

VII. Zusammenfassung und Ausblick

Die Strukturen des Verhaltens von SchülerInnen und LehrerInnen im sozialen Kontext der Schule lassen sich im Rahmen von sechs soziologischen Prinzipien deuten, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis maßgeblich bestimmen. Diese Prinzipien sind allerdings nicht als nebeneinander stehende Größen zu denken, die unabhängig voneinander betrachtet und analysiert werden können, sondern als komplexes Geflecht interdependenter strukturbestimmender Kräfte. Eine zentrale Stellung nimmt hier die Kategorie der Macht⁴⁵⁹ ein.

Wie die Beobachtung gezeigt hat, besteht ein Interessenskonflikt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. LehrerInnen wollen ihren „Stoff“ vermitteln. Aber was wollen SchülerInnen? Während meiner Zeit im Feld konnte ich beobachten, daß es an der Schule nur wenige SchülerInnen gibt, die der Wissensdurst treibt. Für die Mehrzahl ist es eine lästige Pflicht zum Unterricht zu gehen, ihr Interesse ist es vielmehr, die Schulstunden auf nicht allzu unangenehme Art und Weise zu überstehen. Da aus der Perspektive des Lehrers bzw. der Lehrerin der Unterrichtserfolg und damit die Produktivität im Zentrum steht, muß er bzw. sie gegen diese heimlichen Intentionen der SchülerInnen, die in der Mehrzahl nach dem Trägheits- und Bequemlichkeitsprinzip ihre Zeit einfach nur absitzen wollen, permanent den Versuch machen, diese zur Arbeit zu motivieren. LehrerInnen appellieren an die Vernunft der SchülerInnen, indem sie ihren SchülerInnen die Konsequenz eventuellen Versagens immer wieder vor Augen führen. SchülerInnen wiederum verwenden einen großen Teil ihres Potentials darauf, als „Einzelkämpfer“ oder in der Gruppe mit anderen, den Lehrer bzw. die Lehrerin „auszubremsen“. Es ist „cool“ und es erhöht das Ansehen, wenn ein Schüler bzw. eine Schülerin den Lehrer bzw. die Lehrerin durch raffiniertes Ausnutzen seiner bzw. ihrer Schwächen oder Gutmütigkeiten „vorführen“ kann und obwohl gutmütige, weniger strenge Lehrer im allgemeinen auf einer menschlichen Ebene mehr geschätzt werden als strenge, finden sie doch keine Gnade vor der Klasse, wenn es um ihre Behandlung geht. Da Lernmotivation überwiegend durch Angst vor den bestehenden Selektionsmechanismen erzeugt wird, ist es eine durchaus rationale Strategie der SchülerInnen, den Unterricht in seiner Gesamtheit zu torpedieren, da dies das Klasseniveau senkt und somit

⁴⁵⁹ Andere Kategorien sind die *Solidarität* der Gruppenmitglieder untereinander, der *Dualismus* im Sinne einer Aufspaltung des gesamten beobachteten Feldes in zwei sich gegenüberstehende Gruppierungen die kein drittes Unparteiisches zulassen, *Sympathie* und *Antipathie* im persönlichen Verhältnis der Individuen einzelner Gruppenmitglieder zueinander, *Rollenidentitäten* von Lehrern und Schülern im Selbstverständnis der eigenen bzw. aus der Perspektive der anderen Gruppe und letztendlich *Produktivität* im Sinne einer über dem gesamten Geschehen stehenden Leistungs- und Erfolgsanspruch vor allem von Seiten der LehrerInnen.

Zusammenfassung und Ausblick

jeder einzelne weniger lernen muß. Aus diesem Grund ist es nur folgerichtig, daß auch LehrerInnen, die in jeder Hinsicht duldsam und gutmütig sind, von SchülerInnen hart attackiert werden. Am Ende des Schuljahres hat dann zwar keiner etwas gelernt, aber das ist nicht so schlimm, da LehrerInnen ja nicht durchgängig ungenügende Noten geben können, sondern letztlich Noten geben werden, als hätte die Klasse etwas gelernt.

Das beobachtete Schüler-Lehrer-Verhältnis ist weitgehend ritualisiert und das Rollenverständnis, das beide Seiten von sich selbst und dem jeweils anderen haben, ist ein durchaus antagonistisches. So ist es evident, daß in einer Situation, in der widerstreitende Interessen sich gegenüberstehen, um die Macht, die zur Durchsetzung dieser Interessen benötigt wird, gestritten wird. Beide Seiten nutzen die ihnen gegebenen Möglichkeiten: SchülerInnen erzeugen durch Solidarität eine Front und eine Geschlossenheit, die niemals bestehen würde, wäre da nicht der gemeinsame Antagonist. In dem Streben eine Übermacht des Lehrers bzw. der Lehrerin zu verhindern, ist das Instrument der Solidarität von immenser Bedeutung. Das solidarische Gefüge dient dem Schutz vor antizipierten „Angriffen“ oder „Übergriffen“. Auch LehrerInnen solidarisieren sich und werden zu einer geschlossenen Gruppe – trotzdem ist es hier immer der einzelne, der da vor der Klasse steht. Fehlt das „feindliche Gegenüber“, verliert sich die Bereitschaft zur Solidarität sehr rasch.⁴⁶⁰

LehrerInnen haben Machtbefugnisse, die sie befähigen sollen, das Klassengeschehen zu determinieren: Sie haben das Hausrecht und sollten eigentlich frei definieren können, was im Unterricht geschieht. Daß dies real nicht so ist, hat die Beobachtung deutlich gezeigt. Es gibt einzelne LehrerInnen, die in der Lage sind, die Klasse weitgehend unter Kontrolle zu halten, der Mehrzahl gelingt dies weniger gut und einigen überhaupt nicht. Wie Solidarität entsteht und genutzt wird, um Ziele gegen den Lehrer bzw. die Lehrerin zu erreichen, wurde in den Sequenzen dichter Beschreibung gezeigt. So läßt sich allgemein sagen, daß es - obwohl LehrerInnen durch ihre schulhierarchisch übergeordnete Stellung begünstigt, also mit mehr Macht ausgestattet sind - auf Grund der SchülerInnen-Solidarität und zahlenmäßigen Überlegenheit keineswegs von vornherein entschieden ist, wer das Unterrichtsgeschehen letztlich bestimmen wird und wie hoch der Lärmpegel in der Klasse sein wird, auf den sich ein Gleichgewicht der jeweils durchsetzbaren Interessen einregelt.

Dieses „duale“ System, bestehend aus der Gruppe der LehrerInnen und der der SchülerInnen, durchdringt in seiner Polarität den gesamten schulischen Raum, und läßt der einzelnen Lehrkraft

⁴⁶⁰ In diesen Fällen können sich sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen untereinander das Leben schwer machen. Während wir bei LehrerInnen auf das auch von Kasper thematisierte Mobbing stoßen (vgl. Kapitel II.8) findet man auf Seiten der SchülerInnen immer wieder AußenseiterInnen, die den von Minsel&Roth beschriebenen Klassenstandards (vgl. Kapitel II.5) nicht entsprechen.

Zusammenfassung und Ausblick

ebensowenig persönlichen Spielraum wie ihren SchülerInnen.⁴⁶¹ Die MitschülerInnen gestatten es nicht, wenn sich einzelne einem Lehrer bzw. einer Lehrerin zu weit annähern. Umgekehrt kann auch kein Lehrer bzw. eine Lehrerin aus seiner bzw. ihrer Rolle. Was er bzw. sie im besten Falle erreichen kann, ist die Anerkennung als „fairer Gegner“. Hierzu ist es notwendig, daß LehrerInnen „gut spielen“, soll heißen, daß sie Autorität besitzen und ihre Ziele durchsetzen können, ohne aber willkürlich, ungerecht und unnötig brutal zu sein. Die didaktische Fähigkeit zur Vermittlung des Lehrstoffs spielt hier eine wichtige Rolle.

Im Rahmen dieser so vorgegebenen Rollenstruktur verbleibt natürlich noch immer ein Rest an individuellem persönlichem Beziehungsspielraum. Sympathie und Antipathie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen modifiziert weniger das Verhältnis des Lehrers bzw. der Lehrerin zur Klasse – obwohl auch dies z.B. dort möglich ist, wo die Klasse etwa insgesamt als besonders problematisch oder als besonders angenehm betrachtet wird – sondern vor allem das Verhältnis einzelner SchülerInnen zu ihren LehrerInnen wird hierdurch determiniert. Die beobachteten Sequenzen haben der von Nohl als „leidenschaftliches Verhältnis“ bezeichneten oder von Tausch & Tausch von „emotionaler Wärme und Zuwendung“ gekennzeichneten Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen neue Gültigkeit verliehen. Wo Sympathie oder Antipathie, von Seite des Lehrers oft auch Empathie, den starren sozialen Kontext stellenweise zu überwinden in der Lage ist, kann es punktuell und als Ausnahme zu einem echten pädagogischen Verhältnis kommen.

Das Vertrauen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen spielt hierbei eine bedeutende Rolle, insbesondere der diesbezüglich auch von Schweer beschriebene Anfangskontakt⁴⁶², der über die Qualität der künftigen Beziehung wesentlich mitentscheidet. Verpassen es LehrerInnen dieses Vertrauen aufzubauen - wie der Fall von Frau Langhans und der Klasse 9b exemplifiziert - so verlieren sie wertvolle Einflußgrößen.

Mein empirisches Material bestätigt, was Schweer & Thies in Bezug auf Brophy & Good sagten, daß nämlich SchülerInnen ein je individuell variierendes Bild haben, „wie ein guter Lehrer sein sollte“⁴⁶³, und ergänzt, daß auch LehrerInnen ein je individuell variierendes Bild haben, wie ein guter Schüler bzw. eine gute Schülerin sein sollte. Der Anspruch von SchülerInnen an den

⁴⁶¹ Daß dieses Spielfeld keinen „unparteiischen“ Dritten zuläßt, hat sich interessanterweise gerade durch meine Person als teilnehmende Beobachterin gezeigt. Es ist sehr deutlich geworden, daß es im sozialen Kontext der Schule nicht möglich war, eine neutrale Position einzunehmen: Solange mich die LehrerInnen der eigenen Gruppe zurechneten, waren sie freundlich und hilfsbereit, sobald sie mich aber im „feindlichen Lager“ der SchülerInnen vermeinten verortet zu haben, versuchten sie, mich wie eine Schülerin zu disziplinieren und zu sanktionieren.

⁴⁶²vgl. Kapitel II.6.

⁴⁶³Schweer & Thies 2000: 63

Zusammenfassung und Ausblick

„guten“ Lehrer bzw. die „gute“ Lehrerin geht nach meiner Erfahrung über die Erfüllung seiner bzw. ihrer Lehrerrolle hinaus – sie erwarten, daß ihnen der Lehrer bzw. die Lehrerin auch als Mensch begegnet.

23.09.02 vierte Stunde, neue Aula

I: Und was erwartest Du von Lehrern?

Deria: Daß die net so..., net nur so als Lehrer, sondern auch so wie so Erzieher, die so net nur als Lehrer ins Klassenzimmer rein, so dann gleich mit´m Unterricht anfangen, so ganz plötzlich gleich an die Tafel, dann drei, vier Seiten schreiben, sondern auch irgendwie so als Mensch...

I: Daß die einen auch als Mensch weiterbringen?

Deria: Jaa!

Persönliche und seinsrelevante Dimensionen, die an der jeweilige Rollenidentität keinen Anteil haben, nicht gebraucht werden, werden systematisch ausgeblendet. In Anlehnung an Böhnisch (s.o.) kann man sagen, daß Rolle und Sein von LehrerInnen und SchülerInnen in keinem ausgewogenen Gleichgewicht stehen. Diese Situation schafft Unbehagen bei allen Beteiligten.

28.01.03

Als es auf einmal ganz stark draußen stürmte, die Fenster wackelten und der Wind durch alle Ritzen blies und der Regen gegen die Scheiben prasselte, waren alle SchülerInnen der 9b mucksmäuschenstill und lauschten dem Unwetter. Herr Hofstätter sagte dann: „Keine Angst, ich bin ja bei Euch“, was schallendes Gelächter zur Folge hatte.

Herr Hofstätter karikiert hier seine eigene Rolle und stellt sich gleichsam als Beschützer da, als Glücke, die ihre Küken vor Unbill bewahrt. Natürlich wissen die Jugendlichen, daß er sie vor höheren Naturgewalten gar nicht schützen kann und sie distanzieren sich auch von ihrer Rolle der „Küken“ – gerade indem sie lachen, seine Aussage nicht ernst nehmen. Trotzdem bzw. gerade deshalb schafft der Zwischenfall Nähe zwischen Lehrer und SchülerInnen: Das Verhältnis zwischen ihnen wird explizit angesprochen und zwar auf eine Art und Weise, die es entproblematisiert. Indem die Rolle lächerlich gemacht wird, tritt das Eigentliche zu Tage, das gemeinsame Menschsein.

Das empirische Material hat gezeigt, daß Interesse, Freude und Sympathie etc. Aspekte sind, die

Zusammenfassung und Ausblick

sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen, wichtige Grundlagen sind, die in den Schulalltag gehören. Den LehrerInnen obliegt dabei die entscheidende Funktion ihren SchülerInnen einen freien schulischen Raum zu schaffen, in dem sie sich „entwickeln“ können, in dem sie leben, arbeiten, lernen und Freude haben können. Wie Seibert schreibt: „Der Erziehungsauftrag der Schule *verpflichtet* den Lehrer, Verantwortung für das gegenwärtige *und* zukünftige Leben zu übernehmen. Es ist ihm nicht freigestellt, eine Beziehung abubrechen oder einen Schüler abzuweisen. Er muß Verantwortung übernehmen und tut dies auch, indem er *individuelle* Förderungsmöglichkeiten schafft, *individuelle* Zuwendung erfahrbar werden läßt, in *Einzelgesprächen* während der Pausen zur Verfügung steht, sich telefonisch und in den wöchentlichen Sprechstunden vor den Eltern verantwortet, aber nicht die Möglichkeit hat, sich in Einzelinterviews und im nachhinein durch Tonbandaufzeichnungen auf die Motivlage des Schülers einzustellen. Der Lehrer ist *allen* Schülern verpflichtet und muß vor allem auch durch Sachzwänge, insbesondere durch die Aufbereitung der Lerninhalte und deren methodische Gestaltung, erziehend wirken. Hier vereinigt sich die Inhaltsebene mit der Interaktionsebene auf der Beziehungsebene.“⁴⁶⁴

Es ist viel, was da von LehrerInnen erwartet wird. Wie kann der Lehrer bzw. die Lehrerin das leisten, obwohl er bzw. sie doch durch seine bzw. ihre rein fachspezifische Ausbildung relativ unvorbereitet auf die pädagogischen und sozialen Bedingungen seines bzw. ihres Berufsfeldes trifft⁴⁶⁵. Er bzw. sie erhält keine professionelle Hilfe und ist vom ersten Tag der Lehrtätigkeit an völlig auf sich selbst gestellt. Gruppendynamische Prozesse nehmen völlig ungehindert ihren Lauf. Es gibt keine Supervision und es wird nirgends auch nur der Versuch gemacht, diese Prozesse zu steuern. Jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin verfolgt seine bzw. ihre eigene persönliche Strategie „pädagogischen Verhaltens“, seine bzw. ihre eigene subjektive Konfliktlösungsstrategie. Natürlich hat er bzw. sie die Möglichkeit diese Strategien mit einzelnen KollegInnen zu besprechen, aber eine solche Aussprache ist nicht institutionalisiert, es gibt keine regelmäßigen Gruppengespräche, die LehrerInnen die Möglichkeit geben würden, über ihre speziellen Schwierigkeiten im Unterricht zu sprechen, wie dies heute in vielen Bereichen von Wirtschaft und Industrie im Rahmen von beispielsweise Supervisionsgesprächen gang und gebe ist. Die in speziellen Fällen anberaumten Klassenkonferenzen thematisieren zumeist das Verhalten gegenüber besonders konfliktreichen Klassenverbänden und befassen sich daher eher mit strategischem Vorgehen als mit pädagogischen Überlegungen.

⁴⁶⁴Seibert 1994: 817f

⁴⁶⁵ dies gilt insbesondere für die universitäre Ausbildung der GymnasiallehrerInnen

Zusammenfassung und Ausblick

Wirft man in diesem Zusammenhang einen Blick auf die skandinavischen Länder, die im PISA-Ländervergleich auch hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Ausrichtung überzeugen, so läßt sich erkennen, daß hier die pädagogischen Ansätze der klassischen Bildungstheoretiker mit den sozialen Anforderungen unserer Zeit sinnvoll verbunden werden. LehrerInnen arbeiten dort niemals alleine mit einer Klasse, sondern in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften bzw. ausgebildeten ErzieherInnen und SozialpädagogInnen. Neben dem Klassenverbund wird immer auch die individuelle Förderung der SchülerInnen berücksichtigt. SchülerInnen wird frühzeitig die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen vermittelt. Indem diese Ansätze auf Seiten der LehrerInnen Gefühle von Frustration, Überfordertsein vermeiden helfen, kommen sie vor allem dem Lehrer-Schüler-Verhältnis zugute. SchülerInnen haben immer die Möglichkeit sich an die Lehrperson zu wenden, die ihnen menschlich am sympathischsten ist. Damit nutzen sie die in Kapitel VI.5. beschriebene Dependenz von Sympathie und Lernerfolg für den Bildungsprozeß. Klassenräume stehen jederzeit offen, und Schule wird zu einem Raum der Begegnung in dem SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen zuhause sind.

Während ich in meiner Feldforschung immer noch die meiste Zeit Beobachterin von Frontalunterricht war, in dem sich die Parteien im wahrsten Sinne des Wortes entgegen standen, haben die skandinavischen Schulen gelernt, daß sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen in erster Linie das gleiche Ziel verfolgen.

So läßt sich zusammenfassend sagen, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis – zumindest an der von mir beobachteten Schule – nicht stattfindet. Die Rahmenbedingungen des schulischen Bildungsgeschehens strukturieren die Möglichkeiten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf eine Art und Weise vor, daß es für beide Seiten nur wenig Spielraum gibt, dieses Verhältnis auf eine tragfähige menschliche und pädagogische Grundlage zu stellen.

SchülerInnen und nicht weniger LehrerInnen erfahren in dieser Situation einen beachtlichen Leidensdruck. Sie werden allein gelassen und gegeneinander ausgespielt, oder besser gesagt sie tun es selbst, weil sie in eine Situation geworfen werden, in der ihnen gar keine andere Wahl bleibt. So wird Lehrersein und Schülersein zu einem andauernden Kampf und der Lehrerberuf zu einem anstrengenden und wirklich aufreibenden Beruf, der sehr vielen LehrerInnen seelische und gesundheitlich Probleme generiert. Die Aufgabe des Schülers bzw. der Schülerin - das Lernen - wird zum Wettstreit mit den MitschülerInnen, in dem es nur noch darum geht, möglichst gut über die Runden zu kommen und ein Abitur zu machen, mit dem man dann auch etwas studieren kann, was Geld einbringt. „In der Schulklasse steht Wettbewerb vor Kooperation, Konkurrenz vor

Zusammenfassung und Ausblick

Solidarität.“⁴⁶⁶ Von den von Loser & Terhart beschriebenen Aufgaben der Schule⁴⁶⁷ (Unterricht, Erziehung, Bildung) wird vor allem nur die erste realisiert: Sozial und technisch verwertbares Wissen als zentrales Produkt, LehrerInnen als ProduktionsleiterInnen, SchülerInnen als – oft unwillige - KonsumentInnen. LehrerInnen haben die sehr anstrengende Aufgabe als „Alleinunterhalter“ frontal vor der Klasse zu stehen, SchülerInnen verbleiben weitgehend passiv und diese festen Rollen verhindern eine wechselseitige, kreative Interaktion und die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts. Schule als Produktionsstätte von beruflich verwertbarem Wissen ist weit davon entfernt, ein lebendiger Lebensraum für SchülerInnen und LehrerInnen zu sein. Vielmehr beschreiben SchülerInnen ihre Schule nur als Durchgangsstation, als notwendiges Übel, das für die beruflichen Möglichkeiten und damit für die künftige finanzielle Sicherheit von Bedeutung ist. Eine Aussage, die auch von Kricks bestätigt⁴⁶⁸ wird. Die von Loser & Terhart beschriebene Möglichkeit den Lebensraum Schule in die „Ganzheit des Lebens“ zu integrieren⁴⁶⁹ wird verspielt.

⁴⁶⁶Ulich 1971: 89

⁴⁶⁷vgl. Kapitel II.8.

⁴⁶⁸vgl. Kapitel II.8.

⁴⁶⁹vgl. Kapitel II.8.