



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Autorität –
eine konstitutive Kompetenz von Lehrkräften?

Verfasserin

Stefanie Graf

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, August 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin:

Ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser

Für meinen Sohn Jonas, der mir das Liebste auf Erden ist;
und meinen Bruder Georg, das Liebste, das ich im Himmel habe

ERKLÄRUNG

Ich versichere:

- dass ich diese Diplomarbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe.
- dass ich keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet habe.
- dass diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form veröffentlicht wurde oder als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im September 2012

Stefanie Graf

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meines Studiums sowie bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Allen voran möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitbetreuerin Dr. Ilse Schrittmesser für ihre Unterstützung, ihre konstruktiven Anregungen, ihre Geduld sowie ihre „Motivationschübe“ bedanken.

Danken möchte ich auch meinem Mann, der mir während des doch sehr langen Studiums eine große Stütze war und mir emotional und tatkräftig zur Seite gestanden ist.

Ich verdanke meinen Eltern mehr, als ihnen vielleicht bewusst ist, deshalb gilt mein größter Dank ihnen, die mich dazu ermuntert haben, ein Studium zu beginnen, mir dieses in weiterer Folge ermöglicht haben und mir eine große Unterstützung in den letzten Jahren waren.

Nicht zuletzt geht mein Dank an alle Freundinnen und Freunde, die mir durch wertvolle Tipps und Hilfestellungen und vor allem durch Gespräche, Motivation und Aufmunterung geholfen haben.

KURZFASSUNG

Autorität. Kein anderes Schlagwort hat die Diskussion über Erziehung in den letzten Jahren so stark geprägt. Autorität schien lange Zeit als das Allheilmittel schlechthin zu sein. Trotzdem geriet sie in Verruf. Menschen hatten sie, jedoch wollte niemand mehr etwas mit ihr zu tun haben. Aus Autorität wurde „autoritär“. Auch die Autorität von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern ist ein viel diskutiertes Thema, wobei nicht immer klar ist, was mit Autorität gemeint ist bzw. wie sich diese zeigt. Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Bedeutung von Autorität darzustellen und versucht weiters zu klären, ob Autorität eine unerlässliche Kompetenz von Lehrkräften sein muss, um den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um sie gesellschaftsfähig zu machen. Abschließend wird analysiert, wie sich das Phänomen Autorität – entweder wenn es sichtbar wird oder wenn es fehlt – auf den Fortgang von Unterricht auswirkt.

ABSTRACT

Authority. No other keyword has become more important in the discussion about education in the last few years. Authority seemed to be the panacea par excellence for a long time. Nevertheless, it was discredited. People had it, however, nobody wanted to be concerned with it. Authority turned into “authoritarian”. Teachers’ authority over their students is a widely discussed issue, but it is not always clear what is meant by “authority” or what forms it might take. The aim of this diploma thesis is to investigate the importance of authority. It will be examined whether authority has to be an essential skill for teachers to impart knowledge and skills to their students in order to prepare them for social life. Finally, the impact of the phenomenon of authority on the development of teaching/on education – either visible or missing – will be analysed.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	13
1 AUTORITÄT	15
1.1 Annäherungsversuche an den Begriff Autorität	15
1.2 Bedeutungszuschreibungen an den Begriff Autorität.....	16
1.3 Pädagogische Autorität	20
1.4 Die Rolle des Lehrers	24
1.4.1 Die Aufgaben des Lehrers.....	30
1.5 Die Rolle des Schülers	33
1.6 Disziplin im Unterricht	35
1.7 Zusammenfassung – ein (Führungs)Konzept im Sinne von „auctoritas“	40
2 CLASSROOM-MANAGEMENT	43
2.1 Die Rede von „Classroom-Management“: ein neues Konzept von Klassenführung.....	43
2.2 Die 5 Hauptbereiche und ihre Thesen	47
2.3 Zusammenfassung – Das (Führungs)Konzept von Classroom-Management..	50
3 AUTORITÄT VS. CLASSROOM-MANAGEMENT	53
4 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	55
5 DIE FRAGESTELLUNG	57
6 DER BLICK IN DIE PRAXIS: METHODISCHE ANLAGE, METHODOLOGISCHER KONTEXT UND ANALYSEVERFAHREN	59
6.1 Das Beobachtungsverfahren mittels Videographien als eine Methode qualitativer Sozialforschung.....	60

6.2	Die Dokumentarische Methode als ein Auswertungsverfahren.....	64
7	ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN METHODE – FALLBESCHREIBUNGEN	67
7.1	Motive für Lernen ermöglichen	74
7.2	Anerkennung von Leistungen	78
7.3	Vermittlung von Wissen	81
7.4	Das Eröffnen von Handlungsspielräumen	83
8	ZUSAMMENFASSUNG / REFLEXION / ANALYSE DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK	87
9	LITERATURVERZEICHNIS	91

VORWORT

Die Diskussion über Erziehung wurde in den letzten Jahren stark durch das Thema der „Autorität“ geprägt. Viele Menschen hatten sie inne, manche wollten jedoch nichts damit zu tun haben. Problematisch zeigt sich Autorität, wenn „autoritäres Verhalten“ damit gleichgesetzt wird. Auch die Autorität in der Schule, genauer gesagt, die Autorität von Lehrkräften gegenüber Schülerinnen und Schülern ist sicherlich ein viel diskutiertes Thema, wobei nicht immer klar ist, was mit Autorität gemeint ist bzw. wie sich diese zeigt / zeigen soll / zeigen darf. „Autorität haben“ und „autoritär sein“ sind zwei grundverschiedene Gegebenheiten, die nicht dieselbe Bedeutung und in Folge nicht dieselben Auswirkungen haben (können). „Es heißt, es gebe Lehrer, die Autorität hätten, und andere, die keine hätten. Unter diesem Autorität-Haben versteht man meist, dass die Lehrer sich bei ihren Schülern durchsetzen können und dass in ihrem Unterricht Disziplin herrscht“ (Hissek 2000, S. 1). Diese Aussage klingt starr und streng und wird womöglich dem heutigen Erziehungsgedanken, bei dem die Freundlichkeit der Lehrkraft und die Eigenständigkeit des Schülers und der Schülerin eine wichtige Rolle spielen (sollten), nicht gerecht. In Wirklichkeit ist es aber so, dass sich viele Lehrpersonen Disziplin in ihrem Unterricht wünschen und dass es auch zahlreiche gibt, bei denen dies nicht der Fall ist. Zwischen der Freundlichkeit von Lehrkräften und einer geordneten Disziplin in der Klasse herrscht nicht selten eine arge Diskrepanz. Es ist wahrscheinlich, dass für viele Menschen diese beiden Facetten im Unterricht nicht vereinbar sind. Dass die Forderung nach Disziplin jedoch nichts mit dem negativen Bild der im Alltag herrschenden Sichtweise von Disziplin zu tun hat, wird sich nachfolgend im Fachdiskurs zeigen. „Autorität, insbesondere Pädagogische Autorität, prägt die Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die der Eltern und Lehrpersonen, entweder belastend oder befreiend“ (Frei 2003, S. 13). Pädagogische Autorität, nämlich jene Autorität, um die es in dieser Arbeit hauptsächlich gehen soll, ist also ein nicht wegzudenkendes Moment in der Schule, bei Lehrpersonen und in auswirkender Weise bei Schülerinnen und Schülern. Zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht während der gemeinsamen Schuljahre eine soziale Beziehung, in der Lehrerinnen und Lehrer eine besondere Rolle spielen. Kinder und Jugendliche sind während des Lernens und Entwickelns auf Unterstützung angewiesen und schätzen jene Lehrpersonen, die ihnen Hilfe und Orientierung anbieten (vgl. ebd.). Eine gute soziale Bindung, der

respektvolle Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden und die Anerkennung derselben ist demnach die Grundvoraussetzung, damit die Institution Schule und alles, was damit zu tun hat, funktionieren können.

In der nachfolgenden Arbeit wird nun zu klären versucht, zunächst was unter „Autorität“ verstanden wird und anschließend: ob Autorität eine unerlässliche Kompetenz von Lehrkräften sein muss, um den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln um sie gesellschaftsfähig zu machen, und gleichzeitig Selbstständigkeit und Autonomie derselben zu gewährleisten, um als Individuum selbstbestimmt leben zu können. Um diese Fragestellungen bearbeiten zu können, muss darüber hinaus auch die Frage gestellt werden, ob Autorität überhaupt als Kompetenz verstanden werden kann. Fähigkeit, Leistung und Zuständigkeit sind hierbei wichtige Faktoren, die zeigen, dass „Autorität als Kompetenz“ keine Utopie sein muss, was im Weiteren noch genauer aufgearbeitet und erläutert wird.

1 AUTORITÄT

1.1 Annäherungsversuche an den Begriff Autorität

Der Terminus Autorität ist vieldeutig und zentral bis in die heutige Zeit. Es gibt zahlreiche Bestimmungsversuche desselben, die Bedeutung in den verschiedensten Ländern ist ebenfalls different. „Im romanischen und angloamerikanischen Sprachraum hat sich eine mehr öffentlich-politische, machtbezogene, im deutschen Sprachraum dagegen eine mehr persönlich-private, geistige Bedeutung von Autorität durchgesetzt“ (Reichwein 1989, S. 140). In jedem Fall kann man Autorität als Sammelbezeichnung für Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen beschreiben, „welche denjenigen Personen, Gruppen und Institutionen zugeschrieben werden, die gegenüber anderen Personen, Gruppen und Institutionen [...] einen Einfluss- und Führungsanspruch geltend machen, der von diesen [...] innerlich (bewusst oder unbewusst) als berechtigt anerkannt wird, so dass die Autoritäts-Inhaber die Autoritäts-Abhängigen in ihrem Fühlen, Denken und Handeln tatsächlich beeinflussen [...]“ (a.a.O., S. 141).

Lt. Duden bedeutet Autorität als auf Leistung oder Tradition beruhender maßgebender Einfluss einer Person oder Institution und das daraus erwachsene Ansehen. Auch eine maßgebende Persönlichkeit von hohem Ansehen wird unter dem Begriff Autorität verstanden (vgl. Duden 1991, S. 50).

Im philosophischen Wörterbuch wird Autorität wie folgt beschrieben: „Autorität kommt einer physischen oder juristischen Person zu, wenn man ihr aufgrund von Wissen, Erfahrung oder Charakter glaubt [...]. Die Erziehungsautorität [...] verhilft ... dem Kind zum verantwortlichen Umgang mit sich in der Gesellschaft“ (Brugger/Schöndorf 2010, S. 53). Um Kinder und Jugendliche gesellschaftsfähig zu machen, scheint Autorität unabdingbar zu sein. Jedoch ist die genannte Erziehungsautorität weder mit autoritärer noch mit antiautoritärer Erziehung gleichzusetzen. „Mit Ersterer setzt sich eigensüchtiger Beherrschungswille an die Stelle der A[utorität] (Anm. d. Autors), die zweite Umgangsweise verneint die Pflichten gegenüber der Gesellschaft“ (ebd.). Zusammenfassend kann der Begriff Autorität zunächst folgenderweise betrachtet werden: „Menschliches Leben bedarf der A[utorität]

(Anm. d. A.) als unabdingbarer Vorgabe, und zwar als Hilfe zur Selbsthilfe. Doch muss A[utorität] (Anm. d. A.) ihre Anliegen einsichtig machen, das in sie gesetzte Vertrauen rechtfertigen und der Mündigkeit wie dem Gemeinwohl dienen“ (ebd.). Es lässt sich erkennen, dass hier einerseits das Augenmerk auf die Individualität der Menschen selbst liegt, andererseits die Gesellschaft und die damit verbundenen Rechte und vor allem Pflichten im Blickfeld der Auseinandersetzung mit jenem Begriff stehen.

Im etymologischen Wörterbuch beschreibt Kluge Autorität als „Ansehen des Urhebers“ (Kluge 2002, S. 78) und lehnt sich somit an die Form der auctoritas an (welche im späteren Verlauf noch genauer beschrieben wird). Auch beschreibt er Autorität im Sinne von „Gültigkeit und Glaubwürdigkeit“ (ebd.). Diese Erläuterungen zeigen ebenfalls die Nähe zur auctoritas. Durch Ansehen und Glaubwürdigkeit wird Autorität durch die auctoritas in ihrem Dasein und Handeln legitimiert. Die Autoritätsperson trägt diese Eigenschaften inne und zeigt sich somit als „Urheber und Gründer“ (ebd.). Das Thema der Autorität erschließt sich in dieser Beschreibung somit auf ältere, keineswegs jedoch veraltete, in jedem Falle aber auf interessante und erkenntnisreiche Erklärungen.

Die Annäherungsversuche an den Begriff Autorität zeigen, dass der Begriff ein weites Bedeutungsspektrum aufweist. Einige wichtige wurden genannt, andere erscheinen für diese Arbeit weniger relevant, die Bedeutungen werden daher nur kurz angeschnitten, um sie nicht unerwähnt zu lassen. Interessante Zuschreibungen werden etwas genauer betrachtet, da sie für die vorliegende Arbeit von größerer Bedeutung sein werden. Im Weiteren werden nun solche Bedeutungszuschreibungen angeführt.

1.2 Bedeutungszuschreibungen an den Begriff Autorität

Autorität wird vielfältig verstanden und hat vor allem alltagssprachig ein breites Bedeutungsspektrum. Im Laufe der Jahrhunderte gab es unzählige Umprägungen. Die geschichtliche Entwicklung reicht weit zurück (vgl. Eschenburg 1965, S. 7). Es entstanden dadurch verschiedenste Bedeutungszuschreibungen, die in unserer heutigen Gesellschaft zumindest teilweise anerkannt werden und in gewissem Maße gebräuchlich sind.

Im herkömmlichen Sinn sehen viele Menschen Personen mit Führungskompetenzen als Autoritätspersonen an. „Unter Autorität (...) sei jene Beziehung zwischen Menschen verstanden, bei der ein Part (= einzelne oder mehrere Autoritätsträger) einen anderen Part (= einzelne oder mehrere Autoritätsanerkenner) primär aufgrund von Vertrauen und/oder Einsicht in sachlicher und/oder normativer Hinsicht orientierend und regulierend zu beeinflussen vermag“ (Weber 1974, S. 210). Menschen mit Führungsqualitäten besitzen die Kompetenz, andere Personen zu leiten, ohne denselben das Gefühl zu geben, dass dies durch Zwang geschieht. „Autorität als soziales Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Personen oder Gruppen beruht [...] darauf, dass die eine Seite einen Führungsanspruch anmelden kann, der von der anderen Seite als ein solcher akzeptiert wird. Autorität lässt sich demnach als ein anerkanntes Führungsverhältnis beschreiben“ (Schäfer/Thompson 2009, S. 7). Werden bestimmte Personen als Experten gesehen, akzeptieren die anderen dieselben als haltgebende Autorität. Schon Stern gab an, dass „Autorität nicht eine Eigenschaft von Personen, sondern die Qualität einer sozialen Beziehung zwischen ihnen bezeichnet“ (Stern 1925, zitiert nach Reichwein 1989, S. 141). Das heißt also, dass Autorität nicht die Macht darstellt, die der eine auf den anderen ausübt, sondern die in und während einer Beziehung zwischen zwei Personen passiert. Oft wird jedoch von Autorität gesprochen, wenn etwas nicht unbedingt aus eigener Einsicht passiert, sondern von außen (also durch eine andere Person) aufgezeigt wird. Ruf definiert dies so: „Autorität bewirkt ein Handeln, das nicht aus der eigenen Entscheidung und Einsicht hervorgeht, sondern auf Weisung eines anderen hin geschieht. Autorität kann also überall dort auftreten, wo die Eigeneinsicht ungenügend ist (Evidenzmangel). Sie will sozusagen das ersetzen, was fehlt, damit einer zum Handeln kommt“ (Ruf 1974, S. 69, zit. nach Hissek 2002, S. 11). Natürlich ist hier zwischen Zwang und Autorität zu unterscheiden und dies nicht etwa gleichzusetzen. „Während Zwang auf den eigenen Willen des Betroffenen keine Rücksicht nimmt, sondern sich über ihn hinwegsetzt, wirkt Autorität nicht gegen, sondern mit dem Willen des Gehorchenden“ (Geißler 1982, S. 64, zit. nach Hissek 2002, S. 12). Auch Rainer Paris kommt zu dieser Einsicht. „Alle Autorität beruht auf Bejahung und Anerkennung, einer spezifischen Form von Akzeptanz. Nur wo jemand, sei es eine konkrete Person oder ein Positionsinhaber, allgemeine, d.h. in der Regel von vielen geteilte Achtung und Wertschätzung genießt, können wir von Autorität sprechen“ (Paris 2009, S. 38). Auch die gegenteilige Seite wird erläutert. „Umgekehrt kann niemand für uns Autoritätsgeltung erlangen, den wir gering schätzen oder gar verachten“ (ebd.). Zusammenfassend kommt Paris zum Schluss, dass es eine Autorität „ohne dieses Grundelement von ungezwungener, im Prinzip

aus freien Stücke entgegengebrachter Achtung und Anerkennung“ (ebd.) nicht gibt. Eine ganz andere Facette des Begriffs findet sich bei Fromm und Adorno. Für Fromm hat die autoritäre Persönlichkeit einen „somasochistischen“ Charakter, den Adorno so erklärt: „Das Individuum kann die eigene soziale Anpassung nur vollbringen, wenn es an Gehorsam und Unterordnung Gefallen findet; die somasochistische Triebstruktur ist daher beides, Bedingung und Resultat gesellschaftlicher Anpassung“ (Adorno 1973, S. 323). Um sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden und anerkannt zu werden, ist es also notwendig sich unterzuordnen und anzupassen und sich jener Person, die den autoritären Charakter innehat, zu „unterwerfen“. Diese Analyse ist vor allem vor dem Hintergrund der Erfahrung des Nationalsozialismus entstanden, ist aber auch in der vorliegenden Arbeit bei der Beleuchtung der unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen des hier diskutierten Begriffs in Betracht zu ziehen.

Eine Bedeutung von Autorität, die in dieser Arbeit besonders hervorgehoben werden soll, ist die der „*Auctoritas*“. Dieser lateinisch-römische Begriff lässt sich von „augere“ ableiten, was soviel bedeutet, wie vermehren, fördern, bereichern, verherrlichen. Er steht gegenüber der „*potestas*“, bei der es um Macht, Herrschaft und Amtsgewalt geht (vgl. Reichwein 1989, S. 140). Helmer und Kemper verweisen auf die Ableitung von *auctor*, der „die Kraft hat zu mehren, wachsen zu lassen, zu fördern“ (Helmer/Kemper 2004) – etwa auch „Autor“, Urheber, Schöpfer eines Werkes zu sein. Es zeigt sich also, dass Autorität im Sinne von *auctoritas* in keinem Fall durch Macht oder Zwangsgewalt ausgeübt wird, sondern, dass dieser Begriff mit Alter, Weisheit und Ansehen gleichzusetzen ist (vgl. ebd.). Menschen mit Autorität sind demnach Personen, die Charisma besitzen und denen gefolgt wird, ohne dazu von irgendjemandem gezwungen zu werden. Die christliche Fassung von *auctoritas* sieht Autorität als Weitergabe von Tradition, was wiederum durch vorhin angesprochenes Alter legitimiert werden kann (vgl. ebd.). Autorität im Sinne von *auctoritas* bedeutet im Allgemeinen somit, dass Menschen für ihr Handeln Urheberschaft und Verantwortung übernehmen und durch Förderung und Bereicherung einer nächsten Generation Werte und Traditionen, die gemeinhin in der Gesellschaft anerkannt und akzeptiert, als richtig und rechtmäßig angesehen werden weitergeben, sowie auch den Blick für Neues („Schöpfer“) eröffnen sollen.

Krüger etwa nennt zahlreiche Lebensverhältnisse, in denen (nicht nur in vergangenen Zeiten) von Autorität gesprochen wurde. Dies sind und waren vor allem Ärzte, Wirtschafts-

führer, Minister, Richter u.v.m. Jedoch spricht er auch von Eltern und Lehrpersonen, die Autorität aufwiesen und (teilweise) noch immer aufweisen. Bis in die Vergangenheit findet man „maßgebende“ Männer, die eine unermessliche Autorität inne hatten (z.B. Goethe), die nicht ersetzt oder beseitigt werden konnte (vgl. Krüger 1953). Auch versucht Krüger ein allgemeines Kennzeichen für Autorität zu beschreiben und erläutert dieses insofern, als „eine Person irgendwie maßgebend ist – dass sie anderen etwas zu sagen hat, während sich die anderen etwas von ihr sagen lassen, oder doch sagen lassen sollten, oder sagen lassen müssen“ (ebd.). Diese Betrachtungsweise lässt die Nähe zur auctoritas erkennen, da sie im Grunde jenen Erziehungsansatz widerspiegelt, den die auctoritas zu erfüllen versucht – nämlich die Förderung und Bereicherung der Jüngeren durch die Erfahrenen, deren dringliche Aufgabe es ist, ihre Weisheit nicht für sich zu behalten, sondern an junge Menschen weiter zu geben. Auch stellt Krüger klar, dass Autorität und Freiheit eine Einheit bilden (können) und nicht als grundsätzlicher Gegenstrom gesehen werden müssen. Autoritätspersonen, die die auctoritas innehaben, werden die Freiheit der zu Erziehenden nicht lahm legen oder gar verschwinden lassen. Die Freiheit zeigt sich als wichtiger Aspekt in der Erziehung. Durch die Freiheit der anderen erwarten sich nämlich jene Personen, die Autorität innehaben, dass sie „gehört, verstanden und bejaht werden“ (ebd.). Ohne Freiheit lässt sich auctoritas im ursprünglichen und wohl besten Sinne nicht durchführen. Die zu Erziehenden werden verantwortlich gemacht für die Gesellschaft, indem ihnen Freiheit nicht nur geboten, sondern gar von ihnen verlangt wird. Wenn Krüger von natürlicher Autorität spricht, so zeigt er ein Bild auf, das nicht von Macht und Herrschaft geprägt ist, sondern welches in der ursprünglichsten Form erscheint, in der der auctoritas (vgl. ebd.). Diese Annäherungsversuche lassen erkennen, dass Autorität im Grunde nichts anderes sein soll, als eine schöpferische Kraft, die aufzeigen soll, welche Verantwortung Autoritätspersonen innehaben und diese durch ihre auctoritas weiterzugeben verpflichtet sind. In diesem Sinne besitzt eine Autoritätsperson also nicht nur die Kraft, sondern hat auch die dringliche und vor allem maßgebende Aufgabe, Hilfe zu geben und andere Menschen wachsen zu lassen, damit die Gesellschaft, wie wir sie kennen, weitergeführt werden kann.

Guter Unterricht ist, bezieht man sich auf den Autoritätsbegriff im Sinne von auctoritas, eben durch jene Autorität zu legitimieren. In der Literatur lässt sich erkennen, dass es ohne ein gewisses Autoritätsverhältnis in der Lehrer-Schüler-Beziehung schwierig zu sein scheint, Unterricht so zu gestalten, dass für alle Beteiligten sinnvolle und befriedigende Ergebnisse erzielt werden. Die Vermittlung von Unterrichtsstoff durch Fachkompetenz und

die gleichzeitige soziale Förderung der Jugendlichen durch erzieherische Kompetenz sind die zentralen Aufgaben von Lehrpersonen.

In der nachfolgenden Arbeit wird im Besonderen auf den Autoritätsbegriff im Sinne der „auctoritas“ eingegangen, da diese Bedeutung hier am Wertvollsten erscheint. Autorität durch Weitergabe von Traditionen, als Grundlage zur Förderung und Bereicherung der Kinder und Jugendlichen und vor allem als maßgebender Aspekt der Verantwortung für das eigene Handeln ist eine interessante und facettenreiche Betrachtungsweise, die es zu unterstützen gilt. Gerade in der Schüler-Lehrer-Beziehung, bei der es nachfolgend hauptsächlich gehen wird, kann eine Perspektive im Sinne von auctoritas eine sinn- und wertvolle Bereicherung sein.

1.3 Pädagogische Autorität

Pädagogische Autorität lässt sich, wie der Name schon zeigt, hauptsächlich in der Schule oder einer verwandten Institution finden. Es gibt verschiedenste Verständnisrichtungen hinsichtlich pädagogischer Autorität. Zum einen versteht man darunter eine Autoritätsperson, der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die zur Anerkennung führen, zum anderen ein Autoritätsverhältnis als zwischenmenschliche Beziehung (vgl. Frei 2003, S. 26). Nach Fends Meinung wird die *klassische Autoritätsrolle* von Lehrpersonen am eindruckvollsten von W. Waller (1965/1932) beschrieben. „Lehrer handeln nach Waller gewissermaßen in nicht-erworbenen zugeschriebenen Autoritätsrollen; es steht ihnen ein Repertoire von Kontrollen über erwünschte Güter und Handlungen zur Verfügung, das ihnen ohne Rücksicht auf persönliche Führungsqualitäten Dominanz sichert“ (Fend 1981, S. 168). Aus heutiger Sicht, im Sinne der modernen Bildungswissenschaft, erklärt Helsper pädagogische Autorität durch vier Elemente: „Erstens stehen Lehrkräfte für ein Fach oder eine Disziplin“ (Helsper 2009, S. 72). Die zweite Komponente beschreibt er insofern, als Lehrerinnen und Lehrer erst dadurch als pädagogische Autorität erscheinen, „dass sie ihr Wissen gut vermitteln können, also anschaulich interessant, nachvollziehbar und spannend für ihr Gegenüber Aneignungsmöglichkeiten eröffnen können“ (ebd.). Helsper nimmt es sich nicht, dies genauer zu erklären. „Lehrer können durch ihr umfassendes Wissen überzeugen und doch keine Anerkennung in ihrer Lehrerautorität erfahren, wenn sie dieses Wissen nicht auch zu vermitteln wissen“ (ebd.). Als dritten Punkt nennt er „die Vermitt-

lung sozialer Beziehungen, normativer Orientierungen und Unterrichtsregeln – im Horizont universalistischer Gerechtigkeit – die gemeinsame Aneignungsprozesse gewährleisten“ (ebd.). Lehrpersonen, die eine Unterrichtsstunde nicht durch klare Strukturen aufrechterhalten können und in Folge diese zusammenbrechen lässt, werden ihre Anerkennung als Autoritätspersonen verlieren (vgl. ebd.). Als vierten und letzten Punkt erklärt Helsper, „dass sich Hierarchie nicht nur in Folge der pädagogischen Asymmetrie oder aus der Anerkennung der Autorität von Lehrkräften ergibt. Vielmehr ist die Schule als Zwangsveranstaltung (Schulpflicht) mit disziplinarischen Machtmitteln ausgestattet und von hoheitsstaatlichen Selektionsentscheidungen durchsetzt“ (ebd.). Nun ist es so, dass es, wie schon weiter vorne beschrieben, bei Autorität nicht um Machtverhältnisse zwischen Menschen geht. Anerkennung in einer Beziehung und die Qualität derselben zeigen, ob jemand Autorität besitzt und in welcher Weise er sich dieser bedienen kann, ohne dass er sich selbst respektlos gegenüber dem Anerkennenden gibt. Die pädagogische Autorität einer Lehrperson zeigt sich jedoch als problematisch und „ist als eine besonders störanfällige und fragile zu kennzeichnen: Ihre zwanglose Anerkennung zu erzielen ist alles andere als leicht, sie zu erhalten ist angesichts der Dauerbeobachtung durch die Schüler, der sie ausgesetzt sind und ihrer ständigen Präsenz in komplexen, schwer strukturierbaren Interaktionen mit den Schülern nicht einfach“ (Helsper 2009, S. 73). Trotz allem ergibt sich immer wieder die Diskussion, ob Autorität in der Schule eine Notwendigkeit ist (wobei natürlich zu beachten ist, um welches Autoritätsverständnis es sich dabei handelt). Hülsebusch hält fest, „dass eine Erziehung ohne autoritative Anleitung aufs Ganze gesehen nicht als sinnvoll angesehen werden kann, da nicht einsichtig zu machen ist, wer denn die Verbindung zwischen Lernen und Lebenspraxis herstellen soll, wenn nicht die erzieherische Autorität“ (Hülsebusch 1978, S. 18). „Der zentrale Streitpunkt bei Auseinandersetzungen über die richtige Erziehung sollten nicht so sehr die Mittel als vielmehr die Ziele der Erziehung sein“ (ebd.). Diese Ziele sind zu explizieren, da womöglich jeder „Erziehungsberechtigte“ (womit hier auch Lehrpersonen gemeint sind) andere Zielvorstellungen hat.

Die Literatur zeigt, dass nicht jeder Autor die Autoritätsrolle mit gleichen Begriffen beschreibt, das Verhalten von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen wird jedoch weniger different erläutert. Die Betrachtungsweise, die etwa Lippit und White als autoritären Führungsstil beschreiben, nennt Anderson „herrschaftsbetont“. Waller sieht diesen Typus als „institutionalisierte Führung“. Die genannten Führungstypen lassen trotz ihrer unterschiedlichen Begriffe erkennen, dass sie in gewissem Maße ein ähnliches Kon-

zept aufweisen. Die Lehrpersonen wahren Distanz, legen Richtlinien fest und gründen auf dem Verhältnis von Dominanz und Abhängigkeit. Schülerinnen und Schüler hingegen zeigen Aggressionen und geringere Arbeits- und Gruppenmoral. Jedoch nehmen Lippit und White an, dass aufgrund dessen eine größere Leistungsqualität von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten ist (vgl. Fend 1981, S. 170ff). Eine mögliche Erklärung dafür zeigt sich im Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lernenden und Lehrpersonen, z.B. durch notwendige Benotungen, die ausschließlich durch Lehrerinnen und Lehrer erfolgen. Durch genannten dominanten Führungsstil ist somit zu erwarten, dass Leistung gesteigert und im Weiteren Noten verbessert werden. Es ist nicht auszuschließen, dass auch Konkurrenzdenken zwischen den Schülerinnen und Schülern in gewissem Maße ebenfalls zu einer Verbesserung der Leistung Einzelner beitragen kann, was auf die bereits angesprochenen geringe Gruppenmoral zurückzuführen ist.

Auch Anderson beschreibt diesen Führungsstil und verwendet für die Erläuterung des Verhaltens der Lernenden durch genannten Führungsstil den Begriff „konform“. Die Beschreibungen aller genannten Führungsstile lassen einen ähnlichen Charakter erkennen und weisen gemeinsame Elemente auf. „Die Begriffe reflektieren die formalen und institutionellen Erfordernisse auf der einen Seite und die persönlichen und informellen Erfordernisse auf der anderen“ (Gordon 1968, zit. nach a.a.O., S. 172). Es ist wahrscheinlich, dass es dadurch zu Problemen im schulischen Alltag kommen wird. Die notwendige Aufgabe der Schule besteht nun darin, diese Probleme zu reduzieren. Eine vollständige Beseitigung derselben erscheint jedoch nicht zielführend. Durch Differenzen ergeben sich oftmals Sichtweisen, die den Blick für etwas Neues öffnen, andere (schulische) Erfahrungsfelder können erkannt und angewandt werden.

„Beim pädagogischen Autoritätsverhältnis sind sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler Mitgestaltende. Die Lehrperson beansprucht Autorität in Form von Arbeitskompetenz und die Lernenden leisten den Akt der Zuschreibung, d.h., sie anerkennen die Kompetenz der Lehrerin oder des Lehrers“ (Frei 2003, S. 43). Dies soll nochmals zeigen, dass es in keinem Fall darum geht, dass Schülerinnen und Schüler die Lehrperson ohne wenn und aber akzeptieren müssen. Sie sollen sie respektieren, weil diese die Kompetenz mitbringt, ihnen etwas beizubringen. Diese Kompetenz muss akzeptiert werden, um erfolgreich miteinander arbeiten zu können. Man darf dabei nicht vergessen, dass sich Kompetenz (jeder Art) *nicht alleine* in Autorität und Autorität *nicht nur* in Kompetenz

zeigt. Einen Spagat zu finden zwischen diesen beiden Gegebenheiten, ist eine herausfordernde Aufgabe. Die Rolle des Lehrers hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Es wird von den Schülerinnen und Schülern nicht mehr alles so hingenommen, wie es Lehrerinnen und Lehrer vorgeben. Die Aufgabe derselben ist es jetzt, dies zu akzeptieren und aufzuzeigen, dass ihnen, zum Beispiel durch Fachkompetenz, Anerkennung gebührt und sie somit als Autoritätspersonen wahrgenommen werden.

Unumstritten scheint es zu sein, dass die Vorstellung von (pädagogischer) Autorität in den Gedanken vieler Menschen präsent ist, was nicht nur die Praxis zeigt - auch die Literatur lässt dies erkennen. Die einen schätzen Autorität (in welcher Form auch immer), andere können damit nichts anfangen. In jedem Fall ist ihre Betrachtungsweise an sich einem steten Wandel unterworfen, wobei sich die Vorstellung von Autorität durch die Zeit hin ändern und durch eine andere Autoritätsbedeutung ersetzt werden kann. Jedoch kann man zwei Voraussetzungen erkennen, die für Autoritätsverhältnisse verantwortlich sind (vgl. Rebel 1967, zit. nach Frei 2003, S. 28f):

- Autorität kommt auf Grund einer Legitimation zustande. Damit ist die Rechtfertigung bzw. die Berechtigung der Autorität gemeint.
- Autorität kommt durch ein Verhältnis zwischen Ungleichen zustande (z.B. Beeinflussungs- oder Abhängigkeitsverhältnisse, wie z.B. beim Eltern-Kind-Verhältnis).

Diese beiden Voraussetzungen für Autorität hängen eng zusammen und können auch auf die pädagogische Autorität umgelegt werden. Nicht nur am Beispiel des Eltern-Kind-Verhältnisses ist beides, Legitimation und Ungleichheit, zu erkennen. In beiden Fällen kann man diese Voraussetzungen mit dem Schüler-Lehrer-Verhältnis verknüpfen. Zum einen sollen Lehrerinnen und Lehrer schon allein aufgrund ihres Berufes Autoritätspersonen sein, zum anderen sind Schülerinnen und Schüler in gewisser Hinsicht abhängig vom Wohlwollen der Lehrenden, sie gerecht zu behandeln und unterstehen somit dieser Autoritätsperson. In jedem Fall entsteht somit ein Autoritätsverhältnis, das nicht zu umgehen ist.

1.4 Die Rolle des Lehrers

„Das Ansehen des Lehrers ist das Ansehen der Schule. Die Autorität seiner Stellung als Lehrer ist eine unmittelbare Auswirkung und Konsequenz der größeren oder geringeren Wertschätzung der Institution Schule insgesamt“ (Schäfer/Thompson 2009, S. 44).

Dass sich die Rolle des Lehrers im Laufe der Zeit gewandelt hat, ist wohl unbestritten. Unter anderem lässt Platons „Höhlengleichnis“ etwa erkennen, dass sich Menschen schon vor langer Zeit mit Bildung und Erziehung auseinandersetzten und im Weiteren versuchten, diese Elemente anzuwenden und weiterzugeben. Ballauff sieht das Höhlengleichnis als „die maßgebliche Darstellung der griechischen Auffassung von Bildung“ (Ballauff 1952, S. 17). Es geht dabei um den Weg der Erkenntnis, den man durch Bildung und Erziehung beschreitet und auf welchem Menschen zur Verfügung gestellt werden, die andere, vor allem jüngere Menschen, auf diesem Weg begleiten. Zu Zeiten des Sokrates stand jedoch weniger das Lehren an sich im Vordergrund, „stattdessen soll der Lernende in die Lage versetzt werden, selbständig philosophische Fragen zu erörtern“ (Gruschka 2000, S. 139). Sokrates sah sich selbst somit nicht als Lehrer, er wollte erreichen, dass seine Schüler „selbst weiterdenken“ (ebd.). Dieser Ansatz lässt sich teilweise auch im heutigen Erziehungs- und Bildungsgedanken finden. Die Eigenständigkeit und Autonomie eines Individuums soll gefördert werden.

Der Beruf des Lehrers entwickelte sich weiter, indem sich Philosophen mit den Eigenheiten der Menschen auseinandersetzten und diese Theorien später in die Praxis umsetzten. Aus Philosophen wurden Lehrer (vgl. Lattmann/Metz 1995, S. 21f). Im 19. Jahrhundert findet sich die Lehrperson als Erzieher auch in der Literatur. „Lehrer sind Lehrende aller Schularten, die Befähigung und Berechtigung zur Lehrtätigkeit haben. [...] Der Lehrer erhielt im 19. Jahrhundert immer mehr die Aufgabe des Erziehers“ (Bertelsmann 1981, S. 137). Auch Herbart sprach zu dieser Zeit schon von „erziehendem Unterricht“ (Herbart 1976, S. 17). Wenn Unterricht vielseitiges Interesse weckt, so wird er nicht nur zum Mittel der Erziehung, sondern auch zum Ziel derselben, was sich wiederum im erziehendem Unterricht zeigt (vgl. a.a.O., S. 17f). Es lässt sich erkennen, dass Lehrerinnen und Lehrer keinesfalls nur *Lehr*personen, sondern auch und mittlerweile vor allem für die Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind. Viele Eltern sehen die Rolle der Erzieherin

und des Erziehers im Lehrerberuf als selbstverständlich an. Dieser Lehrertypus ist schon alleine deshalb weit verbreitet und wohl auch gern gesehen, da viele Eltern aufgrund ihrer Arbeitssituation nicht mehr die Zeit finden, ihre Kinder im dem Maße zu erziehen, wie sie sich das vorstellen.

Doch wie lässt sich Erziehung (am Besten) beschreiben? Schon Kant sprach der Erziehung eine weit reichende Bedeutung zu. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“ (Kant 1803/1983, S. 697, zit. nach Koller 2004, S. 30). Außerdem zeichnet sich der Mensch „durch eine größere Offenheit aus, die aber zugleich mit einer Art Hilflosigkeit verbunden ist und deshalb eine besondere Angewiesenheit mit sich bringt“ (Koller 2004, S. 30). Für Kant „gehört das Erzogenwerden zum Menschsein dazu“ (ebd.), was in einer seiner berühmtesten These konkretisiert wird. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803/1983, S. 699, zit. nach Koller 2004, S. 30). Erziehung scheint für Kant also unabdingbar zu sein, um zur „Vervollkommnung der Menschheit“ (Koller 2004, S. 35) zu gelangen und somit führt das Menschsein notwendigerweise zu einem Erziehungsprozess, den Kant mit vier aufeinander aufbauenden Stufen veranschaulicht. Als erstes nennt er die *Disziplinierung*, durch die der Mensch dafür Sorge zu tragen hat, „dass die tierische Natur des Menschen der „proportionierlichen“ Entfaltung seiner spezifisch menschlichen Anlagen nicht im Wege steht“ (ebd.). Es scheint, als würde für Kant der Mensch mit tierischen Anlagen zur Welt kommen, die durch Erziehung soweit als möglich in den Hintergrund gestellt werden müssten. Als zweite Stufe sieht Kant die *Kultivierung*. „Auf dieser Stufe geht es darum, dem Kind alle die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verschaffen, die notwendig sind, um irgendwelche „Zwecke“ zu erreichen“ (ebd.). Als Beispiele werden Lesen und Schreiben genannt, womit klar wird, dass hier die Schulbildung eine unverzichtbare Rolle spielt (vgl. ebd.). Bei der *Zivilisierung* als die dritte Stufe stehen „soziale Kompetenzen und Haltungen im Vordergrund, die für das gesellschaftliche Leben erforderlich sind“ (a.a.O., S. 36). Als vierte Stufe im Erziehungsprozess nennt Kant die *Moralisierung*. Koller sieht diese Stufe als jene, „die den entscheidenden Beitrag Kants zu einer modernen Theorie der Erziehung darstellt“ (ebd.). „Anders als bisher geht es auf dieser Stufe nicht mehr um äußere Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Manieren, sondern um das Innere des Menschen, seine Gesinnung“ (ebd.). Es zeigt sich, dass Kant diese vierte Stufe als zunehmend bedeutend erachtet, die „wie Kant ausdrücklich betont, im Unterschied zur Disziplinierung (und in gewisser Weise auch zur Kultivierung und Zivilisierung) nicht durch bloße

Dressur zu erreichen“ (a.a.O., S. 37) ist. Eine Erziehung in jenem von Kant bereits zu Anfang beschriebenen Sinne ist hier kaum als erachtenswert anzusehen, denn „das Kind soll die Angemessenheit der moralischen Prinzipien an denen sein Handeln sich orientiert, selber erkennen. Die Instanz, auf die alles ankommt, ist mithin die Einsicht des Kindes, sein Urteil, das auf den selbstständigen Gebrauch des eigenen Verstandes zurückgeht“ (ebd.). Auch 200 Jahre nach dem Bekannt werden der Schriften Kants spielt eine Erziehung, die sich positiv auf das Gemeinschaftswesen auswirkt eine bedeutende Rolle. Fend, als Beispiel, sieht das Ziel der (staatlich verantworteten) Erziehung als jenes, „Heranwachsende zu befähigen, ein selbstverantwortliches und glückliches Leben zu führen und ihre Einsicht und Handlungsfähigkeit zu stärken, um an der Erhaltung jener sozialen und politischen Bedingungen mitzuarbeiten, die ein selbstverantwortetes und glückliches Leben aller garantieren“ (Fend 1981, S. 383). Auch Brezinka kommt zu diesem Schluss und erläutert dies wie folgt. „Von jeher fühlte sich die Erziehung dem Auftrag verpflichtet, nicht nur ein Mittel zur Förderung des Einzelmenschen zu sein, sondern ebenso sehr eines zur Selbsterhaltung der Gemeinschaft, denen der einzelne angehört“ (Brezinka 1991). „Jede auch nur annähernd intakte Gemeinschaft, sei es die Familie oder der Staat, wünscht, dass die nachwachsende Generation hierfür fähig und bereit ist“ (Wißkirchen 1996, S. 71). Auch Brezinka stellt das soziale Handeln einer Erzieherin und eines Erziehers in den Mittelpunkt um die Diskussion zum Thema Erziehung. „Die Wirkung, die der Erzieher im Educanden hervorbringen will, ist eine bestimmte Verfassung der Persönlichkeit. Er will dazu beitragen, dass der Educand bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen oder Überzeugungen erwirbt und beibehält (Brezinka 1978, S. 43, zit. nach Koller 2004, S. 50). Hier zeigt sich ein starker Zusammenhang zur Bedeutung der auctoritas, welche, wie schon weiter vorne erwähnt, vor allem die Förderung der jüngeren Generationen durch die Älteren zum Thema hat. Zusammengefasst können wir in der Erziehung den basalen Lebens- und Traditionsvermittler erkennen, der unbeschadet aller graduellen Veränderungen und Entwicklungen, über den psycho-sozialen Grundkonsens und damit den Fortbestand einer jeweiligen Gemeinschaft und Kultur wacht. Erziehung ist der große Motor und vermeintliche Garant, der die hierfür unverzichtbaren individuellen wie kollektiven Verhaltensmuster bereitstellen, initiieren, regeln und auch kontrollieren soll“ (Wißkirchen 1996, S. 71). Besonders diese Zeilen lassen die auctoritas in ihrer Fülle erkennen. Traditionen weiterzugeben und zu vermitteln, Individualität zu fördern und Regeln aufzuzeigen erklären sich in diesem Autoritätsverständnis als Grundtenor in maßgeblicher Bedeutung. Eine weitere, nicht uninteressante Beschreibung von Erziehung soll hier

nicht unerwähnt bleiben, nämlich, dass diese ein „Insgesamt von Einwirkungen und Hilfen“ (Xochellis 1973, S. 24) sei. „Dadurch wird dem Kind ermöglicht, eigene Zustände und Entwicklungen, innere wie äußere, zu entdecken, zu begreifen und dadurch Individualität zu finden“ (Wißkirchen 1996, S. 71). Jedenfalls spielt auch hier das Individuelle eine unverzichtbare Rolle, welches wiederum in erwähnter auctoritas maßgeblich bedeutend erscheint.

Man erkennt, dass auch in früheren Zeiten Lehrerinnen und Lehrer, wenn womöglich nicht in dem Ausmaße wie es heute zu sein scheint, die Erziehung ihrer Schülerinnen und Schüler innehatten. Autoritätsprobleme im Sinne von Respektlosigkeit den Lehrpersonen gegenüber waren jedoch im geringen Ausmaße zu finden. Zumindest wird dies aus heutiger Sicht so wahrgenommen. Eine gewisse Selbstverständlichkeit des „einfachen“ Lehrerseins, die eine Lehrperson innehatte, war ein nicht wegzudenkendes Moment im schulischen Alltag. Das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer war nicht zu hinterfragen. Dieses ganz selbstverständliche Vorverständnis beschreibt Ziehe so: „Nicht der einzelne Lehrer „erzeugte“ die Autorität in der früheren Schule, sondern der Lehrer wurde zunächst einmal vor dem über- und vorgeordneten Bedeutungshintergrund als „Autorität“ wahrgenommen“ (Ziehe 1991, S 80f). Eine Lehrperson war eine Autoritätsperson aufgrund ihres Berufes. Darauf konnten sie jederzeit zurückgreifen, was jedoch nicht bedeutete, dass sie nichts dafür tun mussten. Trotzdem war es relativ einfach, eine „Autoritätsplattform“ als Anker zu genießen (vgl. a.a.O., S. 81). Diesen Anker besaßen Lehrpersonen in gewisser Weise auch hinsichtlich des Aspektes der „pädagogischen Professionalität“. Obwohl dieses Thema erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnt, „zehrte“ man schon in der frühen Schule von diesem Bereich des Berufsstandes der Lehrerinnen und Lehrer. Diese profitierten von einer pädagogischen Professionalität insofern, als sie diese, wie es beim Autoritätsgefühl der Fall war, allein aufgrund der Tatsache innehatten, dass sie Lehrende waren. U.a. Osterloh führt dazu Prüfkriterien an, um pädagogische Professionalität genauer zu erläutern: „1) Fachwissen (mit gesicherter sozialer Anerkennung), 2) Berechtigung zur Berufsausübung (mit anerkennender Qualifikation), 3) Autonomie (gegenüber Klientel und Staat), 4) Orientierung am Gemeinwohl (als „Ideologie des Berufsstandes)“ (vgl. Osterloh 2002, zit. nach Gensicke 2006, S. 48). Dass diese Kriterien von Lehrenden erfüllt wurden, war nicht in Frage zu stellen. Eine genauere Bestimmung von (pädagogischer) Professionalität geben Dewe, Ferchhoff und Radtke: „Professionalität wird verstanden als Voraussetzung für das Hervorbringen einer besonderen Handlungsstruktur, die es ermöglicht, in der

Alltagspraxis auftretenden Handlungsprobleme aus der Distanz „stellvertretend“ [...] für den alltagspraktisch Handelnden wissenschaftlich reflektiert zu deuten und zu bearbeiten“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, zit. nach a.a.O., S. 53). Pädagogische Professionalität wird im aktuellen Diskurs um gelingende Schulbildung vielfach und zumindest aus Sicht der Professionalisierungsforschung als zentrale Gelingensbedingung thematisiert.

Früher wie heute werden Lehrerinnen und Lehrer nicht selten auch als Mentoren oder Ratgeber angesehen, als Personen, die uneigennützig und aus einem persönlichen Selbstverständnis heraus, jungen und unerfahrenen Menschen mit Rat und Tat zur Seite stehen (vgl. Fremdling 2008, S. 25). Lehren und Lernen wird in den letzten Jahren immer wieder neu zu bestimmen versucht. Somit ändert sich notwendigerweise auch das (Selbst)Verständnis der Lehrperson. Lehrerinnen und Lehrer sehen sich heute

- „sowohl als Wissensvermittler mit Kompetenz in den Fachinhalten, in der Planung/Durchführung von Lernprozessen und bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen
- als auch als Moderator im Selbstlernprozess der Schüler und bei Diskussionen und Streitfällen
- als auch als Coach, der den einzelnen Heranwachsenden bei Fragen und Problemen der Erziehung, Schulbildung und Ausbildung berät, unterstützt und fordert“ (Wiater 2002, S. 169).

Natürlich werden Lehrerinnen und Lehrer nicht nur von Schülerinnen und Schülern als solche gesehen. Durch ihren Beruf hat die Lehrperson eine gesellschaftliche Position inne, an die sich normative Verhaltenserwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten richten. Durch diese Unterschiedlichkeiten kommt es notwendigerweise zu Rollenkonflikten (a.a.O. S. 165). Da viele differente Gruppen auf Lehrerinnen und Lehrer einwirken und somit von zahlreichen Erwartungen an die Lehrperson auszugehen ist, sind Konflikte jeder Art nicht vermeidbar und sicherlich auch wichtig um die Verhältnisse stabil zu halten und ein erfolgreiches (Arbeits)Klima aufrecht zu erhalten. Somit sollen Rollenkonflikte nicht unbedingt als negativ und vermeidbar angesehen werden. Nicht nur die gesellschaftliche Position, auch eine gewisse soziale Rolle wird Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben, die durch eben jene Gesellschaft legitimiert wird. Es wird von Erwartungen ausgegangen, für die sich die restliche Bevölkerung nicht zuständig fühlt (vgl. Fremdling

2008, S. 64). Diesen Erwartungen, die die Gesellschaft an Lehrerinnen und Lehrer stellen, gerecht zu werden, stellt ein schwieriges Unterfangen für dieselben dar. Gerade dies sollte jedoch den Ehrgeiz der Lehrkräfte schüren und sie motivieren, die Hoffnungen, die in sie gesetzt werden, zu erfüllen, mehr noch, diese Zuversicht wenn möglich zu übertreffen. Lehrerinnen und Lehrer tragen die Verantwortung dafür, dass die Gesellschaft (weiter) aus wohl erzogenen, intelligenten, verantwortungsvollen und fleißigen Menschen bestehen kann. Eine herausfordernde Aufgabe, bedenkt man, dass der heutige Erziehungsgedanke primär darin besteht, dass Kinder und Jugendliche solche Dinge machen sollten, die von denselben bevorzugt werden und nicht jenes, was ihnen gesagt oder möglicherweise empfohlen wird.

Seitz etwa sieht die heutige Lehrerrolle mit vielen Neuerungen behaftet, befindet aber, dass „die alte Lehrerrolle durch diese Neuerungen sicherlich nicht völlig ausgedient hat“ (Seitz 2008, S. 113). Ohne die spezielle und die Lehrerrolle prägende Aufgabe des Lehrens kann also auch nach neuen Erkenntnissen nicht gearbeitet werden - das fachlich-didaktische Handlungsrepertoire ist unumgänglich. Verknüpft mit partnerschaftlichem und demokratischem Umgang miteinander, sollten diese Handlungsweisen die Basis für guten Unterricht bilden (vgl. ebd.). „Der Lehrer im traditionellen Sinne wird auch weiterhin wichtig sein, nicht zuletzt als Rollenmodell in einer Schule, für die Verstehen ein höherer Wert ist als Wissen [...] und die „den ganzen Menschen“ und die Entwicklung seiner Persönlichkeit in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt“ (Dalin 1997, S. 211). Es ist also nicht mehr von primärer Bedeutung, dass Lehrerinnen und Lehrer *alles* wissen müssen. Viel wichtiger soll sein, „dass sie sich auf grundlegende Probleme konzentrieren, dass sie die Neugier jedes Kindes anregen und jedem Kind helfen, Entdeckungen zu machen und systematisch zu arbeiten“ (ebd.). Lediglich fachliches Wissen in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler einzuhämmern sieht auch Gudjons als überholt. Es sollen Lerngelegenheiten geboten und diese in der Folge interpretiert werden (vgl. Gudjons 2000, S. 46). Die Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrer sind andere geworden. Wo es früher fast ausschließlich um das Vermitteln von Kulturtechniken, um das Lehren von Fachwissen sowie auch um das Disziplinieren von Heranwachsenden ging, zeigt das heutige unterrichtliche Anforderungsprofil jenes eines innovativen Lehrers, der differente Eigenschaften und Fähigkeiten besitzen muss, welche Seitz wie folgt genauer erläutert:

- „Didaktisch-methodisches Können in Bezug auf die neuen Unterrichtsformen
- Kompetenz zur Anregung von Lernprozessen/Bereitstellung von Lerngelegenheiten
- Fachliches Wissen
- Fähigkeit zur Selbstevaluation/Reflexion des eigenen Handelns
- Qualifikation zur Motivierung und Involvierung der Schüler mit ihrer gesamten Persönlichkeit
- Diagnostische Kompetenz zur Förderung/Hilfestellung im individuellen Lernprozess
- Wissen der kindlichen Lernstruktur
- Engagement/Ideenreichtum“ (Seitz 2008, S. 116).

Es scheint, als sollte eine Lehrperson in gewissem Maße ein Allroundtalent sein, die es schafft und möglich macht, ihren Unterricht durch neue Unterrichtsformen mit ihrem fachlichen Wissen, dem Bewusstsein und der Reflexion der persönlichen Handlungen, einschließlich der Förderung, Motivierung und Hilfe der Schülerinnen und Schüler, eingebettet im liebevollen und freundlichen Rahmen zu gestalten und sich als mögliche Autoritätsperson natürlich zurückstellt, um resultierend daraus eine scheinbar perfekte Lernumgebung zu gestalten. Nun kann die Frage gestellt werden, ob je eine Person, egal ob Lehrperson, Manager oder Büroangestellter, Aufgaben in diesem (Aus)Maße in ihrem Beruf gerecht werden könnte. Solch eine Frage braucht aber nicht beantwortet werden, da sich gerade im Lehrerstand jede angehende Lehrerin und jeder angehende Lehrer bei der Wahl ihres/seines Berufes im Vorhinein auch damit auseinandersetzen sollte, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten als Lehrperson in den Beruf mitzubringen sind. Ihr Übriges tut die „Rückendeckung“ durch die Bildungspolitik, welche erforderlich und maßgeblich ist und als Hilfe für Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden sollte.

1.4.1 Die Aufgaben des Lehrers

Traditionell gesehen waren die Aufgaben von Lehrpersonen ziemlich augenscheinlich. Werte sollten überliefert und Allgemeinbildung gelehrt werden. Durch reformpädagogische und geisteswissenschaftliche Denkansätze wurde diese „Tradition“ neu definiert und teilweise verändert. Erziehung, Persönlichkeits- und Charakterbildung waren neue Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die vermittelt werden sollten (vgl. Seitz 2008, S. 155).

Seitz teilt den traditionellen Aufgabenkanon von Lehrpersonen bzw. die Kernbereiche des Lehrerhandelns in vier Bereiche: „Lehren“, „Erziehen“, sowie „Beurteilen und Beraten“. Als vierten Bereich wurde „das berufsbezogenen Selbstbild des Lehrers“ herangezogen, bei dem der Aufgabenbereich von Lehrerinnen und Lehrern evaluiert wird (vgl. a.a.O., S. 157ff). Das Selbstverständnis von Lehrpersonen wird im Aufgabenkanon derselben immer wichtiger. Es wird angenommen, dass jener Unterricht, der von Lehrkräften ohne berufsbezogenes positives Selbstbild gestaltet wird, möglicherweise nicht das hervorbringen kann, was im Allgemeinen als guter Unterricht betrachtet wird.

Das Bild und die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern wurde schon zu beschreiben versucht, erschöpfend sicherlich nicht, was im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der Menge an Literatur, die dazu existiert, jedoch auch nicht umfassend möglich ist. Trotzdem soll versucht werden, die für die vorliegenden Überlegungen wesentlichen Aspekte der (Berufs)Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern aus der Fülle der Literatur herauszuarbeiten. Die Besonderheiten einer Lehrperson wären, wie schon erwähnt, vor allem ihre professionellen Kompetenzen, wie z.B. die Berufs- und Fachsprache, das Expertenwissen, ein reiches Handlungsrepertoire u. v. m., welche wiederum eng mit den Berufsaufgaben der Lehrpersonen zusammenhängen (vgl. Wiater 2002, S. 166). Folgend werden nun einige wichtige aufgezählt, um ein genaueres Bild davon zu bekommen, welche Aufgaben eine Lehrperson in Bezug auf ihren Beruf als eben jene, tagtäglich zu lösen und zu bearbeiten, lt. Wiater stellvertretend für analoge Aussagen, im Stande sein muss:

- „Unterrichten in lehrergesteuerter und offener Form, fachunterrichtlich und fächerverbindend
- Erziehen der Schülerinnen/Schüler zur Mündigkeit
- Beraten in Fragen der Erziehung, des Lernens und der Schullaufbahn
- Beurteilen der Schülerleistungen im Lern-, Sozial- und Arbeitsverhalten
- Kooperieren im Lehrerteam, mit den Schülereltern, mit kommunalen Institutionen des Bildungs- und Sozialbereich, mit Sozialpädagogen und Therapeuten
- Kompensieren („Reparieren“) von Belastungen und Entbehrungen, denen Schüler unterliegen
- Arrangieren und Organisieren von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten, Klassenmanagement und Aktivitäten des Schullebens

- Evaluieren der eigenen Tätigkeit (Selbstreflexion, Selbstevaluation) und der Schule
- Innovieren als permanentes Verbessern von Schule und Unterricht durch Weiterlernen“ (a.a.O., S. 166f).

Die Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer in den Beruf mitbringen sollten, beziehen sich auf die unterschiedlichen Aufgaben, die eine Lehrperson im Laufe ihrer Berufskarriere zu bewältigen hat. Dass das ihre Pflichten sind, steht außer Frage. Diese Aufgaben müssen gemanagt werden, um Schülerinnen und Schüler zum Ziel, also zu ihrem Abschluss zu führen. Die enorm wichtige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler zum Selbstlernen anzuregen und sie Selbstkompetenzen erwerben zu lassen wurde zwar schon mehrmals erwähnt, scheint hier jedoch unumgänglich, nochmals betont zu werden.

Um jedoch nicht nur die Aufgaben zu erwähnen, die Lehrerinnen und Lehrer innehaben, soll nun auch festgehalten werden, was bisher nur kurz angesprochen wurde – nämlich jene Faktoren, die nicht nur durch die Lehrpersonen selbst bestimmt werden können. Durch Imageverbesserung und Lehreraus- und -fortbildung, welches zentrale Anliegen der Kultusministerkonferenz sind, kann das öffentliche Bild und das Ansehen von Lehrerinnen und Lehrern verbessert werden (vgl. Ahnen 2004, S. 116). Die KMK übernimmt die Verantwortung für den Berufsstand „Lehrer“. „Gemeinsam erklärten sich [...] Kultusministerinnen und –minister sowie Lehrgewerkschaften für die gesellschaftliche Würdigung und Achtung dieses Berufsstandes, seiner pädagogischen Arbeit und die Sicherung angemessener Rahmenbedingungen verantwortlich“ (a.a.O., S. 118). Um den Beruf des Lehrers verantwortungsvoll ausführen zu können, sind zahlreiche Eigenschaften und Handlungsweisen derselben sowie Unterstützung und Hilfestellungen von außen notwendig und unumgänglich. Ein neues Bild vom Lehrerberuf kann durch „Veränderung der öffentlichen und der veröffentlichten Wahrnehmung des Lehrerberufs, Wertschätzung und Sozialprestige der pädagogischen Arbeit erreicht werden“ (a.a.O., S. 120). Ist dies der Fall, liegt es bei den Lehrpersonen, ihre Rolle und ihre Aufgaben verantwortungsvoll zu übernehmen und Schülerinnen und Schülern Selbstverantwortung in der Gesellschaft beizubringen.

1.5 Die Rolle des Schülers

„Der *ideale Schüler* mit *idealen Bewältigungsstrategien* ist [...] der ausdauernd lernende, der sich selber Ziele setzt, diese durch Eigenplanung realisiert, sich dabei selbst beobachtet, antreibt, kontrolliert und schließlich auch selbst *belohnt*. Er bedarf am Ende keiner externen Kontrolle mehr, er hat diszipliniertes und selbstbestimmtes Lernen internalisiert“ (Fend 2000, S. 335).

Natürlich spielen in der Diskussion um die Lehrerrolle und die Aufgaben desselben auch die Schülerinnen und Schüler selbst eine maßgebliche Rolle. „Lehrer zu sein, heißt nicht nur zu unterrichten; es bedeutet immer auch in einem elementaren Sinne, den Schülern Leistungen abzuverlangen und diese zu bewerten. Einen Lehrer als Lehrer, also dessen Amtsautorität aus innerem Einverständnis das Recht und die Pflicht zuzusprechen in eben diesem fordernden und bewertenden Sinne gegenüber den Schülern tätig zu den“ (Schäfer/Thompson 2009, S. 44). Die Anerkennung von Lehrpersonen zeigt sich als selbstverständlicher, unumgehbarer Aspekt im System Schule, damit diese Institution in der heutigen Gesellschaft sinnvoll geführt werden kann. Ein interessanter Aspekt, den es anzuführen gilt, ist jener der Beeinflussung der Emotionen von Schülerinnen und Schülern durch wahrgenommene Lehrerkompetenzen. „Je positiver die Schulklassen die Kompetenzen ihrer Lehrkraft einschätzen, desto höher fällt ihr Wohlbefinden aus“ (Gläser-Zikuda/Seifried 2008, S. 135). Jedoch darf auch auf die Bedeutung der Sympathie für eine Lehrperson nicht vergessen werden. Emotionales Erleben hängt stark von einer einzelnen Lehrerin oder einem gewissen Lehrer ab, der von den Schülerinnen und Schülern als positiv und sympathisch erlebt wird und somit positiv auf dieselben einwirken kann (vgl. ebd., zit. nach Gläser-Zikuda et al., 2005). So wie schon bei der Beschreibung des Lehrers erklärt, sind Konflikte auch bei Schülerinnen und Schülern unvermeidbar und hilfreich, sich im sozialen Leben zurechtzufinden. Kinder werden mit Verpflichtungen und Verhaltenserwartungen konfrontiert, die sie bis dahin eher meiden konnten, bzw. mit denen sie gar nicht in Berührung kamen. Mit dem Schuleintritt wird man zum Schüler, der eben darauf reduziert wird. Durch die strikten schulbezogenen Verhaltenserwartungen kommt es zu Schwierigkeiten und Konflikten, die sich auf das Erwachsenwerden sicherlich positiv und fördernd auswirken, die jedoch oft störend für den Unterrichtsablauf sein können (vgl. Wiater 2002, 169f). Um hier jedoch nicht nur die Erwartungen an den Schüler zu erörtern,

sondern auch auf die Rechte derselben hinzuweisen, soll nicht vergessen werden, dass Schülerinnen und Schüler „nicht Objekte der Belehrung, sondern Subjekte des Lernens sein sollen“ (a.a.O., S. 172). Dadurch wurden ihnen eigene Rechte durch die Kultusministerkonferenz zuerkannt. „Es sind im Einzelnen:

- Das Recht auf Bildung und Förderung von Begabungen – entsprechend den nachgewiesenen Befähigungen
- Das Recht auf Beteiligung und Mitwirkung in Unterricht und Schule – entsprechend dem Entwicklungsalter und den Interessen oder Neigungen
- Das Recht auf Information – über die Unterrichtsplanung, den eigenen Leistungsstand und die Bewertungsmaßstäbe, über die Schule mit ihrem Schulprofil und Schulprogramm, ihren Fördermaßnahmen und ihren Abschlüssen
- Das Recht auf Beschwerde – bei ungerecht empfundener Behandlung oder Beurteilung unter Einhaltung des vorgesehenen Beschwerdegangs [...]
- Das Recht auf freie Meinungsäußerung [...] in einer sachlich gebotenen Form und unter Wahrung der Persönlichkeitsrechte anderer, der Bestimmungen des Jugendschutzes sowie ggf. anderer Gesetze“ (ebd.).

Das wohl wichtigste Recht der Schülerinnen und Schüler sei hier als das auf Bildung zu sehen, auch, aber keinesfalls alleine deshalb, um dem Wunsch vieler Eltern nachzugehen, eine bessere Berufsvorbereitung für ihre Kinder zu erlangen. Deutlicher gesagt, es zeigt sich der Wunsch nach einer angemessenen Allgemeinbildung (vgl. Horster/Rolff 2001, S. 17). Die Funktion des Allgemeinwissens „wird zur Basis für eine Wissensgesellschaft und es kann nirgendwo so gut vermittelt werden wie in der Schule“ (ebd.). Horster und Rolff beschreiben anschaulich das Spektrum des Allgemeinwissens, welches Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer schulischen Karriere bewältigen und als Fähigkeiten am Ende ihrer Schullaufbahn in die Welt tragen sollen. „Persönliche Fähigkeiten im Umgang mit Wissen [...], kommunikative Kompetenzen [...], gesellschaftliche und ethische Orientierungsmöglichkeiten [...], methodische Grundlagen und Kulturtechniken [...] und inhaltliche Grundlagen und Problemwissen“ (a.a.O., S. 18) sind jene Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler für ihr Leben während und vor allem nach der Zeit in der Schule benötigen. Dieses Recht darf nicht unterschätzt und muss von Schulen und Lehrpersonen ernst genommen werden.

Trotz aller dieser Rechte (die den Kindern helfen sollen, den Schulalltag als positiv und selbstbestimmt zu erleben), können diese durch Rechte anderer Mitglieder in der Schule bzw. durch schulspezifische Bestimmungen eingegrenzt werden (vgl. a.a.O., S. 172). Das heißt also, dass die Rechte der Schüler nicht über allem stehen und diese somit keinesfalls eine Art „Herrschaft“ in der Schule besitzen. Durch den Schuleintritt werden sie zu Schülerinnen und Schülern, die in einer gewissen Form doch immer der Lehrperson unterstellt sind. Dazu kommt, dass die Jüngeren natürlich, wie alle anderen Personen in unserer Gesellschaft, auch Pflichten haben. So sind die Schul- und Unterrichtsteilnahme, die Einhaltung der Schulordnung und die Unterlassung von Störungen in Schule und Unterricht immer gemeinsam mit den Rechten zu sehen und pflichtbewusst einzuhalten (vgl. ebd.). Man bemerkt, dass hierbei nicht nur die Älteren zum Gelingen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses beizutragen haben. Um Kompetenzen zu erwerben, braucht es die Aufgaben der Lehrer in selbem Maße wie die der Schüler. Rechte und Pflichten beider sollen dabei im Einklang miteinander stehen.

Dass das Schüler-Lehrer-Verhältnis im Allgemeinen schon immer gewisse Spannungen aufweist, zeigen sowohl die Geschichte als auch Erfahrungen im praktischen Erleben. Von Schülerinnen und Schülern ist nicht zu erwarten, dass sie all jenes, das gelehrt wird, ohne konfliktbehafteter Interaktion annehmen. Jene Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler von Unterricht und Erziehung haben, sind nicht gleichzusetzen mit jenen Erwartungen, die von den Lehrpersonen ausgehen. Waller erschließt daraus, „dass Heranwachsende eine eigene Bedürfnisstruktur ausbilden, die den Wertungen der Erwachsenen entgegensteht“ (Waller 1932/1965, zit. nach Fend 1981, S. 166). Durch diese Annahme ergibt sich notwendigerweise eine konflikthafte Auseinandersetzung zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern. Waller geht weiter und sieht die logische Konsequenz der Erwachsenen in „Autorität und machtorientierte Durchsetzung“ (ebd.).

1.6 Disziplin im Unterricht

Ein anderer, facettenreicher, vielmals verpönte, jedoch nie „ausdiskutierter“ Aspekt ist der der Disziplin im Unterrichtsgeschehen (aber auch in vielen anderen Bereichen). Dass sich hierbei zahlreiche und unterschiedliche Ansichten erkennen lassen, zeigen unter anderem

Bueb (2008) und Arnold (2007) in ihren Büchern über das „Lob der Disziplin“ und als Antwort darauf über den „Aberglauben Disziplin“.

Alltäglich wird Disziplin mit Respekt, Strenge und Gehorsam in Verbindung gebracht. In früheren Zeiten wurde von „Schuldisziplin“ gesprochen, welche im Weiteren auch „gelebt“ wurde. „Die Schuldisziplin geht als Forderung aus dem Wesen der Institution „Schule“, als Erfüllung aus dem Gehorsam der von der Aufgabe der Institution ergriffenen Menschen hervor“ (Troost 1968, S. 60). Eine geordnete Schulorganisation stellte einen wichtigen und maßgeblichen Teil im Dasein der pädagogischen Anstalten dar. Jedoch sah man jene Organisation keinesfalls als eine alleinige Angelegenheit der Schule oder der Lehrpersonen. Die Schuldisziplin war für das allgemeine Interesse von enormer Bedeutung, da Schule und Unterricht für ein geordnetes Leben sorgen sollten (vgl. a.a.O., S. 59). „Jede disziplinierende Schule wirkt in der Ursprünglichkeit ihres Daseins durch das Medium zielgerichteter geistiger Zusammenarbeit sammelnd und vereinigend“ (ebd.). Durch Disziplin wurden also die Aufgaben der Schulen gesichert. Trotz aller, möglicherweise notwendigen, Disziplinierungsansätze, zeigt die Pädagogik auch ein anderes Bild von Disziplin, das, bei genauerer Betrachtung, die Negativität des Begriffs relativiert. Wolfgang Fischer verweist auf die Idee der Bildung und das Ergebnis derselben. „Der Begriff Disziplin versteht darunter die gesamte Willen- und Charakterbildung, ja das Ganz der Erziehung im spezifischen Sinn, sofern ihr Endzweck der selbstverantwortlich handelnde sittliche Mensch ist“ (Fischer 1968, S. 14). Auch bei Fend lässt sich der Begriff „Disziplin“ in der Diskussion um die Autorität von Lehrpersonen finden. „Will der Lehrer seine Rolle als dominante Autoritätsperson perfekt spielen, dann darf er keine Schwächen [...] zeigen. Bekanntester Indikator für den Erfolg dieser Rolle ist die Fähigkeit des Lehrers, Disziplin zu halten“ (Fend 1981, S. 168). Seit jeher bauten Lehrerinnen und Lehrer auf die soziale Kontrolle in der Klasse, die durch die zugeschriebene Autoritätsrolle legitimiert werden konnte. Durch Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler zeigten Lehrpersonen die vorherrschenden hierarchischen Strukturen auf. Durch Manipulation und Androhung von Strafe gelang es Lehrerinnen und Lehrern die Kontrolle über die Heranwachsenden zu sichern. Sie sahen ihre Verantwortung in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen, die aufgrund des vorherrschenden Autoritätsverhältnisses nicht in Frage gestellt werden sollte. Diese Rolle wurde von Lehrpersonen nicht erworben, sie war ihnen zugeschrieben (vgl. ebd.). Dass Disziplin (im Unterricht) auch heute noch im Mittelpunkt vieler Auseinandersetzungen steht, zeigt die Literatur. Bueb schildert Annäherungsversuche an den Begriff

insofern, als man „Freiheit durch Disziplin erwirbt“ und als „Disziplin heilend wirkt“ (Bueb 2008, S. 9). Es darf nicht der Fehler gemacht werden, dass Freiheit mit Unabhängigkeit von Führung und Autorität gleichgesetzt wird. Freiheit wird erworben „durch unendliche Stadien der Selbstüberwindung, des Wandels von Disziplin zur Selbstdisziplin“ (a.a.O., S. 34). Es braucht Disziplin in der Erziehung um im Weiteren Selbstdisziplin zu erlangen, Grenzen und möglicherweise Verzicht kennen zu lernen um fähig zu sein, sich im späteren Leben selbst Grenzen zu setzen und zu verzichten, um in einer Gesellschaft bestehen zu können. Bueb vertritt außerdem die Position, dass „viele Kinder und Jugendliche vernünftiger aufwachsen würden, wenn sie in einem Ambiente aktiver Erziehung, die die Mittel der Disziplin nicht scheut, lernen und arbeiten dürften“ (a.a.O., S. 66), „denn die Nicht-Erziehung, die das Erbe der antiautoritären Erziehung antrat, führte zu neuen psychischen Verwirrungen, die junge Menschen auf neue Art liebes- und arbeitsunfähig machten“ (a.a.O., S. 69). Bueb möchte damit andeuten, dass die so genannte antiautoritäre Erziehung einer Nicht-Erziehung gleicht.

Im Gegenzug zu gerade Beschriebenem zeigt eine andere Denkweise von Disziplin auf, welche Fehler durch Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen gemacht werden können und was Rolf Arnold als Antwort auf das „Lob der Disziplin“ von Bueb erläutert, nämlich, dass Disziplin „längst nicht mehr *die* Bedeutung hat, die Bernhard Bueb ihm zuschreibt“ (Arnold 2007, S. 118). Disziplin sagt nichts oder nur wenig über den einzelnen Menschen aus. Auch ist es keinesfalls so, dass Disziplin aus der Pädagogik stammt. Das militärische Denken und Handeln erhebt diesen Anspruch für sich. Durch verordnete Disziplin wird Kindern und Jugendlichen der Selbstaussdruck entzogen (vgl. a.a.O., S. 119). Schülerinnen und Schüler sind dadurch nicht in der Lage eigenständige und selbstverantwortliche Entscheidungen zu treffen und sind in ihrem Handeln eingeschränkt. Grell etwa sieht die Disziplinproblematik folgenderweise: „Man kann nicht alle Disziplinprobleme vermeiden. Es ist gar nicht sinnvoll, dass alle Disziplinprobleme vermieden werden“ (Grell 1995, S. 20). Auch „die neuere Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass Disziplinprobleme eine notwendige und kaum vermeidbare Begleiterscheinung von Unterricht darstellen, weshalb es auch darauf ankommt, sie nicht grundsätzlich als Abweichungen zu typisieren, sondern systemisch als das zu entschlüsseln, was sie sind: Lösungsversuche der lernenden Subjekte“ (Arnold 2007, S. 121). Disziplinlosigkeit soll nicht als Gegensatz zur Disziplin angesehen werden. Vielmehr zeigt sie die Lernversuche von Schülerinnen und Schülern, Jugendlichen und Kindern auf, welche für die geistige und körperliche Entwick-

lung von maßgeblicher Bedeutung sind. Es ist höchst wahrscheinlich, dass durch Disziplinelosigkeit eigene Grenzen erfahren sowie die Grenzen der anderen (in diesem Fall jene der Lehrpersonen) erkannt werden. Durch die Setzung anschließender Sanktionen sind Lernmöglichkeiten gegeben, jedoch nicht unbedingt und immer notwendig. Nicht jeder Ungehorsam muss mutwillig erscheinen. Vor allem für ältere Kinder stellt das eigene Setzen der Grenzen einen wichtigen Entwicklungsschritt dar. Man wird vom Kind, für das das Setzen der Grenzen als Erziehungsgedanken ein notwendiger ist, zum Jugendlichen, der nun die eigene Verantwortung für sein Leben übernimmt und sich somit selbstständig Grenzen zu setzen hat und Disziplin schaffen muss, um ein Teil der Gesellschaft sein zu können.

Bueb und Arnold zeigen in ihren Büchern sehr anschaulich eine wohl differente, aber doch in gewissem Maße ähnliche Beschreibung von Disziplin. Die Autoren thematisieren und plädieren „für eine Erziehung zwischen Führen und Wachsenlassen, Disziplin und Liebe, Kontrolle und Vertrauen“ (van Ackeren/Kühn 2010, S. 31). Das Bedürfnis nach Kontrolle und Orientierung durch Disziplin spiegelt sich im sozialen Kontext des Lebens und in der Gesellschaft wieder. Ob diese Disziplin erzogen und gelehrt oder individuell durch Erfahrungen gesichert wird, scheint zwar nicht unerheblich, zeigt sich jedoch in beiderlei Hinsicht als Möglichkeit um soziale Beziehungen und Bindungen einzugehen.

Auch Fend nimmt sich der Problematik der Disziplin im Unterricht an. Allein der Begriff der Disziplin scheint nicht zeitgemäß im Sinne des heutigen Erziehungsgedanken zu sein. Andere Begriffe wie Motivation, Aufmerksamkeit, Sozialerziehung und Vertrauen erscheinen passender und moderner (vgl. Fend 2000). Trotz allem fragt sich Rüedi, „warum sollen die Erziehungswissenschaften nicht dazu stehen, dass Disziplin, Lenkung und Führung in der Schule unerlässlich sind?“ (Rüedi 2007, S. 36). Man bemerkt, dass Disziplin und Klassenführung auch hier in keinem Fall negativ besetzt sein wollen. Um Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu erziehen, sind Disziplin und Führung nicht zu umgehen. Sozialerziehung ist nur möglich, wenn in der Klasse Voraussetzungen geschaffen werden, die guten und zielführenden Unterricht zur Folge haben (vgl. Rüedi 2007, S. 36). Vor allem aber baut Unterricht auf guten Schüler-Lehrer-Beziehungen. Durch diese entstehen „Akzeptanz, Wertschätzung und Verständnis“ (a.a.O., S. 140) auf beiden Seiten, was wiederum die Disziplin in der Klasse fördert. Durch die drei genannten Komponenten erkennen Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler ihr Gegenüber als Mitglied eines Beziehungsgefüges, das nicht zu umgehen ist, sich jedoch als positiver und

wichtiger Teil des Lebens zeigt. Vor allem aber soll diese Art vom Lehren und Lernen als Vorbereitung für das Leben in der Gesellschaft gesehen werden und somit nicht mit dem Austritt aus der Schule verschwinden. Ohne Disziplin ist eine Gesellschaft, wie wir sie kennen nicht möglich.

1.7 Zusammenfassung – ein (Führungs)Konzept im Sinne von „auctoritas“

Auctoritas zeigt sich als jene Form der Autorität die „die Kraft hat zu mehren, wachsen zu lassen, zu fördern“ (Helmer/Kemper 2004).

Im Allgemeinen kann von Menschen erwartet werden, dass sie im Laufe ihres Lebens für ihr Handeln Urheberschaft und Verantwortung übernehmen und diese Eigenschaften durch Förderung und Bereicherung den nächsten Generationen weitergeben. Werte und Traditionen, die gemeinhin in der Gesellschaft anerkannt und akzeptiert, als richtig und rechtmäßig angesehen werden, werden gelehrt, um Menschen nicht nur gesellschaftsfähig zu machen, sondern auch den Blick für Neues nicht zu verschließen. Autorität in dieser ursprünglichsten Form wird verstanden als Kompetenz derer, die genannte Autorität innehaben, nämlich als Kompetenz im Sinne von Fähigkeit, Leistung und Zuständigkeit - fähig zu sein, das eigenen Handeln vor anderen Menschen zu legitimieren, die Leistung zu erbringen, Individuen zur Selbständigkeit sowie zur Autonomie zu erziehen und für all jenes zuständig zu sein, welches Generation für Generation zum gesellschaftsfähigen Menschen macht. Autorität im Sinne von auctoritas ist demnach auch eine Frage der Haltung, innerhalb der Gesellschaft etwas Selbstverständliches. Menschen, die andere Menschen führen und somit haltgebende Autoritäten sein sollen, zeigen sich den nachfolgenden Generationen als Beispiel, um das vorzumachen, was darauf folgend erwartet wird. Rainer Paris versucht zu erklären, was es bedeutet, wenn Unterrichten als Führen beschrieben wird, nämlich: „Einführen in ein Wissensgebiet, Hinführen zu bestimmten Fragestellungen, Vorführen fachlichen Denkens und sachlicher Problemlösungen. Wer führt setzt Ziele, erweist anderen einen Weg und geht auf ihm voran. Dabei ist derjenige, der führt, oftmals gleichzeitig Vorbild, also eine Autorität, der man nacheifert“ (Paris 2009, S. 59).

Das Führungskonzept von auctoritas lässt sich im Allgemeinen als die Fähigkeit beschreiben, Menschen ohne eine gesetzlich verliehene Macht zu führen, mit Würde, Ansehen und Einfluss, jedoch aber geprägt von gegenseitigem Respekt, von Überzeugung und Anerkennung. Rainer Paris geht weiter und beschreibt einen gelingenden Unterricht wie folgt: „Um führen zu können, muss der Lehrer zumindest kurzzeitig immer auch wieder herrschen. Er muss die Klasse disziplinieren und Abweichler zur Raison bringen, um die Situation im

Griff zu behalten und in der Sache fortfahren zu können“ (a.a.O., S. 60). Jedoch teilt er ebenso mit, dass je mehr er [der Lehrer] (Anm. des Autors) gezwungen ist zu herrschen, desto weniger ist er in der Lage zu führen“ (a.a.O., S. 61). Führung und Herrschaft schließen einander nicht aus, ein Miteinander funktioniert jedoch nur in geringem Maße.

2 CLASSROOM-MANAGEMENT

2.1 Die Rede von „Classroom-Management“: ein neues Konzept von Klassenführung

Ursprünglich kommt der Begriff Classroom-Management aus den USA und findet im anglo-amerikanischen mehr Beachtung, als im deutschsprachigen Raum (vgl. Schönbacher 2008, S. 17). Anfangs wurde diese Ausrichtung im Umgang mit Störungen erklärt. Lehrerinnen und Lehrer sollten ihren Schülerinnen und Schülern Sanktionen aufzeigen, die bei störendem Verhalten im Unterricht zu erwarten sind. Später traten nicht mehr die Störungen an sich in den Mittelpunkt. Die Vermeidung von denselben wurde im Zentrum des Ansatzes gesehen. (vgl. a.a.O., S. 21). Heutzutage zeigt sich ein ganz anderes Bild von Classroom-Management. „Im Vordergrund steht heute die Förderung von schülerzentrierten Unterrichtsformen sowie von aktivem Lernen und Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler“ (a.a.O., S. 22). Wird im Weiteren von Klassenführung gesprochen, wird dies synonym zum Begriff Classroom-Management verstanden. Eine begriffliche Auseinandersetzung ist hierbei nicht nötig, da in jedem Fall der gleiche Ansatz gemeint ist.

Eine sehr ausführliche Beschreibung vom Ansatz des Classroom-Managements zeigt Weinert auf. So geht es bei Klassenführung darum, „die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren – als Voraussetzung dafür – den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können. Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmaß der aktiven Lernzeit, das heißt der Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen. Je mehr Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung“ (Weinert 1996, S. 124). „Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselrolle im Unterricht zu. Die Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrern sind gerade bei dieser Kompetenz sehr groß“ (ebd.). In dieser Erklärung des Classroom-Managements stehen Störungen nicht unbedingt im Vordergrund. Es wird aber deutlich, dass die Vermeidung derselben einen wichtigen Ansatz im Rahmen der Klassenführung darstellt. Nur

durch störungsfreien Unterricht ist eine aktive Unterrichtsgestaltung durch die Lehrperson sowie die positive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler möglich und sinnvoll.

Ein allgemeinerer Definitionsversuch von Classroom-Management findet sich bei Toman. Man versteht unter diesem Begriff die „Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten und Verhaltensweisen einer Lehrperson mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld für die Schüler bereitzustellen“ (Toman 2007, S. 1). In Anbetracht dieser Beschreibung stehen Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund. Die Aufgabe derselben zeigt sich in der Optimierung der Unterrichtsgestaltung durch die Bereitstellung aller möglichen Ressourcen, um ein angemessenes Klassen- und Unterrichtsklima zu schaffen.

Weiters wird mit dem Begriff des Classroom-Managements unterstellt, dass Schüler durch diese Art von Unterricht von sich aus etwas lernen wollen, noch bevor man versucht, ihnen etwas beizubringen. Unterricht durch Zwang steht hier also völlig im Hintergrund, mehr noch – Zwänge scheinen hier nicht vorhanden zu sein. Classroom-Management zeigt sich dabei als ein Merkmal von Unterrichtsqualität. „Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung“ (Helmke 2003, S. 78). Helmke führt ein weiteres Merkmal von Unterrichtsqualität an, nämlich das der „Klarheit und Strukturiertheit“ (Helmke 2009, zit. nach Bohl 2010, S. 23). „Während sich Classroom-Management im Kern auf die Reduzierung von Unterrichtsstörungen bezieht, also Verhaltensweisen steuert, beziehen sich Klarheit und Strukturiertheit auf die Präsentation des zu vermittelnden Lerngegenstands im Unterrichtsverlauf“ (ebd.). Es zeigt sich, dass beide Merkmale, sowohl die Klarheit und die Strukturiertheit, als auch die Klassenführung für die Unterrichtsqualität von maßgeblicher Bedeutung sind und für eine angemessene Unterrichtsgestaltung – sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler - zielführend wirken.

Auch Eichhorn beschreibt das Unterrichtsgeschehen in Verbindung mit Klassenführung. „Guter Unterricht basiert auf einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung plus der Classroom-Management-Expertise des Lehrers“ (Eichhorn 2008, S. 12). Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist ein wichtiges Moment in pädagogischen Beziehungen, trotzdem sollte die Abgrenzung zwischen den beiden eine deutliche sein. Lehrerinnen und Lehrer brauchen Führungskompetenz, die sich wiederum in Autorität

zeigt/zeigen kann. Es wird jedoch deutlich, dass im Rahmen des Classroom-Managements Autorität in Form von autoritär sein nicht der Grundgedanke dieses Vorgehens von Lehrpersonen gegenüber ihrer Schülerinnen und Schüler sein möchte. Einen anderen, sehr ausführlichen Bestimmungsversuch gibt Schönbächler. Sie spricht jedoch nicht von Classroom-Management, sondern verwendet den Begriff des „Klassenmanagements“, welcher jedoch synonym zum vorhin erwähnten Begriff verstanden wird. Schönbächler erklärt Klassenmanagement „als Haltung und situativ angepasstes Handeln der Lehrperson, welche auf die Schaffung von gegenseitig anerkennenden Beziehungen aller im Unterricht Beteiligten, auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit Rahmenbedingungen schafft, welche das Lernen der Schülerinnen und Schüler begünstigt“ (Schönbächler 2008, S. 210).

Wie schon zu Anfang dieses Kapitels erwähnt, zeigt der Begriff des Classroom-Managements vor allem im anglo-amerikanischen Raum eine große Bedeutung. In der Literatur findet sich diese Vorstellung z.B. bei Thompson. „Classroom-management is one of those topics in education that – for better or worse – seems never to tire. Its inherent au courant status guarantees classroom-management perpetual top billing on the latest What’s New, What’s In, and What’s Hot pedagogical lists. Perhaps part of its Dorian-Gray nature lies in the number and breadth of positionings of its theorists/practitioners, including positivists, post-positivists, social constructivists, and critical, material activists“ (Thompson 2005, S. 203). Das Thema Klassenmanagement garantiert eine unaufhörliche Präsenz auf den aktuellsten Pädagogiklisten. Lt. Thompson zeigt sich Classroom-Management als eine immer junge, aktuelle und präsente Sichtweise, obwohl das Thema an sich schon vor langer Zeit in den Bildungswissenschaften Einzug gehalten hat.

Eine Lehrperson hat die Aufgabe ihre Klasse zu führen, zu leiten und zu organisieren – all diese Handlungen, welche den Begriff des Managements an sich und in Folge die Betrachtungsweise des Classroom-Managements beschreiben. Prange etwa sieht das Zeigen als eine Grundform des Erziehens (vgl. Prange 2005, S. 57). Das Erziehen zeigt sich lt. ihm dadurch, „dass wir uns in unseren Verhaltungen, Handlungen und Einrichtungen ausdrücklich und ausschließlich oder unausdrücklich und mitgänglich auf das Lernen von anderen beziehen, vorzugsweise und unvermeidlich auf das der Kinder. Es ist die Operation des Erziehens, die die Erziehung als Zusammenspiel von Zeigen und Lernen zur Erscheinung

bringt [...]“ (Prange 2003, S. 26). Und erzogen wird schließlich auch (und in der heutigen Zeit vor allem) in der Schule. Ohne dem Zeigen kann nicht erzogen/gelehrt werden. Dieses Zeigen muss von Schülerinnen und Schülern anerkannt werden. Sonst nützt es, wenn überhaupt, nur kurzfristig. Der Ansatz des Classroom-Managements will erörtern, wie das vorhin Gesagte stattfinden soll. Man bemerkt, dass sich der Begriff Classroom-Management aus dem deutschen Wort „Klassenführung“ ableiten lässt (wobei dieses Wort sehr starr und steif klingt und womöglich nicht unbedingt mit einer „schülergerechten“ Haltung konnotiert wird). In diesem Terminus eingebettet lassen sich die unterschiedlichen und vielfältigen Aufgaben und Ressourcen eines Lehrers erkennen, die durch diesen Begriff zwar nicht umfassend genug beschrieben werden können, die im Kapitel 2 unter der „Rolle des Lehrers“ jedoch schon genauer unter die Lupe genommen worden sind (vgl. Toman 2007, S. 1). „Der Rahmen des Classroom-Managements beinhaltet nämlich neben den unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben auch die soziale Komponente. Dazu zählen die Bereiche Disziplin, Konflikte und Konfliktlösungen, das Beobachten und Bewerten sowie das Fördern von Schülern durch die Bereitstellung von notwendigen Ressourcen“ (ebd.). Wie weiter vorne schon erwähnt, spielen vor allem die Rechte und Pflichten für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Aber auch das soziale Verhalten, die Einflüsse von außerschulischen Aktivitäten und das Methodenlernen ist nicht uninteressant und ein wichtiger Schritt beim Erwachsenwerden. Durch all diese Komponenten sorgen somit auch - aber keinesfalls ausschließlich - die Schülerinnen und Schüler für ein gelungenes Classroom-Management (vgl. a.a.O., S. 2). Gläser-Zirkuda und Seifried sehen vor allem einen Zusammenhang zwischen Klassenführung durch die Lehrperson und Leistung bzw. Motivation der Jünger. „In Klassen mit einer effektiven Klassenführung gelingt es der Lehrperson, möglichst viele Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubinden und ihnen dadurch Gelegenheiten für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand zu geben“ (Gläser-Zirkuda/Seifried 2008, S. 86). Durch effektive Schülerbeteiligung, welche durch Lehrpersonen im Rahmen des Classroom-Managements gefördert wird, soll die Unterrichtsqualität eine Verbesserung erfahren.

Im Rahmen des Ansatzes von Classroom-Management lassen sich nun *fünf Hauptbereiche* erkennen, die sich zwar in einzelne Elemente aufteilen, jedoch in Wechselbeziehungen zueinander stehen und daher nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Zu jedem Bereich lassen sich dazu grundlegende Thesen formulieren, die anschließend ebenfalls angeführt werden (vgl. Toman 2007, S. 2f).

2.2 Die 5 Hauptbereiche und ihre Thesen

1. Classroom-Management aus der Perspektive der Lehrperson

„Die Lehrperson im modernen Classroom-Management verfügt über eine Vielzahl von Kompetenzen, die sich in Bereichen Unterrichten, Erziehen, Methodik, Sozialverhalten, Teamfähigkeit, Organisationsvermögen, Information, Medien und Verantwortlichkeit zeigen“ (a.a.O., S. 3). Jedoch sind nicht nur die Aufgaben im Klassenzimmer aus der Perspektive der Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung relevant. Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern, sowie eine humanistische Kontrollideologie werden als wichtige und relevante Prädiktoren für das Klassenmanagement angesehen (vgl. Schönbächler 2008, S. 160ff). Neben den klassischen Faktoren des Unterrichts in der Schule, wie das Unterrichten und Erziehen selbst, bewähren sich somit vor allem auch jene Komponenten, die nicht im augenscheinlichen Aufgabenkanon der Lehrkräfte beinhaltet sind. Möglicherweise könnte der Ansatz des Classroom-Managements durch die Selbstwirksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Kontrolle durch Schülerorientierung und Schülerpartizipation als Form eines eigenen Führungsstils angesehen werden.

2. Classroom-Management aus der Perspektive der Schüler

„Die Schüler verhalten sich im modernen Classroom-Management selbständig, kooperativ, kompromissbereit und methodenorientiert sowie zeigen Verantwortungsbewusstsein gegenüber Personen und unterrichtlichen Inhalten“ (Toman 2007, S. 3). Schönbächler geht weiter und zeigt die Wichtigkeit der persönlichen Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson auf. In ihrer Untersuchung von 2008 zeigt sich „die durch die Kinder eingeschätzte persönliche Beziehung zur Lehrperson nicht nur als bedeutsamer Prädiktor für die Einschätzung des Klassenmanagements, sondern stellt auch den aussagekräftigsten Faktor für das von Lehrpersonen wie Kindern kongruent beurteilte Ausmaß von Unterrichtsstörungen dar“ (Schönbächler 2008, S. 186). Classroom-Management bewährt sich somit, um das positive Klima im Unterricht herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten.

3. Classroom-Management aus der Perspektive der Unterrichtsgestaltung

„Das Unterrichtsgeschehen folgt einer anderen Lernkultur, die auf offenen Unterrichtsformen, der Selbsttätigkeit, den individuellen und flexiblen Lernzeiten sowie individueller Leistungsförderung und Leistungsbewertung basiert“ (Toman 2007, S. 3). Hier zeigt sich ein ganz neues Bild, das nichts mit dem Frontalunterricht, den man nicht nur aus früheren Zeiten kennt, zu tun hat. Offenheit, Flexibilität und Individualität sind die bedeutsamsten Aspekte dieser Unterrichtsform. Der einzelne Schüler steht im Mittelpunkt, die Unterrichtssituation wird nach dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler individuell angepasst.

4. Eltern und Elternmitarbeit

„Die Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegen sowie anderen außerschulischen Personen und Institutionen beeinflussen und stärken das Managen einer Klasse“ (ebd.). Es steht wohl außer Diskussion, dass die Arbeit der Lehrpersonen durch die Kooperation mit ihren Kollegen, Vorgesetzten, den Eltern ihrer Schülerinnen und Schülern, sowie mit Behörden und dgl. um ein Vielfaches erleichtert wird. Nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer wirkt sich ein kooperatives Verhältnis zu vorhin Erwähntem positiv aus. Auch für die anderen im angesprochenen Beziehungsgefüge sind situative Gegebenheiten oftmals einfacher und reibungsloser zu handhaben, wenn das Miteinander nicht durch negative Einflüsse gestört wird. Abschließend kann somit festgehalten werden, dass sich ein gemeinsames Mit- und Füreinander für eine angenehme sowie wirkungsvolle Lernumgebung aller Beteiligten positiv auswirkt.

5. Kollegium und Schulleitung

„Die Infrastruktur der Klasse (und der Schule) fördert das Klassenklima und ermöglicht das selbständige und selbsttätige Lernen der Schüler“ (ebd.). Auch hier darf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und dem Kollegium bzw. der Schulleitung nicht unerwähnt bleiben. Der Weg und das Ziel sollen ein gemeinsames sein.

Werden nun diese fünf Bereiche gemeinsam betrachtet, so zeigen sie die Eigenschaften eines gelungenen Classroom-Managements. Kein Bereich einzeln gesehen reicht aus, um

Unterricht angemessen und wirksam zu gestalten. Die Besonderheit ist der gemeinsame Gebrauch und die Vernetzung aller fünf Komponenten im Unterricht.

2.3 Zusammenfassung – Das (Führungs)Konzept von Classroom-Management

„Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Vorausbedingung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht, indem z.B. „Zeitdiebe“ [...] ausgeschaltet bzw. minimiert und Störungen und Chaos vermieden werden“ (Helmke 2005, S. 78). Bei diesem Unterrichtsmerkmal geht es darum, „die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren“ und „auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können.“ (Weinert zit. nach ebd.).

Im Allgemeinen ist das Führungskonzept von Classroom-Management über die zentralen Aufgaben der Lehrenden zu beschreiben, welche das Verhalten der Lerngruppe deuten, erkennen und Interaktionsmuster schaffen sollen. Auch Paris stellt fest, dass die Lehrperson die Verantwortung für die Ordnung der Situation im Unterricht innehat. „Um überhaupt unterrichten und kompetent Wissen weitergeben zu können, muss er [der Lehrer oder die Lehrerin] (Anm. d. Autors) eine gewisse Normalität der Klassensituation herstellen und aufrechterhalten, also eine gedeihliches Lern- und Unterrichtsklima schaffen, das freilich rasch umkippen kann und durch allerlei Störungen gefährdet ist“ (Paris 2009, S. 50). Es zeigt sich also, dass Classroom-Management das auf soziale Ordnung und Gruppenprozesse gerichtete Handeln von Lehrpersonen fokussiert. Klassenführung will somit ein System von Grundsätzen, Methoden und Regeln schaffen, deren Beachtung Klassen – bzw. unterrichtsinterne Konfliktquellen verringern kann. Letztendlich geht es um klare Regeln und Rituale zur Schaffung einer konstruktiven und störungsarmen Lernatmosphäre. Weiters zeigt sich eine hohe positive Korrelation mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Durch die Schaffung einer effizienten Klassenführung wird die Energie von Lehrkräften und deren Schülerinnen und Schülern auf den Unterricht gerichtet. Dafür ist die Einführung und konsequente Umsetzung von Regeln, Routinen und Ritualen essentiell, die wesentlich dazu beitragen, Störungen vorzubeugen und eine sichere Lernatmosphäre schaffen (vgl. Weinert 1996, S. 124ff). Durch Classroom-Management soll es Lehrpersonen gelingen, einen reibungslosen und störungsfreien Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten.

Genauso wie bei den Annäherungsversuchen an den Begriff der auctoritas zeigt sich die *Führung* als wesentlicher Bestandteil dieses Konzepts. Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer haben eine Führungsposition inne, welcher sie sich bewusst annehmen und wofür sie Verantwortung tragen.

3 AUTORITÄT vs. CLASSROOM-MANAGEMENT

Genauso wie der Terminus Autorität, unterliegen auch der Begriff sowie das Vorgehen durch das Classroom-Management einem steten Wandel. Die frühere Schule ist kaum mit der heutigen zu vergleichen, auch wenn sich die Schule als Institution in vielen Hinsichten wenig gewandelt hat, so haben sich doch Schulkulturen maßgeblich verändert. Lt. Thomas Ziehe, auf den bereits weiter vorne Bezug genommen wurde, wurde Schule noch vor 50 Jahren ganz anderes erlebt, als es im 21. Jahrhundert der Fall ist. „Das, was man als gegeben, als natürlich, als normal erleben musste, war weiter gefasst und fester verankert als heute. Autoritäre Strenge, Undurchsichtigkeit des Lehrstoffs, Selbstzwang im eigenen alltäglichen Verhalten – das waren tief verankerte Bestandteile dessen, was man als „normal“ empfinden musste“ (Ziehe 1991, S. 78). Autorität wurde damals mit Strenge und Zwang gleichgesetzt und hatte nichts mit einem Begriff von Autorität zu tun, wie er in dieser Arbeit versucht wird zu entwickeln, nämlich Autorität als unverzichtbaren Teil des Lehrens und Erziehens in den Blick zu nehmen und vor dem Hintergrund des Misstrauens gegenüber einer Vorstellung von Autorität, wie sie oben von Ziehe beschrieben wird, pädagogisch zu rehabilitieren. Gehorsam der Schülerinnen und Schüler und die nicht in Frage zu stellende Strenge der Lehrerinnen und Lehrer, wie man sie aus der frühen Schule kennt, fehlen in den heutigen Betrachtungen von Klassenführung in hohem Maße.

Lt. Weinert zeigen Lehrerinnen und Lehrer heute vor allem „Wertschätzung und emotionaler Wärme, Interesse an den Schülerinnen und Schülern, Offenheit gegenüber ihren Vorschlägen, Gerechtigkeit, didaktischer und fachlicher Kompetenzen sowie insgesamt einem breiten Handlungsrepertoire, aus dem Verhaltensweisen reflektiert, situationsangemessen und zielbewusst ausgewählt werden können“ (vgl. Weinert 2006, zit. nach van Ackeren/Kühn 2010, S. 32). Klassenführung knüpft also „nicht an ein traditionelles und belastetes Begriffsverständnis von Gehorsam und Autorität an“ (van Ackeren/Kühn 2010, S. 32). Classroom-Management will heute jenen Ansatz darstellen, der den Wandel von autoritativer Unterrichtsgestaltung zu Schülerzentriertheit und Selbstregulation derselben durch Flexibilität, Individualität und Selbstständigkeit vollzieht. „Aktuell kann festgehalten werden, dass durch diesen Ansatz in jedem Fall betont wird, dass Handlungsweisen von Lehrerinnen und Lehrern „darauf ausgerichtet sind, Ordnung zu etablieren und Schüler zu engagie-

ren bzw. ihre Kooperation zu gewinnen“ (Schönbächler 2008, S. 23). Wie schon in Kapitel 1 beschrieben, beruhen die zentralen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die Autorität im Sinne von *auctoritas* innehaben, auf der Weitergabe von Weisheit und Tradition sowie der Förderung und Bereicherung der nächsten Generation durch Wissen und Können sowie dem Versuch, Bildungsprozesse zu initiieren oder diese wenigstens nicht zu verhindern. Es kann also festgestellt werden, dass das Classroom-Management im hier gemeinten Sinne und das Verständnis von *auctoritas* ein ähnliches Deutungsmuster von Autorität und Führung darstellen. Das negative Bild, das gemeinhin dem Phänomen von Autorität unterstellt wird, lässt oftmals keine Gemeinsamkeit mit dem Begriff und dem Vorgehen der Klassenführung im Sinne von Classroom-Management zu. Nicht zu vergessen sind hier jedoch auch die Skepsis und die Kritik, die natürlich auch gegenüber dem Konzept des Classroom-Managements herrschen. „Die Begriffe der *Führung* (im Sinne einer Einflussnahme auf die Willensbildung von Individuen) und des *Managements* (in seiner Nähe zu betriebswirtschaftlichen Produktionszusammenhängen)“ (van Ackeren/Kühn 2010, S. 33) scheinen für den pädagogischen Diskurs möglicherweise unglücklich gewählt und wirken nicht selten befremdlich. Trotz allem sollte der gewählte Terminus nicht vom Ansatz des Classroom-Managements negativ ablenken. Die Klassenführung zeigt sich als interessanter und maßgeblicher Aspekt, den es weiter zu verfolgen gilt. Durch die Betonung von *auctoritas* kann Autorität in der Klasse neu legitimiert und im Weiteren durch den Ansatz des Classroom-Managements positiv gewendet werden.

4 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Autorität ist eingebettet in zahlreiche Bedeutungshintergründe. Um ein genaueres Blickfeld zu bekommen und wissenschaftlich angemessen damit arbeiten zu können, ist eine Festlegung auf einen bestimmten Terminus sowie die Legitimierung desselben von wichtiger und unumgänglicher Bedeutung. In dieser Arbeit wird der Begriff der auctoritas in besonderer Weise erwähnt und als *die* Bedeutung von Autorität verwendet. Häufig ist ebenfalls von pädagogischer Professionalität die Rede, die durch die auctoritas einen besonderen Gehalt gewinnt. Der Ansatz des Classroom-Managements sollte, wird er richtig ausgeführt, dieser Art von Autorität gerecht werden. Gerade die pädagogische Autorität, die, wie der Name schon sagt, ihren Ursprung in der Schule (oder verwandten Institutionen) findet, hängt eng mit Klassenführung zusammen. Jene „Klassenführung“ zeigt sich oftmals problematisch für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern, wenn Hingabe und Aufopferung fehlen. „Denn nur wenn sowohl Schüler als auch Lehrer wieder gern zur Schule gehen, erst wenn Eltern nicht mehr nur die schlechten Erfahrungen ihrer eigenen Kindheit, sondern die positiven Neuerungen der heutigen Zeit sehen und somit auch wieder mehr hinter Schule und Erziehung stehen, ihren Erziehungsauftrag also auch wieder aufnehmen, kann das [...] Bildungssystem vielleicht noch gerettet [...] werden (Fremdling 2008, S. 95). Ein positiver Blick in die Zukunft ist also notwendig, um „Altbewährtes“ abzuschütteln und Neues in das Blickfeld zu lassen. Autoritäre Zwänge passen nicht in das Bild der modernen Schule. Auch die Selbstbestimmung der heutigen Schülerinnen und Schüler lässt eine Verbindung mit dem Terminus der auctoritas erkennen. Der Begriff Selbstbestimmung stellt „einen eindeutig positiv besetzten Begriff mit reicher Tradition dar“ (Bohl/Kleinknecht/Kohler 2010, S. 255), welcher verknüpft ist mit „Freiheit, Autonomie und Mündigkeit“ (ebd.). Die auctoritas, welche in engster Verbindung mit der Weitergabe von Traditionen und Erfahrungen, sowie Förderung und Bereicherung der Jüngern durch die Älteren steht, zeigt sich somit als *Erziehung zur Mündigkeit* und nicht zuletzt als Erziehung zur Selbstbestimmung. Allein aufgrund dessen und aufgrund der Brisanz sowie der nicht enden wollenden Diskussion über das „Lehrer-Sein“ durch die Gesellschaft brauchen Lehrerinnen und Lehrer in den Klassen den Rückhalt und die Legitimation durch die auctoritas. Auctoritas in Verbindung mit dem Vorgehen in der Klasse durch

Classroom-Management erlauben eine moderne, vor allem aber produktive, zielgerichtete und bessere Unterrichtsgestaltung als dies in der frühen Schule der Fall war.

5 DIE FRAGESTELLUNG

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht ein im Sinne von „auctoritas“ legitimes Verständnis von Autorität von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern, das für die Klassenführung bzw. für das „Classroom-Management“ erforderlich ist.

Für die vorliegende Arbeit stellt sich vor allem die Frage, inwiefern Lehrpersonen Autorität in ihren Klassen ausstrahlen. Dass viele derselben autoritäre Strenge zeigen, steht außer Frage. Wie sich Autorität jedoch im Sinne der auctoritas äußern kann (in dieser Arbeit wird Autorität in Form der auctoritas wahrgenommen und somit als *die* theoretische Grundlage für die durchgeführte Forschung verwendet), welches Verhalten Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht an den Tag legen, um als Autoritätspersonen im positiven Wortsinne wahrgenommen zu werden und inwiefern sich „Autorität haben“ und autoritär sein“ unterscheiden, soll im Weiteren untersucht werden.

Die Untersuchung wird durch die Beobachtung von Filmaufnahmen durchgeführt, da dadurch die Möglichkeit besteht, Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern und deren Schülerinnen und Schülern so oft als nötig und störungsarm vom Auswerter zu erfassen. Videoanalysen haben den Vorteil, „dass man jede Handlung beliebig oft neu beobachten kann. Nachteile solcher Beobachtungen sind einerseits Störanfälligkeit der Geräte sowie Qualitätsverluste durch die Videoaufzeichnung, andererseits die eventuelle Unsicherheit der Darsteller, falls das GEFILMTWERDEN für sie eine neue Situation bedeutet“ (Kratschmer 1990, S. 27). Diese angesprochene Feldforschung zeigt sich jedoch in jedem Fall vorteilhaft, da man „ihren Gegenstand bei der Untersuchung in seiner natürlichen Umgebung belassen will“ (Mayring 2002, S. 54), was in der vorliegenden Arbeit eine Notwendigkeit darstellt, um das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern im Unterricht möglichst genau zu erfassen.

Durch die Bestimmung von festgelegten Indikatoren, durch die nach dem Phänomen Autorität gesucht wird und der darauf folgenden Analyse von Unterrichtsstunden, können folgende Fragestellungen bearbeitet und möglicherweise beantwortet werden.

- Zeigt sich Autorität im Unterricht im Handeln von Lehrpersonen?
- Wenn ja, wie zeigt sich diese?
- Wie wirkt sich das Phänomen Autorität – entweder wenn es sichtbar wird oder wenn es fehlt – auf den Fortgang von Unterricht aus?

6 DER BLICK IN DIE PRAXIS: METHODISCHE ANLAGE, METHODOLOGISCHER KONTEXT UND ANALYSEVERFAHREN

Nachdem theoretische Überlegungen über Autorität und Classroom-Management im ersten Teil dieser Arbeit formuliert wurden, wird im Weiteren auf die empirische Untersuchung näher eingegangen. Um nun auf den Forschungsteil theoretisch vorzubereiten, werden im Folgenden kurz die Grundsätze qualitativen Vorgehens nach Mayring erläutert: „die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess“ (Mayring 2002, S. 19). Diese Aspekte zeigen die zentralen Grundgedanken einer jeden qualitativen Forschung, auf welchen auch die vorliegende Arbeit aufbauen möchte.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, stützt sich diese Arbeit auf Unterrichtsanalysen, welche einen relevanten Charakter für den nachfolgenden empirischen Kontext besitzen. Zwar soll nicht der Unterricht als solches analysiert werden, vielmehr geht es hierbei um die Auswertung von Merkmalen in der Lehrersprache bzw. der Handlungen derselben, die Autorität erkennen lassen. Eine kurze Beschreibung vom Begriff der Unterrichtsanalyse soll trotzdem gegeben werden, um ein allgemeines Bild von Analyse und Unterricht aufzuzeigen. „Wie das Wort schon besagt, handelt es sich dabei um ein Verfahren, mit dessen Hilfe Unterricht untersucht werden soll [...]. Ebenfalls dem Wortsinn lässt sich entnehmen, dass Unterricht, der analysiert werden soll, auf etwas hin analysiert werden muss. Im Bild gesprochen: man muss bei der Analyse von der Oberfläche in die Tiefe dringen; oder man muss Vordergründiges beiseiteschieben, um Hintergründiges freizulegen; oder man muss Wesentliches vom Beiwerk zu trennen suchen“ (Petersen/Priesemann 1992, S. 137). Eine weitere Beschreibung von Unterrichtsanalyse gibt Bachmair. „Analyse als gängiger Begriff der Umgangs- wie der Wissenschaftssprache bezeichnet ein grundlegendes Denkmuster, das unseren Intellekt zu kritischer Rationalität befähigt. Keine Wissenschaft wäre denkbar ohne Analysen. [...] Als Analyse wird i. A. ein Vorgehen bezeich-

net, bei dem ein Ganzes in seine Bestandteile aufgegliedert wird, um dessen innere Struktur zu erkennen“ (Bachmair 1976, S. 18). „Auch die Unterrichtsbeobachtung [...] wird immer zur Analyse des Geschehenen übergehen, die vielfältigen Eindrücke differenzieren und ordnen, um zu einer systematischen Aussage über Unterricht zu gelangen“ (ebd.). „Wer im Unterricht etwas beobachtet, wird diese Wahrnehmung kategorisieren bzw. klassifizieren. [...] Unterrichtsanalyse ist der Versuch, bestimmte Vorgänge, Zusammenhänge, Elemente, Ereignisse, Zustände zu erfassen, indem man Ereignisklassen bildet und benennt, bzw. Beobachtbares solchen Klassen zuordnet“ (a.a.O., S. 20). Die Unterrichtsbeobachtung zeigt sich somit als passendes Instrument, um in Schulklassen Unterricht forschen zu können.

6.1 Das Beobachtungsverfahren mittels Videographien als eine Methode qualitativer Sozialforschung

Für die Forschungsfrage scheint prinzipiell die Feldforschung als plausibler Untersuchungsplan, da sie „ihren Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext untersuchen will, um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden“ (a.a.O., S. 55). Eine Untersuchung, die also direkt in der Klasse stattfindet, scheint für die Fragestellung als nicht unerheblich und somit als ideale Untersuchungsmethode. Etwas über Unterricht zu erfahren, zeigt sich im Alltäglichen als relativ klar, da durch Erinnerungen und Erzählungen ein Großteil dessen, was bestimmt werden soll, geprüft wird (vgl. Petersen/Priesemann 1992, S. 75). Der wissenschaftliche Zugang, den es hier besonders zu erläutern gilt, geht darüber hinaus. „Insbesondere verlangt man von wissenschaftlichen Beobachtungen und den daraus resultierenden Feststellungen, dass sie überprüfbar sind, hinsichtlich des Zeitpunktes, auf den sich die Feststellungen beziehen, der Reichweite, die sie haben und der Genauigkeit, mit der sie etwas feststellen. [...] All das sind Kriterien für wissenschaftlich vertretbare Aussagen über Unterricht. Mehr oder minder müssen sie aber auf alltäglichen Bedingungen beruhen. Eine fundamentale Bedingung wäre, dass man am Unterricht teilhat“ (ebd.). Durch die Methode der „Teilnehmenden Beobachtung“ können Interaktionen in der Klasse beobachtet und untersucht werden. Jedoch ist hierfür „die persönliche Teilnahme des Sozialforschers bzw. der Sozialforscherin an der Praxis derjenigen, über deren Handeln und Denken er bzw. sie Daten erzeugen möchten“ (Bohnsack u.a. 2003, S. 151) notwendig. Es stellt

sich nun die Frage, ob durch die Teilnahme des Forschenden am Unterricht dieser möglicherweise gestört wird oder gar anders ablaufen könnte. Durch Videoanalysen entfällt dieses sowie auch das Problem des Vertrauen-Gewinnens, da außer einer Videokamera keine fremde Person in der Klasse anwesend sein muss. „Für den Einsatz von Ton-Bild-Aufzeichnungen in der Unterrichtsforschung kann WINNEFELD als Wegbereiter angesehen werden“ (Petersen/Priesemann 1992, S. 111). „Filmaufnahmen von Unterrichtsverläufen sind innerhalb der pädagogischen Forschung unerlässlich, wenn die Auswertung von Unterrichtsaufnahmen verfeinert werden soll“ (Winnefeld u.a.1971, S. 49). Videographien stellen also ein wichtiges Instrument in der Unterrichtsbeobachtung dar und haben „vor allem den großen Vorteil, die Einmaligkeit des Unterrichtsgeschehens, seine Unwiederholbarkeit „technisch zu überlisten“, indem sie das beobachtbare Verhalten reproduzierbar und damit einer mehrfachen Beobachtung zugänglich machen“ (Petersen/Priesemann 1992, S. 113). Auch Dinkelaker und Herrle zeigen den Vorteil von Videographien gegenüber der teilnehmenden Beobachtung auf. Durch Videographien ist es möglich, Beobachtungsprotokolle jederzeit zu ergänzen oder zu korrigieren, wenn Unstimmigkeiten auftreten. Bei der teilnehmenden Beobachtung kann im Nachhinein keine Änderung oder Ergänzung stattfinden, da diese nicht belegt werden kann (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 37).

Es wurden bereits zahlreiche Studien durchgeführt, die anhand von Videodaten interessante Ergebnisse über Bildung, Lernen und Erziehung bringen konnten. Hierbei können verschiedenste Zugänge fokussiert werden. Das für diese Arbeit nennenswerteste Verfahren ist jenes der erziehungswissenschaftlichen Videographie, welches sich in höchstem Maße an den Ausgangsdaten der Videographien orientiert und somit das Geschehen, das im Video gezeigt wird, in ihrer Gänze aufbereitet (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, S. 11). „Dies geschieht mit dem Ziel, die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Lehr-Lern-Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren. Vor dem Hintergrund sensibilisierender Konzepte wird versucht, die Logik der Zusammenhänge zwischen den beobachtbaren Ereignissen nachzuzeichnen, und so neue theoretische Konzepte zu generieren“ (ebd.). Erziehungswissenschaftliche Videographien fokussieren vor allem die Interaktion, „wie es sich sicht- und hörbar ereignet und versuchen, darin Handlungs- oder Interaktionsmuster und den ihnen zugrunde liegenden Sinn zu rekonstruieren“ (ebd.).

Um die Videodaten aufbereiten und verschriftlichen zu können, werden im Laufe der Arbeit Beobachtungsprotokolle erstellt, die nicht nur auf die Tonspur, sondern auch auf die Bildspur der Videos zurückgreifen (vgl. a.a.O., S. 36). Das Problem bei Videos und den daraus erarbeiteten Beobachtungsprotokollen besteht darin, dass mehrere Dinge zur selben Zeit passieren und die Interpretation von zusammenhängenden Abläufen somit gänzlich vom Beobachter abhängt (vgl. a.a.O., S. 36). Beobachtungsprotokolle sind daher „besonders abhängig von den – bewussten oder unbewussten – Aufmerksamkeitsfoki der Beobachter“ (ebd.). „Dennoch wird im Rahmen von videographischen Studien häufig auf Verbaltranskripte zurückgegriffen, um einen bestimmten Aspekt des untersuchten Geschehens genauer betrachten zu können: die verbale Kommunikation“ (a.a.O., S. 35). Durch Verbaltranskripte hat man die Möglichkeit, „sich durch Querlesen einen schnellen Überblick über das in der untersuchten Lehr-Lern-Interaktion Gesprochene zu verschaffen“ (ebd.). Auch können dadurch „Analysen Wort für Wort oder Satz für Satz“ (ebd.) vorgenommen werden. Trotzdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass durch solche Verbaltranskripte „jegliche Informationen darüber verloren gehen, was jenseits des Sprechens auch noch in Interaktionen beobachtet werden kann“ (ebd.). Im Falle dieser Arbeit scheint dies jedoch unbedingt notwendig, da das Hauptaugenmerk sowohl auf die verbale Kommunikation gelegt wird und das Gesprochene zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern analysiert werden soll, als auch auf das Visuelle, welches Mimik und Gestik von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern zeigt und als wichtige Analyseeinheit dient.

Wie schon in Punkt 5 erwähnt, wird ein Merkmalkatalog angefertigt, anhand dessen die Autorität der Lehrerinnen und Lehrer in den Klassen festgestellt werden soll. Auch bei der wissenschaftlichen Unterrichtsbeobachtung zeigt sich eine ähnliche Vorgehensweise. „Die wissenschaftliche Unterrichtsbeobachtung steht unter theoretischen Vorannahmen, die schon vor der Beobachtung explizit gemacht werden müssen“ (Petersen/Priesemann 1992, S. 81). „Die Explikation der theoretischen Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand bietet die Möglichkeit, die bei jeder Beobachtung notwendig auftretenden Einschränkungen durch Standardisierungen weitgehend zu kontrollieren“ (a.a.O., S. 82). Durch eine solche Einschränkung, z.B. der selektive Zuwendung muss vom Beobachter festgelegt werden, „welche Bereiche, Objekte oder Verhaltensweisen beobachtet werden“ (ebd.). Durch die Vorausdefinition von Merkmalen, die Autorität bei Lehrpersonen feststellen sollen, wird ein selektiver Blick gewährleistet. Der Bereich, der beobachtet wird,

soll daher nicht erweitert werden, damit sich ausschließlich auf jenes konzentriert werden kann, was für die Beantwortung der Forschungsfrage erforderlich ist.

Ebenfalls zu erwähnen sind die Gütekriterien, die, wie bei allen Methoden der empirischen Forschung, auch bei den Methoden der Unterrichtsbeobachtung, ein mehr oder weniger großes Problem darstellen. Als erstes wird auf die Objektivität eingegangen. „*Objektiv* ist die Zuordnung von beobachteten Ereignissen bzw. Verhaltensweisen zu sprachlichen Zeichen (Begriffen, Beobachtungsaussagen, Merkmal- und Kategoriensystemen) dann, wenn verschiedene Beobachter unter den gleichen Beobachtungsbedingungen zu den gleichen Beobachtungsergebnissen gelangen“ (a.a.O., S. 95). Im Falle dieser Arbeit zeigt sich das Problem, dass nur eine Person, die Beobachtung vornimmt und somit keine optimale Objektivität zu erreichen ist. Die Verwendung des Merkmalkatalogs hilft, trotzdem objektiv forschen zu können. Als weiteres Gütekriterium wird die Reliabilität erläutert. „*Reliabel* ist die Zuordnung von beobachteten Ereignissen bzw. Verhaltensweisen zu sprachlichen Zeichen [...] dann, wenn die Beobachtungsergebnisse genau bzw. zuverlässig sind. Überprüfen lässt sich die Reliabilität eines Beobachtungsvorgangs durch die Wiederholung der Beobachtung unter gleichen Bedingungen“ (a.a.O., S. 95f). Für die Unterrichtsbeobachtung lässt sich dabei ein Problem erkennen, da Unterricht nicht wiederholbar ist. Durch technische Hilfsmittel, wie z.B. Videographien ist es jedoch möglich, Unterricht beliebig oft zu beobachten (vgl. a.a.O., S. 96). Da in dieser Arbeit mit Videographien gearbeitet wird, zeigt sich hinsichtlich der Reliabilität kein Problem. Als letztes Gütekriterium ist die Validität zu nennen. „*Valide* (gültig) ist die Zuordnung von beobachteten Ereignissen bzw. Verhaltensweisen zu sprachlichen Zeichen [...] dann, wenn der Beobachter sicher ist, auch tatsächlich das beobachtet zu haben, was er beobachten wollte. Die Gültigkeit einer Beobachtung hängt also davon ab, inwieweit man tatsächlich das beobachtet, was zu beobachten vorgegeben wird“ (a.a.O., S. 97). „Die Validität von Beobachtungsergebnissen bzw. Beobachtungsaussagen lässt sich nur im Kontext einer Beobachtungstheorie und einer Theorie über das Beobachtungsfeld bestimmen“ (a.a.O., S. 98). Durch die Auseinandersetzung mit der Theorie von auctoritas und Classroom-Management im ersten Teil der Arbeit und dem daraus resultierenden Merkmalsystem kann das Kriterium der Gültigkeit nachvollzogen werden. Um eine hohe intersubjektivität von Unterrichtsbeobachtung und Aussagen dazu zu erreichen, ist es wichtig, alle Gütekriterien zu erfassen und zu beachten.

6.2 Die Dokumentarische Methode als ein Auswertungsverfahren

Die dokumentarische Methode wurde als Methodologie in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts von Karl Mannheim entworfen und in 60er Jahren von der Ethnomethodologie, insbesondere von Harold Garfinkel, aufgegriffen. In der heutigen Form wurde sie zuerst 1983 und dann vor allem 1989 von Ralf Bohnsack für die sozialwissenschaftliche Empirie fruchtbar gemacht und fand in den Sozialwissenschaften breite Anwendungsfelder. Dieses reicht von der Kindheits-, Jugend- und Genderforschung und die Erwachsenenbildung über die Medizinsoziologie, die Polizei- und die Organisationskulturforschung bis hin zur Rituelforschung und Mediennutzungsanalyse (vgl. Bohnsack u.a. 2003, S. 40). „Neben der Auswertung von Gruppendiskussionen, offenen wie biografischen Interviews und Feldforschungsprotokollen ist auch die dokumentarische Interpretation von historischen Texten sowie von Bildern, Fotos und Videografien erprobt und methodologisch reflektiert worden“ (ebd.).

Mannheim unterscheidet im Kontext der wissenschaftlichen Beobachtung von Alltagsakteuren den "Dokumentsinn" einer Handlung oder Aussage von einem „objektiven Sinn“ und einem „intendierten Ausdruckssinn“, also subjektiven Sinn (Mannheim 1964, S. 104). Den Unterschied erläutert er an folgendem Beispiel: „Ich gehe mit einem Freunde auf der Straße, ein Bettler steht an der Ecke, er gibt ihm ein Almosen“ (a.a.O., S. 105). Der objektive Sinn dieser Handlung, der unabhängig von Intentionen oder Motiven oder der Art und Weise wie sie ausgeführt wird ist, ist Mannheim zufolge die ‚Hilfe‘. Daneben verbindet der Freund auch eine Absicht mit seiner Handlung, es besteht somit eine „zweite Sinnschicht: die des Ausdruckssinns. Diese zweite Art des Sinns ist im Unterschiede von der ersten dadurch charakterisiert, dass sie keineswegs jene Ablösbarkeit vom Subjekt und dessen realen Erlebnisstrom besitzt, sondern nur darauf bezogen, nur aus diesem ‚Innenweltbezug‘ heraus ihren völlig individualisierten Sinn erhält“ (a.a.O., S. 107). Diese Sinnschicht besteht aus der Intention oder dem Motiv, das der Handelnde mit seinem Tun und Lassen verknüpft. Für Mannheim ist diese Sinnschicht jedoch kein zentraler Gegenstand wissenssoziologischer Analysen. Vielmehr gibt es eine dritte Sinnschicht, in der nicht das (intendierte) Was der Handlung, sondern das Wie, der „modus operandi“ (Bohnsack 2003, S. 60), interessiert: „In diesem Falle kommt es mir gar nicht darauf an, was der Freund

objektiv getan, geleistet hatte, auch nicht darauf, was er durch seine Tat ausdrücken ‚wollte‘, sondern das, was durch seine Tat, auch von ihm unbeabsichtigt, sich für mich über ihn dokumentiert“ (Mannheim 1964, S. 108). Wichtig ist also nicht unbedingt das WAS einer Handlung, vielmehr das WIE ist entscheidend für eine Analyse des Materials. „Die Analyseeinstellung der dokumentarischen Interpretation unterscheidet sich vom Common Sense durch einen Wechsel von der Frage, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird“ (Bohnsack 2003, S. 60). „Die Analyseverfahren der dokumentarischen Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven oder theoretischen, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und somit zur Handlungspraxis“ (ebd.).

Die Durchführung der dokumentarischen Methode gliedert sich nach Bohnsack (2003) in vier Schritte: *formulierende Interpretation*, *reflektierende Interpretation*, *Fallbeschreibung und Typenbildung*. Diese Schemata sollen im Weiteren kurz erläutert werden.

Bei der *formulierenden Interpretation* „geht es darum herauszuarbeiten, welche Themen und Unterthemen überhaupt angesprochen werden [...] und dann – in einer detaillierten Betrachtung dieser thematischen Gliederung – innerhalb jener Passagen, die aufgrund ihrer generellen Thematik für uns besonders relevant sind“ (Bohnsack 2003, S. 33). Der Interpret leistet dabei zusammenfassende Formulierungen und bleibt dabei innerhalb des Relevanzsystems (vgl. a.a.O., S. 34). „Der Übergang von der formulierenden (immanenten) zur reflektierenden (dokumentarischen) Interpretation markiert den Übergang von den Was- zu den Wie-Fragen. [...] Es gilt das, was thematisch wird und als solches Gegenstand der formulierenden Interpretation ist, von dem zu unterscheiden, wie ein Thema [...] behandelt wird, was sich in dem Gesagten über die Gruppe oder das Individuum dokumentiert“ (Bohnsack u.a. 2001, S. 303). Im Falle dieser Arbeit wird das Hauptthema der Unterricht selbst sein, das Unterthema, welches genauer betrachtet werden soll, ist das Sichtbarwerden von Erscheinungsformen von Autorität der Lehrpersonen.

Bei der *reflektierenden Interpretation* wird explizit gemacht, in welcher Selektivität das Thema behandelt wird. Es wird darauf geachtet, dass die Problemstellung „bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen dadurch sichtbar gemacht wird, dass ich Alternativen dagegenhalte, dass ich dagegenhalte, wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleich-

baren Themas anders gestellt werden. Es werden Kontingenzen sichtbar“ (ebd.). Es wird also aufgezeigt, *wie* sich Autorität im Unterricht durch Lehrerinnen und Lehrer zeigt. Der angefertigte Merkmalkatalog wird in diesem Falle also die reflektierende Interpretation sein. Die Merkmale hinsichtlich Autorität werden an Hand von bestimmten Sprachverwendungen, in der Form wie der Unterricht abläuft und möglicherweise in Aspekten der Körpersprache von Lehrerinnen und Lehrern bzw. auch von Schülerinnen und Schülern zu bestimmen versucht.

„In der Fallbeschreibung wird die Gesamtgestalt des Falles zusammenfassend charakterisiert. Die Fallbeschreibung hat primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2003, S. 139). Bohnsack nennt die Fallbeschreibung auch Diskursbeschreibung, womit er andeutet, dass die diskursive Ausbildung der Horizonte/des Rahmens nachgezeichnet wird. Er beschreibt dabei einerseits das Ausbilden der Argumente, andererseits wird die dramaturgische Entwicklung innerhalb der Gruppendiskussionen dargestellt (vgl. Bohnsack 2003, 139ff).

Auf den letzten Schritt in der dokumentarischen Methode, die Typenbildung, wird in dieser Arbeit verzichtet. In der Typenbildung werden die in den Videos deutlich gewordenen kollektiven Orientierungen mit Kategorien wie etwa Milieu oder Geschlecht in Verbindung gebracht. Es entsteht eine Typologie (vgl. Lamnek 2005, 210f). Da in dieser Arbeit jedoch Autorität im Sinne von *auctoritas* erklärt wird – so die grundlegende Annahme – die durch Förderung und Bereicherung der Jüngeren durch die Älteren bestimmt ist, macht es wenig Sinn, starre Kategorisierungen und Typen zu bilden. Durch die Analyse der Videographien soll erhoben werden, ob und in welcher Weise sich Erscheinungsformen einer in diesem Sinne verstandenen Autorität bei den Lehrerinnen und Lehrern zeigen. Durch das konkrete Agieren der Lehrpersonen wird versucht zu erkennen, ob Autorität im Sinne von *auctoritas* in den Schulklassen erzeugt wird. In den Fallbeschreibungen wird explizit gemacht, in welcher Weise bzw. durch welche Handlungen Lehrerinnen und Lehrer Autorität ausstrahlen. Kategorisierungen und Typenbildung durch etwa das Geschlecht scheinen für diese Arbeit irrelevant.

7 Ergebnisse der Empirischen Methode – Fallbeschreibungen

Die Merkmale, nach denen in allen vier Fallbeschreibungen gesucht wird, orientieren sich der Forschungsfrage entsprechend am Begriff der auctoritas. Um den Gesamtkontext dieser Arbeit nicht zu verlieren, wird Literatur zu den Themenfeldern Autorität im Sinne der auctoritas sowie des Classroom-Managements einfließen. Die vorgenommene Ordnung und Darstellung der Daten erfolgt sowohl aufgrund des Forschungsdesigns als auch aufgrund der persönlichen Strukturierungsarbeit. Die Auswahl der präsentierten Daten und die Form der Darstellung hätte auch anders erfolgen können.

Um einen besseren Einblick in die verwendeten Videos gewähren zu können, werden im Folgenden alle vier Unterrichtseinheiten, die in dieser Arbeit analysiert werden, beschrieben.

1. Unterrichtsfach – Mathematik

...“wenn wir jetzt das auflösen, und uns gegenseitig erklären, wie geht ein gleichschenkeliges Dreieck, was muss ich da wissen und das auch ins Heft eintragen, // bzw. was muss ich alles wissen über das gleichseitige Dreieck, ins Heft eintragen mit einer schönen Zeichnung dazu, so wie wir das praktisch vor den Ferien gemacht haben [...]“¹

Es wurde eine 2. Klasse einer Allgemeinbildenden Pflichtschule in einer Landeshauptstadt in Österreich untersucht, welche als Neue Mittelschule geführt wird. Ein pädagogischer Innovationsschwerpunkt zeigt sich in der erwarteten Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler. In der Klasse befinden sich 24 Schüler, wovon 12 weiblich und 12 männlich sind. Es sind eine Lehrerin und ein Lehrer in der Klasse anwesend. Als die Unterrichtsstunde beginnt, sitzt die Lehrerin bei einer Schülergruppe, der Lehrer steht vor der Klasse und spricht. Die Lehrperson macht den Vorschlag, früher mit der Unterrichtsstunde zu be-

¹ Transkript Mathematik Z. 13-17

ginnen, damit diese früher enden kann. Die Wahl überlässt er den Schülerinnen und Schülern, welche durch Aufzeigen bestimmen dürfen, wie der Unterricht fortgesetzt werden soll.

„Wenn wir aber jetzt durchmachen und dafür früher aufhören, es ist ja dann ein Stationsbetrieb auch, wo's relativ, wo ihr nicht so starr sitzen müsst, wo ihr euch auch Plätze suchen könnt. Ähm. Ich überlasse das euch. Entweder wir fangen das jetzt noch an, arbeiten dann durch in Mathematik, anschließend Stationsbetrieb und Übungsblätter und hören dafür früher auf, dann habt ihr eine längere größere Pause. Wer ist dafür, dass wir jetzt gleich anfangen, und das weitermachen, der zeigt einmal auf.“²

Die Schülerinnen und Schüler sollen in Kleingruppen den Stoff der letzten Stunde wiederholen, sich gegenseitig erklären, worum es ging und Unklarheiten beseitigen, wenn nötig auch durch Fragen an die beiden Lehrer. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in Gruppen zusammen und beginnen zu arbeiten. Die Lehrerin sitzt weiter bei einer Gruppe, gibt Hilfestellungen und schaut ab und zu durch die Klasse. Der Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe und hilft ebenfalls, wo er gebraucht wird. Zwischendurch stellt er sich vor die Klasse und erklärt bzw. fragt, wie eine Skizze zu zeichnen ist.

„Wer kann sich noch erinnern, was bei einer Skizze färbig, mit einer Farbe eingezeichnet wird, außer mir, weiß das noch jemand in der 2 b?“³

Nach einiger Zeit lockert er die Unterrichtsstunde mit einem Spiel auf, bei dem sich jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler gegenüber aufstellen, die Augen schließen, sich im Kreis drehen und versuchen sollen, wieder am Ausgangspunkt stehen zu bleiben.

„Ich sage dann, schließe die Augen. Dann drehst du dich eine ganze volle Drehung.“⁴

Die Lehrerin hilft zwei Schülern, denen die Übung nicht gelingt. Nach einigen Minuten beendet der Lehrer die Unterrichtsstunde, indem er die Hausaufgaben erklärt.

² Transkript Mathematik Z. 18-23

³ Transkript Mathematik Z. 122-124

⁴ Transkript Mathematik Z. 141-142

„Wir setzen am Mittwoch da einfach fort. Mach bitte von den Zetteln, die du jetzt bereits begonnen hast, ja, die restlichen Beispiele.“⁵

2. Unterrichtsfach – Chemie

„Ihr habt euch drei Zettel geholt. Arbeitsblatt Trennverfahren ist das erste, was wir uns anschauen, danach die (xxx) und das dritte ist eine schematische Zeichnung der Filtration und der Destillation.“⁶

Untersucht wurde eine Unterrichtsstunde im Fach Chemie an einem Gymnasium in der Bundeshauptstadt. In der Klasse sind etwa 12 Schüler – nur Jungen - und eine Lehrerin anwesend. Bevor sich die Schüler auf ihre Plätze setzen, fordert sie die Lehrerin auf, Arbeitsblätter von einem Tisch zu nehmen. Als die Schüler sitzen, beginnt die Lehrerin die drei Arbeitsblätter, auf denen praktische Übungen zum Fach Chemie angeführt sind, zu erklären. Sie zeigt die Vorgehensweise der Versuche selbst am Lehrertisch vor und bittet die Jugendlichen, diese ebenfalls an diesem Tisch durchzuführen. Vorher erklärt sie, wie ein Protokoll dargestellt werden soll und dass die Schüler die Aufgaben haben, ein solches über die Unterrichtsstunde zu erstellen.

„Von den Versuchen, die ihr gemacht habt, sucht ihr euch zwei aus, zwei beliebige Versuche und die beschreibt ihr allerdings genau. [...] Verstanden was ein Protokoll sein soll?“⁷

Für einen Versuch gibt es keine Versuchsbeschreibung. Die Lehrerin möchte, dass die Schüler bei jenem selbst herausfinden, wie dieser durchzuführen ist. Bevor sie an diesem Versuch arbeiten dürfen, müssen sie der Lehrerin jedoch genau erklären, wie er zu konkretisieren ist.

„Beim letzten Versuch gibt es keine Versuchsbeschreibung. Das einzige, was ihr bekommt, ist dieses Sand-Salz-Gemisch. Und ihr denkt selber darüber nach, wie ihr aus diesem

⁵ Transkript Mathematik Z. 190-191

⁶ Transkript Chemie Z. 7-9

⁷ Transkript Chemie Z. 16-17 + 25

*Sand-Salz-Gemisch das reine Kochsalz wieder gewinnen könnt. [...] Wenn's richtig ist, schreibt ihr die Arbeitsvorschrift auf und dann dürft ihr den Versuch durchführen.*⁸

Die Schüler beginnen in Zweiergruppen mit den Versuchen. Sie scheinen interessiert, es ist sehr ruhig in der Klasse, obwohl immer wieder Jugendlichen aufstehen und durch die Klasse gehen. Die Lehrerin hilft, wo es nötig ist, lässt im Grunde aber die Schüler die Versuche alleine verrichten.

3. Unterrichtsfach - Soziales Lernen

*„Kennt ihr die Geschichte mit der Gerüchteküche. Die haben das gesagt. Habt ihr das schon gehört? Das probieren wir jetzt. Ich werde mir jetzt irgendeinen Satz einfallen lassen, den flüstere ich dir dann zu.“*⁹

Untersucht wurde eine 2. Klasse einer Allgemeinbildenden Pflichtschule in einer Landeshauptstadt in Österreich, welche als Neue Mittelschule geführt wird. Die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler etabliert sich als ein pädagogischer Innovationsschwerpunkt. In der Klasse befinden sich 12 Schülerinnen und 12 Schüler. Am Anfang der Unterrichtsstunde ist noch kein Lehrer in der Klasse. Nach einiger Zeit beginnen die Schülerinnen und Schüler im hinteren Teil des Raumes einen Sesselkreis zu bilden. Eine Lehrerin kommt in die Klasse und setzt sich zu den Schülerinnen und Schülern in den Sesselkreis. Sie möchte, dass das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ gespielt wird.

*„Könnt ihr euch noch erinnern, was ihr alles mitnehmen solltet. / Jetzt bin ich neugierig, ob ihr euch etwas gemerkt habt. Wir packen jetzt einen Koffer, in dem wir alle Sachen hineingeben, die wir auf Schikurs unbedingt brauchen.“*¹⁰

Mittlerweile ist ein zweiter Lehrer in die Klasse gekommen. Es ist sehr leise, die Schülerinnen und Schüler wirken konzentriert. Nach einer Weile möchte die Lehrerin, dass das Spiel beendet wird und bittet zwei Schüler von ihrer Reise nach Nicaragua zu erzählen.

⁸ Transkript Chemie Z. 71-74 + 78-79

⁹ Transkript Soziales Lernen Z. 277-279

¹⁰ Transkript Soziales Lernen Z. 21-24

Nachdem die beiden Jungen von ihren Ferien berichtet haben, möchte die Lehrerin das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ ein weiteres Mal spielen.

„So, ich glaube, jetzt haben wir wieder ein bisschen den Kopf frei für unseren neuen Koffer. Eine Runde haben wir noch.“¹¹

Nach einiger Zeit beendet die Lehrerin das Spiel. Sie möchte wissen, wie die Jugendlichen ihren Koffer packen würden und schlägt vor, das Spiel noch mal zu spielen, diesmal mit Dingen in geordneter Reihenfolge.

„Aber, wenn ich so meinen Koffer packen würde, in der Reihenfolge, wie ihr mir das angesagt habt, glaubt ihr, hätte ich das alles mit? [...] Wollen wir's noch einmal probieren ein bisschen geordnet?“¹²

Später möchte sie wissen, was die Schülerinnen und Schüler bei diesem Spiel am Schwierigsten empfunden haben.

„Was ist euch denn aufgefallen? Was fällt immer am schwersten?“¹³

Die Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler diskutieren angeregt über die angesprochene Problematik des Spiels. Als letztes probieren die Anwesenden das gleiche Spiel mit geschlossenen Augen aus, was von den Schülerinnen und Schülern jedoch mit wenig Begeisterung aufgenommen wird. Kurz vor dem Ende der Unterrichtsstunde fragt der Lehrer, ob die Schülerinnen und Schüler noch Fragen zur bevorstehenden Schiwoche haben. Organisatorisches dazu und zur nächsten Turnstunde wird besprochen. Zum Schluss wird noch „Stille Post“ gespielt, worüber sich die Jugendlichen sehr freuen. Nach zwei Spielrunden endet die Unterrichtsstunde trotz heftiger Proteste der Schülerinnen und Schüler.¹⁴

¹¹ Transkript Soziales Lernen Z. 81-82

¹² Transkript Soziales Lernen Z. 111-112

¹³ Transkript Soziales Lernen Z. 140-141

¹⁴ Vgl. Transkript Soziales Lernen Z. 217ff

4. Unterrichtsfach – Musik

„Wir singen am Beginn und am Ende und dazwischen gibt's was Neues. Die Lieder, die wir singen sind alt, also haben wir schon begonnen.“¹⁵

Untersucht wurde eine Unterrichtsstunde im Unterrichtsfach Musik an einem Gymnasium in der Bundeshauptstadt. In der Klasse sind 22 Schülerinnen und Schüler sowie eine Lehrerin anwesend. Am Anfang der Stunde erklärt die Lehrerin den geplanten Ablauf. Danach werden Aufwärmübungen durchgeführt. Anschließend geht die Lehrerin zum Klavier, die Schüler nehmen Noten mit, folgen ihr und stellen sich rund um das Klavier auf.

„Und jetzt singen wir, if a song could get me you.“¹⁶

Die Lehrerin beginnt ein Lied zu spielen, die Schülerinnen und Schüler singen motiviert mit. Nachdem beim Singen einige Fehler passiert sind, erklärt die Lehrerin noch einmal die Schwierigkeiten, singt einzelne Strophen vor, teilt danach Instrumente an die Schülerinnen und Schüler aus und hilft denselben den richtigen Einsatz zu finden. Als das Lied zu Ende ist, gehen alle wieder zu ihren Plätzen und setzen sich. Es folgt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Lied.

„Super, sehr gut. Toll gemacht. So, nehmt das Blatt mit, wir schreiben noch was dazu.“¹⁷

Die Lehrerin erklärt, welches Thema in den nächsten Unterrichtsstunden behandelt wird, bevor eine Melodie vorgespielt wird, zu der ein Text gefunden werden soll.

„Normalerweise wird bei einem Hörspiel eine passende Musik für einen vorhandenen Text ausgesucht. Wir schreiben jedoch zu einer bereits vorhandenen Musik [...] einen passenden Text.“¹⁸

¹⁵ Transkript Musik Z. 10-11

¹⁶ Transkript Musik Z. 54

¹⁷ Transkript Musik Z. 99

¹⁸ Transkript Musik Z. 275-283

Zum Schluss möchte die Lehrerin noch ein bekanntes Lied singen, bevor die Unterrichtsstunde endet.

... „jetzt noch mal „21 Guns“ als Abschluss. Hefte könnt ihr wegpacken.“¹⁹

Als die Pausenglocke läutet, hört die Lehrerin auf zu spielen und beendet die Unterrichtsstunde.

Nachdem nun die zu analysierenden Unterrichtsstunden in Form von kurzen Fallbeschreibungen dargestellt wurden, werden im Folgenden nun jene vier Merkmale expliziert, die das Vorhandensein von Autorität der Lehrpersonen durch Handlungen, Gestik, Mimik und/oder Sprache derselben erkennen lassen. Die Charakteristika wurden bezugnehmend der erwarteten Kompetenzen derer, die Autorität im Sinne von *auctoritas* innehaben, sowie jener Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Unterricht nach der Idee des Classroom-Managements führen, ausgewählt. Jene Menschen repräsentieren die Fähigkeit, das eigene Handeln vor anderen Menschen zu legitimieren. Sie erbringen die Leistung, Individuen zur Selbständigkeit sowie zur Autonomie zu erziehen und sind dafür zuständig nachfolgende Generationen zu gesellschaftsfähigen Menschen zu machen. Die Förderung der Jüngeren durch die Älteren (nicht nur) in der Schule stellt somit eine bedeutsame Eigenschaft der *auctoritas* dar. Außerdem vermögen jene Menschen es, andere mit Würde, Ansehen und Einfluss zu führen, geprägt von gegenseitigem Respekt, von Überzeugung und Anerkennung in jeder Form. Daraus ergeben sich die ersten beiden Merkmale, nach denen in den Videographien gesucht wurde – die *Vermittlung von Wissen* (welche im Unterricht ohnehin unabdingbar ist) sowie die *Anerkennung von Leistung*. Im Classroom-Management geht es vor allem um einen geregelten und störungsfreien Unterrichtsablauf, welcher durch Motivation der Schülerinnen und Schüler durch den Lehrenden sowie durch die Freiheit und das Recht der Jüngeren, den Unterricht in ihrem Sinne mitgestalten zu dürfen, ermöglicht wird. *Das Eröffnen von Handlungsspielräumen sowie das Ermöglichen von Motiven für Lernen* wurden somit als die weiteren Charakteristika, nach denen in den Videos gesucht wurde, ausgewählt.

¹⁹ Transkript Musik Z. 308-309

7.1 Motive für Lernen ermöglichen

„Das passt. Da ist etwas hängen geblieben von den Ferien. Das war jetzt sehr lang, dass wir uns mit dem Thema jetzt nicht beschäftigt haben. Das freut mich, auch eine Rückmeldung bekommen zu haben.“²⁰

Schülerinnen und Schüler benötigen im Unterricht Hilfestellungen von Lehrpersonen. Der Unterrichtsstoff, der gelernt werden muss, lässt sich durch die simple Bearbeitung desselben nicht einfach aneignen. Motivation steigert die Handlungsbereitschaft und ist somit für das Lernen in der Schule und außerhalb eine besonders wichtige und notwendige Aktivität. Hier gilt es zu unterscheiden zwischen der Motivation, durch die die Menschen aufgrund ihrer selbst Willen Handlungen ausführen und der Motivation, Nachteile in bestimmten Situationen zu vermeiden oder sich Vorteile zu versprechen. Beide Motivationsmerkmale lassen sich im schulischen Unterricht finden. Durch Studien konnte belegt werden, dass durch intrinsische Anreize, welche darin bestehen, „dass die Tätigkeit selber oder die Beschäftigung mit einem bestimmten Gegenstandsbereich allein schon so belohnend ist, dass jemand möglichst lange bei dieser Beschäftigung bleiben möchte“ (vgl. Schiefele/Schreyer, 1994, zit. nach Fend 2000, S. 337), „die Aufmerksamkeit besonders groß, das Erregungsniveau optimal, die Ausdauer überdurchschnittlich ist und folglich auch die Leistungen besser sind“ (Fend 2000, S. 337). Lehrerinnen und Lehrer versuchen somit Motive für das Lernen des Unterrichtsstoffs zu geben. Sie motivieren ihre Schülerinnen und Schüler, indem sie deren Intelligenz und Fähigkeiten ansprechen.

„Genau. Ich weiß eh, dass du es kannst.“²¹

Der Lehrer merkt an, dass der Schüler die Aufgabe sowieso bewältigt, weil er – der Lehrer – dies schon weiß. Es wird deutlich, dass ein hohes Maß an Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler gesetzt wird. Aufgrund der Selbstständigkeit derselben, werden sie motiviert, sich den Unterrichtsstoff gegenseitig zu erklären, indem die Lehrperson den Jüngeren eine Aufgabe stellt, die schon einmal sehr gut funktioniert hat.

²⁰ Transkript Mathematik Z. 187-189

²¹ Transkript Mathematik Z. 89

„Dann erklärst du jetzt im Flüsterton, wir sind viele Leute, deinem Nachbarn, die Inhalte von der Stunde vor den Ferien. Genauso toll, wie ihr's schon mal gemacht habt.“²²

Um Schülerinnen und Schüler zu motivieren und somit Motive für Lernen ermöglichen zu können, zeigt sich die Freiwilligkeit derselben in bestimmten Situationen als äußerst erachtenswert. Viele Jugendliche zeigen ihre Lernwilligkeit nur durch eigenen Antrieb. Lehrerinnen und Lehrer können in solchen Situationen motivieren, indem sie den Schülerinnen und Schüler den Glauben an deren Können erkennen lassen.

„Schaffst du das? Traust du dir das zu? / Sag, ich schaffe das.“²³

In anderen Situationen wirken Lehrpersonen unterstützend, indem sie Probleme, die Schülerinnen und Schüler in bestimmten Situationen erkennen lassen, lösen möchten.

„Wir haben es noch nie so gemacht. Ja, aber es wär einen Versuch wert, dass wir sagen. Es geht ja um nichts. Oder? Wir probieren es jetzt einfach einmal, indem wir alle die Augen schließen.“²⁴

Man bemerkt, dass kein Zwang angewandt wird. Die Situation wird gelöst, indem ein Vorschlag gemacht wird und die Schülerinnen und Schüler es einfach „probieren“. Dadurch fühlen sich die Jüngeren nicht in der Pflicht. Weiters sehen es die Jugendlichen nicht als Bedrängung, da das Spiel, um das es geht, kurz gehalten werden soll, was von den Schülerinnen und Schüler als positiv gewertet wird.

„Wir machen jetzt nur 5, 6. Wir machen jetzt nicht mehr soviel.“²⁵

Motivation im Unterricht entsteht vor allem dadurch, indem Handlungen gesetzt werden, denen die Schülerinnen und Schüler zustimmen. Werden im Unterricht Inhalte und Abläufe integriert, die die Jugendlichen bejahen, kann die Motivation derselben erkannt werden. Das Motiv für Lernen ist klar dargelegt. Schülerinnen und Schüler *wollen* lernen, vor allem

²² Transkript Mathematik Z. 30-32

²³ Transkript Mathematik Z. 156-157

²⁴ Transkript Soziales Lernen Z. 175-177

²⁵ Transkript Soziales Lernen Z. 183

wenn sie Spaß daran finden. Die Schülerinnen und Schüler sind durchaus motiviert, werden im Unterricht Aktionen gesetzt, die die Jüngeren als interessant wahrnehmen.

S (sehr laut): Nochmal!! Einmal noch. Herr [Name des Lehrers], in die andere Richtung.

L: In die andere Richtung?

S: Jaaaa.²⁶

Eine Möglichkeit, die Motivation von Schülerinnen und Schülern anzuregen und dadurch Motive für das Lernen des Unterrichtsstoffes zu geben, zeigt sich, indem Lehrerinnen und Lehrer durch Fragestellungen versuchen, die Jüngeren zum Mitmachen zu bringen. Der starre Frontalunterricht offenbart sich hier keineswegs. Die Lehrerinnen und Lehrer zeigen deutlich, dass sie an einem solchen Unterricht, der nur aus Vorträgen besteht, nicht interessiert sind.

„[Name des Schülers), was heißt leiser auf Italienisch?“²⁷

„Wer hat sich gemerkt, wo wird's erst wirklich wieder lauter?“²⁸

„Wo haben wir angefangen lauter zu werden?“²⁹

„Was ist das für eine Pause?“³⁰

„So,[Name des Schülers]. Erstens. Was haben wir gemacht heute?“³¹

„Was könnte das heißen „Fatal Discovery“?“³²

„Das passiert nicht. Bis jetzt war's richtig. Zentrifugieren tun wir's leider nicht. Was könnten wir machen?“³³

Durch die vielen Fragen, die gestellt werden, können die Schülerinnen und Schüler durch ihre Antworten mithelfen, den Unterricht zu gestalten. Handlungen und Aktivitäten der Jugendlichen stehen im Vordergrund. In einigen Videoanalysen haben die Jüngeren die Aufgabe, verschiedenste Aufgaben alleine durchzuführen. Auch hier erkennt man, dass die

²⁶ Transkript Soziales Lernen Z. 314-316

²⁷ Transkript Musik Z. 112

²⁸ Transkript Musik Z. 148-149

²⁹ Transkript Musik Z. 153-154

³⁰ Transkript Musik Z. 176

³¹ Transkript Musik Z. 195

³² Transkript Musik Z. 287

³³ Transkript Chemie Z. 217-218

Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltung des Unterrichts zwar in einer gewissen Weise vorgeben, die Durchführung desselben obliegt jedoch den Schülern.

„Du rechnest ein Beispiel, gehst dann her (zeigt auf den Tisch), da dürfen höchstens zwei Schüler sein, nicht mehr als zwei. Musst halt warten, die Zeit nutzt du aber, wenn du wartest. und rechnest gleich das nächste. Wenn da frei ist, kommst du her, kontrollierst, vergleichst, ja. Brauchst du dann immer noch Hilfe, kannst du uns fragen oder einen Mitschüler.“³⁴

„Ihr denkt bitte darüber nach, wie das geht. Habt ihr noch Fragen dazu? Kennt ihr euch aus, was in der Theorie und in der Praxis zu tun ist? [Name des Schülers], kennst du dich überall aus? Gut, dann wünsch ich ein frohes Arbeiten.“³⁵

Gerade im Fach Chemie zeigen sich das praktische Engagement der Schüler sowie die Beschäftigung mit der Materie als äußerst motivierend. Interesse und Begeisterung am Handeln werden erkannt, was sich als äußerst motivierend darstellt, da sich das Motiv für Lernen im eigenen Vorgehen zeigt. Das Unterrichtsfach Soziales Lernen wurde durch spielerische Tätigkeiten gestaltet.³⁶ Außerdem bekamen zwei Schüler die Möglichkeit, von ihrem Urlaub zu erzählen.

„Wir waren auf Vulkanen und bei solchen, wo die Erdkruste nur 3 m dick ist, und wo's überall gebrodelt hat (xxx). [...] Ja. Und einmal sind wir hinuntergerutscht mit so einem Bob und wir sind mit den Pferden fünf Stunden geritten, eine Vulkantour.“³⁷

Die Möglichkeit über Dinge, die in der Freizeit der Jugendlichen passieren, im Unterricht zu sprechen, wirkt sich positiv auf den Fortgang von Unterricht aus. Die Schülerinnen und Schüler wirkten während und auch nach den Erzählungen äußerst motiviert. Außerdem konnte durch die Schilderungen der beiden Schüler die Wissensvermittlung von den Schülern selbst ausgehen, was sich als günstiges Motiv für das Lernen an sich herausstellte, da dadurch die Vermittlung von neuen Elementen als ausgefallen interessant angesehen werden konnte.

³⁴ Transkript Mathematik Z. 68-72

³⁵ Transkript Chemie Z. 80-82

³⁶ Vgl. Transkript Soziales Lernen Z. 25 + 281

³⁷ Transkript Soziales Lernen Z. 35-39

„In der Früh gibt es immer Bohnen mit Reis.“³⁸

S: „Also, wir waren gleich nach dem Tag, wo der Anschlag war auf die Delta. Und, halt, wir, also es war verschärfte Sicherheit. Wir haben, abtasten und sowas haben halt die Kontrolleure gemacht. Ja, aber sonst eigentlich so, wie wenn man einen Flug macht. Ganz normal einchecken und so.“

L: „Können da alle was anfangen mit diesen Begriffen? Abtasten, einchecken. Schon?“³⁹

L: „Wer ist schon einmal geflogen? (xxx) Warum, du hast etwas von einem Anschlag gesagt. Habt ihr etwas gehört von einem Anschlag? Was meint er damit, der Florian?“

S: „Ja, es hat einen Bombenanschlag gegeben, der misslungen ist, durch Passagiere, die ihn aufgehalten haben und das war bei Delta und wir sind auch mit Delta geflogen. So haben wir die verschärfte Sicherheitskontrolle gehabt.“⁴⁰

Die Erzählungen der Schüler wurden also von der Lehrperson in eine Richtung gelenkt, um interessante und vor allem wissenswerte Themen anzusprechen. Das Motiv für Lernen zeigt sich hier im eigenen Handeln bzw. im Handeln und in der Sprache der Mitschüler.

Ein weiteres Merkmal, nachdem in den Videographien gesucht wurde, stellt die Anerkennung von Handlungen und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen sowie die Wertschätzung des (fachlichen) Wissens derselben dar.

7.2 Anerkennung von Leistungen

„Ihr habt euch das aber sehr gut gemerkt. Das war toll. Und habt ihr eine Begründung, warum das so gut gelaufen ist. Das ist nämlich nicht leicht. Das müsst ihr mal mit Erwachsenen spielen. / Warum glaubt ihr, ist das so toll gelaufen, warum habt ihr das so gut gemacht?“⁴¹

³⁸ Transkript Soziales Lernen Z. 48

³⁹ Transkript Soziales Lernen Z. 70-74

⁴⁰ Transkript Soziales Lernen Z. 76-80

⁴¹ Transkript Soziales Lernen Z. 150-153

Der Begriff Anerkennung wird auch als Synonym für die Begriffe Akzeptanz, Lob und Respekt verwendet. Die Anerkennung von anderen Menschen, Dingen oder Sätzen schränkt die Handlungsfreiheit eines Subjektes ein, mehr noch schließt Anerkennung Verpflichtungen anderer Personen gegenüber ein. Die Respektierung von Personen, die Zustimmung zu deren Wünschen sowie die Würdigung ihrer Leistungen sind die Charakteristika, wie sich Anerkennung anderer Menschen darstellt (vgl. Amengual 1999, S. 66ff). Durch die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrpersonen respektiert und akzeptiert werden, wird Autorität im Sinne der auctoritas sichtbar. Anerkennung als Lob, Bestätigung oder Respekt steht im engen Zusammenhang mit der Entwicklung und Bewahrung des Selbstwertgefühls des Menschen, welches besonders für junge Menschen als immens wichtig angesehen werden kann. Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich durch Anerkennung ihrer Schülerinnen und Schüler als Autoritätspersonen, die die Jüngeren fördern und bereichern.

„*Genau, perfekt.*“⁴²

Der Schüler wird gelobt, indem der Lehrer sein Wissen als „perfekt“ bezeichnet. An einer anderen Stelle zeigt er seinen Respekt gegenüber dem Schüler.

„*Spitze. Wahnsinn. (xxx) Give me Five. (Lehrer schlägt mit Schüler ein.)*“⁴³

Lehrerinnen und Lehrer bringen den Schülerinnen und Schülern auch durch Gestiken und nicht ausschließlich durch die Sprache Anerkennung entgegen. Eine weitere dieser Bestätigungen zeigt sich, indem der Lehrer in einer Unterrichtsstunde einem Schüler anerkennend auf die Schulter klopft.⁴⁴ Auch durch bestätigendes Nicken zeigt eine Lehrerin ihre Wertschätzung gegenüber der Schüler, die versuchen, den Unterrichtsstoff zu erklären.⁴⁵

In einer anderen Videographie wird das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ gespielt. Eine Schülerin verwendet den Begriff „e-card“, worauf die Lehrerin ein bekennendes

⁴² Transkript Mathematik Z. 49

⁴³ Transkript Mathematik Z. 105

⁴⁴ Vgl. Transkript Mathematik Z. 130-131

⁴⁵ Vgl. Transkript Chemie Z. 212

„Wow.“⁴⁶

ausruft. Da die Schülerin lächelt, kann man daraus schließen, dass sie sich über die Anerkennung der Lehrerin freut. Auch der anwesende Lehrer schätzt die Begabung der Schülerinnen und Schüler bei diesem Spiel.

Bei der Analyse der Videos stellte sich heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Anerkennung den Schülerinnen und Schülern gegenüber oftmals mit einfachen Worten entgegenbringen.

„So, jetzt wart ihr super tüchtig, wirklich.“⁴⁷

„Ihr habt euch das aber sehr gut gemerkt. Das war toll.“⁴⁸

„Super, sehr gut. Toll gemacht.“⁴⁹

„Dynamik. Super. Sehr gut.“⁵⁰

Auch wurde bei der Durchsicht der Videotranskripte erkannt, dass nicht nur die Klasse als Ganzes gelobt wurde. Einige Schülerinnen und Schüler wurden von den Lehrpersonen besonders hervorgehoben. Dass sie dabei bei ihrem Namen genannt wurden, kann als ein außerordentliches Lob für dieselben bestätigt werden.

„Also, für dich war's schwierig, ganz schwierig, oder? Bei der Sophie hat man nicht soviel Unterschied gemerkt, du hast das ganz flüssig aufgezählt.“⁵¹

„Zeig einmal. Ja, das schaut gut aus. Super! Sehr gut!“⁵²

„Bei dem if, noch einmal, David, war super!“⁵³

„Die Kathi ist heute spitze.“⁵⁴

„Das passt schon, das hast du schön gemacht, super gemacht.“⁵⁵

⁴⁶ Transkript Soziales Lernen Z. 86

⁴⁷ Transkript Soziales Lernen Z. 110-111

⁴⁸ Transkript Soziales Lernen Z. 150

⁴⁹ Transkript Musik Z. 99

⁵⁰ Transkript Musik Z. 108

⁵¹ Transkript Soziales Lernen Z. 196-197

⁵² Transkript Musik Z. 43

⁵³ Transkript Musik Z. 95

⁵⁴ Transkript Musik Z. 178

⁵⁵ Transkript Mathematik Z. 132-133

„Du warst einfach gut drauf.“⁵⁶

„Super. Sagst du's noch mal.“⁵⁷

Die Wertschätzung und Anerkennung von Schülerinnen und Schülern kann in vielerlei Hinsicht erfolgen. Oftmals werden aber einfache Worte wie „Spitze“, „toll“ oder „super“ verwendet. Durch diese und andere (Sprach)Handlungen zeigen Lehrpersonen die Achtung vor dem Wissen, der Leistung und der Begabung ihrer Schüler.

Ein weiteres Merkmal von Autorität von Lehrkräften, nachdem in den Videographien gesucht wurde, erscheint als das (fachliche) Wissen und die Weisheit der Lehrerinnen und Lehrer. In der Beschreibung der auctoritas erscheint dies als ein Grundelement in der Förderung und Bereicherung der Schülerinnen und Schüler. Autorität durch Wissen und Weisheit scheint in diesem Sinne besonders wichtig und lässt sich in allen vier beobachteten Unterrichtseinheiten erkennen.

7.3 Vermittlung von Wissen

„Beendet wird die Zentrifugation, indem ihr hier die Kurbel abdreht. Geht hier bitte nicht mit der Hand hinein, die Zentrifuge schaut zwar sehr einfach aus, ist aber relativ teuer.“⁵⁸

Für den Begriff „Wissen“ lassen sich einige Synonyme finden: Kenntnis, Reifezeit, Weisheit, Erfahrung, Horizont, Überzeugung, Gelehrigkeit oder Intelligenz. Die Erklärung für all diese Bezeichnungen ist „die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen. Wissen basiert auf Daten und Informationen, ist im Gegensatz zu diesen aber immer an eine Person den“ (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/wissen.html>). Durch (Fach)Wissen zeigen Lehrpersonen im Unterricht jene Kompetenz, die für den Lehrberuf unabdingbar ist. Lehrerinnen und Lehrer werden als Autoritätspersonen wahrgenommen, indem sie mit dem größtmöglichen Grad an Gewissheit ihren Schülerinnen und Schülern den Lehrstoff anhand von Fakten und Theorien vermitteln.

⁵⁶ Transkript Mathematik Z. 197

⁵⁷ Transkript Musik Z. 211

⁵⁸ Transkript Chemie Z. 46-48

Auch wenn Schülerinnen und Schüler prinzipiell in der Lage sind, eine Unterrichtsstunde selbstständig zu gestalten, ist es notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Wissen Hilfestellungen an die Jugendlichen weitergeben. Diese Kompetenz wird trotz aller möglichen freien Handlungsspielräume gewahrt. Bei Unklarheiten sind die Älteren gefordert, um den Schülerinnen und Schülern den höchstmöglichen Grad an Unterstützung zukommen zu lassen.

„Wer eine Frage hat, schreibt seinen Namen einfach auf die Tafel. Dann kommen wir zu euch hin. Aber nicht rufen.“⁵⁹

„Wer kann sich noch erinnern, was bei einer Skizze färbig, mit einer Farbe eingezeichnet wird, außer mir, weiß das noch jemand in der 2 b?“⁶⁰

Durch diese Aussage zeigt der Lehrer, dass er zwar von den Schülerinnen und Schülern etwas über den Unterrichtsstoff wissen möchte, er selbst aber genau darüber Bescheid weiß. In einer anderen Videographie zeigen sich das Fachwissen und die Kenntnis über den Lehrstoff der Lehrerin sehr deutlich. Alle Versuche, die die Schüler durchführen sollen, werden im Vorhinein von der Lehrperson genau erklärt, sowohl theoretisch, als auch praktisch durchgeführt.⁶¹ Dadurch können die Schüler das Know-how der Lehrerin sehr gut erkennen. Außerdem hilft sie den Schülern und geht auf deren Fragen ein.

Da in einem Video das Unterrichtsfach „Soziales Lernen“ beobachtet und hier relativ wenig fachliches Wissen –wohl aufgrund des Faches an sich - an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben wurde, konnte hier Autorität im Sinne der auctoritas anhand der Wissensvermittlung kaum festgestellt werden. Das Wissen um bestimmte Dinge aus dem alltäglichen Leben wurde von den Lehrpersonen durch Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern weitergegeben, was erkennen lässt, dass die Lehrerin und der Lehrer die auctoritas inne haben, auch ohne theoretisches Fachwissen weiterzugeben. Der Lehrer konnte sich bei dem Spiel „Ich packe meinen Koffer“ ebenso an die gesagten Wörter erin-

⁵⁹ Transkript Mathematik Z. 53-53

⁶⁰ Transkript Mathematik Z. 122-124

⁶¹ Vgl. Transkript Chemie Z. 33-70

nern, wie die meisten Schülerinnen und Schüler. Die Jüngeren konnten sichergehen, dass sich der Lehrer dabei nicht ausnimmt und somit Vertrauen in seine Kenntnisse setzen.⁶²

Als bedeutender Baustein im Unterricht zeigt sich ebenso das Handeln der Lehrperson, welches in Bezug zum Wissen steht. Im Fach Musik wird das (fachliche) Wissen um das unterrichtete Fach und die Gelehrtheit der Lehrerin erkannt, da sie nicht nur die Schülerinnen und Schüler Lieder singen lässt. Die Lehrperson singt laut und deutlich mit und spielt dazu mit dem Klavier, was sie als gebildete Musiklehrerin kennzeichnet. Während des Spielens konzentriert sie sich außerdem auf jene Schülerinnen und Schüler, die das gesungene Stück mit Musikinstrumenten untermalen und hilft bei den Einsätzen.⁶³ Auch in der Theorie lässt sich ihr fachliches Wissen erkennen. Sie stellt Fragen und erwartet Antworten von ihren Schülerinnen und Schülern. Auch hier steht nicht der starre Frontalunterricht, bei dem der Stoff vorgetragen wird, im Vordergrund. Die Jüngeren werden zum Mitmachen animiert. Trotzdem wird hier das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung des Stoffes gerichtet.⁶⁴

Als letztes wurde nach dem Merkmal der freien Handlungsspielräume im Unterricht gesucht. Es stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schüler Autonomie gewähren, indem sie dieselben durch freies, selbstständiges Handeln und Denken zum Lernen und Begreifen führen und diesen dadurch zu eigenständigen Individuen zu verhelfen.

7.4 Das Eröffnen von Handlungsspielräumen

„Ich überlasse das euch. Entweder wir fangen das jetzt noch an, arbeiten dann durch in Mathematik, anschließend Stationsbetrieb und Übungsblätter und hören dafür früher auf, dann habt ihr eine längere größere Pause. / Wer ist dafür, dass wir jetzt gleich anfangen, und das weitermachen, der zeigt einmal auf.“⁶⁵

⁶² Vgl. Transkript Soziales Lernen Z. 188-189

⁶³ Vgl. Transkript Musik Z. 54-98

⁶⁴ Vgl. Transkript Musik Z: 102ff

⁶⁵ Transkript Mathematik Z. 20-23

Freiheit wird in der Regel als Möglichkeit verstanden, ohne Zwang zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können. Freiheit von Menschen wird auch als Autonomie derselben bezeichnet. Handlungsfreiheit von Schülerinnen und Schülern entspricht in unserem Unterrichtssystem oftmals nicht der Norm. Lehrpersonen, die die Autorität im Sinne der auctoritas innehaben, geben ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Selbstverwirklichung in Schule und Unterricht. Starrer Frontalunterricht etwa lässt eigenen Ideen nur wenig Platz. (Teilweise) Freie Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler helfen denselben ihre Lehrerinnen und Lehrer als Autoritätspersonen wahrzunehmen. Durch das Eröffnen von Handlungsspielräumen durch die Lehrpersonen wird das Gegenteil vom Frontalunterricht wahrgenommen. Die Jüngerer besitzen in einem gewissen Maße die Freiheit, ihren Unterricht selbst zu gestalten und haben die Möglichkeit selbst zu wählen, wie der Unterrichtsverlauf von statten gehen soll. Lehrerinnen und Lehrer möchten als Autoritätsperson wirken, indem sie den Jüngerer eine Entscheidung fällen lassen und diese somit die Möglichkeit der freien Wahl haben.

„Dann gebt ihr mir bitte ein Protokoll ab. Wer flott ist, wird vielleicht heute bereits fertig. Wer nicht fertig wird, heute in zwei Wochen, weil ich nächste Woche nicht da bin. Ihr habt für dieses Protokoll zwei Wochen Zeit.“⁶⁶

„Von den Versuchen, die ihr gemacht habt, sucht ihr euch zwei aus, zwei beliebige Versuche und die beschreibt ihr allerdings genau. [...] Zwei Trennverfahren, ganz egal welche, [...]“⁶⁷

Eine andere Form der freien Unterrichtsgestaltung stellt die Gelegenheit dar, dass Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eingeräumt wird, sich gegenseitig den Unterrichtsstoff zu erklären und dabei andere Jugendlichen in der Klasse unterstützen.

„Richtig. (xxx) Dann tust du jetzt das Dreieck da reinzeichnen. (xxx) Ok. Da hast du noch kein Dreieck gezeichnet. Da musst du zuerst die c-Seite machen, immer im Winkel. / Schau, tu das noch mal wegradieren.“⁶⁸

„Wer braucht jetzt noch eine spezielle Hilfe? / Der meldet sich jetzt. Wir haben zwei Schüler, die hätten Zeit.“⁶⁹

⁶⁶ Transkript Chemie Z. 13-15

⁶⁷ Transkript Chemie Z. 16-20

⁶⁸ Transkript Mathematik Z. 39-41

„Der [Name des Schülers] ist freigespielt, der [Name des Schülers] ist freigespielt, die [Name des Schülers] und die [Name des Schülers] könnten euch noch Ratschläge geben.“⁷⁰

Nicht in allen Videos wurden eindeutige Merkmale oder Charakteristika für das Eröffnen von Handlungsspielräumen durch die Lehrpersonen gefunden. Trotzdem wirkten alle Unterrichtsstunden keineswegs zwanghaft oder verpflichtend. Die Schülerinnen und Schüler waren teilweise sehr interessiert am Unterrichtsgeschehen. Sie wirkten motiviert – vor allem in der Unterrichtsstunde über Soziales Lernen war dies deutlich zu erkennen – und man konnte die souveräne und autarke Mitwirkung am Unterricht wahrnehmen.

⁶⁹ Transkript Mathematik Z. 60-61

⁷⁰ Transkript Mathematik Z. 172-173

8 ZUSAMMENFASSUNG / REFLEXION / ANALYSE der Ergebnisse und Ausblick

Die leitende Frage dieser Diplomarbeit lautet:

Zeigt sich Autorität im Unterricht im Handeln von Lehrpersonen?

Die im theoretischen Teil dieser Arbeit gemachten Ausführungen zur Autorität von Lehrpersonen im Sinne der auctoritas und im Weiteren zum Classroom-Management haben sich in der empirischen Untersuchung bestätigt: Autorität von Lehrerinnen und Lehrern, die die auctoritas innehaben und ihren Unterricht in diesem Sinne gestalten, ist erkennbar und erscheint als notwendiges Mittel, um den Unterricht in geordneter Form durchzuführen und diesen im positivsten Sinn zu verwirklichen.

Die beiden weiteren Fragen in dieser Diplomarbeit werden im Folgenden genannt:

- Wenn sich Autorität im Unterricht erkennen lässt, wie zeigt sich diese?
- Wie wirkt sich das Phänomen Autorität – entweder wenn es sichtbar wird oder wenn es fehlt – auf den Fortgang von Unterricht aus?

Die mittels dokumentarischer Methode durchgeführte Analyse der vier Videographien, die jeweils ein anderes Unterrichtsfach zum Gegenstand hatte, bringt viele Aspekte und Merkmale von Autorität im Sinne der auctoritas bei Lehrerinnen und Lehrern zu Tage. Im Rahmen dieser Arbeit entsprechend wurde sich auf einige wenige konzentriert: Ermöglichung von Motiven für Lernen, Anerkennung von Leistung, Vermittlung von Wissen und Eröffnung von Handlungsspielräumen. Die Kernaussagen dieser vier „Themen“ werden nun abschließend zusammengefasst.

Das Ermöglichen von Motiven für Lernen

Vor allem im Classroom-Management zeigt sich die Motivation der Schülerinnen und Schüler als wichtiger Aspekt für das Gelingen des Unterrichts. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, „die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und in-

tensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren“ (Helmke 2005, S. 78). Sie müssen in der Lage sein, ihren Schülerinnen und Schülern Motive für das Lernen erkennen zu lassen. Bei der Analyse der Videographien wurde bei allen Lehrpersonen die Bereitschaft dazu gesichtet, die Schülerinnen und Schüler in den Klassen anzuregen, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, ohne eine Form von Machtausübung durch die Älteren zu erkennen. Dies zeigt deutlich den Unterschied zwischen der Autorität, die die Lehrpersonen innehaben und autoritärem Handeln, welches durch Zwang charakterisiert wird.

Anerkennung von Leistung

Dieses Kennzeichen für Autorität im Sinne der auctoritas lässt sich in den Videos am häufigsten finden. Wörter, wie z.B. „super“, „genau“, „toll gemacht“ oder „wow“ wurden genauso beobachtet wie anerkennendes Nicken für eine richtige Leistung. All diese sprachlichen Handlungen, Mimiken oder Gestiken helfen Schülerinnen und Schülern den richtigen Weg zu finden, oder auf dem richtigen Weg zu bleiben. Im Führungskonzept der auctoritas lassen sich die Beschreibungen „gegenseitiger Respekt, Überzeugung und Anerkennung“ feststellen. Durch diese Anerkennung von Schülerinnen und Schülern zeigen sich die Lehrpersonen als Autoritäten in ihrem Unterricht, was den Jüngeren wiederum hilft, in ihrem Tun und Denken, Bestätigung zu finden.

Vermittlung von Wissen

Wissen und Weisheit, vor allem aber das fachliche Wissen von Lehrkräften im Unterricht stellt sich als Notwendigstes aller Charakteristika von Autorität dar und scheint somit als *das* Kennzeichen schlechthin zu sein. Ohne das Wissen um den gelehrten Gegenstand ist das Unterrichten nicht möglich. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer werden prinzipiell schon mit Bildung, Erfahrung und Klugheit assoziiert. Auch in den untersuchten Videographien zeigte sich deutlich, dass sich das vorhandene (Fach)wissen positiv auf den Unterricht auswirkt, der ohne desselben nicht funktioniert hätte, da die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts oftmals die Bestätigung und die Unterstützung einer Lehrkraft notwendig hatten. Eine Lehrperson hat die wichtige Aufgabe, Wissen an die nächste Generation weiterzugeben und dafür Verantwortung zu übernehmen. Das Konzept der auctoritas hat diese Kompetenz als eine besonders wichtige Eigenschaft inne, aber auch das Classroom-Management lässt dieses Charakteristikum in seinem Konzept erkennen.

Eine gelungene Führung der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Weisheit und Wissen der Älteren zeigen sich im Classroom-Management als unumgängliches Vorgehen.

Eröffnung von Handlungsspielräumen

Die Gewährung von Handlungsspielräumen für Schülerinnen und Schüler im Unterricht lässt sich als Charakteristikum von auctoritas ermitteln, welches für dieselben als unbedingt notwendig angesehen wird, um Unterricht in ihrem Sinne zu gestalten. Bereits Krüger (1953) sieht Autorität und Freiheit als Einheit. Die Autonomie der Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtseinheiten bewirkt eine zwanglose Gestaltung des Unterrichts und verhilft sowohl den Lehrerinnen und Lehrern als auch den Jüngeren zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dem Unterrichtsgeschehen, indem alle Beteiligten das Selbstbestimmungsrecht innehaben und bewahren. Die Freiheit der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Videographien, am Unterrichtsgeschehen aktiv mitzuarbeiten und zu gestalten ließ deutlich erkennen, dass dies als ein positives Element angesehen werden kann. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler wirkten interessiert, zufrieden und für den Fortgang des Unterrichts motiviert.

Das Vorhandensein von Autorität von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulklassen bewirkt also, dass das Unterrichtsgeschehen dadurch in vielerlei Hinsicht positiv gewertet werden kann. Autorität bringt es mit sich, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden, den Unterrichtsstoff zu erarbeiten. Anerkennung derselben hilft, dass Unterricht für die Jugendlichen erfreulich, optimistisch und Erfolg versprechend angesehen und die Bedeutung daher als positiv empfunden wird. Das (fachliche) Wissen der Lehrkräfte zeigt sich in jedem Fall bedeutend, denn ohne dieses würde die Institution Schule und alles, was damit in Verbindung gebracht wird, nicht funktionieren – die Bedeutung der Kenntnisse über den zu unterrichteten Gegenstand sei hier als Allerwichtigstes zu nennen. Aber natürlich ist nicht nur dieses Wissen erforderlich. Die auctoritas möchte jede Generation zu verantwortungsvollen Menschen ausbilden und formen und somit zeigt sich die Kompetenz der Weisheit als ursprüngliche Form in der Erziehung und Bildung, ohne die Unterricht nicht gelingt. Auch die Autonomie der Schülerinnen und Schüler wirkt sich positiv auf den Fortgang von Unterricht aus – sowie die Anerkennung durch die Lehrkräfte, helfen auch das

Selbstbestimmungsrecht und die Freiheit der Jugendlichen den Unterrichtsverlauf zu veredeln und vervollkommen.

Die vorliegende Forschung kann einige Fragen beantworten. Selbstverständlich ergeben sich aus den gewonnenen Daten neue. So wäre eine Untersuchung mit veränderter Blickrichtung interessant. Es könnte eine andere Sichtweise der Autorität herangezogen werden, um Merkmale und Charakteristika dafür im Unterricht zu finden. Außerdem könnte zwischen den verschiedenen Schulstufen unterschieden werden. Hierzu würde es sich analog zur vorliegenden Forschung anbieten, das Beobachtungsverfahren von Videographien, welches sich bewährt hat, anzuwenden. Gegenüberstellungen und Vergleiche der verschiedenen Schulstufen – womit dann auch auf das Alter der Schülerinnen und Schüler geschlossen werden kann - würden dann Rückschlüsse auf mögliche Missverständnisse, aber auch Potentiale und Ressourcen zulassen und damit neue Handlungsoptionen für alle in das System Schule eingebundenen Menschen eröffnen.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Ahnen, Doris (2004): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Die Kultusministerkonferenz und die Reform der Lehrerbildung. In: Beckmann/Brandt/Wagner (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Amengual, Gabriel (1999): Anerkennung. In: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.): Enzyklopädie der Philosophie. Bd. 1: A–N. - Hamburg: Meiner, S. 66–68.

Arnold, Rolf (2007): Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf der „Lob der Disziplin. - Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. – Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch

Bachmair, Gerd (1976): Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ballauff, Theodor (1952): Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons „Höhlengleichnis“ und Parmenides’ „Lehrgedicht. – Meisenheim/Glan: Westkulturverlag Anton Hain

Bertelsmann (1981): Lexikon in zehn Bänden, Bd. 6. Güterloh: Kred-Mit

Bohl, Thorsten (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Bohl/Kansteiner-Schänzlin/Kleinknecht/Kohler/Nold (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Kohler, Britta (2010): Fazit: Classroom-Management und Selbstbestimmung auf didaktischer Makro- und Mikroebene. In:

Bohl/Kansteiner-Schänzlin/Kleinknecht/Kohler/Nold (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. - Opladen: Leske + Budrich

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. - Opladen: Leske + Budrich

Brugger, Walter/Schöndorf, Harald (2010): Philosophisches Wörterbuch. - München: Verlag Karl Alber

Bueb, Bernhard (2008): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. - Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH

Dalin, Per (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. - Neuwied: Luchterhand Verlag

Der kleine DUDEN (1991): Fremdwörterbuch – 3. Auflage. Berteschegaden: Druckerei Plenk KG

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. - VS Verlag für Sozialwissenschaften

Eichhorn, Christoph (2008): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. – Stuttgart: Klett-Cotta

Eschenburg, Theodor (1965): Über Autorität. – Frankfurt am Main: Suhrkamp

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. – München, Wien: Urban und Schwarzenberg

Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. - Opladen: Leske+Budrich

Fischer, Aloys (1968): Der Begriff der Disziplin. In: Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe. Röhrs, Hermann (Hrsg.) - Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft

Frei, Bernadette (2003): Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6., und 8. Schulklasse. – Münster: Waxmann

Fremdling, Julia Christiane (2008): Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Sammlung Pädagogischer Beiträge, Bd. 9, PD Dr. Keil, Werner (Hrsg.). - Regensburg: S. Roderer Verlag

Gensicke, Dietmar (2006): Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen. - Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (2008): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. - Münster: Waxmann Verlag

Grell, Jochen. (1995): Techniken des Lehrerverhaltens. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Gruschka, Andreas (2002): Zur Vorgeschichte der Vermittlung – Die Skepsis des Sokrates und die Emphase des Comenius In: Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. – Wetzlar: Büchse der Pandora

Gudjons, Herbert (2000): Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrerinnen und Lehrer in den 80er und 90er Jahren. In: Professionalisierung im Lehrerberuf. Batian/Helsper/Reh/Schelle (Hrsg.) - Hamburg: Leske + Budrich. S. 33-54

Helmer, Karl/Kemper, Matthias (2004): „Autorität“. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers. - Weinheim und Basel: Beltz

Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. - Seelz: Kallmeyer

Helmke, Andreas (2005): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. - Seelz: Kallmeyer

Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson Christiane (Hrsg.): Autorität. - Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 65-83

Herbart, Johann Friedrich (1976): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Holstein, Hermann (Hrsg.) - Bochum: Verlag Ferdinand Kamp

Hissek, Oliver (2000): Macht, Autorität und Zwang im Lehrberuf. Universität Wien: Diplomarbeit

Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. - Weinheim und Basel: Beltz

Hülsebusch, Herwig (1978): Pädagogische Autorität. Ihr notwendiger Beitrag zum begründeten Reden und gemeinsamen Handeln. - Bad Honnef: Bock + Herchen

Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. - Berlin/New York: Walter de Gruyter

Koller Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. - Stuttgart: Kohlhammer

Kratschmer, Claudia (1990): Videoanalyse von Mutter-Kind-Interaktionen bei dreijährigen Kindern. Spezialthema: Essen. - Universität Wien: Diplomarbeit

Krüger, Gerhard (1953): Das Problem der Autorität. Festschrift für Karl Jaspers „Offener Horizont“. München: Piper; abgedruckt in: Geißler, Erich E. (Hrsg.): Autorität und Erziehung. - Bad Heilbronn: Klinkhardt (1965), S. 53-64

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lattmann, Urs Peter/Metz, Peter (1995): Bilden und Erziehen. Eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen. - Aarau/Frankfurt a. Main/Salzburg: Sauerländer

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. - Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.

Mayring, Philip (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. - Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Paris Rainer (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers. In: Schäfer, Alfred/Thompson Christiane (Hrsg.): Autorität. - Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 38-63

Petersen Jörg/Priesemann, Gerhard (1992): Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 1: Sprache und Anschauung. - Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH

Prange, Klaus (2003): Die Form erzieht. In: Tenorth, Heinz-Elmar u.a. (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag. S. 23-34

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. - Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Reichwein, Roland (1989): „Autorität“. In: Pädagogische Grundbegriffe, Band 1. Lenzen, Dieter (Hrsg.) - Reinbek: Rowohlt

Rüedi, Jörg (2007): Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung. Begründungen, Möglichkeiten, Hindernisse, Beispiele. - Bern, Stuttgart Wien: Haupt Verlag

Schäfer, Alfred/Thompson Christiane (2009): Autorität. - Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh

Schönbächler, Marie-Theres (2008): Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. - Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag

Seitz, Stefan (2008): Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Historische und empirische Analysen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften unter dem Aspekt der Schulentwicklung. - Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Toman, Hans (2007): Classroom-Management. Praxishilfen für das Classroom-Management. - Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thompson, S.A. (2005): Essai critique / Review essay on Herbert Grossman (2004): Classroom Behavior Management for Diverse and Inclusive Schools, 3rd ed. In: Canadian Journal of Education. Vol 28/Nr.1/2

Trost, Friedrich (1968): Schuldisziplin und die Mittel ihrer Sicherung. In: Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe. Röhrs, Hermann (Hrsg.) - Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft

Van Ackeren, Isabell/Kühn, Svenja Mareike (2010): Zwischen Anspruch und Realität... Die Diskussion um Klassenführung und schülerorientierten Unterricht in Kanada und Finnland. In: Bohl/Kansteiner-Schänzlin/Kleinknecht/Kohler/Nold (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Weber, Erich (1974): Autorität im Wandel. - Donauwörth: Auer Verlag

Weinert, Franz E (1996): Lerntheorien und Institutionsmodelle. In. Weinert, F.E: (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Serie der Pädagogischen Psychologie. Bd. 2. Göttingen: Hogrefe

Wiater, Werner (2002): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. - Donauwörth: Auer Verlag GmbH

Winnfeld, F. (1971): Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. Beiheft Nr. 7 der Zeitschrift „Schule und Psychologie“. 5. Auflage. München, Basel

Wißkirchen, Hubert (1996): Die wiederentdeckte ERZIEHUNG. Kinder suchen Autorität und Orientierung. - München: Kösel-Verlag

Ziehe, Thomas (1991): Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. - Weinheim, München: Juventa Verlag

Xochellis, Panagiotis (1973): Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München: Ehrenwirt

Stefanie Graf

LEBENS LAUF

Persönliche Angaben

Staatsbürgerschaft: Österreich
Geburtsdatum und -ort: 23. Dezember 1983 in Eggenburg
Familienstand: verheiratet, 1 Kind (2011)

Ausbildung

Seit WS 2003: Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften
an der Universität Wien
09/98 – 05/03: Höhere Lehranstalt für Tourismus in Retz
Schwerpunkt: Interkultureller Tourismus
Abschluss: Touristikkauffrau
09/94 – 06/98: Hauptschule Eggenburg
09/90 – 06/94: Volksschule Eggenburg

Werdegang

Sachbearbeiterin in der Buchhaltung – Verkehrsbüro-Ruefa Reisen GmbH

Während des Studiums:

Praktikum in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft –
„Kinderkreis Weitersfeld“

Praktikum in einer sozialpädagogischen Tagesstätte in Rassingdorf/NÖ

Weiterbildung

Persönlichkeitstraining: Team und Konflikt Training, Rhetorik, Kommunikation, Bewerbungstraining, Präsentationstraining