

VI. Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

- Deskription der empirischen Realitäten

„Was immer Symbolsysteme „im Rahmen ihrer eigenen Bedingungen“ sein mögen, wo immer sie bestehen, empirisch werden wir ihrer erst habhaft, wenn wir Ereignisse untersuchen, und nicht, indem wir abstrahierte Entitäten zu einheitlichen Mustern zusammenfügen.“⁴²⁹ Dementsprechend gilt es im folgenden das durch Beobachtung vom Ethnographen im Geertz'schen Sinne Niedergeschriebene und somit Festgehaltene zu analysieren. Da „sich der Ethnologe typischerweise solchen umfassenden Interpretationen und abstrakten Analysen von der sehr intensiven Bekanntschaft mit äußerst kleinen Sachen her nähert“⁴³⁰, soll im Folgenden anhand weniger, durch ihre Aussagekraft überzeugende Ereignisse die Besonderheiten und konstituierenden Merkmalen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus kulturanthropologischer Sichtweise, insbesondere in Bezug auf den Bildungsprozeß, dargestellt und analysiert werden. D.h. in Anlehnung an Geertz werden soziologische Prinzipien formuliert, die sich aus der dichten Beschreibung kurzer Sequenzen des Schulalltags und dabei herausgearbeiteten Bedeutungsstrukturen menschlichen Verhaltens erklären.

1. Macht

„Die bekannteste Definition stammt von Max Weber. Seiner Ansicht nach ist Macht „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“.⁴³¹

LehrerInnen

„Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist zunächst ein Verhältnis zwischen Menschen mit je eigenen Bedürfnissen, die in einer Institution zu bestimmten Zwecken Beziehungen aufnehmen (müssen). Wegen des Vorsprungs der Erwachsenen kann das Verhältnis nicht symmetrisch sein, es muß komplementäre Züge enthalten. Aus diesem Tatbestand erwächst die offenbar größte Versuchung, die es für den Lehrerpartner in diesem Verhältnis gibt: Macht über das erforderliche Maß

⁴²⁹ Geertz 1983: 26

⁴³⁰ Geertz 1983: 30

⁴³¹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Macht>

auszuüben oder gar zu mißbrauchen.“⁴³²

1.1. Frau Linzenmaier

Frau Linzenmaier, OStRin, unterrichtete die Klasse 9b im Fach Englisch im ersten Jahr. Nur Mona und Tina kannten sie bereits aus dem Englischunterricht in Klasse 5 und 6. Frau Linzenmaier war bei den SchülerInnen bekannt für ihre Strenge. Die SchülerInnen nannten sie deshalb auch „Die Dominanz“. Frau Linzenmaier unterschied sich von anderen LehrerInnen vor allem durch ihren persönlichen „Regelkatalog“, dem die SchülerInnen kompromißlos Folge leisten mußten. So mußten die SchülerInnen zum Beispiel zum Unterrichtsbeginn aufstehen und gemeinsam „Good morning, Mrs. Linzenmaier“ oder „Hello, Mrs. Linzenmaier“ sagen, gleich einem choralen Gruß militärischer Einheiten. Vokabeltests durften nur auf großen einzelnen und linierten Blättern geschrieben werden, da sie von Frau Linzenmaier ansonsten mit der Note 6 bewertet wurden. War das Datum nicht in englischer Schreibweise am oberen rechten Rand angefügt worden, so wurde den SchülerInnen hierfür ein Fehler angerechnet.

17.10.02

Als Frau Linzenmaier auf ihr „Hello, everybody“ nur ein eher leise murmelndes „Hello, Mrs. Linzenmaier“ von den SchülerInnen als Antwort bekam, mußten diese ihren Gruß wiederholen. Frau Linzenmaier kommentierte: „So einen lahmen Haufen wie Euch hab´ ich noch nie gehabt.“

Diese kurze Sequenz zeigt die übergeordnete Stellung der Lehrerin, die nicht nur die Begrüßungsformel inhaltlich vorgibt, sondern diese auch im Hinblick auf ihre Tonalität und Lautstärke bewertet. Da der Lehrerin die erste Begrüßung nicht ausreicht, läßt sie die SchülerInnen den Gruß wiederholen. Als ihr auch die zweite Begrüßung mißfällt, kommentiert sie das ganze Prozedere abfällig und bezeichnet die Klasse als einen „lahmen Haufen“. Die SchülerInnen haben in dieser Situation keine Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeit. Obwohl die Begrüßungsformel weder in der Hausordnung festgelegt, noch in irgendeiner Weise Bestandteil des Lehrplans ist, sondern nur den persönlichen Wünschen Frau Linzenmaiers entspringt, müssen die SchülerInnen ihrem Wunsch Folge leisten, d.h. exakt jene Worte benutzen, die Frau Linzenmaier in der ersten Englischunterrichtsstunde vorgab, und dies so oft wie Frau

⁴³² Krüger 1994: 807

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Linzenmaier es wünscht.

Gerade in der geforderten Wiederholung des Grußes kommt die Unnatürlichkeit dieser Interaktion zum Ausdruck. Die Situation erinnert an den Gruß von Goesslers Hut im Wilhelm Tell. Es geht eben gerade nicht darum, der Lehrerin einen schönen und angenehmen Vormittag zu wünschen - vielmehr soll der Gruß ein Ritual werden, der zu jedem Stundenbeginn ein deutliches Signal setzt, wer vor wem das Haupt zu beugen hat bzw. sich zu erheben hat, wenn das Klassenzimmer betreten wird. Wird Frau Linzenmaier von einer Kollegin bzw. einem Kollegen begrüßt, so ist es sehr unwahrscheinlich, daß sie diese, mit der Begründung, daß der Gruß zu „lahm“ sei, zu einer Wiederholung auffordern wird.

08.10.02

Beatrice wurden in einem Vokabeltest zwei Fehler angerechnet, weil Frau Linzenmaier die Handschrift zu klein war und sie angab, die Worte nicht lesen zu können: „Ich will das ja nicht mit der Lupe lesen.“ Da Beatrice sich darüber empörte, fragte sie in der folgenden Stunde die Geschichtslehrerin Frau Biedermann, ob sie die beiden Wörter lesen könne, die dies bejahte.

Nun könnte man sagen, eine schöne leserliche Schrift ist durchaus ein den SchülerInnen zu vermittelndes Kulturgut - schließlich gab es früher „Schönschrift“ als Unterrichtsfach und wurde lange Zeit im Zeugnis gesondert benotet. Worum es jedoch hier geht, ist etwas anderes: Die Schrift der Schülerin muß auf das Sehvermögen der Lehrerin abgestimmt werden. Die Lehrerin will keine Lupe und keine Lesebrille benutzen, obwohl ihr das sicherlich angeraten sein sollte, da mehrere SchülerInnen und auch die Lehrerin für Geschichte - ohne Lupe - die Worte lesen und in ihrer Richtigkeit bestätigen konnten. Welche bessere Demonstration von Macht könnte es geben, als die Definitionsmacht darüber, was richtig oder falsch ist: auch wenn die Worte richtig geschrieben sind, sind sie doch falsch, wenn Frau Linzenmaier es will.

17.09.02

Über ihre Korrektur von Übersetzungen, sagte Frau Linzenmaier: „Wenn ich schlecht gelaunt bin, dann streiche ich mal alles an“.

Die Aspekte ihrer Macht sind bei Frau Linzenmaier deswegen so deutlich, weil sie sie so offen

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

zelebriert. Mit diesem Ausspruch führt sie den SchülerInnen geradezu vor Augen, daß ihr Handeln keiner Kontrolle unterliegt. Selbst bezüglich der Korrektur von Klassenarbeiten gibt sie offen zu, die für gewöhnlich erwarteten objektiven Maßstäbe und Kriterien durch ihre subjektive Verfassung zu ersetzen. Unabhängig ihrer tatsächlichen Vorgehensweise bei der Korrektur von Klassenarbeiten, die sich durchaus an der englischen Grammatik und Rechtschreibung orientieren dürfte, dient diese Bemerkung als Demonstration von Macht, als Zurschaustellung von Willkür, die keine Rücksicht nehmen muß auf Gründe und keiner anderen Legitimation bedarf als der, eben Frau Linzenmaier zu sein - die Lehrerin.

19.11.02

Micha hatte die Englischhausaufgaben auf einem karierten Blatt. Als Frau Linzenmaier an ihm vorbei lief und das karierte Blatt erblickte, sagte sie: „Hausaufgaben auf einem karierten Blatt sind nicht existierende Hausaufgaben. Das akzeptiere ich nicht.“

Dieser Auszug aus meinen Feldnotizen übertrifft die bereits zuvor angeführte Aussage von Frau Linzenmaier hinsichtlich ihres Machtanspruches noch um ein erhebliches Maß: hier wird nicht nur die Definitionsmacht darüber ausgeübt, was falsch oder richtig ist, sondern es wird über das blanke Sein der Dinge selbst gerichtet. Obwohl die Hausaufgaben von Micha auf ein Blatt Papier geschrieben auf seinem Tisch liegen, konstatiert Frau Linzenmaier, daß sie nicht existieren, weil „Hausaufgaben auf einem karierten Blatt sind nicht existierende Hausaufgaben“. Explizit formuliert: Was existiert oder nicht, bestimmt Frau Linzenmaier.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, daß kein anderer Lehrer bzw. keine andere Lehrerin so offenkundig und bewußt einen fast „totalitären“ Machtanspruch verbalisierte. Daß Frau Linzenmaier den Spitznamen „die Dominanz“ hatte, zeigt sehr anschaulich, daß ihre Demonstration durchaus den intendierten Effekt hatte, auch wenn die (Ehr-)Furcht der SchülerInnen vor der „Dominanz“ auch immer ein wenig von Spott durchsetzt war.

1.2. Boris und Herr Dr. Behringer

Herr Dr. Behringer, OStR, unterrichtete die Klasse 9b in zwei Fachgebieten: Chemie und Biologie. Wie er mir mitteilte, kannte er die meisten SchülerInnen bereits aus vorangegangenen

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Schuljahren. Die SchülerInnen nannten ihn „Herr Dr. G-Punkt“. Was Vivienne im Interview über Herrn Dr. Behringer sagte, entspricht m.E. der Grundhaltung der gesamten Klasse gegenüber Herrn Dr. Behringer: „Ja eigentlich find´ ich den ganz okay. Abber @(.)@ der macht immer so Witze, wo er persönlich voll witzig findet unn net merkt, daß ma ihn verarscht, wenn ma dann mitlacht.“⁴³³ Daß die SchülerInnen ihn nicht allzu ernst nahmen, führte zu einem Aufmerksamkeitsdefizit, dem Herr Dr. Behringer vor allem durch Klassenbucheinträge, Auseinandersetzen von SchülerInnen und Strafarbeiten Einhalt zu bieten suchte. Boris war derjenige, der am häufigsten in den „Genuß“ dieser Sanktionen kam. Dementsprechend hoch war die Anzahl der Klassenbucheinträge, die Boris aufweisen konnte, was zu zahlreichen Gesprächen mit dem Klassenlehrer, Herrn Hofstätter, und dem Direktor, Herrn Fuchs, führte. Beinahe hätten die Einträge einen Schulverweis zur Folge gehabt. Es galt die Auflage: noch ein weiterer Klassenbucheintrag, dann Schulverweis. Die folgenden Feldnotizen dienen der exemplarischen Darstellung des konflikträchtigen Verhältnisses zwischen Herrn Dr. Behringer und Boris:

18.11.02

In einer Chemiestunde bekam Boris von Herrn Dr. Behringer seinen Walkman abgenommen. Zwar hatten noch sechs weitere SchülerInnen die Kopfhörer ihrer Walkmans um den Hals hängen, aber nur Boris wurde verwarnt und bekam einen Eintrag ins Klassenbuch. Boris beschwerte sich bezüglich dieser, seiner Meinung nach, ungerechten Behandlung bei Herrn Dr. Behringer. Aber Herr Dr. Behringer fuhr ihm ins Wort: „Ich setz´ mich nicht mit Dir auseinander.“ „Das müssen sie aber wohl,“ antwortet Boris. Aber Herr Dr. Behringer war der Meinung, gar nichts zu müssen. Statt mit Boris zu reden, wurde er laut und aufgebracht, schrie und packte den Walkman von Boris weg. Boris war wütend, blieb aber still.

Sechs von sieben SchülerInnen, die die Kopfhörer ihrer Walkmen um den Hals hängen haben, bekommen keinen Klassenbucheintrag - Boris schon. Unabhängig von allen Beweggründen Herrn Dr. Behringers - die ich hier weder rekonstruieren noch nachvollziehen kann - ist die Tatsache seiner unterschiedlichen Handhabung von Kopfhörern und Walkmen ein deutliches Indiz seiner Macht. Es ist ihm möglich und erlaubt SchülerInnen ungleich zu behandeln. Gleiches Verhalten je nach SchülerIn unterschiedlich zu bewerten und gegebenenfalls entsprechend zu sanktionieren. Diesen Umstand verdeutlicht Herr Dr. Behringer dadurch, daß er Boris auf dessen Nachfrage

⁴³³ Interview Vivienne: 23.09.02

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

bezüglich der ungleichen Behandlung eine Antwort mit dem Hinweis verwehrt: „Ich setz´ mich nicht mit Dir auseinander.“ Als Boris daraufhin die Macht von Herrn Dr. Behringer in Frage stellt, indem er ihm antwortet „Das müssen sie aber wohl“, folgt eine Demonstration der Reichweite seiner Macht, getragen von einem hohen Grad an Emotionalität: er schreit Boris wirre zusammenhangslose Sätze entgegen und nimmt ihm - sozusagen als Krönung der Machtpräsentation - seinen Walkman ab, um diesen auf unbestimmte Zeit zu verwahren. Daß Boris wiederum seine Emotionen jetzt nicht mehr zum Ausdruck bringt, sondern auf den wütenden Anfall Herrn Dr. Behringers mit Stillschweigen reagiert, obwohl er zuvor noch ebenso wütend auf eine Auseinandersetzung gedrängt hat, zeigt daß er das bestehende Machtgefüge akzeptiert. Während LehrerInnen ohne Konsequenzen ihre Emotionen zum Ausdruck bringen dürfen, ist dies für SchülerInnen in der Regel mit negativen Sanktionen verbunden.

18.10.02

In einer Biologiestunde erfuhr Boris ein weiteres Mal den Argwohn von Herrn Dr. Behringer. Die Klasse schaute einen Film über den Aufbau der Zellen. Herr Dr. Behringer unterbrach den Film plötzlich, weil er Papierschnipsel entdeckt hatte, die auf dem Boden lagen. Er bezichtigte Boris, der die Tat abstrikt. Tatsächlich lagen die Schnipsel schon im Zimmer, als die Klasse den Raum betrat. Herr Dr. Behringer war sehr in Rage und sagte: „Entweder ihr hebt sofort die Schnipsel auf, oder wir schauen den Film nicht und schreiben stattdessen sofort einen Test.“ Boris und zwei andere SchülerInnen leisteten der Anweisung Folge und hoben die Papierschnipsel auf. Es gab keine Chance, Herrn Dr. Behringer von ihrer Unschuld zu überzeugen.

Obwohl die gesamte Klasse - einschließlich mir - um die Unschuld von Boris und jeder anderen Person der 9b in Bezug auf die am Boden liegenden Papierschnipsel weiß, beharrt Herr Dr. Behringer auf seiner Meinung. Er gibt der Klasse keine Chance zur Verteidigung. Vergleicht man diesen Auszug aus meinen Feldnotizen mit einer Verhandlung bei Gericht, so ist der Lehrer Anklage und Richter zugleich. Die Angeklagten hatten kein Recht auf Verteidigung - Urteil und Strafmaß obliegt einzig dem Lehrer bzw. der Lehrerin.

Das Besondere an dem Verhältnis zwischen Boris und Herrn Dr. Behringer lag m.E. darin, daß Boris mehrfach die Lehrer-Rolle Herrn Dr. Behringers in Frage stellte. Dinge zu hinterfragen und

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Aussagen in ihrer Gültigkeit zu bezweifeln, wertete Herr Dr. Behringer als persönlichen Angriff. Dies mochte Boris instinktiv als Schwachstelle erkannt haben, auf die er sich dann konzentrierte.

1.3. Einstellungen der LehrerInnen

In seltenen Fällen konnte ich Zeuge von LehrerInnen-Aussagen werden, die die Einstellung der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen erkennen ließen.

01.10.02

Frau Langhans, die Deutschlehrerin, bat mich eines Tages mich von Beatrice wegzusetzen. Als ich ihr entgegnete, daß ich Beatrice - wenn diese mich fragen werde - sagen möchte, daß es auf Frau Langhans` Wunsch passiere, da ich Beatrice nicht anlügen oder ihr Vertrauen mißbrauchen wollte, sagte Frau Langhans zu mir: „Die müssen ja nicht alles wissen. Da wird Dir schon was einfallen.“

„Die müssen ja nicht alles wissen“ impliziert den Wunsch von Frau Langhans bestimmtes Wissen zu bewahren bzw. den SchülerInnen vorzuenthalten. Im Sinne zweier Verschwörerinnen plädiert sie dafür die wahren Gründe der veränderten Sitzordnung geheim zu halten. Die Gründe, die ich Beatrice gegebenenfalls nennen soll, soll ich erfinden - aber weshalb?

Daß Frau Langhans SchülerInnen mit „die“ betitelt, obwohl die Rede von nur einer Schülerin war - nämlich Beatrice -, verdeutlicht ihre unpersönliche Einstellung gegenüber ihren Schutzbefohlenen. Sie nimmt nicht den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin mit ihren je individuellen Besonderheiten und Eigenheiten wahr, sondern subsummiert alle als „die“ zu einer einheitlichen Masse.

18.11.02

Nach der großen Pause wartete die Klasse in der neuen Aula auf Herrn Guppi, weil anschließend Musikunterricht, der im Neubau stattfand, auf dem Plan stand. Wenige Minuten nach dem Gong, der das Ende der Pause signalisierte, ist Herr Schäfer, der für den Vertretungsplan zuständig ist, erschienen und fragte die SchülerInnen der 9b, was sie hier machten, sie hätten jetzt BK bei Herrn Gerber - Vertretung. Als die SchülerInnen ihm antworteten, daß sie davon nichts wußten, sagte Herr Schäfer: „Ihr müßt halt auch den Vertretungsplan lesen“, den er erst zwei Minuten zuvor aufgehängt hatte. Ein Schüler der 9b

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

hatte nämlich in der zuvor zu Ende gegangenen großen Pause nachgesehen und keinen Eintrag für die 9b finden können. Die SchülerInnen liefen daraufhin also zum BK-Zimmer und warteten vor der Tür auf Herrn Gerber.

Herr Gerber kam nach wenigen Minuten ziemlich aufgebracht angelaufen, weil er die Klasse zuvor nicht gefunden hatte – die SchülerInnen waren ja in der neuen Aula, wo sie eigentlich auf Herrn Guppi gewartet hatten.

Herr Gerber ließ SchülerInnen nicht an den Bildern von Herrn Guppi weitermalen, sondern erklärte ihnen die räumliche Darstellung von Körpern an der Tafel: sehr langsam und beschwerlich. Als er Conny aufforderte ihren Stift wegzulegen (sie zeichnete an ihrem Bild für Herrn Guppi weiter, während Herr Schäfer seine Körper an der Tafel erklärte) sagte sie, daß sie doch nur male und daß das was er erkläre nichts mit ihrer derzeitigen Aufgabe bei Herrn Guppi zu tun habe – nämlich einfach ein Gebäude von einer Vorlage abzuzeichnen. Weil Conny so patzig antwortete, schickte Herr Gerber sie vor die Tür. Sie stand wutentbrannt auf, spuckte auf den Fußboden und stampfte wütend aus dem Klassenzimmer. „Ist die blöd“ sagte Herr Gerber, als sie die Tür zuschlug und die Klasse lachte. Als Charlotte kurz darauf auf die Toilette ging, mußte sie feststellen, daß Conny sich im Flur übergeben hatte. Sie öffnete die Tür, meldete daß Conny sich übergeben hatte, nach ihren Angaben, weil sie so aufgebracht war, woraufhin ein paar SchülerInnen Conny zur Hilfe eilten.

Herr Schäfer, der nach der Pause mit ihr redete, sagte ihr (wie sie mir später im Unterricht erzählte), daß sie Herrn Gerber nicht so ernst nehmen solle. Zur Klasse sagte Herr Schäfer in der kleinen Pause, daß sie sich nicht zu wundern brauche, wenn sich Herr Gerber über sie beschwere.

Ins Klassenbuch schrieb Herr Gerber mit einem durchaus zufriedenen Gesichtsausdruck: „Schülerin rotzt auf den Boden“. Die Klasse hatte ihm den Namen von Conny nicht verraten, aber um ihr zu helfen, appellierten sie an Herrn Gerbers Mitgefühl, indem sie ihm sagten, daß Conny heute Geburtstag habe. Die Appelle nutzten nichts, außer daß Herr Gerber so in der SchülerInnenliste im Klassenbuch nachsehen konnte, wie der Name der Schülerin lautet, die heute Geburtstag hatte.

Als er beim Durchblättern des Klassenbuches auf den Themeneintrag „Menschenrechte“ der letzten Religionsstunde stieß, las er es laut vor, lachte und sagte zur Klasse gewandt: „Die habt ihr nicht.“

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Im ersten Abschnitt dieser Feldnotiz - der Passage mit Herrn Schäfer - wird die Überheblichkeit deutlich, mit denen LehrerInnen ihren SchülerInnen mitunter gegenüber treten. Herr Schäfer wirft den SchülerInnen der 9b vor, nachlässig gewesen zu sein („Ihr müßt halt auch den Vertretungsplan lesen“), obwohl er weiß, daß noch in der vor wenigen Minuten zu Ende gegangenen großen Pause kein Eintrag für die Klasse 9b am Vertretungsplan zu finden war - er hatte die neueste Version ja gerade erst aktualisiert und aufgehängt.

Wie in allen bisher besprochenen Sequenzen dichter Beschreibung zeigt auch die Darstellung der Interaktion von Conny und Herr Gerber, daß der Lehrer kein Interesse an einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit seiner Schülerin in einem Konfliktbereich hat. Die Antwort der Schülerin wird nicht aufgenommen, sondern führt unmittelbar zur Sanktion. Und die übertrieben emotionale Reaktion von Conny auf diese Sanktion, wird abwertend gegenüber der Klasse kommentiert, nachdem Conny den Raum bereits verlassen hat! „Ist die blöd!“

Das Spezifikum der letzten Passage ist ihr humoristischer Anteil. Warum lacht Herr Gerber? Liest man allein die Worte, so ist nichts Lustiges an ihnen zu entdecken. Es ist die Situation, die Herrn Gerber zum Lachen bewegt: 27 SchülerInnen, die er unterrichtet, haben im Fach Religion über Menschenrechte gesprochen. Zugespitzt formuliert: Unfreie reden über Freiheit. Aus Sicht Herrn Gerbers haftet dieser Situation offensichtlich etwas absurdes an, das ihn zu seinem eigentümlichen Scherz verführt.

18.02.03

Während einer Lehrergeburtstagsfeier in der Lehrerbibliothek, während der großen Pause, unterhielt ich mich mit einem Praktikanten und einem Referendaren über die Lehrmethoden in der Schule und an der Universität. Der Referendar und angehende Lehrer sagte dabei in Bezug auf die SchülerInnen: „Denen kann man alles erzählen, die glauben einem alles.“

Wie bereits aus der Feldnotiz vom 01.10.2002⁴³⁴ (dem Gespräch zwischen Frau Langhans und mir) hervorging, werden die SchülerInnen auch hier mit dem entpersönlichenden Artikel „denen“ bzw. „die“ als etwas Unbestimmtes zusammengefaßt. So als gäbe es keine Individuen unter SchülerInnen, sondern nur eine einheitliche Masse, in der alle gleich sind. Zudem wird dieses totalitäre Bündel an SchülerInnen von Herrn Tableau, dem Referendaren, als leichtgläubig disqualifiziert: „Die glauben alles.“ Daraus wiederum erwächst die logische Konsequenz, die der

⁴³⁴ vgl. Kapitel VI.1.3.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Referendar wie folgt formuliert: „Denen kann man alles erzählen“. Sicherlich kann ein Lehrer bzw. eine Lehrerin den Wissensüberhang den er bzw. sie naturgemäß besitzt mißbrauchen, indem er bzw. sie SchülerInnen unwichtige Dinge erzählt. Solch ein Verhalten kollidiert natürlich mit seiner bzw. ihrer pädagogischen Aufgabe, insofern er bzw. sie sie ernst nimmt. Es überrascht, daß der Referendar es offensichtlich für unproblematisch hält - aus wie auch immer gearteten Gründen - seinen SchülerInnen etwas zu erzählen, von dem er weiß, daß es falsch ist. Immerhin ist es doch für ihn nicht abzuschätzen, ob seine SchülerInnen ihm tatsächlich glauben, oder nur deshalb nicht widersprechen, weil er ja der Lehrer ist, dem nicht widersprochen werden darf. Bekanntlich gehen Macht und Wahrheit über weite Strecken Hand in Hand.

Eine auffällige Gemeinsamkeit der vorliegenden Feldnotizen ist es, daß SchülerInnen von vielen LehrerInnen als Einheit gefaßt werden, die dem Lehrer bzw. der Lehrerin gegenüberstehen.

1.4. Vorteil LehrerInnen

Situationen, in denen der Lehrer bzw. die Lehrerin sich im Unrecht befindet, aber er bzw. sie aufgrund seiner bzw. ihrer privilegierten Position gegenüber den SchülerInnen in der Lage ist, die Interaktion maßgeblich zu bestimmen, gehören zum Alltag in der Schule.

06.11.02

Zu Beginn einer Chemiestunde beorderte Herr Dr. Behringer Deria nach vorne in die erste Reihe auf den Platz, den sonst Conny einnimmt, die an diesem Tag fehlte. Deria wollte den Irrtum aufklären, daß es eben Conny ist, die sonst vorne sitzt und nicht sie. Herr Dr. Behringer wurde daraufhin laut und aufgebracht: „Ich habe es satt mich auf solche Spielchen einzulassen. Schluß jetzt!“ Deria setzt sich also nach vorne.

Herr Dr. Behringer unterstellt Deria die Unwahrheit zu sagen bzw. „Spielchen“ mit ihm zu spielen, als sie ihn darauf hinweist, daß es sich um Conny handelt, die in die erste Reihe strafversetzt worden war. Es folgt ein sogenanntes Machtwort, Instrumentarium seiner Macht: „Schluß jetzt!“, dem Deria nichts entgegenzusetzen weiß. Sie folgt seinen Anweisungen kommentarlos.

25.03.03

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Vor der Stunde beantwortete Herr Hofstätter Fragen zu den Projekttagen. Anschließend fing er schnell und energisch mit dem Unterricht - den Definitionen von Funktionen - an. An der Art, wie er diese Stunde unterrichtete, konnte man ablesen, daß er an diesem Tag leicht reizbar und wenig geduldig war. Als Herr Hofstätter in der 6ten Stunde Micha und Jonas vor die Tür zum Gespräch bat, weil sie gestern an der Bushaltestelle mit einem Tennisball auf Fünftklässler geworfen hatten, sagte Micha als er wieder ins Klassenzimmer kam und Jonas vor die Tür mußte: „Mensch, is´ der heute schlecht gelaunt!“

Wie bereits in Kapitel 1.2. deutlich wurde, dürfen LehrerInnen Emotionen gegenüber SchülerInnen zum Ausdruck zu bringen. In jenem Fall zeigt sich Herr Hofstätter schlecht gelaunt und wenig geduldig. Sein Vorteil liegt darin, daß nicht er sich an den SchülerInnen, sondern die SchülerInnen sich an ihm und seiner Verfassung orientieren müssen. D.h. stellt man sich als SchülerIn auf die Stimmungsvariationen der LehrerInnen ein, ist das Verhältnis unproblematisch. Der Schüler bzw. die Schülerin übernimmt den aktiven Teil: wägt die Stimmung der LehrerInnen ab, berücksichtigt diese und verhält sich dann entsprechend.

Ist der Schüler bzw. die Schülerin mal schlecht gelaunt, so wird das kein Lehrer bzw. keine Lehrerin berücksichtigen, wenn sie es nicht bemerken - sie müssen ihr Verhalten nicht an der Stimmungslage der SchülerInnen orientieren.

SchülerInnen

Das Bild wäre unvollständig, würde man nicht auch die Seite der SchülerInnen betrachten, die - vor allem wenn sie als Gruppe handeln - den hierarchisch übergeordneten LehrerInnen einiges entgegensetzen können, und - so hat es den Anschein - durch ihr Verhalten oft bewußt eine Konfrontation mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin suchen, so daß es zu einem Machtkampf bzw. Kräftemessen kommt.

Wenn ich im Folgenden die SchülerInnen der Klasse 9b als Einheit fasse, dann deshalb weil sie den LehrerInnen in Bezug auf die Macht-Thematik als solche gegenüber treten. Gerade wenn das Stören des Unterrichts fokussiert wird, dürfen die SchülerInnen nicht außer Acht gelassen werden, die zwar nicht selbst aktiv stören, aber in systemstabilisierender Hinsicht von großer Bedeutung sind. Schließlich unterstützen und sanktionieren sie „die Störer“ durch Gelächter, Lob und anerkennende Worte. Daß einzelne SchülerInnen die störenden Aktionen ihrer MitschülerInnen nicht befürworten ist in diesem Zusammenhang belanglos, da sie sich in keiner Weise auflehnen oder gar einen Gegenpol bilden.

1.5. Frau Langhans

Frau Langhans, Referendarin im zweiten Ausbildungsabschnitt, unterrichtete die Klasse 9b im Fachgebiet Deutsch. Da sie zum ersten Mal ihre Lehrtätigkeit am BBG aufnahm, gab es keinen Ruf, der ihr vorweg eilte oder Erfahrungen mit SchülerInnen aus vorherigen Schuljahren. Aber allein schon die Tatsache, daß sie Referendarin war, löste bei den SchülerInnen ein Gefühl von Überlegenheit aus - immerhin wußten sie aus ihren bisherigen Erfahrungen mit ReferendarInnen, daß diese auf die Mitarbeit der SchülerInnen angewiesen sind, um in den Lehrproben eine gute Benotung zu erzielen, die schließlich über deren weitere Berufschancen entscheiden. Auch wußten die SchülerInnen um deren Unsicherheit beim Unterrichten und mangelnde Lehrerfahrung Bescheid, was als eine Art Herausforderung betrachtet wurde, die Grenzen der Referendarin auszutesten: Sei es durch bloße Zwischenrufe, mangelnde Aufmerksamkeit, verbale Attacken, nicht gemachte Hausaufgaben etc. Die folgende Sequenz dichter Beschreibung ist geradezu charakteristisch für dieses Verhalten der SchülerInnen der Klasse 9b im Deutschunterricht bei Frau Langhans:

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

In der Deutschstunde waren die SchülerInnen der Klasse 9b sehr ausgelassen und laut. Wenn die Referendarin der Klasse den Rücken zuwendete, um etwas an die Tafel zu schreiben, riefen einige Jungen „Schweißfleck“ oder „Giraffe“. „Schweißfleck“, weil sich solche unter den Achseln der Lehrerin eindeutig abzeichneten und „Giraffe“, weil die SchülerInnen der Meinung waren, Frau Langhans sehe einer solchen ähnlich. Ein Schüler erfand sogar einen Liedtext mit dem Titel „Schweißfleck“, den dann drei oder vier Jungen leise - aber trotzdem in jeder Ecke des Klassenzimmers hörbar - zum besten gaben. Als Deria während dieser Stunde auf die Toilette ging, streckte sie Frau Langhans, als diese ihr den Rücken zuwendete, an der Tür die Zunge heraus. Die SchülerInnen, die es bemerkten, lachten darüber. Frau Langhans versuchte die SchülerInnen durch Ermahnungen und Strafarbeiten zur Ruhe zu bringen, aber ohne Erfolg. Die SchülerInnen wurden immer lauter. Wenn jemand auf Fragen von Frau Langhans eine richtige Antwort gab, fingen 5 oder 6 Jungen an Applaus zu klatschen. Die Störungen hielten die ganze Stunde an.

Hier zeigt sich, daß auch die Macht der LehrerInnen beschränkt ist. Obwohl Frau Langhans Strafarbeiten vergibt, um Ruhe bittet, SchülerInnen ermahnt etc. halten die Störungen des Unterrichts an. Ein paar Jungen gehen so weit, Frau Langhans in ihrer Person verbal zu attackieren, indem sie die ihr sicher unangenehmen Schweißflecken thematisieren und ihr den keinesfalls schmeichelnden Kosenamen Giraffe zurufen. Unterstützt werden die Taten der Jungen durch das Gelächter der anderen. Je weniger sich Frau Langhans zu helfen weiß, desto größer wird die Macht der SchülerInnen. Sie wissen um diese Macht und fühlen sich sicher, was beispielsweise dadurch zum Ausdruck kommt, daß selbst eine eher ruhige und unauffällige Schülerin wie Deria aktiv gegen Frau Langhans vorgeht, indem sie ihr hinterrücks die Zunge heraus streckt.

Es stellt sich nun die Frage, warum sich die SchülerInnen gegenüber Frau Langhans so verhalten. M.E. zum Einen aufgrund ihrer Stellung als Referendarin, die das Machtgefälle extrem reduziert (immerhin sind ReferendarInnen auf die Mitarbeit der SchülerInnen angewiesen), zum Anderen weil Frau Langhans die Kunst der Machtdemonstration noch nicht beherrscht. Diese Kunst ist der Kern einer zentralen Dimension des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Herr Hofstätter beschrieb sie mir gegenüber einmal so, daß er sich bereits auf dem Weg zur 9b - einer Klasse, die als schwierig galt - in die richtige Stimmung versetzt, gleich einem Panzer. D.h. bereits beim ersten Schritt ins Klassenzimmer strahlt Herr Hofstätter den nötigen Grad an Machtpräsenz aus, um die

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

SchülerInnen an ihre untergeordnete Stellung zu erinnern. Nicht einmal während meines gesamten Feldaufenthaltes wagten es die SchülerInnen der 9b Herrn Hofstätter so respektlos gegenüberzutreten wie Frau Langhans. Frau Langhans dagegen lud die SchülerInnen durch ihre offene Art, d.h. ohne mentalen „Panzer“ oder „Schutzmantel“ auf einer non-verbalen Ebene geradezu ein, den Kampf aufzunehmen und Frau Langhans zu verletzen. Ihren zu Beginn des Schuljahres eingebüßten Machtverlust konnte Frau Langhans nicht wieder aufholen. Jede Stunde glich mehr oder weniger dieser oben dargestellten: eine Tortur, der Frau Langhans durch Einträge ins Klassenbuch, Besuch einer Schulpsychologin aus dem Lehrerseminar, Einbezug des Klassenlehrers Herrn Hofstätter etc. Herr zu werden suchte - vergeblich. Die SchülerInnen der 9b wußten um ihre Möglichkeiten den Unterrichtsverlauf zu gestalten, so daß Frau Langhans in jeder Hinsicht auf das Wohlwollen der SchülerInnen angewiesen war.

1.6. BK und Musik

Herr Guppi, StR, wurde von den meisten SchülerInnen aufgrund seiner Toleranz und Liebenswürdigkeit geschätzt. Er unterrichtete die Klasse 9b in den Unterrichtsfächern BK und Musik. Nur selten zeigte Herr Guppi den SchülerInnen gegenüber schlechte Laune, auch wenn die Klasse 9b seine Geduld oftmals auf eine harte Probe stellte. In meinen Aufzeichnungen heißt es diesbezüglich:

11.11.02

Am ausgelassensten verhielten sich die SchülerInnen in den BK- und Musikstunden bei Herrn Guppi. Da konnte es schon vorkommen, daß die SchülerInnen rülpsten, schrieten, laut redeten, aufstanden, mit Brot warfen etc. In BK hatten die SchülerInnen teilweise keine Zeichenblöcke dabei. Statt zu zeichnen, führten sie Gespräche mit ihren SitznachbarInnen, lasen in der „Bravo“, lernten Vokabeln oder schrieben Hausaufgaben voneinander ab. Als Herr Guppi ihnen das Zugeständnis machte, Hausaufgaben machen zu dürfen, wenn sie ihn vorher fragten, er als Gegenleistung aber erwartete, daß sich die SchülerInnen ordentlich benahmen, stimmten sie ihm zwar alle zu, aber schon wenige Minuten später warf Marcus Brotstückchen durch die Gegend und der Lärmpegel stieg extrem an.

Die BK- und Musikunterrichtsstunden sind ein weiteres Beispiel für Versagen der LehrerInnen in der Kunst der Machtdemonstration. Herr Guppi unternimmt keinen Versuch Macht zu

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

demonstrieren: er droht keine Strafarbeiten oder gar Klassenbucheinträge an, setzt SchülerInnen nicht auseinander, noch wird er laut oder zeigt aufgebrachte Emotionen. Stattdessen ist er bereit den SchülerInnen Zugeständnisse zu machen, obwohl diese sich seines Erachtens unangemessen verhalten, weshalb er sie als Gegenleistung um „ordentliches Benehmen“ bittet. Die SchülerInnen, die Herrn Guppi für seine Liebenswürdigkeit sehr schätzen, reizen trotzdem die ihnen zufallenden Möglichkeiten aus. Anstatt ein Zugeständnis dankbar anzunehmen und dem Wunsch Herrn Guppis nachzukommen, reagieren sie noch lauter und ausgelassener (Marcus wirft mit Brotstücken). Es ist niemand im Raum, der sich ihnen entgegenstellt. Die sogenannte „Freiheit des Narren“ ist die Folge: jeder Schüler und jede Schülerin handelt wie es ihm bzw. ihr beliebt.

1.7. Einstellung der SchülerInnen

Der folgende Interviewausschnitt mit Boris, der zu den aktiven Störherden der Klasse zählte, ist im Machtkontext von besonderem Interesse, da er seine diesbezüglichen Einstellungen hier klar formuliert.

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Welche Rolle spielt der Lehrer, ob man ein Fach mag oder nicht?

Boris: Ich mein es geht vielleicht net darum, daß er streng is´, ich män ab und zu sollt er auch mol än Spaß versteh´n. Gut, manchmal is a bei uns net g´rad de beschte Spaß, was mir do mache @(.)@ Randal halt ... Än Lehrer sollt ...

I: Warum macht ihr des?

(Zwischenruf von Micha): Weil´s Spaß macht...

Boris: Des machen mir eigentlich auch bloß bei Lehrer, die entweder sich gege´übber de Schüler beschisse verhalte, also des muß ma hier mol ganz deutlich sage ... ähm oder ebe bei Lehrer, die´s net fertig bringe Stoff zu vermitteln. Wie letschtes Jahr die Frau Grei – mit i. Die kleine, die Schruppelgri. Die hat in drei Woche net g´schafft den Stoff uns zu vermitteln, was de Herr Ulmann in einer Stunde g´schafft hat...

Dieser Auszug aus dem Interview mit Boris ist vor allem in Bezug auf die auf Böhnisch zurückgehende Unterscheidungen der Ebenen von LehrerInnen-Sein und LehrerInnen-Rolle⁴³⁵

⁴³⁵ vgl. Kapitel III.2.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

von besonderem Interesse. Es wird nämlich ersichtlich, daß SchülerInnen beide Ebenen bewußt wahrnehmen und ihr Verhalten gleichermaßen daran orientieren. Auf meine Frage, warum sie sich manchmal gegenüber bestimmten LehrerInnen so verhalten, daß es „net g´rad de beschte Spaß“ ist, antwortet Boris: „Des machen mir eigentlich auch bloß bei Lehrer, die entweder sich gege´übber de Schüler beschisse verhalte, also des muß ma hier mol ganz deutlich sage ... ähm odder ebe bei Lehrer, die´s net fertig bringe Stoff zu vermitteln.“ Während sich „beschisse verhalte“ auf die Ebene des LehrerInnen-Seins bezieht, fokussiert „die´s net fertig bringe Stoff zu vermitteln“ die Ebene der Lehrerinnen-Rolle. Unabhängig also auf welcher Ebene die SchülerInnen die LehrerInnen disqualifizieren - „Randale“ ist die Folge. Daraus läßt sich ableiten, daß sich Boris den LehrerInnen überlegen fühlt, die entweder in ihrem Lehrer-Sein oder ihrer Lehrer-Rolle - oder aber in beiden Ebenen - scheitern.

1.8. Vorteil SchülerInnen

Dieses Kapitel dient vor allem der Darstellung des unterrichtsstörenden Verhaltens der SchülerInnen der Klasse 9b und dem aus ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit gegenüber dem Lehrer bzw. der Lehrerin erwachsenden Vorteil.

Die LehrerInnen mußten fast immer gegen Störungen der SchülerInnen ankämpfen. Eine typische Chemiestunde beispielsweise begann damit, daß die SchülerInnen zu spät kamen. Das verspätete Eintreffen einiger SchülerInnen erzeugte Unruhe und da sie sich durch die Bankreihen auf ihre Plätze begeben mußten, Jacken auszogen, Taschen ablegten, Hefte, Bücher etc. in ihren Taschen suchten und dann auf den Tisch legten, stieg der Lärmpegel beträchtlich an. Wenn die SchülerInnen dann nicht gerade etwas notierten bzw. abschrieben, hielt der Lärm in der Regel die ganze Stunde an. Die SchülerInnen waren nämlich ununterbrochen beschäftigt. Eine kurze Sequenz aus meinen Notizen zur Chemiestunde am 16.09.02 verdeutlicht diese Tätigkeiten:

16.09.02

Torben ißt, Manuela hört Walkman, Charlotte und Lena riechen an Pritt-Stiften, manche trinken und die Jungen in der ersten Reihe husten nach einem Versuch absichtlich.

Eines der wichtigsten Instrumentarien der SchülerInnen ist die Möglichkeit den Geräuschpegel zu bestimmen. Daß die Jungen in der ersten Reihe nach einem Versuch absichtlich husten, zeigt, daß

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

sich SchülerInnen dieses Instrumentariums durchaus bewußt sind und es gegebenenfalls auch gezielt einsetzen. Es wird ersichtlich, daß sie ihre zahlenmäßige Überlegenheit und die der Situation immanente Unmöglichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin ausnutzen, die Aufmerksamkeit auf alle SchülerInnen gleichermaßen zu lenken, indem sie heimlich durch die Hausordnung Verbotenes tun, wie zum Beispiel essen, trinken, Walkman hören, Hausaufgaben machen etc.

15.11.02

In einer Biologiestunde kam die Klasse irgendwie darauf zu sprechen, daß Bananen Beeren sind. Herr Dr. Behringer griff das Thema auf. Die SchülerInnen nannten daraufhin ca. fünfzehn Minuten lang irgendwelches Gemüse oder Früchte (Lychee, Kaktusfrucht, Kürbis etc.) und Herr Dr. Behringer erteilte Auskunft über ihre Zugehörigkeit (Steinfrucht, Beere etc.). Die SchülerInnen fragten immer weiter, blickten auf ihre Uhren, lachten und tuschelten.

Ihre zahlenmäßige Überlegenheit eröffnet den SchülerInnen Nischen der Macht. Im vorliegenden Beispiel heucheln sie erfolgreich Interesse, um Zeit zu schinden, d.h. die Unterrichtsstunde mit ihren Fragen zu füllen, so daß keine neuen Lerninhalte mehr thematisiert werden können. Sie freuen sich an ihrer List, was durch das Lachen und Tuscheln zum Ausdruck kommt, das Herr Dr. Behringer in diesem Moment gar nicht bemerkt. Die SchülerInnen übernehmen die Gestaltung des Unterrichts, was üblicherweise Vorrecht des Lehrers bzw. der Lehrerin ist und es gefällt ihnen offensichtlich, daß der Lehrer seinen Kontrollverlust gar nicht bemerkt.

Da Macht ein duales System benötigt, d.h. auf der einen Seite die Mächtigen und auf der anderen Seite die Untergebenen, treffen wir auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis auf diese systemisch-bedingte Aufteilung. Die Sequenzen dichter Beschreibung haben gezeigt, daß sich SchülerInnen und LehrerInnen im Klassenzimmer als Antagonisten gegenüber stehen. Ihre jeweiligen Möglichkeiten zur Ausübung von Macht beziehen die Parteien aus unterschiedlichen Quellen. Die LehrerInnen, ausgestattet mit der Hausordnung und ihrer Legitimation haben offiziell „das Sagen“. Sie sind diejenigen, die Kraft ihres Amtes und der damit einhergehenden Sanktionsmöglichkeiten das Unterrichtsgeschehen bestimmen sollten. Allerdings sind diese Sanktionsmöglichkeiten beschränkt und die Rebellion gegen die Autorität der LehrerInnen scheint

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

für viele SchülerInnen buchstäblich eine „befreiende“ Wirkung zu haben.

Auffallend ist es in jedem Fall, daß beide Seiten von einem grundsätzlichen Gegeneinander ausgehen. In diesem Punkt besteht großes Einvernehmen.

2. Solidarität

„Solidarität ist das Zusammengehörigkeitsgefühl von Gruppen und Individuen, im weiteren Sinne auch von Staaten in Bündnissen. Sie äußert sich in gegenseitiger Unterstützung und Hilfe. Solidarität ist eines der Grundprinzipien des menschlichen Zusammenlebens: Der Mensch ist kein Einzelgänger, sondern lebt und lebte seit Anbeginn seiner Evolution immer in Gruppen: Die gegenseitige Unterstützung in der Gruppe ist anfangs für das Überleben der Gruppe, später für die Wohlfahrt innerhalb der Gruppe entscheidend.(...)“

„Solidarität ist das Zusammengehörigkeitsgefühl, das praktisch werden kann und soll.“ Solidarität impliziert ein Prinzip der Mitmenschlichkeit; Solidarität konstituiert sich aus freien Stücken. (Karl Otto Hondrich, Claudia Koch-Arzberger, Solidarität in der modernen Gesellschaft, Fischer, 1994)⁴³⁶

Das Prinzip der Solidarität in der Schule basiert auf dem thematisierten hierarchische Gefälle zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und dem damit einhergehenden Machtgefälle, da sich Mächtige und Ohnmächtige ihrer jeweiligen Gruppe zugehörig fühlen und ein solidarisches Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht.

LehrerInnen-Solidarität

2.1. Vorrecht LehrerInnen

LehrerInnen sind zunächst einmal Teil des Kollegiums bzw. der Gruppe der LehrerInnen. D.h. das solidarische Gefüge verbindet LehrerInnen untereinander, so daß jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin grundsätzlich erst einmal auf der Seite der anderen LehrerInnen steht und diese vor allem gegen Außenstehende (Eltern, SchülerInnen, Oberschulamt etc.) unterstützt und schützt. Man kann aber in diesem Zusammenhang keineswegs von einer bedingungslosen Solidarität sprechen, da LehrerInnen andererseits sehr gewissenhaften das Vorgehen ihrer KollegInnen hinterfragen und kritisch beobachten. Auch wenn das Zusammengehörigkeitsgefühl Angriffen von außen stand hält, so existieren zwischen einzelnen LehrerInnen große „solidarische Lücken“, die vor allem im Lehrerzimmer zu beobachten waren. LehrerInnen-Solidarität ist folglich eine Art Waffe zur Verteidigung gegen Angriffe von außen, sprich einem gruppenexternen Gegenüber.

⁴³⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/Solidarit%E4t>

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

18.10.02

Micha bekam bei Herrn Dr. Behringer einen Klassenbucheintrag wegen „zu heftigem Verabschiedens“. Als Herr Hofstätter den Eintrag las und Micha zur Rede stellte, der auf die Harmlosigkeit des Ganzen zu sprechen kam, antwortete ihm Herr Hofstätter: „Wenn Herr Behringer sich gestört gefühlt hat, dann wird es schon stimmen.“

Aufgrund des solidarischen Gefüges stellt sich Herr Hofstätter auf die Seite von Herrn Dr. Behringer, obwohl er selbst nicht Zeuge der Situation war, die zum Klassenbucheintrag führte. Das subjektive Gefühl Herrn Dr. Behringers, sich gestört zu fühlen, reicht aus, um den Klassenbucheintrag zu legitimieren. Das LehrerInnenwort gilt immer, so könnte man sagen. Zumindest gilt es immer mehr als das Schülerwort. Ein Versuch zur Objektivierung der Situation, die zu dem Eintrag geführt hat, muß daher nicht unternommen werden. Die Sichtweise des Kollegen wird unbesehen akzeptiert – eben weil es die Sichtweise eines Kollegen ist. Obwohl schon die Formulierung „wegen zu heftigen Verabschiedens“ die Harmlosigkeit von Michas Verhaltens andeutet, wehrt Herr Hofstätter dessen Verteidigung - wie es scheint - prinzipiell ab. Nachdem sich nämlich die Klassenbucheinträge von Herrn Dr. Behringer mehrten, d.h. die Zahl der Einträge im Vergleich mit Einträgen anderer LehrerInnen unverhältnismäßig hoch war, ließ sich Herr Hofstätter die Zusammenhänge, die jeweils zu den Einträgen geführt hatten, auch von den SchülerInnen explizit schildern und erläutern. Er zeigte Interesse und Verständnis für ihre Sicht der Ereignisse und lehnte ihre Darstellung nicht mehr prinzipiell ab.⁴³⁷

2.2. Herr Hofstätter

LehrerInnen die die Kunst der Machtdemonstration⁴³⁸ noch nicht professionalisiert hatten, baten mehrfach Herrn Hofstätter um Hilfe, wenn es für sie Schwierigkeiten mit SchülerInnen der Klasse 9b gab. Herr Hofstätter, ein „Meister dieser Kunst“, unterstützte junge KollegInnen in solchen Situationen, weil es die Solidarität erforderte.

25.03.03

Am Ende der großen Pause hatte Herr Hofstätter noch ein Gespräch mit Frau Biedermann

⁴³⁷ vgl. Kapitel VI.2.6.

⁴³⁸ vgl. Kapitel VI.1.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

und einigen Jungen aus der 9b in der Lehrerbibliothek. Es waren Jungen, mit denen Frau Biedermann Probleme hatte. Da sie hoffte dem Gespräch durch die Anwesenheit von Herrn Hofstätter mehr Gewicht zu geben, bat sie ihn um dessen Teilnahme. Auch Herr Pilz, der junge Lateinlehrer der 9b, holte sich für sein Gespräch mit Conny am 18.03.03 Herrn Hofstätter zu Hilfe, obwohl dieser wenig Zeit zur Verfügung hatte.

Diese Feldnotiz wirft die Frage auf, warum sich LehrerInnen wie Frau Biedermann und Herr Pilz für Gespräche mit SchülerInnen LehrerInnen wie Herrn Hofstätter zu Hilfe holen? Die Antwort liegt auf der Hand: Herr Hofstätter hat, was Frau Biedermann und Herrn Pilz fehlt. Er wird von den SchülerInnen sowohl in seiner Lehrer-Rolle als auch in seinem Lehrer-Sein respektiert. Frau Biedermann und Herr Pilz hingegen sind weit entfernt von den SchülerInnen als LehrerInnen respektiert und akzeptiert zu werden. Durch die Anwesenheit von Herrn Hofstätter bei Gesprächen mit SchülerInnen „entleihen“ sie sich Herrn Hofstätters Autorität und machen sich die Qualitäten und Fähigkeiten Herrn Hofstätters im Umgang mit SchülerInnen zu Nutzen.

LehrerInnen-Solidarität bedeutet also auch junge, weniger erfahrene KollegInnen in schwierigen Situationen zu unterstützen, indem man die eigenen in langjähriger Berufserfahrung gewachsene LehrerInnen-Identität zur Verfügung stellt und gemeinsam gegenüber SchülerInnen auftritt.

Was passieren kann, wenn LehrerInnen wie Frau Biedermann und Herr Pilz sich gegenseitig um Hilfe bitten, zeigt die nächste Passage aus meinen Feldnotizen:

01.10.02

In der fünften Stunde, Geschichte, schaute die Klasse DVD-Ausschnitte aus „Der Patriot“ an. Allerdings hatte Frau Biedermann einen männlichen Begleiter mitgebracht, der am Rand saß. Da er sich nicht vorgestellt hatte, fragten die SchülerInnen mehrmals nach, wer er sei. Er stand daraufhin auf, schrieb seinen Namen, Tableau, an die Tafel und schaute grimmig. Er sagte, er schaue sich alle schlimmen Klassen an, schreibe sich Namen auf und dann kommen die schlimmsten SchülerInnen nächstes Jahr in eine extra Klasse. Alle SchülerInnen lachten laut.

Herr Tableau, ein Referendar im ersten Ausbildungsjahr, verfügt leider nicht über die Gabe, die Herr Hofstätter besitzt: Machtpräsenz auszustrahlen. Obwohl er wie ein Lehrer handelt, sich vorstellt, seinen Namen an die Tafel schreibt, der Klasse durch Drohung seine Macht demonstriert

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

wird er von den SchülerInnen nicht als Lehrer erkannt, was sich in ihrer Reaktion zeigt: sie lachen ihn aus. Der ganze Auftritt wird als Theaterstück empfunden, das die SchülerInnen unterhält, schließlich verleihen sie ihrem Amusement durch lautes Gelächter Ausdruck. Daß Herr Tableau sie mit seiner kleinen Lügengeschichte einschüchtern will, steht für sie außer Frage. Das Lachen folgt so abrupt, daß nicht eine Minute Zweifel aufkommen konnten, ob die Geschichte nicht doch wahr sein könnte. Die Unterstützung Herrn Tableaus war im Sinne Frau Biedermanns also eher kontraproduktiv. Die SchülerInnen wurden in ihrer Meinung bestätigt, daß Frau Biedermann und nun auch Herr Tableau ihr LehrerInnen-Sein noch nicht professionalisiert haben.

Gegenseitige Hilfestellung unter LehrerInnen ist also nicht generell sinnvoll und wirksam. Persönliche Autorität ist einfach nicht übertragbar und es erscheint fraglich, ob die Zuhilfenahme eines Lehrers bzw. einer Lehrerin zur Konfliktlösung in einer bestimmten Situation das Verhältnis des Lehrers, der die Hilfe in Anspruch nimmt, zu der Klasse langfristig befördert.

2.3. Frontaufbau

Da sich die Klasse 9b aus Sicht der LehrerInnen in vielerlei Hinsicht als schwierig erwies, rückten die FachlehrerInnen unter Anleitung des Klassenlehrers Herrn Hofstätter enger zusammen und intensivierten ihre Zusammenarbeit, indem sie ihr Verhalten gegenüber der Klasse zu koordinieren suchten.

02.10.02

Bereits zwei Wochen nach Schuljahresanfang wurde die erste Klassenkonferenz⁴³⁹ einberufen. Da sich schon früh differente Probleme mit der Klasse 9b abzeichneten, die vor allem Störungen des Unterrichts verursachten, besprachen die LehrerInnen der 9b eine gemeinsame Vorgehensweise mit der Intention dem störenden Verhalten der Klasse Einhalt zu bieten.

Im Laufe meiner Feldforschung fanden immer wieder solche Konferenzen statt, um „eine gemeinsame Front gegen die SchülerInnen der 9b aufzubauen“, wie es Herr Hofstätter beim Elternabend formulierte. Diese Konferenzen dienten der Einigung über eine Sitzordnung der SchülerInnen (störende SchülerInnen wurden auseinander gesetzt, bekamen Einzeltische, oder

⁴³⁹ Darunter versteht man ein gemeinsames Gespräch bzw. ein Austausch zwischen allen in einer Klasse unterrichtenden LehrerInnen, das in der Regel vom Klassenlehrer bzw. von der Klassenlehrerin einberufen wird.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

mußten in die erste Reihe umziehen) und der Art der Strafmaße (Strafarbeit, Nachsitzen, Klassenbucheintrag etc.), sowie dem Informationsaustausch über Vorkommnisse, an denen LehrerInnen Anstoß nahmen, weil der „normale“ Unterrichtsablauf in irgendeiner Weise gestört wurde.

Daß Herr Hofstätter diesbezüglich die Worte „gemeinsame Front gegen die SchülerInnen aufzubauen“ wählte, verdeutlicht die Problematik der Situation. Worte die normalerweise bei der Kriegsführung und in Schalchten verwendet werden, zeigen, daß das viele Stören der Klasse 9b schon zu Beginn des Schuljahres, als Kriegserklärung verstanden wurde. Fast könnte man meinen, es gäbe hier einen Krieg zu gewinnen und es ginge darum sich kriegerisch mit den SchülerInnen auseinanderzusetzen. Die zu diesem Zweck innerhalb von Klassenkonferenzen vereinbarten Methoden werden hier gleichsam Instrument strategischer „Kriegsführung“.

SchülerInnen-Solidarität

2.4. Zusammenhalt

Das Zusammengehörigkeitsgefühl der SchülerInnen war dann am größten, wenn es galt, „Angriffe“ von außen, d.h. vor allem von Seiten der LehrerInnen, abzuwehren. Wie bei den LehrerInnen auch, gab es innerhalb der Klasse große „solidarische Lücken“, aber in Auseinandersetzungen mit den „Autoritäten“ war die SchülerInnen-Solidarität jederzeit vorhanden. Während meines Feldaufenthaltes habe ich kaum Situationen erlebt, in denen die Solidarität der SchülerInnen gegenüber den LehrerInnen nicht stand gehalten hätte.

26.09.02

In einer der Chemiestunden wurde Jonas über die Themen der letzten Stunde von Herrn Dr. Behringer abgefragt. Da er nicht vorbereitet war, setzten sich die anderen SchülerInnen dafür ein, das Abfragen auf die nächste Stunde zu verschieben. Herr Dr. Behringer ließ sich auf den „Deal“ aber nicht ein, stattdessen wurde seine Stimme laut und ärgerlich.

Wenn das Wohl eines Schülers bzw. einer Schülerin - im vorliegenden Fall Jonas - aus Sicht der SchülerInnen in irgendeiner Weise gefährdet wird, setzen sich die anderen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln für dessen Wohl ein. Wie dieses Beispiel zeigt, versuchen SchülerInnen selbst in aussichtslosen Fällen wie hier, bei Herr Dr. Behringer, der ja immer hinter jeder Bemerkung der SchülerInnen einen Täuschungsversuch witterte (s.o.), für einzelne MitschülerInnen einzutreten. Obwohl Herr Dr. Behringer in diesem Fall als Sieger aus der Situation hervor geht, ist der Versuch Jonas zu Hilfe zu kommen und der Zusammenhalt der SchülerInnen entscheidend und ein deutliches Indiz für ihre Solidarität.

25.11.02

In einer BK- Stunde wollte Herr Guppi Boris wegen Stören im Unterricht ins Klassenbuch eintragen, was einen Schulausschluß zur Folge gehabt hätte, da Boris bereits mehrere Einträge hatte. Als die SchülerInnen Herrn Guppi die Lage erklärten und sich für Boris einsetzten, trug er ihn nicht ein, obwohl er sehr wütend auf Boris war.

In diesem Fall ist das Einsetzen der SchülerInnen für das Wohl Boris mit Erfolg gekrönt. Sie

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

können Herrn Guppi davon überzeugen, von seinem Vorhaben abzusehen. Hätten sich die anderen SchülerInnen nicht für Boris eingesetzt, hätte er einen weiteren Klassenbucheintrag und somit einen Schulverweis erhalten. Der Zusammenhalt der SchülerInnen ist also mitunter in der Lage, Veränderungen zu bewirken bzw. Einfluß auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu nehmen.

27.11.02

Während einer Französischstunde bei Herrn Berger aß Marcus, trank und rülpste laut. Herr Berger, der gerade Vokabeln an die Tafel schrieb, drehte sich um und fragte, wer eben gerülpst habe: „Das kann ich nämlich überhaupt nicht leiden.“ Es wurde still, aber niemand sagte etwas gegen Marcus.

Auch im Stillschweigen kann Solidarität liegen. Daß keiner der anderen SchülerInnen Marcus verrät, wird evtl. auch durch die Tatsache bewirkt, daß Herr Berger wütend und etwas aufgebracht ist, was sehr selten vorkommt. Der Ärger von Herrn Berger verdeutlicht den SchülerInnen den Ernst der Lage und sie reagieren, indem sie schweigen, um Marcus vor einer möglichen Strafe zu bewahren. Sie halten zusammen und bilden eine solidarische Front gegen den Lehrer.

2.5. Herr Hofstätter

Herr Hofstätter hatte als Klassenlehrer eine Sonderstellung und diverse mit diesem Status verbundene Aufgaben zu erfüllen: er mußte für die SchülerInnen seiner Klasse einstehen, gegebenenfalls die Eltern miteinbeziehen und gleichermaßen die Interessen der FachlehrerInnen berücksichtigen. Man kann sagen, seine Aufgabe war die eines Vermittlers und er erledigte diese Aufgabe gut, was daran zu erkennen ist, daß er von SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen geschätzt wurde. Während er beispielsweise zum Schuljahresanfang Herrn Dr. Behringer volle Unterstützung in Bezug auf dessen Klassenbucheinträge zusagte (s.o.), überprüfte er im Dezember - nachdem sich die Einträge und diesbezüglichen Proteste der SchülerInnen häuften - ihre Richtigkeit, wie folgender Ausschnitt aus meinen Feldnotizen zeigt:

06.12.02

Als Herr Hofstätter die 9b in der nächsten Stunde auf die diversen Klassenbucheinträge von Herrn Dr. Behringer bezüglich des Störens zweier Jungen ansprach, setzten sich die anderen SchülerInnen für die beiden Jungen ein. Die gesamte Klasse war der Meinung, daß die

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Einträge unfair waren. Daraufhin versprach Herr Hofstätter mit Herrn Dr. Behringer über die Sache zu sprechen.

An dieser Stelle drängt sich wieder die Frage auf, weshalb SchülerInnen bei Schwierigkeiten mit Lehrern wie Herrn Dr. Behringer, Lehrer wie Herrn Hofstätter um Hilfe bitten? Die Antwort ist einfach: Aufgrund des bestehenden Machtgefälles zwischen LehrerInnen und SchülerInnen suchen sie nach verbündeten LehrerInnen, die ihre übergeordnete Stellung und Macht nicht mißbrauchen, sondern im Interesse der Gerechtigkeit auch den Problemen der SchülerInnen Gehör schenken. Daß Herr Hofstätter zu dieser Sorte von LehrerInnen zählt, zeigt seine Reaktion auf die Darstellung der SchülerInnen und sein Versprechen mit Herrn Dr. Behringer zu reden. Weil er den Worten der SchülerInnen Glauben schenkt, vertrauen sie ihm. Oder wie Vivienne im Interview sagte: „Ich glaab des is än gute Klasselehrer, also ich denk´ mol er steht hinner der Klass´, falls irgendwie Probleme odder so, ähm, uff die Klasse zukumme.“⁴⁴⁰

2.6. Teamarbeit

Die Solidarität der SchülerInnen entwickelte sich in bestimmten Situationen zu einer exzellent koordinierten Teamarbeit. Die folgende Feldnotiz verdeutlicht dieses Phänomen auf anschauliche Weise:

02.12.02

Die Musikarbeit bei Herrn Guppi war eine einzige Teamarbeit. Da bis auf zwei SchülerInnen niemand die Themen beherrschte, wurden die ganze Stunde über Lösungen zugeflüstert, voneinander abgeschrieben etc. Kaum einer bzw. eine der SchülerInnen hatten sich auf die Klausur vorbereitet bzw. gelernt, alle waren der Meinung, das „bringt eh nichts“. Am Ende der Stunde vergaß Herr Guppi Derias Arbeitsblatt einzusammeln. In der folgenden kleinen Pause, erledigte Beatrice, eine der beiden SchülerInnen, die das Themengebiet verstand und bearbeiten konnte, Derias Klausur auf der Mädchentoilette. Da die Klasse anschließend bei Herrn Guppi BK hatte, bat Seda Herrn Guppi um eine Kopie als Vorlage für ihre Zeichnung. Dieser verließ also das Zimmer, um eine Kopie für Seda zu besorgen. In dieser Zeit öffneten die SchülerInnen Herrn Guppis Aktentasche, die auf dem Lehrerpult lag, fanden dort die gerade geschriebenen Musikklausuren und legten Derias

⁴⁴⁰ Vivienne im Interview am 23.09.02

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Arbeitsblatt, das von Beatrice gelöst worden war, oben auf den Stapel.

Die SchülerInnen gehen einer Klausur entgegen, ohne dafür gelernt zu haben, in dem Vertrauen darauf, daß sie zusammen schon irgendetwas zustande bringen werden. Tatsächlich helfen sie sich dann während der Klausur gegenseitig durch Vorsagen, Abschreiben, Spickzettel etc. Im Fall von Deria gehen sie sogar so weit, Herrn Guppi bewußt zu täuschen. Seda bittet ihn um eine Kopie, die sie gar nicht benötigt, nur um Herrn Guppi aus dem Klassenzimmer zu bekommen, damit Derias Arbeitsblatt zu den anderen gelegt werden kann. Obwohl Beatrice eine sehr gewissenhafte und fleißige Schülerin ist, der gute Noten viel bedeuten, riskiert sie ihre Benotung im Fach Musik, indem sie Derias Klausur in der Pause auf der Mädchentoilette löst. Alle SchülerInnen riskieren ohne Zögern ihr eigenes Wohl zum Wohl der anderen. Sie helfen sich gegenseitig so gut es ihnen eben möglich ist.

28.03.03

In der 8ten Klasse ermahnte Herr Hofstätter einen Schüler, der nicht aufmerksam war: „Hier vorne spielt die Musik. Also beantworte die Frage.“ Der Schüler, der die Frage nicht mitbekommen hatte, bekam die richtige Antwort von seinem Sitznachbarn vorgesagt. Als er Herrn Hofstätter die vorgesagte Lösung laut präsentierte, war dieser zufrieden. Er bemerkte den kleinen Schwindel nicht. Die SchülerInnen freuten sich.

Diese Feldnotiz verdeutlicht, daß Teamarbeit auch in kleinem Maßstab stattfinden kann. Sie ist sozusagen ein Produkt von Solidarität gegenüber den LehrerInnen. Wo Teamarbeit vom Lehrer bzw. der Lehrerin gefordert wird, tun sich die SchülerInnen vielfach schwer. Die Solidarität gegenüber dem gemeinsamen Gegenüber bewirkt den Zusammenschluß von ganz alleine – aber heimlich und so alltäglich wie der Pausengong.

Eltern

Den Eltern kommt eine besondere Position und Bedeutung für das Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu. Sie stehen einerseits außerhalb, d.h. nehmen nicht unmittelbar an schulinternen Interaktionen teil, können das Geschehen aber andererseits doch beeinflussen und sind vor allem für LehrerInnen ein schwer zu berechnender Faktor. Beide Seiten - sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen – versuchen in Konfliktfällen die Eltern für sich zu gewinnen und davon zu überzeugen, daß der jeweils andere im Unrecht ist.

2.7. Eltern/SchülerInnen versus LehrerInnen

Eltern versuchen in erster Linie im Interesse ihrer Kinder zu handeln. Dementsprechend kann es vorkommen, daß sie ihr Kind beim „Schwänzen“ einer Klassenarbeit unterstützen, wenn sie der Meinung sind, daß das das Beste für ihr Kind ist - wie etwa im vorliegenden Fall von Jan. Aufgrund einer Chemotherapie während des letzten Schuljahres war er nur probeweise in die 9te Klasse versetzt worden. Das Halbjahreszeugnis sollte über seine weitere Schulkarriere entscheiden.

21.03.03

In der letzten Stunde wurde in der 9b eine Mathearbeit geschrieben. Herr Hofstätter ging die ganze Zeit durch die Reihen. Wie er bereits erwartet hatte, fehlte Jan wieder einmal bei der Mathematikarbeit. Als Herr Hofstätter die Benachrichtigung über Jans Abwesenheit fand, sagte er zu mir: „Das gibt es doch nicht. Und die Eltern unterstützen das auch noch. Und dann fragen sie mich, ob der Jan nachschreiben kann.“

Der Ärger von Herrn Hofstätter gründet vor allem auf der Solidarität der Eltern zu ihrem Sohn Jan: „Und die Eltern unterstützen das auch noch.“ Die Solidarität der Eltern zu Jan scheint die Solidarität der Eltern zu Herrn Hofstätter auszuschließen. Unter der Voraussetzung, daß LehrerInnen und SchülerInnen Antagonisten sind, kann die Solidarität der Eltern mit ihren Kindern nur bedeuten, daß sie gegen den Lehrer bzw. die Lehrerin Stellung beziehen. Selbst wenn Jan an diesem Tag nicht in der Verfassung war, um die Arbeit gut zu schreiben, sie aber hätte mitschreiben können (evtl. mit einem schlechten Ergebnis) ärgert es Herrn Hofstätter, daß die Eltern Jans Abwesenheit mit einer Entschuldigung legitimieren. Das Nachschreiben verursacht natürlich auch für ihn einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand. Sein Ärger findet Ausdruck in

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

dem Satz: „Und dann fragen sie mich, ob der Jan nachschreiben kann.“ Nachdem Jan Nachhilfeunterricht erhalten hat, wollen die Eltern einen Nachschreibetermin für die Arbeit, den Herr Hofstätter bewilligen soll. Gerade weil Herr Hofstätter durchaus ein Lehrer ist, der seine SchülerInnen über ihre SchülerInnenrolle hinaus auch in ihrem Schüler- und Mensch-Sein wahrnimmt, ärgert ihn das Verhalten der Eltern in Hinblick auf die anderen SchülerInnen der Klasse. Die Eltern verhalten sich den SchülerInnen gegenüber unfair, die sich vielleicht ebenfalls nicht fit fühlen die Mathe-Arbeit zu schreiben, dies aber trotzdem tun, weil ihnen ihre Eltern keine Entschuldigung schreiben.

2.8. Eltern/LehrerInnen versus SchülerInnen

LehrerInnen versuchen in der Regel die Eltern der SchülerInnen auf ihre Seite zu ziehen, weil Widerstand der Eltern gegen Maßnahmen von LehrerInnen natürlich in mehrfacher Hinsicht kontraproduktiv ist. Einerseits besteht damit die Gefahr einer direkten Auseinandersetzung mit den Eltern, zum Anderen wird den SchülerInnen in ihrem Konflikt mit den LehrerInnen der Rücken gestärkt, wenn sie wissen, daß die Eltern hinter ihnen stehen. LehrerInnen sind daher immer interessiert, das eigene Verhalten mit der Legitimation durch die Eltern zusätzlich zu autorisieren und mit den Eltern zusammen eine Gruppe der „Erwachsenen“ zu bilden. „Eine Front aufbauen“, wie Herr Hofstätter es am Elternabend formulierte.

07.10.02

Beim Elternabend am Schuljahresanfang standen vor allem die Schwierigkeiten der Klasse in Bezug auf ihr Verhalten und Benehmen gegenüber den LehrerInnen im Zentrum des Gesprächs. Die LehrerInnen versicherten den Eltern, daß sie die Situation im Griff hätten, baten die Eltern aber um Kooperation. Die LehrerInnen sagten, daß die beste Vorgehensweise in Bezug auf die Problematik der Klasse, der Aufbau einer gemeinsamen Front gegen die SchülerInnen sei. Nachdem die beiden Referendarinnen das Klassenzimmer verlassen hatten, sagte Herr Hofstätter, daß man die beiden jungen Kolleginnen unterstützen mußte, da sie ja ganz am Anfang stehen und auf die Noten der Unterrichtsbesuche angewiesen wären. Er appellierte an das Verständnis und die Unterstützung der Eltern, im „Kampf gegen die SchülerInnen.“

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Die LehrerInnen bitten die Eltern ganz offen um Kooperation. Sie kommen den Eltern von gleich zu gleich entgegen (Erwachsenenebene) und hoffen auf Solidarität. Indem Herr Hofstätter sich vertrauensvoll an die Eltern wendet, nachdem die beiden Referendarinnen Frau Biedermann und Frau Langhans den Raum verlassen haben, versucht er Eltern und LehrerInnen zu solidarisieren. Er macht auf die schwierige Situation der Referendarinnen aufmerksam. Wieder ist er den Eltern gegenüber sehr offen, „hintergeht“ gewissermaßen die beiden Referendarinnen, wenn er mit den Eltern ohne deren Wissen über sie spricht – alles in der Absicht die Eltern zu einer Unterstützung für das Vorgehen der LehrerInnen in Bezug auf die bestehenden Probleme mit der 9b zu erreichen.

02.10.02

Die SchülerInnen der 9b sagten Herrn Berger, daß sie sich ausgeschlossen fühlten, wenn die LehrerInnen über sie redeten und nichts davon vor Dienstag erführen, weil sie erst dann wieder Unterricht bei Herrn Hofstätter, ihrem Klassenlehrer, hätten. Sie bedauerten die Tatsache, daß die Eltern aufgrund des Elternabends am Montagabend mehr wüßten, als sie selbst. Die SchülerInnen waren der Meinung, daß es doch besser sei, die Eltern erführen von ihnen von der bestehenden Problematik.

Ebenso ärgerlich wie Herr Hofstätter auf die Solidarität von Jan mit seinen Eltern reagierte, reagierten die SchülerInnen auf die Solidarität der LehrerInnen mit ihren Eltern. Anstatt den Dialog mit den Schülerinnen zu suchen, bevorzugten die LehrerInnen den Dialog mit den Eltern, in der Hoffnung deren solidarische Unterstützung zu erhalten.

Die ausgewählten Feldnotizen haben gezeigt, daß die im Lehrer-Schüler-Verhältnis herrschenden soziologischen Prinzipien Macht und Solidarität kohärente Größen sind. Das solidarische Gefüge stabilisiert und amplifiziert die jeweils eigene Machtbasis. Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen versuchen zusammenzuhalten, um die andere Seite für die jeweils eigene Sache zu gewinnen. Statt miteinander zu arbeiten, zu denken und zu handeln, ist für die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen empirisch ein offensichtlicher Antagonismus festzustellen, der im nächsten Kapitel genauer betrachtet werden soll.

3. Dualismus

Der Begriff Dualismus soll hier verstanden werden als Zweiheit der Seinsbereiche – nicht im philosophischen Sinne von Anaxagoras, Descartes oder Kant – sondern als Zweiheit der Seinsbereiche, in denen LehrerInnen und SchülerInnen zu verorten sind, oder wenn man so will, als „Rivalität zweier politischer Mächte in einem politischen Gesamtverband“⁴⁴¹

3.1. Mißtrauen LehrerInnen

Da ich mich in den ersten drei Monaten meines Feldaufenthaltes vor allem auf die SchülerInnen und deren Perspektive konzentrierte und deshalb sehr viel und intensiven Kontakt mit den SchülerInnen hatte, entstand auf Seiten der LehrerInnen schnell Mißtrauen hinsichtlich meiner Vorgehensweise und Intention. Die für LehrerInnen ungewohnte Anwesenheit einer Beobachterin, von der sie nicht wußten worauf diese explizit achtet, welche Art von Notizen sie anfertigt, ob, oder wie sie ihr Handeln bewertet etc., erzeugte Unsicherheit, die bisweilen sogar Ängste hervorrief. Herr Weber schien diese aufkeimende Entwicklung bereits am ersten Tag des Schuljahres erahnt zu haben:

09.09.02

Herr Weber, an den ich mich wenden konnte, wenn ich Fragen, Probleme etc. hatte, sagte am ersten Tag meines Feldaufenthaltes: „Sie müssen den älteren Kollegen ein wenig die Angst nehmen kontrolliert zu werden.“

Im Vergleich zu jüngeren LehrerInnen, die des öfteren unangekündigten Unterrichtsbesuch von Beamten des Oberschulamtes erhalten, sind ältere KollegInnen relativ autonom.

Die Prophezeiung von Herr Weber traf ein, allerdings rief meine Anwesenheit nicht nur bei älteren LehrerInnen Unsicherheit bzw. Angst hervor, sondern auch und gerade bei jüngeren. In meinen Feldnotizen heißt es:

24.10.02

⁴⁴¹ <http://www.wissen.de/xt/default.do?MENUNAME=Suche&SEARCHTYPE=topic&query=Dualismus>

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Wenn ich erste Gespräche mit LehrerInnen führte, bei denen ich im Unterricht anwesend war, wurde mir jedesmal die Frage gestellt, was ich denn genau mache und was ich genau beobachte. Als ich beispielsweise Frau Hepperle daraufhin erwiderte, daß ich erstmal auf alles achte, schaute sie ungläubig und meinte: „das erscheint mir ein bißchen viel.“

Die Unsicherheit der LehrerInnen zeigt sich - wie im Fall von Frau Hepperle - in Fragen nach meiner Arbeitsweise und in Gesten, die auf ein Mißtrauen schließen lassen - wie dem ungläubigen Blick Frau Hepperles - wenn ich versuche die methodischen Merkmale Teilnehmender Beobachtung zu erläutern.

Da die meisten LehrerInnen des Blaue-Beeren-Gymnasiums nur wenig von qualitativen Forschungsmethoden wußten, erschien ihnen mein Handeln oft befremdlich, was ihr anfängliches Mißtrauen mir gegenüber intensivierte. Dieses Mißtrauen kommt in Aussagen die Zweifel ausdrücken wie beispielsweise Frau Hepperles „das erscheint mir ein bißchen viel“ oder auch in Ratschlägen bezüglich meiner Vorgehensweise (s.u.) zum Ausdruck.

01.10.02

In einem Gespräch mit Frau Langhans in den ersten Wochen meines Feldaufenthalts in der 9b, sagte sie mir, ich solle mich auch mal in die Perspektive des Lehrers versetzen und wenn mir was an der Sicht des Lehrers liege, dann hätte ich ja auch schon einmal das Gespräch gesucht.

Da der Deutschunterricht der Klasse 9b bei Frau Langhans besonders problematisch war⁴⁴², war ihr meine Anwesenheit ausgesprochen unangenehm, war ich doch Zeuge, wie sie von SchülerInnen verbal attackiert wurde und ihre Unterrichtspläne immer wieder aufgrund des Verhaltens der SchülerInnen scheiterten.

Es kommt deutlich zum Ausdruck, daß sie Schüler- und LehrerInnen als dualistische vielleicht sogar antagonistische Gruppen erlebt. Da ich sie in ihrer schwierigen Situation in keinsten Weise unterstützte, obwohl ich doch Zeuge war, glaubte sie mich auf Seiten der SchülerInnen. Denn „wenn mir was an der Sicht des Lehrers liege, dann hätte ich ja auch schon einmal das Gespräch gesucht“.

Die Position einer neutralen Beobachterin einzunehmen war deshalb so schwierig, weil es in der

⁴⁴² vgl. Kapitel VI 1.5.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Schule keine Neutralität gibt. Teilnehmende Beobachtung kann dort am einfachsten erfolgen, wo der Beobachter als Teil der beobachteten Gruppe unauffällig koexistiert. In der Schule, in der es aber entweder die Gruppe der SchülerInnen oder die der LehrerInnen gibt, kann dies nicht funktionieren und es findet zwangsläufig immer eine Zuordnung statt, ob der Beobachter dies will oder nicht. Aufgrund meiner Konzentration auf die Perspektive der SchülerInnen in der ersten Untersuchungsphase, ordneten mich die LehrerInnen dieser Gruppe zu und reagierten dementsprechend.

05.12.02

Als ich eine Notiz auf meinen Block schrieb, bemerkte ich hinter mir eine Lehrerin - Frau Gref - die mir über die Schulter schaute, um zu sehen was ich schreibe. Ich drehte mich daraufhin um und sie lief weg.

Diese Feldnotiz verdeutlicht, daß die LehrerInnen durchaus interessiert waren zu erfahren, was genau ich beobachte und aufschreibe. Daß Frau Gref wegläuft, nachdem ich mich zu ihr umblickte, ist Ausdruck ihres Mißtrauens mir gegenüber. Anstatt mit mir zu reden, nachzufragen was ich gerade aufschreibe, versucht Frau Gref heimlich meine Notizen zu lesen.

Das dualistische System verhinderte, daß mir von SchülerInnen und LehrerInnen eine neutrale Position zuerkannt werden konnte. Stattdessen wurde ich mit jedem Tag, den ich in der Klasse unter den SchülerInnen zubrachte, immer mehr eben diesen zugeordnet und von den LehrerInnen als solche behandelt. Das Mißtrauen und die Unsicherheit spitzten sich dermaßen zu, daß ich gebeten wurde an der Personalratssitzung am 21.10.02 teilzunehmen, um „Grundsätzliches zu besprechen“, wie mir der Rektor Herr Fuchs beim Vorübergehen im Treppenhaus mitteilte.

21.10.02

In der dritten Stunde war ich zur Personalratssitzung geladen. Anwesend waren der stellvertretende Rektor, der Personalrat und die Frauenbeauftragte - insgesamt 6 LehrerInnen und ich. Herr Schäfer betonte, daß das hier nicht die Inquisition sei, vielmehr wollen sie nur mit mir reden, da es ein paar Schwierigkeiten gebe. Von KollegInnen seien Beschwerden eingegangen, daß ich unhöflich sei. Man äußerte den Vorwurf, daß ich Frau Langhans' Vertrauen mißbraucht habe. Der Grund war, daß ich Beatrice gesagt habe, es sei auf Wunsch von Frau Langhans geschehen, daß ich mich von ihr – Beatrice - weggesetzt

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

habe. Desweiteren werfe man mir vor, daß ich während des Unterrichts tränke, daß ich während des Sportunterrichts mit einer Schülerin Basketball gespielt habe, obwohl diese wegen Krankheit vom Sportunterricht befreit gewesen sei.

Anschließend fragte man mich, warum ich unbedingt diese Klasse untersuchen müsse. Ich könne ja die andere 9te Klasse untersuchen. Oder an eine andere Schule gehen. Der Kontakt zum nahgelegenen Gymnasium und zu Schulen in Ebersfelde seien sehr gut, so daß man mir behilflich sein könne. Desweiteren wollte man wissen, was für Ergebnisse ich habe und was ich aufschriebe. Warum ich persönlichen Kontakt zu den Schülern bräuchte, da das doch meine Ergebnisse verfälschen würde. Ich solle doch mehr Distanz wahren, sonst würde mich die Klasse instrumentalisieren.

Der Personalrat sagte, Frau Langhans und Frau Biedermann seien zu keinem Gespräch mehr mit mir bereit, weil ich ihr Vertrauen mißbraucht habe. Die Teilnahme am Deutsch- und Geschichtsunterricht der Klasse 9b wurde mir somit verwehrt.

Es wurde schließlich ein neuer Termin vereinbart - der 05.11 - an dem ich meine Entscheidung mitteilen solle, ob ich länger in dieser Klasse verbleiben wolle - dann müsse eine Klassenlehrerkonferenz einberufen werden - oder ob ich in eine andere 9te Klasse wechseln wolle. Die dritte Option, die man mir vorschlug, war die Untersuchung abubrechen. Desweiteren forderte man als Legitimation für meine weitere Untersuchung eine schriftliche Bestätigung meines Professors und ein Exposé über das Vorhaben.

Die Art der Beschwerden verdeutlicht die Zuordnung meiner Person zur SchülerInnen-Seite. Ich handle nicht wie eine Lehrerin. Zum Beispiel indem ich Beatrice die Wahrheit sage darüber, weshalb ich nicht mehr neben ihr sitzen werde. Auch der Vorwurf des Trinkens ist eine Beschwerde über SchülerInnen-Verhalten. LehrerInnen bzw. andere Erwachsene würden nicht in dieser Form kritisiert werden. Ich wurde identifiziert als zugehörig zur Gruppe der SchülerInnen, weil man mich nicht in die eigene Gruppe integrieren konnte. Dazu verbrachte ich zu viel Zeit mit SchülerInnen, sprach offen mit jenen und erfuhr freundschaftliche Akzeptanz.

Im zweiten Abschnitt dieser Feldnotiz kommt das Mißtrauen und die Unsicherheit der LehrerInnen mir gegenüber explizit zum Ausdruck. Das Angebot, mir zu helfen, damit ich an einer anderen Schule meine Forschung weiterführen kann, ist der unverhohlene Versuch mich und die mit meiner Anwesenheit einhergehenden Unsicherheit loszuwerden. Auch die Nachfrage „was für Ergebnisse ich habe und was ich aufschriebe“ verdeutlicht die Ungewißheit und die ihr

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

immanente Unsicherheit der LehrerInnen in Bezug auf meine Forschung. Das wiederholte Nachfragen und das Interesse an meinen Notizen und Ergebnissen läßt vermuten, daß befürchtet wurde, ich könne der LehrerInnenschaft etwas wichtiges vorenthalten. Auch daß ich guten persönlichen Kontakt zu SchülerInnen habe, widerstrebt den LehrerInnen, was in der Warnung, daß hierdurch meine Ergebnisse verfälscht werden könnten und ich von den SchülerInnen instrumentalisiert werden könnte, seinen Ausdruck findet. Ich „passe“ nicht in das bestehende Muster: Die wissenschaftliche Arbeit wird natürlich dem Erwachsenenbereich und somit der LehrerInnen-Seite zugeordnet. Andererseits beobachten die LehrerInnen meinen engen und persönlichen Kontakt zu den SchülerInnen. Dieser Widerspruch wird aufgelöst, indem man mir die Kompetenz wissenschaftlich arbeiten zu können abspricht und meint mir Ratschläge geben zu müssen, wie ich methodisch vorzugehen habe.

Was mir in dieser Personalratsitzung aber vor allem vor Augen geführt wird, ist die Tatsache, daß ich mich nicht LehrerInnen-gemäß verhalte, was eben zu Mißtrauen und Entfremdung auf Seiten der LehrerInnen führt: ich habe persönlichen Kontakt zu SchülerInnen (d.h. ich begegne ihnen auf der Seins-Ebene), bin jenen gegenüber offen, teile mit ihnen mein Wissen etc. Aus Perspektive der LehrerInnen alles deutliche Indizien dafür, daß ich nicht auf Seiten der LehrerInnen stehe.

Wie groß die Unsicherheit mir gegenüber ist, zeigt auch die Weigerung von Frau Langhans und Frau Biedermann, mit mir sprechen zu wollen und das Verbot an ihrem Unterricht teilzunehmen. Daß die beiden Referendarinnen den Personalrat Zuhilfe rufen, entspricht ihrer Tendenz in schwierigen Situationen die Solidarität und Unterstützung anderer LehrerInnen zu suchen.

Dies scheint mir das bekannte Gruppenphänomen zu sein, das in vielen gesellschaftlichen Bereichen häufig zu beobachten ist: Je bedrohlicher der vermeintliche Antagonist wahrgenommen wird, desto größer wird die innere Solidarität. Offensichtlich haben beide Referendarinnen nicht nur den Schutz der anderen LehrerInnen gesucht, sondern waren auch bemüht, die gesamte Gruppe der LehrerInnen zu schützen, indem sie mich als fremdes, der Gruppe nicht zugehöriges Subjekt identifiziert haben. Der Vorwurf des Vertrauensbruchs meint eben genau das – mangelnde Solidarität mit den LehrerInnen, mangelnde Distanz zu den SchülerInnen. Aus dieser Perspektive ist die Forderung an mich, die Gruppe der LehrerInnen zu verlassen, nur eine logische Konsequenz. Da ich dieser Forderung – die Schule (mindestens aber die Klasse) zu verlassen – nicht nachkommen wollte, sollte wenigstens meine Position eindeutig abgeklärt werden. Um in die Gruppe der LehrerInnen zurückkehren zu dürfen, sollte meine Arbeit durch die Autorität eines ordentlichen Professors legitimiert werden, der in gewissem Sinn die Funktion hatte, meine

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Position in der „Erwachsenen-Welt“ zu verbürgen.

Dieser ersten Personalratsitzung folgte am 05.11.02 eine zweite, in der ich meine Entscheidung, meine Feldforschung in der Klasse 9b fortführen zu wollen mit der Bitte verband mir hierzu Gelegenheit zu geben. Die anwesenden LehrerInnen hatten inzwischen allerdings das Interesse an mir, meiner Forschung und der ganzen Geschichte weitgehend verloren, was schon durch das Fehlen dreier LehrerInnen, die den Termin vergessen hatten, signalisiert wurde. Wichtig erschien vor allem die Entgegennahme des Anschreibens von Herrn Professor Bohnsacks, der meine Arbeit mitbetreute und des Exposés, in dem ich auf wenigen Seiten den Ansatz und die Methoden meine Arbeit skizziert hatte. Innerhalb weniger Minuten war das Zusammentreffen beendet mit der Aussicht auf einen Termin am 12.11.02, zu dem alle FachlehrerInnen der Klasse 9b geladen wurden, um nochmals Fragen jeglicher Art an mich zu stellen.

12.11.02

In der Runde, in der den LehrerInnen noch einmal Gelegenheit gegeben werden sollte, Fragen an mich zu richten, wollten die LehrerInnen wissen, was für Ergebnisse ich habe und was ich genau aufschreibe. Zudem fragten sie nach den Gründen des persönlichen Kontakts zu den SchülerInnen und äußerten diesbezüglich die Meinung, daß der persönliche Kontakt doch meine Ergebnisse verfälschen würde. Als Ratschlag gaben sie mir mit, mehr Distanz zu wahren, da die Klasse mich sonst instrumentalisieren würde.

Frau Zeitz sprach aus, was wohl alle LehrerInnen mir gegenüber bis dahin gedacht hatten: „Es sah so aus, als würden Sie auf Seiten der SchülerInnen stehen und gemeinsam gegen die LehrerInnen vorgehen. Das gab einen Aufschrei im Lehrerzimmer!“ Sie fragte weiter, ob es nicht besser gewesen wäre, wenn ich nur eine Seite untersucht hätte. Ihrer Meinung nach sei mein geplantes Vorgehen fast unmöglich bzw. stelle eine schwierige Gradwanderung dar. Schließlich prophezeite sie mir noch Schwierigkeiten mit den SchülerInnen, wenn ich mich in den nächsten drei Monaten auf die LehrerInnensicht konzentrieren will.

Ich bekomme dieselben Fragen gestellt und erhalte dieselben Ratschläge wie bereits auf der Personalratsitzung am 21.10.02. Die Sitzung zeigt deutlich, daß das Mißtrauen und die Unsicherheit gegenüber meiner Feldforschung und meiner Intention nicht nur ein Spezifikum einiger LehrerInnen ist, sondern von allen weitgehend geteilt wird. Daß Frau Zeitz die Worte

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

„Aufschrei im Lehrerzimmer“ wählt, verdeutlicht die Intensität der Situation. Ihre Zweifel hinsichtlich der Möglichkeit beide Seiten - SchülerInnen und LehrerInnen - gleichermaßen zu beobachten, zeigen die Ausmaße des Dualismus, zeigen also wie weit die Seins-Bereiche von LehrerInnen und SchülerInnen im Denken der Lehrerin auseinanderliegen und daß, da hier natürlich das Bewußtsein die Verhältnisse bestimmt, tatsächlich eine tiefe Kluft vorhanden ist. Frau Zeitz hält mein Vorgehen für „fast unmöglich“ bzw. „eine schwierige Gradwanderung“, weil die Distanz zwischen SchülerInnen und LehrerInnen einfach so groß sei. Frau Zeitz weiß das, weil sie Lehrerin ist. Steht man erst einmal auf der einen Seite, ist ein Wechsel auf die andere Seite „fast unmöglich“ bzw. stellt „eine schwierige Gradwanderung“ dar.

Auch nach allen Personalratssitzungen und Fragerunden nahm das Mißtrauen der LehrerInnen mir gegenüber kein Ende, solange ich die Perspektive der SchülerInnen und deren Schulalltag teilte, was die nächste Feldnotiz zeigt:

15.11.02

Als ich im Lehrerzimmer saß, kam Frau Zeitz auf mich zu: „Ich muß sie mal was fragen: Wenn sie die Sicht der Schüler untersuchen wollen, warum sind sie dann eigentlich im Lehrerzimmer? Dann dürften Sie doch nicht hier sein, sondern müßten sich mit den SchülernInnen im Pausenhof aufhalten“. Ich gab zur Antwort, daß sie recht habe und ich anfangs auch so gehandelt habe. Daß mir aber auf der Personalratssitzung nahe gelegt wurde, mich öfter im Lehrerzimmer aufzuhalten, um den Kontakt zu den LehrernInnen herzustellen. „Naja, jedem kann man´s eben auch nicht recht machen“, sage sie dann und ich stimmte ihr zu.

Die Nachfrage von Frau Zeitz zeigt, daß das Mißtrauen an meiner Person als Feldforscherin immerhin derart gesunken ist, daß sie das Gespräch zu mir sucht und mich anspricht. Daß sie aber dennoch Zweifel bezüglich meiner Vorgehensweise - nämlich im Lehrerzimmer zu sein - hegt, zeigt auch, daß Mißtrauen und Unsicherheit weiterhin bestehen.

3.2. Mißtrauen SchülerInnen

Da ich zuerst am Schulalltag der SchülerInnen teilnahm, entwickelten die SchülerInnen nur in geringem Maße Mißtrauen mir gegenüber. Anfangs zeigten sich zwar einzelne SchülerInnen

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

schüchtern, skeptisch oder zurückhaltend, fragten ob LehrerInnen meine Notizen zu lesen bekämen, aber das Vertrauen, das sie mir entgegenbrachten, überwog eindeutig.

11.11.02

Seda, Vivienne und Anna wollten von mir wissen, was ich denn immer für die LehrerInnen aufschreibe. Als ich ihnen zum wiederholten Male sagte, daß die Notizen nicht für die LehrerInnen seien, sagte Vivienne: „Cool!“

Die Ungläubigkeit der SchülerInnen, die in der wiederholten Frage, ob ich meine Notizen für LehrerInnen anfertige, zum Ausdruck kommt, zeigt, daß es nicht normal ist, daß sich in der Schule Erwachsene für die Perspektive der SchülerInnen interessieren, ohne damit eine bestimmte Absicht in Sache der LehrerInnen zu verfolgen. Entsprechend freudig findet mein Vorhaben Zustimmung: „Cool!“

Ob das Mißtrauen der SchülerInnen mir gegenüber wuchs, als ich in der zweiten Untersuchungsphase die Sicht der LehrerInnen fokussierte, entzieht sich meiner Kenntnis, da ich in dieser Zeit keinen intensiven Kontakt mehr zu den SchülerInnen unterhielt bzw. aufrecht erhalten konnte.

3.3. Feldforscherin identifiziert als Schülerin

Wie bereits ausführlich thematisiert, identifizierte mich die Mehrheit der LehrerInnen mit jedem Tag, den ich mit den SchülerInnen verbrachte, mehr als eine von diesen. Beispielhaft für die Auswirkung dieser Zuordnung steht folgende Feldnotiz:

10.10.02

Vor der nächsten Stunde Chemie nahm mich Herr Dr. Behringer auf ein Wort zur Seite. Er sagte, daß ich nicht mehr mit einem Cappuccino-Becher aus dem Schulgetränkeautomaten in den Unterricht kommen darf (das hatte ich in der gestrigen Chemiestunde getan): „So etwas bitte nicht mehr!“

Mit dem Verbot während des Unterrichts nicht zu trinken, weist mich Herr Dr. Behringer auf meine Rechte als Schülerin hin bzw. führt mir die von ihm zugewiesene Rolle vor Augen. Während er mich noch in der ersten Chemiestunde fragte, ob ich mich auch ins Klassenbuch

eintragen wolle – Zeichen dafür, daß er mich auf Seiten der LehrerInnen sah - ordnete er mich bereits einen Monat später der Seite der SchülerInnen zu, was er mir durch den Hinweis nicht mehr zu trinken zu verstehen gab. Wenn ich auf SchülerInnen-Seite stehe, dann gelten auch SchülerInnen-Regeln für mich.

3.4. Feldforscherin identifiziert als Lehrerin

Zwar kann ich nicht mit Gewißheit sagen, ob das Mißtrauen der SchülerInnen mir gegenüber während der zweiten Phase meiner Untersuchung zunahm, aber zumindest nahmen sie meinen „Seitenwechsel“ wahr, was in Boris' Verhalten in der nächsten Passage meiner Feldnotizen zum Ausdruck kommt:

14.02.03

Während meiner Felduntersuchung der LehrerInnen-Sicht, traf ich auf der Treppe auf Boris aus der 9b. Er fragte mich nach meiner Meinung bezüglich dem Vorfall mit Herrn Hofstätter, als er in der letzten Woche einfach mitten in der Stunde aus dem Klassenzimmer der 9b ging. Auffällig an dem Gespräch war, daß Boris mich siezte, obwohl mich alle SchülerInnen aus der 9b von Beginn meines Feldaufenthaltes an duzten.

Daß Boris mich siezt ist ein deutliches Indiz dafür, daß er mich jetzt der Gruppe der LehrerInnen zurodnet, dementsprechend werde ich von ihm mit den für LehrerInnen geltenden Umgangsformen bzw. -regeln konfrontiert.

3.5. Kontakt-Schwierigkeiten

Dieses Prinzip des Dualismus erschwert Kontakte zwischen beiden Gruppen. Die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen werden durch diesen Dualismus eingeschränkt, viele Verhaltensoptionen verfallen. Jeder Interaktionspartner bzw. jede Interaktionspartnerin weiß um seine bzw. ihre Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe und den damit einhergehenden Pflichten, Regeln und Umgangsformen.

07.10.02

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

In einem Gespräch mit dem Lehrerpraktikanten Christian, sprach ich ihn auf dessen Beliebtheit bei den SchülerInnen an, die ihn sogar um seine Handy-Nummer baten. Er antwortete: „Ich hab´ kein Problem damit Kontakt zu den Schülern zu haben. Wenn ich mal Lehrer bin, dann ist das natürlich anders.“

Folgerichtig zuende gedacht, besagt diese Aussage von Christian, daß es als notwendige Voraussetzung zum Lehrersein gehört, „ein Problem damit zu haben, Kontakt mit den Schülern zu haben“. Bereits als Lehrerpraktikant weiß Christian, daß das zum Rollenverhalten des Lehrers nicht paßt. Als Praktikant darf er, was ihm als Lehrer nicht mehr möglich sein wird: auf der Seins-Ebene in einem unmittelbaren Kontakt mit SchülerInnen stehen.

02.10.02

Herr Berger kam zur dritten Stunde zu spät, weil - und das teilte er der Klasse mit - die Klassenkonferenz so lange gedauert hatte. Die SchülerInnen wollten daraufhin wissen, über was dort geredet worden sei, welche Probleme aus Sicht der LehrerInnen bestehen. Da das Interesse der SchülerInnen so groß war, stellte Herr Berger diese Stunde zur Verfügung, um mit den SchülerInnen offen eine Diskussion über die Schwierigkeiten der Klasse zu führen. Die SchülerInnen sagten, daß sie sich wünschten die LehrerInnen würden den Dialog mit ihnen suchen: „man kann ja über alles reden.“ Die meiste Zeit redeten sie vor allem über ihre Probleme mit Frau Langhans. Daß sie bei ihr nicht das Gefühl hätten, daß sie die Klasse respektiere: „Also verhalten wir uns ihr gegenüber auch nicht mit Respekt.“ Die SchülerInnen wollten unbedingt wissen, was in der Klassenkonferenz besprochen wurde. Sie gaben an, sich ausgeschlossen zu fühlen, wenn LehrerInnen über sie redeten, ohne daß sie davon erführen bzw. teil hätten. Herr Berger gab ihnen diesbezüglich aber keine Auskunft. Er sagte, das könne nur der Klassenlehrer machen. „Aber ich spreche gerne mit Euch über die Situation in der Klasse.“

In dieser Stunde gehen die SchülerInnen der Klasse 9b eindeutig auf den Französisch-Lehrer Herrn Berger zu, suchen das Gespräch mit ihm. Sie wollen von den LehrerInnen nicht ausgeschlossen werden: „man kann ja über alles reden“. „Alles“ impliziert Seins- und Rollen-Ebene. Sie machen ein Zugeständnis, indem sie ehrlichen Kontakt zu Herrn Berger suchen und ausdrücken, daß sie es nicht gut finden zu anderen LehrerInnen keinen ehrlichen Kontakt haben

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

zu können. Indem Herr Berger die Stunde zur Verfügung stellt, um mit den SchülerInnen über bestehende Schwierigkeiten zu sprechen, erkennt er diese Ehrlichkeit an und geht seinerseits auf die Klasse zu. Aber er hält sich gleichzeitig zurück, begegnet ihnen nicht völlig offen. Die formale Organisation innerhalb der Institution Schule läßt dies auch nicht zu. Es ist Sache des Klassenlehrers mit der Klasse über die Ergebnisse der Klassenkonferenz zu sprechen bzw. ihr diese ggf. bekannt zu machen. Selbst wenn Herr Berger sich aufgrund seiner persönlichen Konstitution durchaus in der Lage sehen würde, auf der Seins-Ebene unmittelbaren Kontakt zur Klasse herzustellen, so verbietet ihm dies dennoch seine Rolle als Lehrer aus rein formalen Gründen.

05.11.02

Herr Hofstätter gab die Arbeit zurück. Der Durchschnitt betrug 4,3. Wegen der schlechten Klassenarbeit suchte er das Gespräch mit der Klasse, fragte sie, was sie ändern wolle. Es gab keine Vorschläge. Herr Hofstätter kam dann auf die ständige Unruhe in der Klasse zu sprechen, sagte, daß jeder jederzeit Fragen stellen und sich an ihn wenden könne, wenn's Probleme gäbe.

Der Klassenlehrer versucht über die Probleme im Mathematikunterricht zu reden und erhält keine Antwort. Die Erklärung für das Stillschweigen der SchülerInnen liegt auf der Hand: sie sind es einfach nicht gewöhnt, daß LehrerInnen auf einer Augenhöhe mit den SchülerInnen das Gespräch suchen und eine gemeinsame Problembewältigung anstreben. Es ist im Schulalltag, der durch feste Machtstrukturen und die Solidarität der antagonistischen Gruppe geprägt wird, nicht normal, daß SchülerInnen und LehrerInnen - außerhalb der reinen Unterrichtsinteraktion im Klassenzimmer - reden oder gar ein Problem zusammen bewältigen.

3.6. Kontakt-Verzicht

Der Dualismus und die ihm immanenten Kontakt-Schwierigkeiten zwischen SchülerInnen und LehrerInnen führen schließlich im Extremfall zum völligen Verzicht auf Kontakt, sowohl von Seiten der SchülerInnen als auch von Seiten der LehrerInnen.

07.10.02

Während des Elternabends beklagte sich Herr Ulmann über die Klasse. Er schilderte den

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Eltern eine Episode aus dem Physikunterricht der letzten Woche: In Abständen von zehn Minuten sei dreimal ein Mäppchen von einem Tisch gefallen, was einen ziemlichen Lärm machte und ihn in seiner Arbeit störte. Herr Hofstätter fiel ihm ins Wort und sagte: „Ja klar, das war abgekartert – drei mal hintereinander!“

Herr Hofstätter muß weder bei dem von Herrn Ulmann geschilderten Vorfall anwesend gewesen sein, noch mit den SchülerInnen darüber geredet haben - einzig aus der Tatsache, daß das Mäppchen dreimal gefallen war – wußte er, daß es sich um eine „abgekarterte“ Aktion handelte, mit der SchülerInnen den Unterricht stören wollten. Der Verzicht auf Kontakt verstärkt einen Automatismus, der nach dem Prinzip der selbsterfüllenden Prophezeiung der „anderen Seite“ Merkmale zuweist. Wenn das Fallen des Mäppchens als bewußte und beabsichtigte Störung und Provokation gewertet wird, wird der Lehrer das Geräusch das dabei entsteht natürlich auch anders – wahrscheinlich intensiver und störender - wahrnehmen. Er wird vielleicht geradezu darauf warten, daß es wieder fällt. Mißverständnisse und Annahmen mutieren so zu Tatsachen. Da ich bei der geschilderten Unterrichtssequenz anwesend war, weiß ich, daß kein Mäppchen absichtlich fallen gelassen wurde und die Störung wirklich zufällig und ohne böse Absicht erfolgte.

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Mmh. Würdest Du sagen Lehrer kriegen mit, was sich innerhalb der Klasse abspielt?

Manuela: Nee!

I: Ähm, hätt´ sie (Frau Langhans) da eingreifen müssen, wo die Jungs da an die Tafel des mit dem Döner und so gehängt haben? Erinnerst Du Dich d´ran?

Manuela: Ja...ja, abber ich denk´ net, daß sie hätt´ eingreife soll´n, weil ich denk´ des geht die net so viel an.

Im Interview mit Manuela wird bestätigt, daß SchülerInnen und LehrerInnen eigentlich aneinander vorbei leben. LehrerInnen bemerken nach Manuelas Ansicht nicht einmal, was für Interaktionen zwischen den SchülerInnen während des Unterrichts stattfinden. Sie meint Frau Langhans gingen diese klasseninternen Prozesse „net so viel an“, womit sie den Dualismus bestätigt: SchülerInnen-Sein den SchülerInnen; LehrerInnen-Sein den LehrerInnen – jeder lebt im eigenen Seinsbereich, treffen kann man sich nur als Rollenträger.

4. Produktivität

„Die Produktivität ist eine Maßgröße, die das Verhältnis einer Arbeitsleistung zu den eingesetzten Produktionsfaktoren darstellt. Sie wird mit folgender Kennziffer dargestellt:

$$\text{Produktivität} = \frac{\text{Ausbringungsmenge}}{\text{Einsatzmenge}} = \frac{\text{output}}{\text{input}}$$

Problem: Nicht-Addierbarkeit der Faktoreinsatzmengen (Teilproduktivitäten für Material, Arbeit...)

Die Produktivität drückt also die Ergiebigkeit einer wirtschaftlichen Tätigkeit aus. Diese Größe kann man für einen einzelnen Betrieb, für eine Branche oder für eine ganze Volkswirtschaft ausrechnen.⁴⁴³

Das Produkt, das in der Schule hergestellt werden soll, ist die Vermittlung von standardisiertem Wissen und die Prüfung, ob bzw. inwieweit diese Vermittlung erfolgreich war. Die Produktivität der Schule läßt sich somit begreifen als Gesamtheit des in einem bestimmten Zeitraum vermittelten und geprüften Lehrplan-Wissens. Das Curriculum, also Lehrziele, Lernprozesse und ihre Rahmenbedingungen werden weitgehend vorgegeben und können auch vom Lehrer bzw. der Lehrerin kaum beeinflußt werden. Die Prioritäten, die dem Lernen in der Schule gesetzt werden und die mit diesen Prioritäten einhergehenden Einstellungen und Anforderungen, die für LehrerInnen und SchülerInnen hieraus resultieren, sowie die Beschreibung der realen Lehr- bzw. Lernprozesse, bilden dabei die Schwerpunkte des Kapitels.

LehrerInnen

Der Bildungsauftrag der Schule obliegt in erster Linie den LehrerInnen. Unabhängig der Bildungsentwürfe der letzten 700 Jahre, orientiert sich das Handeln der LehrerInnen an gesetzlichen Vorlagen⁴⁴⁴. Vor allem die Inhalte der Curricula und deren Vermittlung im Unterricht bestimmen den Schulalltag. Was dies explizit bedeutet, inwiefern dadurch das Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinflußt wird und auf welche Weise der bzw. ob der Erziehungsauftrag überhaupt Entsprechung erfährt, wird im Folgenden thematisiert.

⁴⁴³ <http://de.wikipedia.org/wiki/Produktivit%E4t>

⁴⁴⁴ vgl. Kapitel II.8.

4.1. Produktivität vor Interesse

23.09.02

Ein paar Mädchen redeten über die gestrige Bundestagswahl. Im katholischen Religionsunterricht äußerte Thomas die Bitte im Unterricht über die Wahl zu sprechen, aber Frau Hepperle lehnte ab. Als eine Schülerin bezüglich der Frage, wie Politik die Schule beeinflusse, sagte, daß Bundeskanzler Schröder gegen eine PISA-Studie für LehrerInnen sei und daß sie das total unfair fände, weil sie der Meinung sei, daß auch die LehrerInnen möglicherweise Schuld am schlechten Abschneiden deutscher SchülerInnen in der Studie haben könnten, blockte Frau Hepperle die Diskussion ab und kehrte zu ihrem eigentlichen Unterrichtsthema zurück. Als eine weitere Schülerin etwas zur PISA-Studie sagen wollte, wurde sie abermals von Frau Hepperle gestoppt.

Insgesamt dreimal blockt Frau Hepperle SchülerInnen ab, die über die Bundestagswahl vom Vortag bzw. über die PISA-Studie reden wollen. Auch die offen an sie herangetragene Bitte eines Schülers, darüber reden zu dürfen, weist sie zurück. Das Interesse der SchülerInnen an gesellschaftspolitischen Themen - in diesem Fall Wahl und PISA-Studie - wird nicht zugelassen, da diese Themen nicht Teil des Curriculum für das Fach katholische Religion Klasse 9 sind. Es gilt Produktivität vor Interesse. Anstatt das offensichtlich vorhandene und verbal geäußerte Interesse der SchülerInnen im Sinne der Bildungsansätze von Rousseau, Pestalozzi et al. zu entfalten bzw. weiterzuentwickeln, bleibt das Interesse hier ungenutzt und der Unterricht wird mechanisch entsprechend dem Lehrplan fortgeführt, ungeachtet des großen Interesses vieler SchülerInnen an dem anderen Thema. Selbst beim Thema PISA-Studie, das SchülerInnen und LehrerInnen doch unmittelbar selbst betrifft, ist keine Ausnahme erlaubt. Dabei bleibt nicht nur die dem Interesse entspringende Lernmotivation ungenutzt, sondern es wird auch die Chance verpaßt einen fruchtbaren Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu führen, die Möglichkeit sich in der Auseinandersetzung und Reflektion über die eigene Situation zu begegnen.

28.01.03

Während wir auf das Eintreffen der SchülerInnen des 13er Sport-LK warteten, berichtete mir Herr Hofstätter von der Sinnlosigkeit mancher Lehrplaninhalte. Er lobte, daß man z.B.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

jetzt endlich Ausdauer trainiere, was früher geradezu verboten war. „Dabei ist Ausdauer die Basis für alles - auch fürs Lernen.“

Das Handeln der LehrerInnen ist so sehr an die Lehrpläne gebunden, daß sie sogar in Fällen, in denen sie den Lehrplan für sinnlos oder falsch halten, keine Ausweichmöglichkeiten haben und gegen die persönliche Überzeugung Folge leisten. Mag sein, daß es problematisch werden kann, wenn ein Geschichtslehrer bzw. eine Geschichtslehrerin SchülerInnen seine bzw. ihre persönliche Version der neueren deutschen Geschichte – weit entfernt von allen lehrplanmäßigen Inhalten – vermittelt. Trotzdem, oder gerade deswegen könnte ein offener, demokratischer Austausch auf gleicher Augenhöhe zwischen SchülerInnen und LehrerInnen auch über die Inhalte des Lehrplans durchaus sinnvoll sein.

14.01.03

Als ich Herrn Hofstätter sagte, daß ich den Eindruck hätte, die SchülerInnen hätten wenig Lust am Unterricht, antwortete er: „Ja, man muß sie zum Unterricht zwingen.“

Herr Hofstätter weiß um das Desinteresse der SchülerInnen, das auch ich oft beobachten konnte. Da die Unterrichtsinhalte vorgegeben sind und in unserer Produktivitätsformel nur diese Inhalte einfließen können, muß Herr Hofstätter die desinteressierten SchülerInnen zum Unterricht zwingen – er hat keine Möglichkeit auf vorhandenes Interesse einzugehen, indem er seine Unterrichtsinhalte abändert.

4.2. SchülerInnen als KonsumentInnen

17.01.03

Als ich Herrn Merkel nach der Stunde auf die offensichtliche Außenseiterrolle von Charly, einem Jungen mit dem AD-Syndrom, ansprach, sagte er, daß er sich am Anfang fast zu viel um ihn gekümmert habe und er eigentlich nicht viel machen konnte, denn der Unterricht stehe nun mal im Zentrum. „Das ist dann schon Arbeit für einen Sozialarbeiter.“

In dieser Feldnotiz dokumentiert sich, daß der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin dem Unterricht, „der nun mal im Zentrum stehe“, untergeordnet ist. Der Unterricht, der sozusagen als Prozeß der Produktion gilt, wird von LehrerInnen organisiert, die den reibungslosen Ablauf zu

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

gewährleisten haben. SchülerInnen kommt dabei lediglich die Rolle von KonsumentInnen zu, die die im Unterricht produzierten Lerninhalte aufnehmen. Ein Schüler, der beispielsweise wie Charly an ADS leidet, ist demzufolge in erster Linie ein Störfaktor des Produktionsvorganges. Die Aussage von Herr Merkel, „er habe sich am Anfang fast zu viel um ihn gekümmert“ wird begründet mit „denn der Unterricht stehe nun mal im Zentrum“. Wo die Seins-Ebene SchülerInnen zu Individuen macht, die über ihre SchülerInnen-Rolle hinaus Raum beanspruchen, da streut sie Sand ins Getriebe der Produktion. Unangenehm für den Produktionsprozeß – aber auch für den Sand. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob es neben einer solchen leistungs- und wirtschaftskonformen „Realbildung“ in der Schule nicht doch möglich sein könnte, SchülerInnen als Menschen mit ihren Schwächen und Begabungen ernst zu nehmen und in einem umfassenden undogmatisch-humanistischen Sinn zu bilden – anstatt auszubilden. Oder ist das dann auch schon „Arbeit für einen Sozialarbeiter“?

06.12.02

Im Lehrerzimmer redete Herr Hofstätter mit Frau Langhans über Conny. Er erzählte ihr, daß er mit Connys Mutter geredet habe, und daß das so nicht weiter gehe. Es sei natürlich schwerwiegend, daß sie Probleme Zuhause habe (Eltern geschieden etc.), aber das entschuldige nicht ihre patzige Art. In all den Jahren habe er gelernt, daß es darum gehe, den Laden am Laufen zu halten und es gäbe eben SchülerInnen, die müssen kein Abitur machen.

Mit der Aussage „in all den Jahren habe er gelernt, daß es darum gehe den Laden am Laufen zu halten“ bestätigt Herr Hofstätter die Existenz des Produktivitätsprinzips. Dem Lehrer bzw. der Lehrerin kommt dabei die Überwachung eines reibungslosen Ablaufs der Produktion zu. SchülerInnen wie Charly oder wie Conny mit ihren individuellen Problemen, die in ihrer jeweiligen biographischen Geschichte begründet liegen, stören diesen Prozeß. Sind die Störungen konstant und langanhaltend wie im Fall von Conny, so sehen LehrerInnen die Produktion gefährdet. Indem Herr Hofstätter sagt „es gebe eben SchülerInnen, die müssen kein Abitur machen“, macht er deutlich, daß es nicht darum geht jeden Schüler bzw. jede Schülerin auf eine dessen bzw. deren Entwicklung und Persönlichkeit berücksichtigende Art und Weise zu fördern, sondern darum, von jedem Schüler bzw. jeder Schülerin die Anpassung an eine fest vorgegebene standardisierte Lernleistung zu fordern. SchülerInnen sollen „Wissen“ konsumieren, nicht

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Störungen oder Probleme produzieren.

11.02.03

In der großen Pause unterhielten sich zwei Lehrer im Lehrerzimmer über einen Schüler aus der achten Klasse, der durch sein Verhalten negativ auffiel (lud im Computerraum Pornos aus dem Internet, griff ausländische Mitschüler verbal an etc.). Herr Berger sagte dazu: „Da ist man als Lehrer irgendwie hilflos. Ich mein, ich kenn´das Elternhaus nicht. Aber was kann man schon großartig machen. Man schreibt einen Brief, redet mit den Eltern und dann fliegt er. Damit ist ihm auch nicht geholfen.“ Der andere Lehrer stimmte ihm zu, wußte aber auch keinen Rat.

Diese Sequenz zeigt deutlich, daß beide Lehrer durchaus den Wunsch haben, ihrem Schüler zu helfen, aber keine Möglichkeit sehen, diesen Wunsch zu erfüllen. Das Handlungsrepertoire von LehrerInnen bzw. der erforderliche Zeitrahmen, der für das Handlungsrepertoire nötig wäre, erschöpft sich offensichtlich sehr schnell. Die Verhältnisse, in denen der Schüler lebt, sind offensichtlich genauso unbekannt wie die Gründe des Schülers für sein Verhalten („ich kenn das Elternhaus nicht“). Erzieherisches Handeln, das über die ausgesprochene Ermahnung und Strafe hinaus geht wird als Option nicht in Erwägung gezogen. Der unmittelbare Kontakt zu dem Schüler, ein oder mehrere intensive Gespräche zwischen Schüler und Lehrer findet nicht statt. Dies verbleibt als Aufgabe bei den Eltern, auch wenn im voraus angenommen werden muß, daß diese Maßnahmen keinen Nutzen haben werden – vielleicht weil die Eltern sowieso von der Situation überfordert sind, vielleicht auch weil sie kein Interesse an den Schwierigkeiten ihrer Sohnes haben oder in eigenen Problemen stecken: „Man schreibt einen Brief, redet mit den Eltern und dann fliegt er.“

28.03.03

Der zweite Teil der Stunde fand in der Halle statt, weil Herr Hofstätter mit der Klasse noch Basketball spielen wollte. Herr Hofstätter drohte Charly an, nicht Basketball mitspielen zu dürfen, wenn er sich nicht beim Anziehen beeile, weil er wie immer der Letzte sei. Nach der Stunde sagte er bezüglich Charly zu mir: „Vielleicht sollte ich nicht immer so ein Aufsehen darum machen, sondern einfach so tun, als wäre das alles normal. Aber das geht manchmal einfach nicht, weil ich muß ja die Umkleidekabinen abschließen. Und die ganze Klasse steht da und wartet auf Charly.“

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Auch Herr Hofstätter ist mit Charly überfordert, bei dem das ADS diagnostiziert wurde. Er würde gerne einfach so tun, als wäre das alles (Charlys Verhalten) normal, „aber das geht manchmal einfach nicht“, weil der „Produktionsablauf“ dadurch gestört wird: „die ganze Klasse steht da und wartet auf Charly“. Der Lehrer reagiert gegen seinen eigenen Wunsch Charly normal zu behandeln und folgt formalen Prinzipien des Schulunterrichtes, die eben Priorität haben. Charleys Verhalten entspricht nicht der Norm, er ist zu langsam, darf aber nicht zurückbleiben, weil die Produktionsstandards von jedem Schüler bzw. jeder Schülerin zur gleichen Zeit die gleiche Leistung abverlangen. Schon die strukturellen Voraussetzungen der Schule erlauben keine Abweichung („ich muß ja die Umkleidekabinen abschließen“). Herr Hofstätter muß als Lehrer im Auftrag der Schule und somit zugunsten der fließbandartigen rationalisierten Produktionsstandards handeln.

4.3. Einstellungen und Anforderungen

02.10.02

In der kleinen Pause mußte die Klasse sich in der Neuen Aula einfinden, um ein Klassenfoto anfertigen zu können. Als ich alleine im Klassenzimmer zurück blieb, kam Herr Hofstätter zu mir und sagte, daß die Klasse so schlimme Lücken in Mathe habe, daß man das den Eltern auch sagen müsse und wenn ihre Kinder nicht mitkämen, daß sie dann eben hier falsch seien – „immerhin sind wir auf einem Gymnasium hier“.

Aus dieser Feldnotiz geht hervor, daß dieser Produktionsablauf, d.h. das Vermitteln von Lerninhalten im Unterricht bei LehrerInnen die Entstehung kontextgebundener Fragen verhindert. Herr Hofstätter fragt nicht nach den Ursachen, weshalb die Klasse 9b „so schlimme Lücken in Mathe“ hat, weil Fragen dieser Art im Produktionszusammenhang irrelevant erscheinen. Was zählt sind die Ergebnisse, d.h. das Maß des vorhandenen Wissen der SchülerInnen, das von LehrerInnen eben dieses Gymnasiums vermittelt wurde. Ist das mathematische Fachwissen derart lückenhaft wie im vorliegenden Fall der Klasse 9b, sieht Herr Hofstätter das Produktionsziel gefährdet, das aus einem erfolgreich abgelegten Abitur besteht. Die in vielen Fällen einzige mögliche Konsequenz um Störfaktoren und Gefahren für dieses Ziel zu beseitigen sind der Schulausschluß. Oder wie Herr Hofstätter formulierte: „daß man das den Eltern auch sagen müsse und wenn ihre Kinder nicht mitkämen, daß sie eben falsch sind – immerhin sind wir auf

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

einem Gymnasium hier.“ Die Pointierung des Gymnasiums, im Sinne intensiver Produktivität im Vergleich mit anderen Schulformen, bestätigt die Ergebnisse von PISA, aus denen hervorgeht, daß vor allem SchülerInnen an Gymnasien die einschränkende Ausrichtung auf den Wissenswert und die damit einhergehenden entpersonalisierenden Verhältnisse konstatieren. D.h. keine andere Schulformen ist im Vergleich zum Gymnasium in solchem Ausmaß auf standardisierten Wissenserwerb ausgerichtet und keine andere Schulform verwendet das Werkzeug der Selektion so exzessiv.

04.02.03

Im Auto erzählte mir Herr Hofstätter wie anstrengend der Beruf des Lehrers sei, weil man permanent stimmlich gefordert sei und die ganze Zeit voll anwesend sein müsse. Während man beispielsweise bei einem „Schreibtischjob“ mal für fünf Minuten abdriften könne, könne man das als Lehrer den ganzen Schultag lang nicht.

Die große Verantwortung des Lehrers bzw. der LehrerIn den Produktionsablauf organisieren, kontrollieren und stabilisieren zu müssen, verlangt permanent Aufmerksamkeit und stimmlichen Einsatz. Um die Position des/der ProduktionsleiterIn, die voraussetzt von den SchülerInnen als Kontrollinstanz anerkannt zu werden, durchsetzen zu können, müssen LehrerInnen „die ganze Zeit voll anwesend sein“. Ein mit dem „gedanklichen Abdriften“ des Lehrers einhergehender Kontrollverlust hätte Folgen, wie sie auch in der oben bereits beschriebenen Deutschstunde von Frau Langhans (Kapitel VI.1.6.) zu beobachten waren.

19.03.03

Herr Hofstätter erzählte mir, daß er sich über den 13er GK, den er gestern vertretungsweise unterrichtete hatte, Gedanken gemacht habe, da diese SchülerInnen solch extreme motorische und körperliche Schwächen hätten. „Es ist immer häufiger zu beobachten, daß Schüler einfach überhaupt kein Gefühl für den Ball haben, für körperliche Bewegungsabläufe etc. Da muß man sich wirklich fragen, was in den 9 Jahren passiert ist.“

Das Handeln der LehrerInnen unterliegt gesetzlichen Bestimmungen sowie anderen Verordnungen und die amtlichen Lehrpläne haben natürlich Priorität vor dem persönlichen Interesse und den beruflichen oder privaten Erfahrungen der LehrerInnen. Während meines Feldaufenthaltes bin ich immer wieder Situationen begegnet, die gezeigt haben, daß es durchaus

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

ein Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Faktoren – der persönlichen Überzeugung und der Vorschrift – geben kann, vor allem wenn das gewünschte Lernziel nicht erreicht wird. Die Aussage Herrn Hofstätters „da muß man sich wirklich fragen, was in den 9 Jahren passiert ist“ impliziert das Scheitern der Produktion in jeglicher Hinsicht. Alles was der Produktionsprozeß des 13er Grundkurses Sport hervorgebracht hat, sind SchülerInnen mit motorischen und körperlichen Schwächen. Worin die Ursachen hierfür liegen, ist vorliegender Sequenz nicht zu entnehmen. Aber in ihr dokumentiert sich der Zweifel Herrn Hofstätters: solche SchülerInnen in der 13ten Klasse zu sehen, stellt seine Arbeit und die seiner KollegInnen in Frage. Neun Jahre im Produktionsprozeß und es gibt kein erkennbares Produkt.

19.03.03

In der folgenden Mathestunde machte Herr Hofstätter vor allem Stillarbeit, weil er - wegen seiner Erkältung - kaum noch sprechen konnte. Die SchülerInnen verglichen ihre Aufgaben und halfen sich gegenseitig. Wenn es dennoch Probleme gab, kam Herr Hofstätter, erklärte und half ihnen weiter. Er lief die ganze Zeit durch die Reihen. Eine Schülerin warf er ein Stück Kreide zu, weil sie nicht mitschrieb und rechnete. Sie sollte daraufhin nach vorne an die Tafel kommen: „Ne Herr Hofstätter, bitte nicht - ich kapiert´des net.“ „Haja, eben drum. Komm wir machen´s zusammen an der Tafel - wir beide - komm!“ Sie ging dann tatsächlich an die Tafel und arbeitete mit Herrn Hofstätter die Aufgabe Schritt für Schritt durch.

Die bereits erörterte Anforderung der stetigen Präsenz, die an LehrerInnen gestellt wird, nimmt Herr Hofstätter sehr ernst. Wie aus dieser Feldnotiz hervorgeht, arbeitet er, selbst wenn er krank ist. Obwohl er kaum sprechen kann, unterrichtet er. Indem er sich der Unterrichtsmethode der Stillarbeit bedient und so seine Stimme schont, weiß er den Unterricht seiner körperlichen Verfassung anzupassen. Herr Hofstätter überzeugt als Lehrer durch seine Bemühung stets sein Bestes zu geben, selbst wenn er krank ist, was auch in dieser Sequenz dichter Beschreibung zum Ausdruck kommt: er entdeckt eine Schülerin, die nicht mitarbeitet, weil sie „des net kapiert“, fordert sie auf nach vorne an die Tafel zu kommen, nimmt ihr durch Zuspruch die Angst davor, macht ihr Mut, versichert ihr seine Mithilfe und rechnet schließlich geduldig die Aufgabe Schritt für Schritt zusammen mit der Schülerin durch. Er kann sie überzeugen und motivieren.

SchülerInnen

Wie SchülerInnen den Prozeß der Wissensproduktion erleben, welche Rolle sie den LehrerInnen zuweisen, ihre Einstellungen und die an sie gerichteten Anforderungen stehen im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen.

4.4. Produktivität vor Interesse

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Findest Du das interessant, was ihr lernt, oder ist das mehr so ne Pflichtveranstaltung?

Torben: Eher net. Eher es zweite – Pflichtveranstaltung also. Es gibt manchmol interessante Tage und manchmol auch is´ gar nichts interessantes dabei. Also ich, ähm, Versuche in Chemie sinn manchmol ganz lustig, wie des wo´s so gestunke hat und so, odder daß´s Explosione gibt und so, abber meischtens langweilig.

Torben findet die Lernthemen „meischtens langweilig“ und das Ganze eine „Pflichtveranstaltung“. Zwar gibt es „manchmol interessante Tage“, aber die Langeweile überwiegt: an manchen Tagen „is´ gar nichts interessantes dabei“. Ein Interesse bzw. eine Motivation zu lernen ist bei Torben nicht zu erkennen. Vielmehr ist der Unterricht und die darin behandelten Themen eine Pflichtveranstaltung, der er sich nicht entziehen kann. SchülerInnen müssen in die Schule, müssen am Unterricht teilnehmen, müssen zuhören, mitschreiben, Aufgaben bearbeiten, unabhängig von ihren persönlichen Interessen, Neigungen und Begabungen. Für alle SchülerInnen einer Klasse ist der Stundenplan, die Fächer, die Lerninhalte, das von den LehrerInnen vorgegebene Lerntempo etc. gleich konzipiert. Der Prozeß der Wissensproduktion wird sicherlich um einiges effektiver, wenn sich die Lerninhalte an den existierenden Interessen der SchülerInnen orientieren könnten, anstatt einem mechanischen „fabrikmäßigen“ und gleichsam „fließbandmäßigen“ Ablauf zu folgen

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Hast Du das Gefühl, daß ihr auf irgendwas in der Zukunft vorbereitet werdet? Also was für´n Beruf Euch interessiert?

Torben: Ob mir in de´ Schule d´rauf vorbereitet werde?

I: Ja. Das des irgendwie berücksichtigt wird, weil...

Torben: Nee.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Die Vehemenz mit der Torben mir ins Wort fällt und die Verneinung der Frage, ob SchülerInnen in der Schule auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet werden, verdeutlicht, wie abgetrennt Torben die Lebenswelt Schule von seiner sonstigen Lebenswelt sieht. Einen Sinnbezug zu seinem späteren Berufsleben erlebt er aus seiner subjektiven Sicht nicht. Auch wenn unterstellt werden kann, daß dieser Sinnbezug tatsächlich existiert, so bedeutet doch die Tatsache, daß er nicht gefühlt wird nichts Gutes für seine Lernmotivation. Torben kann das, was er da lernen soll nicht in einen Bezug setzen zu der für ihn relevanten Lebenswelt. Auf das Abitur ausgerichtet, kann aus seiner Sicht von „Lernen für´s Leben“ oder „Menschenbildung“ nicht die Rede sein.

4.5. LehrerInnen als ProduktionsleiterInnen

LehrerInnen werden von SchülerInnen vor allem als ProduktionsleiterInnen im Lernprozeß angesehen. In der Regel bedeutet das für die SchülerInnen die Abgabe jeglicher Verantwortung für die Gestaltung dieses Prozesses an die LehrerInnen. Haben SchülerInnen Verständnisschwierigkeiten bei bestimmten Lerneinheiten oder bestehen Wissenslücken, die zu schließen als Voraussetzung für die Aneignung neuer Lerninhalte gilt, so indizieren diese - nach Meinung der SchülerInnen - das Versagen der jeweiligen FachlehrerInnen. Während meines Aufenthaltes im Feld habe ich SchülerInnen niemals sagen hören, daß sie selbst Verantwortung für ihr Verständnis der im Unterricht behandelten Themen tragen. Die Rolle des passiven Konsumenten bzw. der Konsumentin ist ihnen völlig selbstverständlich.

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Und wie findest Du den Herrn Guppi?

Torben: Na ja, also den ka´ma ziemlich ausnutze wie ma will. Des mache die meischte auch. Odder des macht eigentlich fascht jeder. Alle...

I: Aber eigentlich komisch, weil alle sagen, daß sie ihn nett finden – so als Mensch und trotzdem...

Torben: Ja schon, abber... ich find´s eigentlich net gut, weil bei dem ka´ma nie was lerne, also...er macht, der macht eigentlich gar keen richtige Unterricht. Er sagt „Oh, macht was´er wollt“. Mir könne sogar von annere Zeichnung abpause, also müsse net mal eigene Ideen hamm. Einfach abpause, gege´s Licht halte. Des find´ich halt schon ä bissel... schlecht. Vor allem letschtes Jahr hatte mir die Frau Doberan in Musik, die fand ich besser, weil, ähm,

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

also die konnt´ ma erschtens ausnutze und ma konnt´ auch was lerne, beim Herr Guppi ka´ma halt nur ausnutze.

Da LehrerInnen von SchülerInnen als ProduktionsleiterInnen empfunden werden, werden sie in ihren diesbezüglichen Fähigkeiten entsprechend auch bewertet. Torben weist Herrn Guppi als Produktionsleiter völliges Versagen zu, „weil bei dem ka´ma nie was lerne, also...er macht, der macht eigentlich gar keen richtige Unterricht.“ Torbens Aussage impliziert: Daß SchülerInnen lernen, ist Aufgabe der LehrerInnen. Das freimütige Zugeständnis von Herrn Guppi „Oh, macht was´er wollt“, wird von Torben gerade wegen des freiheitlichen Aspekts kritisiert. Torben kommt nicht auf die Idee, sich über die Möglichkeit zu freuen, eigene Wege des Lernens entwickeln oder eigenständig bzw. ohne genaue Vorgaben arbeiten zu können. Es ist für Torben dermaßen normal, LehrerInnen für seinen Lernerfolg verantwortlich zu machen, daß er gar keine andere Vorgehensweise in Betrachtung zieht: entweder SchülerInnen lernen von ihren LehrerInnen oder nicht.

11.11.02

In der zweiten Stunde nahm ich am katholischen Religionsunterricht teil. Die Klasse sollte sich überlegen, was in der nächsten Klassenarbeit thematisiert werden soll. Marcus sagte dann nach einigen Minuten völligen Stillschweigens: „Frau Hepperle, sagen sie uns doch einfach, was dran kommt.“

Die Aufgabe sich Themengebiete für die nächste Klassenarbeit zu überlegen, überfordert die SchülerInnen. Ihre Ratlosigkeit kommt im Stillschweigen zum Ausdruck. Frau Hepperle übergibt der Klasse eine Aufgabe, die - aus Sicht der SchülerInnen – ihr selbst zukommt. Normalerweise bekommen SchülerInnen von LehrerInnen gesagt, welche Themen in der nächsten Klassenarbeit thematisiert werden. Marcus` Aussage dokumentiert einerseits die übliche Vorgehensweise, die die SchülerInnen nach 9 Schuljahren gewöhnt sind, andererseits versucht er der Ratlosigkeit ein Ende zu setzen, indem er ausspricht, was alle anderen denken und von Frau Hepperle erwarten: „sagen sie uns doch einfach, was dran kommt.“ In dieser Sequenz wird die passive Haltung der SchülerInnen quasi deklamiert: wir SchülerInnen wollen nicht überlegen und eigenständig handeln, sondern wollen gesagt bekommen, was wir zu tun haben - so wie immer. Auch Herr Hofstätter bestätigte diese Haltung der SchülerInnen:

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

18.02.02

In der fünften Klasse mußte Herr Hofstätter viel mehr anleiten, als in einer höheren Klasse. Wie er mir später im Auto sagte: „Die wollen gesagt bekommen, was sie machen sollen. Meine Erfahrung ist es, daß SchülerInnen gesagt bekommen wollen, was sie zu tun haben, wo's hingeht etc. Bei einem Ausflug zum Beispiel war's bisher immer so, daß ich gesagt habe, sie sollen Vorschläge machen und es war auch immer so, daß ich dann letztlich gesagt habe, wo's hingeht. Deswegen sag' ich auch immer - von wegen Gruppenunterricht und Freiarbeit - daß das nur in gewissem Maß möglich ist.“

Herr Hofstätter bestätigt mit dieser Aussage die bisherigen Ansätze: „Die wollen gesagt bekommen, was sie machen sollen. Meine Erfahrung ist es, daß SchülerInnen gesagt bekommen wollen, was sie zu tun haben (...)“. SchülerInnen erwarten von LehrerInnen, daß sie ihnen was beibringen. Die aktive Rolle wird dem Lehrer bzw. der Lehrerin zugewiesen. Der Lehrer bzw. die Lehrerin unterstützt diese Annahme wiederum durch sein bzw. ihr Verhalten. So wird verhindert, daß der Schüler bzw. die Schülerin selbstständig lernt und handelt. SchülerInnen und LehrerInnen bestätigen sich in ihrer jeweiligen Rolle als KonsumentInnen und ProduktionsleiterInnen und ersticken somit die Möglichkeit einer kreativen Zusammenarbeit. Verstärkt wird dieser Prozeß durch die bereits besprochenen Kategorien Macht, Solidarität und Dualismus. In allen Dimensionen schulischen Alltags dominiert die Zweiheit: SchülerInnen auf der einen, LehrerInnen auf der anderen Seite. Selbst im Produktionsprozeß finden sie nicht zusammen. Die Aufgaben sind klar verteilt: LehrerInnen produzieren Unterricht, SchülerInnen konsumieren Unterricht. Ist das Wissen der SchülerInnen lückenhaft, so ist die Verantwortung dafür - laut SchülerInnen - beim Lehrer bzw. der Lehrerin zu suchen, was auch im folgenden Interviewauszug mit Micha dokumentiert wird:

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Ähm, gibt's auch Fächer, die du gar nicht magst?

Micha: Ja, Englisch.

I: Warum?

Micha: Weil mir da bis jetzt nur strenge, oder Lehrer, die gar nix gepeilt hadde, g'habt hamm unn deswege kann ich des Fach jetzt net, weil...ja...ja...@(.)@ unn weil mir da Lehrer g'habt hadde, die alles verpeilt hamm unn da muß't ma auch nichts lerne.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Micha setzt seine Sympathie bzw. sein Interesse für ein Fach in Dependenz zu seinen jeweiligen Leistungen, die wiederum in Dependenz zu den jeweiligen LehrerInnen bzw. deren Leistungen als ProduktionsleiterInnen stehen. Er mag ein Fach, wenn er gut ist und er ist gut, wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin gut und der Lehrer bzw. die Lehrerin gut ist, wenn er bzw. sie ihn zum Lernen zwingt. Denn zwingen LehrerInnen ihn nicht zum Lernen, dann muß „ma auch nichts lerne“. Das bestätigt auch Herr Merkel:

14.01.03

„Als ich Herrn Merkel sagte, daß ich den Eindruck habe, daß die SchülerInnen wirklich wenig Lust haben, sagte er: „Ja, man muß sie zum Unterricht zwingen.“

14.01.03

Herr Merkel fragte die Klasse nach dem Rechnen einer Mathematikaufgabe mit Prozentthematik: „In Prozentrechnen seid ihr ziemlich schlecht. Woran liegt das?“ „An der Frau Grei,“ antworten die SchülerInnen.

In gewissem Sinne ist es eine logische Konsequenz, den Lehrer bzw. die Lehrerin, wenn er bzw. sie nun mal ModeratorIn und Verantwortlicher des Produktionsprozesses ist, auch für auftretende Störungen und Mängel haftbar zu machen. Frau Grei war nach Meinung der SchülerInnen nicht in der Lage, ihnen das Wissen über das Rechnen mit Prozent zu vermitteln, folglich hat die SchülerInnen das Produkt nicht erreicht, was sich im Nicht-Können des Prozentrechnens manifestiert.

23.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Was erwartest Du von Lehrern?

Jan: Daß man ´n Stoff lernt. Unn daß se Spaß versteh´n.

I: Würdest Du sagen in den meisten Fächern lernt man den Stoff?

Jan: Ne... in... ne okay Englisch lernt ma, Latein lernt ma net so viel, Musik und BK lern´ ma nix unn in Deutsch lern´ ma überhaupt nix, G´schichte kriege ma auch net so viel mit.

Von LehrerInnen erwartet Jan, „daß man ´n Stoff lernt. Unn daß se Spaß versteh´n“. Von den sechs genannten Fächern, kann er allerdings nur Englisch als ein Fach kategorisieren, in dem man etwas lernt. Daß er in fünf Fächern nicht so viel bzw. gar nichts lernt, erklärt wohl auch seine

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

schlechten Noten in diesen Fächern, die bereits erläutert wurden⁴⁴⁵. In 5 von 6 Fächern versagen seiner Meinung nach die LehrerInnen, deren Aufgabe es ist, den „Stoff“ zu vermitteln. Alles was er diesbezüglich beizutragen hat, ist das Wörtchen „naja“, in dem die Ergebenheit zum Ausdruck kommt, mit der er sich dem Produktionsprozeß, den ja die LehrerInnen zu gestalten haben, hingibt. Wenn man in 5 von 6 Fächern nichts lernt, was soll man schon machen?

4.6. Einstellungen und Anforderungen

Die bewußten Einstellungen der SchülerInnen zum Prinzip der Produktivität und die Anforderungen, die der Produktionsapparat Schule an sie stellt, werden im Folgenden anhand von verschiedenen Sequenzen erörtert.

23.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Und welche Rolle spielt die Klasse beim Lernen – glaubst Du?

Deria: Ähm ... keine Ahnung. Ich denk´ mal irgendwie jetzt zum Beispiel in uns´rer Klasse ... ähm die machen zum Beispiel alle im Unterricht mit und die stellen sich auch nicht dumm und meine alte Klasse war halt eher so, denen war die Schule einfach egal und wenn der Lehrer rein gekommen ist, hamm halt die einen irgend´ne Hausaufgabe abgeschrieben, die ander´n hamm sich Zettel geschrieb´n, die andere hat mit´m Handy irgendwas gemacht und da hat irgendwie gar niemand im Unterricht aufgepaßt, außer so zwei, drei Streber unn dann hat man auch irgendwie keine Lust mehr auf Schule und dann paßt man sich so der Klasse halt an.

Derias Aussage verdeutlicht, welche große Bedeutung der Klasse als Ganzes und der durch sie geschaffenen Lernatmosphäre zukommt. Die gruppendynamischen Prozesse innerhalb der Klasse, die Zwänge und Notwendigkeiten, die für den Einzelnen aus der Situation entstehen, eben in diese Klassengemeinschaft eingebunden zu sein, haben wesentlichen Einfluß auf Derias Lernverhalten. Weil in Derias vorheriger Klasse „außer so zwei drei Strebern“ niemand den Unterricht aufmerksam verfolgte, hatte Deria „auch irgendwie keine Lust mehr auf Schule“. Ihr mangelndes Interesse am Unterricht begründet sie mit ihrer Assimilation an die Klasse: „dann paßt man sich so der Klasse halt an“. SchülerInnen als weitgehend passive Rezipienten der Lehrveranstaltung erleben die Notwendigkeit sich verschiedenen Bedingungen anpassen zu müssen. Einerseits ist da

⁴⁴⁵ vgl. Kapitel VI. 2.7.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

der Lehrer und sein Lehrplan, andererseits ist da aber auch die Klasse, die einen freien Umgang mit diesem Angebot nicht zuläßt, sondern ihrerseits Erwartungen an den Einzelnen und dessen Verhalten stellt.

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Torben: Also schon, eigentlich schon, ähm, de´ erschte Platz eigentlich, weil des ja des wichtigschte is´.

I: Und warum?

Torben: Weil´s für´s spätere Lebe wichtig is´. Ausschlag gebend halt. Also, was ma´ zum Beispiel, was ma später mal erreiche´ kann, weil wenn ma hier, ähm, we´ma hier schlecht is´, dann hat ma´ ja nur begrenzte Möglichkeite, also ma´ kann sich eigentlich hier sein, ähm, hier die...ähm, die Chance, daß ma´ später mal sicherlich ä Arbeit hat.

I: Mmh, weiß Du schon, was Du mal werden willst?

Torben: Ähm, eigentlich net. Eigentlich net direkt.

I: Sondern, indirekt?

Torben: Ähm, ähm mein, also mein Onkel, ähm, der is´ Betriebswirt, odder s..., der is Betriebswirt odder so – ich weiß net ganz genau, der arbeitet irgendwo bei Heidelberg, odder so, ich denk´ schon, daß ich da bei dem irgendwo in de Firma mal, bei dem also... könnt´ ich mir vorstelle.

I: Was ist das für eine Firma?

Torben: Ähm, ich weiß net, ähm, die sinn so für Zustellungen unn´, unn ähm Werkzeug odder so Arbeitsmaterialie sinn die zuständig und ähm... ja gut, ähm, keine Ahnung, ich weiß net genau odder net richtig, was er da macht, aber. Er guckt halt, daß des alles richtig läuft, bestellt die Sache unn so. Unn er verdient net schlecht, des is des wichtigste eigentlich.

Auf die Frage welchen Stellenwert Schule im Leben der SchülerInnen hat, verwiesen die Antworten der SchülerInnen in Interviews immer wieder auf ihr zukünftiges Berufsleben bzw. diesbezüglich vielfältige Möglichkeiten und daraus resultierende finanzielle Sicherheit. Für Torben beispielsweise bedeutet Schule: „die Chance, daß ma´ später mal sicherlich ä Arbeit hat“. Oft zeigt sich diese Tendenz zu Arbeitsplatzsicherheit auch in Hinsicht auf die Berufsvorstellungen der SchülerInnen. Torben weiß gar nicht genau, was sein Onkel eigentlich

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

genau macht, aber er kann sich vorstellen, dort auch zu arbeiten. Der Grund hierfür ist, daß sein Onkel dort „net schlecht verdient, des is des wichtigste eigentlich“. Schule ist wichtig aus Torbens Perspektive, aber nicht in dem Sinne, daß er sich für seine persönliche, ihn direkt berührende Lebenswelt oder Entwicklung etwas erwartet oder verspricht, sondern ausschließlich, weil schulischer Erfolg von ihm als Zugangsbarriere für eine wirtschaftlich gesicherte Existenz gesehen wird. Hier besteht offensichtlich ein breiter Konsens zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern.

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Boris: Ähm ich hätt´n gern zimmlich hoch – sage ma´s mal so. Ich hätt´n gern an oberschter Stelle, abber ich krieg´s net ganz fertig, weil ich halt ne faule Sau bin. An oberschter Stelle wär er mir halt zimmlich wichtig, weil ich brauch´n für´s spätere Lebe brauch ich...die Schule.

I: Weißt Du, was Du mal machen willst später?

Boris: Nee, des noch net, abber da ich´s eben noch net weiß, will ich gugge, daß ich mir später jede Möglichkeit offe halte kann.

Auch für Boris sind die Möglichkeiten, die sich den SchülerInnen durch Schule bzw. den Schulabschluß eröffnen, von zentraler Bedeutung. Obgleich er nicht weiß, in welche Richtung er sich beruflich orientieren will, weiß er um die Wichtigkeit des Schulabschlusses: „weil ich brauch´n für´s spätere Lebe“.

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Manuela: Also en ziemlich hohen, weil ich denk´ ohne Schule, dann is´ de Rescht vom Lebe is´eigentlich... ja ich weiß net, wenn ma so dumm is´ odder so, dann kriegt ma´ gar kei´ g´scheite Arbeit odder so unn dann will ich später dann auch net irgendwie als Müllmann irgendwo hocke odder so, des is´ dann schon scheiße.

Auch Manuela verweist auf die Bedeutung von Schule in Hinblick auf berufliche Möglichkeiten. Ihre Aussage belegt die Einstellung der SchülerInnen, daß man nicht um seiner selbst willen zur Schule geht und lernt, sondern aufgrund der sich daraus ergebendem beruflichen Chancen. Denn

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

„wenn ma so dumm is´ odder so, dann kriegt ma´ gar kei´ g´scheite Arbeit“. Die Vermutung drängt sich demnach auf, daß Intelligenz bzw. Dummheit nur in Bezug auf berufliche und somit finanzielle Sicherheit relevant sind.

23.09.02 dritte Stunde, BK-Bereich

I: Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Anna: Ähm ... also zimmlich weit obe, weil ich denk´... ähm die Schule is ausschlaggebend für´s spätere Lebe unn so.

I: Weil?

Anna: Ähm, ich mein´ ma braucht ja schon än gute Abschluß, wenn man was erreiche will unn so.

I: Ähm, was ist des Wichtigste in Deinem Leben?

Anna: Ähm, Freunde und so. Und Familie.

Dieser Interviewausschnitt zeigt sehr deutlich, daß die Schule einen Lebensbereich betrifft, der sich völlig unterscheidet von dem was Anna in ihrem persönlichen Leben für bedeutungsvoll hält. Schule ist auch hier eine Investition in die berufliche Zukunft. Sie hat einen hohen Stellenwert, weil die wirtschaftliche Zukunft wichtig ist – sogar „ausschlaggebend“. Die klassischen Bildungsideale, die eine innere Beteiligung der Menschen am Bildungsgeschehen notwendig voraussetzen, könnten so – zumindest im Fall von Anna – nur im Raum der Familie und Freunde ihren Platz finden. Für die Schule haben sie – trotz Religions- oder Ethikunterricht – ihre Bedeutung – zumindest im Bewußtsein Annas – vollständig verloren.

07.10.02

In Ethik diskutierte die Klasse heute darüber, was Jugend ausmacht. Für die SchülerInnen war das vor allem Liebe, Sex, Drogen, Schönheit und Klamotten. Als Herr Mayer fragte, wie es denn mit Bildung und Ausbildung aussieht, sagten die SchülerInnen, daß es zu früh sei, sich Gedanken zu machen – schließlich gehe man ja noch 4 Jahre zur Schule.

Solange Schule nicht das individuelle Interesse, die Talente und Besonderheiten der einzelnen SchülerInnen berücksichtigt, wird die Orientierung für eine spätere Berufswahl erschwert. Einerseits wird Schule als Aufgabe verstanden, die es als Zugangsvoraussetzung für einen wirtschaftlich interessanten Beruf zu bewältigen gilt, andererseits sehen SchülerInnen inhaltlich

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

keinen großen Zusammenhang zwischen diesen Bereichen. Nur so ist auch die Aussage der SchülerInnen verständlich, „daß es zu früh sei, sich Gedanken zu machen – schließlich gehe man ja noch 4 Jahre zur Schule“. An die reine Konsumtion von prüfbarem Wissen gewohnt, sehen die SchülerInnen nicht weshalb sie sich kreative Gedanken machen sollten, wohin ihre Neigungen eigentlich gehen. Was ihr Leben bzw. ihre Jugend vor allem ausmacht, sind „Liebe, Sex, Drogen, Schönheit und Klamotten“.

18.10.02

Die Französischarbeit fiel sehr schlecht aus. Herr Berger sagte später zu mir, daß er erstaunt war, daß die Klasse die für ihn schockierende Klassenarbeit so gelassen hingenommen habe. Auch als die Klasse ein paar Wochen später einen ebenso schlechten Test mit dem Durchschnitt 4,5 zurück bekam, war keiner der Schüler schockiert. Herr Berger schon. Er sagte, das Schlimmste sei, daß aus dem Test das Fehlen wichtiger Grundlagen ersichtlich sei.

In der Gelassenheit der SchülerInnen über die schlechte Französisch-Klassenarbeit spiegelt sich die Einstellung zur Aufgabenverteilung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wider. Aus Sicht der SchülerInnen ist der schlechte Notendurchschnitt ein Indiz dafür, daß der Lehrer seine „Moderationsaufgabe“ nicht zufriedenstellend geleistet hat. Warum sollte sie das schockieren? Sie lernen sowieso nicht, weil der Lehrplan sie interessiert, sondern weil sie am Ende des Schuljahres versetzt werden möchten. Es gilt den Weg zum Abitur zu überstehen, die Noten sind dabei - zumindest für die SchülerInnen der 9ten Klasse - nicht sonderlich von Bedeutung. Lerninhalte sind demzufolge von LehrerInnen vorgehaltenes Wissen, das in Ansätzen verstanden und in Klassenarbeiten derart wiedergegeben werden muß, daß die Benotung schließlich zur Versetzung in die nächste Klasse und somit einen Schritt weiter in Richtung Abitur führt. Diese Einstellung tritt auch in Viviennes Aussage zu Tage, die einfach nur für sich selbst spricht, ohne einer weiteren Interpretation zu bedürfen:

23.09.02 vierte Stunde, BK-Bereich

I: Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Vivienne: Hm, also ich denk' Schule is schon wichtig, abber mir persönlich is eigentlich so mei Freizeit unn so eigentlich ä Stück wichtiger unn so, also ich find' Schule is net alles. Unn ma muß ja net, ma.. also ich find' es reicht, we'ma durchschnittlich is', ma muß net

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

besonders toll, gut sei so.

I: Lernst Du in der Freizeit auch noch?

Vivienne: Also, we´ma nix uffkriegt hadde odder so, dann net. Also ich lern´ immer uff Arbeite unn Teschts unn so, odder wenn mir Vokabeln ähm abg´hört werre odder so, also dann uff jeden Fall, abber so daß ich mich dann mol so in de Ferie odder so freiwillig hinsetz unn dann was lern´, des is eher selte.

20.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Und welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Fabienne: Also, ich muß ja hingehen @(.)@

I: Pflicht?

Fabienne: Ja, abber in der Ferie da merkt ma dann schon daß ma gern widder hingehen würde.

I: Und warum?

Fabienne: Ja, weil ma da halt alle trifft, wo ma kennt unn die sieht ma in de Ferie dann net.

Auch für Fabienne ist Schule in erster Linie eine Art Pflichtveranstaltung. Das einzig Positive, was sie der Schulkultur abgewinnen kann, ist deren Funktion als soziale Begegnungsstätte, „ weil ma da halt alle trifft, wo ma kennt unn die sieht ma in de Ferie dann net“.

23.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Mmh. Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Frank: Gute Frage. Eigentlich schon zimmlich hoch. Also meischtens sind´s natürlich sechs Stunde am Vormittag unn dann halt noch, was ich mittags so mach´, abber ich geb´s mir eigentlich schon, versuch´ zumindest mir Mühe zu gebbe, weil ich will einfach än gute Abschluß krigge, des is mir wichtig.

I: Und warum isses Dir wichtig?

Frank: Äh, ich sag´, wenn ich kei Luscht hätt uff irgendwie lang´ in die Schule zu gehe, dann könnt´ ich auch auf die Hauptschule gehe, dann wär dies Jahr mei letschtes Schuljahr, dann kann ich anfangen zu schaffe. Ich will einfach än gute Abschluß unn dann wahrscheins a noch studiern, daß ich einfach irgendwie genug Möglichkeite hab´ in de Zukunft was zu mache, weil mit Hauptschule, was will ich´n do groß mache? Do gibt´s eigentlich wirklich net mehr viel Berufe, die wirklich Zukunft hamm. Also, vielleicht uff de Bau gehen unn so,

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

zum Inascht, abber also, des möcht ich net so unbedingt.

I: Weißt Du mal, was Du mal werden willst?

Frank: Ich... also, äh, die ganz Zeit wollt' ich also mehr so in die Richtung von meim Vadder, Programmierer odder so was werde, abber jetzt streb' ich mehr so Manager, Mamagement so mäßig an. Weil ich denk' Manager wer'n immer gebraucht, bei irgendwelche Firma oder so odder überhaupt, wer'n eigentlich auch benöticht unn des is eigentlich auch än Job, der fordert einen zwar auch viel, da muß ma viel arbeite unn sich viel drum kümmern, abber, ich denk' ma verdient gutes Geld unn es is eigentlich a, es macht eigentlich, denk' ich mal, a Spaß, wenn man do so ä gewisse Position hatt in de Firma, oder so. Stell' ich mir einfach gut vor.

Frank hebt ebenfalls die in Dependenz zueinander stehenden Faktoren Schulabschluß, berufliche Möglichkeiten und finanzielle Sicherheit hervor. Franks Augenmerk ist auf einen guten Schulabschluß ausgerichtet, der wiederum berufliche Möglichkeiten eröffnet, um sich finanziell abzusichern. Für den Beruf an sich scheint dasselbe Prinzip wie für Schule zu gelte: Die Leistungsvorstellung ist ausschließlich an eine Zielvorstellung geknüpft - im Falle des Berufs an den Verdienst - vor dem eigentlichen Interesse an der Tätigkeit. Ob sich Frank für den Job des Managers tatsächlich interessiert ist offen, für ihn sind diesbezüglich vor allem die Faktoren Arbeitsmarktlage („wer'n eigentlich auch benöticht“) und der Verdienst („ma verdient gutes Geld“) von Bedeutung. Den Spaßfaktor nennt er lediglich in Zusammenhang mit einer hierarchisch übergeordneten Stellung innerhalb der Firma („es macht eigentlich, denk' ich mal, a Spaß, wenn man do so ä gewisse Position hatt in de Firma“), abgesehen von der Tatsache, daß er den Eindruck vermittelt nicht wirklich zu wissen, was eigentlich zu dem Aufgabengebiet eines Managers gehört.

13.11.02

Herr Hofstätter wollte von der 9b wissen, was sie über die Pläne zur Ganztagsbetreuung denkt. Die SchülerInnen waren aber nicht sehr mitteilungsfreudig. Torben sagte am Montag nach der Besprechung über die Ganztagsbetreuung im BK Unterricht bei Herrn Guppi: „So kriegt man die Stunde auch rum.“ Während Herr Hofstätter also das Gespräch suchte, machten die SchülerInnen Hausaufgaben, schrieben Zettel, spielten auf dem Handy unter den Tischen Spiele etc.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Das Interesse der SchülerInnen, Schule lediglich zu überstehen und die Stunden auszusitzen, erklärt ihre mangelnde Teilnahme an dem Gespräch über Pläne zur Ganztagsbetreuung, das Herr Hofstätter mit ihnen sucht. Diese Einstellung der SchülerInnen wird durch Torbens Aussage „so kriegt man die Stunde auch rum“ verstärkt. Unterrichtsinhalte jeglicher Art sind aus Sicht der SchülerInnen nebensächlich. Es gilt, möglichst schonend den Schulalltag zu „überleben“, was sich auch in der nächsten Feldnotiz dokumentiert:

22.11.02

In der 5ten Stunde Biologie herrschte große Langeweile, weil Herr Dr. Behringer einen Film zeigte, den die Klasse schon einmal gesehen hatte. Aber er bemerkte den Irrtum nicht. Den SchülernInnen kam das sehr gelegen, so konnten sie sich einfach 45 Minuten auf ihre Tische legen und mußten gar nichts tun. Sie klärten den Irrtum nicht auf.

Anstatt den Irrtum Herrn Dr. Behrings aufzuklären und dadurch die Chance zu erhalten, Neues zu lernen, freuen sich die SchülerInnen über eine Auszeit von 45 Minuten, in denen sie nichts tun müssen. Außerdem freuen sie sich an ihrem überlegenen Wissen, gegenüber Herrn Dr. Behringer – eine Art Schadenfreude, um die sie sich selbst gebracht hätten, wenn sie dem Lehrer gegenüber den Irrtum aufgeklärt hätten.

02.12.02

Torben sagte in Musik zu mir: „Wenn man sich überlegt, was man in der Zeit alles sinnvolles hätte tun können.“

Da der aktive Teil im alltäglichen Unterricht von LehrerInnen gestaltet wird, liegen die an die SchülerInnen gestellten Anforderungen vor allem im Zuhören, Mitschreiben und eher selten in ihrer Mitarbeit durch Meldungen oder Aufgerufen werden. Diese Unterrichtsform ermüdet SchülerInnen mit der Zeit, die Konzentration schwindet und viele der „vor sich hinduselnden“ ZuhörerInnen erleben den Unterricht, den sie nicht mehr verstehen als sinnlos und langweilig. Gerade in Fächern, die für einen erfolgreichen Schulabschluß keine große Bedeutung haben, wie beispielsweise in Musik, BK etc., zeigen SchülerInnen häufig nur wenig Begeisterung. Wo sie kein echtes Interesse an den angebotenen Inhalten aufbringen können und die Lernmotivation ausschließlich durch die Gefahr, nicht versetzt zu werden, erzeugt wird, bricht der Lerneifer zwangsläufig in Fächern ein, die in dieser Hinsicht keine große Gefahr darstellen.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

24.01.03

Vor der vierten Stunde wurde Herr Hofstätter noch von Herrn Fuchs wegen der Versetzung von Jan aus der 9b angesprochen. Auf dem Weg zum Klassenzimmer der 8d meinte Herr Hofstätter dann zu mir, daß die 5er in Musik, BK und Geschichte mehr über Jans Lernverhalten aussagen, als die 5 in Latein.

LehrerInnen, die ja nicht umsonst gerade die Fächer, die sie unterrichten, ausgewählt haben, bringen die Tatsache, daß sich SchülerInnen für diesen – aus ihrer Sicht sehr spannenden – Unterrichtsstoff nicht per se interessieren, wenig Verständnis entgegen. Es spielt daher natürlich keine Rolle, ob es sich um ein Haupt – oder Nebenfach handelt, es ist *ihr* Fach. Wenn Jan in einem Haupt- und drei Nebenfächern die Note Fünf hat, dann zeigt das, daß ihm jede Art von Motivation fehlt. Herr Hofstätters Aussage, Jan nehme die Schule nicht ernst genug, bedeutet, daß Jan die grundlegenden Spielregeln nicht akzeptiert: Wenn schon die Lerninhalte selbst nicht interessieren, dann muß der Schüler zumindest die Frustrationstoleranz und Selbstdisziplin mitbringen, die es ihm erlaubt, trotzdem das „Produktionsziel“ zu erreichen.

23.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Und die Schule, welchen Stellenwert hat die in Deinem Leben?

Deria: Für mich ist die Schule, also war´s sie´s erst sehr, sehr wichtig und ich war immer so, zum Beispiel in der Grundschule voll die kleine Streberin und dann in der fünften Klasse hat´s dann angefangen: Mathe schlechter geworden und dann so in der 8ten Klasse bin ich dann richtig schlecht geworden, weil ich halt falsche Freunde hatte und so. Schule ist eigentlich schon echt wichtig, weil für die Zukunft und alles.

I: Mmh. Meinst Du es war einfach auch, weil mit der fünften Klasse Du einfach auch andere Interessen hattest und des eben in der Schule eben nicht erfüllt wird?

Deria: Mmmh. Und... ich weiß nicht, als ich hier auf die Schule gekommen bin in der Fünften, war´s so, da hamme einen gleich wie so ´nen Erwachsenen behandelt und ich war erst 10 und da is man noch ´n Kind. Und in der Grundschule war des immer noch so... hah ganz schön und lustig und auf einmal muß man sich anstrengen und lernen und darf man keinen Fehler machen und...des war halt schon irgendwie komisch.

Wie die anderen SchülerInnen im Interview, weist auch Deria auf die bereits mehrfach genannte

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Bedeutung von Schule für die eigene Zukunft hin. Im Vergleich zur Grundschule, wo es „hah ganz schön und lustig“ war, empfand sie die an sie gerichteten Anforderungen am Gymnasium als anstrengend. Zehnjährige Kinder werden dort wie „Erwachsene behandelt“. Den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium erlebte Deria aus diesem Grund als starken Umbruch: „auf einmal muß man sich anstrengen und lernen und darf man keinen Fehler machen. Was das Gymnasium von der Grundschule also hauptsächlich unterscheidet, ist die plötzliche Allgegenwärtigkeit einer Leistungs-Orientierung, die sich in der Forderung „keine Fehler machen“ zu dürfen manifestiert. Der Spaß ist vorbei, der Ernst beginnt!

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Was bedeutet Schule für Dich?

Micha: Arbeit...also auf manche Tage freu´ ich mich halt, weil ich da denk´, ja gut da muß ma net so viel arbeite jetzt, abber an manche Tage will ich eigentlich gar net in die Schul, weil ich weiß daß mir voll die anstrengende Fächer habbe.

Wie Deria empfindet auch Micha den Schulalltag am Gymnasium als anstrengend. Er beklagt den Arbeitscharakter, der die unangenehmen Schultage seines Erachtens auszeichnet. Seine Freude an der Schule steht in umgekehrter Korrelation zum Grad der Anstrengung, die er zu leisten hat. Demzufolge will er an Tagen mit anstrengenden Fächern, „eigentlich gar net in die Schul“. Micha erlebt den Schulalltag überwiegend als „produktionsorientiert“ und freudlos. Nur auf Tage, an denen er „net so viel arbeite“ muß, kann er sich freuen.

20.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Gut. Und ansonsten, wie die Schule funktioniert, also mit den Stunden und so, findest Du das sinnvoll? Ich mein´ so wie am Montag zum Beispiel, als Du das Gefühl hattest, ihr habt den ganzen Tag nix gelernt.

Charlotte: Haja, ich mein vier Nebenfächer, wo eh nur keine gscheiten Lehrer irgendwie drin sinn unn, ähm, dann zwei Hauptfächer am Ende – des bringt´s auch net. Also dann schläft man die erschten vier Stunden unn dann in der fünften Stunde wacht man so langsam auf unn in der sechsten Stunde is man dann erscht so halber wach unn dann is die Schule auch schonn widder vorbei – also des bringt´s auch irgendwie net.

Die Verbindung von Nebenfächern und „keine gscheiten Lehrer“ erscheint Charlotte besonders

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

unattraktiv. Nachdem sie vier Stunden lang den Unterricht der Nebenfächer „verschlafen“ hat, kommt sie auch in den letzten beiden Stunden nicht mehr so richtig in Form. Die oben angesprochene Einstellung gegenüber Haupt- und Nebenfächern findet sich auch hier bei Charlotte. Nebenfächer sind von vorneherein nicht besonders interessant – völlig unabhängig davon, wovon sie inhaltlich handeln. Eine etwas größere Rolle spielt hier noch der unterrichtende Lehrer. Koindiziert das Nebenfach jetzt mit einem „gscheiten“ Lehrer, kann es für Charlotte nur noch darum gehen, den langweiligen Vormittag irgendwie zu überstehen.

Der reale Lehr-/Lernprozeß

Die Beschreibung der Musikarbeit bei Herrn Guppi⁴⁴⁶ und der Tätigkeiten der SchülerInnen während des Chemieunterrichts⁴⁴⁷ haben bereits erste Eindrücke über die realen Lehr- bzw. Lernverhältnisse in der Schule gegeben. Nachfolgende Auszüge sollen dieses Bild vervollständigen. Um es noch einmal zu sagen: Produktivität, so wie sie hier verstanden wird, hat ein genau definiertes standardisiertes Produkt zum Ziel, nämlich den erfolgreichen Erwerb und die Abprüfbarkeit der schulamtlich vorgeschriebenen Lerninhalte. Auch die Art, wie dieses Ziel erreicht werden soll, die Unterrichtsform und Didaktik unterliegen nicht der Willkür des Lehrers bzw. der Lehrerin, sondern folgen vorgegebenen Regeln. Somit ist unter Produktivität die Anzahl der SchülerInnen, die mit erfolgreichem Abschluß die Schule verlassen, zu verstehen, sowie die Qualität des jeweiligen Abschlusses unter Betrachtung der jeweils eingesetzten Mittel. Eine Schule, die mit einer geringen LehrerInnenzahl die gleiche Anzahl SchülerInnen zum Abitur bringt, wie eine andere Schule, die mehr LehrerInnen zur Verfügung hat, ist somit eindeutig produktiver. Was bei einer so definierten Produktivität allerdings nicht in die Berechnung mit einfließt, sind die Anzahl der SchülerInnen, die im Verlauf ihrer Schulkarriere scheitern und das Klassen- bzw. Schulziel nicht erreichen. Ob ein Gymnasium 50 oder 90 Prozent ihrer FünftklässlerInnen zum Abitur führen wird, spielt insofern keine Rolle – Hauptsache es bleibt eine ausreichende Anzahl an SchülerInnen mit Schulabschluß übrig. Produktivität als Maß für Schulqualität scheint somit eine Kehrseite zu haben, die ich im Folgenden kurz besprechen möchte.

4.7. Die Kehrseite der Produktivität

06.11.02

In der ersten Stunde Mathe kündigte Herr Hofstätter an, daß er die Hausaufgaben sehen wolle. Bis er dann durch die Reihen ging, hatten alle SchülerInnen die Hausaufgaben abgeschlossen.

Die Aufgabe war die Verbesserung der Klassenarbeit. Die SchülerInnen, die sie schnell abgeschlossen hatten, konnten so weder ihre Fehlerquellen entdecken, noch etwas dazu lernen.

⁴⁴⁶ vgl. Kapitel VI. 2.6.

⁴⁴⁷ vgl. Kapitel VI. 1.8.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Aus dieser Feldnotiz ist ersichtlich, daß es SchülerInnen nicht um Lerneffizienz geht: Indem sie von anderen SchülerInnen die Hausaufgaben abschreiben lernen sie nichts. Aber sie können dem Lehrer liefern, was er verlangt. Aufgrund der hohen Schülerzahl kann Herr Hofstätter nicht den Lernprozeß jedes einzelnen verfolgen. Es ergibt keinen Sinn, Hausaufgaben bei MitschülerInnen abzuschreiben, da ja Hausaufgaben als Übung für SchülerInnen gedacht sind, die eben allein und selbstständig gelöst werden sollen. Wo Hausaufgaben abgeschrieben werden, zeigt dies, daß der oder die Abschreibende ein grundlegend falsches Verständnis für die Lernsituation hat. Schließlich geht es nicht darum, etwas für den Lehrer oder die Lehrerin zu tun, sondern darum, etwas für sich selbst zu tun. Und obwohl die SchülerInnen das im Grunde sehr gut wissen, wird von vielen regelmäßig abgeschrieben. Nach meiner Einschätzung ist dies als gewissermaßen „subversives“ Verhalten zu werten. Es richtet sich gegen die Autorität des Lehrers, den man täuscht und dessen Ansprüche man unterläuft. Ob aus Bequemlichkeit oder aus Prinzip, es wird oftmals nur das Nötigste erledigt – es gilt das sogenannte Minimalistenprinzip – wie im vorliegenden Fall. Auch die Stillarbeit der Klasse 9b in Chemie basierte auf diesem Minimalistenprinzip, wie folgender Auszug aus meinen Feldnotizen zeigt:

16.10.02

Die Stillarbeit in Chemie verlief jede Stunde de facto so, daß die SchülerInnen die Aufgabenblätter von der Gruppe, die letzte Woche Stillarbeit hatte, abschrieben. Dann erzählten sie, spielten Spiele, machten Hausaufgaben für andere Fächer, lasen die Deutschlektüre für die nachfolgende Stunde, aßen, tranken etc.

Während die eine Hälfte der Klasse im Chemie-Praktikum unter Anleitung von Herrn Dr. Behringer Versuche durchführte, mußte die andere Hälfte an ihren Tischen sitzen und mehrere Aufgabenblätter mit Fragen zu chemischen Prozessen beantworten. Es kann nicht von selbstständiger Arbeit gesprochen werden, da die zweite Gruppe jeweils nur die Aufgabenblätter von der vorangegangenen Chemiestunde der ersten Gruppe abschrieb. Wieder liefern die SchülerInnen nur was verlangt wird - das Endergebnis ist für sie entscheidend. Das „Wie“ spielt dabei keine Rolle, obwohl doch gerade bei Lernprozessen die selbstständige Arbeit der eigentlichen Zweck der Übung.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

13.12.03

Während die Klasse in der Biologiestunde die Arbeit, die sehr schlecht ausgefallen ist (die beste Note war eine 2-3), zurückbekam, schrieben einige SchülerInnen, die zum ersten Termin nicht anwesend waren, im Nebenzimmer die Arbeit nach. Unterricht fand keiner statt. Die SchülerInnen stellten Fragen bezüglich der Korrektur, suchten nach übersehenen Punkten und feilschten um ihre Note. Herr Dr. Behringer beantwortete ihre Fragen, verbesserte teilweise ihre Noten und beaufsichtigte die NachschreiberInnen bei ihrer Klausur.

Im Schulalltag gibt es immer wieder Stunden wie diese, in denen kein eigentlicher Unterricht stattfindet. Da Noten die Zeugnisse bestimmen und diese den Zugang zur Arbeitswelt öffnen, sind sie in der Schulkultur ein zentrales Element. Ihre Bedeutung ist so groß, daß SchülerInnen eine ganze Schulstunde um ihre Noten feilschen können und der Lehrer - in diesem Fall Herr Dr. Behringer - eine ganze Stunde damit zubringt, ihre Korrektur der Klassenarbeit gegebenenfalls noch einmal zu korrigieren.

17.01.03

Frau Kneipp erzählte im Lehrerzimmer, daß sie gestern die Hälfte der Erdkunde Klassenarbeiten der 11c korrigiert habe und es einfach katastrophal sei: „Wenn man das sieht, dann weiß man, daß der ganze Unterricht gerade umsonst war. Die kriegen gar nichts mit. Das hätt´ ich mir gerade sparen können.“

In der passiven Haltung der SchülerInnen, ihrem mangelnden Ehrgeiz und ihrer geringen Aufmerksamkeit, was bereits mehrfach in Feldnotizen zum Ausdruck kam, ist die Erklärung für die oft sehr schlechten Ergebnisse in Klassenarbeiten zu suchen. Schlecht ausfallende Klassenarbeiten rufen bei LehrerInnen Ratlosigkeit und Demotivation hervor, weil ihnen hierdurch die kontraproduktive Einstellung der SchülerInnen und die Sinnlosigkeit ihrer Lehrtätigkeit deutlich vor Augen geführt wird und ihnen zeigt, daß die SchülerInnen kein Interesse am Lehrstoff haben und nur ihre Zeit absitzen.

24.01.03

Im Sport-LK (siebte und achte Stunde) besprach Herr Hofstätter etwas Sporttheorie und den anstehenden Skiausflug. Die SchülerInnen saßen unaufmerksam rum, malten Blümchen in

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

ihre Hefte, schrieben nicht mit, obwohl Herr Hofstätter sehr bemüht war. Herr Hofstätter hatte mir nach der 6ten noch gesagt, daß es in der Oberstufe besser wäre, wenn er manchmal einfach nur dozieren würde. „Man ist es nur von den Kleinen gewohnt zu fragen, sie selber draufkommen zu lassen etc. Aber die SchülerInnen im LK lernen selbstständig.“ Er sagte, der LK sei ganz gut. Er habe eine schwierige Klausur für die SchülerInnen des LKs konzipiert, weil sie immer so laut und unaufmerksam seien. Mit der schwierigen Klausur wollte er ihnen zeigen, daß sie es sich nicht erlauben können so laut zu sein. Aber selbst in dieser Klausur schnitten sie gut ab. Sie lernten also selbstständig - und brauchten gar keinen anleitenden Unterricht mehr.

Das Lernverhalten der SchülerInnen verändert sich mit dem Abitur. Wo in den ersten Schuljahren des Gymnasiums noch interaktiv gelernt wird, wird in den letzten Jahren vor dem Abitur von den SchülerInnen ein eher rezeptives Verhalten gezeigt. Trotzdem sind die Klassen, die kurz vor dem Abitur stehen leistungsbereiter als Klassen mit jüngeren SchülerInnen und sicherlich wächst auch die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Während SchülerInnen der 9ten Klasse dem Lernen wenig Beachtung schenken, schließlich geht es „nur“ darum, versetzt zu werden, lernen die SchülerInnen der 13ten Klasse durchaus selbstständig, immerhin fließt jede ihrer Noten ins Abitur mit ein und bestimmt somit den Durchschnitt, der sie für bestimmte Studiengänge und Berufe qualifiziert. Das veränderte Lernverhalten erfordert auch ein anderes Lehrverhalten. Es reicht in diesen höheren Klassen aus zu „dozieren“ - ähnlich der Lehrmethode an Universitäten - weil das bevorstehende Abitur ein selbstständiges Lernen garantiert.

28.01.03

In der letzten Schwimmstunde mit der fünften Klasse hatte Herr Hofstätter mehr Zeit, sich um den Jungen zu kümmern, der als einziger noch nicht schwimmen konnte. Er sagte mir, daß nicht mehr viel fehle, daß der Schüler schwimmen lerne, er aber nicht die zeitliche Möglichkeit habe, ihm das beizubringen.

Die kurze Notiz veranschaulicht die Grenzen des Lehr- bzw. Lernprozesses an deutschen Schulen. Wie oben dargestellt, erlaubt der schulische „Produktionsprozeß“ keine „Sonderveranstaltungen“ für einzelne SchülerInnen. Obwohl er es persönlich bedauert, hat der Lehrer hier keine Möglichkeit einem einzelnen Schüler die Hilfe zukommen zu lassen, die er bräuchte. Er muß

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

seine Aufmerksamkeit der gesamten Klasse widmen.

18.03.03

Im Lehrerzimmer fragte Herr Hofstätter eine Frau vom Oberschulamt, ob das erwartet wird, daß in Lehrproben alles schon vorbereitet sei, so wie es in der Realität nie vorkomme. „Ja, das wird schon erwartet, das ist halt eine Extremsituation.“ Herr Hofstätter schüttelte den Kopf und winkte ab: „Alles klar, so wird eben alles begründet.“

Das Kopfschütteln des Lehrers bringt zum Ausdruck, was er von den Erwartungen des Oberschulamtes hält. Er ist offensichtlich der Meinung, daß es unsinnig ist, in einer Lehrprobe eine Situation zu generieren, die so in der Realität des schulischen Alltages kaum vorkommt. Das Augenmerk des Oberschulamtes richtet sich nicht auf die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in der Lehrprobe gestaltet, ob der Lehrer bzw. die Lehrer spontan in der Lage ist, mit den gestellten Anforderungen zurecht zu kommen und die Fähigkeit besitzt, eine gute Lernatmosphäre herzustellen, sondern erwartet eine inhaltlich bis ins Detail ausgearbeitete Veranstaltung, die die SchülerInnen zu Statisten macht.

25.03.03

Im Regieraum, wo sich die SportlehrerInnen umziehen, erzählte Herr Krüger, daß er heute morgen eine Abiturgruppe zum Sportturnier angemeldet habe. Als Herr Bär ihm dann sagte, daß der gesamte Jahrgang an diesem Tag Klausur in Geschichte schreibe, mußte er die Teilnahme an diesem Turnier gleich wieder absagen. Die ganze Organisation, das Training, die Mannschaftsaufstellung etc. waren umsonst.

Diese Feldnotiz belegt, daß eine Geschichtsklausur der 13ten Klasse Vorrang vor einem Sportturnier hat. Herr Krüger hat keine Möglichkeit diese Priorität in Frage zu stellen, auch wenn dadurch all' seine Bemühungen und Vorbereitungen umsonst waren und er sich ärgert.

12.02.03

In der zweiten Stunde ließ Herr Hofstätter die SchülerInnen hauptsächlich selbstständig Aufgaben rechnen und half dann jeweils einzelnen SchülernInnen, die Probleme oder Fragen an ihn hatten.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Diese Notiz wird deswegen hier wiedergegeben, weil sie im Alltag der Schule so selten und ungewöhnlich ist. Durch diese Art des Unterrichts lernt Herr Hofstätter die einzelnen SchülerInnen und ihre Leistungen besser kennen. Zudem schaffen solche Stunden engeren Kontakt zwischen Schülerinnen und LehrerInnen, weil sie sich eher als Individuen begegnen, wenn der Klassenkontext insoweit aufgehoben wird, als die Klasse in ihrer Gesamtheit nicht mehr als Auditorium für die Lehrer-Schüler-Interaktion zur Verfügung steht. Auf diese Weise kann ein persönliches Zwiegespräch geführt werden, das dem Lehrer – ohne den Schüler oder die Schülerin vor der Klasse zu kompromittieren – einen größeren Handlungsspielraum eröffnet. Der öffentliche Raum schmilzt zusammen und erlaubt eine Begegnung, die Elemente der Seins-Ebene enthalten kann. Leider bilden solche Unterrichtsstunden eine große Ausnahme, da das Curriculum kaum Zeit für Unterricht dieser Art läßt.

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Herr Behringer?

Manuela: Ähm naja ... also ich find´ der is´ schon luschtig unn so, abber ich versteh´ net, was der eigentlich als von einem will, weil der stellt erschtmal gar keine Fragen an die Klasse unn dann weiß ma´ net, wie ma´ mündlich mitarbeiten soll, weil der redet eigentlich immer nur die ganze Zeit und stellt überhaupt keine Fragen odder so. Ja der macht die Aufgaben selber.

I: Mmh.

Manuela: Also daß er zum Beispiel des Arbeitblatt heut – der hat´s ja selber eigentlich alles gemacht an der Tafel.

Wenn bislang von der KonsumentInnen-Rolle der SchülerInnen und der ihr immanenten Passivität gesprochen wurde, veranschaulicht Manuelas Beschreibung des Unterrichts bei Herrn Dr. Behringer diese Polarität von Aktivität und Passivität auf Seiten der LehrerInnen und SchülerInnen in der Praxis schulischen Alltags sehr detailliert. Manuela verwirrt diese passive Haltung („abber ich versteh´ net, was der eigentlich als von einem will“), die ihr durch Herrn Behringers aktive Gestaltung des Unterrichts zugewiesen wird. Indem Herr Dr. Behringer im Unterricht alles selbst macht, keine Fragen stellt und ununterbrochen redet, verhindert er selbständiges Lernen der SchülerInnen. Manuela sieht gar keine Möglichkeit „wie ma´ mündlich mitarbeiten“, d.h. selbst aktiv den Unterricht mitgestalten soll. Er fordert von SchülerInnen lediglich zuzuhören und drängt sie hierdurch immer mehr in eine KonsumentInnen-Rolle, die von

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Manuela abgelehnt bzw. in ihrer Sinnhaftigkeit hinterfragt wird.

Dabei kann die aktive Mitarbeit der Lernmotivation der SchülerInnen oftmals zugute kommen. Diese ist beispielsweise beim SchülerInnenaustausch gefragt. Wie das folgende Interview mit Frank zeigt, bilden solche positive lernverstärkende Methoden allerdings eine Ausnahme schulischen Alltags.

20.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Hast Du ein Lieblingsfach?

Frank: Ja, Französisch is eigentlich zur Zeit mei Lieblingsfach.

I: War das auch letztes Jahr schon so?

Frank: Ja, am Anfang in de 7te Klasse hab ich´s eigentlich net so gemocht, abber zeit ich jetzt letschtes Jahr in Frankreich uff dem Austausch war unn halt die Sprache anwenden konnt, ähm, is es eigentlich mehr odder weniger zu meinem Lieblingsfach worde. Des macht mir eigentlich auch Spaß so.

I: Meinst Du, es wäre besser man würd' die Sprache im Land lernen, anstatt nur in der Schule?

Frank: Ja, ich würd´s abwechselnd halt mache. Daß ma jedes Jahr mol irgendwie für zwei, drei Woche odder so in des Land geht und die a mol zu uns komme, odder so. Aber des hat ma erschtens nur einmal in der ganze Schulzeit, also dies Johr is jetzt glaub´ ich zuerscht widder Englischaustausch dran unn dann in der nekschte Klass ka´ma höchstens mal so jahrweise odder so, weiß net in die Staade, odder so.

Franks Vorliebe für das Fach Französisch begründet sich aus einem SchülerInnenaustausch, an dem er im letzten Schuljahr teilgenommen hat. D.h. der Bezug der Lerninhalte zur eigenen Lebenspraxis steigerte bei Frank nicht nur das Interesse am Fach Französisch, vielmehr entwickelte er bei der aktiven Anwendung des Gelernten sogar Freude: „Des macht mir eigentlich auch Spaß so“. Meine Frage, ob er der Meinung sei, die Sprache besser direkt im Land oder in der Schule zu lernen, beantwortet er, indem er eine Kombination beider Formen des Lernens vorschlägt. Gleichzeitig verweist er aber auf den realen Lehr-/Lernprozeß, daß SchülerInnenaustausch nämlich vor allem eine Ausnahmesituation darstellt: „des hat ma erschtens nur einmal in der ganze Schulzeit“ bzw. „höchstens mal so jahrweise odder so“.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Es ist legitim, Schule als Ort der Wissensproduktion unter dem Gesichtspunkt der Produktivität zu betrachten. Folgt man dieser Sichtweise, so stellt man fest, daß das im Kapitel III dargestellte Prinzip der Zweiheit, das das Lehrer-Schüler-Verhältnis maßgeblich prägt, ein wichtiger Faktor im streng reglementierten „Produktionsprozeß“ darstellt. Die Rollenzuweisung als ProduktionsleiterInnen bzw. KonsumentInnen impliziert Aktivität bzw. Passivität, so daß die Chance auf gemeinsame Gestaltung des Unterrichts und das Zusammenspiel von SchülerInnen und LehrerInnen weitgehend ungenutzt bleibt. Die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist kommunikativer Art⁴⁴⁸, d.h. durch Exteriorität und Zwang geprägt. Ein auf „Output“ gerichteter Bildungsprozeß, der eine an die industrielle Produktion erinnernde Orientierung aufweist, ohne allerdings über qualitätssichernde Standards zu verfügen, wie sie in der Wirtschaft längst gang und gebe sind (zum Beispiel in Form von Supervisionsmöglichkeiten für LehrerInnen), birgt im Bereich der Begegnung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf einer Seins-Ebene große Defizite. Zwar beinhaltet das staatlich reglementierte Bildungssystem die Aufgabe der Bildung, den Menschen zu seiner persönlichen „Ganzheit“ zu bilden, aber zu Gunsten einer an den Interessen der industriellen Gesellschaft orientierten „zweckgebundenen“ Bildung, wird dieser Aspekt vernachlässigt, den ich als Kehrseite der Produktivität bezeichnen will: „Schließlich muß die Schule zu ihrem Auftrag stehen, Menschen zu bilden, auch wenn dies von den einen als unzeitgemäß belächelt, von anderen als Relikt der Klassengesellschaft verworfen wird.“⁴⁴⁹

⁴⁴⁸ vgl. Bohnsack 2004

⁴⁴⁹ Hochstetter & Muser 1964: 20

5. Sympathie/Antipathie

„Sympathie (von griech. syn, pathein = "mitleiden", vgl. Mitleid) ist ein menschliches Gefühl. Die Wahrnehmung dieses Gefühls ist subjektiv, nicht messbar und für Beobachter nicht nachvollziehbar.

Sympathie ist positiv wertend und bezeichnet i.d.R. eine emotionale Beziehung zu einem anderen Menschen (jemand ist jemandem sympathisch), allerdings auch zu einer Idee oder Ideologie, seltener zu einem Tier, aber niemals zu einem Gegenstand.

Das Gefühl der Sympathie kann verschiedene Ausprägungen haben bzw. verschieden stark empfunden werden (jemand hat sympathische Züge; jemand ist sympathisch; oder jemand ist sehr sympathisch; umgekehrt hegt man umgangssprachlich wenig Sympathie, die bis zur Antipathie wachsen kann).⁴⁵⁰

Ein weiteres soziologisches Prinzip, das einen interessanten Hintergrund für die Betrachtung der Schule bildet, ist „Sympathie/Antipathie“. Es konterkariert die anderen Prinzipien auf sehr subtile Weise, gleich einem Nebel, der sich über eine Landschaft legt: berührt alles und jeden, für alle sichtbar, aber kaum faßbar. Sympathie durchdringt die verschiedenen Dimensionen des kulturellen Lebens in der Schule und bestimmt daher auch maßgeblich das Lehrer-Schüler-Verhältnis, vor allem auf der Seins-Ebene, bzw. im konjunktiven Erfahrungsraum im Sinne Bohnsacks.

Sympathie

5.1. Aufhebung der dualistischen Solidarität

Die Kategorie der Sympathie ist deswegen so bedeutungsvoll, weil sie in der Lage ist, die anderen durch Polarität zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gekennzeichneten Kategorien außer Kraft zu setzen. Nachfolgende Felddescriptionen veranschaulichen dies:

29.11.02

Nach der Mathematikstunde redeten Charlotte, Beatrice und Lena mit Herrn Hofstätter, weil in der Biologie-Arbeit ein Begriff vorkam (Plasmolyse), den die Klasse nie zuvor besprochen hatte. Die Frage zur Plasmolyse machte zudem punktemäßig ein Viertel der

⁴⁵⁰ <http://de.wikipedia.org/wiki/Sympathie>

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

ganzen Arbeit aus. Herr Hofstätter hörte genau an, was die Mädchen berichteten und ließ sich die Situation erklären. Er versprach den Schülerinnen, mit Herrn Dr. Behringer darüber zu reden.

Obgleich Charlotte, Beatrice und Lena um die LehrerInnen-Solidarität wissen, wenden sie sich mit einer Beschwerde über Herrn Dr. Behringer und seine Fragestellung in der Biologie-Arbeit an Herrn Hofstätter. D.h. die Sympathie zu Herrn Hofstätter überwiegt mögliche Zweifel. Herr Hofstätter wiederum weiß um den Wert des ihm entgegen gebrachten Vertrauens, was sein Zuhören und Nachfragen zeigt. Mit dem Versprechen, mit Herrn Dr. Behringer zu reden, d.h. den Mädchen helfen zu wollen, belohnt er das Vertrauen der Mädchen und bekundet gleichzeitig seine Sympathie.

07.02.03

In der zweiten großen Pause kamen Charlotte und Beatrice zu Herrn Hofstätter und beschwerten sich über Conny. Sie sagten, daß sie es schon versucht haben nett zu ihr zu sein etc., daß Conny aber immer „scheiße“ zu ihnen sei. Als Beatrice in der letzten Woche nach drei Tagen Fehlen wegen einer Krankheit am vierten Tag wieder in der Klasse gewesen sei, habe Conny gesagt: „Da isse ja wieder die Schlampe.“

In dieser Feldnotiz dokumentiert sich, daß Sympathie, die SchülerInnen LehrerInnen entgegen bringen, auch das solidarische Gefüge der SchülerInnen aufheben bzw. überwinden kann. Charlotte und Beatrice „verraten“ Conny an Herrn Hofstätter, liefern sie - in Kategorien von Macht, Solidarität und Dualismus denkend - der Gegenseite aus. Die Sympathie, die Charlotte und Beatrice für Herrn Hofstätter empfinden, ist stärker als die für Conny. Sie wenden sich an Herrn Hofstätter, weil sie sich im Umgang mit Conny überfordert fühlen. Obschon sie „versucht haben nett zu ihr zu sein“, ist Conny „immer „scheiße“ zu ihnen“. Daß sich Beatrice und Charlotte wieder an Herrn Hofstätter wenden, spricht für die Kontinuität des Vertrauensverhältnisses. D.h. Herr Hofstätter konnte durch seine vorhergehenden Reaktionen auf das ihm entgegengebrachte Vertrauen dieses festigen und verstärken, sonst hätten sich Beatrice und Charlotte nicht ein weiteres Mal an ihn gewandt.

11.02.03

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Obwohl Herr Hofstätter von Herrn Fuchs schon „Druck“ wegen des Abgabetermins bezüglich der Abiturlisten (welche Disziplin die SchülerInnen des Sport-LKs beim praktisch Teil des Abiturs wählen) bekommen hatte, setzte er sich für drei weitere Tage Zeit ein, um am Freitag mit den SchülerInnen aus dem Sport-LK ins Stadion zu gehen, so daß jeder Schüler/jede Schülerin sich für seine/ihre beste Disziplin entscheiden kann.

Herr Hofstätter zeigt auch in diesem Beispiel Verständnis und Sympathie für die SchülerInnen. Trotz des solidarischen Gefüges, das ihn eigentlich zum Handeln im Sinne Herrn Fuchs drängt, stellt er sich auf die Seite der SchülerInnen. Er fühlt sich mehr seinen SchülerInnen gegenüber verpflichtet, ihnen Gelegenheit zu geben die bestmögliche Disziplin für ihre praktische Abiturprüfung zu bestimmen, als der Solidarität mit Herrn Fuchs, dem Schuldirektor.

5.2. Begegnungen auf der Seins-Ebene

Sympathie ermöglicht die Begegnung von LehrerInnen und SchülerInnen auf der Seins-Ebene, was vor allem Dimensionen fern ihrer kommunikativen Beziehung⁴⁵¹ meint. Wird das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ansonsten von Macht, Solidarität und Dualismus geprägt, eröffnet Sympathie Beziehungsebenen auf Basis des Seins und der Interiorität.

16.01.03

Vor der dritten Stunde erzählte mir Herr Merkel, daß zwei dieser drei Jungen, die den Unterricht stören, immer die „Kumpelebene“ zu ihm suchten. Die Mutter von Peter sagte Herrn Merkel, daß Peter Zuhause nie vom Fach Geschichte redete, sondern nur von Herrn Merkel als Person. „Das ist ganz komisch bei ihm.“

Peter sucht die „Kumpelebene“ zu Herrn Merkel, d.h. es ist nicht die Lehrerrolle Herrn Merkels, die ihn anspricht, sondern dessen Person; alles was neben bzw. hinter der Lehrerrolle steht. Aus diesem Grund erzählt Peter seiner Mutter nicht vom Fach Geschichte, das Herr Merkel in seiner Lehrerrolle unterrichtet, sondern ausschließlich „von Herrn Merkel als Person“. Daß Herr Merkel dieses Verhalten Peters „komisch“ findet, zeigt wie ungewöhnlich Kontakte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Seins-Ebene sind. Sie stellen eine Ausnahme im schulischen Alltag dar. Bereits die Bezeichnung „Kumpel-Ebene“ wertet das Verhalten des

⁴⁵¹ vgl. Bohnsack 2004

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Schülers ab. Es läßt die Annäherung des Schülers als Versuch erscheinen, den Lehrer dazu zu bringen, sich mit Peter „gemein“ zu machen und erscheint Herrn Merkel als Anmaßung. Dem Verhalten der beiden Schüler kann natürlich auch der Versuch zugrunde liegen, an der Machtposition Herrn Merkels, Anteil zu haben.

28.01.03

Auf dem Weg zum Schwimmbad erzählte mir Herr Hofstätter, daß er mal mit einer Klasse einen Habicht per Zufall gerettet habe. Weil damals ein so schöner Wintertag war, sei er mit einer Klasse spazieren gegangen, habe eine Eisbahn gebaut und unter einem Holzstapel hätten sie den verletzten Habicht gefunden, den Herr Hofstätter dann in eine Greifenwarte gebracht habe. „Die Stunde ist der Klasse und mir noch heute in Erinnerung. Das bringt manchmal mehr als alles andere, aber das kann man auch nicht mit jeder Klasse machen.“

Der Tag, den Herr Hofstätter mir beschreibt, ist ihm und der Klasse noch heute in Erinnerung, weil auch er eine Ausnahme in der Praxis der Schule darstellt. Die bereits beschriebene Omnipräsenz der Produktivitätsforderung beschränkt das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Regel auf die jeweiligen Rollenspiele der Beteiligten, so daß eine Stunde im Freien, in der Lehrer und SchülerInnen gemeinsam eine Eisbahn bauen und zusammen Zeit erleben als Begegnung auf der Seins-Ebene bedeutungsvoll und eine Besonderheit ist. Daß Herr Hofstätter mir davon erzählt, zeigt, daß er um diese Bedeutsamkeit weiß. Das Erlebnis mit dem Habicht bleibt in der Erinnerung als Symbol der Verbundenheit zwischen dem Lehrer und seiner Klasse und Herrn Hofstätters Bemerkung, daß man das „auch nicht mit jeder Klasse machen kann“ verweist auf die gegenseitige Sympathie, die hier zwischen Lehrer und Klasse besteht. Wie wichtig Begegnungen auf der Seins-Ebene in Bezug auf den Bildungsprozeß auch nach Meinung Herrn Hofstätters sind, kommt in seiner Aussage zum Ausdruck: „Das bringt manchmal mehr als alles andere“.

07.02.03

Auf dem Weg zur achten Klasse kam uns ein Mädchen entgegen und sagte: „Herr Hofstätter, der Sanne ist irgendwie schlecht und die heult rum und so.“ Herr Hofstätter ging ohne zu zögern auf die Mädchentoilette, wo Sanne sich befand und fragte: „Sanne, was ist los?“ Nach einer kurzen Unterredung mit Sanne, tröstenden Worten und Zuspruch, hatte sie sich beruhigt, zu weinen aufgehört und ging zusammen mit Herrn Hofstätter, mir und drei anderen Mädchen aus der Klasse ins Klassenzimmer zum Mathematikunterricht.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Das Mädchen zögert nicht Herrn Hofstätter um Hilfe zu bitten, obwohl er als Lehrer im Sinne von Macht, Solidarität und Dualismus auf der „anderen“ Seite steht. Sie spricht ihn in diesem Fall auch nicht in seiner Rolle als Lehrer an, sondern sucht seine Hilfe als Mensch.

06.12.02

Jan war während der Mathestunde auf die Toilette gegangen. Als er zurück kam sagte er, daß da ein Junge auf dem Klo sei, der sich das Leben nehmen will – mit einem Messer. „Ohne Scheiß!“ Herr Hofstätter eilte daraufhin auf die Jungentoilette. Später erzählte er mir, daß es sich um einen Jungen aus der Hauptschule handelte und daß er ihn überzeugen konnte von seinem Vorhaben abzulassen.

Herr Hofstätter eilt ohne Zögern auf die Jungentoilette. Daß er hilft, zählt zu seinen Aufgaben als Lehrer, schließlich gilt es, SchülerInnen auch zu beaufsichtigen und sich um ihr Wohl zu kümmern. Er handelt also durchaus in seiner Lehrer-Rolle, aber die Art dieses Handelns liegt in seiner Persönlichkeit begründet. Die Situation ist nicht alltäglich und liegt fern vom normalen Lehr- bzw. Lernprozeß, so daß Herr Hofstätter auf keine vorgefertigten Handlungsschemata zurückgreifen kann. Rollenförmiges Handeln ist hier nur bedingt möglich und muß notwendig um Dimensionen des Seins erweitert werden. Natürlich sind diese auf Böhnisch zurückgehenden begrifflichen Kategorien Hilfsmittel um komplexe Zusammenhänge analytisch besser fassen und verstehen zu können. Innerhalb der sozialen Realität wird es allerdings immer wieder zu Überlappungen dieser Kategorien kommen und eine exakte Zuordnung jeder Handlungssequenz wird nicht in jedem Falle möglich sein. Wo das rollenförmige Handeln daher genau beginnt bzw. endet läßt sich nicht bestimmen, aber es ist offensichtlich, daß der suizidgefährdete Junge und Herr Hofstätter sich auf einer Seins-Ebene begegnen – die vom Handlungsrepertoire der jeweiligen Rolle nicht alleine ausreichend definiert werden kann.

20.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Gut. Und was erwartest Du von Lehrern?

Fabienne: Daß sie ... ähm mehr so wie der Herr Pilari sinn, also ma lernt was unn die sinn auch mehr so kumpelhafter.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

I: Ja, fehlt das manchmal so, ein bisschen Kontakt, daß man die Lehrer gar nicht richtig kennt?

Fabienne: Ja, so wie beim Herrn Pilari halt. Der war zimmlich nett unn der, bei dem hat ma was gelernt unn auch Spaß gehabt.

Vergleichbar mit der Sequenz von Peter und Herrn Merkel, drückt Fabienne genau wie Peter den Wunsch aus, daß LehrerInnen „mehr so kumpelhafter“ sein sollten. Auch Fabienne vermißt die Begegnungen mit ihren LehrerInnen auf der Seins-Ebene. Sie stellt dabei nicht die Rollen-Identität in Frage, was in ihrer Bemerkung „bei dem hat ma was gelernt“ deutlich wird, doch sie wünscht sich eine zusätzliche Qualität in der Begegnung: „der war zimmlich nett und der, bei dem hat ma (...) auch Spaß gehabt“. D.h. der schulische Alltag ist aus Sicht von Fabienne - bezogen auf den Umgang bzw. den Kontakt mit LehrerInnen - zu sehr auf das Rollenverhalten reduziert.

5.3. Entscheidungen aus Sympathie

11.11.02

Die BK-Stunde stellte Herr Guppi der Klasse zur Verfügung, um über die geplante „halboffene“ Ganztagsbetreuung zu reden. Conny und Torben, die Klassensprecher, stellten die Ergebnisse des SMV⁴⁵²-Seminars vor. Es wurde das Für und Wider diskutiert. Die Veränderungen, die dieses Angebot nach sich zieht, sind: Mittagessen, Mittagspause, Busfahrpläne verändern, Hausaufgabenbetreuung etc. Herr Guppi sagte, daß er dagegen gestimmt habe, weil „Ihr kommt im Dunkeln und geht im Dunkeln. Wann habt ihr dann Freizeit?“

Die Entscheidung Herrn Guppis gegen die „halboffene“ Ganztagsbetreuung zu stimmen, gründet auf seiner Sympathie zu den SchülerInnen. Aus Sorge, Schule könne dann zu viel Raum und Zeit im Leben der SchülerInnen einnehmen („Wann habt ihr dann Freizeit?“), lehnt er die Pläne zur Umstrukturierung ab. Während sich andere LehrerInnen vor allem um organisatorische Probleme und zusätzliche Arbeit Gedanken machen, die das Angebot der „halboffenen“ Ganztagsbetreuung mit sich bringt, gilt Herrn Guppis Aufmerksamkeit dem Wohl der SchülerInnen.

⁴⁵² SMV = Schüler-Mit-Verwaltung

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

30.01.03

Am Ende der Stunde fragte eine Schülerin, ob sie mal zu Herrn Hofstätter nach Hause kommen und einen Film mit der Videokamera drehen dürfen - für den Abischerz⁴⁵³. „Wann kommt ihr dann? Um 2Uhr nachts?“ „Nene, schon mittags. Sie bekommen dann auch eine Aufgabe.“ „Ja, okay“, willigte Herr Hofstätter ein.

Würden die SchülerInnen Herrn Hofstätter nicht mögen, würden sie ihn sicherlich nicht fragen, ob sie ihn Zuhause mit der Videokamera besuchen dürfen. Würde umgekehrt Herr Hofstätter seine SchülerInnen nicht mögen, würde er sich nicht dazu entschließen in das Vorhaben einzuwilligen. Wieso sollte er? Seine Zustimmung ist ein freiwilliger Freundschaftsdienst, schließlich kommen ungewisse Dinge auf ihn zu. Da der Besuch in irgendeinem Zusammenhang mit dem von den AbiturientInnen organisierten Abischerz steht, bei dem es darum geht LehrerInnen einen Streich zu spielen, kann Herr Hofstätter die Intention erahnen. Obwohl er weiß, daß seine Einwilligung unangenehme Konsequenzen für ihn haben kann, bringt er seinen SchülerInnen offensichtlich genügend von Sympathie getragenes Vertrauen entgegen, um einzuwilligen.

21.03.03

Ich half Frau Körner beim Aufhängen der Projektzuteilung. Es war interessant zu sehen, daß viele SchülerInnen die Projekte von LehrerInnen wählten, von denen sie auch unterrichtet wurden. Herr Hofstätter beispielsweise hatte in seinem Projekt 13 SchülerInnen aus seiner 9b - sogar Conny, die Schülerin, mit der er die meisten Probleme hatte, war in diesem Projekt. Er meinte dann später, als ich ihn darauf ansprach: „Das ist wohl so eine Art - wie nennt man das - Haßliebe“ und schmunzelte.

Ein starkes Kriterium für die Wahl eines Projektes ist der Lehrer oder die Lehrerin, die das Projekt leitet. SchülerInnen wählen die Projekte häufiger nach LehrerInnen, die sie kennen und die ihnen sympathisch sind, als nach Projekten, die sie möglicherweise interessieren. Die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin scheint für SchülerInnen somit von größerer Bedeutung zu sein als ihr Interesse an der Sache. D.h. mit einem Lehrer bzw. einer Lehrerin während der Projekttag intensiv zusammen zu sein und sich gegebenenfalls auf der Seins-Ebene zu begegnen, ist primär

⁴⁵³ Nach bestandem Abitur feiern die AbiturientInnen den sogenannten „Abischerz“. Ohne Vorankündigung besetzten sie in der Nacht das Schulhaus und erwarten SchülerInnen wie LehrerInnen morgens zu Spielen, Essen, Trinken etc. Der Unterricht für diesen Tag entfällt.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

von Bedeutung, das Projekt an sich ist sekundär.

Obwohl Conny während des Schuljahres mehrfach mit Herrn Hofstätter aneinander geriet, müssen seine zahlreichen Bemühungen und die Aufmerksamkeit, die er Conny und ihren Problemen entgegenbrachte, auch ein Stück Sympathie in ihr geweckt haben. Weshalb sonst sollte sie aus über 60 Projekten ausgerechnet das von Herrn Hofstätter angebotene favorisieren? Die erfahrene Zuwendung und Ansprache, auch wenn sie inhaltlich nicht immer angenehm gewesen sein mag, hat eine Beziehung geschaffen, die von Conny offensichtlich als emotionaler Kontakt positiv erlebt und gesucht wird.

25.03.03

Die Hälfte des 13er Sport-LKs kam zu spät. Herr Hofstätter wollte noch eine Stunde Theorie machen, weil am Donnerstag der Klausurtermin war. Während Herr Hofstätter einem Teil des Kurses die Theorie erklärte, schauten sich die anderen Fotos an und erzählten. „Ich wollte eigentlich einen Raum im Erdgeschoß, weil das Mädchen, das den Unfall hatte, keine Treppen gehen kann. Ich hoffe das geht vom Lärmpegel hier in der Turnhalle, weil die ja im Moment nicht so motiviert sind. Ist halt für mich eine blöde Situation, weil ich´s ja verstehen kann.“

In dieser Sequenz drückt sich die Sympathie, die Herr Hofstätter für seinen Sport-LK empfindet, in seinem Verständnis für dessen Verhalten aus. Obwohl die SchülerInnen völlig unmotiviert sind, Fotos anschauen und reden während er unterrichtet, ist er nicht ärgerlich, weil er es „ja verstehen kann“. Er macht sich sogar noch Gedanken über den Lärmpegel in der Turnhalle (der Unterricht fand in der Turnhalle statt, weil kein Raum zur Verfügung stand) und über die Schwierigkeiten, die die verletzte Schülerin hat, in die Turnhalle zu gelangen. Er hätte sich deshalb gewünscht, einen Raum im Erdgeschoß organisieren zu können, damit das verletzte Mädchen keine so großen Schwierigkeiten mit den Treppen hat, aber es ließ sich nicht einrichten. Die Voraussetzung, die Herr Hofstätter aufgrund seiner Persönlichkeit offensichtlich erfüllt und die für das Verständnis und die Sympathie, die er für seinen Leistungskurs entwickelt, sicherlich unabdingbar ist, ist ein erhebliches Maß an Empathie.

5.4. Sympathie und Produktivität

04.02.03

Mit dem 13er GK-Sport machte Herr Hofstätter ein wenig Krafttraining. Er sagte, daß es ihm Spaß mache mit dieser Gruppe, obwohl hier keine „tollen“ Sportler dabei seien. Aber die Gruppe arbeite gut mit, sei sympathisch und motiviert.

Daß Sympathie und Produktivität in einem Zusammenhang stehen, dokumentiert sich in dieser sehr kurzen Sequenz. Herr Hofstätter hat Spaß, „obwohl hier keine „tollen“ Sportler dabei“ sind. Was er schätzt und was sein gutes Gefühl erzeugt, ist die Mitarbeit und Motivation der SchülerInnen, die er als sympathisch empfindet. Aspekte der Produktivität wie Mitarbeit und Motivation bedingen Aspekte der Sympathie wechselseitig und erzeugen dabei Freude.

24.01.03

Am Ende der Stunde wurde das Thema Wurzelgleichungen von Herrn Hofstätter endgültig abgeschlossen: „Ich kann mich nicht erinnern, jemals so lange für die Wurzelgleichungen gebraucht zu haben. Aber naja, vielleicht hilft´s ja.“

In der folgenden Stunde führte er den Satz des Pythagoras ein. Er ließ die SchülerInnen ein Dreieck basteln, um den Satz zu beweisen. In einer Replik auf die Kritik der Klasse an seiner normalerweise „hektischen“ Unterrichtsweise und die Bastelei mit dem Dreieck, richtete er sich mit folgenden Worten an die Klasse: „Also die Stunde läuft unter „gemütlich“. Aber ihr habt ja gesagt: nicht so hektisch.“

Da die Klasse immer wieder seine Hektik kritisierte, versucht Herr Hofstätter den Unterricht langsamer und „gemütlicher“ zu gestalten. Er nimmt sich viel Zeit für das Thema Wurzelgleichungen und begründet dies mit der Hoffnung: „naja, vielleicht hilft´s ja“. Auch die folgende Mathematikstunde hatte er unter Berücksichtigung der Wünsche seiner SchülerInnen konzipiert. Eine Atmosphäre des Miteinanders zwischen Lehrer und Klasse erlaubt es hier, eingefahrene Routinen und Standards zugunsten einer neuen, von der Klasse vorgeschlagenen Vorgehensweise zu verlassen.

20.03.03

In der ersten Stunde war Herr Hofstätter mit seinem Sport-LK im Stadion. Aufgrund der

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

geringen Temperaturen protestierten die SchülerInnen, aber Herr Hofstätter berief sich auf seine Ankündigung von letzter Stunde, daß sich die SchülerInnen warme Kleidung mitbringen sollten. Während sich die SchülerInnen in der Halle selbstständig warm machten, bereitet Herr Hofstätter Sprinttraining auf dem Sportplatz vor. Obwohl er ziemlich krank war, stand er die komplette erste Stunde draußen herum. Während Herr Hofstätter am anderen Ende der Bahn stand, Startsignal gab und die Zeit maß, redeten die SchülerInnen untereinander: „Kein anderer Lehrer würd´ rausgehn, wenn er selber de Ruß hat.“

Die Sympathie des Lehrers für seinen Sport-LK, die vor allem in seinem Verständnis und seinem unermüdlichen Einsatz für die SchülerInnen zum Ausdruck kommt, wird in dieser Feldnotiz konkretisiert. Um ihren Trainingsablauf – also die notwendige Vorbereitung auf die praktische Abitursprüfung - nicht zu unterbrechen, geht er selbst mit einer starken Erkältung bei geringen Außentemperaturen ins Stadion. Die Mühen, die er auf sich nimmt, werden von dem Kurs durchaus anerkannt und positiv bewertet. Mit der Aussage „kein anderer Lehrer würd´ rausgehn, wenn er selber de Ruß hat“ drückt der Schüler zum einen lobende Bewunderung bezüglich Herrn Hofstätters Engagement aus, zum anderen verweist er auf den Ausnahmecharakter dieser Situation. Daß andere LehrerInnen trotz Krankheit solche Bemühungen nicht auf sich nehmen würden, zeigt, daß SchülerInnen so viel von LehrerInnen entgegengebrachte Sympathie nicht gewöhnt sind.

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Wie findest du die Frau Linzenmaier?

Manuela: Die find´ ich cool. Bei der lernt man eigentlich relativ viel, weil sie auch ´n bisschen strenger is´ als andere, letschtes Jahr hatte´ma die Frau Gref und die hamm auch nur alle fertig gemacht und jetzt merke mir halt, die letschtes Jahr die Gref g´habt hadde, daß mir voll hinter her sinn mit dem ganze Stoff unn bei de´ Linzenmaier, die hatte mir in de 5te und 6ten schon, da hamm mir voll viel gelernt und bei der Gref die letschten Jahre gar nix eigentlich.

Die Sympathie Manuelas gegenüber Frau Linzenmaier, die sie als „cool“ bezeichnet, steht in direktem Zusammenhang mit ihrem Lernerfolg im Fach Englisch. Nachdem Manuela zwei Jahre Frau Gref als Englischlehrerin hatte, weiß sie Frau Linzenmaiers Qualitäten als „Produktionsleiterin“ höher zu schätzen. Frau Linzenmaier – wir erinnern uns, die Lehrerin, die

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

bei ihrem Eintritt ins Klassenzimmer erwartet, daß sich alle SchülerInnen geschlossen erheben und ihren Gruß laut und deutlich erwidern – findet Manuelas Anerkennung und Sympathie durch die Tatsache, daß sie mit ihrem stringenten um nicht zu sagen repressiven Unterrichtsstil in der Klasse einen guten Lernerfolg erzielt.

26.03.03

In der Pause sagte Herr Hofstätter zu mir: „Haben sie gesehen, wie ruhig es in der Klasse war? Man muß sie auch mal loben, zeigen, daß man es merkt.“

Der Lehrer trifft hier genau den Punkt, der die Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend beeinflusst: Er anerkennt, was die Klasse macht. Indem er das Verhalten der Klasse wahrnimmt, erweist er sich als echtes „Gegenüber“. Er nimmt die Klasse ernst und gibt somit auch der Klasse die Möglichkeit ihn ernst zu nehmen.

23.01.03

Bei der Bewertung des Reckturnens, holte Herr Hofstätter die Meinung der SchülerInnen ein. Wenn die SchülerInnen sich zu schlecht benotet fühlten, durften sie noch einmal vorturnen und versuchen, sich zu verbessern. Anschließend rechnete er die Halbjahresnoten aus und legte die Liste offen aus, damit die SchülerInnen sie einsehen konnten. Wenn sie Anmerkungen hatten, oder nicht zufrieden waren, ließ Herr Hofstätter mit sich reden, erklärte seine Notengebung und nahm auch Korrekturen vor, wenn er etwas falsch notiert hatte.

Auch in dieser Feldnotiz zeigt sich diese Einstellung Herrn Hofstätters, die seine SchülerInnen an ihm schätzen. Er versucht sich fair zu verhalten und geht einer ehrlichen Auseinandersetzung nicht aus dem Wege. Mit dieser Haltung ermöglicht der Lehrer den SchülerInnen der Abiturklasse ein durchaus selbstreflexives und produktives Verhalten, das das hierarchische Gefälle und den Dualismus bzw. Antagonismus zwischen LehrerInnen und SchülerInnen schrumpfen läßt. In wenigen Wochen - mit Erhalt des Abiturzeugnis - sind SchülerInnen keine SchülerInnen mehr und begegnen ihren LehrerInnen dann von Angesicht zu Angesicht als Erwachsene. Die das Lehrer-Schüler-Verhältnis bestimmenden soziologischen Kategorien verlieren mit Ausblick auf das nahe Ende der Schulzeit der 13t KlässlerInnen an Einfluß und Bedeutung. Indem Herr Hofstätter sie bei der Benotung miteinbezieht, weicht er das feste Rollenverständnis auf und

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

erzeugt eine Nähe, die die SchülerInnen durchaus zu schätzen wissen.

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula:

I: Ähm, hast Du ein Lieblingsfach?

Micha: Ja, Mathe.

I: Warum?

Micha: Weil's mir Spaß macht, Mathe.

I: Und welche Rolle spielt der Lehrer dabei?

Micha: Viel. Also wenn ich än Lehrer hab' den ich net mag, dann ... wenn ich än Lehrer hab', den ich net mag, dann arbeit' ich net so gut mit und dann machts mir auch net so viel Spaß.

I: Und der Herr Hofstätter is' okay?

Micha: Ja, der is' gut.

Micha verdeutlicht auf welche Weise - aus Sicht der SchülerInnen - Sympathie zu einer größeren Produktivität führt. Mag er einen Lehrer bzw. eine Lehrerin, dann arbeitet er aktiver mit und empfindet mehr Spaß an der Sache. Die Sympathie, die dem Lehrer entgegengebracht wird, überträgt sich gleichsam auf die Lerninhalte. Wie allerdings oben deutlich geworden ist, gilt der Umkehrschluß nicht. Ein zwangsläufig als sympathisch empfundener Lehrer muß keineswegs die produktivsten Ergebnisse generieren. Erst wenn ein Lehrer bzw. eine Lehrerin die didaktischen Fähigkeiten, die notwendige persönliche Autorität und die Sympathie seiner SchülerInnen auf sich vereinigen kann, scheint dies sicher zu gelingen.

23.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Und wie findest Du die Frau Biedermann?

Lena: Ja doch, die is eigentlich schon okay, weil sunscht wär ja G'schichte net mei Lieblingsfach (.)@(.)

I: Mmh. Also das macht schon was aus – der Lehrer und das Fach?

Lena: **Ja!**

Lena bestätigt im vorliegenden Interview Michas Aussage. Wenn Lena ihre Lehrerin, Frau Biedermann, nicht „okay“ finden würde, könnte Geschichte offensichtlich nicht ihr Lieblingsfach sein. Die Sympathie, die Lena gegenüber ihrer Lehrerin empfindet bzw. nicht empfindet, bildet

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

hier eine feste Konstante in Bezug auf ihr Lern-Interesse und ihre Einstellung gegenüber dem Fach.

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Hast Du Lieblingsfächer?

Torben: Also jetzt in derre Klasse, oder letschtes Jahr? Also jetzt, ähm, eigentlich, ähm, Französisch und... Französisch und Deutsch vielleicht.

I: Und warum waren das leztztes Jahr andere?

Torben: Ja, weil ich do, ähm...mir hatte da ganz andere Lehrer.

I: Also ist des wichtig?

Torben: Da hatte mir... Ja des is sehr wichtig. Weil letschtes Jahr war´n mei Lieblingsfächer Englisch... Englisch, Deutsch und Französisch, weil mir in Englisch und Französisch die beide Beckmanns gehabt hamm und in Deutsch der Herr Pilari. Also des war´n auch gleichzeitig meine drei Lieblingslehrer. Deswegen fand ich die Fächer auch am beschte.

Das Interesse an dem Fach Englisch ist mit dem neuen Lehrer verloren gegangen. Französisch und Deutsch sind „vielleicht“ immer noch die Lieblingsfächer, aber so ganz überzeugt wie im Jahr zuvor scheint Torben jetzt nicht mehr zu sein. Er sagt es auch ganz deutlich: weil die Fächer von seinen LieblingslehrerInnen unterrichtet wurden im vergangenen Jahr, fand er sie „am beschte“.

23.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Mmmh. Und wie ist der Herr Ulmann?

Frank: Der is gut. Des in einer meiner Lieblinglehrer so...

I: Was meinst Du warum die Klasse da immer ruhig ist? Ich meine er ermahnt zwar, aber er gibt keine Strafarbeiten, net wirklich...

Frank: ...doch. Also er gibt schun Strafarbeite, also do gab´s letschtes Jahr a mol än Streß, abber ich denk´ die meischte können´n einfach so gut leide, daß sie wisse wie sie sich zu benehme hamm, weil sie einfach den a net verliere wolle, weil do war letschtes Jahr, hat er glaub´ ich so mol sich so aufgeregt, daß er gsacht hat er wählt uns ab unn des will, glaub´ich, keiner, daß mir än annere Lehrer krigge, weil des eigentlich so zimmlich de beschte Lehrer hier für die Fächer is, weil der kann´s gut erkläre. Letscht Jahr hamm ja die annere die Frau Grei g´habt unn des war ja katastrophal, was ich so mit´kriggt hab´.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Frank formuliert deutlich, daß die Sympathie der SchülerInnen für Herrn Ulmann in seiner Qualität als „Produktionsleiter“ begründet liegt („eigentlich so zimmlich de beschte Lehrer hier für die Fächer is“) und sie ihn deswegen „a net verliere wolle“. Vor allem die didaktische Fähigkeit von Herrn Ulmann werden geschätzt, weil „der kann´s gut erkläre“. Wenn SchülerInnen einen Lehrer bzw. eine Lehrerin „gut leide“ können, dann „wisse (sie) wie sie sich zu benehme hamm“. Will heißen, daß sie sich nicht kontra-produktiv verhalten, sondern für eine gute Lehr- bzw. Lern-Atmosphäre sorgen.

23.09.02 dritte Stunde, BK-Bereich

I: Mmh. Und der Herr Ulmann?

Anna: Also der is auch ´n total gute Lehrer unn so, unn der, ähm, konzentriert sich auch auf die Schüler.

I: Was meinst Du wie der des hinkriegt, daß da die Klasse eigentlich immer ruhig ist, obwohl er nicht schreit oder so?

Anna: Ich denk´ mal, ähm, daß jeder Lehrer, äh jeder Schüler den eigentlich, ähm, so mag unn so unn daß die dann eigentlich net so wie bei andere Lehrer reagieren.

Laut Anna beruht die ruhige Lernatmosphäre im Physik-Unterricht der ansonsten eher lauten Klasse 9b, auf der Sympathie zu Herrn Ulmann, „den jeder Schüler (...) eigentlich (...) mag“. Das Urteil der SchülerInnen über Herrn Ulmann ist einheitlich. Da er im Ruf steht, ein „total guter“ Lehrer zu sein, den die Klasse nicht verlieren sollte, erwirbt sich kein Schüler besonderen Respekt von der Klasse, wenn er auf irgendeine Weise gegen Herr Ulmann agiert. Herr Ulmann wird auch deshalb geschätzt, weil er sich auf die „Schüler konzentriert“, wie Anna dies ausdrückt. Offensichtlich ein Lehrer, der von den SchülerInnen ernst genommen wird, weil auch er die SchüleInnen ernst nimmt. Weil sie ihn darum schätzen verhalten sie sich ruhiger als bei anderen LehrerInnen, was wiederum der Lern-Atmosphäre und der Produktivität zu Gute kommt.

Antipathie

„Antipathie (von griech. anti = "gegen" und Sympathie, der Zuneigung, von griech. syn, pathein = "mitleiden", vgl. Mitleid) ist ein menschliches Gefühl. Die Wahrnehmung dieses Gefühls ist subjektiv, nicht messbar und für Beobachter nicht nachvollziehbar.

Antipathie ist das Gegenteil der Sympathie. Meist spricht man von Antipathie, wenn man sein Gegenüber nicht leiden kann bzw. einem sein Gegenüber spontan unsympathisch ist. Ist eine Antipathie vorhanden, so ist diese meist schwer bis gar nicht ins Gegenteil zu verwandeln.“⁴⁵⁴

Welche Auswirkungen Antipathie auf den Alltag in der Schule hat, wird im Folgenden zu zeigen sein. Gleich der Sympathie konterkariert sie diverse Dimensionen der schulischen Praxis. Wo Sympathie zu finden ist, ist auch Antipathie nicht weit. In den meisten Fällen ist es allerdings unangebracht von Antipathie zu reden, häufiger sind der Verlust von Sympathie für die vorliegenden Fallbeschreibungen charakteristisch.

5.5. Aufhebung der dualistischen Solidarität

17.01.03

In der zweiten Stunde war ich mit Herrn Merkel in der 5ten Klasse - eine Mathematikstunde. Ein paar Mädchen holten Herrn Merkel am Lehrerzimmer ab und redeten auf dem Weg zum Klassenzimmer mit ihm. Während einer Rechenaufgabe - in der Klasse war es absolut ruhig - sagte ein Junge plötzlich: „Der Charly ist gar nicht da. Das merkt man gleich – is´ viel ruhiger“. Die anderen Kinder lachten, nickten mit dem Kopf oder sprachen ihre Zustimmung aus.

Die SchülerInnen dieser 5ten Klasse drücken ihre Antipathie gegenüber ihrem Mitschüler Charly offen - durch Gelächter und Nicken und zustimmende Äußerungen - in Gegenwart von Herrn Merkel aus. Damit heben sie nicht nur die Solidarität zu Charly auf, sondern - indem sie Herrn Merkel ihre antipathische Haltung wissen lassen - auch die Polarität zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Oder anders gesagt: Die Sympathie zu Herrn Merkel bzw. die Antipathie gegenüber Charly, wiegt mehr als das solidarische Gefüge der SchülerInnen.

⁴⁵⁴ <http://de.wikipedia.org/wiki/Antipathie>

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Wie ist die neue Klasse?

Conny: Ähm, also, im Gegensatz zu unserer alten Klasse, isses hab´, isses mehr so, ähm, ich weiß net, da geht´s net mehr so um die Markenklamotten odder so. Weil in meiner alten Klasse war´s so wenn, we´ma so, wie heißt´s?...nein, also we´ma was ang´habt hat, was net so modern war odder so, dann wurd´ ma halt, ähm, so voll fertig gemacht und so und des ist jetzt eigentlich net so, find´ ich.

In dieser Interviewsequenz mit Conny wird deutlich, daß Antipathie auch von bestimmter Kleidung abhängig sein kann. Erfüllt ein Schüler bzw. eine Schülerin also nicht das von der Klasse erwartete Image, das im Tragen bestimmter Marken-Kleidung zum Ausdruck kommt, wird dieses abweichende Erscheinungsbild negativ sanktioniert: „also we´ma was ang´habt hat, was net so modern war odder so, dann wurd´ ma halt, ähm, so voll fertig gemacht und so“. Im Zusammenspiel mit Gruppenzwängen kann Antipathie gegebenenfalls nicht nur das solidarische Gefüge zwischen SchülerInnen zerstören, sondern zuweilen an Mobbing grenzende Verhaltensweisen hervorrufen, die Gruppen gezielt gegen einzelne SchülerInnen vorgehen lassen.

5.6. Begegnungen auf der Seins-Ebene

12.02.03

Herr Hofstätter war in der ersten Mathestunde weniger streng und konsequent, machte ein paar Späße mehr etc., aber die Klasse was sehr laut. In der zweiten Stunde wurde es immer lauter. Bis auf 2 SchülerInnen hörte niemand zu. Herr Hofstätter unterbrach seine Erklärungen und wartete ab, aber die Klasse bemerkte nicht einmal, daß er aufgehört hatte zu reden. Er packte seine Sachen und beendete vorzeitig die Stunde. Ziemlich wütend verließ er die Klasse. „Okay bis zur nächsten Mathestunde.“ Als er die Tür schloß, lachte die Klasse erst einmal laut, dann waren alle sehr verwirrt: „Was war denn jetzt?“ „Wieso ist er denn gegangen?“ „Verstehst Du das?“ Als ich daraufhin ins Lehrerzimmer kam, sagte er: „Das war falsch, oder? Ich hätte ein paar rausschmeißen sollen.“ Ich sagte, daß ich seine Entscheidung nachvollziehen könne, denn wirklich niemand war aufmerksam. Er sei ja in der ersten Stunde eindeutig auf die Klasse zugegangen (in Bezug auf die Umfrage, was für einen Unterricht sich die SchülerInnen wünschen), aber die Klasse habe ihren Teil der Abmachung eben nicht erfüllt (leise zu sein, mitzuarbeiten, Fragen zu stellen etc.). Herr

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Hofstätter war so wütend, daß er gleich einen Test vorbereitete, den er in der nächsten Mathestunde schreiben lassen will, über den Stoff, den er diese Stunde erklärt hatte, ohne daß ihm jemand zugehört hatte.

In dieser Fallbeschreibung geht Herr Hofstätter auf die Klasse zu, was sich dadurch dokumentiert, daß er weniger streng und konsequent unterrichtet, ein paar Späße mehr macht etc. Die Späße verdeutlichen, daß er den SchülerInnen mit Entgegenkommen und Sympathie begegnet. Diese erwidern sein Entgegenkommen aber auf keine adäquate Art und Weise. Im Gegenteil: sie werden zunehmend lauter. In der Reaktion von Herrn Hofstätter wird der sequentielle Verlust seiner Sympathie gegenüber der Klasse 9b ersichtlich. Daß seine Sympathie nur sequentiell unterbrochen ist, zeigen die anschließenden Zweifel an seinem Vorgehen: „Das war falsch, oder? Ich hätte ein paar rausschmeißen sollen.“ In seiner Wut bereitet er einen Test vor, den er in der nächsten Mathematikunterrichtsstunde schreiben läßt, aber nicht benotet, weil er so schlecht ausfällt. Bis zur Korrektur des Tests war seine Wut also bereits abgeklungen und seine Grundstimmung von Sympathie zu den SchülerInnen prägt wieder sein Handeln. Mit dem Test wollte er der Klasse zeigen, daß sie sich solch ein Verhalten nicht leisten kann. An der verwirrten Reaktion der SchülerInnen läßt sich erkennen, daß die Klasse sich nicht bewußt war, daß ihr Verhalten gegenüber dem Lehrer absolut inakzeptabel war. Insofern bewirkte das Verlassen der Klasse einen durchaus sinnvollen, weil vor allem deutlich zu spürenden Bruch. Etwas außergewöhnliches war geschehen, das die Aufmerksamkeit der Klasse zwangsläufig über die Verwirrung zu einer Reflexion über das eigene Verhalten führte. Diese Sequenz zeigt aber auch, daß der Verlust von Sympathie nicht gleich Antipathie erzeugt. Sympathische Beziehungen können gestört bzw. unterbrochen werden, ohne daß die Sympathie dabei dauerhaft verloren geht.

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Ah, den hast Du nicht. Herr Pilz?

Manuela: Den mag ich net, weil... ich weiß net warum ich jemand net mag, abber ich find´der erklärt net so gut und...ich weiß es net, ich mag ihn net.

(...)

I: Mm, was ist mit der Frau Langhans? Was sagst Du dazu?

Manuela: Ich weiß net, die mag ich net, weil – ja, sie kann vielleicht nix dafür, daß sie ä bisschen schüchtern is´ odder so, abber ich denk´ ma muß sich net alles gefalle lasse odder so. Die sollt´ mal ä bisschen mehr durchgreife´ odder so.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Manuela kann ihre Antipathie zu Herrn Pilz nicht erklären. Diese beruht nicht nur auf dem Vorwurf des Versagens in seiner Lehrer-Rolle („der erklärt net so gut“), sondern gründet in Dimensionen des Seins. Manuela weiß selbst nicht um die Gründe ihrer Antipathie, ein deutliches Indiz für die unbewußt negativen Aspekte bei der Begegnung mit dem Lehrer auf der Seins-Ebene.

In Bezug auf Frau Langhans dagegen basiert Manuelas Antipathie in der Art der Übernahme ihrer Lehrerinnen-Rolle, was sich in Manuelas rationalisierten Begründungen und Kritikpunkten manifestiert: „sie kann vielleicht nix dafür, daß sie ä bissel schüchtern is´ odder so, abber ich denk´ ma muß sich net alles gefalle lasse odder so. Die sollt´ mal ä bissel mehr durchgreife´ odder so“. Der Umkehrschluß der bereits oben thematisierten Regel, daß LehrerInnen, die SchülerInnen in ihrer LehrerInnen-Rolle überzeugen, im besten Falle mit deren Sympathie belohnt werden, legt nahe: LehrerInnen, die SchülerInnen in ihrer LehrerInnen-Rolle nicht überzeugen, werden im schlimmsten Falle mit Antipathie belegt.

23.09.02 dritte Stunde, BK-Bereich

I: Wie findest Du Frau Linzenmaier?

Anna: Eigentlich is se schon... also so als Mensch isse nett, abber als Lehrer selber so so ä bissel arg streng, also sie könnt´ ä bissel mehr Spaß versteh´n unn sie bevorzugt a manche von de Klasse. Also unbewußt, abber ´s merkt ma halt.

I: Wen zum Beispiel?

Anna: Manuela und Tina.

I: Weil die hat se schon vorher gehabt, oder?

Anna: Ja, die hat se schon mal g´habt unn...

Anna unterscheidet deutlich zwischen der LehrerInnen-Rolle und dem LehrerInnen-Sein von Frau Linzenmaier. Sie vermißt an Frau Linzenmaiers LehrerInnen-Rolle Elemente des Seins („ sie könnt´ ä bissel mehr Spaß versteh´n“) und bemängelt die ungleiche Verteilung der Seins-Aspekte, die vor allem Manuela und Tina gelten. Obwohl Anna ihre Lehrerin Frau Linzenmaier „so als Mensch“ nett findet, wird ihre Sympathie durch die mangelnden Begegnungen mit Frau Linzenmaier auf der Seins-Ebene geschmälert.

23.09.02 vierte Stunde, neue Aula

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

I: Was ist schlecht beim Englischunterricht bei der Frau Linzenmaier?

Deria: Also beim Herrn Krüger, war Englisch, des hat immer voll Spaß gemacht unn bei der Linzenmaier, ma darf nix, man darf nie was verbessern und Vokabeln ins Vokabelheft schreiben, des mußte ich schon seit der 6ten oder 7ten Klasse nicht mehr machen unn des is dann... die behandelt uns richtig wie kleine Fünftklässler oder Sechstklässler oder so, schon irgendwie blöd und des macht auch irgendwie kein Spaß des Englisch.

I: Hast Du des Gefühl, daß sie Dich dann auch net Ernst nimmt, wenn sie Euch so behandelt?

Deria: (hustet) Net ernst nimmt, abber - wie die Anna schon g'sacht hat – die bevorzugt halt än paar, die Manuela und die Tina unn dann denkt man sich halt die kann einen überhaupt net leiden, oder wenn ma se was frägt, dann motzt se immer gleich voll rum, voll unfreundlich.

Die von der Klasse wahrgenommene Bevorzugung von Manuela und Tina durch Frau Linzenmaier erzeugt bei den SchülerInnen den Eindruck, daß Frau Linzenmaier ihnen gegenüber eine Antipathie hegt („dann denkt man sich halt die kann einen überhaupt net leiden“). Deria kritisiert aber nicht nur die Unfreundlichkeit Frau Linzenmaiers, sondern auch deren Scheitern in ihrer LehrerInnen-Rolle („schon irgendwie blöd und des macht auch irgendwie kein Spaß des Englisch“). Professionelles LehrerInnenverhalten beinhaltet den Anspruch einer zumindest weitgehend allgemeinen Gleichbehandlung aller SchülerInnen. Diesem Anspruch genügt Frau Linzenmaier nicht. „Streng und gerecht“, dem könnte die Klasse noch zustimmen, „streng und ungerecht“ verdirbt ihr den Spaß am Lernen. Frau Linzenmaier begegnet den SchülerInnen sehr wohl auf der Seins-Ebene, allerdings erhalten nur Manuela und Tina Sympathiebezeugungen, die anderen SchülerInnen - wie Anna und Deria - fühlen sich ungerechter Weise benachteiligt.

5.7. Entscheidungen aus Antipathie

31.01.03

Später kam Herr Meierhofer ins Lehrerzimmer und erzählte Herrn Hofstätter, daß Thorsten kein Sport mitgemacht habe, weil er heute Mittag zu einer Beerdigung müsse und dann verschwitzt sei. Herr Hofstätter regte sich über das Verhalten und die Begründung von Thorsten sehr auf. „Das schlimmste bei diesen Dingen ist, daß es immer auch die abkriegen, die sich ruhig und normal verhalten. Aber ich kann ja nicht in die eine Ecke grimmig

gucken und in die andere freundlich.“

Der Lehrer muß sich gegenüber einer Gruppe verhalten und dieses Verhalten ist natürlich von seiner Stimmungslage abhängig. Auch wenn er weiß, daß es ungerecht sein mag, die Gruppe als Ganzes für seine Stimmung verantwortlich zu machen, so ist er bei allem Anspruch an sich selbst, fair zu sein, nicht in der Lage diesem Anspruch zu genügen.

5.8. Antipathie und Produktivität

20.03.03

Herr Hofstätter ärgerte sich über Robin, der im Basketball spitze sei, aber sich ansonsten überhaupt nicht bemühe: „Der Robin hätte besser auch Grundkurs gewählt.“

Das Verhalten Robins, der sich nämlich - abgesehen vom Basketball – nicht um Integration bemüht, macht Herrn Hofstätter verständlicherweise ärgerlich. Herr Hofstätter hat zu seinem Sport-LK ein gutes Verhältnis. Fairness und Sportlichkeit sowie die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel erzeugen nicht nur bei den SchülerInnen, sondern auch beim Lehrer, ein Wir-Gefühl, das ihn selbst in die Gruppe integriert. Aus seiner Sicht ist es daher auch nicht notwendig, daß einzelne eine ganz herausragende Leistung zeigen – viel wichtiger ist die Arbeit und der „Spaß“ an der Sache. Der Verweis auf den Grundkurs disqualifiziert Robin. Er gehört nicht dazu, gliedert sich nicht in die Gruppe ein und stört so das von gegenseitiger Sympathie getragene Verhältnis der einzelnen zueinander.

Sympathie bzw. Antipathie sind entscheidende Determinanten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sei es auf der Seins- oder Rollen-Ebene. Emotionale Faktoren wie persönliche Zu- oder Abneigung lassen sich nicht vollständig kontrollieren und selbst da, wo der Lehrer bzw. die Lehrerin einen großen Gerechtigkeitsanspruch an sich selbst hat, wird in seinem bzw. ihrem Verhalten immer auch ein Teil – vielleicht völlig unbewußte Emotionalität – mitschwingen.

6. Identität

„Die soziale Identität wird einer Person durch die Gesellschaft zugeschrieben und umfasst alle Eigenschaften die diese Identität enthält. Eine soziale Identität ist eng mit der Übernahme bestimmter Rollen innerhalb einer (sozialen) Gruppe verbunden. Eine Rolle kann die berufliche Arbeit sein.“⁴⁵⁵

LehrerInnen-Identität

Unabhängig von der von Böhnisch getroffenen Unterscheidung zwischen LehrerInnen-Sein und LehrerInnen-Rolle, ist die von den beteiligten Akteuren wahrgenommene Identität in ihrer Gesamtheit Thema dieses folgenden Kapitels. Wie LehrerInnen und SchülerInnen diese Identität definieren bzw. beurteilen und die dabei deutlich werdenden Divergenzen sind in diesem Kontext von besonderem Interesse.

6.1. Sicht der LehrerInnen

Während meiner Zeit im Feld, konnte ich immer wieder beobachten, - wie auch in diesem Fall - daß LehrerInnen an sich selbst die Erwartung stellen unfehlbar zu sein, zumindest vertraten sie den SchülerInnen und Eltern gegenüber häufig diese Position.

10.10.02

Beim Aufhängen von Eisenwolle an einer Waage nahm Herr Dr. Behringer jeweils von der falschen Seite Teile weg, um ein Gleichgewicht herzustellen. Statt Gleichgewicht zu erzeugen, wurde so die Differenz zwischen beiden Waagschalen immer größer. Als die Klasse ihn amüsiert darauf hinwies, sagte er nichts, sondern versuchte, den Vorfall durch konzentrierte ablenkende Manipulationen an seinen Versuchsmaterialien zu überspielen.

Gerade Herr Dr. Behringer hatte Schwierigkeiten, selbst verschuldete Fehler beispielsweise bei Versuchen im Chemieunterricht einzugestehen. Aus den bisherigen Beobachtungen und vielen Feldnotizen wird ersichtlich, daß es nach der Überzeugung von Herrn Dr. Behringer zur LehrerInnen-Identität gehört „die Fäden in der Hand zu halten“, was beispielsweise auch oben in Manuelas Beschreibung zum Ausdruck kam, daß er all´ seine Fragen und Aufgaben selbst

⁴⁵⁵ <http://de.wikipedia.org/wiki/Identität>

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

beantwortet und den SchülerInnen gar keine Möglichkeit zur Mitarbeit läßt. Wenn ihm nun ein Fehler passiert und die SchülerInnen amüsiert darauf reagieren, wird er das als Kontrollverlust erleben und sich in seiner Rolle in Frage gestellt sehen. Es ist natürlich unendlich schwierig, einem Selbstbild von Unfehlbarkeit gerecht zu werden und es wird immer wieder zu Situationen kommen, die vom Lehrer als unangenehm erlebt werden. Die Aufgabe des besser-wissen-müssens verkrampft die Situation zwangsläufig.

05.12.02

Herr Dr. Behringer machte einen Versuch, um festzustellen, ob Wasser eine chemische Verbindung oder ein Element sei. Die chemische Reaktion war sehr laut und hell. Auf Wunsch der Klasse wiederholte er den Versuch. Es passierte dasselbe wie beim Erstenmal. Er sagte dann, daß der Versuch gar nicht so ablaufen solle und er ein bißchen verwirrt sei, weil er nicht wisse woran das Scheitern liege. Die Klasse freute sich trotzdem.

Als Herr Dr. Behringer mich in der nächsten Stunde im Lehrerzimmer traf, erzählte er mir, daß er mit Kollegen geredet habe, die ihm gestanden haben, daß eben dieser Versuch auch bei ihnen schief gegangen sei.

Warum wendet sich Herr Dr. Behringer an mich? Es scheint ihm ein Bedürfnis zu sein, das Scheitern des Versuchs zu rechtfertigen. Mit dem Hinweis auf andere LehrerInnen, denen dieser Versuch auch nicht gelungen ist, versucht er der Verantwortung für das Scheitern zu entkommen: Es war offensichtlich nicht sein Fehler, die Schuld hat der Versuch, der einfach nicht funktioniert – zumindest nicht so wie er soll und das immer wieder.

Herr Dr. Behringer, der sicherlich schon seit ca. 30 Jahren unterrichtet, arbeitet sich selbst noch immer an einem idealen Lehrerbild ab, das nicht beziehungsorientiert erscheint, sondern vielmehr einen Idealtypus anstrebt, der für sich selbst – ohne hierbei irgendwie auf seine soziale Umwelt Retours nehmen zu müssen – einfach immer das Richtige tut.

08.01.03

Frau Zeitz bat mich um Hilfe bei einer Schülerin der fünften Klasse, die den Unterricht verweigerte. Sie saß schon viele Tage in der LehrerInnenbibliothek und schlief, weil sie einfach nicht in den Unterricht wollte. Nachdem ich in einer Sportstunde von Frau Zeitz ein wenig mit dem Mädchen redete, schilderte mir die Lehrerin die Problematik in der folgenden Freistunde im LehrerInnenzimmer genauer. Sie meinte, man munkelte, die Mutter

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

des Mädchens hätte Alkoholprobleme, aber man wisse nichts Genaues. Sie sagte weiter, daß sie solche Vorfälle schlimm fände, daß es sie fertig mache, weil sie es dann mit nach Hause nähme. Sie frage, warum sie überhaupt Englisch und Sport studiert habe, vielmehr müsse man Psychologie oder ähnliches studiert haben. Sie sagte, die ersten drei Jahre als Lehrerin sei man nur am Malochen und völlig überfordert mit der Situation. Was ihr viel geholfen habe, war, eigene Kinder zu haben. Sie sei 11 Jahre völlig aus dem Beruf gewesen und habe so, als Elternsprecherin, auch die andere Seite kennengelernt. Das habe ihr viel gebracht. Frau Sauer, die unser Gespräch mit angehört hatte, stimmte ihr zu und sagte, daß es wirklich hilfreich sei, eigene Kinder zu haben. Auch die Angriffe von außen, seien schlimm – das Bild vom faulen Lehrer in der Gesellschaft, die Anfeindungen der Eltern etc.: „Wir schaffen ja eh nichts und haben noch so n´en Haufen Ferien.“ Frau Zeitz erzählte, daß mal ein Vater zu ihr in die Sprechstunde kam und sagte, daß er mit dem Anwalt komme. Da habe sie gefragt: „Wollen wir net mal erscht reden?“ Später habe sie sich dann gut mit diesem Vater verstanden.

In dieser Passage schildern Frau Zeitz und Frau Sauer offen die der LehrerInnen-Existenz immanenten Probleme: einerseits die Konzentration auf Fachwissen schon während des Studiums, andererseits die Konfrontation mit menschlichen Schicksalen im schulischen Alltag und schließlich die aus dieser Konstellation entwachsende Hilflosigkeit und das dabei empfundene Gefühl des Überfordertseins. Die von der Gesellschaft suggerierte Orientierung an Produktivitätsstandards, in deren Folge Schule zur Lernfabrik wird und Bildung zur Ausbildung verkommt, übersieht die menschlichen Dimensionen in der Praxis der Schule. In Schulgesetzen und der LehrerInnen-Ausbildung finden Aspekte, die der Seins-Ebene zuzuordnen sind, kaum Berücksichtigung. Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen werden auf ihre Rollen im Produktionsprozeß reduziert. Deswegen stellt sich in Situationen, die den Rahmen schulischen Rollenhandelns sprengen, schnell das von Frau Zeitz beschriebene Gefühl der Überforderung ein und der Wunsch „Psychologie oder ähnliches studiert“ zu haben kommt auf. Eigene Kinder zu haben wird deshalb von beiden LehrerInnen als hilfreich empfunden, weil es einer „Ausbildung“ auf der Seins-Ebene entspricht. Erschwerend kommen „das Bild vom faulen Lehrer in der Gesellschaft (und) die Anfeindungen durch die Eltern“ hinzu, die als „Angriffe von außen“ empfunden werden. Eltern von SchülerInnen begegnen den LehrerInnen mitunter schon bei der ersten Begegnung feindselig, wie im Beispiel von Frau Zeitz der Vater, der ihr mit dem

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Hinzuziehen eines Anwalts drohte, ohne je zuvor ein Wort mit ihr gewechselt zu haben.

14.01.03

Auf dem Weg zu einer weiteren Unterrichtsstunde fragte ich Herrn Merkel, ob LehrerInnen eigentlich auch eine Lieblingsklasse haben. Er sagte, daß er das zu vermeiden suche, daß es aber natürlich Klassen gebe, mit denen man besser arbeiten könne. Zum Beispiel gehe er schon mit einer ganz anderen körperlichen Anspannung in die 10te Klasse, weil er da vielmehr für Ruhe sorgen müsse. Dasselbe hatte Herr Hofstätter auf dem Elternabend erzählt: daß er sich schon auf dem Weg in die 9b in die richtige Stimmung versetze.

Die psychischen und physischen Anforderungen, die an LehrerInnen gestellt werden sind groß. Entsprechend hoch ist die Anzahl der Erkrankungen, die keiner bestimmten Ursache zugeordnet werden können. Kaum eine andere Berufsgruppe leidet so häufig unter Tinnitus, als die der LehrerInnen. Bei der Bewältigung von Streßsituationen werden LehrerInnen zudem institutionell alleine gelassen. So ist jeder Lehrer und jede Lehrerin bemüht, seine bzw. ihre eigene persönliche Strategie zur Problembewältigung zu entwickeln.

18.02.02

Herr Hofstätter erzählte mir von seinem Studium, wie fehl am Platz er sich manchmal in mitten der Diplom-Mathematiker gefühlt habe: „Man hat manchmal nicht gewußt, ob man auf der richtigen Fährte ist.“ Er berichtet auch von einem Sportlehrer, der ihn an der Uni unterrichtet habe und der mit den Studenten in seinen Unterricht gegangen sei. „Von ihm habe ich viel gelernt. Das war das Wichtigste im Studium. Zum Beispiel war da mal eine sehr laute Klasse, die geschrien hat. Da hat er sie hergerufen, hinsetzen lassen und gesagt, so mal sehen ob ihr so laut schreien könnt. Dann haben alle Kinder ganz laut geschrien und danach war gut. Wenn ich ein guter Lehrer werden will, muß ich mich nicht mit Büchern in die Bibliothek setzen. Schüler zu motivieren ist manchmal ganz schwierig. Ich mache das so, daß ich immer gut drauf bin bzw. so tue - wie ein Schauspieler. Das bringt am meisten und steckt die SchülerInnen an.“

Es ist nicht zu übersehen, daß es dem Lehrer am Gymnasium mit seiner Ausbildung an fachlicher Kompetenz nicht mangeln wird. Alleine die fachliche Kompetenz garantiert aber keinen erfolgreichen Unterricht. Ein ausgezeichnete Mathematiker kann ein miserabler Didaktiker sein,

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

der im Schulunterricht völlig versagt. Da pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten ebenso wenig wie Strategien zur Problembewältigung in der Regel zur Ausbildung von LehrerInnen für Gymnasien gehören, eignen sich viele LehrerInnen diese Fähigkeiten entweder autodidaktisch an, besuchen Kurse oder versuchen es mit subjektiven Theorien, die weiterhelfen können. Herr Hofstätter vergleicht seine Arbeit mit der eines Schauspielers, weil er den SchülerInnen eine bestimmte Stimmung („ daß ich immer gut drauf bin bzw. so tue“) suggerieren möchte, die sie motivieren soll. Er hat diese Methode aus seinen Erfahrungen selbst entwickelt, weil er aus seinem Studium keinerlei Lösungsvorschläge mitgebracht hatte.

20.02.03

Anschließend unterhielt sich Herr Hofstätter noch mit einer anderen Mathematiklehrerin darüber, daß die SchülerInnen überhaupt kein räumliches Vorstellungsvermögen mehr haben und daß so der Lehrer mehr und mehr zum Entertainer werde (weil er Planfiguren mitbringe, Seile benutze etc.) - zum Schauspieler.

Die bereits wiederholt angesprochene passive Haltung der SchülerInnen⁴⁵⁶ und ihre Erwartung, daß LehrerInnen für ihr Wissen zuständig sind, führt auch zu der hier beschriebenen Rolle des Entertainers. Bausteine der LehrerInnen-Identität sind somit die Aufgabe der Vermittlung von Lerninhalten, die Unfehlbarkeit, die Konfrontation mit menschlichen Schicksalen, das Gefühl des Überfordertseins, mangelnde Vorbereitung während des Studiums, Anfeindungen durch die Eltern, schauspielerischer Einsatz und die Vortäuschung von Emotionen zum Zweck der Motivation, insgesamt also die Moderation eines Unterrichts, wie dies auch ein Entertainer macht.

6.2. Sicht der SchülerInnen

SchülerInnen wünschen sich LehrerInnen, die in ihrer Rollen-Identität überzeugen, ohne dabei die Dimensionen des Seins außer Acht zu lassen. Im Sinne Böhnischs bedeutet das, daß die LehrerInnen-Rolle in einem ausgewogenen Verhältnis zum LehrerInnen-Sein stehen muß. Obwohl die Rolle Teil des Seins ist, darf sie das Sein nicht dominieren oder hinter dem Sein zu viel an Bedeutung verlieren. LehrerInnen, denen dieser Balance-Akt gelingt, werden von SchülerInnen mit Respekt belohnt und als Autorität beschrieben.

⁴⁵⁶ vgl. Kapitel VI. 4.5.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Was erwartest Du von Lehrern?

Torben: Ähm, ja daß sie, sie ähm ja, daß sie interessante Unterricht mache, und auch, auch net einfach des so durchzieh'n unn denne isses schieß egal, ob mir des versteh'n odder net, wie die Frau Grei zum Beispiel, abber die kennsch Du net, odder?

I: Die Kleine?

Torben: Ja genau.

I: Ich hab' nur von ihr gehört.

Torben: We'ma sie, sie jetzt frägt, ob sie, ob sie jetzt was erklärt, erklärt sie's nochmal genauso wie vorher, dann hat niemand was kapiert.

Eine Lehrerin, die auf Nachfrage den gleichen Stoff auf identische Weise noch einmal erklärt, ist im besten Fall phantasielos. Torben unterstellt dieser Lehrerin, daß es ihr egal sei, ob irjemand etwas versteht. Er wirft ihr vor, daß sie nicht einmal den Versuch unternimmt von ihren SchülerInnen verstanden zu werden. LehrerInnen sollen Wissen derart vermitteln, daß sie durch ihre Effizienz - will heißen durch den Lernerfolg der SchülerInnen - überzeugen. Die vorliegende Interviewpassage enthält Torbens Wunsch von LehrerInnen nicht übersehen zu werden.

23.09.02 dritte Stunde, BK-Bereich

I: Was würdest Du besser machen, wenn Du was verändern könntest an der Schule?

Anna: Also ähm ... also manche Lehrer ähm ... würd' ich, also, weg tun sozusage, weil manche Lehrer, die ... ähm könne einfach net so unterrichte, find' ich, die könne den Lernstoff net so rüberbringe.

I: Und man hat auch keine Möglichkeit des irgendwie ... ähm zu verändern?

Anna: Ich denk' mal manche Lehrer, die hamm des halt jetzt schon immer so gemacht unn so unn die kamma auch nimmer ändern. Unn als Mensche sinn die meischte Lehrer zwar total nett unn so, abber als Lehrer sinn se ... is des dann schon was andres, weil dann geh'n se mit den Schülern auch anderschter um und so unn ... ja.

Anna stützt Torbens Meinung bezüglich des Versagens einiger LehrerInnen in ihrer LehrerInnen-Rolle. Sie macht auf das Ungleichgewicht von Rollen- und Seins-Ebene aufmerksam: Obwohl viele LehrerInnen als Mensch „total nett und so“ sind, exkludieren sie in ihrer LehrerInnen-Rolle

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

diese Dimensionen vollständig, „abber als Lehrer sinn se ... is des dann schon was andres, weil dann geh'n se mit den Schülern auch anderschter um und so unn ... ja“. Anna würde solche LehrerInnen am liebsten „wegtun sozusagen“ und hält es für ausgeschlossen, daß eine positive Veränderung für die LehrerInnen noch möglich wäre. Eine interessante Aussage, wenn man bedenkt, daß dieser Mechanismus der Selektion umgekehrt von den LehrerInnen durchaus als wirksame Methode Anwendung findet, indem man SchülerInnen, von denen man vermutet, es sei „Hopfen und Malz“ verloren, von der Schule entfernt.

23.09.02 vierte Stunde, BK-Bereich

I: Äh, was erwartest Du von Lehrern?

Vivienne: Daß se sich für die Schüler eisetze unn hinner der Klasse stehe, falls es Probleme gibt.

I: Würd'st Du Dir auch wünschen, daß die so 'ne Anlaufstelle wär'n, wenn Du persönliche Probleme hättest – irgendwie? Oder kannst Du Dir das gar nicht vorstellen

Vivienne: Nee, also eigentlich net. Da würd' ich dann eher zu Freunde odder so gehen, weil die mich besser kenne unn dann eher versteh'n.

Vivienne erwartet von LehrerInnen Unterstützung, „daß se sich für die Schüler eisetze unn hinner der Klasse stehe, falls es Probleme gibt“. Sie betont damit die Seins-Ebene und die Aufhebung des Dualismus zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Auffällig in diesem Kontext ist Viviennes Aussage, daß sie es sich nicht vorstellen kann bei persönlichen Problemen Hilfe bei LehrerInnen zu suchen. Die Begegnungen von LehrerInnen und SchülerInnen auf der Seins-Ebene sind so selten, daß sich SchülerInnen von LehrerInnen nicht gekannt, geschweige denn verstanden fühlen. Begegnungen auf der Seins-Eben sind selten und eher uncharakteristisch, was von Seiten der LehrerInnen bestätigt wird:

12.11.02

Vor der Besprechung sagte Herr Berger, daß die LehrerInnen die letzten seien, an die sich SchülerInnen wenden, wenn sie – wie zum Beispiel in der 9ten Klasse pubertär bedingte - Probleme haben.

13.11.02

Als ich Herrn Berger sagte, daß ich manchmal richtig guten Kontakt zu den SchülerInnen

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

habe, meinte er: „Du Glückliche.“

Da die Rollen-Identität sowohl von LehrerInnen als auch von SchülerInnen so viel Raum im Alltag der Schule einnimmt, wenden sich SchülerInnen mit persönlichen Problemen, selten oder gar nicht an LehrerInnen. Herr Berger weiß um diese Reduktion der LehrerInnen-Identität und bedauert sie („Du Glückliche“). Nicht nur SchülerInnen wünschen sich also Begegnungen auf der Seins-Ebene. Aber wer kann schon aus seiner Haut – oder aus seiner Rolle.

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Was erwartest Du von Lehrern?

Manuela: Ich find´, also ich find´ manche Lehrer machen des schon gut, aber die meischten geh´n net richtig auf die Schüler ein. Die wissen eigentlich gar net warum die so sinn, warum die jetzt vielleicht zur Frau Langhans ´n bissel unfreundlicher sinn, wie zu annern, weil vor der hat man kein Respekt, weil wenn die sich vorne hinstellt und...ich weiß es net...des is´ schon gleich des erschte Auftreten, wie die so aufgetreten is´so...Des fand ich net so gut.

I: Also es ist schon wichtig, daß die Lehrer irgendwie ne Autorität darstellen?

Manuela: Ja.

Die SchülerInnen wissen, wie Manuela sagt, selbst gar nicht weshalb sie vielleicht zu Frau Langhans ein bißchen unfreundlicher sind, wie zu anderen. Es liegt jedenfalls am „mangelnden Respekt“ und dieser wiederum am „Auftreten“ der Referendarin. Frau Langhans hat noch nicht ihre Rolle gefunden. Die Klasse hat ihre Verhaltensroutinen und Strategien um vor der Lehrerin bestehen zu können - Frau Langhans hat noch nichts derartiges - alles was sie aus ihrem Studium mitgebracht hat, ist reines Fachwissen. Manuela wünscht und erwartet - wie die anderen SchülerInnen auch - ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Rollen- und Seins-Identität. Lehrerin und SchülerInnen sollen sich in der Fülle ihrer Identitäten begegnen. Das kann - ohne Übung und Erfahrung - schwerlich gelingen.

18.11.02

Die zweite Stunde - katholische Religion - begann damit, daß Frau Hepperle Marcus aufforderte sich umzusetzen. Marcus antwortete: „Des is aber das letztemal - ich setzt mich doch net laufend um.“

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Marcus nimmt Frau Hepperle nicht als Autorität ernst, verhält sich ihr gegenüber respektlos, indem er ihre Aufforderung sich umzusetzen mit der Aussage entkräftigt: „Des is aber das letztmal - ich setzt mich doch net laufend um“. Frau Hepperles fehlende Autorität widerlegt aus Marcus Sicht ihre Lehrerinnen-Identität. Deswegen spricht er zu ihr nicht wie zu einer Lehrerin bzw. einem Lehrer, sondern wie zu MitschülerInnen.

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Wie findest Du die Frau Biedermann?

Torben: Ja, ich weiß net, irgendwie isch se irgendwie komisch. Also am Anfang fand ich schon, in der erschten Stunde schon ganz nett, also nett find ich se schon, abber ich weiß net die isch irgendwie zu labil, find´ ich, für de Unterricht.

(...)

I: Was sagst Du zum Herrn Behringer?

Torben: Naja, der geht eigentlich.

I: Woher weiß man, also ich mein´ ihr habt schon von der ersten Stunde an, habt ihr genau gewußt wie ihr Euch bei welchem Lehrer benehmen sollt?

Torben. Ja manche, manche hamm ja auch... ich hab´ jetzt zum Beispiel nen Cousin hier und der kennt de Herr Behringer schon und der hat mir auch schon... so öfters was von dem erzählt halt. Man merkt´s eigentlich schon nach de erschte paar Minutte, daß der Herr Behringer... über den macht ma sich eher luschtig, wie daß ma dem zuhört. Des tun die meischte zumindescht.

Auch in Torbens Beschreibung von Frau Biedermann wird das Ungleichgewicht ihrer LehrerInnen-Identität offensichtlich. In ihrem Sein erfüllt sie Torbens Erwartungen („ ganz nett, also nett find ich se schon“), aber in ihrer Rolle als Produktionsleiterin versagt sie („die isch irgendwie zu labil, find´ ich, für de Unterricht“). Fehlende Autorität und mangelnder Respekt sind die Konsequenz.

Ebenso wie Frau Langhans ist auch Frau Biedermann Referendarin. Und ebenso wie diese hat sie Schwierigkeiten in ihre Lehrerin-Rolle zu finden. Andererseits besteht ein wichtiger Unterschied auf der Seins-Ebene, da Frau Biedermann hier besser angenommen werden kann. Auch Herr Dr. Behringer wird nicht als Autorität wahrgenommen und ist in seiner Lehrer-Identität für die SchülerInnen nicht überzeugend („über den macht ma sich eher luschtig, wie daß ma dem zuhört.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Des tun die meiste zumindescht.“). Ob ein Lehrer oder eine Lehrerin Autorität (d.h. ein Gleichgewicht zwischen Rolle und Sein) besitzt, bemerken SchülerInnen meist schon nach wenigen Minuten, spätestens aber nach der ersten Unterrichtsstunde bei diesem Lehrer oder dieser Lehrerin. Hierbei darf man natürlich nicht vergessen, daß jedem Lehrer oder jeder Lehrerin auch immer schon sein bzw. ihr Ruf vorausseilt.

SchülerInnen-Identität

6.3. Sicht der LehrerInnen

Wie nehmen LehrerInnen ihre SchülerInnen wahr, welche Erwartungen haben sie und in welchem Maße gelingt es ihnen, auf die Persönlichkeit und individuelle Struktur einzelner SchülerInnen einzugehen? Diese Fragen sollen hier im Folgenden untersucht werden.

22.01.03

„Wenn man beispielsweise in einem Schuljahr vier neue Klassen bekommt, dann sind das im Schnitt 100 neue Namen“, sagte Herr Hofstätter.

Während sich der Schulalltag der SchülerInnen in jedem Schuljahr im allgemeinen um nicht mehr als zehn für sie relevante LehrerInnen dreht, werden die Schulwochen eines Lehrers bzw. einer Lehrerin in der Regel von mehr als hundert SchülerInnen begleitet. Sind alle Klassen für den Lehrer neu, so kann es schon zu einer beachtlichen Anzahl von Namen und Gesichtern kommen, die er sich merken muß. Ausgehend von dem Fall, daß manche Fächer nur mit zwei Wochenstunden unterrichtet werden, treffen SchülerInnen und LehrerInnen jede Woche zweimal für 45 Minuten aufeinander. Wie lange mag es da dauern, bis der Lehrer bzw. die Lehrerin alle Namen, auch die der eher ruhigen und stillen SchülerInnen, kennt? Und wie lange mag es dann dauern bzw. ist es in diesem zeitlich eng begrenzten Rahmen überhaupt möglich, SchülerInnen in ihrer individuellen Konstitution kennenzulernen? Die folgenden Feldnotizen sollen hierüber Aufschluß geben:

11.11.02

Jenny erzählte mir, daß ihre Mitschülerin seit heute wieder in der Schule ist, die wegen einer schweren Operation an der Wirbelsäule einige Wochen gefehlt hatte. Nicht ein Lehrer habe sich nach ihrem Befinden erkundigt. Als diese Schülerin in Mathe dann den Lehrer fragte, ob sie die Arbeit mitschreiben müsse, sagte dieser: „Warum nicht?“ „Weil ich doch die ganze Zeit nicht da war.“ „Ach ja, dann nicht.“

Diese kurze Sequenz aus meinem Protokoll spricht für die Annahme, daß LehrerInnen aufgrund der zeitlichen Limitierung und der großen Anzahl ihrer SchülerInnen nur wenig persönlichen

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Kontakt aufbauen können. In der Frage des Mathematiklehrers, warum die Schülerin die Klassenarbeit denn nicht mitschreiben soll, kommt zum Ausdruck, daß er ihr wochenlanges Fehlen gar nicht bemerkt hat. Er wußte auch nichts von ihrer schweren Wirbelsäulen-Operation. Obwohl es sich bei der Klasse 11d mit 16 SchülerInnen um eine sehr kleine Klasse handelt, hat der Mathematiklehrer, weder einen Überblick über die An- oder Abwesenheit der SchülerInnen, noch über deren Befindlichkeit.

Ausflüge oder Landschulheimaufenthalte können Gelegenheit geben, den Kontakt und damit das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu intensivieren, wie Herr Hofstätter berichtet:

31.01.03

Auf dem Weg zum Parkplatz fragte ich Herrn Hofstätter, ob es anstrengend sei mit SchülerInnen eine Woche lang wegzufahren. Er sagte, eigentlich nicht, auch wenn es natürlich kein Urlaub sei - wie es von vielen Eltern gerne hingestellt werde. Ich fragte weiter, ob es richtig sei, daß man Schüler dann ja auch von einer anderen Seite kennenlernt. Er stimmte mir zu und sagte, daß es schon solche und solche Fälle gegeben habe, wo er seine Meinung über einen Schüler um 180 Grad geändert habe. „Da waren Schüler für die hätte ich meine Hand ins Feuer gelegt, die haben mich dann echt enttäuscht und umgekehrt. Was man aber sagen kann, ist, daß es nach einer Klassenfahrt immer für die Klassengemeinschaft gut war. Es ist auch gut für Schüler, den Lehrer auch mal locker kennenzulernen. Ach, der ist ja gar nicht so streng...“

Nicht nur LehrerInnen erfahren etwas über ihre SchülerInnen, sondern auch die SchülerInnen lernen ihre LehrerInnen besser kennen. Aus der Erlebnispädagogik wissen wir sehr gut, welcher überaus heilsamer Einfluß von gemeinsamem Handeln und Erleben ausgehen kann.

Nachdem Herr Hofstätter zehn Tage mit seinem Sport-LK Skifahren war, beschrieb er mir seine Erfahrungen:

18.03.03

In der Pause fragte ich bei Herrn Hofstätter nach, warum ihn David auf dem Ausflug so

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

enttäuscht habe. Er antwortete, weil er zu verabredeten Zeiten und Treffpunkten nicht da gewesen sei, sein Zimmer nicht sauber verlassen habe etc. Die SchülerInnen hätten außerdem im Übermaß Alkohol getrunken und ohne Bedenken *en masse* Geld ausgegeben. Sie hätten vor seinen Augen geraucht, obwohl er das ablehne und daß sie sich vor kurzer Zeit noch nicht getraut hätten vor seinen Augen eine Zigarette anzuzünden, „weil sie wissen, daß ich das strikt ablehne.“

Da Herr Hofstätter seinen Schüler David in ganz anderen Kontexten erlebt, erfährt er ein Verhalten wie er es nicht kennt und auch nicht erwartet hat. Das Bild, das er sich aufgrund seiner Unterrichtserfahrung gemacht hat, erweist sich als unvollständig und es wird ihm schmerzlich bewußt, daß er seine Meinung über David revidieren muß. Auch das Verhalten der anderen SchülerInnen des Sport-LKs verändert Herrn Hofstätters Einschätzung – vor allem, daß sie sich „getraut hätten vor seinen Augen eine Zigarette anzuzünden“. Der Respekt, den SchülerInnen Herrn Hofstätter im Rahmen der schulischen Alltags bezeugen, verliert in außerschulischen Zusammenhängen an Bedeutung.

Es ist in solchen Fällen immer schwer zu entscheiden, inwieweit das Verhalten von SchülerInnen durch die Erwartungen geprägt wird, die an ihre Rolle gestellt werden, oder ob das gezeigte Verhalten dem entspricht, was sie auch außerhalb ihrer Rolle leben und als richtig empfinden würde. In dem hier konkret vorliegenden Fall könnte das Rauchen auch als Versuch einer - von Herrn Hofstätter mißverstandenen - Annäherung durch die SchülerInnen gewertet werden: Für sie gehört das Rauchen zur alltäglichen Lebenswelt, an der sie ihren Lehrer teilhaben lassen wollen, auch wenn sie wissen, daß er das Rauchen für falsch hält - so als wollten sie sagen: „Sieh her ich rauche, ich weiß, daß Du das nicht magst, aber es gehört zu mir und es ist ehrlicher vor Dir zu rauchen als heimlich. Ich akzeptiere Dich, obwohl Du gegen das Rauchen bist und ich fände es super, wenn Du mich auch akzeptieren könntest, obwohl ich rauche.“

18.10.02

Herr Hofstätter sagte, daß es ihm schon lange aufgefallen sei, daß SchülerInnen sich anders verhalten als zu früheren Zeiten: „Man läuft morgens durch's Schulhaus und wird nicht begrüßt. Selbst wenn man zuerst grüßt, dann bekommt man keine Antwort. Es scheint da an einigen Umgangsformen zu fehlen.“

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Herr Hofstätter moniert die Umgangsformen der SchülerInnen. Es hört sich ein bißchen wie der etwas wehmütige Wunsch nach der „guten alten Zeit“ an. Andererseits läßt das konkrete Beispiel doch vermuten, daß eine tatsächliche Verhaltensänderung stattgefunden hat. In der sehr ländlichen Gegend, in der die Schule steht, ist zu beobachten, daß ältere Leute sich auf der Straße – etwa bei einem Spaziergang im Wald – gegenseitig im allgemeinen grüßen, selbst wenn sie sich nicht persönlich kennen. Bei jüngeren ist dies weniger zu beobachten. Somit wirkt sich eine Veränderung sozialer Konventionen, die im normalen Leben den Eindruck einer Abkühlung zwischenmenschlicher Höflichkeitsformen macht, sicherlich auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus.

24.01.03

Herr Hofstätter erzählte mir von seinem Gespräch mit Jan: „Ihm ist schlecht – er will nach Hause. Nachher schreib´ ich die Arbeit bei denen. Ich hab´ ihm gesagt, daß ich die Arbeit nur wegen ihm schreibe, damit ich ihm keine 5-6 ins Zeugnis machen muß. Das kannst Du Dir jetzt überlegen. Es ärgert mich jetzt, auch weil die so wenig Ehrgeiz haben.“

Herr Hofstätter geht wie selbstverständlich davon aus, daß Jan seine Übelkeit nur vortäuscht, um die Klassenarbeit nicht mitschreiben zu müssen. Wenn Herr Hofstätter recht hat - was tatsächlich der Fall ist - hat sich Jan ausgerechnet, daß er - seine Zeugnisnote betreffend - besser fährt, heute nicht mitschreiben und die Arbeit statt dessen zu einem anderen Zeitpunkt nachzuschreiben, wenn er mit Hilfe eines Nachhilfelehrers besser darauf vorbereitet ist. Jan taktiert und nützt die ihm institutionell zu Verfügung stehende Möglichkeit einer „Krankmeldung“ ohne Rücksicht darauf, daß dieses Verhalten ein „schlechtes Licht“ auf ihn und seine Lerneinstellung wirft und dem Lehrer zusätzliche Arbeit machen wird. Er nimmt bewußt die Verärgerung des Lehrers in Kauf und eine damit einhergehende mögliche Beeinträchtigung seiner Beziehung zu diesem Lehrer, da ihm offensichtlich der Nachteil, jetzt und völlig unvorbereitet eine Arbeit schreiben zu müssen, größer erscheint.

Herr Hofstätter ist verständlicherweise verärgert, da ihm dieses Verhalten zeigt, daß die Präferenzen von Jan nicht so gelistet sind, wie er sich das bei einem „ordentlichen Schüler“ wünsche würde.

21.02.03

In der Pause sprach Herr Hofstätter mit mir noch über ein paar SchülerInnen der 8ten

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Klasse, die „ganz clever sind, aber halt nicht aus sich rausgehen. Aber gut, das krieg´ ich ja mit und aus ´nem Ackergaul wird kein Rennpferd. Wenn ich ihn aufrufe und er ist bei der Sache, dann ist das okay - er muß sich nicht die ganze Zeit melden.“

Dieser Protokollauszug dokumentiert, daß Herrn Hofstätters grundsätzliche Erwartungen an das Verhalten seiner SchülerInnen, also sein Bild einer SchülerInnen-Identität wie diese seiner Meinung nach sein sollte, durchaus ausdifferenziert ist. Es existiert eine Palette von Verhaltens-Spielräumen, die er akzeptieren kann, aber es gibt auch Grenzen, die einzuhalten sind. Der Schüler bzw. die Schülerin muß sich nicht ständig am Unterricht aktiv beteiligen, aber er bzw. sie muß passiv dabei bleiben – was durchaus als Zugeständnis an die Persönlichkeit der SchülerInnen zu verstehen ist.

6.4. Sicht der SchülerInnen

Welche Erwartungen und Anforderungen SchülerInnen an sich selbst bzw. ihre SchülerInnen-Identität stellen, bzw. wie sie diese definieren, wird anhand folgender Passagen deutlich:

23.09.02 dritte Stunde, neue Aula

I: Welchen Stellenwert hat Schule in Deinem Leben?

Jan: Sechs Stunden am Tag.

Die Identität der SchülerInnen wird vor allem von ihrer bereits thematisierten, durch Passivität gekennzeichneten KonsumentInnen-Rolle geprägt. Schule ist demzufolge „sechs Stunden am Tag“, die Jan versucht, möglichst angenehm zu verbringen.

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Hast Du irgendwelche Lieblingsfächer?

Anton: Sport unnn BK, abber net weil ich gut bin, sondern weil´s... weil´ ma sich da einfach mehr unterhalte kann, ohne daß ma gleich ne Strafarbeit kriegt, odder so.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Anton konkretisiert in exemplarischer Weise, was zuvor mit „möglichst angenehm“ beschrieben wurde: Nicht die Inhalte der Fächer sind für Anton entscheidend, sondern die Möglichkeiten zur Unterhaltung mit anderen SchülerInnen, die sich ihm im Unterricht bieten.

11.11.02

Conny fehlt heute schon wieder. Am Donnerstag hatte die Klasse ausgerechnet, daß sie schon 39,6% der bisherigen Schulzeit nicht anwesend war.

Auch Conny zeigt hier deutlich ihre Auffassung von „möglichst angenehm“: nach nur vier Wochen von Schuljahresbeginn an bereits ca. 40% der Unterrichtszeit gefehlt zu haben, kommt fast einem „halben Deputat“ als SchülerIn gleich. Hierzu ist zu sagen, daß Conny in dieser Zeit keineswegs krank war. Die Klasse hat dieses gehäufte Fehlen als ungewöhnlich und nicht „richtig“ kommentiert. Andererseits hat bei einigen leider nicht wörtlich protokollierten Äußerungen der Eindruck entstehen können, daß einzelne Schüler Neid darüber empfunden haben, daß da eine Mitschülerin ungeniert Schule schwänzt, was man sich selbst nicht traut.

22.01.03

Am Ende der Stunde lernte Herr Hofstätter mit Hilfe der kranken Schüler, die am Sportunterricht nicht teilnehmen konnten, die Namen der anderen Schüler auswendig. Er sagte, daß es gerade im Sport schwierig sei alle mit Namen zu kennen. „Ich selber habe es als Schüler als Diskriminierung empfunden, wenn ein Lehrer mich nicht mit Namen angesprochen hat. Man sozusagen nicht zu den Besten gehört – nicht wahrgenommen wird. Oder noch schlimmer, wenn man nur mit dem Nachnamen angesprochen wurde.“

Herr Hofstätter beschreibt in der Erzählung aus seiner eigenen Schulzeit, daß er es als Diskriminierung empfunden hat, von LehrerInnen nicht mit Namen angesprochen zu werden. Es ist sicher ein verständlicher Vorgang, wenn die eigene Schulerfahrung als Schüler in die aktuelle Situation als Lehrer einfließt, auch wenn dies in vielen Fällen eine unzutreffende Projektion sein wird. Die Aussage macht besonders deutlich, daß der Lehrer hier seinen Schülern einen Ehrgeiz unterstellt, der sicher nicht durchgängig vorhanden ist.⁴⁵⁷ Es ist aber ein sehr schöner Zug dieses

⁴⁵⁷ Möglicherweise gibt es einen oder mehrere Schüler, die Schulsport ablehnen und kein Interesse daran haben, überhaupt gesehen, geschweige denn mit dem Namen angeredet zu werden. („Thomas hängt wieder am Reck und bekommt die fette Wampe nicht über die Stange.“)

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Lehrers, daß er den Wunsch hat, seinen Schülern „Gerechtigkeit“ widerfahren zu lassen und egal wie sinnvoll die Maßnahme im einzelnen sein mag, so wird der Versuch und die Mühe die sich der Lehrer macht, allemal von den SchülerInnen anerkannt. Auch wenn der Lehrer in dem Versuch, seine Schüler auf einer Seins-Ebene wirklich kennenzulernen zwangsläufig überfordert sein wird - daß er sie persönlich ansprechen kann, ist sicher ein guter Anfang.

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Würdest Du sagen irgendein Lehrer kennt Dich?

Micha: ... Nee.

Michas Eindruck, daß es nicht einen Lehrer bzw. eine Lehrerin gibt, die ihn in der Gesamtheit seines Seins wahrnimmt und versteht, wird von Torben und Boris geteilt:

30.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Würdest Du sagen, daß ein Lehrer, oder mehrere Dich kennen. (hustet) Also so richtig?

Torben: Persönlich oder was?

I: Mmh.

Torben: Ähm, ne eigentlich net.

14.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Gibt´s ´n Lehrer, der dich kennt, ganz und gar, deine Persönlichkeit?

Boris: Nee, gibt´s eigentlich net. Es gab, es gab mal ´n Lehrer. Der Herr Pilari hat des gerafft, daß ich net ganz bescheuert bin und halt bloß den Scheiß im Unterricht mach.

Im Alltag der Schule gibt es immer wieder Momente, in denen Aspekte des Seins auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis berührt werden⁴⁵⁸. Außer Herrn Pilari hat es laut Boris kein Lehrer bzw. keine Lehrerin „gerafft, daß ich net ganz bescheuert bin“. Er schätzt Herrn Pilari, weil er sich von ihm in verstanden fühlt.

Über den Wissenserwerb hinausgehende Bildung und Erziehung werden auf außerschulische Bereiche - wie Familie und Freunde - verlagert. Persönlichkeit ist kein Zielobjekt schulischer Ausbildung. Manuela bedauert die Reduktion des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf die Rollen-

⁴⁵⁸ vgl. Kapitel VI.5.2 und VI.5.6.

Dichte Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Identität, durch die auch das gegenseitige Verständnis verloren geht. LehrerInnen „wissen eigentlich nix von den Schülern“ und SchülerInnen eigentlich nichts von LehrerInnen. Aber wie soll unter diesen Umständen ein Bildungsprozeß als gegenseitige Erfahrung, durch die sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen persönlich profitieren, möglich sein?

07.10.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Hast Du das Gefühl, daß man in der Schule ganzheitlich gebildet wird, also ich mein auch die Persönlichkeit irgendwie?

Manuela: Nö, denk´ ich net.

I: Wo macht man des dann?

Manuela: Ich denk´ in der Familie und auch von Freunden der so Einfluß odder so.

I: Würdest Du sagen, daß ein Lehrer dich kennt?

Manuela: Nein.

I: Wie würdest Du des Lehrer-Schüler-Verhältnis beschreiben?

Manuela: Ich denk´ net gut. Ich denk´ die wissen eigentlich nix von den Schülern so privat odder so. Ich denk´ da sollten sie sich irgendwie mehr kümmern, weil ich denk´ dann kann ma auch besser reinschau´n odder so und die mehr versteh´n, wenn sie jetzt da irgendwie gereizt drauf reagiere odder so – ich find´s net gut.