen und eigenständig handeln, konfrontiert wird.

Der Text wurde für den Vortrag überarbeitet und u.a. hinsichtlich der Hundeschule-Metaphorik weiter zugespitzt, sodass das neue Ende so lautet: „Ich sage zu mir selber 'Aus', packe meine sieben Sachen – Leine, Napf, Maulkorb – in meine Schultasche und geh` Körbchen“. Dadurch wird angedeutet, dass die handelnde Lehrkraft Teil des Systems ist und sich selbst ebenfalls als Hund anspricht („Aus“). Diese Version des Textes ist im Vergleich zum Ursprungstext meiner Meinung nach fast zu versöhnlich.

Während des Vortrags auf der Bühne ist anhand der Audiospur auch im Nachhinein noch an den Reaktionen des Publikums erkennbar, dass der Text (trotz des neuen Schlusses) ein hohes Irritationspotential aufweist: Das studentische Publikum lacht an genau den Textstellen, die die Brutalität des Schulalltags pointiert darstellen. Dieses Lachen kann als Übersprungshandlung gewertet werden und zeigt die Hilflosigkeit derjenigen, die – wie Studierende bei ihren Hospitationen eines solchen Unterrichts – zuschauen und nicht eingreifen können.

2.5 Kritisches Potential der Praxisschock-Texte

2.5.1 Beschreibung der Schule als Ort ohne Rückzugsmöglichkeit

Bei aller Unterschiedlichkeit der Texte fällt das Sprechen über Schulorte als Gemeinsamkeit auf: Die Poet*innen beziehen sich in ihren Texten auf reale Räume wie die Schultoilette, den Vertretungsplan, das Sekretariat, die Schulflure, den Schulhof, den Klassenraum, das Lehrkräftezimmer, den Konferenzraum. Es wird auch von Räumen gesprochen, in denen Klassen keine Betreuung haben. Durchgehend sind die beschreibenden Adjektive negativ. Die mit der Schule assoziierten Orte problematisieren die Texte ebenfalls: Die Bibliothek kann wegen Personalmangel nicht besucht werden. Kinder sind davon bedroht, an andere, noch schlechtere Schulen oder in ungewisse Familiensituationen suspendiert zu werden. Der Schreibtisch zu Hause, an dem die Lehrkräfte ihre Arbeit erledigen, wird als Ort der Einsamkeit beschrieben.

In der Schule gibt es für Akteur*innen oft Momente, in denen sie sich zurückziehen und Privatsphäre suchen müssen. Die Texte machen darauf aufmerksam, dass die Schule für den Einzelnen keine Rückzugsort gibt. Sobald sich Lehrkräfte oder Kinder eine Privatsphäre sichern möchten, geraten sie in den Verdacht, widerständig, krank oder faul zu sein: Ein Kind entscheidet sich beispielsweise dazu, seine Spielkartensammlung zu sortieren, anstatt am Unterricht teilzunehmen, um sich ein Stück persönlichen Raum zu schaffen. Andere Schüler*innen benötigen möglicherweise auch körperlichen Raum und stehen während des Unterrichts auf, um sich ein bisschen zu bewegen. Es gibt auch Fälle, in denen der Raum des Kindes von Anderen bedroht wird, wodurch es sich genötigt fühlt, seine Grenzen durch Aussagen wie "Fass meinen Tisch nicht an" zu verteidigen. Alle diese Handlungen werden negativ sanktioniert. In Konfliktgesprächen wiederum kann es hilfreich sein, eine geschützte Umgebung zu finden, in der die Schüler*innen sich sicher und frei fühlen, ihre Meinungen zu äußern. Lehrkräfte bieten einen solchen Raum jedoch nicht, sondern weichen auf den Flur aus. Dass sich auch Lehrer*innen nach einem privaten Raum sehnen, wird an Textpassagen zur Bedeutung des Feierabends deutlich oder indem sich Lehrer mit Absicht verspäten, um im Lehrer*innenzimmer noch alleine eine Tasse Kaffee zu trinken. Eine Poetin lässt ihren Text gleich ganz im „stillen Örtchen“ spielen, wo sie als Studierende im Praxissemester jedoch auch keine Ruhe hat und in ein zerstörerisches Selbstgespräch verfällt. Eine andere Poetin berichtet in ihrem Text, dass ihr als Masterstudentin nicht mal der Zugang zur Toilette gewährt wurde. Da Räume Mangelware sind, wird der Schlüsselbund zur Metapher für Macht: Zu einer professionellen, ranghohen Lehrkraft gehören viele Schlüssel. Kinder dagegen haben keinen einzigen Schlüssel.

Der Gegenraum zur Grundschule ist das Gymnasium, der Gegenraum zur Schule ist die Universität. Eine Poetin greift für ihren Text „Meine Reise nach Narnia“ sogar zum Zwei-Welten-Modell der Fantastik, um die Unterschiedlichkeit der beiden Räume (Uni vs. Schule) herauszustellen.

Die Poet*innen erzählen nicht nur von der Bedeutung der schulischen Räume, sie reinszenieren sie auch in ihrer Performance auf der Bühne: In einem der beiden Teamtexte (vgl. Jung/Köhler) versetzen sich die beiden Sprecherinnen zurück in die Schulsituation und suggerierten durch die Körpersprache, dass sie in einem Schulflur stehen. Durch die zahlreichen deiktischen Ausdrücke veranschaulichen sie auf der inhaltlichen Ebene ihre erlebte Verwirrtheit über ihre Tätigkeit („Beschäftigung oder Vertretung?“) aus und demonstrieren auf der sprachlichen Ebene das Herumgeschicktwerden („Treppe raus, Treppe runter“) in dem für sie intransparenten Schulsystem. In der Vorstellung des Publikums entsteht der räumliche Eindruck eines mehrstöckigen Schulhauses mit Klassen- und Lehrkräftezimmern und Sekretariat.

Auch in dem zweiten Teamtext entstand beim Auftritt der Eindruck, beide Sprecher*innen wären zum Zeitpunkt ihres Austauschs in der Schule bzw. weit weg von der Uni.

Sobald die Poet*innen aus der Rolle einer unterrichtenden Lehrkraft zum Publikum sprachen, wirkte der Vortrag auf der Bühne wie Frontalunterricht. Dieser Eindruck wurde dadurch gesteigert, dass manche Poet*innen das Publikum mit einer Schulklasse aus der Praktikumsschule verglichen („So wie ihr“). Eine Poetin sprach das Publikum als Klasse direkt an („Guten Morgen“) und erreichte überraschenderweise, dass die Zuschauer*innen dieses Mitspielangebot aufgriffen.

2.5.2 Schule als sinnloses, demütigendes System

In den literarischen Texten charakterisieren die Poet*innen an vielen Stellen die Schule als ein System, das wenig nachhaltig und kaum resonanzreich ist, weil ein Mangel an räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen herrsche: „Die Zeit ist knapp, die Kinder viele“. Lehrer*innen können ihre Schüler*innen kaum motivieren, u.a. weil sie selbst ausgebrannt („wenigstens ist der Tag geschafft“) und die Kinder desinteressiert und lustlos sind („es wird montags schon das nächste Wochenende geplant“). Viele Lehrkräfte scheinen ihre Rolle lediglich als Job zu betrachten und sich kaum für die Belange der Schüler zu interessieren. Dabei ist auch die Frage nach der Wirksamkeit des Studiums im Hinblick auf die Kompetenzen der Lehrer*innen relevant. Kritik und Unzufriedenheit am Studium („bei vier Jahren Studium muss doch irgendwas Sinnvolles im Gehirn hängengeblieben sein“) kennzeichnet eine Reihe von Texten.

Die Art des Unterrichts wird ebenfalls kritisiert. Einseitiges Pauken und iteratives Üben seien ineffektiv: „über mehrere Stunden habe ich die Wortarten mit den Kindern immer wieder wiederholt, aber ohne Erfolg“, denn „trotzdem versteht es keiner“.

Die Rolle der Lehrer*innen ist aus Sicht der Poet*innen sehr vielschichtig und stelle hohe Anforderungen an die Person. Sie müssten nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch als Psychologen, Streitschlichter und Vorbilder fungieren. Gleichzeitig wird Kritik an der in der Schule sichtbar werdenden (schwarzen) Pädagogik über die Praxisschock-Texte mitgeteilt: Es finden sich Passagen in verschiedenen Texten, in denen Sadismus und Demütigung thematisiert werden. Die öffentliche Bloßstellung von Schüler*innen scheint seit längerer Zeit zum System Schule zu gehören. So lässt eine Poetin eine fiktive Lehrerin sagen: „Ich muss sagen, fühlt sich ein bisschen an wie früher in der Schule, demütigend, frustrierend, verletzend, abwertend, bloßstellend“.

Auch die Macht der Sprache im Schulsystem trägt dazu bei, dass Kinder beschämt bzw. Unterschiede reproduzieren werden, sodass eine Poetin u.a. ein „Karussell der Geschlechterklischees“ beschreibt. Inklusion und Integration seien zwar Schlagwörter in der heutigen Schulpolitik, jedoch blieben diese, glaubt man den literarischen Texten, oft nur leere Begriffe, ohne in der Praxis gelebt zu werden. Insgesamt scheint sich eine gewisse Ohnmacht, Machtlosigkeit und Wut bei Schüler*innen und Lehrer*innen aufzustauen, was in Angst, Leere und Traurigkeit bei den Praxissemester-Studierenden resultiert. Die Poet*innen gehen mit der im Praxissemester erfahrenen eigenen Ohnmacht in ihren Texten sehr unterschiedlich um: Sie beginnen, in der Logik des Systems zu denken und geben z.B. den jeweils vorher unterrichtenden Lehrkräften die Schuld am Versagen der Kinder oder sie entscheiden sich, zumindest im Rahmen des literarischen Textes, das System zu verlassen, weil sie keine Mittäter*innen werden wollen. Sie äußern Bedenken darüber, ob sie bereit sind, Verantwortung für die Zukunft ihrer Schüler*innen im Rahmen eines solchen Systems zu übernehmen.

2.5.3 Kritik auf der sprachlichen Ebene: Zynismus und ein bitteres Ende

Auf der sprachlichen Ebene äußert sich die Kritik am System vor allem daran, dass die Poet*innen durchgehend Sarkasmus und Zynismus verwenden. Die Praxisschock-Texte haben zudem alle – ohne Ausnahme – ein bitteres Ende, was für Poetry Slam-Texte, die oft in einer humorvollen Pointe münden, untypisch ist und eindrücklich die Ausweglosigkeit spiegelt, mit der Studierende im Praxissemester das System Schule erleben: Am Ende der Praxisschock-

Texte stehen offene Fragen, Gefühlsausbrüche oder bildliche Ausdrücke („Treppe runter“), die ebenfalls ein Versagen des Systems andeuten. Eine Poet*in lässt eine Schüler*in folgende Worte sprechen: „Danke, dass Du mein Selbstbewusstsein stärkst; ich bin mir jetzt nämlich *selbst* bewusst, dass ich nichts wert bin.“ Sie lässt den Text dann aus Sicht der Schülerin mit folgender ernster Pointe enden: „Wenn ich die Stunde mit dir überstehe, gibt es nichts, was mir sonst noch Angst macht“

3. Reflexion

Wie oben festgestellt, enden die Praxisschock-Texte bitter. Nur ein Text zieht das Resümee, dass sich etwas ändern lässt. Der Anfang des Textes ist als einleitendes Zitat dieses Beitrags verwendet worden (vgl. S. 1). Nun soll das Ende jenes Textes aus diesem Beitrag hinausleiten.

Lasst es mich so sagen:
Wenn ich daran denke, dass ich es gerade geschafft habe all diese Gedanken laut vorzutragen,
diesen Poetry Slam hier hinter mich gebracht habe,
Dann schaffe ich es auch ein Gespräch darüber mit der Klassenlehrerin zu führen.
Dann schaffe ich es etwas daraus für mich mitzunehmen.
Und dann fühle ich mich vielleicht machtlos, aber gleichzeitig auch gestärkt, denn ich weiß, was ich besser machen kann.
(Studentin, anonym)

4. Ausblick

Im Rahmen des Projektes haben die Studierenden keine zusätzlichen Impulse in Form von literarischen Texten (Geschichtenfundus) erhalten. Dies kann im Rückblick als verpasste Chance bezeichnet werden: Während die von mir 2006 untersuchten U20-Slam-Texte von Jugendlichen zahlreiche Intertextuelle Verweise (Bricolagen) verwendeten (Anders 2015) gab es in den 17 Texten der Studierenden nur sehr spärliche intertextuelle Bezüge: einen Verweis auf ein literarisches Fantasy-Werk („Narnia“), das aber vermutlich zur Freizeitlektüre der Studentin gehörte, und eine formelhafte Wendung aus dem Märchen Schneewittchen („Spieglein, Spieglein and der Wand“). Diese angehenden Deutschlehrkräfte konnten den im Studium vermittelten Fundus an Geschichten bzw. narrativen Möglichkeiten nicht für ihr eigenes literarisches Schreiben nutzen, obwohl sie mehrere literaturwissenschaftliche Seminare und eine Vorlesung bereits absolviert haben. Entweder war der Impuls (Schreiben zum Praxisschock) zu stark gelenkt und forderte eher zum Geschichtsschreiben mit Bezug zum wirklichen Geschehen als zum dichterischen Geschichtsschreiben, das von möglichem Geschehen erzählt, auf. Oder die Studierenden haben in den universitären literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen zwar an Geschichten von professionellen Schriftsteller*innen das Analysieren und Interpretieren geübt, jedoch nicht erkennen können, dass diese Literatur auch ein Reservoir an Mustertexten für das eigene literarische Schreiben bereithält. So bekundet eine Studentin in ihrem Text: „Ich gehe mein Wissen im Studium durch. Einführung in die Literaturwissenschaften ... hilft mir nicht weiter“.

Allerdings konnte ich bei den vorliegenden Texten allesamt Merkmale von Slam Poetry feststellen, wie ich sie bereits in anderen Kontexten (vgl. Anders 2008) herausgearbeitet habe: An dem vorgegebenen Script des Poetry Slams haben sich die Poet*innen orientiert und sich in dieses eingeschrieben. In zukünftigen Projekten wäre es wichtig, den Studierenden literarische Texte als Mustertexte stärker in den Blick zu rücken, wenn sie in Zeiten der Kompetenzorientierung scheinbar keine Kenntnisse kanonischer oder gegenwartsliterarischer Texte einbringen können. Die Jugendlichen, deren Texte aus dem Jahr 2006 vielfach Verweise enthielten, hatten vor dem sogenannten PISA-Schock Deutschunterricht genossen, der, so könnte man spekulieren, gegenstandsorientierter war und mehr Raum für die inhaltliche Auseinandersetzung und die personale Bildung bot.

Literatur

- Anders, Petra (2023, im Druck): Self-Empowerment and Spoken Word Poetry. In: Bramberger, Andrea/Seichter, Sabine (Hg.): Literacy und soziale Gerechtigkeit. Theorie – Empirie – Praktiken. Beltz Juventa.
- Petra Anders (2014): Fact oder Fiction? Authentisierungsstrategien im Poetry Slam. In: Petra Josting, Ricarda Dreier (Hrsg.) Lesefutter für Groß und Klein. Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 und literarisches Lernen im medienintegrativen Deutschunterricht, kopaed, 217-226.
- Anders, Petra (2015, 3. Auflage): Poetry Slam im Deutschunterricht. Dissertation, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (1. Aufl. 2010).
- Anders, Petra (Hg.) (2008): Slam Poetry. Texte und Materialien für den Unterricht, Stuttgart: Reclam.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2014): Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In: Hühn, Peter et al. (eds.): Handbook of Narratology, 2nd edition. Berlin: de Gruyter, S. 489–506 (auch als <https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/>)
- Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. 2., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Ong, Walter J. (2016): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. 2. Auflage. Springer Fachmedien, Wiesbaden.