



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Über SchülerInnenenerfahrungen von Praktiken der Macht in der Lehrer-Schülerinteraktion

verfasst von / submitted by

Anna Fürst, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, April 2021

Anna Fürst

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1. Zentrale Forschungsfrage	5
1.2. Methodische Vorgehensweise	5
1.3. Kapitelüberblick	6
1.4. Pädagogische Relevanz	7
2. Begriffsbestimmung	9
2.1. Macht	9
2.1.1. Die Grundformen der Macht nach Popitz	10
2.2. Praktik	13
3. Die Funktionen der Schule	15
3.1. Die Funktionen der Schule nach Fend	15
3.2. Die Schule als Sozialisationsinstanz	16
3.3. Der heimliche Lehrplan	17
4. Das besondere Verhältnis von Macht und Autorität im Kontext der pädagogischen Professionalität	20
4.1. Die pädagogische Autorität	22
4.2. Die Autorität im Verhältnis zu Macht	23
5. Praktiken der Macht	26
5.1. Der Körper der Lehrperson	27
5.2. Die Konsequenz	32
5.3. Prüfen	37
5.3.1. Wissen	39
5.3.2. Fragen	40
6. Wie Schülerinnen und Schüler die Schule erleben	41
6.1. Probleme der Passung	41
6.2. Wie Schülerinnen und Schüler die Beziehung zu ihren Lehrenden erleben	42
7. Empirische Untersuchung	45
7.1. Forschungsfrage	45
7.2. Beschreibung des empirischen Materials	45
7.3. Auswahl des empirischen Materials	46
7.4. Interpretationsmethode: dokumentarische Methode	47
7.5. Vorgangsweise der dokumentarischen Methode	48
7.6. Darstellung der Interpretationsschritte	49
7.6.1. Formulierende Interpretation	51
7.6.2. Reflektierende Interpretation	53
7.6.3. Komparative Analyse	56
7.6.4. Kurzdarstellung der herangezogenen Erinnerungsgeschichten	57
8. Präsentation der Ergebnisse	65
8.1. Das Schweigen	65
8.2. Die Bewegungsfreiheit und -einschränkung im Raum	67
8.3. Der Blick	68
8.4. Die Stimme	69
8.5. Lehrersprache und -verhalten	70
8.6. Die Inszenierung der Prüfung	73
8.7. Die Frage	75
8.8. Die Belohnung	76
8.9. Das Lob	77
	2

8.10. Die Strafe	78
8.11. Zusammenfassung	80
9. Zusammenführung von Theorie und Empirie	84
10. Literaturverzeichnis	86
11. Anhang	92
<i>Anhang 1: Übersichtstabelle des empirischen Materials</i>	92
<i>Anhang 2: Geschichten, die in dieser Arbeit ausgewertet wurden</i>	93
<i>Anhang 3: Formulierende Interpretation</i>	109
<i>Anhang 4: Reflektierende Interpretation</i>	120
<i>Anhang 5: Kurzfassung</i>	131
<i>Anhang 6: Abstract</i>	131

1. Einleitung

Der Beruf der Lehrperson sowie das damit verbundene breite Aufgabenspektrum von Lehrpersonen erfährt immer wieder innerhalb der Gesellschaft verstärkte Aufmerksamkeit und ist oftmals Thema öffentlicher Diskussionen. Die Gründe hierfür sind vielfältig und teilweise divergent. Die einen beneiden und kritisieren Lehrkräfte um die augenscheinlich geringen Arbeitszeiten und vielen Urlaubstage, andere nehmen wahr, dass die Arbeit der Lehrpersonen nicht immer nach dem Unterricht beendet ist und erkennen die hohe Belastung die der Beruf mit sich bringen kann. Diese Gesellschaftsgruppe ist sich ebenfalls bewusst, dass der Beruf nicht nur das Lehren von Unterrichtsinhalten in Mathematik, Deutsch und Englisch umfasst, sondern auch den Anspruch an die Lehrperson stellt, gesellschaftliche Werte, Sozialformen und Kulturtechniken zu vermitteln.

Um dem gesellschaftlichen Auftrag folgen zu können, verfügen Lehrkräfte über zahlreiche Mittel, die zum einen zur Sicherung eines reibungslosen Unterrichts eingesetzt werden und zum anderen als Evolutions- und Progressionshilfen, wie sie Geißler (1975) nennt, dienen. Evolutionshilfen sind „sichernde, unterstützende, fortlenkende Einwirkungen, die den Leistungs- und Reifestand eines Heranwachsenden zu verbessern suchen“. (Geißler 1975, S. 24). Progressionshilfen versuchen einen „möglichst unkomplizierten, angenehmen und schnellen Wissens- und Fertigkeitserwerb durch Lernen vorzubereiten“. (ebd., S. 25) Des Weiteren sollen, durch die Progressionshilfe, Werte und gesellschaftspolitische Normen vermittelt werden. (vgl. ebd., S. 25)

Scholl und Reemtsma beschäftigen sich mit der Vermittlung von Normen, Werte, Regeln und Kulturtechniken im Unterricht und betonen hierbei, anders als Geissler, den Aspekt der Macht als Erziehungsmittel. Macht stellt hierbei eine Möglichkeit dar, höhere Motivation beim Lernen von neuen Inhalten, als auch zu bisher nicht erreichten Chancen seitens der Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart und Zukunft zu führen. (vgl. Scholl 2007, S. 41ff, Reemtsma 2007, S. 67ff)

Die Methoden der Machtausübung und die Frage nach deren Legitimität in der Schule rücken aktuell wieder vermehrt in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen, denn „die Art der Machtanwendung wirkt sich sowohl auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als auch auf Aspekte des Unterrichtserlebens aus“ (Misamer 2019, S. 17).

Genau diese Wirkung der Machtausübung soll anhand der Analyse subjektiver Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in der vorliegenden Arbeit erforscht und hinterfragt werden.

1.1. Zentrale Forschungsfrage

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Machtpraktiken, insbesondere deren Erleben seitens der Lernenden. Hierbei stellt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie erleben Schülerinnen und Schüler Machtpraktiken in der Lehrer-Schüler-Interaktion?

Anhand der Analyse von Erinnerungsgeschichten nach Frigga Haug werden solche Praktiken herausgearbeitet und im Kontext von institutionalisiertem Lehren und Lernen analysiert. Dies erfolgt unter Verwendung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack, um den Erfahrungsraum des Einzelnen und die darin auffindbaren konjunktiven Orientierungen, wie sie in den hier bearbeiteten Geschichten sichtbar werden, darzustellen. In Folge wird auf das Erleben von Machtpraktiken näher eingegangen. (vgl. Bohnsack 2013b, S. 15)

1.2. Methodische Vorgehensweise

Nachdem in der Einleitung die pädagogische Relevanz des Themas verdeutlicht wird, soll der theoretische Teil der Arbeit als wissenschaftlicher Rahmen und zur Erfassung des Forschungsstandes dienen. Zuerst werden die Begrifflichkeiten Macht und Praktik beleuchtet, um einerseits die Vielschichtigkeit des Machtbegriffs einzugrenzen und andererseits, um die Verwendung des Begriffs der Machtpraktik zu verdeutlichen. Weiter werden die Funktionen der Schule dargestellt und die Bedeutung von Schule als Sozialisationsinstanz näher ausgeführt. Aufbauend darauf soll das Verhältnis von pädagogischer Autorität und Macht herausgearbeitet werden. Anschließend werden Theorien und Studien unterschiedlicher Machtpraktiken dargestellt. Daraufhin werden, im Hinblick auf die empirische Untersuchung der Arbeit, bereits bestehende Studien zum Erleben des Lehrer-Schüler-Verhältnisses betrachtet. Die im Theorieteil erworbenen Erkenntnisse dienen dem empirischen Teil als Grundlage. Die empirische Untersuchung wird anhand der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack durchgeführt. Im Zuge der Auswertung des Materials soll das subjektive Erleben von

Machtpraktiken der Schülerinnen und Schüler erhoben werden und die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen.

1.3. Kapitelüberblick

Die vorliegende Arbeit gliedert sich grundsätzlich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil.

Im zweiten Kapitel werden wesentliche Begriffe, die für das Thema der Arbeit relevant sind, erklärt und definiert. Da der Begriff Macht sehr breit gefächert ist, werden nur jene Definitionen dargelegt, welche soziale Beziehungen als unerlässliches Element der Macht sehen und im Hinblick der Auseinandersetzung mit der Lehrer-Schüler-Interaktion relevant erscheinen. Ebenso werden die Grundformen der Macht nach Popitz kurz dargestellt, da sich die einzelnen Kapitel der Arbeit immer wieder auf die Machtformen, insbesondere die der instrumentellen und der autoritativen Macht, beziehen. Der Begriff der Praktik wird unter dem praxistheoretischen Zugang näher beleuchtet. Damit soll die Wahl des Begriffs der „Machtpraktik“ verdeutlicht werden.

Um, die in der Einleitung erwähnten Anforderungen, welche an die Schule gestellt werden, näher zu betrachten, werden anschließend die Funktionen der Schule dargestellt. Hierfür werden die Funktionen der Schule nach Fend dargelegt und aufbauend darauf Schule als Sozialisationsinstanz betrachtet. Die Betrachtung schulischer Sozialisation soll zur Verdeutlichung der Beeinflussung von schulischen Prozessen und der Vergesellschaftung des Individuums führen. Wie bestimmte gesellschaftlich anerkannte Verhaltensmuster unbewusst im Unterricht gelernt werden, wird anschließend anhand der Darlegung der Theorie des heimlichen Lehrplans dargelegt.

Die Darstellung der Funktionen der Schule macht unter anderem die Widersprüchlichkeit der Aufgaben und Anforderungen ersichtlich, was in Folge zur Thematisierung der pädagogischen Professionalität und deren Anspruch führt. Hierbei wird der Bogen von der Betrachtung unterschiedlicher Ansätze zur Professionalisierungsdebatte über die Darstellung der pädagogischen Autorität bis hin zur Ausführung des besonderen Verhältnisses von Autorität und Macht gespannt.

Somit erfolgt im anschließenden Kapitel eine theoretische Annäherung an unterschiedliche Machtpraktiken, welche der/dem Lehrenden als Hilfe zur Erfüllung und Umsetzung diverser, teils von außen aufgetragenen Aufgaben, dienen. Anzumerken ist, dass lediglich eine Auswahl an Machtpraktiken dargestellt wird, welche im Hinblick auf den empirischen Teil der Arbeit relevant erscheint.

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit wird mithilfe bestehender Studien versucht, das Erleben der Lernenden innerhalb der Schule zu beschreiben. Im Fokus steht hier vor allem die Lehrer-Schüler-Beziehung, was auf die Auseinandersetzung mit Machtpraktiken, welche eine Lehrer-Schüler-Interaktion voraussetzen, begründet wird.

Die im Theorieteil herausgearbeiteten Erkenntnisse dienen dem zweiten Teil, der empirischen Untersuchung, als Grundlage. Einleitend wird die Forschungsfrage angeführt. Anschließend wird das empirische Material näher beschrieben, um folglich die Interpretationsmethode (dokumentarische Methode) begründen und beschreiben zu können. Anschließend werden die Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode dargestellt und anhand einzelner Beispiele verdeutlicht.

Die Präsentation der Ergebnisse und somit auch die Beantwortung der Forschungsfrage zum Erleben der Machtpraktiken erfolgt anhand des letzten Schrittes der dokumentarischen Methode: Der Typenbildung. Hierbei werden Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Machtpraktiken dargestellt.

Abschließend erfolgt eine Zusammenführung von Theorie und Empirie der vorliegenden Arbeit und ein kurzes Resümee wird gezogen.

1.4. Pädagogische Relevanz

Vorwiegend ist die Ausübung von Macht durch Lehrpersonen gesellschaftlich negativ behaftet.

Bildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Macht in der Lehrer-Schüler-Interaktion zeigen, dass das pädagogische Verhältnis von sich aus von Macht geprägt ist. (vgl. Tenorth 2006, S. 36, Schäfer 2004) Ebenso werden auch positive Momente hinsichtlich der Anwendung sogenannter Machtpraktiken aufgegriffen. (vgl. z.B. Scholl 2007, S. 41ff, Reemtsma 2007, S. 67ff) Zentral in der bildungstheoretischen Diskussion ist vor allem die Frage, wie mit dem pädagogischen Verhältnis, welches von Macht geprägt ist, umgegangen werden muss, um das Machtverhältnis pädagogisch legitimierbar zu machen. Benner (2012), zum Beispiel, setzt sich mit dieser Frage im Kapitel „Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige“ (211ff) näher auseinander.

Dementsprechend rückt auch die Art und Weise der Machtausübung in der Lehrer-Schüler-Interaktion in den Mittelpunkt zahlreicher Untersuchungen. Bei der Durchsicht der Studien zur Wirkungsmacht der Lehrperson zeigt sich, dass hauptsächlich

quantitativ geforscht wurde und demnach wenige qualitative Untersuchungen durchgeführt wurden. (vgl. z.B. Misamer 2019, Randoll 1997, Eder 2005)

Studien, in denen der Fokus auf die subjektiven Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Anwendung von Machtpraktiken erfasst wird, sind selten.

Doch genau die Untersuchung dieser Wahrnehmungen soll eine erhöhte Bedeutung zugeschrieben werden, da sie einen besonderen Blick auf elementare Machtstrukturen im Unterricht eröffnen, welche bei einer quantitativen Auseinandersetzung nicht gegeben ist. (vgl. Bohnsack 2017, S. 270)

Durch den Fokus auf die individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern kann ein Zugang zur Handlungspraxis geschaffen werden, welcher Einblick in das Unterrichtsgeschehen gibt, der in schulischen Leistungsstudien, wie zum Beispiel PISA, nicht berücksichtigt wird. Demnach kann die Analyse subjektiver Erfahrungen Erkenntnisse liefern, welche bei bildungspolitischen Auseinandersetzungen berücksichtigt werden sollen.

Ebendeswegen wird in der Studie dieser Arbeit der Schwerpunkt auf das subjektive Erfahren von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Machtpraktiken seitens der Lehrenden gelegt und untersucht, wie Machtpraktiken im Kontext des institutionalisierten Lernens erlebt werden.

2. Begriffsbestimmung

Zuerst werden die zentralen Begriffe Macht und Praktik näher beleuchtet, da diese für das gewählte Thema wesentlich sind. Dafür wird zunächst der Begriff der Macht betrachtet und die für das Verständnis der vorliegenden Arbeit wesentlichen Bestimmungsversuche dargestellt. Dies ist notwendig, da im bildungswissenschaftlichen Kontext zahlreiche divergente Definitionen für Macht vorliegen. Anschließend werden die Grundformen von Macht nach Popitz dargestellt, um einleitend ein Grundverständnis von Machtausübung schaffen zu können. In Folge wird die Verwendung der Begrifflichkeit Praktik mittels des praxistheoretischen Zugangs begründet.

2.1. Macht

Der Terminus Macht ist ein pädagogischer Grundbegriff und in einen breit gefächerten Diskurs eingebettet. Im Folgenden werden jene Bestimmungsversuche präsentiert, welche zum Verständnis der vorliegenden Arbeit, die ein Hauptaugenmerk auf die Lehrer-Schüler-Interaktion legt, nützlich sind. Demnach werden jene Definitionen dargelegt, welche die soziale Beziehung als unerlässliches Element der Macht sehen. In weiterer Folge werden Foucaults und Schäfers Darstellungen von Machtbeziehungen näher betrachtet, um die Relevanz von Macht in Bildungsinstitutionen verdeutlichen zu können.

Eine der bekanntesten Definitionen von Macht stammt von Max Weber: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“. (Weber 1972, S. 28)

Ähnlich definiert auch Dahl (1957) Macht. Demnach ist Macht „die Fähigkeit von Akteur A einen Akteur B zu einer Handlung zu bewegen, etwas zu tun was Akteur A von ihm verlangt, abzüglich der Wahrscheinlichkeit, dass der Akteur B die von Akteur A gewollte Handlung auch ohne den Einfluss von Akteur A getan hätte.“ (S. 214)

Beide Auffassungen gehen davon aus, dass es Macht nur im Kontext einer zwischenmenschlichen Beziehung gibt.

Ebenso liegt auch für Foucault (2005) das Hauptaugenmerk nicht auf der Manifestation von Macht, sondern er beschäftigt sich vielmehr mit der Analyse von Machtbeziehungen: „Wir wählen als Gegenstand der Analyse nicht Macht, sondern

Machtbeziehungen [...]“ (S. 254) Wesentlich ist also, „was da geschieht, wenn jemand, wie man sagt, Macht über andere ausübt“ (ebd. S. 251).

Folglich versteht Foucault Macht als ein „Ensemble aus Handlungen“ (ebd. S. 256): „Macht existiert nur als Handlung [in actu], auch wenn sie natürlich innerhalb eines weiten Möglichkeitsfeldes liegt, das sich auf dauerhafte Strukturen stützt. [...]. In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern auf deren Handeln einwirkt.“ (ebd. S. 255) Deutlich wird durch Foucaults Darstellung vor allem, dass Machtbeziehungen im Wesentlichen nicht auf den Körper des anderen einwirken, sondern mögliche Handlungen beeinflusst werden sollen. Im schulischen Kontext können Machtbeziehungen demnach gegenwärtiges und zukünftiges Handeln beeinflussen, was in weiterer Folge dem Ziel einen selbstbestimmten, funktionierenden Bestandteil der Gesellschaft zu bilden, obliegen sollte.

Ebenso sieht Schäfer (2004) Macht als wesentliches Mittel in der Erziehung, um der Bevormundung zu entkommen. Sofern ist Machtausübung nur dann legitimierbar, wenn sie zum einen zeitlich begrenzt ist und zum anderen das Ziel der Auflösung von Fremdbestimmung verfolgt. (vgl. S. 145f)

Auch für Paris (2009) ist Macht legitimierbar, wenn sie „im Interesse der durch sie repräsentierten Ordnung und Wertordnung unerlässlich ist“ (S.40) und nicht eigennützig handelt beziehungsweise den persönlichen Bedürfnissen folgt.

Somit können der Machtausübung, welche gesellschaftlich teilweise negativ behaftet ist, durchaus auch legitime Momente zugesprochen werden. Vor allem, wenn es um die Schaffung eines Ordnungsrahmens geht, um Heranwachsende bestmöglich für zukünftige gesellschaftliche Prozesse vorzubereiten, ist eine Machtbeziehung wesentlich.

2.1.1. Die Grundformen der Macht nach Popitz

Die Grundformen der Macht von Popitz werden hinzugezogen, um einleitend ein Verständnis des vielschichtigen Begriffs der Machtausübung zu schaffen. Besonders die Aktionsmacht, die instrumentelle und die autoritative Macht sind in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung, da die dargestellten Praktiken der Macht im Kapitel 5 weitgehend auf die Grundformen der Machtausübung aufbauen. Die datensetzende Macht wird der Vollständigkeit halber dargestellt. Popitz leitet von vier konstitutiven Handlungsfähigkeiten (die Fähigkeit zu verletzenden

Aktionen; die Fähigkeit, Angst und Hoffnung zu erzeugen; die Fähigkeit, Maßstäbe zu setzen; die Fähigkeit zum technischen Handeln) die vier Grundformen der Macht ab. Die Grundformen der Macht lauten Aktionsmacht, instrumentelle Macht, autoritative Macht und datensetzende Macht. Popitz betont, dass die vier Grundformen keinesfalls voneinander unabhängig, sondern miteinander verknüpft zu betrachten sind. (vgl. Popitz 1992, S. 22 ff)

Aktionsmacht

Die „direkteste Form von Macht“, wie sie Popitz nennt, definiert er als „Macht, anderen in einer gegen sie gerichteten Aktion Schaden zuzufügen“. (Popitz 1992, S. 43) Diese Form der Macht basiert auf eine einzelne Aktion. Des Weiteren setzt die Aktionsmacht keine dauerhaft überlegene Macht voraus. Es besteht also auch die Möglichkeit, dass Schwächere in bestimmten Situationen Aktionsmacht ausüben. Ein besonderes Merkmal der Aktionsmacht ist, egal wie das Opfer auf die Aktion reagiert, es wird die Aktion nicht abwehren können. Diese Angst vor Verletzbarkeit sieht Popitz als ein Element der Vergesellschaftung, denn „Zusammenleben heißt steht auch sich fürchten und sich schützen“ (ebd., S. 69)

Die Aktionsmacht wird in drei Gruppen gegliedert, welche jedoch ineinandergreifen können:

- Aktionen zur Minderung sozialer Teilhabe
- Aktionen zur materiellen Schädigung
- Körperliche Verletzungen (vgl. ebd., S. 43ff)

Die Aktionsmacht gewinnt in der vorliegenden Arbeit vor allem dann an Bedeutung, wenn Machtausübung seitens der Lehrpersonen in einer nicht pädagogisch legitimierbaren Art und Weise stattfindet.

Instrumentelle Macht

Im Gegensatz zur Aktionsmacht beruht die instrumentelle Macht auf einer längerfristigen Abhängigkeit des Opfers. Diese Macht stützt sich auf die Sorge um die Zukunft, Furcht und Hoffnung. Drohungen und Versprechungen werden instrumentalisiert, um dauerhaft Macht auszuüben, da diese jederzeit zukünftig als Bestrafungen und Belohnungen Wirklichkeit werden können. Bei der instrumentellen Macht wird der Mensch „dauerhaft zum Werkzeug fremden Willens“ (ebd. S. 27). Fernerhin bezeichnet Popitz die instrumentelle Macht als Alltagsmacht, welche

notwendig ist, um ein längerfristiges Machtverhältnis führen zu können. (vgl. ebd., S. 27ff)

Im schulischen Kontext spielt die instrumentelle Macht eine wesentliche Rolle, da zum einen ein Verhältnis der Abhängigkeit auf lange Zeit vorliegt und zum anderen Praktiken, wie die Belohnung und die Bestrafung als Instrument zur Wahrung der Abhängigkeit angewendet werden. Näher wird darauf in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen.

Autoritative Macht

In diesem Fall setzen Autoritäten Maßstäbe und der „Autoritätsabhängige ist fixiert auf die Urteile der Autoritätsperson über ihn; er hofft, bestätigt zu werden, fürchtet Mißachtung [sic!]“ (ebd., S. 122).

Die Abhängigkeit von Autoritäten und das Bedürfnis nach Anerkennung wird bewusst ausgenutzt, um das Verhalten und darüber hinaus „die Einstellungen, die Perspektiven und Kriterien der Betroffenen, die Weise, wie etwas wahrgenommen wird und die Art, wie etwas beurteilt wird“ (ebd., S. 28), zu beeinflussen. Anders als die instrumentelle Macht steuert die autoritative Macht nicht nur das sichtbare Verhalten, sondern „wirkt auch im Dunklen“ (ebd., S. 28), also auch dann, wenn keine Kontrolle erfolgt. Demnach könnte die autoritative Macht, welche die Lehrperson ausübt, auch das Verhalten und die Handlungen außerhalb der schulischen Institution beeinflussen und somit die Sozialisation der Schülerin/ des Schülers prägen.

Die autoritative Macht ist der instrumentellen dennoch sehr ähnlich, da die Mittel der Machtausübung, wie Bestrafung, Belohnung, Drohungen und Versprechungen die gleichen sind. (vgl. ebd., S. 114ff) Somit kommt der autoritativen Macht, hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Machpraktiken im schulischen Kontext, eine besondere Bedeutung zu.

Datensetzende Macht

Die datensetzende Macht, das Verändern von etwas natürlich Gegebenem, wird von Popitz als ein Modus des technischen Handelns angesehen. Durch technisches Handeln werden die Wirklichkeit und die Lebensbedingungen „nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere“ (ebd., S. 167) verändert. Die Wirkung des Machthabers wird durch Objekte vermittelt und schreibt dem Machthaber, „als Veränderer der Objektwelt ein Potential sozialer Macht zu“ (ebd., S. 167). Die datensetzende Macht wird hier nur

der Vollständigkeit halber angeführt, da sie im Kontext der Anwendung von Machpraktiken und deren Erleben keine wesentliche Rolle zu spielen scheint.

Bezugnehmend auf das vorliegende Forschungsinteresse wird durch die Annäherung an den Machtbegriff deutlich, dass pädagogisches Handeln und Machtbeziehungen eng miteinander verbunden und zum größten Teil wesentlich und legitimierbar für die Erziehung Heranwachsender sind. Kritisch wird die Ausübung von Macht dann, wenn sie missbraucht wird. Dies wurde teilweise anhand der Darstellung der vier Formen der Machtausübung nach Popitz verdeutlicht. Das Ziel der Machtausübung ist demnach nicht die Auflösung der Fremdbestimmung, sondern soll vor allem persönliche Bedürfnisse durchsetzen.

2.2. Praktik

Um die Grundidee der Praktik, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, darzustellen, wird im Folgenden der praxistheoretische Zugang zur Annäherung an den Begriff der Praktik näher beleuchtet. Im Zentrum steht hier die Annahme, „dass die Geordnetheit sozialen Geschehens, alle Grundmerkmale des Sozialen, durch soziale Praktiken hervorgebracht werden“ (Breinbauer 2014, S. 24). Dabei werden vorwiegend „Prozesse der Vergesellschaftung“ (ebd. S. 24) untersucht, wobei die Herausforderung bei der „Vermittlung der Sichtbarkeit lokaler Settings und der Unsichtbarkeit struktureller Wirkprinzipien“ (ebd. S. 24) liegt. Bezüglich der vorliegenden Arbeit, speziell der Auseinandersetzung mit (Macht)Praktiken ist dies ein wesentlicher Ansatz, um Praktiken und ihre Regelmäßigkeit näher beleuchten zu können.

Die Annahme, „dass Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als wissensbasierte Tätigkeit begriffen werden kann“ (Reckwitz 2003, S. 292) ist wesentlich, da jede Praktik, beispielweise das Zähneputzen, Wissen voraussetzt. Jeder Gegenstand, jede Person hat in der jeweiligen Praktik eine Bedeutung, mit der die Akteurin/ der Akteur der Praktik angemessen umgehen muss. (vgl. Reckwitz 2003, S. 292)

Betreffend dem schulischen Kontext, in dem die vorliegende Arbeit steht, lässt sich daraus ebenso die Bedeutung von Praktiken im Unterricht ableiten, da auch die

Lehrperson (wie die Zähne putzende Person) einer Regelmäßigkeit, welche sich auf Wissen über den Gegenstand stützt, folgt.

Bezugnehmend auf die bisher erläuterten Theorien zur Macht und Praktik wird der Begriff der Machtpraktik demnach in der vorliegenden Arbeit zur Beschreibung von unterschiedlichen Formen der Machtausübung in einem zwischenmenschlichen Kontext gewählt, da dadurch die Regelmäßigkeit und die Notwendigkeit von Praktiken für die Vergesellschaftung in den Mittelpunkt rückt.

3. Die Funktionen der Schule

Anders als es auf den ersten Blick erscheint, ist die Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung. Vielmehr versucht die Schule einem gesellschaftlichen Auftrag zu folgen und ihn zu erfüllen.

Hierzu spricht Parsons im Aufsatz *Schulklasse als soziales System* von zwei Funktionen, die die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft darstellen sollen: Einerseits sollen Schülerinnen und Schüler Fertigkeiten und Werte entwickeln, die für ein späteres erfolgreiches Erwachsenenleben wichtig sind. Andererseits werden sie aufgrund ihrer Fähigkeiten auf die unterschiedlichen Positionen in der Erwachsenengesellschaft verteilt. (vgl. Parsons 2012/1968, S. 103)

3.1. Die Funktionen der Schule nach Fend

Orientierend an den Beitrag von Parsons sieht Fend die Funktion der Schule als Instrument der „herrschenden Schichten ihre privilegierte Position über das Schulsystem, das durch die Berufung auf das (schulische) Leistungsprinzip diesen Prozess verschleiert, und der gerade deshalb so perfekt funktioniert“ (Fend 1980, S. 15) zu festigen. „Im Schulsystem wird nämlich nicht das kulturelle Erbe einer Gesellschaft schlechthin vermittelt, sondern primär die Kultur der herrschenden Klasse, die dadurch ihre privilegierten Positionen behauptet.“ (ebd, S. 15)

Dahingehend unterscheidet Fend (1980) drei gesellschaftliche Funktionen von Schule, welche er 2006 mit der Veröffentlichung von „Die neue Theorie der Schule“ (2. Auflage 2008) durch die Enkulturationsfunktion ergänzt.

1. Qualifikationsfunktion:

Die Schule hat die Aufgabe den Schülerinnen und Schülern Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, die für eine Teilnahme am beruflichen Erwachsenenleben relevant sind. Hierbei muss Wissen entwickelt sowie Fertigkeiten erlernt werden.

2. Allokationsfunktion:

Die Schule soll die Verteilung auf die unterschiedlichen Positionen gemäß Bildung, Einkommen und Kultur in der Gesellschaft regeln und die Leistungsideologie der Gesellschaft vermitteln.

3. Integrationsfunktion:

Eine weitere Aufgabe der Schule besteht darin Werte und Normen zu vermitteln, welche es zulassen Personengruppen in ein politisches System einzuordnen. Demnach handelt es sich hierbei um die Vermittlung von Akzeptanz des politischen Regelsystems.

4. Enkulturationsfunktion:

Über die Vermittlung einer Qualifikation hinaus umfasst die Enkulturationsfunktion „die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (Fend 2008, S. 49). Die Beherrschung von Schrift und Sprache trägt demnach also zur kulturellen Teilhabe bei.

(vgl. Fend 2008, S. 49ff)

3.2. Die Schule als Sozialisationsinstanz

Die Darlegung gesellschaftlicher Funktionen verhalf „den Sinn von Bildungssystemen in ihrem Rahmen zu präzisieren“ (Fend 2008, S.14, vgl. dazu auch Wiezorek, 2005; Parsons 2012/1968). Aufbauend soll die Betrachtung schulischer Sozialisation zur Verdeutlichung der Beeinflussung von schulischen Prozessen und der Vergesellschaftung des Individuums führen.

Allgemein wird unter Sozialisation die Entwicklung und das Wechselspiel eines Individuums in einer Gesellschaft gesehen. Im Laufe des Lebens lernt das Individuum, wie es sich entfalten und gleichzeitig aber auch an gesellschaftliche Richtlinien halten kann. (vgl. Hummrich, Kramer 2017, S. 1)

Innerhalb einer Gesellschaft findet Sozialisation in unterschiedlichen Instanzen statt. Die Familie bildet die erste Sozialisationsinstanz für Kleinkinder. Durch die Einführung der „Schule für alle“ bildet nun auch die Schule einen wichtigen Bereich der Sozialisation. (vgl. Jobst 2010, S. 192)

Die Sozialisationstheorie ermöglicht für Fend (2008) „die Einbettung von Erziehung in einen größeren gesellschaftlichen Kontext, in dem sich zeigte, dass jede Gesellschaft und jede Kultur Formen des Umgangs mit dem Nachwuchs entwickelt, die von der Gesamtgestalt einer Gesellschaft und Kultur mit beeinflusst sind“ (S.14).

Durch die Einordnung der Schule als Sozialisationsinstanz entsteht also die Möglichkeit Schule und das gesellschaftliche Umfeld der Schule als wichtigen Einflussfaktor für die Entwicklung des Kindes zu einem fähigen Mitglied der Gesellschaft zu sehen. (vgl. Fend 2008, S.14)

Darüber hinaus kommt der Schule die Aufgabe als Vermittler und Rechtfertiger demokratischer Systeme hinzu. Laut Fend (2008) stehen Bildungssysteme „in modernen Gesellschaften im beschriebenen Austauschverhältnis zur Wirtschaft, zur Sozialstruktur, zum politischen System und zum kulturellen System insgesamt“ (S. 36). Der Anspruch an die Schule ist also nicht nur die Bildung von fähigen Mitgliedern der Gesellschaft, sondern trägt auch zur Stabilität des demokratischen Systems bei.

Mit der Frage, was schulische Sozialisation ausmacht, beschäftigen sich unter anderem Hummrich und Kramer (2017) in ihrer Arbeit „Schulische Sozialisation“. Zum einen werden auch hier die Aufgaben der Schule als Vermittler bestimmter Werte, Normen und Wissen betrachtet und zum anderen wird das Wechselspiel mit anderen Sozialisationsinstanzen, wie Familie und Freunden als prägendes Merkmal schulischer Sozialisation verdeutlicht. Das heißt, nicht nur die Interaktion zwischen der Lehrperson und der Schülerin/ des Schülers als schulische Sozialisation ist prägend, sondern schulische Sozialisation ist vielmehr als Gesamtheit des schulischen Sozialgeschehens zu sehen. Demnach sind Schülerinnen, Schüler, Eltern und Lehrpersonen in den Prozess der Vermittlung von Verhaltensweisen, Werten, Normen und Wissen miteingebunden. (vgl. Hummrich; Kramer 2017, S. 15ff)

3.3. Der heimliche Lehrplan

Mit der Frage, wie bestimmte gesellschaftlich anerkannte Verhaltensmuster unbewusst im Unterricht gelernt werden, beschäftigte sich bereits Ende der 1960er Jahre Philip Jackson.

Jackson spricht von zwei unterschiedlichen Lehrplänen, nach denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Einerseits gibt es den amtlichen Lehrplan, welcher das Hauptaugenmerk auf die Fertigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben legt und andererseits existiert auch der nicht-amtliche Lehrplan beziehungsweise der heimliche Lehrplan (im Original: „hidden curriculum“), welcher ein „Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen“ (Jackson 1975, S. 29) ist.

Kandzora (1996) nennt den heimlichen Lehrplan als Schlagwort, welches auf „schulische Sozialisationsprozesse, die in curricularen Vorgaben nicht explizit ausgewiesen sind, die aber für die Lernerfahrungen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen qualitative Bedeutung haben“ (S.71) verweist.

Laut Jackson wirken Faktoren in den Unterricht mit ein, welche im amtlichen Lehrplan nicht berücksichtigt werden und es notwendig machen den heimlichen Lehrplan zu beachten. Lehrpersonen sprechen beispielsweise einzelnen Schülerinnen und Schülern ein Vorrecht zu, wenn sie diese anders behandeln als die restlichen Kinder, wie etwa bei der Beantwortung von Schülerfragen. Ebenso bestimmt die Lehrperson, wann Einzelarbeiten, Partnerarbeiten und Gruppenarbeiten angeboten werden und wann ein Thema, egal ob ein Interesse daran besteht oder nicht, aufgegriffen wird. (vgl. Jackson 1975, S. 21ff)

Aufbauend auf Jacksons Verständnis, beschäftigt sich auch Zinnecker 1975 mit dem Gegenmodell der Unterrichtsforschung, dem heimlichen Lehrplans. Unter seiner Ausgangsthese „Unterricht ist ein in vieler Hinsicht unbekannter Ort“ (S. 183) versucht er darzulegen, dass die traditionelle empirische Unterrichtsforschung keineswegs alle Wirkungen des Unterrichts analysiert. Während sich Kinder einen Lerninhalt aneignen, erwerben sie auch weitere Fähigkeiten, wie die Ausprägung einer persönlichen Einstellung zum Lerninhalt, Entwicklung der Lernfähigkeit, Einübung praktischer Fertigkeiten (z.B. Schreiben) und die Bildung von Emotionen gegenüber dem Lerninhalt.

Laut Zinnecker (1975) erzeugt jede Kultur „einen bestimmten, auf ihre jeweiligen Produktions- und Reproduktionsbedingungen zugeschnittenen typischen Sozialcharakter.“ (S. 186) Die Erschaffung des gesellschaftlich erwünschten Persönlichkeitsmuster, dementsprechend die Einübung sozialer Regeln findet in der Schule, vor allem in den ersten Jahren nach Schuleintritt statt, wobei keine klare Trennung zum fachlichen Wissen erfolgt. (vgl. Zinnecker 1975, S. 183ff)

Parsons (1968) weist auf den Mangel an Differenzierung von fachlichem Wissen und sozialem Lernen hin. Die Lehrperson ist in diesem Fall nicht nur Lehrperson, sondern schlüpft auch in die Mutter- bzw. Vaterrolle gegenüber dem Kind und wird so zu einer Bezugsperson, worauf diese mitverantwortlich für die Entwicklung des Charakters des Kindes ist. Dies führt in weiterer Folge zur Verinnerlichung von Werten und Normen, die in der Gesellschaft als wünschenswert gelten. (vgl. 177ff)

Durch die Beleuchtung der schulischen Funktionen wird die Bedeutung der Schule hinsichtlich wirtschaftlicher, sozialer und politischer Systeme ersichtlich und zeigt zugleich welche enormen Ansprüchen Lehrende sowie Lernende ausgesetzt sind.

Die Funktionen der Schule werden weitestgehend vom gesellschaftlichen Umfeld geprägt und vorgegeben. Weder die Lehrperson noch der oder die Lernende kann sich diesen entziehen.

Während den Lehrenden zumindest die Umsetzung der von außen auferlegten Aufträgen frei steht, müssen sich Lernende dem traditionellen schulischen Modell unterwerfen. Bohnsack behandelt die Unterwerfung unter dem Begriff der „Passung“. Damit ist die fehlende Übereinstimmung zwischen der schulischen Erwartung und den individuellen Bedürfnissen der/des Lernenden gemeint. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 13ff). Ein späterer Abschnitt geht näher auf die Problematik der Passung zwischen der Institution Schule und den Heranwachsenden ein.

Was die teils widersprüchlich zueinanderstehenden Aufgaben der Schule für die Professionalisierung der Lehrperson bedeutet, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

4. Das besondere Verhältnis von Macht und Autorität im Kontext der pädagogischen Professionalität

Um pädagogische Autorität im Kontext der Professionalisierung näher zu beleuchten, muss vorher auf das pädagogische Professionsverständnis eingegangen werden.

Der klassische Professionsbegriff, welcher in den 1950er und 1960er Jahren für Professionen wie Ärzte und Anwälte entwickelt worden ist, kann schwer auf pädagogisch Professionelle übertragen werden. Terhart (2011) nennt hierfür unter anderem die Einbettung des Lehrerberufs in einen staatlichen Apparat, was beim traditionellen Professionsbegriff nicht der Fall ist. Des Weiteren lässt sich das fachlich spezifische Wissen schwer von Alltagswissen abgrenzen. Zudem stellt auch die Klientel der Lehrerschaft, also die Schülerinnen und Schüler eine weitere Abweichung zum traditionellen Professionsbegriff dar: Die Lernenden sind aufgrund des Schulgesetzes verpflichtet am Unterricht teilzunehmen und die Arbeit erfolgt in administrativ zusammengestellten Gruppen. Ebenso und wie auch in der Einleitung angemerkt, verändern sich die gesellschaftlichen, politischen und bildungswissenschaftlichen Aufgaben der Lehrpersonen stetig, was es wiederum schwierig macht, die Aufgaben des Lehrberufs zu verdeutlichen und zu anderen Professionen abzugrenzen. (vgl. Terhart 2011, S.104)

Da die Zuordnung des Lehrberufs zum klassischen Professionsverständnis aufgrund der genannten Gründe unergiebig erscheint, nennen Combe und Helsper (2017) vier unterschiedliche Betrachtungsweisen, welche sich mit dem Professionsverständnis in der Pädagogik beschäftigen: der systemtheoretische Ansatz (siehe Stichweh 1996), der strukturtheoretische Ansatz (siehe Oevermann 2017), der interaktionistische Zugang (siehe Schütze 1996) und der machtheoretische Ansatz (siehe Daheim 1992). (vgl. S. 9ff)

Hinsichtlich des Themas der vorliegenden Arbeit sind die Grundzüge des systemtheoretischen Ansatzes, welcher unter anderem von Stichweh geprägt wurde und eng verbunden mit dem machtheoretischen Ansatz ist, wesentlich.

Beim machtheoretischen Kontext „wird die Entstehung, die Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit thematisiert“. (Combe & Helsper 2017, S. 11)

Stichwehs Ansatz beschreibt „die Strukturdimension von Professionen in Relation zu den Funktionssystemen der Gesellschaft“ (Nittel 2011, S. 41). Des Weiteren wird auf den strukturtheoretischen Ansatz geprägt von Oevermann eingegangen, da dieser

unter anderem die Antinomien des Lehrberufs aufgreift, die für die Analyse der Lehrer-Schülerinteraktion wertvolle Einsichten liefert. (vgl. Terhart 2011, S. 206) Beide Themen erscheinen für die weiteren Ausführungen zum Thema Machtpraktiken bedeutend.

Stichweh (1996) sieht Professionen als Berufe, welche sich dadurch von anderen Berufen unterscheiden, dass „sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt [sic!] kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen. Die reflexive Handhabung der Berufsidee schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet“ (S. 51). Demnach ist Professionalität nicht nur auf das fachspezifische Wissen begrenzt, sondern entsteht aufgrund reflexiver Betrachtung unter Einbeziehung des von außen auferlegten sozialen Anspruchs. Ebenso wird im machttheoretischen Ansatz neben der Expertise „die soziale Anerkennung und vor allem die Zuerkennung von Organisations – und Klientenautonomie“ (Combe & Helsper 2017, S.11) als zentral gesehen.

Auch Oevermann hebt die Besonderheit der Professionen gegenüber anderen Berufen hervor und betont die Bewahrung des Berufsethos mit Hilfe der Selbstkontrolle: „Professionen stellen für den Soziologen unter den Berufen eine besondere Kategorie dar, weil in ihnen sich Handlungsprobleme zur Ausbildung einer spezifischen Strukturlogik beruflicher Praxis kristallisieren, die für das Funktionieren von fortgeschrittenen Gesellschaften von zentraler Bedeutung ist. [...] Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle.“ (Oevermann 2017, S. 70) Ebenso wird im strukturtheoretischen Ansatz die Widersprüchlichkeit der Aufgaben und Anforderungen der Lehrenden aufgegriffen, welche durch Selbstkontrolle und Reflexion zumindest teilweise bewältigt werden. Einerseits sollen Lernende in ihren individuellen Besonderheiten und Lagen unterschiedlich behandelt werden und andererseits müssen administrative Regeln und curriculare Aufträge berücksichtigt werden. (vgl. Terhart 2011, S.206) Ebendeswegen „zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit

und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität.“ (Terhart 2011, S. 206)

Zusammengefasst bedeutet dies, dass das pädagogische Berufsethos durch ständige Selbstkontrolle gewahrt werden muss, um die teilweise von außen auferlegten Antinomien und die gesellschaftlichen Ansprüche handzuhaben. Durch die gesellschaftliche Bedeutung professioneller Expertise entsteht Anerkennung, welche in Folge zu Autorität führt. (vgl. Schmidt-Wellenburg 2017, S.494)

4.1. Die pädagogische Autorität

Im Hinblick auf den schulischen Kontext, in dem diese Arbeit steht, wird nun der Begriff der *pädagogischen Autorität* beleuchtet und zum allgemeinem Autoritätsbegriff abgegrenzt.

Reichenbach prägt den Begriff der pädagogischen Autorität und definiert ihn folgendermaßen: „Pädagogische Autoritäten sind personale Autoritäten, die wiederum von der Autorität der Kultur getragen werden. In einem fundamentalen oder elementaren Sinn verkörpern aber Eltern bzw. die engen Betreuungspersonen [...] jene sichere Basis, die für eine günstige Entwicklung bedeutsam ist.“ (Reichenbach 2008, S. 162f) Hier stellt sich die Frage, warum Reichenbach eine Relation von pädagogischer und kultureller Autorität sieht. Eine Begründung liefert die Auffassung Reichenbachs, dass „die Hauptaufgabe von Erziehung und Unterricht zunächst immer mit der Tradierung von Kultur (im weitesten Sinne) zu tun hat.“ (ebd., S. 196) Pädagogische Autorität kann daher nicht nur durch personale Stellungen beschrieben werden, sondern ebenso zentral „ist das Wissen, sind die Inhalte, ist die Sache, die pädagogisch vermittelt werden sollen, kurz: die Kultur“. (ebd., S. 194)

Auch Helsper spricht von der pädagogischen Autorität und setzt sie mit dem Begriff der Lehrerautorität gleich. Er verweist auf die fünf wesentlichen Grundzüge einer pädagogischen Autorität. Erstens weisen Lehrende ein hohes Wissen in einem Fach oder einer Disziplin auf. Durch dieses Element allein würden sie sich jedoch nicht von anderen Berufsgruppen unterscheiden. Eine Abgrenzung wird durch das zweite Element deutlich: Eine Lehrkraft muss „Wissen gut vermitteln können“ (Helsper 2009, S. 72). Den dritten Punkt nennt Helsper die „Vermittlung sozialer Beziehungen, normativer Orientierungen und Unterrichtsregeln – im Horizont universalistischer Gerechtigkeit – die gemeinsame Aneignungsprozesse“ gewährleisten. (ebd., S.72) Durch den Gebrauch von klaren Regeln kann erst eine Anerkennung der Lehrperson

stattfinden und ein Zusammenbruch des Unterrichts vermieden werden. Als viertes Merkmal einer pädagogischen Autorität nennt Helsper den Umstand der Schulpflicht, welche die Schule mit „disziplinarischen Machtmitteln“ ausstattet und „hoheitsstaatliche Selektionsentscheidungen“ durchsetzt. (ebd., S.72) Die Problematik eines Autoritätsverständnisses, welches allein auf Anerkennung beruht, wird hier deutlich, da die Lehrperson von vornherein mit Machtmitteln ausgestattet wird. Das fünfte Element beschreibt Helsper (2009) wie folgt: „Es ist ein Kennzeichen pädagogischer Autorität, dass sie nicht nur an ihr Ende kommen kann, sondern auf ihr Ende angelegt ist, ja sich gerade in ihrer ‘Abdankung’ vollendet.“ (S.73) Je mehr sich Schülerinnen und Schüler in ihrem Wissen und Können den Lehrenden nähern, umso weniger benötigen sie diese.

Sowohl Reichenbach als auch Helsper gehen davon aus, dass pädagogische Autorität zum einen auf Wissensvermittlung und zum anderen auf ihrer gesellschaftlichen Stellung aufbaut. Helsper geht noch einen Schritt weiter und grenzt die pädagogische Autorität zur Autorität, welche auf Anerkennung beruht, durch die womöglich nicht freiwillige Verfügung von Machtpraktiken ab. Auch Paris spricht von der von ihm genannten Amtsautorität, die weder mit dem Wissen noch mit der Vermittlung von Wissen in Verbindung steht. Amtsautorität besteht demnach „in seinem Recht und der Pflicht zur Benotung, also der institutionell übertragenen Definitionsmacht, die er in der Bewertung von Leistungen und Lernfortschritten der Schüler ausübt“ (Paris 2009, S. 45).

4.2. Die Autorität im Verhältnis zu Macht

Die bisherigen Ausführungen zur pädagogischen Autorität verdeutlichen die enge Beziehung von Macht und Autorität.

Reichenbach betont die Notwendigkeit von sozialen Zusammenhängen für die Entstehung von Macht: Er spricht von Autorität „nicht als Merkmal der Persönlichkeit oder als Verhaltensdisposition eines Individuums, sondern [...] [Autorität ist] vielmehr ein asymmetrisches, aber letztlich wechselseitiges Anerkennungsverhältnis. Es handelt sich also um ein Merkmal einer Beziehung zwischen Einzelpersonen oder zwischen Personen und kulturellen Entitäten.“ (Reichenbach 2008, S. 16)

Auch Paris (2005) spricht von Anerkennung als wesentliches Merkmal für Autorität und geht folglich auf den Einsatz von Macht ein. „Autorität ist jemand dann, wenn er

geachtet und anerkannt ist, wenn andere ihm aus freien Stücken eine persönliche Überlegenheit attestieren, an die sie selbst nicht heranreichen.“ (S. 77) Überdies beschreibt Paris die Anerkennung als Bestandteil um autoritative Macht ausüben zu können. Er geht hierfür vom Verständnis von autoritativer Macht nach Popitz (siehe Kapitel 2.1.1.) aus. Durch die Steuerung über das Geben und Verweigern von Anerkennung kann größtenteils auf den Einsatz von Machtpraktiken, wie Drohen und Strafen verzichtet werden. Bestrafungen und Drohungen werden nur dann eingesetzt, wenn die Autorität der Lehrperson nicht anerkannt und wertgeschätzt wird. (vgl. ebd. S. 78)

Sofsky und Paris (1991) betonen ebenfalls die Unerlässlichkeit von Beziehungen für die Entstehung von Macht: „Macht gibt es nur, wo Menschen sich zueinander verhalten, wo sie gemeinsam arbeiten, miteinander sprechen oder einander bekämpfen. Umgekehrt gilt freilich ebenso: Wo immer Menschen sich zueinander verhalten, kann sich Macht herausbilden. Allezeit ist Macht eine menschliche Möglichkeit. Wer Macht sagt, sagt auch Gesellschaft, doch wer Gesellschaft sagt, sagt immer auch Macht.“ (S. 9)

Ähnlich spricht Thiel (2016) vom hohen Machtpotential der pädagogisch Professionellen, welches auf das Arbeitsbündnis zwischen der Lehrperson und der Lernenden oder dem Lernendem beruht: „Die hohe Deutungs- und Entscheidungsmacht von Professionellen auf der einen Seite und die große Vulnerabilität sowie Abhängigkeit der Klienten auf der anderen Seite birgt Missbrauchspotential. (S.23) Schülerinnen und Schüler sind zum Schulbesuch verpflichtet und müssen sich Lerninhalte aneignen, bei denen die zukünftige Bedeutung nicht ersichtlich ist. Demnach muss eine zentrale Aufgabe der pädagogisch Professionellen die Schaffung von Bereitschaft seitens der Lernenden sein, um die Lehrtätigkeit ausführen zu können. Laut Thiel (2016) braucht es hierzu Vertrauen, was durch „Kompetenz, [...] Verlässlichkeit und damit Vorhersehbarkeit des Handels und [...] Bereitschaft zur individuellen Unterstützung“ (S. 13) gefestigt wird. Allerdings kann das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht pädagogisch legitimierbar eingesetzt werden, wenn keine Vertrauensbasis geschaffen wurde. Dies führt folglich zu Störungen in der Lehrer-Schüler Interaktion. (vgl. Thiel 2016, S. 24)

Zusammengefasst wird deutlich, dass das professionelle pädagogische Handeln auf Anerkennung und Vertrauen beruhen sollte. Pädagogische Autoritäten weisen von

Anfang an, aufgrund ihrer institutionellen Stellung, Macht auf, was auch immer das Risiko des Machtmissbrauchs mit sich bringt. Auf den Missbrauch von Machtpraktiken könnte womöglich verzichtet werden, wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf Anerkennung und Vertrauen beruht und als Endziel die Auflösung der asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung verfolgt.

5. Praktiken der Macht

Die bisherigen Darstellungen der unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben der Schule verdeutlichen den Sinn und Zweck von schulischen Institutionen und zeigen zugleich auf, wie vielfältig und anspruchsvoll die Forderungen an die Schule sind. Hierbei lassen sich die Gründe für die Anwendung von Machtpraktiken finden. Zum einen soll der Lernerfolg gesichert werden und zum anderen sollen Störungen vermieden werden, um den Anspruch, der an die Schule gestellt wird, erfüllen zu können.

Die Darstellung pädagogischer Autorität im Kontext von Professionalisierung zeigt, dass das Bestreben bestehen sollte, auf jene Dimensionen autoritativer Macht und die damit verbundenen Machtpraktiken, wie Drohen und Strafen zu verzichten.

Wenn jedoch Anerkennung, Vertrauen und Zuwendung als Grundlage der Lehrer-Schüler-Interaktion wegfallen, wird Macht mittels Konsequenzen demonstriert, um ein längerfristiges Machtverhältnis sichern zu können. Popitz nennt dies die *instrumentelle Macht*. (vgl. Popitz 1992, S. 27ff)

Ebenso spielt auch die verbale und nonverbale (wie Gesten, Mimik, Stimme, körperliche Distanz) Kommunikation der/des Lehrenden eine wesentliche Rolle zur Beeinflussung des Verhaltens der/des Lernenden und wird demnach als Machtpraktik angesehen. (vgl. Thiel 2016, 79ff)

Somit wird im folgenden Kapitel herausgearbeitet, welche Praktiken der Machtausübung (bewusst oder unbewusst) im Unterricht eingesetzt werden, um den gesellschaftlichen und kulturellen Ansprüchen, die teilweise im Spannungsfeld mit den Zielen der Lehrenden und Lernenden stehen, gerecht zu werden.

Das Hauptaugenmerk liegt hier, wie erwähnt, auf Machtpraktiken, die – unter anderem im Rahmen dessen, was Thiel (2016) im Anschluss an Goffman „Impression Management“ nennt – dem Lehrenden als Hilfe zur Erfüllung und Umsetzung diverser, teils von außen aufgetragener, Funktionen dienen. (vgl. 71ff)

Demnach geht es beim Einsatz von Machtpraktiken „nicht nur um die Behauptung von Macht, sondern vor allem um die immer wieder neu zu bewerkstellende Hervorbringung und Stabilisierung einer geordneten Situation, die für alle Beteiligten eine tragfähige Handlungsgrundlage darstellt und zugleich die Voraussetzung sachlicher Konzentration und Aufmerksamkeit ist.“ (Paris 2009, S. 58)

Anzumerken ist, dass im folgenden Kapitel keineswegs alle Machtpraktiken behandelt werden, sondern die, welche im Hinblick auf den empirischen Teil der Arbeit relevant erscheinen. Zudem wird auch der Begriff der Praktik hinsichtlich der dokumentarischen Analyse gewählt, welche „sich auf die verschiedenen Interaktionssysteme und Akteurinnen bzw. Akteure innerhalb der Mikroebene der Unterrichtsinteraktion“ bezieht und im „Rahmen der Typenbildung Relationierungen der vielfältigen Kontexte, die die Genese von Wissen, habituellen Orientierungen und Praktiken im Unterricht erklären können, empirisch“ (Asbrand & Martens 2018, S.230) erfasst. Näher auf die Wahl der dokumentarischen Methode wird im empirischen Teil der Arbeit eingegangen.

5.1. Der Körper der Lehrperson

Ein wichtiges Mittel zur Ausübung bestimmter Machtpraktiken ist der Körper der Lehrperson. Canetti spricht dem Körper die wesentlichste Hilfe zu: „Es gibt keine elementarere Form von Macht als die, die der Körper selber ausübt.“ (Canetti 2006, S. 463) Ebenso spricht Thiemann von der Relevanz des Körpers und benennt als wesentliches Merkmal des Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden dieser Art die Bewegungsfreiheit der Lehrperson. Er verweist dabei auf den Begriff der „Lokomotion“, welcher von Vorsmann geprägt ist. (Vorsmann 1972 zit.n. Thiemann 1985, S. 36)

Ausgehend vom Begriff der Lokomotion verbunden mit Unterrichtsbeobachtungen drei unterschiedlicher Lehrpersonen beschreibt Thiemann drei Formen von Bewegungen im Klassenraum. Erstens die Bewegung im Klassenraum in einem immer wiederkehrenden Muster. Durch das Gehen auf keineswegs zufällig gewählten Bahnen entsteht regelmäßig körperliche Nähe zu den Lernenden, welche unter anderem durch die körperliche Größe Macht erzeugt. Eine weitere Form von Bewegung im Klassenraum ist das Stehen hinter dem Lehrertisch. Durch den Lehrertisch entsteht eine Barriere, welche den Schülerinnen und Schülern eine Distanziertheit und Abwehrhaltung vermittelt. Die dritte Bewegungsform beschreibt Thiemann als Positionierung im hinteren Teil der Klasse, was die Lehrperson unsichtbar und unkontrollierbar macht. Die Überwachung erfolgt, wie auch bei der zweiten Form, auf Distanz. Hinzu kommen bei der dritten Form noch die Unsichtbarkeit und Unhörbarkeit, welche die Schülerinnen und Schüler verunsichert und Angst schafft. Sie wissen nicht, wo sich die Lehrperson aufhält und wen sie gerade

beobachtet. Anders als bei den ersten beiden Formen ist der Lehrertisch im vorderen Teil der Klasse nicht Ausgangspunkt für die Bewegungen im Raum. (vgl. Thiemann 1985, S. 36ff)

Anders als die Schülerinnen und Schüler, die entweder auf ihrem festgelegten Platz sitzen müssen oder zumindest in ihrer Bewegung eingeschränkt werden, hat die Lehrperson die Freiheit sich im Klassenraum zu bewegen und entweder stehend oder sitzend ein Machtgefälle zu verdeutlichen. Laut Canetti strahlt besonders das ruhige und lange Stehen Freiheit, Widerstandskraft und Furchtlosigkeit aus. Durch das Sitzen wird die Schwere des Menschen sichtbar und Sicherheit wird dadurch ausgestrahlt. (vgl. Canetti 2006, S. 460ff)

Auch Paris schreibt dem Sitzen, speziell dem Zurücklehnen eine besondere Bedeutung in der Demonstration von Macht zu, da Sicherheit, Stärke und Gleichgültigkeit dadurch ersichtlich werden: „Zwar kann er die eigenen Erwartungen den anderen nicht unmittelbar aufzwingen; gleichzeitig aber gibt er ihnen zu verstehen, daß [sic!] er ihren Erwartungen gegenüber offenbar eher gleichgültig gegenübersteht. Er suggeriert, daß [sic!] im Zweifelsfall er derjenige wäre, der die Beziehung definiert, und nicht umgekehrt“ (Paris 1998, S. 10f)

Die Bewegungsfreiheit einer Lehrperson gibt ihr die Möglichkeit die Distanz zu den Schülerinnen und Schülern zu bestimmen. Heidemann (1992) spricht von drei Distanzen, welche je nach Situation von der Lehrperson angewendet werden:

-- Ansprachedistanz: Durch den Abstand von 3 - 4 Metern zu den Lernenden kann die Lehrperson alle Lernenden gleichzeitig überwachen.

-- Persönliche Distanz: Um mit einem einzelnen Schüler/ einer einzelnen Schülerin persönlich in Kontakt zu treten braucht es eine Distanz von 0,6 – 1,5 Meter.

-- Intimdistanz: Eine Distanz von 50 – 60 cm wird als unangenehm und bedrohlich empfunden. (vgl. S. 83)

Resultierend aus den Ausführungen wird deutlich, dass vor allem die Freiheit der Lehrperson eine Bewegungsform zu wählen von besonderer Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung eines Machtverhältnisses ist. Je näher die Lehrperson an die Lernenden herantritt, desto bedrohlicher wirkt die Lehrperson durch ihre Größe, welche nicht zuletzt durch das Sitzen der Schülerin/ des Schülers begünstigt wird. Die

Möglichkeit der Lehrperson sich vorwiegend als einziger im Raum bewegen zu können, schafft Überwachung, da die Lernenden die Bewegungen der Lehrperson nicht steuern können und nie wissen, wem sich die Lehrperson als Nächstes nähert.

Neben der Bewegungsfreiheit schreibt Thiemann dem Blick als Machtpraktik eine wesentliche Bedeutung zu: „Der Blick ist eines der wichtigsten Mittel zur Selbstbehauptung. Vor allem aber ist er ein Herrschafts- und Distanzierungsmittel.“ (Thiemann 1985, S. 43) Anders als die Machtpraktik der Bewegung im Klassenraum, wobei regelmäßig Nähe zwischen der Lehrperson und den Lernenden entsteht, hat der Blick die Möglichkeit, trotz körperlicher Distanz Kontrolle durch Blicke und Gestik auszuüben. Schon zu Beginn einer Unterrichtseinheit, wenn die Lehrperson die Klasse betritt, wird der Blick als Machtmittel eingesetzt. Die Lehrperson betritt den Raum und fixiert die Lernenden der Reihe nach mit seinem Blick. Auch bei mündlichen Prüfungen schweift der Blick über die gesamte Klasse und fixiert einzelne Schülerinnen und Schüler, welche dann zur Prüfung antreten müssen. „Die Augen des Lehrers sind also Teil eines Kontroll- und Überwachungssystems, dessen beobachtende Funktion mit der disziplinierenden verbunden ist.“ (ebd., S. 46) Die Anordnung der Tische im Klassenraum in Hufeisenform unterstützt den Kontrollblick als Machtmittel: Verborgene Handlungen der Lernenden werden dadurch beinahe unmöglich und eine gleichzeitige Überwachung ist sichergestellt. (vgl. ebd., S. 43ff)

Thiemanns Ausführungen beziehen sich auf Foucaults Machtverständnis, welches dem Blick als Machtpraktik eine hohe Bedeutung zuschreibt.

Foucault (1977) beschreibt die hierarchische Überwachung als ein Netz von Blicken: „Die Überwachung beruht zwar auf Individuen, doch wirkt sie wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten und bis zu einem gewissen Grade auch von unten nach oben und nach den Seiten. Dieses Netz ‘hält’ das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher.“ (S. 228)

Um eine pausenlose Überwachung zu erzeugen, wurden im Fortschreiten der Moderne unterschiedliche Hilfsmittel wie Ferngläser, Linsen und Lichtkegel entwickelt. Ebenso wurde die Architektur dem Anspruch nach totaler Überwachung angepasst. (vgl. ebd. S. 224f) Beispielweise sind die Tische der Schülerinnen und Schüler so konstruiert, dass auch der untere Teil des Körpers den Blicken der anderen pausenlos ausgesetzt ist.

„Der perfekte Disziplinarapparat wäre derjenige, der es einem einzigen Blick ermöglichte, dauernd alles zu sehen“. (ebd., S. 224) Da dies jedoch aufgrund der hohen Anzahl an Schülerinnen und Schülern im Klassenraum unmöglich erscheint, führt Foucault das Konzept der „gegenseitigen und hierarchisierten Beobachtung“ an. (ebd., S. 228) Dabei fällt nicht nur der Lehrperson die Aufgabe der Überwachung zu, sondern auch die Lernenden bekommen Überwachungsaufgaben und unterstützen die Lehrperson von innen. Die „Intendanten, Beobachter, Monitoren, Repetitoren, Vorbeter, Vorschreiber, Tintenmeister, Almosenmeister, Visitatoren“ (ebd., S.227) werden von Foucault in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe hat materielle Aufgaben, wie das Verteilen von Papier. Die andere Gruppe hat Überwachungsaufgaben und muss z.B. diejenigen aufschreiben, die durch ihr Fehlverhalten auffallen. (vgl. ebd., 224ff) Gegenwärtig wird dies in vielen Klassenräumen mittels Klassendienste (Austeildienst, Hausaufgabenkontrolle, Bankfachkontrolle, ...) geregelt, wobei, neben der Zeitersparnis durch Verteilung der Aufgaben, zusätzlich die Observation der anderen eine wichtige Rolle spielt.

Auch die Stimme ist als Machtpraktik um Kontrolle zu erlangen im Unterricht nicht wegzudenken, da sie „Ausdruck von Resignation, Freude [und] Trauer“ (Thiemann 1985, S. 25) ist. Thiemann (1985) beschreibt drei Merkmale der Lehr-Stimme: scharf artikulieren, langsam und laut sprechen (S. 25). Die Lehr-Stimme ist jedoch keineswegs als angeboren anzusehen, sondern sie grenzt sich von der normalen Stimme ab. Laut Thiemann erlernt die Lehrperson die Lehrstimme gegebenenfalls über ein kritisches Ereignis, in welchem die eigene Identität wankt und ein Gefühl der Hilflosigkeit eintritt. Wenn jedoch die Lehr-Stimme als Machtinstrument wegfällt, müssen seitens der Lehrperson andere Instrumente angewendet werden, da die Lehr-Herrschaft keinesfalls ins Wanken geraten darf. Thiemann betont weiteres: „Geschrei ist kein Herrschaftsinstrument. Es enthüllt die Hilflosigkeit, ein Stück Subjektivität. Als Subjekte im Schulunterricht wollen Lehrer nicht erscheinen. Das Gefühl dominiert, dann angreifbar, ja vernichtbar zu sein“ (S. 33f)

Abgesehen von der Stimme entwickeln Lehrpersonen im Laufe ihrer ersten Lehrjahre auch eine eigene Sprache, welche bestimmte Merkmale aufweist. Zum einen ist die Sprache der Lehrperson durch Floskeln geprägt, die von der Gesellschaft kategorisierend für Lehrende sind.

Zum anderen führt Heidemann die Merkmale beherrschender Tonfall, langes und lautes Reden, das Unterbrechen anderer und das Stellen vieler Fragen an. (vgl. Heidemann 1992, S. 102ff) Dies deckt sich mit der Untersuchung Richerts (2005), welche besagt, dass durchschnittlich weniger als 30% der Wörter, die im Unterricht gesprochen werden, fachthematisch gebunden sind und die Lehrperson vorwiegend metasprachlich kommuniziert. Der Anteil von Fragewörtern in der Lehrersprache liegt bei rund 84 %, was das Stellen von Fragen als wesentliches Merkmal der Lehrersprache verdeutlicht. (vgl. S. 122ff)

Es stellt sich hier die Frage, warum es diese Merkmale der Sprache in der Schule benötigt, um Macht ausüben zu können? Angelehnt an Horkheimer und Adorno schreibt Lafontaine dazu: Durch die Sprache wird „die Macht des Bestehenden verstärkt, [...] weil man mit der hergekommenen, der geläufigen Sprache die Machtverhältnisse einfach nur weitergibt.“ (Lafontaine 2007, S. 127)

Wie von Heidemann beschrieben, ist die Unterbrechung anderer ein relevantes Merkmal einer Lehrperson. Paris betont hierzu das Machtwort als verbalen Appell und der Funktion einer Unterbrechung. Wenn also die Ordnung im Klassenraum durch einen Streit gestört wird, reicht meist ein kurzer, appellierender, lauter Ausrufesatz, wie „Hört auf!“ aus, um den Streit zu beenden. (vgl. Paris 2005, S. 66ff)

Eine Kontrollfunktion durch die Sprache wird auch aufrechterhalten, da besonders im auch gegenwärtig beliebten Frontalunterricht die Lehrperson am häufigsten spricht und dadurch das „Monopol des Sprechens“ hat. Durch das Wiederholen des von den Lernenden Gesagten gewinnt die Lehrperson Zeit, um über den weiteren Verlauf des Unterrichts nachzudenken, ohne dass eine Pause im Unterricht entstehen muss. (Heidemann 1992, S. 111) Der höhere Redeanteil wird auch in der Studie von Richert (2005) untersucht und im Vergleich zum Schüleranteil als dominierend belegt. (vgl. S. 122ff)

So wie Sicherheit und Kontrolle durch das ständige Sprechen entsteht, kann auch das Gegenteil zum selben Zweck eingesetzt werden. „Die Macht des Schweigens wird immer hoch eingeschätzt. Sie bedeutet, daß [sic!] man allen äußeren Anlässen zur Rede, deren unzählige sind, widerstehen kann. Man gibt auf nichts Antwort, als wäre man nie gefragt. Man läßt [sic!] sich nicht anmerken, wie einem dies oder jenes gefällt. Man ist stumm, ohne zu verstummen.“ (Canetti 2006, S. 348) Zum einen wird einer schweigenden Person hohe Konzentration und Wissen zugeschrieben. Zum anderen

hebt sich die schweigende Person von den Sprechenden ab. Die „Macht der Vereinzelung“ tritt also auf. (Canetti 2006, S. 349)

5.2.Die Konsequenz

Lehrpersonen reagieren auf das Verhalten und auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler häufig entweder mit Lob und Belohnung oder, wenn das Verhalten als Störfaktor wahrgenommen wird, mit Drohung und Bestrafung.

Der Begriff der Strafe ist vielschichtig, deshalb unterscheidet Geißler (1975) zwischen „Strafe als moralischer Begriff und steht dann im Zusammenhang mit Gewissen, Schuld und Sühne“ und der Strafe als ein „Lenkungsmittel nach Art des Stimulus im bedingten Reflex“. Strafe als Lenkungsmittel kann einerseits absichtlich geschehen und andererseits „natürliche Folge einer Handlung sein“. (S. 149).

Im pädagogischen Kontext hingegen unterscheidet Geißler zwischen der Disziplinarstrafe und der Erziehungsstrafe. Diese beiden Begriffe sind zwar eng miteinander verbunden, dürfen jedoch nicht als Synonym verwendet werden, da die Disziplinierung als Voraussetzung für die Erziehung gilt. Um den Unterschied der Disziplinarstrafe und der Erziehungsstrafe zu verdeutlichen, werden folglich Merkmale der beiden Strafarten aufgezeigt. Die Disziplinarstrafe wird durch bestimmte Regeln charakterisiert, welche wie folgt lauten:

- Konsequenzen bei Fehlverhalten müssen klar verdeutlicht werden.
- Die Lehrperson muss sich selbst an die zuvor festgelegten Regeln halten. Beispielweise soll das Zuspätkommen in den Unterricht nur sanktioniert werden, wenn die Lehrperson selbst immer pünktlich ist.
- Strafen müssen stufenweise eingeführt werden, da sie sonst sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler unübersichtlich erscheinen.
- Kollektivstrafen lassen sich zwar nicht immer vermeiden, sollen aber nur in Ausnahmesituationen angewendet werden. (vgl. Geißler 1975, S. 160ff)

Zwar sind gegenwärtig Strafen, wie die Kollektivstrafe an Schulen laut § 47 (3) des Schulunterrichtsgesetzes verboten, dennoch gibt es andere Arten der Disziplinarstrafe, wie die Versetzung in die Parallelklasse oder der Ausschluss von der Schule, welche aktuell zum Einsatz kommen. (vgl. Schulunterrichtsgesetz § 47, Fassung vom 09.02.2021)

Insgesamt betont Geißler, dass die „Disziplin als Verhaltensregulation einerseits notwendig ist, andererseits keinen Endzweck der Erziehung darstellt.“ (Geißler 1975, S. 171) Sie soll lediglich eine „allgemeine gesellschaftliche Ordnung [hervorbringen] [...], weil im Chaos keine Erziehung denkbar ist“ (ebd. S. 171).

Auch Foucault betont die Eigenheit der Disziplinarstrafe: „Unter das Strafsystem der Disziplin fällt die Abweichung von der Regel. Strafbar ist alles, was nicht konform ist.“ (Foucault 1977, S. 231). Die Aufgabe der Disziplinarstrafe ist es demnach „Abweichungen zu reduzieren. Sie ist darum wesentlich korrigierend“ (Foucault 1977, S. 232).

Die Problematik der Disziplinarstrafe sieht Popitz in der Tatsache, dass die Strafe nur einen Wert hat, wenn sie eine Ausnahme darstellt. Wenn die Mehrheit im Umfeld für ein Fehlverhalten bestraft wird, verliert die Strafe ihren Schrecken. Ebenso verliert die Strafe ihren Nutzen, wenn sie zu selten angewandt und das Fehlverhalten dadurch zur Norm wird. (vgl. Popitz 1968, S. 17)

Die Erziehungsstrafe hingegen sollen seitens der Erziehenden „Ermessungsstrafen“ sein und dürfen demnach unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Einzelnen verändert werden. Außerdem setzen Erziehungsstrafen einen persönlichen Bezug zwischen dem Strafenden und dem Bestraften voraus. Demnach soll anhand der persönlichen Beziehung und dem Kennen individueller Bedürfnisse die Strafe so ausgewählt werden, dass es das Verhalten dauerhaft verändert. (vgl. Geißler 1975, S. 172ff) Gegenwärtig erfolgt dies an Schulen vor allem durch die Hinzuziehung der Erziehungsberechtigten erfolgen, um auf das Verhalten der Schülerin/ des Schülers individuell einwirken zu können.

Während also die Disziplinarstrafe allgemein gültig ist und den Ordnungsrahmen für Erziehung bildet, soll die Erziehungsstrafe persönlich auf das Individuum ausgerichtet sein und darf sich demnach auch verändern. Auch mit dem gegenwärtigen Schulunterrichtsgesetz lassen sich also einzelne Aspekte der Disziplinar- und der Erziehungsstrafe vereinbaren, sofern sie förderlich für die Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildung sind. (vgl. Schulunterrichtsgesetz § 47, Fassung vom 09.02.2021)

Im engen Zusammenhang zur Strafe steht die Drohung, da vor einer Sanktion meist eine Drohung artikuliert oder gestikuliert wird. Popitz ordnet die Drohung der instrumentellen Macht zu (siehe Kapitel 2). Eine Drohung ist laut Popitz nach dem folgenden Muster aufgebaut: Es gibt immer die drohende und die bedrohte Person.

Gedroht wird mit einer Sanktion, falls das Verhalten der bedrohten Person sich nach der Drohung nicht dem Willen der drohenden Person beugt. Erst wenn das Verhalten so ist, wie es der Drohende will, kann man der Strafe entgehen. (vgl. Popitz 1992, S. 80) Ein Aspekt der Drohung, dessen sich der oder die Drohende bewusst sein muss ist, dass er oder sie sich „vom zukünftigen Verhalten anderer ausdrücklich abhängig“ macht (Popitz 1992, S. 83). Eine angedrohte Sanktion muss also durchführbar und glaubwürdig sein. Wenn dies nicht der Fall ist, verlieren zukünftige Drohungen ihre Wirkungskraft und folglich der oder die Drohende ihre Macht über den oder die Bedrohten. Zusammenfassend betont Popitz: „Wer droht, versucht nicht nur Macht auszuüben, er riskiert auch Macht“ (Popitz 1992, S. 83).

Auch Paris betont die Notwendigkeit einer glaubhaften Drohung: „Unerlässlich [sic!] für den Erfolg einer Drohung ist ihre Glaubwürdigkeit. Nur wenn der andere von der Entschlossenheit seines Gegenübers überzeugt ist, macht es für ihn Sinn, sich der Forderung zu fügen. Je glaubhafter die Drohung und je höher die angedrohte Strafe, desto wahrscheinlicher führt sie zum Erfolg“ (Paris 1998, S. 17f). Generell soll die Drohung jedoch die Strafe abwenden: „Mit einer Drohung verhängt man keine Strafe, sondern kündigt sie an; man verdeutlicht ein Potential, dessen Realisierung noch aussteht und ultimativ an das zukünftige Verhalten des anderen gekoppelt wird“.
(ebd., S. 14)

Im Klassenraum kommt der Drohung ein weiteres wesentliches Merkmal hinzu. Der Bedrohte wird in den Mittelpunkt der Klasse gerückt und erfährt durch die Androhung von Sanktionen Bloßstellung. (vgl. Thiel 2016, S. 67)

Paris betont die gleiche Wirkung des Lobes, der Drohung und der Bestrafung. Die Person die Macht ausübt legt die Norm fest und urteilt über richtiges und falsches Verhalten. Genauso wie bei der Bestrafung und bei der Drohung wird auch beim Lob die zukünftige Handlung der machteinwirkenden Person gesteuert: „Lob ist – gewiß [sic!] nicht nur, aber auch – eine ebenso verbreitete wie subtile Methode der Ausübung sozialer Macht, die den Willen des einen in das Tun des anderen überführt“ (Paris 1998, S. 152). Im Artikel „Über die Schwierigkeit zu loben“ macht Paris die Problematik des Lobes deutlich. Er verweist zum einen auf die Gefahr der „Inflationierung“ (Paris 2002, S.18) des Lobes, was bedeutet, dass durch den häufigen Gebrauch gleichzeitig eine Entwertung des Lobes stattfindet. Zum anderen betont er, dass es schwierig ist das Lob bei durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler anzuwenden

und somit als Machtpraktik wegfällt. Unter Betrachtung der Studie von Richert (2005) scheint es so als wüssten die Lehrpersonen über die Gefahr der Inflationierung des Lobes Bescheid. In der Studie konnte kein explizites Lob festgestellt werden. (vgl. S. 152) Für Paris (2002) bringt das Lob zwei weitere Probleme mit sich. Zum einen weist er auf die Gefahr Lehrerlieblinge zu bilden hin. Ständig gelobte Schülerinnen und Schüler werden von den Mitlernenden als Lieblinge identifiziert. Zum anderen betont Paris die starke Verbindung des Lobes und des Autoritätsverhältnisses. Demnach kann das Lob nur seine Wirkung entfalten, wenn die lobende Person zugleich Autorität hat. (vgl. S. 17ff)

Auch Gordon spricht die Problematik des Lobes als Machtpraktik an und teilt demnach eine ähnliche Auffassung wie Paris. Laut Gordon nehmen die Schülerinnen und Schüler das Lob als manipulativ war, wenn es von der Lehrperson bewusst für einen Zweck eingesetzt wird. Des Weiteren führt es zu frustrierenden Momenten, wenn ein Lob erwartet wird, jedoch keines ausgesprochen wird. Wie Paris führt er auch die Problematik der Lehrerlieblinge an: Ein Lob führt bei den anderen Lernenden vielmals zu negativen Reaktionen. (vgl. Gordon 1989, S. 54ff) Das Lob kann nur dann seinen Zweck erfüllen, wenn es „als spontane, zufällige (nicht geplante) und ehrliche (nicht geheuchelte) verbale Reaktion auf die Leistung des Schülers“ erfolgt. (Gordon 1989, S. 58) Doch auch, wenn ein Lob spontan und zufällig geschieht, kann es als Reaktion der Lehrperson zu Rückschlüssen seitens der/des Lernenden auf ihre/seine Begabung führen, welche die Lehrperson womöglich in ihrem spontanen Lob nicht berücksichtigt hat. Ulrich führt hierzu ein Beispiel an: Zwei Lernende beantworten die gleiche Frage mit der richtigen Antwort. Schülerin/Schüler A wird dafür gelobt, Schülerin/Schüler B nicht. Wenn sich diese Situation des Öfteren wiederholt wird Schülerin/Schüler A dadurch ableiten, dass die Lehrperson sie/ihn nicht für besonders begabt hält. Schülerin/Schüler B hingegen kommt zu dem Entschluss, dass die Lehrperson von ihr/ihm ohnehin die richtige Antwort erwartet, sie demnach für begabt hält und ein Lob deswegen nicht notwendig ist. (vgl. Ulrich 2001, S. 81) Problematisch wird das spontane Lob auch dann, wenn es sprachlich unbedacht ausgedrückt wird. Hattie und Yates (2014) sehen die Problematik des unbedachten Lobes, wenn es das Kind selbst aufgrund einer geschafften Aufgabe als klug bezeichnet. Sie verweisen dabei auf die Studie von Carol Dweck, welche zeigt, dass die Zuschreibung des Klugseins als Lob bei einer einfachen Aufgabe die Fähigkeiten des Kindes auf gerade diese Aufgaben

begrenzt. Das Lösen einer folglich schwierigeren Aufgabe wird dann aufgrund dieser Annahme gestört. (vgl. Dweck 1999 zit. n. Hattie & Yates 2014, S.63) Deshalb ist es notwendig, das Lob klar vom Feedback zu Lerninhalten abzugrenzen. Während das Lob für das Arbeitsklima förderlich ist, soll das Feedback für Transparenz der zu erreichenden Lernziele sorgen. (vgl. Hattie & Yates 2014, S. 64)

Simon (2007) führt als weitere Form der Machtausübung die Belohnung an. Bestrafung und Belohnung werden von Simon als entgegengesetzte „Pole eines Kontinuums von Konsequenzen“ gesehen (Simon 2007, S. 49) Statt, wie bei der Bestrafung üblich mit negativen Konsequenzen zu drohen, werden bei der Belohnung immaterielle sowie materielle Versprechungen gemacht, um ein gewünschtes Verhalten oder Handeln der anderen Person zu erreichen. Auch Reemtsma unterscheidet zwischen zwei entgegengesetzten Typen von Macht: „die Gratifikations- und [die] Sanktionsmacht“ (Reemtsma 2007, S. 67). Die Gratifikationsmacht, die Machtpraktik der Belohnung beschreibt Reemtsma als die Möglichkeit „anderen Menschen Vorteile zu verschaffen“ (Reemtsma 2007, S. 67). Popitz beschreibt zwei Arten von Belohnungen. Zum einen beziehen sich „Belohnungen in einem sehr allgemeinen Sinne [...] auf eine Verhaltensbilanz. Solange wir uns richtig, erwartbar, für andere voraussehbar benehmen, profitieren wir von den ‘Benefizien sozialer Teilhabe’“(Popitz 1992, S. 92) Zum anderen sind „besondere Belohnungen [...] mit der Erfüllung besonderer Leistungsstandards, mit Tüchtigkeiten, denen in einer Gesellschaft ein besonderer Wert zugeschrieben wird“, verbunden (Popitz 1992, S. 92) Belohnungen werden also generell nicht für normkonformes Verhalten erwartet. Eine Ausnahme bildet jedoch die Erziehung von Kindern, wo häufig „Verhaltensweisen, die für das Kind demnächst normal werden sollen“ belohnt werden (Popitz 1992, S. 93). Popitz begründet diesen Ausnahmefall damit, dass „die Erfüllung trivialer sozialer Gebote noch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, sondern eher der Erfüllung besonderer Leistungsstandards gleicht“ (Popitz 1992, S. 93). Geißler beschäftigt sich näher mit der Belohnung im pädagogischen Kontext und betont, dass die Belohnung als Machtpraktik dann zum Einsatz kommt, wenn seitens des Kindes wenig Sachinteresse vorhanden ist, eine geringe Bindung zum Erziehenden besteht und erst eine Vertrauensbasis aufgebaut werden muss. Anhand Geißlers Ausführungen werden folglich drei Formen der Belohnung als Erziehungsmittel und ihre Grenzen aufgezeigt:

- Symbolhaltige Belohnung: Leistungen oder das Verhalten werden mit Auszeichnungen, beispielsweise mit Urkunden und Medaillen belohnt.
- Materielle Belohnung: Eine besondere Handlung wird mit materiellen Gewinnen entgeltet. Zum einen umfasst die materielle Belohnung Prämien in jeglicher Art und zum anderen gehören auch Vergünstigungen, beispielsweise mehr Freizeit oder weniger Aufgaben als die anderen, dazu. Besonders diese Form von Belohnungen bringt eine Motivverschiebung mit sich. Die in Aussicht gestellte Belohnung lenkt vom eigentlichen Ziel des Lernens ab und es wird nur zum Zweck des versprochenen Entgeltes gelernt.
- Vertrauensbeweis: Die dritte Form wird von Geißler als die „pädagogisch beste Belohnung“ (Geißler 1975, S. 131) beschrieben. Durch kleine Aufmerksamkeiten, wie das Gespräch über das private Leben, das Bitten um einen Rat oder das Verteilen von Aufgaben, die in der Norm dem Autoritätsträger unterliegen, ändert sich das Verhältnis zwischen dem Belohnenden und dem Belohnten, da der Belohnte mehr Verantwortung, und Selbstständigkeit übertragen bekommt.
(vgl. Geißler 1975, S. 129ff)

5.3.Prüfen

Das Prüfen ist in Bildungseinrichtungen ein im Schulunterrichtsgesetz festgelegter Bestandteil, welcher die gesamte Schullaufbahn begleitet. Eignungsprüfungen, Feststellungsprüfungen, Schularbeiten, Tests und die Matura sind nur einige Formen der Prüfung, welche gesetzlich geregelt und insofern verbindlich abzuhalten sind. Prüfungen sollen vor allem dem Ziel der Leistungsbeurteilung dienen. (vgl. Schulunterrichtsgesetz, Fassung vom 09.02.2021) Bei der Betrachtung einschlägiger Literatur zum Thema Prüfungen wird jedoch schnell deutlich, dass die Prüfung weitaus mehr schafft, als Leistungen zu beurteilen.

Für Foucault gilt die Prüfung als eines der bedeutendsten Machtmittel im schulischen Bereich, denn „die Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck“ (Foucault 1977, S. 238). Foucault beschreibt drei Merkmale der Prüfung, welche sie als immer wiederkehrendes, unabdingbares Machtritual im Unterricht kennzeichnen:

- „Die Prüfung kehrt die Ökonomie der Sichtbarkeit in der Machtausübung um“ (Foucault 1977, S. 241)

Divergent zu anderen Machtpraktiken steht bei der Prüfung nicht der Machtausübende, sondern der andere im Mittelpunkt. Die Kraft des Machtausübenden wird durch den anderen sichtbar.

- „Die Prüfung macht auch die Individualität dokumentierbar“ (Foucault 1977, S. 243)

Mithilfe der Dokumentation wird der zu Prüfende überwacht und als „beschreibbarer und analysierbarer Gegenstand“ dargestellt. (ebd., S. 245) Zudem wird der Prüfende mit anderen vergleichbar, was Rückschlüsse auf „die Beschreibung von Gruppen, die Charakterisierung kollektiver Tatbestände, die Einschätzung der Abstände zwischen den Individuen und ihre Verteilung in einer ‘Bevölkerung’ erlaubt“ (ebd., S. 245).

- „Die Prüfung macht mit Hilfe ihrer Dokumentationstechniken aus jedem Individuum einen Fall“ (ebd., S. 246)

Mithilfe der Prüfung werden Individuen zu einem Fall, welcher messbar, formbar sowie vergleichbar ist. Ebenso erfolgt durch das Verteilen von Noten und durch die Einteilung in Gruppen von geschafften und nicht geschafften Prüfungen eine Hierarchisierung der Prüflinge.

„Letzten Endes steht das Examen im Zentrum der Prozeduren, die das Individuum als Effekt und Objekt von Macht, als Effekt und Objekt von Wissen konstituieren“ (ebd. 247).

Ebenso beschreibt Thiemann unterschiedliche Elemente der mündlichen Prüfung, welche den Machtausübenden bestärken. Am Anfang der Prüfung steht die Auswahl eines zu Prüfenden, welche sehr zufällig wirkt. Anschließend muss der/die Auserwählte nach vorne gehen und sich den Fragen der Lehrperson stellen. Die Antworten werden als falsch oder richtig klassifiziert. Falsche Fragen führen zur Bloßstellung des Prüflings vor den Mitlernenden, was sich unter anderem durch das Lachen der anderen ausdrücken kann. Am Ende der Prüfung folgt das Urteil oder die Bestrafung. Macht wird bei der mündlichen Prüfung nicht nur an einer Person ausgeübt, sondern auch allen anderen vorgeführt und zwingt sie zur Unterwerfung.

Die schriftliche Prüfung stellt Thiemann als weniger angsteinflößend dar, da sie auf die Bloßstellung vor der ganzen Klasse verzichtet. Zugleich dient die schriftliche Prüfung dazu Messdaten der Individuen zu sammeln und sie zu klassifizieren. (vgl. Thiemann 1985, S. 89ff)

Die Klassifikation durch die Leistungsfeststellung bringt eine weitere Bezugsquelle für Macht mit sich: Die Konkurrenz der Schülerinnen und Schüler. Um eine Auslese der Lernenden bezüglich ihrer Zukunft treffen zu können, werden gute Noten nur beschränkt ausgeteilt. Mäßige Noten werden hingegen häufiger gegeben. Um als Schülerin/Schüler nun eine gute Note zu bekommen, muss sie/er sich gegenüber ihren/seinen Mitlernenden durchsetzen, was zu einem konkurrierenden Verhältnis führt. (vgl. Tillmann 1976, S. 81f)

Dadurch wird deutlich, dass Prüfungen ein sensibles Thema im pädagogischen Kontext darstellen, da sie einerseits im gegenwärtigen schulischen Alltag zur Leistungserfassung nicht wegzudenken sind, jedoch andererseits als Mittel der Machtausübung schnell eine pädagogisch problematische Rolle einnehmen können.

5.3.1. Wissen

Ein wesentliches Element der Machtpraktik des Prüfens ist das Wissen der Lehrperson. Wissen ist unerlässlich, um als Machtinhaber im Unterricht erkenntlich zu sein. Sofsky und Paris sprechen in diesem Sinne von der Sachautorität, welche sich durch ein überlegenes Fachwissen auszeichnet. Die Lehrperson muss mehr wissen als die Lernenden und dies von Zeit zu Zeit durch praktische Anwendungen verdeutlichen, um sich zu bewähren. Grundsätzlich wird aber vom überlegenen Wissen ausgegangen bis das Gegenteil demonstriert wird, da das Wissen der Lehrperson von einer Sache schnell auf andere Bereiche generalisiert wird. (vgl. Sofsky & Paris 1994, S. 51ff)

Um Wissen als Machpraktik ausüben zu können, braucht es also „Asymmetrien der Wissensverteilung“ (Paris 2005, S. 42). Paris betont: Wissen ist nur dann als unmittelbares Druckmittel einsetzbar, wenn es sich um exklusives Wissen handelt: Wissen, das der eine hat und der andere nicht hat, aber braucht“ (Paris 2005, S. 42). Erst durch dieses Gefälle bieten sich für den Machtausübenden Möglichkeiten den anderen zu steuern. Um das Gefälle ständig aufrechterhalten zu können, ist es notwendig, dass die Lehrperson immer mehr Wissen hat, als sie preisgibt, um „dem Abschmelzen ihrer Wissensüberlegenheit durch ständige Wissenszufuhr“ (Paris 2005, S. 42) entgegensteuern zu können.

5.3.2. Fragen

Als zweiter wesentlicher Strang der Prüfung wird die Praktik des Fragens gesehen. Hier muss jedoch zum alltäglichen Sinn vom Fragenstellen unterschieden werden. Im Alltag werden Fragen gestellt, weil die/der Fragende neugierig ist und die Antwort als Informationsquelle dient. Einen gegensätzlichen Nutzen haben die Fragen im schulischen Zusammenhang. Hier werden Fragen fast ausschließlich von der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler gestellt. (vgl. Thiemann 1985, S. 73f, Richert 2005, S. 124) Gefragt wird auch nur, was die Lehrperson weiß und auf diese Weise hat das Fragen andere Funktionen als im alltäglichen Sinn: „die der Kontrolle, der Überwachung von Lernprozessen. Der Funktion entspricht die Monopolisierung des Fragens als einer ausschließlichen Lehrtätigkeit.“ (Thiemann 1985, S. 74) Ebenso beschreibt Mehan (1979) in seiner Studie über Learning Lessons ein typisches Schema zur Fragelogik im Unterricht, welches der Lehrperson die Kontrolle über das Gesprochene im Unterricht gibt und in weiterer Folge zur Organisation des gesamten Unterrichtsgeschehen führt: Die Lehrperson initiiert die Frage (I), die/der Lernende antwortet (R), was folglich zu einer Evaluation der Lehrperson (E) führt. (vgl. S. 178ff) Anders als im Alltag, in dem das Gespräch häufig schon nach der Antwort (R) endet, wird im Schulalltag die Antwort zum Schluss beurteilt (E). Laut Thiel (2016) birgt der häufige Einsatz der I-R-E-Routine, und speziell die negative Evaluation am Ende, das Risiko der Beschämung seitens der Schülerinnen und Schüler. (vgl. S. 61)

Das Stellen einer Frage bewirkt eine „Hebung des Machtgefühls“ (Canetti 2006, S. 338), da sich der Befragte der Frage nicht entziehen kann und eine entsprechende Antwort erwartet wird. Je häufiger der Befragte dem Fragenden eine Antwort gibt, desto mehr unterwirft er sich und das Machtgefälle steigt. Das Stellen einer Gegenfrage wäre eine Möglichkeit der Frage entgegenzuwirken. Dies setzt jedoch eine gleiche Stellung des Fragenden und dem Befragten heraus, was in der Schule nicht der Fall ist. (vgl. Canetti 2006, S. 338) Auch das Verstummen gilt als Möglichkeit Fragen abzuwehren, was Vor- und Nachteile mit sich bringt: „Der Verstummete gibt sich zwar nicht preis, doch dafür wirkt er gefährlicher, als er ist. Man vermutet mehr in ihm, als er verschweigt. Er ist verstummt nur, weil er viel zu verschweigen hat; umso wichtiger ist es, ihn nicht loszulassen. Hartnäckiges Schweigen führt zur peinlichen Befragung, zur Tortur.“ (Canetti 2006, S. 339)

6. Wie Schülerinnen und Schüler die Schule erleben

Die bisherigen Darstellungen verdeutlichen die teils widersprüchlich zueinanderstehenden Aufgaben der Schule und die daraus resultierende Herausforderung an die Lehrkraft, die Professionalität zu wahren. Wie diese Aufgaben seitens der Lehrenden bewusst und unbewusst im Unterricht umgesetzt werden kann, konnte bereits anhand der Darlegung der Machtpraktiken herausgearbeitet werden. Da in der vorliegenden Arbeit dem schulischen Erleben der Schülerinnen und Schüler ein spezielles Interesse gilt, wird hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Machtpraktiken, welche auf eine Lehrer-Schülerinteraktion basieren, der Fokus auf das Erleben der/des Lernenden der Lehrer-Schüler-Beziehung gelegt.

6.1. Probleme der Passung

Bevor auf die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu den Lehrpersonen näher eingegangen wird, muss vorher das, schon zuvor kurz erläuterte, Problem der Passung im schulischen Leben dargelegt werden. Dies dient vor allem dazu, das Verhältnis des Heranwachsenden zur schulischen Institution auszuführen.

Durch den Schuleintritt werden Kinder zu Lernenden und sollen sich den schulischen Erwartungen anpassen. Wie sie sich anpassen, hängt laut Kramer (2002) vom jeweiligen Typ ab. Anknüpfend an Breyvogels pädagogische Jugendforschung aus dem Jahr 1989 beschreibt Kramer sechs Anpassungstypen: den Typ der „fehlenden Anpassung“, der „verweigerter Anpassung“, der „degageierten Anpassung“, der „engagierten Anpassung“, der „kritischen Anpassung“ und der „verworfenen Anpassung“ (Kramer 2002, S. 27f). Wie die Anpassung erfahren wird, hängt vom familiären Milieu sowie der zugehörigen Peergroup ab. Schulische Erfahrungen können somit entweder kompensiert oder auch verstärkt werden. (vgl. Kramer 2002, S. 29)

Bezugnehmend auf die sechs Anpassungstypen impliziert dies für Fritz Bohnsack (2013a) „die Anerkennung einer asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrer und Schülern“ (S.16) in der sich die Schülerin/ der Schüler den Zielen der Lehrperson unterwirft, obwohl diese Ziele für sie unbekannt bleiben. Subjektive Interessen der Lernenden werden dabei weitestgehend ausgeklammert und als störend gesehen. Ferner sollen seitens der Schule vorgegebene Lerninhalte mit Hilfe von

unterschiedlichen Taktiken erlernt werden. Wie sich die/der Lernende an diese Diskrepanz anpasst, hängt von der außerschulischen Prägung ab. „Heranwachsende bringen also ein unterschiedliches kulturelles, intellektuelles soziales etc. ‚Kapital‘ mit“ (Bohnsack 2013a, S.21), um die schulische Passung zu erfüllen. Gelingt die schulische Passung jedoch nicht, kann dies zur Erfahrung des Scheiterns bezüglich bestimmter Schulkarrieren führen.

Wenngleich die Problematik der Passung hinsichtlich schulischer Erfahrungen vom milieuspezifischen Kapital der Lernenden abhängig ist, darf nicht vergessen werden, dass auch die Lehrperson einen erheblichen Teil dazu beiträgt, da sie die Bedingungen im Unterricht schafft unter denen sich die/der Lernende zurechtfindet oder eben nicht. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 19ff)

6.2. Wie Schülerinnen und Schüler die Beziehung zu ihren Lehrenden erleben

Da die Lehrenden die Bedingungen im Unterricht schaffen und wenigstens zum Teil für die Passung der Schülerin/des Schülers verantwortlich ist, ist es nicht verwunderlich, dass sich laut einer Befragung von Reimer (2006) mehr als 80% der Lehramtsstudierenden an Schulerlebnisse erinnern, in denen es zu einer Interaktion mit der Lehrperson kommt. Demnach kann von einem bedeutenden Einfluss der Lehrperson auf die Entwicklung der Lernenden ausgegangen werden. (vgl. S. 365f)

Daher wird folglich auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler eingegangen.

Einerseits erwarten Lernende, dass die Lehrperson sie ernst nimmt und als gleichberechtigte Person sieht, andererseits wünschen sie sich persönliche Zuwendung.

Diese beiden Wünsche scheinen auf den ersten Blick widersprüchlich zueinanderzustehen, können laut Bohnsack jedoch mit Hilfe des Konzeptes der „Durchmenschlichung“ welches auf Martin Buber zurückgeht, teilweise erfüllt werden. Bei diesem Ansatz geht es darum, dass zwar die Aufgabe der Lehrperson der Unterrichtsführung und der Wissensvermittlung an der Institution Schule weiterhin bestehen bleibt, gleichzeitig die Lernenden jedoch als Individuen mit subjektiven Bedürfnissen ernst genommen werden. (vgl. Bohnsack 2013a, S.121f)

Demnach werden Lehrerfunktionen nicht aufgegeben, „sondern verändert, von einer grundsätzlichen Zuwendung getragen und insofern ‚durchmenschlicht‘“ (Bohnsack 2013a, S. 122).

Die Erkenntnis, dass die so genannte „Durchmenschlichung“ im Klassenzimmer größtenteils noch nicht Einzug gehalten hat, ergibt unter anderem die Befragung von Randoll (1997), in der die Mehrheit der befragten Abiturientinnen und Abiturienten angibt, dass die Beziehung zur Lehrperson nicht über die Wissensvermittlung hinausgeht. (vgl. S.122)

Die Position der Lehrperson als Wissender verdeutlicht die Asymmetrie der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Abhängigkeit der Lernenden wurde auch im vorigen Kapitel anhand der Darlegung der Machtpraktiken verdeutlicht.

Wie anfangs erwähnt, stehen die Asymmetrie und die „Durchmenschlichung“ nicht widersprüchlich zueinander. Die „Durchmenschlichung“ soll lediglich die Problematik der Asymmetrie durchbrechen. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 126) Ein Beispiel hierzu lässt sich in der „Fallanalyse: Klaus Kutschbach“ von Wiezorek (2005) finden: Anfangs kämpft der Schüler gegen die Differenz der Lehrer-Schüler-Beziehung, welche aufgrund fachlicher Kenntnisse, Wissen und Erfahrungen seitens der/des Lehrenden entsteht. Infolge der Anerkennung seiner selbst als Person, welche er von der Lehrperson erfährt, wird das asymmetrische Verhältnis daraufhin durchbrochen. (vgl. S. 296f)

Ungeachtet des positiven Aspektes der „Durchmenschlichung“ verdeutlicht die Befragung von Eder (2005) in der 15 – 20% der befragten Schülerinnen und Schüler die Beziehung zur Lehrperson fast ausnahmslos als negativ erleben, dass die Asymmetrie zwischen der/dem Lernenden und der Lehrperson in der traditionellen Schulinstitution, jedenfalls noch vor nicht allzu langer Zeit, die Erfahrungen fast eines Fünftels der Schülerpopulation negativ prägten. (vgl. S.182)

Dies lässt sich anhand des Erlebens von Partizipation an Entscheidungen, die den Unterricht betreffen, verdeutlichen. Generell wird die Partizipation als niedrig eingestuft und in weiterer Folge Lernstoff als wenig brauchbar beurteilt. Des Weiteren lässt sich erkennen, dass sich die Lehrer-Schüler Beziehung im Laufe der Schullaufbahn stark verändert. Während in der Volksschule der Unterricht durch eine hohe Schülerzentriertheit geprägt ist, sinkt diese im Laufe der Sekundarstufe und Sozial- und Leistungsdruck wird zunehmend erlebt. (vgl. Eder 2005, S. 185 und 188f)

Ebenso kommt Randoll (1997) zum Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler vor allem den Leistungsdruck als Last erleben. (vgl. S.109)

Ein Blick auf den nationalen Bildungsbericht (2018) und der Vergleich zu anderen OECD Ländern bekräftigt die Annahme, dass Unterricht im Laufe der Schuljahre lehrerzentrierter wird. 14% der befragten Schülerinnen und Schüler geben auch in dieser aktuellen Untersuchung an, dass sie nie oder fast nie die Möglichkeit erleben, die eigene Meinung in den Unterricht einbringen zu können und 16% berichten, dass hinsichtlich des Lernfortschritts nie oder fast nie Interesse seitens der Lehrperson gezeigt wird. (Oberwimmer et al. 2018, S. 176)

Auch bei Randolls (1997) Befragung von Abiturientinnen und Abiturienten zeigt sich deutlich, dass die Schülerzentrierung in der Oberstufe sehr gering ist. Lediglich 10% der Befragten geben an, dass die Interessen der Lernenden von vielen Lehrenden berücksichtigt werden. Zudem geben die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler an, dass die Lehrenden weder die Ängste und Sorgen kennen noch sich in Gedanken und Gefühle hineinversetzen können. (vgl. S. 87)

Aus den Beschreibungen der schulischen Erfahrung der Lehrer-Schüler-Beziehung wird deutlich, dass aufgrund der Problematik der Passung und der fehlenden Schülerorientierung seitens der Lehrenden wenig Raum für individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bleibt. Vielmehr erfahren Lernende, mit Zunahme der Schuljahre, einen enormen Leistungsdruck, bei dem die Ängste und Sorgen weitestgehend unbeachtet bleiben.

Immerhin ließe sich die Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung mit Hilfe solcher Ansätze wie sie Bohnsack mit dem Begriff der *Durchmenschlichung* vorschlägt, durchbrechen, welche jedoch in den oben genannten Befragungen großteils vermisst wird.

7. Empirische Untersuchung

7.1. Forschungsfrage

Im Zuge der Masterarbeit wurden im ersten Teil der Arbeit theoretische Grundlagen zu den Themenbereichen der pädagogischen Autorität, der Funktion von Schule und den Machtpraktiken dargestellt, um eine Ausgangsbasis für die empirische Untersuchung zu schaffen. Ebenfalls wurde im Kapitel 6 *Wie Schüler die Schule erleben* Bezug auf vorhandene Studien genommen, um den derzeitigen Forschungsstand hinsichtlich der Fragestellung zu klären.

Anhand der empirischen Analyse wird untersucht, wie die zuvor beschriebenen Machtpraktiken im Lehrer-Schüler-Verhältnis von Schülerinnen und Schülern erlebt werden. Anzumerken ist hier, dass das Thema der Masterarbeit ausgehend vom Inhalt des bereitgestellten empirischen Materials ausgewählt und konkretisiert wurde.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens soll folgender konkreter Forschungsfrage nachgegangen werden:

Wie erleben Schülerinnen und Schüler Machtpraktiken in der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht bzw. wie erinnern sie sich an diese in ihren Erzählungen?

Bevor die Analyse des vorliegenden Materials, den Erinnerungsgeschichten im Kontext von *institutionalisiertem Lehren und Lernen* erfolgt, wird in den folgenden Kapiteln auf die Entstehung, den Inhalt des Untersuchungsmaterials sowie auf die Forschungsmethode näher eingegangen.

7.2. Beschreibung des empirischen Materials

Das Untersuchungsmaterial besteht aus 23 Geschichten, welche im Rahmen der Lehrveranstaltung *Pädagogische Professionalität im Kontext von Schule* von Kerstin Witt-Löw am *Institut für LehrerInnenbildung* der Universität Wien im Zeitraum von Herbst 2014 bis Sommer 2015 verfasst wurden.

Die Lehrveranstaltung wurde nach der Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug abgehalten. Die zuvor selbst verfassten Geschichten der Studierenden dienten als Grundlage, um sich an den Ablauf der kollektiven Erinnerungsarbeit anzutasten und ihn zu durchlaufen.

Der Arbeitsauftrag, welcher an die Studierenden in der Lehrveranstaltung gerichtet wurde, lautete, eine persönliche Schulerfahrung zum Thema „Lernen in der Schule“ zu verfassen. Hierbei sollte die Geschichte in der dritten Person geschrieben werden, um die „Verfremdung der Erzählperson“ (Haug 1999a, S. 203) zu erzielen. Im Anschluss wurden die Erinnerungsgeschichten anhand der Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit in Arbeitsgruppen bearbeitet. Hierfür wurden die konkreten Arbeitsschritte der kollektiven Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug berücksichtigt. (vgl. hierzu Haug 1999a, 1999b, 2006)

Ziel der Lehrveranstaltung ist es, allgemeine Muster von Erinnerungen an die Schule und die damit verbundenen Erfahrungen ersichtlich zu machen und die eigenen Schulerfahrungen zu reflektieren, um Handlungsmöglichkeiten für die zukünftige Arbeit als Lehrende zu erweitern. Ebenso soll die kollektive Erinnerungsarbeit als Werkzeug dienen, um im späteren Beruf sein Handeln bewusst reflektieren zu können. (vgl. Witt-Löw, 2014, Beschreibung der Lehrveranstaltung)

Mit Einwilligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lehrveranstaltungen wurden im Studienjahr 14/15, wie bereits erwähnt, 23 Geschichten für wissenschaftliche Zwecke an der Universität Wien freigegeben.

Nach einer ersten Besichtigung des bereitgestellten Materials wird die Fülle der Themen mit pädagogischem Kontext ersichtlich. Die Geschichten greifen Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Eltern und Schülerinnen/Schülern auf. Häufig behandeln die Geschichten das soziale Gefüge im Klassenverband, Bildungsaspirationen der Eltern und nicht zuletzt die pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen. Die verschriftlichten Erlebnisse schildern meist einen entscheidenden Punkt, welcher für die weitere Entwicklung in der Schullaufbahn relevant scheint.

7.3. Auswahl des empirischen Materials

In Anbetracht der Fokussierung auf die Lehrer-Schülerinteraktion wurden zunächst alle vorliegenden Erinnerungsgeschichten auf diesen Indikator untersucht, um in weiterer Folge die Geschichten herauszufiltern, welche Machtpraktiken basierend auf dem im vorigen Abschnitt herausgearbeiteten theoretischen Hintergrund thematisieren. 13 von den 23 Geschichten behandeln die Lehrer-Schülerinteraktion als zentrales Thema und greifen deren Folgen für den weiteren schulischen Verlauf auf. Außerdem behandeln alle 13 Geschichten in irgendeiner Form das Handeln der Lehrperson und der daraus resultierenden meist hinderlichen, aber auch förderlichen

Lernbedingungen. Die gewonnene Erkenntnis wirft vor allem die Frage auf, wie machtförmige Beziehungspraktiken im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern erfahren werden. (siehe Anhang 1: Übersichtstabelle).

7.4. Interpretationsmethode: dokumentarische Methode

Die Geschichten entstanden in Anwendung der kollektiven Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug, welche ihren Ursprung Anfang der siebziger Jahre in der neuen Frauenbewegung hat. (vgl. Haug 1999b, S. 37) Das Ziel der Methode ist es „die eigene Erinnerung so zu erforschen, dass Vorurteile erkennbar werden können, die eigene Persönlichkeit hinterfragt werden kann und das Unbehagen in der Gesellschaft überprüfbar wird“ (Haug 2006, S. 133).

Im Zuge des Forschungsvorhabens in dieser Masterarbeit wird jedoch NICHT mit dieser Methode gearbeitet, da zum einen ein wesentlicher Arbeitsschritt der kollektiven Erinnerungsarbeit die Selbstproduktion des Forschungsmaterials ist und zum anderen zwar Strukturen und Muster im Kollektiv herausgearbeitet werden, jedoch nicht über die Einzelfallanalyse hinausgegangen wird und demnach keine komparative Analyse erfolgt. (vgl. Haug 1999a, S. 46f & S. 203)

Vielmehr bietet sich die Analyse der Geschichten mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Ralph Bohnsack an, um über die Erzählungen den Zugang zum reflexiven und „handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack 2013b, S. 9) zu ermöglichen. „Zentraler Gegenstand ist hier [...] der modus operandi, die generative Formel, welche als handlungspraktisches Wissen der Herstellung der Praxis insgesamt zugrunde liegt.“ (Bohnsack 2010, S. 298) Die Anfänge der dokumentarischen Methode finden sich in der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie.

Besondere Bedeutung kommt der dokumentarischen Methode deshalb zu, da sie den „Zugang zu dieser Ebene des nicht-explizierten, impliziten, stillschweigenden oder atheoretischen Wissens eröffnet.“ (Bohnsack 2013b, S. 13) Ziel ist es einen „Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (ebd., S. 13) zu schaffen. Dabei wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die Interpretinnen und Interpreten „mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welchen ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (ebd., S. 12)

Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit, nämlich der Untersuchung von Erinnerungsgeschichten hinsichtlich dem Erleben von Machtpraktiken ist die dokumentarische Methode passend, da die „komplexe Analyse der Konstitution von Macht auf der Grundlage spezifischer Modi der Interaktionsorganisation im Rahmen der Dokumentarischen Methode [...] vor allem im Bereich pädagogischer Organisationen fortentwickelt worden“ (Bohnsack 2017, S. 270) ist. Am Beispiel der Frühpädagogik zeigt Bohnsack zum einen die „Grundzüge eines machtstrukturierten Erfahrungsraums“ (ebd.) auf, zum anderen werden „die Bedingungen der Nicht-Etablierung eines Erfahrungsraums“ (ebd.) ersichtlich. Aufgrund der starken Bindung von Interaktion und routinierten Praktiken werden „elementare Strukturen der Interaktionsorganisation direkter zugänglich“ (ebd.) Demnach stellt sich die dokumentarische Methode als geeignetes Mittel zur Auswertung der Erinnerungsgeschichten hinsichtlich des Themas der vorliegenden Arbeit heraus.

7.5. Vorgangsweise der dokumentarischen Methode

Der Einsatz der „dokumentarischen Methode“ wird anhand der folgenden Arbeitsschritte beschrieben. Die Interpretation erfolgt sequenzanalytisch, und ist, im Unterschied zu anderen sequenzanalytischen Auswertungsverfahren, vergleichend. Dementsprechend werden die einzelnen Erzählabschnitte mit den Erzählabschnitten anderer ähnlicher Fälle während der Sequenzanalyse verglichen. (vgl. Nohl 2012, S. 5f)

1. *Formulierende Interpretation*: Im ersten Schritt werden die Äußerungen, Erzählungen, Überlegungen, die von den Akteurinnen und Akteuren selbst artikuliert bzw. verschriftlicht wurden, zusammenfassend dargestellt. Es geht um das „Was“ der Erzählung.

(vgl. Bohnsack 2013b, S. 16)

2. *Reflektierende Interpretation*: Hier soll ein Wechsel vom „Was“ zum „Wie“ erfolgen. Es soll vor allem das Orientierungsmuster der Erzählung herausgearbeitet werden. Das heißt es geht darum, wie ein Thema erzählt wird. (vgl. ebd., S. 15f) „Die Frage nach dem Wie ist die Frage nach dem Modus Operandi, nach dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus“ (ebd., S. 13).

3. Typenbildung

Der Arbeitsschritt „Typenbildung“ erfolgt in zwei Stufen, der sinngenetischen und der darauf aufbauenden soziogenetischen Typenbildung. (vgl. ebd., S. 242)

Die sinngenetische Typenbildung umfasst wiederum zwei Arbeitsschritte, die Abstraktion und die Spezifizierung.

Bei der Abstraktion wird „zuerst in thematisch vergleichbaren [...]Passagen [...] nach einem analogen oder homologen Muster gesucht“ (=fallintern). (ebd., S. 251) Als weiteren Schritt, der Spezifizierung, werden Parallelen und Gegensätze der einzelnen Fälle aufgezeigt, um einen gemeinsamen Orientierungsrahmen deutlich machen zu können (=fallübergreifend). (vgl. ebd., S. 251)

Bohnsack betont zur Abfolge der beiden Schritte folgendes: „Eine derartige fallübergreifende komparative Analyse, mit der die Abstraktionsfähigkeit von Orientierungsmustern ausgelotet wird, sollte – sofern eine Typenbildung überhaupt angestrebt wird – schon sehr früh im Forschungsprozess erfolgen, weil auf diese Weise das Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden kann.“ (ebd., S. 251)

Die soziogenetische Typenbildung bezieht sich daran anschließend auf "die Frage nach demjenigen Erfahrungsraum bzw. derjenigen Erfahrungsdimension, der diese Orientierung zuzurechnen ist bzw. genauer: innerhalb derer ihre (Sozio)-Genese zu suchen ist" (ebd., S. 262) Die soziogenetische Typenbildung erkennt den einzelnen Fall " nicht lediglich in einer Bedeutungsschicht oder -dimension, und d.h. in Bezug auf eine Typik, sondern zugleich in unterschiedlichen Dimensionen oder Erfahrungsräume des Falles, sodass unterschiedliche Typiken in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar werden " (Bohnsack 2003, S. 175, zit.n. Nentwig-Gesemann 2013, S. 310).

7.6 Darstellung der Interpretationsschritte

Basierend auf diesen Erkenntnissen ergeben sich vier Stufen der dokumentarischen Methode, welche zur Analyse des ausgewählten Datenmaterials dienen. Anhand einer exemplarischen Auswertung der folgenden Geschichte sollen die ersten drei Interpretationsschritte dargestellt werden, um in Folge die Ergebnisse anhand der Typenbildung veranschaulichen zu können. Die Erinnerungsgeschichten wurden nicht, wie bei Biografien üblich, in der ersten, sondern in der dritten Person geschrieben. Ziel

ist hierbei die „Verfremdung der Erzählperson“ (Haug 1999a, S. 203). Des Weiteren soll nur ein Thema oder ein Ereignis aufgegriffen werden. Haug begründet dies wie folgt: „Die ideologische Konstruktion seiner selbst, die jede biographische Notiz bestimmt, soll im Gegenteil durchbrochen werden, weil die Entstehung der Konstruktion gesucht wird, nicht ihre fertige Wirkung.“ (Haug 1999a, S. 203) Die weiteren untersuchten Erinnerungsgeschichten befinden sich im Anhang.

Geschichte 2:

1 Mit feuchten Händen saß Mia auf ihrem Platz. Die Klasse hatte Italienischunterricht, ein Fach
2 in dem Mia noch nie mit viel Begabung hatte glänzen können. An jenem Tag hatte ihre
3 Professorin wieder Mal eine ganz besondere Idee, wie sie das Wissen der Schüler/-innen auf
4 den Prüfstand stellen konnte. Sie teilte einen Text aus, der verschiedene Aufgaben beinhalteten
5 [sic!], welche reihum von ihnen beantwortet werden sollten.
6 So fing also die erste Reihe an; und Mia begann nervös zu zählen. 3, 4,5 Schüler vor ihr, das
7 hieße Aufgabe 6 gehörte ihr. Sie hatte ein unheimliches Bedürfnis sich mit allen Mitteln
8 vorzubereiten. Erstens weil sie ziemliche Angst hatte etwas falsch zu machen, und das Wissen
9 vorbereitet zu sein das Ganze doch etwas leichter machen würde. Und zweitens, weil es
10 gerade aufgrund dieser Angst nicht allzu oft vorkam, dass sie im Unterricht mitarbeitete,
11 weshalb es die wenigen Male umso wichtiger war, dass sie mit der richtigen Antwort punkten
12 konnte. Sie passte also her und hatte ihre Antwort bereits parat als man nach Aufgabe 5 bei
13 ihr angelangt war. , Mia, Mia, Mia... gleich würde die Professorin meinen Namen sagen'
14 dachte sie nervös. Doch der Name Mia fiel nicht. Ihre Lehrerin ließ sie einfach aus. Sie
15 übersah sie. Sie vergaß sie. Ignorierte sie vielleicht sogar.
16 Obwohl es für Mia im ersten Moment eine angenehme Erleichterung war nicht sprechen zu
17 müssen, hatte sie diese Tatsache im Endeffekt dann doch recht mitgenommen. Zumal dies
18 nicht die einzige Situation war, in der sie sich von ihrer Italienischlehrerin unbeachtet, wenn
19 nicht sogar abgelehnt fühlte.
20 Die Gefühle, die sie in dieser Hinsicht hegte waren grundsätzlich sehr breit gefächert, da sie
21 ja nie wusste was ihre Lehrerin wirklich über sie dachte. Stichwörter dazu wären aber: ich
22 werde von ihr ignoriert, ich bin ihr gleichgültig, sie ist böse auf mich, sie hält mich für
23 arrogant, weil ich nie rede und redet deswegen auch nicht mit mir und die daraus
24 resultierenden Gefühle; ich werde das nie schaffen, ich habe bereits jetzt verloren.
25 Das Endergebnis des Ganzen sah dann ungefähr so aus: Mias Italienischlehrerin hemmte sie.
26 Sie schürte in ihr Angst, welche es ihr sämtliche Jahre unmöglich machte in ihrem Unterricht
27 mitzuarbeiten. Sie hatte es deswegen immer schwieriger in dem Fach; musste alles durch
28 schriftliche Noten ausbessern oder aufholen. Zudem konnte Mia ihre mündlichen Fertigkeiten
29 im Fach italienisch - welche zugegeben so und so nicht groß waren - nicht ausleben und kann
30 deshalb sogar nach 5 Jahren Italienischunterricht so gut wie keinen Satz in dieser Sprache
31 ausformulieren.

7.6.1. Formulierende Interpretation

Im ersten Schritt soll das „WAS von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde “ (Bohnsack et al. 2011, S.43) zusammengefasst werden.

Exemplarisch für den ersten Interpretationsschritt der einzelnen Sequenzen dient folgendes Beispiel:

Oberthema: Angst vor Prüfungsfragen (1-31)

Unterthemen: Ignoranz (13-15), Schweigen und Enttäuschung (16-31)

Die Geschichte handelt von einer Schülerin und ihren Erlebnissen bei der mündlichen Prüfung im Italienischunterricht. Zu Beginn betont die Schülerin ihre „feuchten Hände“, die sie auf das Gefühl, keine Begabung im Fach Italienisch zu haben, zurückführt. (1-2) Dann erfolgt die Überleitung zur Prüfungssituation, in welcher die „Professorin wieder Mal eine ganz besondere Idee“ hat, um das Wissen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. (2-4) Ein Text mit unterschiedlichen Aufgaben wird ausgeteilt und sie mussten „reihum von ihnen beantwortet werden“. (4-5) Begonnen wird in der ersten Reihe und die Schülerin weiß dadurch, dass ihr die sechste Frage gestellt werden wird. (6-7) Während die ersten fünf Aufgaben von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beantwortet werden, bereitet sich die Schülerin auf Frage sechs vor. (7-8) Die Schülerin begründet die Vorbereitung mit ihrer Angst „etwas falsch zu machen“ und die Reduzierung der Angst durch die Vorbereitung. Ebenso verweist sie auf vergangene Situationen, in denen sie aufgrund ihrer Angst nicht mitarbeiten konnte und bekräftigt dadurch auch die Bedeutung nun mit einer richtigen „Antwort punkten“ zu können. (8-12) Mit der Sicherheit auf die Frage vorbereitet zu sein und sie beantworten zu können, wartet die Schülerin auf die Aufforderung der Professorin die Aufgabe sechs zu beantworten. (12-13) Entgegen ihrer Erwartungen, überspringt die Lehrerin die Schülerin. „Sie übersah sie. Sie vergaß sie. Ignorierte sie vielleicht sogar.“ (14-15) Im ersten Moment fühlt sich die Schülerin erleichtert. In den weiteren Ausführungen betont die Schülerin jedoch, dass sie die Handlung der Lehrerin „doch recht mitgenommen“ hat. (16-17) Die Schülerin verweist auf vergangene Situationen, in denen „sie sich von ihrer Italienischlehrerin unbeachtet, wenn nicht sogar abgelehnt fühlte“. (17-19) Die Schülerin beschreibt ihre Gefühle hinsichtlich des Verhaltens der Lehrerin als sehr breit gefächert und hat unterschiedliche Annahmen im Kopf: „Ich

werde von ihr ignoriert, ich bin ihr gleichgültig, sie ist böse auf mich, sie hält mich für arrogant, weil ich nie rede und redet deswegen auch nicht mit mir.“ (20-23) Folglich macht sich das Gefühl breit das Fach nie schaffen zu können und bereits „verloren“ zu haben. (23-24) Resultierend aus dieser Erfahrung beschreibt die Schülerin den weiteren Verlauf des Italienischunterrichts. Das Verhalten der Lehrerin „schürte in ihr Angst“ und blockierte entsprechend die mündliche Mitarbeit, was dazu führte, dass die Schülerin ihre Noten durch schriftliche Leistungen ausbessern musste.(25-28) Die Geschichte endet mit einer Zusammenfassung ihrer mündlichen Leistungen im Fach Italienisch: Demnach kann die Schülerin „sogar nach 5 Jahren Italienischunterricht so gut wie keinen Satz in dieser Sprache ausformulieren“. (28-31)

Durch dieses Beispiel soll die methodische Vorgehensweise lediglich verdeutlicht werden. Die formulierenden Interpretationen der weiteren Geschichten befinden sich im Anhang 3 der Arbeit.

7.6.2 Reflektierende Interpretation

Die Frage nach dem WIE, wird im zweiten Schritt bearbeitet, ist der „zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (Bohnsack 2013b, S. 16) und dient dazu den „konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt“ (Bohnsack 2013b, S.15) der Aussagen zu erkennen.

Laut Nohl (2012) geht es in diesem Schritt vor allem darum, „wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (S, 3).

Mit Hilfe der reflektierenden Interpretation können Grundthemen ersichtlich gemacht werden, die in weiterer Folge zur Typenbildung führen. Die Gliederung in einzelne Abschnitte innerhalb einer Geschichte dient in diesem Fall zur Feststellung von Schnittstellen zwischen den einzelnen Geschichten. Exemplarisch für die reflektierende Interpretation wird folgendes Beispiel angeführt.

Geschichte 2:

1-2 Mias Haltung zum Italienischunterricht

Die Beschreibung „mit feuchten Händen“ impliziert den Eindruck von Nervosität. Die Ablehnung gegenüber dem Italienischunterricht seitens der Schülerin ist schon eingangs spürbar, wenn Mia feststellt, dass sie „noch nie mit viel Begabung“ glänzen konnte, dass sie also auch diesmal ziemliche Angst hat, etwas falsch zu machen. Die bereits anfangs erkenntliche pessimistische Haltung der Schülerin gegenüber dem Italienischunterricht zieht sich durch die gesamte Erinnerungsgeschichte.

2-5 Die Lehrperson und ihre „besondere“ Prüfungsmethode

Die Schülerin bringt die Lehrerin ins Spiel, die mit Hilfe eines Textes, den sie austeilt, den Wissensstand aller Schülerinnen und Schüler ermitteln möchte: „An jenem Tag hatte ihre Professorin wieder Mal eine ganz besondere Idee, wie sie das Wissen der Schüler/-innen auf den Prüfstand stellen konnte.“

Die Schülerin nennt diese Methode eine „ganz besondere Idee“. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrerin sehr viele unterschiedliche Methoden zum Abfragen des Wissensstandes anwendet und womöglich die Methode des mündlichen Fragens der

Reihe nach zum ersten Mal angewendet wurde. Die Aussage impliziert eine ironische sowie reservierte Haltung seitens der Schülerin gegenüber der Lehrperson und ihrer Methodenwahl, was scheinbar auf die bisherigen Erfahrungen der Schülerin beruht.

6-12 Haltung gegenüber der Prüfungsmethode

Die Lehrerin beginnt nun allen Schülerinnen und Schülern eine Frage zu stellen. Mia beginnt nervös die Schüler, die vor ihr an der Reihe sind, zu zählen. Nun spekuliert sie darauf, die Aufgabe 6 als Frage zu erhalten. Daher überfällt sie ein geradezu „unheimliches“ Bedürfnis sich mit „allen Mitteln“ vorzubereiten, um „das Ganze etwas leichter zu machen“. Die Situation, so lässt sich diese Beschreibung verstehen, ist also insgesamt und im Ganzen schwierig für Mia – mit wenig Hoffnung auf Erleichterung. Mia passt also „her“ – ein interessanter Lapsus in der Formulierung, der einerseits auf die selbst in der Erinnerung noch verwirrende Gefühlslage hin und andererseits könnte sich in diesem „her“ auch der verhaltene Wunsch nach „her mit der Aufgabe“ ausdrücken, da Mia überzeugt ist, dass sie die Aufgabe diesmal richtig beantworten kann. Ein Aspekt, der insofern besonders wichtig ist, da Mia nur wenig mitarbeitet und daher jede richtige Antwort zählt.

13-15 Ignoranz seitens der Lehrerin

Die Vorwegnahme des Moments, in dem die Lehrerin Mia ansprechen wird – dreimal soll der Name fallen: Mia, Mia, Mia, stellt sich die Schülerin vor und suggeriert mit dieser Wiederholung vielleicht eine vorgestellte Ermahnung durch die Lehrerin, vielleicht sogar ein Wissen um die Ängste der Schülerin.

Die Schülerin erwartet mit hoher Anspannung die Frage der Lehrperson – sie weiß, dass sie die Frage beantworten kann. Die Lehrerin jedoch überspringt Mia, die zwar zunächst erleichtert, doch dann fassungslos reagiert. Die Ablehnung, die Mia in dieser Situation erlebt, drückt sie wieder durch die dreimalige, sich zu steigern scheinende Beschreibung des Übersehenwerdens aus: „Mia wurde übersehen, vergessen, ignoriert.“

Die Schülerin versucht nun eine Begründung für das Verhalten der Lehrerin zu finden, um mit deren Hilfe die erfahrene Verletzung zu verarbeiten. Das Gefühl von der Lehrerin nicht beachtet und abgelehnt zu werden, hatte sich schon öfter eingestellt

und die hier beschriebene Szene ist eine unter mehreren ähnlichen Erfahrungen, wie man aus den Andeutungen der Erzählerin erfährt.

16-19 Haltung zum Ignorieren

Im ersten Schritt versucht die Schülerin die Fassungslosigkeit über das Auslassen zu relativieren. Im zweiten Schritt wird jedoch deutlich, dass die Handlung der Lehrerin sehr an Mia nagt und sie sich schon länger über das Verhalten der Lehrerin Gedanken macht. Das Ereignis markiert einen Moment, ab dem der Italienischunterricht für Mia zum Problem wird, das Gefühl in ihr dominiert, dass sie Italienisch „nie schaffen“ werde, da die Lehrerin sie hemmt und ihr Angst einflößt – vor allem auch, weil sie nicht weiß, warum sie von der Lehrerin ignoriert wird und ob die Lehrerin vielleicht sogar auf sie böse ist oder Mia für arrogant hält.

20-24 Gefühle zur Lehrperson

Im ersten Satz wird das brennende Bedürfnis ersichtlich, zu wissen, was die Lehrerin über sie denkt. Womöglich würde das zur Sicherheit führen. Im weiteren Verlauf wird dann deutlich, wie Mia das Verhalten der Lehrperson interpretiert. Mia fühlt sich ignoriert und falsch verstanden, was wiederum zu einer negativen Haltung zum Fach führt. Beachtenswert ist auch, dass Mia die Schuld für das Verhalten der Lehrerin gegenüber ihr bei sich selbst sucht: „Sie hält mich für arrogant, weil ich nie rede und redet deswegen auch nicht mit mir“. Der Satz „Ich habe bereits verloren“ drückt Hoffnungslosigkeit aus und macht deutlich wie nahe Mia das Verhalten der Lehrperson geht. Mia fühlt sich als würde sie das Fach nie schaffen können.

25-31 Konklusion

Mit der Beschreibung des Endergebnisses wird die Annahme, dass das Verhalten der Lehrerin Mia die Freude an der Sprache genommen hat, untermauert. Mia macht die Angst, die die Lehrerin bei ihr auslöste zum Grund für die schlechte Mitarbeit im Unterricht, für ihre schlechten italienischen Sprachkenntnisse und für den Druck bei schriftlichen Leistungen punkten zu müssen. Der Höhepunkt der Beschreibung findet sich in der Darstellung des „Endergebnisses des Ganzen“. Diese gipfelt im letzten Satz, der deutlich macht, wieviel sinnlose Zeit sie im Italienischunterricht zugebracht hat, zumal sie „nach 5 Jahren Italienischunterricht so gut wie keinen Satz in dieser

Sprache ausformulieren“ kann. Ein zentrales Motiv, neben dem Motiv des Übersehens, ist in dieser Geschichte das Schweigen. Die Schülerin spricht die Lehrerin nicht an, redet im Italienischunterricht insgesamt wenig, fragt aber auch nicht nach, warum sie übersehen wird. Die Lehrerin ihrerseits spricht die Schülerin nicht an und fragt ihrerseits nicht nach, warum die Schülerin sich so wenig am Unterricht beteiligt.

Ein weiteres Motiv scheint die Enttäuschung zu sein, dass die Schülerin, obwohl sie die Antwort gewusst hätte, nicht gefragt wurde, jedoch auch sich nicht selbst ins Spiel bringt.

Die methodische Vorgehensweise soll durch die exemplarische reflektierende Interpretation verdeutlicht werden. Die reflektierenden Interpretationen der weiteren Geschichten befinden sich im Anhang 4 der Arbeit.

7.6.3 Komparative Analyse

Die komparative Analyse ist ein wesentlicher Schritt, um zur Bildung von Typen zu gelangen. Begründet wird dies durch Nohl (2012) wie folgt: „Denn es ist nicht die Aufgabe der Forschenden, einen Fall besonders gut zu kennen, sondern seine wesentlichen Orientierungsrahmen zu identifizieren, die sich vom Fall abheben und auch in anderen Fällen finden lassen. Wenn nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte Art und Weise, ein Problem [...] zu bearbeiten, identifiziert werden kann, und wenn dieser Orientierungsrahmen zudem von kontrastierenden Orientierungsrahmen [...] unterschieden werden kann, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zum Typus ausarbeiten.“ (S. 7)

Die komparative Analyse wurde in der vorliegenden Arbeit vorgezogen, und erfolgte parallel zur Interpretation, da bereits infolge der formulierenden und reflektierenden Interpretation ein direkter Vergleich der in den Geschichten enthaltenen Themen möglich war. Die Typenbildung, demzufolge die Präsentation und Zusammenfassung der Ergebnisse werden im Kapitel 8 dargestellt. In der Übersichtstabelle im Anhang sind die einzelnen Typen zu den Geschichten ersichtlich.

7.6.4. Kurzdarstellung der herangezogenen Erinnerungsgeschichten

Zur besseren Verständlichkeit der Ergebnisse, erfolgt zunächst eine kurze Zusammenfassung der untersuchten Erinnerungsgeschichten. Die Geschichten 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 und 21 werden hier nicht dargestellt, da sie aufgrund der fehlenden Lehrer-Schüler-Interaktion für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind. Zudem wird Geschichte 2 nicht mehr angeführt, da diese bereits für die Darstellung der Interpretationsschritte herangezogen wurde.

Geschichte 1:

In Geschichte 1 beschreibt die Schülerin eine mündliche Prüfungssituation im Fach Physik. Anfangs schildert die Schülerin den Tag als sehr positiv („ein sonniger Tag im April. So ein typischer der Frühling ist da-Tag“, Z. 1), was sich jedoch mit dem Klingeln der Pausenglocke zum Unterrichtsbeginn (ihr wurde „mulmig im Bauch“, Z. 8), dem Eintreten des Professors und einer plötzlichen Abwandlung der gewohnten Prüfungsmodalitäten („die Rechnungen und Aufgaben“ mussten „an der Tafel absolviert werden“, Z.14) in das Negative ändert. Im weiteren Verlauf erklärt die Schülerin ihre Angst bei Tafelrechnungen vor ihren Mitlernenden Fehler zu machen („Sie spürte wie sich das Blut in ihrem Kopf ansammelte, ihre Ohren sahen wahrscheinlich aus wie zwei Scheiben einer überreifen, feuerroten Tomate.“, Z. 21,22). Die weitere Erzählung befasst sich mit dem Ablauf der Prüfung. Die Schülerin erklärt, dass sie zum einen vor Angst und zum anderen aufgrund des Prüfens eines nicht vereinbarten Stoffes keine der Prüfungsfragen beantworten konnte.

Im nächsten Schritt beschreibt die Schülerin die Hoffnung während der Prüfung, von ihren Mitlernenden Hilfe zu bekommen, was jedoch, laut der Erzählung der Verfasserin, nicht geschah, vielmehr hoben sich die Hände der Mitschüler/innen „aufgeregt in die Höhe, und bettelten fast wie hungrige Hyänen darum, die Frage beantworten zu dürfen.“ (Z. 34-35)

Zum Schluss der Geschichte erzählt die Schülerin, dass sie nach der Prüfung zu weinen begann, was zu einer Beleidigung seitens des Professors vor ihren Mitlernenden führte -sie solle sich wie ein „normaler Mensch“ und nicht „wie ein Baby“ verhalten. Der Text wird dadurch abgeschlossen, dass sie angibt, dass der schöne Frühlingstag durch das Erlebte zu einem „Desaster“ wurde.

Geschichte 3:

Der Schüler in Geschichte 3 weist zu Beginn auf den Übertritt in die Oberstufe und die einhergehenden Veränderungen, wie Lehrerwechsel und neue Mitlernende hin. Des Weiteren gibt er an, in der Vergangenheit ein „ziemlich guter Schüler“ (Z. 3) gewesen zu sein.

Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Hauptthema: der Unterricht des neuen Englischlehrers. Es wird ein Einblick in den Ablauf der ersten Stunde gegeben. Es wurde ein „offenes, zwangloses“ (Z. 14) Gespräch über ein Umweltthema geführt. Die erste positive Einschätzung des Gesprächs ändert sich abrupt als der Lehrer den Schüler auf einen Grammatikfehler in seiner Antwort aufmerksam machte und dies mit der Frage „Na, hast du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“ (Z. 22, 23) kommentierte.

Der Schüler gibt an, dass der Englischunterricht des Lehrers bis zur Matura an diesem Schema festhielt: In der direkten mündlichen Interaktion wird der Lehrer als „gemein und herabwürdigend“ (Z. 31) beschrieben. Auf schriftliche Leistungen legte der Lehrer nicht so viel Wert. In seiner Argumentation ist das Verhalten des Lehrers dafür verantwortlich, dass der Schüler auch in späteren Situationen gehemmt war, wenn er Englisch sprechen sollte („Dieser Englischunterricht war für den Autor so prägend, dass er auch Jahre nach der Reifeprüfung, wenn er im Ausland unterwegs war, kaum Englisch sprach und immer große Hemmungen hatte“, Z. 47, 48).

Geschichte 5:

Der Schüler in Geschichte 5 beschreibt eine mündliche Prüfungssituation in einer Abendschule. Zu Beginn weist der Schüler mehrmals darauf hin, wie gut er für die Prüfung vorbereitet war. Das Betreten des Klassenraums und das Eintreffen des Physiklehrers führte zu einer Wende in der Geschichte des Schülers. Folglich beschreibt der Schüler seine Nervosität und seine Unsicherheit gegenüber dem Ausgang der Prüfung („Seine Knie schlotterten, sein Herz raste und Schweißperlen standen ihm auf der Stirn“, Z. 18-20). Laut des Verfassers wurden diese Gefühle durch die Auswahl anderer Prüfungskandidaten vor seiner eigenen Prüfung verstärkt. Als drittes war nun der Schüler an der Reihe. Seine Hände waren feucht und sein Gesicht bleich. Er ging nach vorne zur Tafel und wartete auf die erste Frage des Lehrers. Als der Lehrer die Frage gestellt hatte, verstummte der Schüler, da diese Frage nicht im Prüfungskatalog stand („In dem Moment als die Frage gestellt wurde, stockte ihm der

Atem und er brachte kein Wort heraus.“, Z. 32, 33). Der Schüler beschreibt, dass er den Lehrer mit verärgelter Stimme auf diese Tatsache hinwies, worauf der Lehrer mit der Antwort keine weiteren Fragen zu stellen bis diese Frage beantwortet war, reagierte. „Dann ist die Prüfung negativ!“ (Z.38) Der Schüler setzte sich verärgert und wütend auf seinen Platz. Zum Schluss schildert er seine Entrüstung hinsichtlich des Verhaltens des Lehrers.

Geschichte 13:

Die Geschichte handelt von einer mündlichen Stundenwiederholung nach einer vorangegangenen dreistündigen Englischschularbeit. Eingangs beschreibt die Schülerin die Angst der Lernenden („übliche ´Französisch-Panik““, Z. 4, 5) vor den mündlichen Französischprüfungen. Die Schülerin schildert ihre Angst Fehler bei mündlichen Prüfungen zu machen und die damit einhergehenden schlechten Leistungen, zugleich weist sie auf ihre guten schriftlichen Leistungen hin. Im weiteren Verlauf beschreibt die Schülerin den Ablauf der mündlichen Wiederholungen, bei welcher die Fragen an alle Schülerinnen und Schüler gestellt werden und anschließend ein Lernender zur Beantwortung ausgewählt wird. Die Schülerin erklärt, dass sie an diesem Tag zum einen aufgrund Erschöpfung und zum anderen aufgrund des Nicht-Wissens der Antwort auf die gestellte Frage nicht aufzeigte. Folglich wurde sie vom Lehrer trotzdem „mit dieser ruhigen und süffisanten Art“ (Z.24) ausgewählt und konnte die Fragen des Lehrers nicht beantworten, was nach mehrmaliger Aufforderung zu einer trotzig und genervten Reaktion ihrerseits führte. Aufbauend auf diese Reaktion beschreibt die Verfasserin der Geschichte die Verhaltensweise des Lehrers, welcher sie anschrie und beleidigte („zu blöd für diese Klasse“, Z.36). Die Schülerin schildert, dass sie zum ersten Mal das Verlangen hatte die Klasse zu verlassen.

Geschichte 14:

Die Geschichte handelt von der Rückgabe einer Mathematikschularbeit, welche von der Schülerin mit „Angst, Nervosität und Hoffnung“ (Z. 1) erlebt wurde. Die Schülerin beschreibt ihre Hoffnung auf eine gute Note und begründet dies mit dem Wunsch nach der Matura Mathematik zu studieren. Kurz deutet die Schülerin auch darauf hin, dass dieser Wunsch auch von ihrer Mutter ausging. Des Weiteren beschreibt sie den Druck, der auf ihr lastete, da sie bei der vorangegangenen Schularbeit eine schlechte Leistung erbrachte und dies „kein zweites Mal passieren“ (Z.8) darf. Anschließend

erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Ergebnis der geschriebenen Schularbeit. Die Note „Befriedigend“ führte bei der Verfasserin der Geschichte zu einer unsicheren Haltung gegenüber ihrer Zukunftsvorstellungen und dem Wunsch Mathematik zu studieren. Als die Stunde zu Ende war, folgte sie „hilfesuchend“ (Z. 21) ihrer Lehrerin und stellte ihr im Besprechungszimmer die Frage, ob ihrem Wunsch Mathematik zu studieren nun etwas im Weg steht. Laut der Erzählung der Verfasserin, antwortete die Lehrerin, dass ein Studium in Mathematik kein Problem darstellen und sie sich nur selbst zu sehr unter Druck setzen würde. Am Ende der Beschreibung begann die Schülerin zu weinen.

Geschichte 15:

Die Geschichte der Schülerin behandelt die letzte Mathematikschularbeit in der sechsten Klasse in einem Gymnasium. Die Schülerin schildert die Wichtigkeit der Schularbeit, um die sechste Klasse abschließen zu können. In weiterer Folge beschreibt sie auch ihr Bedürfnis die Schule noch vor der Schularbeit zu verlassen, was sie jedoch aufgrund des Drucks auf die Schularbeit positiv sein zu müssen, nicht tat. Durch das Eintreten der Lehrerin scheint die Nervosität der Schülerin ihren Höhepunkt zu erreichen („...sobald sich die Türe zum Klassenraum öffnete und die Lehrperson herein kam, war alles vorbei.“, Z. 15, 16), was folglich dazu führte, dass die Schülerin den Erklärungen der Lehrerin zu den Aufgaben der Schularbeit nicht mehr folgen konnte. Anschließend beschreibt die Schülerin den Ablauf der Schularbeit und betitelt ihn als „wie immer eine Katastrophe“ (Z.22): Während sie schrieb und wieder radierte, bemerkte sie die abwertenden Blicke der Lehrerin und gleichzeitig die Hilfestellungen der Lehrerin bei anderen Schülerinnen und Schülern. Während der Abgabe war sich die Schülerin bewusst, dass die Schularbeit zu einem negativen Ergebnis führen würde. Die Frage der Lehrerin („Und war wohl wieder nix?“, Z.30) machte die Schülerin wütend und führte zu dem Entschluss am nächsten Tag zuhause zu bleiben.

Geschichte 16:

Geschichte 16 handelt von einer Schülerin, welche Englisch als ihr Lieblingsfach bezeichnet und als Begründung dafür eine für sie besondere Englischstunde beschreibt: Die Schülerin schildert den Ablauf der Englischstunde, in der sie einen Film schauten („Ein schöner und gut ausgewählter Film, wie sie es von diesem Professor

gewohnt waren.“, Z. 5, 6). Während des Filmes kam der Professor zu ihrem Platz und legte ihr ein Paket mit unterschiedlichen CDs ihrer Lieblingsbands und ein Poster auf den Tisch. Sie weist darauf hin, dass der Musikgeschmack des Professors und ihrer sich sehr ähnlich waren. In diesem Moment fiel der Schülerin ein, wieso Englisch ihr Lieblingsfach war. Zum Schluss erklärt sie, dass das Poster, welches sie von ihrem Professor geschenkt bekam, noch immer in ihrem Zimmer hängt und sie an „diese Zeit“ (Z. 19) erinnert.

Geschichte 17:

Die Schülerin in Geschichte 17 beschreibt ein Erlebnis im Musikunterricht. Die Musiklehrerin kontrollierte die Anwesenheit der Lernenden nicht, was dazu führte, dass an dem beschriebenen Tag viele Schülerinnen und Schüler nicht am Unterricht in der ersten Stunde teilnahmen, um für die Mathematikschularbeit in der zweiten Stunde zu lernen. Als die Verfasserin der Geschichte jedoch nach der ersten Stunde von ihren Mitlernenden erfuhr, dass die Lehrerin aufgrund der versäumten Unterrichtseinheit ihre Enttäuschung gegenüber den anwesenden Schülerinnen und Schülern kundtat, empfand sie Scham („Unter uns machte sich spürbar Schamgefühl breit.“, Z. 19, 20). Anschließend schildert die Schülerin die Musikstunde in der darauffolgenden Woche und weist darauf hin, dass an jenem Tag alle Lernenden anwesend waren. Im nächsten Schritt beschreibt die Schülerin, dass die Lehrerin begann eine Rede über ihre Wunschvorstellungen und Bemühungen ihren Unterricht vom Regelunterricht abzuheben, zu halten. Die Schülerin schildert, dass folglich etwas „völlig Unerwartetes“ (Z.39) passierte, da die Lehrerin zu weinen begann. Dies führte, laut der Beschreibung der Verfasserin, bei den Schülerinnen und Schülern zu Mitleid, welches sie „zuvor noch nie gegenüber einem Lehrer oder einer Lehrerin empfunden hatte“ (Z. 44, 45). Zum Schluss fragt sich die Schülerin im Text, ob das Verhalten der Lehrerin ihrem Idealbild einer Lehrperson entsprechen würde („...doch machte sie es wirklich zu einem schlechten Lehrer, ihre Gefühle zuzulassen? War es schlecht, solche Nähe zu ihren Schülern zuzulassen?“, Z. 47, 48).

Geschichte 18:

Der Schüler in Geschichte 18 weist zu Beginn gleich auf das bedrückende Gefühl („bedrückender Kloß in seinem Hals“, Z. 2), welches er vor dem Spanischunterricht verspürte, hin. Im nächsten Schritt beschreibt er die Ankunft der Lehrerin im

Klassenraum und das „übliche Prozedere“ (Z. 6) der Änderung der Sitzordnung, bei welcher die Lehrerin die guten Lernenden in die hinteren Reihen und die schlechten Lernenden in die vorderen Reihen setzte. Der Schüler selbst saß in der ersten Reihe. Der Schüler erklärt, dass an dem beschriebenen Tag die Jahresnoten vorgelesen wurden und er ein sicheres Gefühl diesbezüglich hatte, da seine Leistungen bisher weitgehend positiv waren. Dennoch schildert er folglich sein bedrückendes Gefühl. Als die Lehrerin dann erklärt, dass sie ihn trotz seiner positiven Leistungen zwischen Genügend und Nicht Genügend prüfen wolle, versuchte der Schüler den Grund dafür zu erfahren. Der Schüler schildert die Unruhe, welche sich in der gesamten Klasse ausbreitete. Die Lehrerin ging zu seinem Platz und teilte ihm mit einem Lächeln mit: „Du hast es einfach nicht verdient“ (Z. 25, 26). Der Schüler beschreibt folglich seine Reaktion: „Er saß da, sprachlos, das Herz schlug ihm bis zum Hals und ein Übelkeitsgefühl in der Magengegend machte sich breit“ (Z. 27, 28). Zum Schluss schildert der Verfasser der Geschichte, dass auch die Beschwerde seiner Mutter beim Direktor die Beurteilung nicht änderte.

Geschichte 19:

Die Schülerin schreibt über ein Erlebnis mit der neuen Geschichtelehrerin nach dem Übertritt in die Oberstufe. Anfangs schildert die Schülerin, dass, trotz des Wechsels in die Oberstufe, alles beim Alten blieb und sie auch in den meisten Unterrichtsgegenständen die gleichen Lehrer wie im Vorjahr hatte („Es hatte sich nichts verändert.“, Z.7). Dann erfolgt die Überleitung zum Geschichtsunterricht. Die neue Lehrerin stand beim Lehrertisch und begann sich vorzustellen und über ihre Interessen und Fachgebiete zu sprechen. Die Schülerin merkt an, dass sie die Lehrerin als sympathisch, aber streng empfand. In weiterer Folge erzählte die Lehrerin auch persönliche Erlebnisse, was bei der Schülerin dazu führte, die Lehrerin „irgendwie auf gleicher Ebene“ (Z. 18. 19) zu sehen. Die Schülerin beschreibt eine weitere Veränderung, welche sie zuvor noch nie erlebt hatte: Die Lehrerin fragte die Schülerinnen und Schüler nach ihren Meinungen zu den Stoffgebieten. Die Verfasserin der Geschichte schildert, dass sich nach anfänglichem Zögern, doch einige trauten, die Meinung und Interessen zum Unterricht kundzutun. Die Erlaubnis der Lehrerin, auch ohne Fragen die Toilette aufzusuchen, beschreibt die Schülerin als Signal sich nun in der Oberstufe zu befinden.

Geschichte 20:

Der Schüler in Geschichte 20 beginnt die Erzählung indem er auf sein ungutes Gefühl im Magen hinweist als er von der Biologielehrerin erfuhr, dass er ein zwanzigminütiges Referat halten sollte. Er schildert, dass es ein Partnerreferat werden sollte und er sich mit der ausgelosten Partnerin nicht gut verstand („Sowas konnte einem schon den ganzen Tag versauen.“, Z. 3, 4). Er beschreibt seine Panik im Zusammenhang mit dem Sprechen vor der gesamten Klasse. Im weiteren Verlauf schildert der Schüler die Vorbereitungsphase, in welcher zwar sein Interesse am Thema geweckt wurde, jedoch seitens seiner Partnerin keine Bemühungen zur Ausarbeitung des Themas ersichtlich waren. Der Schüler beschreibt nun am Morgen des Referates müde gewesen zu sein, da er in der Nacht seine Notizen ständig wiederholte. Der Schüler durfte als Erstes präsentieren „und zog sein Ding mit Bravour durch“ (Z. 23). Trotz seiner Nervosität bemerkte er das Interesse der Kolleginnen/Kollegen und der Lehrerin an seiner Präsentation. Der Schüler erwähnt, dass auch seine Referatspartnerin gut vorbereitet schien, jedoch nur er die Fragen zum Präsentationsthema beantworten konnte. Bei der Nachbesprechung des Referates mit der Lehrerin erfuhr er, dass er sich beim Referieren verbessert hatte und die Lehrerin auch seine Begeisterung für das Thema bemerkte.

Geschichte 22:

Die Schülerin in Geschichte 22 ist zu Beginn verwundert über ihre positiven Gefühle gegenüber dem Schulstart, da weder ihre Beliebtheit noch ihre schulischen Leistungen einen Grund dafür darstellten („Warum sie dort so gerne hinging, konnte sie sich selber nicht erklären“, Z. 4). Speziell im Deutschunterricht zeigten sich ihre Schwächen, was sie mit dem schlechten Deutschunterricht der beiden vorangegangenen Jahre und der Volksschulzeit begründet. Es erfolgt eine Überleitung in das dritte Schuljahr in dem „eine neue Herausforderung“ (Z. 10), der Lateinunterricht, auf sie wartete. Durch die negativ erbrachte Leistung bei der ersten Lateinschularbeit, kam es zu einem Gespräch über mögliche Hilfestellungen zwischen der Mutter und dem Lehrer, woraufhin sich die mündlichen Leistungen, aufgrund der Übung zuhause, verbesserten. Im weiteren Verlauf beschreibt die Schülerin das Schreiben der Deutschschularbeit, welches ihr, laut ihrer Schilderung, recht gut gelang. Als der Lehrer die Deutschschularbeit zurückgab, eröffnete er die Stunde mit dem immer wiederkehrenden Ritual, indem er den inhaltlich besten Aufsatz, welcher meistens von

denselben Lernenden kam, vorlas. An diesem Tag handelte es sich jedoch, anders als sonst, um ihren Text. „Sie konnte es nicht glauben.“ (Z. 26) Die Schülerin beschreibt in Folge auch das Erstaunen des Deutschlehrers über die erbrachte Leistung der Schülerin. In der darauffolgenden Stunde besuchte sie den Lateinunterricht, in dem ihr auch der Lateinlehrer zur gelungenen Deutschschularbeit gratulierte und sagte: „Ich denke [sic!] ich war dein erster guter Deutsch Lehrer!“ (Z. 30)

8. Präsentation der Ergebnisse

Zur Typenbildung werden Beziehungen „zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits“ (Bohnsack 1999, 158) herausgearbeitet.

Die herangezogenen Fälle dienen in diesem Schritt als Beispiele einer Typik und sollen im besten Fall der Generalisierung dienen. Aufgrund der geringen Anzahl an Erinnerungsgeschichten ist jedoch anzumerken, dass in dieser Arbeit eine übergreifende Generalisierung unmöglich ist. Die Typenbildung soll vielmehr dazu dienen Einzelfälle zu abstrahieren, diese in einer einprägsamen Typik zu veranschaulichen und Schwerpunkte zu ermitteln.

Nachstehend werden einzelne Machtpraktiken herausgearbeitet, welche für Schülerinnen und Schüler im Schulalltag erfahrbar sind. Anzumerken ist, dass die Machtpraktiken voneinander abhängig und nur unter Berücksichtigung weiterer Praktiken in ihrem vollen Ausmaß erfassbar sind.

8.1. Das Schweigen

„Als der Lehrer den Raum betrat, herrschte Stille, bis die ‚Folter‘, wie wir es in der Klasse nannten, begann.“ (Geschichte 13, Zeile 11-12)

Einer schweigenden Person wird laut Canetti (2006) hohe Konzentration und Wissen zugeschrieben. Ebenso hebt sich die schweigende Person von den Sprechenden ab und somit ist Schweigen eine Praktik zur Demonstration von Macht. (vgl. S. 349) Anders wird das Schweigen jedoch auf der Seite des Unterworfenen wahrgenommen. Canetti (2006) spricht vom Verstummen als „extreme Form der Abwehr“ (S. 318), welche auf Lehrerseite den Drang des nicht Loslassens auslöst und folglich zur „peinlichen Befragung, zur Tortur“ (S. 319) führt.

Sowohl in Geschichte 1 als auch in den Geschichten 2, 13 und 18 spielt das Schweigen eine wesentliche Rolle. Schweigen tritt in den zwei zuvor beschriebenen Formen auf. Schweigen als Unterwerfung seitens der Schülerin / des Schülers und Schweigen, um bei Prüfungen ein Gefühl der Überlegenheit zu vermitteln, seitens der Lehrperson.

Schweigen als Unterwerfung seitens der Lernenden tritt in den unterschiedlichsten Formen auf, basiert jedoch in den vorliegenden Geschichten meist auf der Angst erneute Demütigung und Ablehnung zu erfahren.

Dieses Verhalten ist deutlich in den Geschichten 13 und 18 zu sehen. In beiden Geschichten konnte das Schweigen als zentrales Motiv herausgefiltert werden. Beide Erinnerungsgeschichten greifen die Stille auf, welche herrscht, wenn die Lehrperson die Klasse betritt. Geschichte 13 handelt von einer Prüfungssituation, welche von der Schülerin als „Folter“ (Z. 11) betitelt wird. Auf die Prüfungsfrage weiß die Schülerin aufgrund ihrer Nervosität keine Antwort und deshalb schweigt sie, „bis sie endlich jemand erlöst“ (Z. 26). In Geschichte 18 verkündet die Lehrperson die Zeugnisnoten. Obwohl sich der Schüler sicher ist, eine positive Note zu bekommen, verkündet die Lehrerin, dass er eine Zwischenprüfung zwischen 4 und 5 absolvieren muss. Nach anfänglicher Gegenwehr sitzt er „sprachlos“ da (Z. 27)

Anders als bei den bisher beschriebenen Geschichten bricht die Schülerin in Geschichte 1 ihr Schweigen und versucht eine mögliche Antwort auf die Prüfungsfrage zu geben. Dieser Versuch wird jedoch sofort von ihrem Professor unterbrochen und sie wird „grob zum Schweigen gebracht“ (Z. 26-27).

In Geschichte 2 spielt das Schweigen auf Schüler- *und* Lehrerseite eine wesentliche Rolle. Die Schülerin beschreibt eine Prüfungssituation, bei der sie von der Lehrerin übersehen wurde und begründet damit ihre Angst vor dem Italienischunterricht: „da sie ja nie wusste, was ihre Lehrerin wirklich über sie dachte“ (Z. 20-21). Trotzdem fragt sie nicht nach, warum sie übersehen wird. Eine Begründung für das Schweigen der Lehrerin findet sie in ihrem eigenen Verhalten: „...sie hält mich für arrogant, weil ich nie rede und redet deswegen auch nicht mit mir...“ (Z. 22-23)

Es wird deutlich, dass das Schweigen der Lehrerin zu Unsicherheiten im Unterrichtsfach führt. Das Schweigen seitens der Lehrerin wird unter anderem als ein Merkmal für die schlechten Leistungen im Unterrichtsfach erlebt: „Mias Italienischlehrerin hemmte sie“ (Z. 25). Die Beschreibungen in Geschichte 2 deuten darauf hin, dass das Schweigen auf beiden Seiten eine Distanziertheit bewirkt, welche von der Schülerin als Ablehnung erlebt wird und folglich zur Enttäuschung führt.

Auch in Geschichte 1 spielt das Schweigen des Professors eine wesentliche Rolle. Die Schülerin weiß die Antwort auf eine Frage nicht und das Schweigen des Professors wird als „qualvolle Minuten, die sich für sie wie Jahrzehnte anfühlten“ (Z. 35-36) erlebt. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Praktik des Schweigens in den vorliegenden Erinnerungsgeschichten als negativ und bedrückend empfunden wird. Während das Schweigen der Lehrperson als etwas Unangenehmes und Bedrohliches

erlebt wird und folglich zu Unsicherheit führt, ist das Schweigen der Lernenden Ausdruck der Unterwerfung.

8.2. Die Bewegungsfreiheit und -einschränkung im Raum

*„Der Physiklehrer betrat die Klasse und knallte die Tür zu.“
(Geschichte 5, Zeile 19-20)*

Ein wesentliches Merkmal des Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Bewegungsfreiheit der Lehrperson. (vgl. Thiemann 1985, S. 36)

In den Geschichten 5, 15 und 18 wird das Eintreten in den Klassenraum und die damit einhergehenden Angstgefühle beschrieben: „Jedes Mal spürt er wie sich ein bedrückender Kloß in seinem Hals breit macht, wenn sein Lehrer in die Klasse marschiert kommt...“ (Gesch. 18, Z. 2-3), „...doch sobald sich die Türe zum Klassenraum öffnete und die Lehrperson herein kam, war alles vorbei“ (Gesch. 15, Z. 15-16). Während in den vorausgegangenen Beschreibungen das Eintreten des Lehrenden als Zeichen für den Beginn des Unterrichts anzusehen ist, schildert die Schülerin in Geschichte 17, dass sich die Lehrerin „ganz vorne in die Mitte des Klassenraums“ (Z. 32) stellt, was als Signal zu deuten ist, welches die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler steuert. Laut Canetti steht das ruhige und lange Stehen im Klassenraum für Freiheit, Widerstandskraft und Furchtlosigkeit. (vgl. Canetti 2006, S. 460ff.) Auch die Beschreibung der Situation in der Geschichte 17 deutet darauf hin, dass die Lehrperson durch das Stehen sicher und angstfrei wirken möchte.

Foucault (1977) spricht in seiner Studie „Überwachen und Strafen“ der Verteilung der Lernenden im Raum eine wesentliche Rolle zu, um den Raum als „Überwachungs-, Hierarchisierungs-, [und] Belohnungsmaschine“ (S. 189) zu nutzen. Ähnlich wird in einigen Erinnerungsgeschichten auch die Bewegungsfreiheit der Lehrperson und die eingeschränkte Platzwahl der Lernenden thematisiert. Beispielweise wird in Geschichte 18 das „übliche Prozedere“ (Z. 6) der Veränderung der Sitzordnung beschrieben, in welchem die Lehrerin die „unaufmerksameren und schlechteren SchülerInnen nach vorne“ (Z. 7-8) setzt.

Die Bewegungsfreiheit der Lehrerin und die damit verbundene Schaffung von Nähe zur/zum Lernenden wird in den Geschichten 5, 15 und 18 deutlich. Während einer Prüfung muss der Schüler in Geschichte 5 „vorne an der Tafel“ (Z. 31) Platz nehmen und war somit dem Physiklehrer näher als die restlichen Lernenden im Klassenraum. In den Geschichten 15 und 18 wird beschrieben, wie die Näherung der Lehrperson und die damit einhergehende Interaktion am Platz der Schülerin / des Schülers erlebt

wird: „...führte zu einer aufsteigenden Wut“ (Gesch. 15, Z. 31), „...das Herz schlug ihm bis zum Hals...“ (Gesch. 18, Z. 27-28). Dies entspricht auch den Ausführungen Heidemanns (1992), welcher die Intimdistanz als Distanz zur/zum Lernenden beschreibt, die als unangenehm und bedrohlich empfunden wird. (vgl. S. 83)

Zusammengefasst wird festgestellt, dass die Demonstration von Macht in den vorliegenden Geschichten als Bewegungsfreiheit der Lehrperson mittels des Auftritts am Anfang der Unterrichtseinheit und der Schaffung von Nähe und Distanz während des Unterrichts beschrieben wird. (vgl. Gesch. 5, 15, 17, 18) Ebenso wird die Bewegungseinschränkung der Schülerinnen und Schüler, welche sich innerhalb des Klassenraums nur durch eine Verschiebung mittels der Lehrperson bewegen, thematisiert und als Machtpraktik erlebt. (vgl. Gesch. 5, 18) Dies deckt sich mit den Ausführungen Foucaults (1977), in welchen er die Zuweisung individueller Plätze zur „Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller“ (S. 189) ansieht.

8.3. Der Blick

„Oh Gott“, dachte sie, ‘der schaut ja schon so zwieda’. (Geschichte 1, Zeile 12)

In drei der vorliegenden Erinnerungsgeschichten wird der Blick der Lehrperson als Thema behandelt. Es wird festgestellt, dass der Blick der Lehrperson ausschließlich als negativ erlebt wird. Während in Geschichte 1 der Blick „der schaut ja schon so zwieda“ als schlechtes Omen für die bevorstehende Prüfung gesehen wird, werden in den Geschichten 3 und 15 die Blicke einhergehend mit einer sprachlichen Interaktion als bloßstellend und abwertend erlebt. Anders als die Nähe, welche aufgrund der Bewegung entsteht, wird der Blick in den Geschichten als Praktik beschrieben, welche aus einer Distanz erfolgt: „... spürte sie jedes Mal die Abwertenden [sic!] Blicke der Professorin“ (Gesch.15, Z. 23-24). Ebenso wird in Geschichte 3 seitens des Schülers ein „offenes, zwangloses Gespräch“ (Z. 14-15) mit der gesamten Klasse beschrieben, wobei der Eindruck entsteht, dass ein dementsprechender Abstand zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden herrscht. Während des Gesprächs ändert sich der „freundliche Ausdruck am Gesicht des Lehrers“ (Z. 21-22), als der Schüler eine falsche Antwort gab. Dies deckt sich auch mit Thiemanns (1985) Untersuchung der Schul-Herrschaft, in der er dem Blick die Möglichkeit zuspricht, trotz einer körperlichen Distanz, Kontrolle und Unterwerfung zu schaffen. (vgl. S. 46)

Neben dem Blick der Lehrperson spricht Foucault (1977) auch dem Blick der Mitschülerinnen und Mitschüler eine wesentliche Rolle zur uneingeschränkten

Observierung im Klassenraum zu. Der Einsatz der Lernenden als „pausenlos überwachte Überwacher“ (S.228) führt dazu, dass die Disziplinarmacht „immer und überall auf der Lauer ist ... [und] keine Zone im Schatten läßt [sic!]“ (S.229). Ebenso wird in zwei Erinnerungsgeschichten der Blick der Mitschülerinnen und Mitschüler thematisiert. In Geschichte 1 sucht die Schülerin während einer mündlichen Prüfung den Blick der anderen, um „irgendeinen kleinen Hinweis von ihnen zu bekommen“ (Z. 30-31), sieht jedoch nur „ahnungslose Gesichter“ (Z.31) und „ätzende[...] Verräter“ (Z. 32), welche „fast wie hungrige Hyänen“ (Z.35) darum bettelten die Frage beantworten zu dürfen. Es scheint als würde sich die Schülerin von ihren Mitlernenden verraten und hintergangen fühlen. Ebenso beschreibt der Schüler in Geschichte 20 „die skeptischen Blicke und Kicherer seiner Klassenkolleginnen und Kollegen“ (Z. 9-10), welche er als Auslöser für seine Unsicherheit erlebt. Der Schüler wird zum Mittelpunkt des Geschehens und ist dadurch den Blicken der Mitlernenden ausgesetzt, was folglich als Bloßstellung erlebt wird.

In Geschichte 16 wird der Blick der Verfasserin des Textes selbst thematisiert. Durch die Phrase „sie warf ihm einen bestätigenden Blick zu“ (Z. 11) beschreibt die Schülerin die besondere Beziehung zur Lehrperson, was sie auf den gemeinsamen Musikgeschmack zurückführt. Hier lässt der Blick zwar auch körperliche Distanz zu, schafft jedoch aufgrund der Vertrautheit in der Lehrer-Schüler-Beziehung Nähe und Anerkennung.

8.4. Die Stimme

„Lautstark rief der Lehrer in die Klasse: 'So, heute stehen drei mündliche Prüfungen an!'“ (Geschichte 5, Zeile 20-21)

Für Thiemann (1985) gibt es drei wesentliche Merkmale der Lehrerstimme: scharfe Artikulation, langsames Sprechen, lautes Sprechen. (vgl. S.25) Ähnlich wird die Stimme der Lehrenden auch in den vorliegenden Erinnerungsgeschichten dargestellt und lassen sich vorwiegend als negative Erlebnisse zusammenfassen. In Geschichte 1 wird die Stimme als „grob und barsch“ (Z. 26) erlebt. In den Geschichten 5 und 13 wird die Stimme der Lehrperson als laut beschrieben. Während in Geschichte 5 der Lehrer „lautstark“ (Z. 20) das Bestehen dreier mündlicher Prüfungen ankündigt, beschreibt die Schülerin in Geschichte 13 das Anschreien des Lehrers als Reaktion auf eine ablehnende, trotzig Handlung der Schülerin („Ohne darüber nachzudenken und mögliche Konsequenzen zu bedenken, stützte sie ihren Kopf auf ihre Hand und

antwortete mit einem trotzigem: 'Keine Ahnung'“ Unvermittelt begann er sie anzuschreien....“ (Z. 33-35). Ebenso in Geschichte 13 erlebt die Schülerin die „ruhige[...] und süffisante[...] Art“ (Z. 24) mit der der Lehrer ihren Namen ausspricht als Auslöser für „Angst in ihrer vollen Form“ (Z. 25).

8.5. Lehrersprache und -verhalten

„Du hast es einfach nicht verdient.“ (Geschichte 18, Zeile 25-26)

Heidemann (1992) kennzeichnet die Lehrersprache anhand folgender Merkmale: beherrschender Tonfall, langes und lautes Reden, das Unterbrechen der anderen und das Stellen vieler Fragen. (vgl. S. 102ff) Die vorliegenden Merkmale der Lehrersprache implizieren vorwiegend negative Gefühle, was in nahezu allen untersuchten Erinnerungsgeschichten durch die Verwendung von direkten Reden thematisiert wird. Das mehrfache Vorkommen der direkten Rede könnte auch ein Indiz für den höheren Redeanteil der Lehrperson im Gegensatz zu den Lernenden sein. Der höhere Redeanteil wird auch in anderen Studien, unter anderem in der von Richert (2005), untersucht und im Vergleich zum Schüleranteil als dominierend belegt. (vgl. S. 122) Weitgehend werden die Sprache und der Ausdruck der Lehrperson [„Das ist komplett falsch!“ (Gesch. 1, Z. 27), „Na, hast du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“ (Gesch. 3, Z. 22-23)] als verunsichernd und bloßstellend empfunden: „Nun war sie endgültig aus dem Konzept gebracht“ (Gesch.1, Z. 28-29), „Die Schamröte schoss ihm ins Gesicht...“ (Gesch.3, Z. 23-24). In Geschichte 13 beschreibt die Schülerin den Unterricht, „wie eine Diktatur“ (Z. 17), was sie mit dem sprachlichen Ausdruck („Ich habe gesagt das ist zu lernen, und ich erwarte das [sic!] das gemacht wird, ohne dass ich es ein zweites Mal sage!“, Z. 18-19) des Lehrers begründet. (vgl. hierzu auch Gesch. 5 und 15) Thiel (2016) sieht den Nutzen von verletzenden Aussagen in der Aufwertung der eigenen Person. (vgl. S. 69)

In einer Geschichte wird jedoch die gewählte Ausdrucksform auch als verständnisvoll und gleichgestellt empfunden, was folglich zu Vertrauen führt. In Geschichte 14 möchte die Schülerin mit ihrer Lehrerin über eine für sie schlechte Note sprechen. Die Lehrerin bittet die Schülerin in ein Besprechungszimmer und beruhigt die Schülerin: „Ach Kind! Mach dir doch selber nicht so viel Druck! Natürlich kannst du trotzdem Mathematik studieren! Du blockierst dich nur selber, denn du bist begabt!“ (Z. 26-28) Diese Aussage der Lehrerin führt bei der Schülerin zur Losgelöstheit, was sich in

Tränen ausdrückt. In dieser Geschichte erlebt die Schülerin die Lehrerin nicht nur als Vermittler von Wissen, sondern es scheint als hätte die Schülerin eine emotionale und soziale Bindung zur Lehrerin. Die Schülerin sucht sofort ihre Lehrerin auf, um mit ihr über ihre Zukunftsängste zu sprechen. Dieser Eindruck wird auch durch die Stelle: „Ach Kind!“ geprägt, was die Lehrerin in einer mütterlichen Rolle erscheinen lässt. Auch in Geschichte 19 erfährt die Schülerin durch die Sprechweise der Lehrerin ein vertrautes Gefühl.

Die Schülerin beschreibt die neue Lehrerin als „irgendwie auf gleicher Ebene“ (Z. 18-19), was zum einen auf die persönliche Geschichte der Lehrerin, zum anderen auf deren sprachlich geprägte Umgangsformen zurückzuführen ist: „Wenn ihr aufs WC müsst, fragt nicht, geht einfach“ (Z. 31).

Die Sprache der Lehrperson kann auch mehrdeutig sein und folglich zu Missverständnissen führen. Ein Motiv des Einsatzes einer mehrdeutigen Sprache kann das Ziel der Manipulation des Interaktionspartners sein. (vgl. Thiel 2016, S. 81) Auffallend sind die Beschreibungen der mehrdeutigen Sprechweisen in den Geschichten 3 und 17, da sie in beiden Geschichten als irritierend erfahren werden. In Geschichte 3 erlebt der Schüler die Sprache des neuen Lehrers als schwer zu deuten. Anfangs empfindet der Schüler die Sprache des Lehrers als „freundlich“ (Z.14), während die gesamte Klasse ein „offenes, zwangloses Gespräch auf Englisch“ (Z.14-15) führt. Im weiteren Verlauf kommt es jedoch zur Wendung, da der Verfasser der Erinnerungsgeschichte einen „kleinen grammatikalischen Fehler“ (Z. 21) macht und somit die Reaktion des Lehrers („Na, hast du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“, Z. 22-23) als „gemein“ (Z. 26) erlebt und zu Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Verhaltens führt: „Hab ich ihm was getan?“ (Z. 26) In weiterer Folge beschreibt der Verfasser der Erinnerungsgeschichte die Rückgabe der Schularbeit. In dieser Situation ist der Schüler über die Sprechweise des Lehrers überrascht und kann diese nicht deuten: „War das jetzt etwa ein Lob? Oder war es wieder zynisch gemeint?“ (Z. 39-40) Der Schüler erlebt den Englischunterricht bis zur Matura auf die zuvor beschriebene Art und Weise. Weiter beschreibt der Schüler, dass der Lehrer bis zur Matura bei mündlichen Leistungen eine „sehr gemeine und herabwürdigende Weise“ (Z. 42) zeigte. Am Ende der Erinnerungsgeschichte drückt der Schüler seine Enttäuschung hinsichtlich des Verhaltens der Lehrperson aus, welches er für die späteren Hemmungen beim Englischsprechen verantwortlich macht.

Ebenso wird in Geschichte 17 die Sprache der Lehrerin als irritierend erlebt. Das Zugeständnis der Lehrerin in ihrer Unterrichtsmethode gescheitert zu sein scheint etwas zu sein, was die Schülerin nicht erwartet hat. Auch das Weinen der Lehrperson, welches die Erzählung begleitet, wird von der Schülerin als „etwas völlig Unerwartetes“ (Z. 39) bezeichnet. In weiterer Folge beschreibt die Schülerin das Mitgefühl, welches „sie zuvor noch nie gegenüber einem Lehrer oder einer Lehrerin empfunden“ (Z. 44-45) hat. Dies verdeutlicht, dass das beschriebene Erlebnis eine Ausnahmesituation in der Schullaufbahn der Schülerin darstellt. Weiter schildert die Schülerin ihre Zweifel, was einen guten Lehrer ausmacht und ob „die Fassung verlieren“ (Z. 46), „Gefühle zuzulassen (Z. 47-48“ und die „Nähe zu [...] Schülern“ (Z. 48) als Merkmale einer schlechten Lehrperson anzusehen sind. Resultierend auf die vorigen Überlegungen endet die Geschichte mit der Feststellung, dass das Erlebnis „zwar nicht direkt als schlimm“ (Z. 49) empfunden wird, aber es sich um ein Geschehnis handelt, „das nicht für ihre Augen bestimmt“ (Z. 50) ist. Das Erleben der Schülerin deckt sich mit der Darstellung der Lehrersprache von Heidemann (1992), welche besagt, dass die Sprache durch Floskel, welche von der Gesellschaft auferlegt werden, geprägt ist. (vgl. S. 102ff) Womöglich ist die sprachliche Ausdrucksweise der Lehrerin, welche vom Weinen begleitet wird, deshalb irritierend für die Verfasserin des Textes, da auch ihre Vorstellungen der Lehrersprache beziehungsweise des Lehrerverhaltens gesellschaftlich kategorisiert sind und somit als Kennzeichen einer guten Lehrperson gesehen wird.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die (Lehrer-)Sprache größtenteils als Instrument zur Degradierung erlebt wird, also folglich ein elementares Mittel zur Wahrung der Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden ist. (vgl. Gesch. 1, 3, 5, 13, 15, 18) Ausnahmen bilden die Erinnerungsgeschichten 14, 17 und 19. Hier wird mittels der Sprache der Lehrperson Nähe erlebt, welche in Geschichte 14 und 19 als beruhigend und wertschätzend, in den Geschichte 3 und 17 als unpassend und irritierend erlebt wird. Auffallend ist, dass in keiner der Erinnerungsgeschichten der fachbezogene Wortschatz der Lehrenden thematisiert wird. Dies deckt sich mit der Analyse von Richert (2005), welche besagt, dass durchschnittlich weniger als 30% der Wörter, die im Unterricht gesprochen werden, fachspezifisch sind. (vgl. S. 124)

8.6. Die Inszenierung der Prüfung

„Mit nass geschwitzten Händen und bleichem Gesicht nahm er vorne an der Tafel Platz und wartete die Fragen des Physiklehrers ab.“ Geschichte 5, Zeile 30-32)

Acht der dreizehn untersuchten Erinnerungsgeschichte behandeln das Thema Prüfung. Zum einen werden von den Schülerinnen und Schülern schriftliche Prüfungen, wie Schularbeiten erwähnt, zum anderen und größtenteils werden aber mündliche Prüfungssituation, wie Stundenwiederholungen und Zwischenprüfungen und die daraus resultierenden Ängste und Gefühle beschrieben. Thiemann (1985) schreibt hierzu, dass die mündliche Prüfung angsteinflößender als die schriftliche Prüfung wirkt, da sie zur Bloßstellung und Unterwerfung führen kann. (vgl. S. 89f)

Auffallend ist, dass bei den Beschreibungen der schriftlichen Prüfungen dem Schreiben der Prüfung keine große Bedeutung geschenkt wird, vielmehr wird das Erleben des Zurückbekommens der korrigierten Leistung geschildert. Beispielweise in Geschichte 3 schreibt der Verfasser der Erinnerungsgeschichte: „Da musste jeder Schüler einzeln nach vorne kommen und sich sein Schularbeitsheft vom Englischlehrer abholen. Der Autor war sehr nervös, als er aufgerufen wurde.“ (Z.33-35) Auch in Geschichte 14 wird das Austeilen der Schularbeit und die damit verbundenen Gefühle eingangs beschrieben: „Es war eine Mischung aus Angst, Nervosität und Hoffnung, die abwechselnd in ihr aufstiegen als die Lehrerin endlich begann die Schularbeiten auszuteilen.“ (Z.1-2) Eine Ausnahme bildet Geschichte 15, da die Schülerin das Schreiben der Mathematikschularbeit als „wie immer eine Katastrophe“ (Z. 22) bezeichnet. Demnach kann festgehalten werden, dass die Schülerin das Versagen bei einer Schularbeit nicht zum ersten Mal erlebt und es deshalb als prägend empfindet. Dies wird durch die Phrase „sie schrieb und radierte dann wieder alles aus, in einer Tour immer der gleiche Ablauf“ (Z. 22-23) verfestigt.

Nahezu alle Beschreibungen einer mündlichen Prüfung sind durch diese mit Angst geprägt. Auffallend ist, dass die Angst vorwiegend aus der Situation vor den anderen Lernenden zu stehen und „etwas falsch zu machen“ (Gesch. 2, Z. 8) resultiert, was sich wiederum mit den Ansätzen von Foucault (1977) und Thiemann (1985) deckt. In Geschichte 1 erzählt die Schülerin, dass sie auf der Tafel rechnen muss und begründet ihre Angst davor wie folgt: „Alle würden zusehen, wenn sie einen Fehler machte. Oder noch schlimmer alle würden zusehen, wenn sie vor Angst nicht mal die erste Formel anwenden würde können.“ (Z. 16-17) In Geschichte 20 beschreibt der Schüler seine „Anflüge von Panik“ (Z. 6) beim Halten eines Referates vor der gesamten Klasse.

Weiter geht er auf seine bisherigen Erfahrungen mit Referaten ein und macht deutlich, dass „die skeptischen Blicke und Kicherer“ (Z. 9) der anderen Lernenden die Unsicherheiten beim Referieren verstärken. Mehrere Geschichten greifen die Angst während einer mündlichen Prüfung Fehler zu machen auf. Beispielweise schreibt die Schülerin in Geschichte 13: „schon [sic!] am Tag davor fürchtete sie dran genommen zu werden und Fehler zu machen.“ (Z. 12-13) Auch die Schülerin in Geschichte 2 erzählt, dass sie sich auf die mündliche Prüfung vorbereitet, um der Angst „etwas falsch zu machen“ (Z. 8) entgegenwirken zu können.

Weiter kann festgestellt werden, dass mündliche Prüfungen als etwas Unvorhersehbares, keineswegs immer gleich Ablaufendes erlebt werden, was folglich wiederum zu Angst führt. In Geschichte 1 zum Beispiel schreibt die Schülerin, dass am Prüfungstag zum ersten Mal die Rechnungen an der Tafel gerechnet werden müssen und sie mit Tafelrechnungen „schon immer Schwierigkeiten“ (Z. 15) hat und diesbezüglich ein „gebranntes Kind“ (Z. 16) ist. Auch in Geschichte 2 beschreibt die Schülerin die „ganz besondere Idee“ (Z. 3) der Lehrerin, bei der der Reihe nach jeder Schülerin/ jedem Schüler eine Frage gestellt wird, was bei der Verfasserin der Geschichte zu Nervosität führt. Ähnlich beschreibt auch der Schüler in Geschichte 5 den Ablauf drei hintereinander stattfindenden mündlichen Prüfungen, bei dem er die Reihenfolge der Prüfungen nicht beeinflussen konnte, somit als Letzter an der Reihe ist und während der vorhergehenden Prüfungen zunehmend nervöser wird („Die 10-minütige Prüfung fühlten [sic!] sich für ihn an wie 2 Stunden“ Z. 27-28) Ebenfalls ist die Abweichung des zuvor festgelegten Prüfungsstoffs während der mündlichen Prüfung ein Motiv, welches zu Unsicherheiten seitens der Lernenden führt und als ungerecht empfunden wird. (vgl. Gesch. 1, Z. 25, Gesch. 5, Z. 33-34) Auffallend in Geschichte 2 ist, dass das Nicht-an-die-Reihe-kommen bei einer mündlichen Prüfung einen ähnlichen negativen Effekt, wie die Prüfungssituation selbst auf das Erleben der Lernenden hat. Die Schülerin wird während einer mündlichen Prüfungssituation übersehen, was im ersten Moment als „angenehme Erleichterung [...] nicht sprechen zu müssen“ (Z. 16-17) erfahren wird. In weiterer Folge drückt die Schülerin ihre Enttäuschung („... hatte sie diese Tatsache im Endeffekt dann doch recht mitgenommen“, Z. 17) ihre Unsicherheit („Mias Italienischlehrerin hemmte sie.“, Z. 25) und ihre Angst aus („Sie schürte in ihr Angst...“, Z. 26).

Während in allen bisherig beschriebenen Sequenzen die mündliche Prüfung als etwas Negatives erlebt wird, scheint die Schülerin in Geschichte 22 die mündliche

unangekündigte Prüfung als Chance zur Verbesserung ihrer schriftlichen Leistungen zu sehen: „... der Lehrer hielt an seinen unangekündigten Stundenwiederholungen fest und so konnte sie sich sehr stark verbessern.“ (Z. 15-17)

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass mündliche Prüfungen vorwiegend als unangenehm erlebt werden, da sie vor den Augen der anderen Lernenden vollzogen werden und die Fehler des Prüflings unmittelbar sichtbar machen. Außerdem wird durch die Prüfung die Abhängigkeit der Lernenden von der Lehrperson hinsichtlich der Entscheidungsmacht über den Ablauf der Prüfung deutlich ersichtlich.

8.7. Die Frage

„Und, war wohl wieder nix oder?“ (Geschichte 15, Zeile 30)

Das Stellen von Fragen ist eines der häufigsten sprachlichen Mittel der Lehrperson zur Kontrolle des Unterrichtsgeschehens. Deutlich wird dies unter anderem der Studie von Richert (2005), welche einen 84,30 Prozentigen Anteil an Fragewörter in der Lehrer-Schüler-Interaktion feststellt. (vgl. S. 125 und 132) Vorwiegend werden Fragen in den untersuchten Erinnerungsgeschichten im Zuge einer mündlichen Prüfung seitens der/des Lehrenden gestellt und folglich eine Antwort seitens der/des Lernenden erwartet (vgl. Gesch. 1, Z. 18, Gesch. 13, Z.21, Gesch.5, Z. 33). Auffallend ist, dass in einigen Geschichten die Frage der Lehrperson keineswegs eine Antwort fordert, sondern es vielmehr so scheint als würde die Frage zur Bloßstellung und zur Herabsetzung der Lernenden führen. Dies deckt sich mit den Darstellung Thiels (2016), welche die Bloßstellung vor der gesamten Klasse als Mittel zur Demonstration von Macht sieht. (vgl. S. 67) Beispielsweise fragt der Lehrer in Geschichte 3: „Na hast du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“ (Z. 22, 23) Als Folge beschreibt der Schüler die „Schamröte“ (Z. 23) in seinem Gesicht und das Verlangen eine Antwort auf die Frage zu geben, was wiederum vom Lehrer durch „drei oder vier ähnlich zynische Sätze“ (Z. 24-25) unterbunden wird und den Schüler „komplett verstummen“ (Z. 25) lässt. Ähnlich erlebt die Schülerin in Geschichte 15 die Fragestellung der Lehrerin „Und, war wohl wieder nix oder?“ (Z. 30), welche als Ziel keine Antwort hat, sondern „eher zu einer aufsteigenden Wut im Bauch“ (Z. 31) führt. Der Eindruck, dass auf Fragen außerhalb einer Prüfungssituation keine Antwort erwartet wird, verstärkt sich auch in Geschichte 19, in der die Lehrerin die Lernenden nach deren Meinung fragt: „Was hält ihr davon? Was interessiert euch besonders? ...“ (Z. 22). Die Schülerin fühlt sich in dieser Situation angesichts des erbrachten

Interesses der Lehrerin „ernstgenommen, groß, voller Vorfreude, erfolgreich, ohne etwas getan zu haben“ (Z. 24-25), erlebt die Situation jedoch als „so ungewohnt“ (Z. 25-26), sodass niemand der Lernenden eine Antwort auf die Fragen der Lehrerin gibt.

8.8. Die Belohnung

„In der CD-Sammlung war ein Poster dabei, welches er ihr auf den Tisch legte und wieder nach vorne zum Lehrerpult ging. Das Poster hängt heute noch in ihrem Zimmer und erinnert sie an diese Zeit“ (Geschichte 16, Zeile 17-19)

Die Belohnung stellt für Simon (2007) eine weitere Form der Machtausübung dar. Bei der Belohnung werden immaterielle sowie materielle Versprechungen gemacht, um ein gewünschtes Verhalten oder Handeln der anderen Person zu erreichen. (vgl., S. 49)

Die Praktik der Belohnung als Hauptthema findet sich in den Erinnerungsgeschichten eher selten. In Geschichte 16 beschreibt die Schülerin ein Erlebnis im Englischunterricht, in dem der Professor der Schülerin „stolz seine neueste Errungenschaft“ (Z. 14) seiner neuen CD's zeigt und ihr in Folge ein Poster schenkt. Hier wird mittels einer materiellen Belohnung entgeltet. (vgl. Geißler 1975, S. 129ff) Der Grund, warum die Schülerin ein Geschenk bekommt, wird in der Erinnerungsgeschichte nicht genannt. Die Schülerin schreibt jedoch eingangs, dass Englisch zu ihren Lieblingsfächern gehört, was in den weiteren Ausführungen auf den Unterricht des Professors und das beidseitige Vertrauen zurückzuführen ist: „Ein schöner und gut ausgewählter Film, wie sie es von diesem Professor gewohnt waren“ (Z. 5-6), „Sie sprachen schon des Öfteren über Musik oder Serien, diese Stunden waren immer sehr unterhaltsam.“ (Z. 8-10).

Während in Geschichte 16 nicht klar ist, warum die Schülerin eine materielle Belohnung erhält und auch keine Rückschlüsse auf die Leistungen der Schülerin möglich sind, wird in den Geschichten 15, 18 und 22 die Belohnung als Folge einer guten Leistung erlebt und erscheint immateriell. Zum Beispiel wird in Geschichte 15 beschrieben, wie die Lehrerin während der Schularbeit die „Topschüler[...] auf ihre minimalen Rechenfehler“ (Z. 25) hinweist. Ebenso in Geschichte 18 schildert der Schüler das „übliche Prozedere“ (Z. 6) bei dem die Lehrerin die „braven besseren SchülerInnen nach hinten“ (Z. 8) setzt. Der Eindruck, dass das Sitzen in den hinteren Reihen vom Verfasser des Textes als Belohnung erlebt wird, entsteht durch die weiteren Ausführungen des Schüler in denen er das Sitzen in der ersten Reihe als Strafe erlebt („...er musste sich nach vorne setzen, erste Reihe.“, Z. 9) Popitz (1992)

nennt diese Art der Belohnung „Benefizien sozialer Teilhabe“ (S. 92). Demnach wird die Erfüllung von Leistungsstandards ein besonderer Wert zugeschrieben und in Folge immateriell, durch das Hinweisen auf Rechenfehler und das Umsetzen in der Klasse belohnt. Es scheint in beiden Geschichten so als würden die beiden Lernenden diese Art der Belohnung mit Ablehnung und als Ungerechtigkeit erleben, da die Belohnung jemand anderem gilt. Anders erlebt die Schülerin in Geschichte 22 die Praktik der Belohnung als der verfasste Schularbeitstext vor der Rückgabe vor der ganzen Klasse vorgelesen wird, obwohl diese „üblicherweise immer von der selben [sic!] Handvoll Schülerinnen und Schüler“ (Z. 22-23) vorgelesen wird. Durch die Textstelle: „Es war ihrer. Es war ihr Schularbeitstext [sic!] den er vor der ganzen Klasse vorgelesen hatte! – Sie konnte es nicht glauben.“ (Z. 25-26) scheint es als erfülle das unvorhergesehene Vorlesen des Textes die Schülerin mit Stolz.

Demnach kann festgehalten werden, dass die Lernenden in den beschriebenen Erinnerungsgeschichten Belohnung, je nachdem ob es ihnen selbst oder jemand anderen gilt, als positiv oder negativ erleben. Wenn die Belohnung „immer [...] der selben [sic!] Handvoll Schülerinnen und Schüler“ Z. 22-23) zugeschrieben wird, erfahren die Lernenden diese als nachteilig. Erst wenn die Belohnung aus dem zuvor erlebten Muster ausbricht, wird sie von den Verfassern der Erinnerungsgeschichten als angenehm erfahren.

8.9. Das Lob

„Ihr Lehrer konnte es eben so wenig glauben, er meinte, wenn sie diesen Text als Hausübung abgegeben hätte, hätte er ihr nicht geglaubt, ihn selbst verfasst zu haben.“ (Geschichte 22, Zeile 26-28)

Paris (2002) weist darauf hin, dass das Lob durch einen häufigen Gebrauch an Wertigkeit verliert. (vgl. S.18) In den vorliegenden Erinnerungsgeschichten wird die Erfahrung des Lobes lediglich drei Mal thematisiert. Das seltene Vorkommen des Lobes in den Geschichten könnte daran liegen, dass es tatsächlich wenig in der Interaktion im Unterricht vorkommt oder möglicherweise von den Schülerinnen und Schülern im Gegensatz zu anderen Machpraktiken weniger oft erinnert wird. In Geschichte 3 ist auffallend, dass das Lob des Lehrers über die gelungene Schularbeit für den Schüler aufgrund vorangegangener Erlebnisse nicht deutlich als Lob erkennbar ist: „Der Autor stutzte. War das jetzt etwa ein Lob? Oder war es wieder zynisch gemeint?“ (Z. 39-40) Ebenso in Geschichte 22 ist das Lob des Lehrers nicht

deutlich als solches erkennbar. Die Schülerin schildert die Reaktion des Lehrers auf die positive Leistung wie folgt: „Ihr Lehrer konnte es eben so wenig glauben, er meinte, wenn sie diesen Text als Hausübung abgegeben hätte, hätte er ihr nicht geglaubt, ihn selbst verfasst zu haben.“ (Z. 26-28) Im weiteren Verlauf der Erinnerungsgeschichte erzählt die Schülerin, dass auch der Lateinlehrer sie für ihre guten Leistungen lobt: „Ich denke ich war dein erster guter Deutsch Lehrer!“ (Z. 30) Vermutlich fühlt sich der Lateinlehrer aufgrund der ähnlichen grammatikalischen Strukturen der beiden Unterrichtsgegenstände für die guten Leistungen der Schülerin mitverantwortlich.

Eine Ausnahme bildet die Geschichte 20 in der der Schüler das Lob der Lehrerin als solches erlebt. Die Lehrerin würdigt seine Vorbereitung des Referates mit Interesse während des Vortrags, was dazu beitrug, dass er „sein Ding mit Bravour“ (Z. 23) durchzog. Die Geschichte endet und findet zugleich ihren Höhepunkt mit der Beschreibung des Lobes der Lehrerin, welche ihn für die starke Verbesserung beim Referieren würdigt. Demnach kann das Lob als unterstützende Maßnahme zur Verbesserung der Leistungen gedeutet werden.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass es für die Schülerinnen und Schüler nicht immer deutlich ist, ob es sich um ein Lob handelt oder nicht. In den Geschichten 3 und 22 scheint es als würde es den Lehrpersonen schwer fallen ein Lob direkt auszudrücken. Dies deckt sich auch mit der Studie Richerts (2005) in der in den untersuchten Stunden kein explizites Lob festgestellt werden konnte. (vgl. S. 152)

8.10. Die Strafe

„Andererseits aber hatten wir uns schon gewundert [sic!] dass sie nicht schon zuvor strenger diesbezüglich gehandelt hatte...“ (Geschichte 17, Zeile 20-21)

Im pädagogischen Kontext spricht Geißler (1975) von zwei Arten der Strafe: der Disziplinarstrafe und der Erziehungsstrafe. (vgl. S. 160ff) In den untersuchten Erinnerungsgeschichten findet sich vor allem die Disziplinarstrafe im Sinne der Notengebung, die im eigentlichen Sinne in erster Linie der Leistungsfeststellung dienen sollte, wieder. Die Machtpraktik der Strafe wird von den Lernenden meist durch die Vergabe einer schlechten, beziehungsweise negativen Note, erlebt. Der Verfasser der Erinnerungsgeschichte 5 beschreibt beispielsweise den Erhalt einer negativen Beurteilung auf eine mündliche Prüfung aufgrund der Nicht-Beantwortung einer Frage, welche nicht zum Prüfungsstoff gehört. Die negative Beurteilung erlebt der Schüler als ungerecht, was auf die Schilderung „Voller Ärger und Wut setzte sich der Schüler

zurück [...] und war empört über die Vorgehensweise des Lehrers“ (Z. 39-40) zurückzuführen ist. Ähnlich empfindet die Schülerin in Geschichte 1 das Prüfen eines nicht vereinbarten Prüfungstoffes und den daraus resultierenden negativen Verlauf einer mündlichen Prüfung: „Sie war geschockt. So sicher war sie sich gewesen, gut vorbereitet zu sein.“ (Z. 37)

Während die Strafe in den bisher beschriebenen Sequenzen durch die Notengebung sichtbar wird, wird im folgenden Beispiel (Geschichte 15) die Sitzordnung als Bestrafung der „unaufmerksamen und schlechteren SchülerInnen (Z. 7-8) erfahren. Während „die braven und besseren SchülerInnen“ (Z. 8) hinten im Klassenraum sitzen dürfen, müssen die „unaufmerksamen und schlechteren SchülerInnen [...] vorne“ (Z. 7-8) sitzen. Durch die weitere Beschreibung „...er musste sich nach vorne setzen, erste Reihe“ (Z. 9) kann festgehalten werden, dass die Vorgehensweise der Lehrerin als Bestrafung erfahren wird.

Auch in Geschichte 17 wird die Praktik der Strafe thematisiert. Die Schülerin schildert, dass die Lehrerin die Anwesenheit der Lernenden im Musikunterricht nicht kontrolliert, bis zu dem Zeitpunkt als die Schülerinnen und Schüler diese Tatsache ausnutzten. Die Verfasserin der Geschichte schreibt weiter: „...wir [hatten] uns schon gewundert [sic!] dass sie nicht schon zuvor strenger diesbezüglich gehandelt hatte...“ (Z. 20-21). Es scheint als würde die Schülerin die Notierung der Anwesenheit von ihrer Lehrerin erwarten und die Strafe, also die Anwesenheitskontrolle als unverzichtbar für einen geregelten Unterricht sehen. Anzumerken ist hier, dass die Anwesenheitskontrolle in diesem Fall als Strafe angesehen werden kann, da sie als Sanktion auf ein Fehlverhalten der Lernenden resultiert.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Strafe in den Erinnerungsgeschichten auf zwei unterschiedliche Arten thematisiert wird. Zum einen wird die Strafe als ungerechtes Ergebnis einer Prüfung (siehe Gesch. 5 und 1) erlebt, was Züge der Disziplinarstrafe aufweist. (vgl. Geißler 1975, S. 150ff, Foucault 1977, S. 229ff) Zum anderen werden Strafen als unabkömmliche Praktik erfahren, um einen geregelten Unterricht zu ermöglichen und folglich positiv auf die Lernenden einwirken (siehe Geschichte 16 und 17). Dies deckt sich mit dem Verständnis der Erziehungsstrafen von Geißler (1975). Demnach sollen Strafen „als Erziehungsmittel den Willen des Gestraften bessernd verändern“ (S. 171)

8.11. Zusammenfassung

Bezugnehmend auf die im Theorieteil dargestellten Machtpraktiken und deren Wirkungen kann in dieser Studie das Erleben von Machtpraktiken in der Lehrer-Schüler-Interaktion wie folgt gruppiert werden. Die Gruppierung beruht auf der sinngenetischen Typenbildung der Erinnerungsgeschichten in der einzelne Machtpraktiken und deren Erleben, welche für Lernende erfahrbar sind, mit Hilfe eines theoretischen Rahmens herausgearbeitet wurden. Anzumerken ist, dass das Erleben nicht immer eindeutig einzelnen Machtpraktiken zugeordnet werden kann, da diese immer in einer Abhängigkeit zueinanderstehen und aufeinander einwirken.

Erleben von Bloßstellung und Beschämung: Geschichten 1, 3, 15, 13, 20

Bloßstellung oder auch Beschämung wird in fünf der untersuchten Erinnerungsgeschichten erlebt und steht immer im Bezug zur Machtpraktik der Prüfung, insbesondere der mündlichen Prüfung. Durchaus fließen auch weitere Praktiken (der Blick, die Sprache bzw. Adressierung, die Frage,...) in die Erfahrung der Bloßstellung beziehungsweise Beschämung mit ein. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler werden durch die mündliche Prüfung in den Mittelpunkt der gesamten Klasse gerückt, sind also den Blicken der Mitlernenden ausgesetzt, was folglich als Bloßstellung erlebt wird. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Studie Thiemanns (1985), welche die Bloßstellung als besonderen Moment der mündlichen Prüfung sieht. (vgl. S. 89ff) Ebenso weist Thiel (2016) darauf hin, dass der Einsatz von Beschämungen gezielt zur „Demonstration eines Machtvorsprungs“ (S. 67) verwendet werden kann. Längerfristig angewandt zerstören Beschämungen jedoch soziale Beziehungen. (vgl. ebd. S. 67)

Erleben von Ungerechtigkeit: Geschichten 1, 3, 5, 15, 18

Das Erleben von Ungerechtigkeit wird in Geschichte 18 durch die Notenvergabe erfahrbar, welche für den Schüler nicht nachvollziehbar ist. In Geschichte 1 und 5 wird das Nicht-Einhalten eines zuvor festgelegten Prüfungsstoffes als ungerecht empfunden. Die Schülerin in Geschichte 15 empfindet die Belohnung der anderen, also den Hinweis auf Rechenfehler, als ungerecht. Deutlich erkennbar wird also, dass Ungerechtigkeit vor allem während und nach mündlichen sowie schriftlichen Prüfungen erlebt wird. Bezugnehmend auf die Problematik der fehlenden Passung (siehe Kapitel 6) kann festgehalten werden, dass die Bedingungen, die die Lehrperson

in den oben genannten Fällen schafft, für die Lernenden undurchschaubar wirken und demnach für die Nicht-Passung verantwortlich sind. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 19ff)

Erleben von Angst: Geschichten 1, 2, 3, 5, 13, 14, 15, 18, 20

Angst und Bloßstellung sind in den meisten der vorliegenden Geschichten voneinander abhängig, da die Angst vorwiegend mit der Bloßstellung vor den anderen Mitlernenden begründet wird. (vgl. z.B. Geschichte 1, 3, 13, 15, 20) In den Geschichten 13, 2, 5, 14 steht Angst im engen Zusammenhang mit der Prüfung und wie sich diese als Machtpraktik gestaltet, wenngleich ebenso die Praktiken der Stimme, der Frage und des Schweigens miteinfließen. Diese Erkenntnis deckt sich auch mit der Studie von Thiemann (1985), die aufgrund des Risikos der Bloßstellung die mündliche Prüfung als angsteinflößender beschreibt als die schriftliche Prüfung. (vgl. S. 89ff)

In den Geschichten 15 und 18 wird der Eintritt der Lehrperson in den Klassenraum als Auslöser für Angst erlebt. Wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben, wird Angst in diesem Fall aufgrund der Unsichtbarkeit und Unhörbarkeit ausgelöst. Die Schülerinnen und Schüler können das Erscheinen der Lehrperson und den damit verbundenen Start des Unterrichts nicht beeinflussen. (vgl. Thiemann 1985, S. 36ff)

Erleben von Enttäuschung durch Ablehnung: Geschichten 2, 3, 15, 18

In Geschichte 2 erlebt die Schülerin Enttäuschung aufgrund der Machtpraktik des Schweigens und fühlt sich folglich auch abgelehnt. Das Schweigen findet in diesem Fall auf der Lehrerseite sowie auf der Schülerseite statt. Die Lehrperson schweigt und übersieht die Schülerin bei der mündlichen Prüfung. Die Schülerin schweigt und macht die Lehrperson nicht auf das Übersehen aufmerksam. In Folge ist die Schülerin enttäuscht und abgelehnt, da sie nicht weiß, was die Lehrperson über sie denkt. Dies deckt sich mit der Aussage von Canetti (2006), welche wie folgt lautet: Man läßt [sic!] sich nicht merken, wie einem dies oder jenes gefällt.“ (Canetti 2006, S. 348)

Ebenso erlebt der Schüler in Geschichte 3 Ablehnung und Enttäuschung. Den Unterrichtsstil, besonders die verletzende Sprache der Lehrperson, wird vom Schüler als enttäuschend und ablehnend erfahren.

In den Geschichten 15 und 18 wird Ablehnung aufgrund der Belohnung anderer erlebt. Bezugnehmend auf die Studie von Bohnsack (2013a), die besagt, dass sich Lernende persönliche Zuwendung wünschen, könnte die Belohnung anderer als Verstärkung der

asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung angesehen werden und demnach zum Gefühl der Enttäuschung und Ablehnung führen. (vgl. S. 121f)

Erleben von Vertrauen: Geschichten 14, 16, 19

Die Akzeptanz des Zwangsverhältnisses zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler gelingt laut Thiel (2016) nur, wenn als Basis Vertrauen vorherrscht. (vgl. S. 23)

Vertrauen resultiert in 3 der Erinnerungsgeschichten aus der Anwendung von Machtpraktiken wie Sprache und Belohnung. In Geschichte 16 wird die Praktik der materiellen Belohnung angewandt, was folglich zu einem vertrauten Verhältnis zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden führt. Die positive Wirkung der Belohnung auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird ausführlich im Kapitel 5.2. thematisiert. Ebenso wird in Geschichte 19 Belohnung erlebt, in dem die Lehrerin die Lernenden nach deren persönlichen Interessen fragt und ihnen Einblicke in ihr privates Leben gewährt. Geißler (1975) deklariert diese Art der Belohnung als „pädagogisch beste Belohnung“ (S. 131), da sie das Verhältnis zwischen dem Belohnenden und dem Belohnten positiv verändert. (vgl. S. 129ff)

In Geschichte 14 wird Vertrauen als Resultat eines Gesprächs erlebt. Die Schülerin spricht offen über ihre Versagensängste und wird von der Lehrerin positiv gestärkt. Die Schülerin fühlt sich ernst genommen und erlebt eine Vertrauensbasis. Das Konzept der *Durchmenschlichung* (siehe Kapitel 6.2.) wird demnach angewendet. Zwar wird die Lehrerfunktion aufrechterhalten, gleichzeitig findet die Lehrer-Schüler-Interaktion auf einer sozialen Ebene statt. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 121f)

Erleben von Unterstützung: Geschichte 20, 22

Das Gefühl der Unterstützung wird wesentlich durch die Praktik des Lobes erlebt. In Geschichte 20 wird der Schüler gelobt, was er als unterstützende Maßnahme zur Verbesserung seiner Präsentationsfähigkeit erlebt.

In Geschichte 22 wird die Unterstützung des Lateinlehrers thematisiert, welcher sich mit den individuellen Schwierigkeiten der Schülerin befasst, was somit zu einer Verbesserung ihrer Leistungen führt. Die persönliche Zuwendung des Lehrers wird demnach als Unterstützung erlebt. In dieser Geschichte finden sich Züge des Konzeptes der *Durchmenschlichung* wieder. Einerseits wird die Funktion des Lehrers (das Prüfen, die Notenvergabe, ...) nicht aufgegeben, andererseits wird die Lernende als Individuum mit subjektiven Bedürfnissen wahrgenommen. (vgl. Bohnsack 2013, S.

121f) Ebenso spricht Thiel (2016) der individuellen Unterstützung der Lernenden eine hohe Bedeutung zur Aufrechterhaltung eines belastbaren Arbeitsbündnisses zu. (vgl. S. 23)

Erleben von Partizipation: Geschichte 19

Das Erleben von Partizipation kann lediglich in einer Erinnerungsgeschichte festgestellt werden. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Studie von Eder (2005), welche die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsentscheidungen als niedrig einstuft. (vgl. S. 185)

In der Erinnerungsgeschichte werden die Lernenden in das Unterrichtsgeschehen miteingebunden und nach ihren Meinungen zu den geplanten Lerninhalten gefragt. Das Erleben von Partizipation führt in Folge zu positiven Gefühlen hinsichtlich des Unterrichts und der Lehrperson.

9. Zusammenführung von Theorie und Empirie

Nach genauer Betrachtung des theoretischen Rahmens und nach Durchführung der empirischen Auswertung wird abschließend eine Zusammenführung des theoretischen und des empirischen Teils versucht. Grundsätzlich ergibt sich ein einheitliches Bild bei den Wirkungen von Machtpraktiken auf das Erleben der Schülerinnen und Schüler. Die Drohung als Machtpraktik wird in den vorliegenden Erinnerungsgeschichten nicht thematisiert, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die Drohung als Vorstufe der Strafe als wenig prägend erlebt wird oder in der Interaktion im Unterricht tatsächlich nicht vorkommt.

Die Gründe für die Anwendung von Machtpraktiken im schulischen Kontext werden anhand der theoretischen Annäherung an die Funktionen der Schule im Rahmen der Betrachtung der Schule als „Sozialisationsinstanz“ (Wiezorek 2005; Parsons 2012/1968) ersichtlich. Außerdem wird anhand der theoretischen Darstellung der Lehrperson als pädagogische Autorität, das asymmetrische Verhältnis der Lehrer-Schüler-Beziehung deutlich und die Schwierigkeit des professionellen Handelns ersichtlich.

Die Problematik der pädagogischen Professionalität zeigt sich auch deutlich in der Typenbildung der vorliegenden Erinnerungsgeschichten.

Es ist deutlich erkennbar, dass Machtpraktiken vorwiegend negativ mittels Angst, Bloßstellung, Ungerechtigkeit, Enttäuschung und Ablehnung erlebt werden. Rückschlüsse lassen sich dabei unter anderem auf die Problematik der Passung ziehen.

Hierbei wird die Subjektivität der Lernenden ausgeklammert und sie müssen sich den von der Lehrperson festgelegten Zielen unterwerfen. Die Passung ist zum einen von der außerschulischen Prägung der Lernenden und zum anderen von den Bedingungen, welche die Lehrperson im Unterricht schafft, abhängig. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 19ff) Auch Thiels Darlegungen zum „Impression Management“ geben mögliche Hinweise zur Dominanz von Machtpraktiken im Unterricht. Um sich dem Umfeld vorteilhaft darzustellen und die Interaktion im Klassenzimmer über einen längeren Zeitraum fortsetzen zu können, muss ein Gesichtsverlust vermieden werden. Wenn ein Gesichtsverlust droht, wird beispielweise auf die Strategie der Einschüchterung zurückgegriffen, um einen Machtvorsprung zu demonstrieren. (vgl. Thiel 2016, S. 67ff)

Wenngleich nicht pädagogisch professionelle Machpraktiken in den untersuchten Erinnerungsgeschichten überwiegen, können dennoch Erfahrungen, welche auf pädagogisch professionelles Handeln beruhen, in der Analyse herausgefiltert werden. Dies gelingt vor allem dann, wenn die Lehrperson pädagogisch professionell als Autorität anerkannt wird. Aufschlüsse hierzu könnten die 5 Grundzüge einer pädagogischen Autorität nach Helsper geben. (vgl. Helsper 2009, S.72f)

Obwohl die Lehrperson im asymmetrischen Verhältnis zu den Lernenden steht, werden die Verhaltensweisen der Lehrperson durch Vertrauen, Unterstützung und Partizipation erlebt. Parallelen hierzu lassen sich im Prinzip der Durchmenschlichung finden, wobei die Aufgaben und Funktionen der Lehrperson zwar bestehen bleiben, jedoch mittels subjektiver Wahrnehmung der Lernenden *durchmenschlicht* werden. (vgl. Bohnsack 2013a, S. 122)

Anhand der Auswertung der Erinnerungsgeschichten wird jedoch deutlich, dass das Erleben von Machpraktiken im pädagogisch professionellen Sinne eher selten ist. Grundsätzlich deckt sich dies mit den Ergebnissen der Studien von Randoll (1997) und Eder (2005), welche eine hohe Lehrerzentriertheit im Unterricht feststellen. Dadurch lässt sich ableiten, dass es auch in den letzten Jahren zu keiner positiven Entwicklung hinsichtlich des Erlebens von Machpraktiken im Unterricht gekommen ist.

Abschließend wird deutlich, dass die Anwendung von Machpraktiken nur als pädagogisch legitimierbar erlebt werden kann, wenn Lernende als individuelle Subjekte wahrgenommen werden und deren Bedürfnisse, Ängste und Sorgen berücksichtigt werden.

Bei bildungspolitischen Auseinandersetzungen sollte demnach der Fokus verstärkt auf dem Potenzial von Machpraktiken im Unterricht sowie auf der Relevanz sozialer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden liegen, um negative Schulerfahrungen vermindern zu können und folglich eine Verbesserung der Rahmenbedingungen im schulischen Alltag zu erlangen.

10. Literaturverzeichnis

- ASBRAND, B. & MARTENS, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer
- BENNER, D. (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- BOHNSACK, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Budrich
- BOHNSACK, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Budrich
- BOHNSACK, R. (2010): Dokumentarische Methode und Typenbildung – Bezüge zur Systemtheorie. In: John, R; Henkel, A, Rückert-John, J: Die Methodologie des Systems. Wiesbaden: Springer, S. 291- 320
- BOHNSACK, R., MAROTZKI, W., & MEUSER, M. (2011). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S. 40-44). Opladen: Budrich
- BOHNSACK, F. (2013a): Wie Schüler die Schule erleben: Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen: Budrich
- BOHNSACK, R. (2013b): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer
- BOHNSACK, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Budrich
- BREINBAUER, I. (2014): Praxen, Praktiken und die Implikationen für die Lehrerinnenbildung. In: Schrittmesser, I.; Malmberg I.: Zauberformel Praxis : zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: New Academic, S. 22-35
- CANETTI, E. (2006): Masse und Macht. 30. Aufl. Frankfurt am Main: Carl Hanser Verlag
- COMBE, A. & HELSPER, W. (2017): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- DAHL, R. (1957): The Concept of Power In: Behavioral Science, Vol. 2, no. 3 (July 1957), S. 201–215.
- DWECK, C. (1999): Caution - Praise Can Be Dangerous. *American Educator*, v23 n1,

S. 4-9

EDER, F. (2005): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule, Befragung 2005 (Kurzfassung). Reihe Bildungsforschung des BMUKK, Band 20, Studienverlag 2007

FEND, H. (1980): Theorie der Schule. München, Wien [u. a.]: Urban & Schwarzenberg

Fend, H. (2008): Die neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

FOUCAULT, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp

FOUCAULT, M. (2005): Analytik der Macht.(1. Aufl.) Frankfurt am Main: Suhrkamp

GEISSLER, E. (1975): Erziehungsmittel (5. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

GORDON, T. (1989): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne

HATTIE, J. & YATES, G. (2014): Visible Learning and the Science of how we learn. New York: Rutledge

HAUG, F. (1999a): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit: The Duke lectures (1. Aufl.) Berlin [u.a.]: Argument

HAUG, F. (1999b): Selbstbeobachtung als tragendes Element in der Methode der Erinnerungsarbeit: Themenschwerpunkt: Introspektion als Forschungsmethode. Journal für Psychologie, 7(2), S. 36-42

HAUG, F. (2006): Leistung und Geschlecht - Eckpunkte und Praxis der Erinnerungsarbeit. In: Rihm T. (eds): Schulentwicklung.Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-150

HEIDEMANN, R. (1992): Körpersprache vor der Klasse. Ein praxisnahes Trainingsprogramm zum Lehrerverhalten (4. Aufl.). Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Meyer

HELSPER, W. (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, A.: Autorität. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 65-84

HUMMRICH, M. & KRAMER, R.T. (2017): Schulische Sozialisation (Vol. 5, Basiswissen

Sozialisation). Wiesbaden: Springer Fachmedien

JACKSON, P.(1975): Soziale Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker, J.: Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel: Beltz, S. 29

JOBST, S. (2010): Sozialisation. In: Hörner, W., Drinck, B., & Jobst, S. (2010). Bildung, Erziehung, Sozialisation : Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Stuttgart, Opladen: Barbara Budrich, S. 161-223

KANDZORA, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen; Geißler: Die Politisierung des Menschen. Opladen: Lese & Budrich, S. 71-90

KRAMER, R.T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „Schulbiographische Passungsverhältnis“.Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske & Budrich

LAFONTAINE, O. (2007): Macht, Politik und der Missbrauch der Sprache. In: Simon, B.: Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen: Hogrefe, S. 119-132

MEHAN, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Mass: Harvard UP

MISAMER, M. (2019): Macht und Machtmittel in der Schule. Eine empirische Untersuchung. Lage: Jacobs

NENTWIG-GESEMANN (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 295-325

NITTEL, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Helsper, W. [Hrsg.]; Tippelt, R. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. Beltz 2011, (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57), S. 40-59

NOHL (2012): Interview und dokumentarische Forschung. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

OBERWIMMER, K., VOGTENHUBER, S., LASSNIGG, S, SCHREINER, C. (2018): Nationaler Bildungsbericht Österreich. URL:

https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf

[26.7.20]

- OEVERMANN, U. (2017): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.70 – 182
- PARSONS, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: europäische Verlagsanstalt.
- PARSONS T. (2012/1968) Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Bauer U., Bittlingmayer U.H., Scherr A. (eds) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-124
- PARIS, R. (1998): Stachel und Speer: Machtstudien. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- PARIS, R. (2002): Über die Schwierigkeit zu loben. In: Brinek, G., Schirlbauer, A. (Hrsg.): Lob der Schule. Eine Publikation der Österreichischen Gesellschaft für Bildungsforschung. Wien: WUV, S. 11-24
- PARIS, R. (2005): Normale Macht. Soziologische Essays. Konstanz: UVK
- PARIS, R. (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers. In: Schäfer, A.: Autorität. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 37-64
- POPITZ, H. (1968): Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. Dunkelziffer, Norm und Strafe (Heft 350). Tübingen. J. C. B. Mohr
- POPITZ, H. (1992): Phänomene der Macht. 2.Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck
- RANDOLL, D. (1997): Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- RECKWITZ, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, August 2003, S. 282–301
- REEMTSMA, P. (2007): Transformation der Macht. In: Simon, B.: Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen: Hogrefe, S. 67-82
- REICHENBACH, R. (2008): Pädagogische Autorität. Stuttgart: Kohlhammer
- REIMER, G. (2006): Unbewusste Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern. Diss. Universität Duisburg-Essen, Ms.

- RICHERT, P. (2005): Typische Sprachmuster Der Lehrer-Schüler-Interaktion : Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- SCHÄFER, A. (2004): Macht. Ein pädagogischer Grundbegriff? In: Ricken, N. & Rieger-Ladich M.: Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-163
- SCHMIDT-WELLENBURG, C. (2017): Wissenschaft, Politik und Profession als Quellen diskursiver Autorität. In: Hamann, J., Maeße, J., Gengnagel, V., Hirschfeld, A.: Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 477-504
- SCHOLL, W. (2007): Das Janus Gesicht der Macht: Persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen Rücksicht nehmender versus rücksichtsloser Einwirkung auf andere. In: Simon, B.: Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen: Hogrefe, S. 27-46
- SIMON, B. (2007): Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen: Hogrefe
- SOFSKY, W. & PARIS, R. (1991): Figurationen sozialer Macht. Autorität-Stellvertretung-Koalition. Opladen: Leske & Budrich
- SOFSKY, W. & PARIS, R. (1994): Figurationen sozialer Macht. Autorität-Stellvertretung-Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- STICHWEH, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 41-69
- TERHART, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Helsper, W. [Hrsg.]; Tippelt, R. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57), S.202-224
- TENORTH, H. (2006): Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. Frankfurt am Main: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1), S. 36-42
- THIEMANN, F. (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- THIEL, F. (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen: Barbara Budrich
- TILLMANN, K. J.(1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld: soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt am Main: Fischer
- ULRICH, K. (2001): Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. In: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Studium, S. 76-115.
- VORSMANN, N. (1972): Wege zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsforschung. Ratingen. Henn
- WEBER, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen
- WIEZOREK, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- WITT-LÖW, K. (2014): Beschreibung der Lehrveranstaltung. Wien. URL: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=490079&semester=2015S> [06.09.20]
- ZINNECKER, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

11. Anhang

Anhang 1: Übersichtstabelle des empirischen Materials

	Überschrift/Thema	LehrerInnen-SchülerInneninteraktion als Hauptfaktor	Machtpraktik
Geschichte 1	Mündliche Physikprüfung	X	X Prüfen Fragen Blick Stimme Schweigen Sprache Strafe
Geschichte 2	Mündliche Prüfung Englisch, Schülerin wird übersehen	X	X Prüfen Schweigen
Geschichte 3	Fehler bei mündlichen Leistungen in Englisch	X	X Fragen Blick Lob Sprache Prüfen
Geschichte 4	Vergleich mit Leistungen der Schwestern		
Geschichte 5	Mündliche Physikprüfung 2	X	X Prüfen Bewegung Stimme Fragen Strafe Sprache
Geschichte 6	Mobbing in der Pause		
Geschichte 7	Mobbing Klassenfahrt		
Geschichte 8	Mobbing im Werkunterricht		
Geschichte 9	Mobbing durch Zeichnung		
Geschichte 10	Erinnerung an Mobbing in der Vergangenheit		
Geschichte 11	Mobbing Zeckenimpfung		
Geschichte 12	Mobbing, Haare abschneiden		
Geschichte 13	Mündliche Wiederholung Französisch	X	X Prüfen Fragen Stimme

			Schweigen Sprache
Geschichte 14	Nicht erwartete Leistung bei Mathematikschularbeit	X	X Prüfen Sprache
Geschichte 15	Mathematikschularbeit	X	X Prüfen Bewegung Sprache Blick Fragen Strafe Belohnung
Geschichte 16	Geschenke vom Englischlehrer	X	X Belohnung Blick
Geschichte 17	Mitleid mit Musiklehrerin	X	X Bewegung Sprache Strafe
Geschichte 18	Verlesung der Jahresnoten in Spanisch	X	X Bewegung Sprache Schweigen Belohnung
Geschichte 19	Übertritt in die Oberstufe	X	X Sprache Fragen
Geschichte 20	Referat in Biologie	X	X Prüfen Lob Blick
Geschichte 21	Gruppenarbeit im Geschichteunterricht		
Geschichte 22	Deutschschularbeit wir vor gesamter Klasse vorgelesen	X	X Belohnung Lob Prüfen

Anhang 2: Geschichten, die in dieser Arbeit ausgewertet wurden

Geschichte 1:

- 1 Es war ein sonniger Tag im April. So ein typischer, der Frühling ist da"-Tag, nicht zu warm
- 2 und nicht zu kalt - gerade richtig. Sie fühlte sich, als ob der Wettergott ihr somit ein Zeichen
- 3 schickte Das Zeichen, dass bei ihrer mündlichen Physikprüfung alles gut gehen würde. Der
- 4 Tag verlief auch weiterhin positiv. In den Pausen ist sie den gesamten Stoff nochmals
- 5 genauestens durchgegangen, sogar ihr beste Freundin konnte von ihr dazu überredet werden,
- 6 sie in der großen Pause vor der Prüfung abzufragen. Es lief alles gut, sie war wirklich
- 7 vorbereitet. Ding, Dong. Beim Läuten der Glocke wurde ihr nun doch auf einmal wirklich
- 8 mulmig im Bauch. Sie zweifelte an ihrer Fähigkeit, die Prüfung wirklich gut zu meistern. Ihre
- 9 Gedanken spielten Ping Pong. Wieso sollte sie durchfallen? Sie hat sich doch schon sein

10 Tagen angestrengt. Ja, aber was ist wenn er gemeine Fragen stellt, von deren Antworten sie
11 keine Ahnung hat? Gerade als das Gedankenwirrwarr seinen Höhepunkt erreichte, betrat der
12 Professor die Klasse. „Oh Gott“, dachte sie, „der schaut jetzt schon so zwieda.“ Sie wurde
13 natürlich sofort aufgerufen. Danach verkündete er, dass dies der Tag sei, an dem zum ersten
14 Mal die Rechnungen und Aufgaben an der Tafel absolviert werden mussten. Mit
15 Tafelrechnungen hatte sie schon immer Schwierigkeiten. Was dies betraf, war sie ein
16 gebranntes Kind. Alle würden zusehen, wenn sie einen Fehler machte. Oder noch schlimmer,
17 alle würden zusehen, wenn sie vor Angst nicht mal die erste Formel anwenden würde können.
18 Sie versuchte sich zu beruhigen. Der Professor stellte ihr eine Frage. Sie musste ihn jedoch
19 bitten, die Frage zu wiederholen, vor lauter Nervosität wegen der noch folgenden Rechnung
20 an der Tafel, hatte sie die Frage nicht verstanden. Der Professor wiederholte die Frage
21 lautstark und unfreundlich. Sie spürte wie sich das Blut in ihrem Kopf ansammelte, ihre
22 Ohren sahen wahrscheinlich aus wie zwei Scheiben einer überreifen, feuerroten Tomate. Ihr
23 wurde heiß und kalt zugleich. Sie wusste keine Antwort auf die gestellte Frage. Der Professor
24 wurde ungeduldig. Er stellte noch eine Frage. Das Gebiet, aus dem diese Frage stammte, war
25 nicht Teil des vereinbarten Stoffes, der zur Prüfung kommen sollte. Sie versuchte eine
26 Erklärung des gefragten Begriffs, wurde jedoch sofort barsch und grob zum Schweigen
27 gebracht. „Das ist komplett falsch!“, wurde sie unterbrochen. Ihre Frage nach dem Warum
28 und auch ihr Einwand aufgrund der Frage wurden sofort abgewürgt. Nun war sie endgültig
29 aus dem Konzept gebracht. Die Rädchen in ihrem Kopf drehten sich. Sie schaute in die Runde
30 ihrer Klassenkameraden, in der Hoffnung, irgendeinen kleinen Hinweis von ihnen zu
31 bekommen. Doch was sie sah waren nur ahnungslose Gesichter, oder noch schlimmer: die
32 ätzenden Verräter, die vor der Stunde noch sagten, dass sie sich bei dem Thema nicht
33 auskennen würden und dass der Professor niemals so eine schwierige, nicht zum
34 Prüfungstoff zugehörige Frage stellen würde, hielten die Hände aufgeregt in die Höhe, und
35 bettelten fast wie hungrige Hyänen darum, die Frage beantworten zu dürfen. Einige qualvolle
36 Minuten später, die sich für sie wie Jahrzehnte anfühlten, wurde sie aufgefordert, sich zu
37 setzen. Sie war geschockt. So sicher war sie sich gewesen, gut vorbereitet zu sein. Die
38 Enttäuschung und Frustration brachen sich schließlich in ein paar einzelnen Tränen Bahn. Als
39 der Professor dies sah wurde sie lautstark vor der gesamten Klasse aufgefordert, sich wie ein
40 „normaler“ Mensch zu verhalten und nicht wie ein Baby. Sie saß einfach nur wie gelähmt da,
41 unfähig eine passende Antwort auf diese Aussage zu treffen. Für sie war der gerade richtige,
42 nicht zu warme, nicht zu kalte, „der Frühling ist da“-Tag nun offiziell ein Desaster.

Geschichte 2:

1 Mit feuchten Händen saß Mia auf ihrem Platz. Die Klasse hatte Italienischunterricht, ein Fach
2 in dem Mia noch nie mit viel Begabung hatte glänzen können. An jenem Tag hatte ihre
3 Professorin wieder Mal eine ganz besondere Idee, wie sie das Wissen der Schüler/-innen auf
4 den Prüfstand stellen konnte. Sie teilte einen Text aus, der verschiedene Aufgaben beinhalteten
5 [sic!], welche reihum von ihnen beantwortet werden sollten.
6 So fing also die erste Reihe an; und Mia begann nervös zu zählen. 3, 4,5 Schüler vor ihr, das
7 hieß Aufgabe 6 gehörte ihr. Sie hatte ein unheimliches Bedürfnis sich mit allen Mitteln
8 vorzubereiten. Erstens weil sie ziemliche Angst hatte etwas falsch zu machen, und das Wissen
9 vorbereitet zu sein das Ganze doch etwas leichter machen würde. Und zweitens, weil es
10 gerade aufgrund dieser Angst nicht allzu oft vorkam, dass sie im Unterricht mitarbeitete,
11 weshalb es die wenigen Male umso wichtiger war, dass sie mit der richtigen Antwort punkten
12 konnte. Sie passte also her und hatte ihre Antwort bereits parat als man nach Aufgabe 5 bei
13 ihr angelangt war. , Mia, Mia, Mia... gleich würde die Professorin meinen Namen sagen'
14 dachte sie nervös. Doch der Name Mia fiel nicht. Ihre Lehrerin ließ sie einfach aus. Sie
15 übersah sie. Sie vergaß sie. Ignorierte sie vielleicht sogar.
16 Obwohl es für Mia im ersten Moment eine angenehme Erleichterung war nicht sprechen zu
17 müssen, hatte sie diese Tatsache im Endeffekt dann doch recht mitgenommen. Zumal dies
18 nicht die einzige Situation war, in der sie sich von ihrer Italienischlehrerin unbeachtet, wenn
19 nicht sogar abgelehnt fühlte.
20 Die Gefühle, die sie in dieser Hinsicht hegte waren grundsätzlich sehr breit gefächert, da sie
21 ja nie wusste was ihre Lehrerin wirklich über sie dachte. Stichwörter dazu wären aber: ich
22 werde von ihr ignoriert, ich bin ihr gleichgültig, sie ist böse auf mich, sie hält mich für
23 arrogant, weil ich nie rede und redet deswegen auch nicht mit mir und die daraus
24 resultierenden Gefühle; ich werde das nie schaffen, ich habe bereits jetzt verloren.
25 Das Endergebnis des Ganzen sah dann ungefähr so aus: Mias Italienischlehrerin hemmte sie.
26 Sie schürte in ihr Angst, welche es ihr sämtliche Jahre unmöglich machte in ihrem Unterricht
27 mitzuarbeiten. Sie hatte es deswegen immer schwieriger in dem Fach; musste alles durch
28 schriftliche Noten ausbessern oder aufholen. Zudem konnte Mia ihre mündlichen Fertigkeiten
29 im Fach italienisch - welche zugegeben so und so nicht groß waren - nicht ausleben und kann
30 deshalb sogar nach 5 Jahren Italienischunterricht so gut wie keinen Satz in dieser Sprache
31 ausformulieren.

Geschichte 3:

1 Er ging damals in die fünfte Klasse eines Realgymnasiums im Waldviertel. Grundsätzlich ist
2 er immer gerne in die Schule gegangen, denn er hat sich beim Lernen leicht getan und war
3 immer ein ziemlich guter Schüler. Nun kam er aber in die Oberstufe und die bisherige Klasse
4 wurde ganz neu zusammengewürfelt mit vielen neuen Gesichtern von Schülern, die aus der
5 Hauptschule ins Gymnasium gewechselt waren. Aber die ersten Schultage zeigten, dass er
6 sich in der neuen Klassengemeinschaft trotzdem wieder wohl fühlen würde und dass es sich
7 insgesamt um eine freundliche, offene und aufgeweckte Klasse handelte. Dann kam die erste
8 Englischstunde. Auch da war es so, dass es, wie in einigen anderen Fächern, zu einem
9 Lehrerwechsel gekommen war. Die letzten drei Jahre hatte er Englischunterricht bei einem
10 ziemlich rustikalen Nativspeaker [sic!] aus Kanada, der zwar von grammatikalischen
11 Feinheiten nicht viel gehalten hatte, aber dafür die sprachliche Kompetenz seiner Schüler
12 lieber die Norm hinaus forderte. Nun kam aber der neue Lehrer in die Klasse, ein großer,
13 schlaksiger Typ mit Jeans und Pullover. So sollte er ihm auch in Erinnerung bleiben. In dieser
14 ersten Stunde begrüßte er die Klasse freundlich und begann dann ein offenes, zwangloses
15 Gespräch auf Englisch über ein Umweltthema. Das war eine Thematik, die dem Lehrer
16 besonders am Herzen lag und die bei vielen Gelegenheiten diskutiert wurde. Nun stellte der
17 Professor eine einfache Frage an die Klasse. Da die Frage leicht zu beantworten war und die
18 Klasse freundlich und offen, schossen 24 Hände von 24 Schülern in die Höhe, um sich zu
19 melden. Der Autor kam dran, um die Frage zu beantworten, was er auch nach seiner Ansicht
20 nach gut und ausführlich tat. Was er nicht bemerkte war, dass er bei der Antwort einen
21 kleinen grammatikalischen Fehler gemacht hatte. Da veränderte sich der freundliche
22 Ausdruck am Gesicht des Lehrers und sein erstes Kommentar zu der Antwort war: „Na, hast
23 du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“ Die Schamröte schoss ihm ins
24 Gesicht und er wollte schon zu einer Antwort ansetzen, da folgten noch drei oder vier ähnlich
25 zynische Sätze des Lehrers an den Autor, die ihn schließlich komplett verstummen ließen.
26 Seine ersten Gedanken waren nur: „Hab ich ihm was getan? Wieso ist er so gemein zu mir?“.
27 Wie sich herausstellte war dieser Lehrer zu allen Schülern so. Auch nur der kleinste Fehler in
28 einer Antwort wurde sofort mit hämischen Bemerkungen kommentiert, die den Beantworter
29 vor der ganzen Klasse auf sehr unangenehme Art bloßstellten.
30 Dann kam die erste Schularbeit! Es war für ihn sehr aufregend, da er ja schon die Erfahrung
31 gemacht hatte, wie gemein und herabwürdigend dieser Lehrer sein konnte. Die Schularbeit
32 selbst war für ihn nicht allzu schwierig und er konnte zehn Minuten vor der Zeit als dritter
33 abgeben. Fünf Tage später bekam er dann die Arbeit zurück. Da musste jeder Schüler einzeln
34 nach vorne kommen und sich sein Schularbeitsheft vom Englischlehrer abholen. Der Autor
35 war sehr nervös, als er aufgerufen wurde. Als er schließlich in das Heft hineinschauen konnte,
36 atmete er auf: Ein „Gut“! Gottseidank [sic!]! Da setzte aber der Lehrer auch schon zu einem
37 seiner Kommentare an und es wurde ihm wieder ganz mulmig: „War ja gar nicht so schlecht
38 deine Schularbeit. Du warst der Zweitbeste. Aus dir könnte ja doch noch ein guter
39 Englischschüler werden.“ Der Autor stutzte. War das jetzt etwa ein Lob? Oder war es wieder
40 zynisch gemeint? Es folgte aber keine weitere Bemerkung, also setzte er sich halbwegs
41 zufrieden nieder. So setzte sich der Unterricht bis zur Matura fort. Jeglicher Fehler bei
42 mündlichen Leistungen wurde sofort und auf sehr gemeine und herabwürdigende Weise
43 sanktioniert, während die genauso nicht fehlerfreien schriftlichen Leistungen oft nicht, wenig
44 oder sogar positiv kommentiert wurden. Das hatte zur Folge, dass schon nach zwei Monaten
45 in der fünften Klasse, auf eine leichte Frage des Englischlehrers niemand mehr antwortete und
46 auch das blieb bis zur Matura so. Dieser Englischunterricht war für den Autor so prägend,
47 dass er auch Jahre nach der Reifeprüfung, wenn er im Ausland unterwegs war, kaum Englisch

48 sprach und immer große Hemmungen hatte, sich in dieser Sprache auszudrücken. Erst einige
49 Reisen in vor allem nicht-englischsprachige Länder konnten ihn von dieser Blockade
50 befreien, als er draufkam, dass sein gegenüber meist viel schlechter Englisch sprach, als er
51 selbst und die eigenen Fehler gar nichts bedeuteten, solange man sich trotzdem verständigen
52 konnte.

Geschichte 5:

1 An einem klirrend kalten Novemberabend war es wieder soweit. Er zog seine Winterschuhe
2 an und machte sich auf den Weg zur Abendschule, welche ca. eine halbe Stunde von seiner
3 Wohnung entfernt lag. Endlich im beheizten Bus angekommen, nahm er mit voller Zuversicht
4 den Fragekatalog aus der Tasche und ging nochmals alle Prüfungsfragen durch. Mit einem
5 breiten Grinsen im Gesicht und voller Vorfreude auf die heutige Prüfung betrat er als einziger
6 das Klassenzimmer. Er fuhr heute etwas früher los um in Ruhe in sich zu gehen, sich
7 vorzubereiten und festzustellen, dass er alle Prüfungsfragen beantworten konnte. Nach etwa
8 30 Minuten füllte sich das Klassenzimmer immer mehr und alle fanden sich zur ersten
9 Unterrichtseinheit ein. Mathematik stand am Plan. Für den Schüler allerdings war dies nicht
10 von Relevanz! Zu intensiv war er damit beschäftigt die letzten Prüfungsbeispiele für die
11 mündliche Physikprüfung in der nächsten Stunde vorzubereiten. Alle Anderen arbeiteten
12 aktiv im Unterricht mit bzw. stellten konkrete Fragen für die kommende
13 Mathematikschularbeit. Der Schüler bekam von all dem nichts mit. Heute war nämlich sein
14 Tag. Er wollte allen zeigen wie gut er für die Physikprüfung vorbereitet war. Die
15 Physikstunde näherte sich und er lehnte sich bequem zurück, um kurz vor der Prüfung noch
16 einmal durchschnaufen zu können. Die 5 Minuten Pause vor der Physikeinheit nutzte er, um
17 sich die Beine zu vertreten und auf der Toilette seine Glasflasche mit Wasser aufzufüllen.
18 Zurück im Klassenzimmer angekommen machte sich auf einmal Nervosität breit. Seine Knie
19 schlotterten, sein Herz raste und Schweißperlen standen ihm auf der Stirn. Der Physiklehrer
20 betrat das Klassenzimmer und knallte die Tür zu. Lautstark rief der Lehrer in die Klasse „So,
21 heute stehen drei mündliche Prüfungen an! Ich hoffe ihr habt euch dementsprechend
22 vorbereitet!" Trotz 1 - wöchiger permanenter Vorbereitung auf die Prüfung zitterte der
23 Schüler am ganzen Körper und es fiel ihm schwer sich zu konzentrieren. Er hoffte als erster
24 an der Reihe zu sein, die Prüfung hinter sich zu haben und diese unangenehme Situation zu
25 beenden.
26 Doch der Lehrer wählte einen anderen Prüfungskandidaten aus. Der Schüler wünschte sich,
27 dass die Zeit schnell vergehen würde, doch das Gegenteil war der Fall. Die 10 - minütige
28 Prüfung fühlten sich für ihn an wie 2 Stunden. Die erste Prüfung wurde positiv benotet. Nun
29 hoffte der Schüler endlich an der Reihe zu sein. Auch diesmal war das Glück nicht auf seiner
30 Seite und er musste als letzter zur Prüfung antreten. Nach 5 Minuten ertönte sein Name. Mit
31 nass geschwitzten Händen und bleichem Gesicht, nahm er vorne an der Tafel Platz und
32 wartete die Fragen des Physiklehrers ab. In dem Moment als die Frage gestellt wurde, stockte
33 ihm der Atem und er brachte kein Wort heraus. Diese Frage war die einzige, welche nicht im
34 Fragekatalog vorhanden war. „Aber diese Frage wird im Prüfungskatalog gar nicht
35 angeführt!“, sagte der Schüler geschockt und verärgert. Allerdings sollte es noch schlimmer
36 kommen!
37 „Dies spielt keine Rolle! Wenn du nicht mal diese Frage nicht [sic!] beantworten kannst,
38 macht es keinen Sinn dir weitere Fragen zu stellen. Dann ist die Prüfung negativ!“
39 Voller Ärger und Wut setzte sich der Schüler zurück an seinen Platz und war empört über die
40 Vorgehensweise des Lehrers keine zweite Chance bekommen zu haben.

Geschichte 13:

1 Es war der Tag der vorletzten [sic!] Englisch-Schularbeit in ihrem Leben. sie war 17, ging in
2 die achte Klasse eines Realgymnasiums und war eine verlässliche, engagierte, wenn auch
3 manchmal etwas faule Schülerin. Nach der dreistündigen Englischschularbeit stand
4 Französisch am Stundenplan. In der Pause davor herrschte in ihrer Klasse die übliche
5 „Französisch-Panik“. Die gesamte Klasse war über ihre Bücher gebeugt, lernte wie im Wahn.
6 Es wurde wild durcheinandergeschrien und immer wieder tauchten neue Vokabeln, neue
7 Themen auf, die man vergessen hatte zu lernen. Es wurden Angstbekundungen an die
8 Sitznachbarn gemacht und Befürchtungen für die Stunde geäußert.

9 An diesem Tag machten sich jedoch Müdigkeit und Erschöpfung aufgrund der Schularbeit
10 bemerkbar. Kaum einer hatte zuhause gelernt; viel wichtiger war das Lernen für die
11 Schularbeit erschienen. Als der Lehrer den Raum betrat, herrschte Stille, bis die „Folter“, wie
12 wir es in der Klasse nannten, begann. Sie hatte Angst vor jeder Stunde. schon am Tag davor
13 fürchtete sie dran genommen zu werden und Fehler zu machen. Ihr Vorteil war, dass sie, ohne
14 viel zu lernen, schriftlich gut war und auf 1-2 stand. Mündlich stand sie aber auf einer 4. Die
15 Wiederholungen des Französisch-Lehrers waren dieser Art, wo die Frage an alle gerichtet
16 wird und jeder aufzeigen kann. Aber meistens kam ohnehin die Person dran, den der Lehrer
17 gerne prüfen möchte, egal ob sie aufzeigt [sic!] hatte. Sein Unterricht war wie eine Diktatur;
18 Aussprüche wie: „Ich habe gesagt das ist zu lernen, und ich erwarte das [sic!] das gemacht
19 wird, ohne dass ich es ein zweites Mal sage!“, waren an der Tagesordnung. seine Launen
20 regierten den Unterricht; er war die tickende „Bombe“ unseres Unterrichts und niemand
21 wusste bei wem sie als nächstes hochgehen würde. Der Lehrer stellte nun eine Frage. sie
22 zeigte nicht auf, wusste die Antwort nicht. sie [sic!] war müde, demotiviert und tierisch
23 genervt von dem Unterricht ihres Französisch-Lehrers. Auf einmal hörte sie ihren Namen,
24 ausgesprochen mit dieser ruhigen und süffisanten Art ihres Lehrers. Da war sie wieder, die
25 Angst in ihrer vollen Form- sie konnte nicht mehr denken, wollte dass die peinliche stille zu
26 Ende geht, dass sie endlich jemand erlöst. Nach einer Ewigkeit nannte er eine andere Person,
27 die die Frage tadellos beantwortete. Die anderen schienen die Antworten immer zu wissen,
28 ohne dabei wie sie zu versagen. sie war nicht mehr zur Wiederholung dran, aber die Angst
29 blieb.

30 Kurz darauf wurde sie noch einmal aufgerufen. Die Antwort hatte sie vor der Stunde noch
31 gewusst, war nun aber unfähig einen klaren Gedanken zu fassen. Resignierend sagte sie: „Ich
32 weiß es nicht.“ Als zum dritten Mal an diesem Tag der Lehrer ihren Namen aussprach, stieg
33 Wut in ihr auf. Ohne darüber nachzudenken und mögliche Konsequenzen zu bedenken stützte
34 sie ihren Kopf auf ihre Hand und antwortete mit einem trotzigem: „Keine Ahnung“.

35 Unvermittelt begann er sie anzuschreien, dass sie das schon längst können sollte, dass das ein
36 Erstklässler in der dritten Stunde lernt und dass sie zu blöd für diese Klasse sei. Bei den
37 restlichen Beleidigungen konzentrierte sie sich nur mehr darauf nicht loszuweinen. und zum
38 ersten Mal in ihrem Leben spürte sie den Impuls zur Türe hinauszustürmen. sie wollte vor der
39 Situation flüchten und gleichzeitig ihrem Lehrer zeigen, dass er nicht alles machen konnte,
40 was er wollte. sie wusste aber, dass die Situation damit noch mehr eskalieren würde. Sie blieb
41 mit starr nach unten gerichtetem Blick auf ihrem Platz sitzen. Als er mit seinen Beleidigungen
42 zu Ende war, fühlte sie sich furchtbar. Der Lehrer beendete die Wiederholungsrunde und
43 begann das Gerondif zu erklären.

Geschichte 14:

1 Es war eine Mischung aus Angst, Nervosität und Hoffnung, die abwechselnd in ihr aufstiegen
2 als die Lehrerin endlich begann die Schularbeiten auszuteilen. Diesmal musste es geklappt
3 haben! Mathematik war ja schließlich ihr Lieblingsfach. Sie war schon seit der Volksschule
4 [sic!] eine der besten darin gewesen und wollte es auch schon immer studieren. Oder waren es
5 doch die Wünsche ihrer Mutter oder die Rolle die auf ihr lastete, die beste in diesem Fach sein
6 zu müssen? Bei der letzten Schularbeit war sie aus allen Wolken gefallen als sie plötzlich ein
7 „Befriedigend“ zurückbekam. Sie war am Boden zerstört und deshalb hatte sie diesmal so
8 richtig viel gelernt! So etwas durfte einfach kein zweites Mal passieren!
9 Sie hatte mit ihrer Sitznachbarin wieder vereinbart, dass sie vorher das Heft für sie öffnet und
10 ihr dann schonend beibringt was darin steht und auch umgekehrt. Als sie das Heft von Bella
11 bekam, öffnete sie es und lächelte ihr, mit den Gedanken eigentlich ganz wo anders, zu, denn
12 sie hatte ein „Genügend“ und das, nach einer Serie von „Nichtgenügenden“. Sie freuten sich
13 kurz doch dann kam ihr Heft. Ihr Herzschlag wurde unerträglich. Bella öffnete das Heft und
14 sagte voller Freude „du hast eine Drei!“. Doch in ihr brach die Welt zusammen. Sofort
15 schossen ihr Tränen der Wut in die Augen. War sie wirklich so dumm? Warum war sie zu
16 blöd ein „Sehr gut“ zu schreiben, wenn es allen anderen gut gegangen war? Was sollte sie zu
17 den anderen sagen? Wie konnte sie diese Phase der Misserfolge überstehen? War ihre
18 Zukunft mit Mathematik vorbei? Die Gedanken nahmen ihren Lauf und sie nahm nichts mehr
19 in ihrem Umfeld richtig wahr. Sie wollte nur mehr aus diesem Raum. Verschwinden! Doch
20 dann läutete endlich die ersehnte Glocke und der Unterricht war zu ende [sic!]. Sie folgte
21 sofort hilfesuchend ihrer Lehrerin aus dem Klassenzimmer. „Können sie mir bitte helfen? Ich
22 weiß nicht mehr was ich tun soll!“ „Natürlich! Komm wir setzen uns kurz in das
23 Besprechungszimmer!“ Verzweiflung breitete sich immer mehr in ihr aus und sie stieg von
24 einem Fuß auf den anderen als sie wartete bis diese die Tür aufschloss. Sie betraten das kleine
25 Zimmer und setzten sich an den Tisch. „Kann man mit einem Befriedigend trotzdem
26 studieren?“, platzte es sofort aus ihr heraus. „Ach Kind! Mach dir doch selber nicht so viel
27 Druck! Natürlich kannst du trotzdem Mathematik studieren! Du blockierst dich nur selber,
28 denn du bist begabt!“ Und sie begann zu weinen.

Geschichte 15:

1 Es war für dieses Schuljahr der 6. Klasse Oberstufe ihre letzte Mathematikschularbeit. An
2 sich wäre das ja auch kein Problem gewesen, würde sie nicht unbedingt und wie immer eine
3 positive Note erlangen müssen, um auch dieses Jahr wieder zu bestehen.
4 Im Klassenraum war es, wie immer vor der Mathematikschularbeit, relativ laut und unruhig,
5 was ihre Nervosität [sic!] nur steigerte. Noch 15 Minuten vor Beginn der Schularbeit spielte
6 sie ernsthaft mit dem Gedanken vielleicht doch noch nach Hause zu gehen, denn immerhin
7 fühlte sie sich ja auch nicht besonders gut.
8 Der Druck die Arbeit jedoch unbedingt schreiben zu müssen und das auch noch erfolgreich
9 war jedoch so groß, dass sie es auch wenn sie gewollt hätte, nicht geschafft hätte den
10 Klassenraum zu verlassen. Denn würde sie das wirklich tun wäre es ja eine Blamage für sie
11 selbst.
12 „Es wird schon klappen“, dachte sie sich immer wieder erneut. Sie hat sich doch so gut
13 vorbereitet und auch extra Nachhilfe genommen, so dass doch gar nichts schief gehen könne.
14 Durch diese Gedankengänge schaffte sie es jedes mal wieder sich für eine kurze Zeit zu
15 beruhigen, doch sobald sich die Türe zum Klassenraum öffnete und die Lehrperson herein
16 kam, war alles vorbei.
17 Die Professorin verteilte die Schularbeiten und erklärte im Schnelldurchlauf noch einige
18 Arbeitsaufgaben der Schularbeit. Eigentlich eine nette Geste der Lehrerin. Trotzdem hatte es
19 nichts daran geändert, dass sie bereits nicht mehr bei sich war, sondern in ihrem eigenen
20 Gedankengefängnis, das es ihr unmöglich machte den Beschreibungen und Erklärungen der
21 Professorin zu folgen.
22 Das Schreiben der Arbeit war wie immer eine Katastrophe. Sie schrieb und radierte dann
23 wieder alles aus, in einer Tour immer der gleiche Ablauf. Während diesem Ablauf spürte sie
24 jedes Mal die Abwertenden Blicke der Professorin, die während der, ganzen Stunde damit
25 beschäftigt gewesen ist die Topschüler auf ihre minimalen Rechenfehler hinzuweisen.
26 Kurz vor der Abgabe saß sie einfach nur auf ihrem Sessel, wissentlich darüber schon wieder
27 eine negative Arbeit abgeben zu müssen, und dann wohl wieder einmal eine
28 Jahresstoffprüfung auf sie wartete. Der einzige Grund warum sie ihren, in die Handflächen
29 gelegten Kopf überhaupt erhob, war der wie immer „supertolle“ Spruch den die Professorin
30 zu ihr sagte, als sie ihr die Schularbeit abnahm. „Und, war wohl wieder nix oder?“, baute sie
31 dann auch nicht mehr auf, sondern führte eher zu einer aufsteigenden Wut im Bauch und der
32 Entscheidung am nächsten Tag bei der Verbesserung der Schularbeit lieber zu Hause zu
33 bleiben.

Geschichte 16:

1 Dieses Fach gehörte immer zu einem ihrer Lieblingsfächer. Der Unterrichtsgegenstand
2 Englisch. Es war ihr nie wirklich bewusst, wieso dies der Fall war. Der typische Geruch der
3 Schule hing in der Luft des dunklen Klassenraums. Die Jalousien waren heruntergelassen,
4 denn draußen schien die Sonne und der Professor wollte den Schülern und Schülerinnen einen
5 Film zeigen. Ein schöner und gut ausgewählter Film, wie sie es von diesem Professor
6 gewohnt waren. Sie befand sich rechts in der vorletzten Reihe als sie bemerkte, dass der
7 unterrichtende Professor auf sie zulief. Er legte ein Packet, 12 x 12 cm groß, vor sie auf die
8 Schulbank. Es beinhaltete eine Sammlung der wichtigsten Alben ihrer Lieblingsband. Sie
9 sprachen schon des Öfteren über Musik oder Serien, diese Stunden waren immer sehr
10 unterhaltsam.
11 Sie warf ihm einen bestätigenden Blick zu und wandte sich wieder dem Paket zu, machte es
12 auf und sah sich die CDs an. Sie konnte erkennen, dass sich die meisten von den CDs in ihrer
13 eigenen Plattensammlung befanden und plötzlich fiel ihr ein, was dieses Fach so gut für sie
14 machte. Der Professor zeigte ihr doch tatsächlich stolz seine neueste Errungenschaft und diese
15 Errungenschaft war nichts geringeres als eine Sammlung der besten Alben die der Welt
16 geschenkt wurden.
17 In der CD-Sammlung war ein Poster dabei, welches er ihr auf den Tisch legte und wieder
18 nach vorne zum Lehrerpult ging. Das Poster hängt heute noch in ihrem Zimmer und erinnert
19 sie an diese Zeit.

Geschichte 17:

1 Müde schlenderte sie in die Schule, als die allererste Stunde schon fast zu Ende war. Sie hatte
2 weder verschlafen, noch ihren Bus verpasst, doch es war die Musikstunde, wie an jedem
3 Freitag – das einzige Fach, an dem keine Anwesenheit kontrolliert wurde. Die Lehrerin sah
4 Anwesenheitskontrolle nämlich als etwas an, das nur unnötig Zeit verschwendete. Sie meinte,
5 es sei doch eine Selbstverständlichkeit, dass Schüler anwesend sind, solange sie nicht krank
6 sind. Die Musiklehrerin weigerte sich ganz einfach, es zu tun, vielleicht auch nicht zuletzt,
7 weil sie sich von den anderen LehrerInnen abgrenzen wollte. Leider nutzten ihre
8 SchülerInnen das aus.

9 Als sie in der Aula ankam, sah sie schon acht ihrer MitschülerInnen an Tischen sitzen. Sie
10 wiederholten den Mathe Stoff der in der nächsten Stunde zur Schularbeit kam. Auch
11 deswegen hatte sie selbst die Musikstunde geschwänzt, und um etwas länger schlafen zu
12 können. Nervös setzte sie sich zu ihren FreundInnen dazu und versuchte, noch so viel wie
13 möglich zu wiederholen.

14 Plötzlich kamen die Schüler aus der Musikstunde zurück. Eine meiner FreundInnen kam auf
15 uns zu und sagte: "Sie hat heute notiert, wer gefehlt hat." Verwirrt sahen wir uns an. Das war
16 zum ersten Mal der Fall. Weil die Freundin merkte, dass Erklärungsbedarf da war, fuhr sie
17 fort: "Acht Schüler waren abwesend. Das hat sie auf einmal ganz wütend gemacht, sie sagte
18 ihr bliebe keine andere Wahl als sich nun, genauso wie die anderen Lehrer, die Namen
19 aufzuschreiben. Und sie meinte, sie wäre sehr enttäuscht." Unter uns machte sich spürbar
20 Schamgefühl breit. Andererseits aber hatten wir uns schon gewundert dass sie nicht schon
21 zuvor strenger diesbezüglich gehandelt hatte – auch sonst trat sie höchstmotiviert und auch
22 manchmal etwas forsch auf - aber niemals gleichgültig.

23 Den Freitag darauf hatte sie auf dem Weg zur Schule ein mulmiges Gefühl im Magen. Auf
24 einmal versammelte sich wieder die ganze Klasse im Musiksaal, dann, wenn keine
25 Schularbeit bevorstand. Lehrer reden schließlich miteinander, bestimmt wusste sie, dass wir
26 ihre Gutmütigkeit ausnützten, und sie wusste ganz sicher auch aus welchem Grund letztes
27 Mal so viele gefehlt hatten.

28 Pünktlich kam die Musiklehrerin morgens gelaufen, um den Saal aufzuschließen, während
29 wir davor warteten. Mit ihren, im Vergleich zu denen der restlichen Lehrer, recht modischen
30 Hausschuhen, ihrer flippigen Frisur und einem gewohnt gewagten Outfit lief sie, wie immer;
31 erhobenen Hauptes den Gang entlang. In der Klasse setzten wir uns, viele redeten aber noch.
32 Nun stand die Lehrerin auf, stellte sich ganz vorne in die Mitte des Klassenraums und machte
33 sich daran, eine Art Rede zu halten.

34 Sie sprach davon, wie sehr sie sich bemühte, dass sich ihr Unterricht etwas vom regulären
35 Unterricht unterschied. Wie schön es wäre, zu sehen, wie die müden Schüler morgens den
36 Klassenraum gelangweilt betreten, nach einer Stunde des Singens und der Gruppenarbeiten
37 aber völlig verändert, wie belebt, den Raum wieder verlassen. Ihr käme es aber so vor, als
38 gelinge ihr es trotzdem nicht so, uns mit Begeisterung anzustecken, wie sie wolle. Dann
39 geschah etwas völlig Unerwartetes - etwas, das man von LehrerInnen niemals denken würde.
40 Sie begann zu weinen, während sie völlig verzweifelt weitererzählte, wie sie genau von
41 unserer Schularbeit wusste, und enttäuscht war dass wir ihr Vertrauen in uns so missbraucht
42 hätten. Dann erzählte sie, wie ihre persönlichen Probleme eine zusätzliche Last darstellten -
43 sowie ihre psychische Labilität als auch Beziehungsprobleme.

44 Mitleid machte sich in der Schülerin breit. Ein Gefühl, das sie zuvor noch nie gegenüber
45 einem Lehrer oder einer Lehrerin empfunden hatte. Man hat immer dieses Idealbild eines
46 Lehrers vor sich, und die Fassung verlieren ist etwas, was einem "guten Lehrer" doch nicht
47 passieren sollte – doch machte sie es wirklich zu einem schlechten Lehrer, ihre Gefühle

48 zuzulassen? War es so schlecht, solche Nähe zu ihren Schülern zuzulassen? Sie empfand es
49 zwar nicht direkt als schlimm, aber es war doch so ein Gefühl da, als wäre sie gerade in ein
50 Geschehnis hineingeplatzt, das nicht für ihre Augen bestimmt war.

Geschichte 18:

1 Es klingelte zur Stunde, eines der wenigen Fächer beginnt in dem er pünktlich in der Klasse
2 sitzt, Spanisch. Jedes Mal spürt er wie sich ein bedrückender Kloß in seinem Hals breit macht
3 wenn seine Lehrerin in die Klasse marschiert kommt, das Klassenbuch auf den Tisch knallt
4 und mit heiserer Raucherstimme Ruhe in der Klasse einfordert. Er, der normalerweise immer
5 viel redet und nicht wirklich auf Ermahnungen achtet ist in dieser Stunde immer still.
6 Langsam kehrt Ruhe in der Klasse ein und die Lehrerin beginnt mit ihrem üblichen Prozedere
7 das jede Spanisch Stunde zelebriert wurde, sie änderte die Sitzordnung. Die unaufmerksamen
8 und schlechteren SchülerInnen nach vorne und die braven besseren SchülerInnen nach hinten,
9 er musste sich nach vorne setzen, erste Reihe.
10 Heute war eine besonders aufregende Unterrichtseinheit für alle, der Verlesung der
11 Jahresnoten, normalerweise bedeutete das für ihn immer eine Prüfung zwischen Genügend
12 und Nichtgenügend oder einer Nachprüfung im Sommer. Diesmal allerdings nicht, er hatte
13 sich das Jahr über wirklich angestrengt, jede Hausaufgabe gebracht, alle Schularbeiten positiv
14 abgeschlossen, für jeden Vokabeltest gelernt und so gut es ging mitgearbeitet. Er war also
15 guter Dinge das [sic!] er diesmal gut benotet werden würde.
16 Die Lehrerin machte ihre Mappe auf und begann die ersten Namen vorzulesen, er wusste das
17 er bald ein der Reihe sein würde, obwohl er dieses Mal nichts zu befürchten hatte ließ ihn das
18 bedrückende Gefühl nicht los das irgendetwas schief gehen [sic!] könnte. Es war soweit, er
19 war an der Reihe, sie verlas seine Leistungen dieses Semesters und die des vorigen,
20 Schularbeiten positiv, Mitarbeit positiv, Vokabeltests positiv, er konnte sich ein Grinsen auf
21 dem Gesicht nicht verkneifen und dann sagte sie das was ihr diesmal nicht für möglich
22 gehalten hätte:" Ich möchte dich gerne zwischen vier und fünf prüfen!". Sein Grinsen gefror
23 ihm im Gesicht.
24 Er versuchte von ihr den Grund zu erfahren warum er diesmal nicht positiv benotet wurde, in
25 der Klasse wurde es unruhig. Sie ging zu ihm an den Tisch, lächelte ihn an und sagte:" Du
26 hast es einfach nicht verdient." Mit diesen Worten drehte die Lehrerin sich um kehrte zurück
27 an ihren Tisch um die restlichen Noten zu verlesen. Er saß da, sprachlos, das Herz schlug ihm
28 bis zum Hals und ein Übelkeitsgefühl in der Magengegend machte sich breit. Nach der
29 Stunde ging er nach Hause und schilderte seiner Mutter das geschehene [sic!], die versuchte
30 sich zusammen mit ihm bei der Schuldirektorin zu beschweren, ohne Erfolg. Also hieß es für
31 ihn wieder lernen im Sommer, alle Anstrengung umsonst.

Geschichte 19:

1 Sie saß gespannt da, denn obwohl sie ja schon ein Jahr in diesem Gymnasium verbrachte, war
2 der Eintritt in die Oberstufe aufregend und anders. In der Unterstufe waren die Schülerin und
3 ihre Kolleginnen und Kollegen die „Großen“ gewesen, doch gegen die „Oberstufler“ immer
4 noch klein, winzig, gar unsichtbar.
5 Es war die dritte Stunde des aktuellen Tages. Die beiden vergangenen waren nicht der Rede
6 wert gewesen. Der gleiche Deutschlehrer, die gleiche Mathelehrerin; beide verhielten sich
7 genauso wie das Jahr zuvor. Es hatte sich nichts verändert.
8 Sie saß gespannt da, als die Türe plötzlich aufging und die dritte Stunde somit begann. Die
9 neue Geschichtelehrerin kam herein. Sofort war der Blick der Schülerin auf der einen Stelle
10 ihres Armes. Oh Gott, was ist ihr denn passiert? Sie werde es nie erfahren. Die Dame mittleren
11 Alters ging zum Lehrertisch und stellte sich vor. Sehr sympathisch, aber streng durfte die
12 Lehrerin sein, dachte sie. Die Geschichtelehrerin sprach. Nun wusste die Klasse ihren Namen,
13 Interessen, Fachgebiete.
14 Es hatte sich nichts verändert.
15 In ihrer Einstellung, dass der Unterricht nun losgehen würde, bereitete die Schülerin ihr
16 Pennal und Papier vor. Doch plötzlich fing die Lehrerin an, ihre Geschichte, ganz persönlich,
17 wie es zu dieser Stelle am Arm kam, zu erzählen. Alle Schülerinnen und Schüler saßen mit
18 nahezu offenem Mund da. Die Lehrerin war so offen, persönlich, irgendwie auf gleicher
19 Ebene. Das gab es bisher noch nie.
20 Der Unterricht begann, die Lehrerin erzählte, welche Stoffgebiete in einer ersten
21 Oberstufenklasse zu behandeln seien. Dann kam es zu einer weiteren unerwarteten
22 Begebenheit: Die Lehrerin fragte: „Was hält ihr davon? Was interessiert euch besonders? Gibt
23 es andere Vorschläge? Ich möchte eure Meinung wissen!“ Das gab es bisher noch nie. Sie
24 fühlte sich ernst genommen, groß, voller Vorfreude, erfolgreich, ohne etwas getan zu haben.
25 Tausend Dinge rasten durch den Kopf, aber aufzeigen traute sich noch niemand. So
26 ungewohnt war diese Situation.
27 Nachdem sich manche von den Schülerinnen und Schülern doch getraut hatten, ihre Meinung
28 und Interessen kundzutun, ging der Unterricht eigentlich los. Doch davor sagte diese
29 Geschichtelehrerin noch einen Satz, welcher der Schülerin, trotz seiner Skurrilität,
30 signalisierte, dass das neue ersehnte Leben, als große Oberstufenschülerin, nun endlich
31 begonnen hatte: „Wenn ihr aufs WC müsst, fragt nicht, geht einfach. Ihr seid alt genug.“

Geschichte 20:

1 „Na das kann ja was werden“, dachte er sich als ihm die Biologielehrerin einen Auftrag über
2 ein zwanzig-minütiges Referat gab. Noch dazu ein Partnerreferat zum Thema „Muskeln“, und
3 er verstand sich mit der ausgelosten Partnerin Sandra nicht gerade blendend. Sowa konnte
4 einem schon den ganzen Tag versauen. Schon als die Lehrerin vor ein paar Wochen die frohe
5 Botschaft verkündete, das dieses Mal ein etwas längeres Referat auf sie zukommen würde,
6 verspürte er erste Anflüge von Panik. Vor der ganzen Klasse zu Sprechen war nicht gerade
7 seine Stärke, das hatte er bei diversen anderen Referaten bemerkt. So konnte er sich an die
8 Schweißausbrüche, die zitterigen Knie, sowie seine Angewohnheit immer langsamer und
9 monotoner zu sprechen noch gut erinnern. Auch die skeptischen Blicke und Kicherer seiner
10 Klassenkolleginnen und Kollegen stärkten nicht gerade sein Selbstbewusstsein.
11 Während der Vorbereitung und des Einlesens in das Thema stellte er fest, dass zumindest die
12 behandelte Materie seine Neugier auf mehr Informationen weckte. Sandra hingegen ließ sich
13 nicht motivieren und saß oftmals nur mit einem etwas blasierten, gelangweilten Gesicht
14 daneben. Von der Biologielehrerin besorgte er sich weiterführende Literatur, bei den
15 Vorbereitungstreffen mit Sandra nach der Schule war jedoch trotz Bemühen seinerseits keine
16 Änderung ihrer Einstellung feststellbar. Im Endeffekt einigten sie sich darauf, dass jeder einen
17 Teil alleine zuhause vorbereiten würde und sie sich erst kurz vor dem Tag X wieder treffen
18 würden. Das war ihm ganz recht, da er aufgrund ihrer ständigen Nörgelei schon etwas
19 genervt war. Das letzte Treffen war kein echter Austausch mehr, sondern nur ein Abgleichen
20 der Inhalte.
21 Am Morgen des Referates schleppte er sich hundemüde in die Schule, da der Schlaf der
22 vergangenen Nacht nicht gerade üppig war und er sich seine Notizen noch gefühlte 100-mal
23 durchlas. Zum Glück war er als erster dran und zog sein Ding mit Bravour durch. Die
24 Nervosität war zwar noch da, doch er bemerkte, dass die Lehrerin und einige MitschülerInnen
25 Interesse zeigten. Auch Sandra schlug sich überraschenderweise ganz wacker, die
26 Publikumsfragen konnte allerdings meist nur er beantworten. Bei der anschließenden
27 Nachbesprechung sagte ihm die Lehrerin, dass man seine Begeisterung zu diesem Thema
28 deutlich herausgehört hat und er sich beim Referieren stark gebessert hätte.

Geschichte 22:

1 Nach zwei mäßig erfolgreichen Gymnasiumjahren freute sie sich auf den Start des neuen
2 Schuljahres - so wie jedes Jahr fragte sie ihre Mutter schon Anfang August, wann sie denn
3 endlich wieder in die Schule gehen dürfe.
4 Warum sie dort so gerne hinging, konnte sie sich selber nicht erklären. Mitschüler konnten sie
5 nicht leiden, die Leistungen waren mehr als nur mäßig. Es fiel ihr schwer mit dem Tempo des
6 Unterrichts und den Mitschülerinnen und Mitschülern zurecht zu kommen, vor allem [sic!] im
7 Deutschunterricht hatte sie ihre Schwierigkeiten, da sie weder in der Volksschule noch in den
8 ersten beiden Klassen der Unterstufe guten Deutschunterricht erlebt hatte. Mit Ausdruck und
9 Rechtschreibung konnte sie nicht wirklich etwas anfangen.
10 In der dritten Klasse wartete auf sie eine neue Herausforderung - der Lateinunterricht. Sie
11 wusste nicht wirklich was auf sie zukam, aber sie lernte ihre Vokabel und Deklinationen.
12 Nach der ersten Schularbeit war jedoch klar, dass sie weit entfernt von einem positiven
13 Ergebnis war. Der Lehrer und die Mutter unterhielten sich darüber wie man ihr am besten
14 helfen könne, und es wurde dann auch intensiv daran gearbeitet. Die Mutter übte mit ihr
15 Stunden über Stunden, der Lehrer hielt an seinen unangekündigten Stundenwiederholungen
16 fest und so konnte sie sich - zumindest bei den Stundenwiederholungen - sehr stark
17 verbessern.
18 Als im Laufe des Schuljahres wiederum eine verhasste Deutschschularbeit anstand, musste
19 sie einen Aufsatz über die Schule der Zukunft schreiben. Sie konnte sich so gut in dieses
20 Thema vertiefen und fand gute Argumente.
21 Die Stunde, in der der Lehrer die Arbeiten zurückgab, eröffnete er - wie immer, wenn er
22 Schularbeitsnoten bekanntgab - mit dem inhaltlich besten Aufsatz, der üblicherweise immer
23 von der selben Handvoll Schülerinnen und Schüler kam.
24 Nachdem er die Einleitung vorgelesen hatte, merkte sie erst, wessen Text er diesmal in
25 Händen hielt. Es war ihrer. Es war ihr Schularbeitstext den er vor der ganzen Klasse
26 vorgelesen hatte! – Sie konnte es nicht glauben. Ihr Lehrer konnte es eben so wenig glauben,
27 er meinte wenn sie diesen Text als Hausübung abgegeben hätte, hätte er ihr nicht geglaubt,
28 ihn selbst verfasst zu haben.
29 In einer der nächsten Latein Stunden kam ihr Lateinlehrer zu ihr und gratulierte ihr zu dem
30 tollen Schularbeitstext und meinte: „Ich denke ich war dein erster guter Deutsch Lehrer!“

Anhang 3: Formulierende Interpretation

Geschichte 1:

Oberthema: Mündliche Prüfung Physik (Z. 1-42)

Unterthemen: Nervosität (Z. 8 – 18), Nicht-Einhalten des Stoffgebietes (Z. 18-36),

Bloßstellung (Z. 37-42)

Die Protagonistin beginnt ihre Geschichte mit einer Zeitangabe („Es war ein sonniger Tag im April“, Z. 1) und deutet das typische „der Frühling ist da“ (Z. 1) Wetter als gutes Zeichen für den Ausgang der mündlichen Physikprüfung an diesem Tag. In den Pausen vor dem Physikunterricht bereitet sich die Schülerin auf die Prüfung vor. Hierzu fragt die beste Freundin den Prüfungsstoff ab, was der Schülerin das Gefühl gibt gut vorbereitet auf die bevorstehende Prüfung zu sein. Mit dem Läuten der Glocke („Ding, Dong“, Z. 7), was den Beginn der Physikeinheit ankündigt, wird der Schülerin jedoch „mulmig im Bauch“ (Z. 8). Allmählich fühlt sie sich doch unwohl und zweifelt daran gut vorbereitet zu sein. „Ihre Gedanken spielten Ping Pong“ (Z. 8-9), da sie einerseits weiß, dass sie gut vorbereitet ist und andererseits „gemeine Fragen“ (Z. 10) des Professors befürchtet. Schließlich betritt am Höhepunkt ihres „Gedankenwirrwarrs“ (Z. 11) der Professor die Klasse und die Schülerin deutet seinen Gesichtsausdruck als „zwieda“ (Z. 12). Gleich zu Beginn der Einheit wird die Schülerin zur mündlichen Prüfung aufgerufen. Der Professor erklärt, dass die Prüfungsfragen „zum ersten Mal ... an der Tafel absolviert“ (Z. 13-14) werden müssen. Die Schülerin betont ihre Schwierigkeiten mit Tafelrechnungen und gibt an, dass sie dies betreffend ein „gebranntes Kind“ (Z. 16) ist. Der Umstand, dass alle ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ihre Fehler und ihre Angst sehen können, führt zu ihren Befürchtungen. Trotz der neuen Prüfungssituation versuchte sie sich zu beruhigen. Die erste Prüfungsfrage wird gestellt. Aufgrund der Nervosität vor den bevorstehenden Tafelrechnungen versteht die Schülerin die Frage nicht und bittet den Professor diese zu wiederholen. „Der Professor wiederholte die Frage lautstark und unfreundlich“ (Z. 20-21). Als die Schülerin die Frage beim Wiederholen versteht, wird ihr bewusst, dass sie die Frage nicht beantworten kann. Dementsprechend ändert sich ihr Körperempfinden. Sie spürt „wie sich das Blut in ihrem Kopf ansammelte“ (Z. 21) und gleichzeitig wird ihr heiß und kalt. „Der Professor wurde ungeduldig“ (Z. 23-24) und er stellt die nächste Frage, welche nicht zur vereinbarten Prüfungsmaterie gehört. Die Schülerin versucht eine Antwort zu geben, was jedoch vom Professor mit dem Hinweis „Das ist komplett falsch!“ (Z. 27) abgewürgt wird. Die Schülerin versucht zu erfragen, warum die zuvor gegebene Antwort falsch war, jedoch wird auch dieser Ansatz sofort unterbrochen und bringt sie „endgültig aus dem Konzept“ (Z. 29). Mit der Hoffnung auf einen Hinweis zur gestellten Frage ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler blickt die Schülerin in den Klassenraum. Zum einen fallen ihr die ahnungslos wirkenden Gesichter auf. Zum anderen erblickt sie „die ätzenden Verräter“ (Z. 32), welche aufzeigen und die Frage beantworten können, obwohl sie ihr vor der Stunde noch versicherten, dass eine „schwierige, nicht zum Prüfungsstoff zugehörige Frage“ (Z. 33-34) nicht prüfungsrelevant ist. Sie „hielten die Hände aufgeregt in die Höhe, und bettelten fast wie hungrige Hyänen darum, die Frage beantworten zu dürfen“ (Z. 34-35). Die Minuten, die während des Wartens auf eine Reaktion des Professors vergehen, fühlen sich für die Schülerin wie „Jahrzehnte“ (Z. 36) an bis sie anschließend aufgefordert wird, sich auf ihren Platz zu setzen. Die Schülerin ist geschockt über den Ausgang der Prüfung, da sie sich zuvor noch sicher war gut vorbereitet zu sein. Die Desillusion führt dazu, dass die Schülerin zu weinen beginnt. Der Professor fordert die Schülerin vor ihren Klassenkolleginnen und Kollegen auf „sich wie ein normaler Mensch zu verhalten und nicht wie ein Baby“ (39-40). Die Schülerin fühlt sich paralysiert und ist nicht im Stande eine Antwort zu geben. Der zuvor erwähnte

perfekte Frühlingstag, wird durch die Prüfung für die Schülerin „offiziell ein Desaster“ (Z. 42).

Geschichte 3:

Oberthema: Englischunterricht (Z. 1-52)

Unterthema: Mündliche Leistungen, schriftliche Leistungen

Die Geschichte handelt von einem Schüler, der die Unter- und Oberstufe in einem Gymnasium im Waldviertel besucht. Zu Beginn der Geschichte erwähnt der Schüler, dass er sich beim Lernen „leicht“ (Z. 2) tut und ein „ziemlich guter Schüler“ (Z. 3) ist. In der anfänglichen Beschreibung schildert er die neue Klassenkonstruktion in der Oberstufe. Er beschreibt die Klasse als eine „insgesamt ... freundliche, offene und aufgeweckte Klasse“ (Z. 7).

Dann erfolgt die Überleitung zum Englischunterricht und es wird deutlich, dass ein Lehrerwechsel stattfand. Der Schüler blickt kurz auf den vorigen Englischunterricht zurück, wobei der den ehemaligen Lehrer als „rustikalen Nativspeaker [sic!]“ (Z. 10), welcher wenig Wert auf Grammatik, dafür umso mehr Wert auf die mündlichen Englischkenntnisse der Schülerinnen und Schüler legte.

Kurz erwähnt der Schüler die Äußerlichkeiten des neuen Lehrers: „...ein großer, schlaksiger Typ mit Jeans und Pullover. So sollte er ihm auch in Erinnerung bleiben.“ (Z. 12-13)

Die erste Englischeinheit wird mit einem Umweltthema eingeleitet. Die mündliche Auseinandersetzung mit diesem Thema ist dem Schüler als „offenes, zwangloses“ (Z. 14) Gespräch in Erinnerung. Der Schüler erwähnt, dass dieses Thema im weiteren Verlauf des Englischunterrichts des Öfteren behandelt wird, da es dem Lehrer sehr wichtig ist.

Der Professor stellt eine einfache Frage, die die ganze Klasse beantworten kann und dies auch, da sie „freundlich und offen“ (Z. 18) sind, mit einem Handzeichen kundtun. Der Schüler wurde für die Beantwortung der Frage ausgewählt, was er, seinem Erleben nach, sehr ausführlich tut. Bei der Erklärung macht er einen „kleinen grammatikalischen Fehler“ (Z. 21), welcher ihm jedoch bei der Beantwortung der Frage nicht aufgefallen ist. „Da veränderte sich der freundliche Ausdruck am Gesicht des Lehrers“ (Z. 21-22) und er kommentiert den Fehler: „Na, hast du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“ (Z. 22-23) Der Schüler errötet und er versucht dem Lehrer eine Antwort zu geben, jedoch wurde dieser Versuch sofort mit weiteren verletzenden Aussagen unterbrochen, die „ihn schließlich komplett verstummen ließen“ (Z. 25).

In Gedanken versucht der Schüler eine Erklärung für das Verhalten des Lehrers zu finden: „Hab ich ihm was getan? Wieso ist er so gemein zu mir?“ (Z. 26)

Im weiteren Verlauf der Geschichte gibt der Schüler an, dass der Lehrer bei jedem Fehler bei mündlichen Antworten die Schülerinnen und Schüler vor der gesamten Klasse auf eine „sehr unangenehme Art bloßstellten“ (Z. 29).

Es erfolgt eine weitere Überleitung zur ersten Schularbeit. Der Schüler schildert auf sein ungutes Gefühl hinsichtlich des Ergebnisses der Schularbeit hin, was er auf die Art des Lehrers („gemein und herabwürdigend“, Z. 31) zurückführt. Hingegen seiner Befürchtungen war die Schularbeit nicht schwierig und er konnte die Schularbeit vor Ende der vereinbarten Zeit abgeben. Beim Zurückgeben der Schularbeit wird jede Schülerin/ jeder Schüler aufgerufen und musste sich das Heft „einzeln vorne“ (Z- 33–34) abholen. Die Nervosität, als der Schüler aufgerufen wird, ist sehr hoch. Als er jedoch dann das Ergebnis der Schularbeit sieht, ist er erleichtert, da die Schularbeit mit „Gut“ beurteilt wurde. Der Lehrer kommentiert die Leistung des Schülers: „War ja gar nicht so schlecht deine Schularbeit. Du

warst der Zweitbeste. Aus dir könnte ja doch noch ein guter Englischschüler werden.“ (Z. 37-39) Für den Schüler wurde aus dieser Bemerkung nicht ersichtlich, ob das ein Lob sein soll. Der Schüler schildert, dass sich die Methode des Lehrers im weiteren Verlauf des Englischunterrichts nicht ändert. Während Fehler bei mündlichen Leistungen auf „gemeine und herabwürdigende Weise sanktioniert“ (Z. 42-43) wurden, wurden schriftliche Leistungen mit wenig Kritik oder „sogar positiv“ (Z. 44) kommentiert. Der Schüler beschreibt die Folgen für den weiteren Verlauf des Englischunterrichts. Die SchülerInnen trauen sich nicht Antworten auf die Fragen des Lehrers zu geben. Auch nach der Matura verspürt der Schüler Gehemmtheit, wenn er Englisch sprechen soll. Diese Hemmungen ließen ihn erst los, als er bei Gesprächen bemerkte, dass „die eigenen Fehler gar nichts“ (Z.51) bedeuten.

Geschichte 5:

Oberthema: mündliche Prüfung Physik (1-40)

Unterthemen: Sicherheit (Z. 1 – 17), Steigerung der Nervosität (Z. 18-32) ,Nicht Einhalten des Stoffgebietes (Z. 32-40)

Der Schüler besucht die Abendschule. Auf der Hinfahrt mit dem Bus „nahm er mit voller Zuversicht“ (Z. 3) den Fragenkatalog in die Hand und wiederholt die Prüfungsfragen. Der Schüler freut sich auf die Prüfung. Er fuhr früher zur Abendschule, um „in Ruhe in sich zu gehen, sich vorzubereiten und festzustellen, dass er alle Prüfungsfragen beantworten konnte“ (Z. 6-7). Der Klassenraum füllte sich allmählich. Als Erstes fand der Mathematikunterricht statt. Der Mathematikunterricht war für den Schüler „nicht von Relevanz (Z. 9-10), da er sich weiter auf die Physikprüfung konzentrieren wollte. Er arbeitete nicht mit, da er bei der Physikprüfung „allen zeigen [wollte] wie gut er ... vorbereitet war“ (Z. 14). Der Schüler lehnte sich kurz zurück, um „kurz vor der Prüfung noch einmal durchschnaufen zu können“ (Z. 15-16). In der Pause vertrat er sich die Beine und füllte die Wasserflasche auf.

Zurück im Klassenzimmer wurde der Schüler zunehmend nervös. „Seine Knie schlotterten, sein Herz raste und Schweißperlen standen ihm auf der Stirn.“ (Z. 18-20)

Beim Betreten der Klasse knallte der Physiklehrer die Tür zu.

Der Lehrer sagte laut: „So, heute stehen drei mündliche Prüfungen an! Ich hoffe ihr habt euch dementsprechend vorbereitet!“ (Z. 21-22)

Der Schüler wurde zunehmend nervös, obwohl er sich eine Woche auf die Prüfung vorbereitet hatte. Der Schüler hoffte als erstes an die Reihe zu kommen, um die „unangenehme Situation“ (Z. 24) hinter sich bringen zu können.

Ein anderer wurde für die erste Prüfung ausgewählt und der Schüler hoffte, dass die 10minütige Prüfung schnell vergehen würde. Doch die Prüfung fühlte sich für ihn „wie 2 Stunden“ (Z. 28) an.

Der Schüler hoffte als zweites an die Reihe zu kommen, jedoch wurde jemand anderer ausgewählt und der Schüler hatte nun die Gewissheit als letzter an der Reihe zu sein.

Als drittes war nun der Schüler an der Reihe. Seine Hände waren feucht und sein Gesicht bleich. Er ging nach vorne zur Tafel und wartete auf die erste Frage des Lehrers.

Als der Lehrer die Frage gestellt hatte, Stockte ihm der Atem und er brachte kein Wort heraus“ (Z. 32-33), da diese Frage nicht im Prüfungskatalog vorhanden war.

Mit verärgelter Stimme machte der Schüler den Lehrer darauf aufmerksam, dass die Frage nicht im Prüfungskatalog stand.

Der Lehrer antwortete, dass er keine weiteren Fragen stellen wird, wenn der Schüler diese Frage nicht beantworten kann. „Dann ist die Prüfung negativ!“ (Z. 38)

Der Schüler setzte sich „voller Ärger und Wut“ (Z. 39) auf seinen Platz und war über die Methode des Lehrers entrüstet.

Geschichte 13:

Oberthema: Mündliche Prüfung Französisch

Unterthemen: Nervosität (Z. 1-21), Fragen (Z. 21-34), Bloßstellung (Z. 35-43)

Die Schülerin in dieser Geschichte besucht die achte Klasse eines Realgymnasiums. und bezeichnet sich selbst als „verlässliche, engagierte, wenn auch manchmal etwas faule Schülerin“ (Z. 2-3).

Dann erfolgt die Überleitung zum Französischunterricht, welcher „nach der dreistündigen Englischschularbeit“ (Z. 3) stattfindet.

Die Schülerin beschreibt die „übliche Französisch-Panik“ (Z. 4-5), welche alle SchülerInnen dazu brachte in der Pause vor den Französischstunden Vokabeln zu lernen und „Angstbekundungen [...] und Befürchtungen für die Stunde“ (Z. 7-8) zu äußern.

An dem von der Schülerin beschriebenen Tag ist die „übliche Französisch Panik“ (Z. 4-5) nicht vorhanden, da es allen Schülerinnen und Schülern wichtiger erscheint für die Englischschularbeit zu lernen.

Der Lehrer betrat den Raum und die SchülerInnen waren still, „bis die Folter [...] begann“ (Z. 11-12). Die Schülerin schildert, dass sie bereits am Vortag vor dem Französischunterricht Angst hat bei der mündlichen Wiederholung „dran genommen zu werden und Fehler zu machen“ (Z. 13). Ebenso beschreibt sie den Unterschied ihrer mündlichen und schriftlichen Leistungen. Während sie mündlich auf einer 4 stand, konnte sie dies durch ihre schriftlichen Leistungen (1-2) ausgleichen.

Die Schülerin schildert den Ablauf der mündlichen Französischprüfungen. Der Lehrer stellt eine Frage und jeder, der die Antwort weiß, verdeutlicht dies mit einem Handzeichen.

Meistens wählt jedoch der Lehrer jemanden aus, den er prüfen will und es ist egal, ob dieser aufzeigt oder nicht.

Die Schülerin vergleicht den Unterricht mit einer Diktatur, die sie mit Aussagen des Lehrers wie „Ich habe gesagt das ist zu lernen, und ich erwarte das [sic!] das gemacht wird, ohne dass ich es ein zweites Mal sage!“ (Z. 18-19) begründet. Ebenso vergleicht die Schülerin ihren Lehrer mit einer „tickenden Bombe“ (Z. 20), bei der „niemand wusste bei wem sie als nächstes hochgehen würde“ (Z. 20-21).

Dann stellt der Lehrer die erste Frage und die Schülerin zeigt nicht auf, da sie die Antwort nicht weiß und „müde, demotiviert und tierisch genervt“ (Z. 22-23) ist.

Die Schülerin wurde vom Lehrer „mit dieser ruhigen und süffisanten Art“ (Z. 24) aufgefordert die Frage zu beantworten.

Die Schülerin berichtet über ihre Angst, welche zum wiederholten Male auftritt und sie in ihrem Denken einschränkt und den Wunsch nach Erlösung mit sich bringt.

„Nach einer Ewigkeit“ (Z. 26) wird eine andere Person ausgewählt, um die Frage zu beantworten, was diese auch einwandfrei meistert. Die Schülerin weist darauf hin, dass es ihr so vorkommt als würden die anderen Schülerinnen und Schüler die Fragen immer beantworten können und das „ohne dabei wie sie zu versagen“ (Z. 28).

Als der Lehrer sie zum zweiten Mal aufruft, um eine Frage zu beantworten, resigniert sie, obwohl sie vor der Stunde die Antwort noch wusste. Sie gibt an, die Frage nicht beantworten zu können („Ich weiß es nicht“, Z. 31-32).

Bei der dritten Aufforderung des Lehrers eine Frage zu beantworten, wird die Schülerin wütend und antwortet mit einem „trotzigen: ‚Keine Ahnung‘“ (Z. 34).

Sofort beginnt der Lehrer zu schreien und betitelt sie als „zu blöd für diese Klasse“ (Z. 36).

Bei den restlichen Beleidigungen „konzentrierte sie sich nur mehr darauf nicht loszuweinen“ (Z. 37).

Die Schülerin schildert, dass sie zum ersten Mal das Verlangen hatte die Klasse zu verlassen,

um einerseits aus der Situation zu flüchten und andererseits dem Lehrer zu zeigen, dass er „nicht alles machen konnte, was er wollte“ (Z. 39-40). Gleichzeitig wird ihr aber bewusst, dass die Konsequenzen, die eine Flucht mit sich bringt, noch schlimmer werden könnten. Der Blick der Schülerin war nach unten gerichtet und als „er mit seinen Beleidigungen zu Ende war, fühlte sie sich furchtbar“ (Z. 41-42). Anschließend beendet der Lehrer die Wiederholung und setzt die Stunde mit einem Grammatikthema fort.

Geschichte 14:

Oberthema: schriftliche Prüfung Mathematik

Unterthemen: Erwartung (Z. 1-8), Enttäuschung (Z. 9-20), Ermutigung (Z. 21-28)

Die Geschichte handelt von einer Schülerin, die angibt, dass Mathematik ihr Lieblingsfach ist. Zu Beginn der Geschichte schildert sie ihre Gefühle („Angst, Nervosität, Hoffnung“, Z. 1) als die Lehrerin die Hefte der Schularbeit austeilte.

Die Schülerin spricht die Hoffnung aus, dass es diesmal geklappt haben muss und begründet dies mit der Aussage, dass sie in Mathematik schon in ihrer gesamten Schulzeit eine der Besten war und sie dies auch nach der Matura studieren möchte.

Im weiteren Verlauf fragt sich die Schülerin, ob dies wirklich ihr Wunsch ist, oder ob dieser Wunsch vielmehr von ihrer Mutter ausgeht. Sie spricht auch den Druck an, welcher auf ihr lastet, die Beste sein zu müssen.

Es wird ein kurzer Rückblick zur vorigen Mathematikschularbeit gegeben. Die Schülerin gibt an ein Befriedigend bekommen zu haben und mit dieser Leistung nicht zufrieden gewesen zu sein. Gleichzeitig spricht sie den Anspruch an sich selbst aus, dass dies „kein zweites Mal passieren“ (Z. 8) darf.

Die Schülerin deutet auf das Ritual zwischen ihr und ihrer Sitznachbarin hin, wobei es um die Vereinbarung geht die Hefte zu tauschen und dem anderen schonend das Ergebnis der Schularbeit mitzuteilen.

Die Schülerin öffnete das Heft ihrer Sitznachbarin und teilte ihr mit ein „Genügend“ zu haben, was nach einer Serie von negativen Ergebnissen zu kurzer Freude führte. Dann wurde ihr „Herzschlag [...] unerträglich“ (Z. 13).

Als die Sitznachbarin der Schülerin verkündete, dass sie eine Drei hat, „brachte die Welt zusammen“ (Z. 14) und sie muss ihre „Tränen der Wut“ (Z.15) unterdrücken.

Die Schülerin kämpfte in Gedanken mit Fragen: „War sie wirklich so dumm? Warum war sie zu blöd ein 'Sehr gut' zu schreiben, wenn es allen anderen gut gegangen war? Was sollte sie zu den anderen sagen? Wie konnte sie diese Phase der Misserfolge überstehen? War ihre Zukunft mit Mathematik vorbei?“ (Z. 15-18)

Die restliche Unterrichtseinheit kämpfte sie mit den Fragen im Kopf und „sie nahm nichts mehr in ihrem Umfeld richtig war“ (Z. 19). Sie wünscht sich das Ende der Stunde herbei. Als die Stunde zu Ende ist, folgt sie „hilfesuchend“ (Z. 21) ihrer Lehrerin.

Die Schülerin bittet die Lehrerin um Hilfe, worauf die Lehrerin ihr anbietet sich mit ihr in das Besprechungszimmer zu setzen.

Die Schülerin beschreibt ihre Verzweiflung während sie auf das Öffnen des Besprechungszimmers wartet. Im Besprechungszimmer angekommen setzen sie sich an den Tisch.

Die Schülerin stellt sofort die Frage: „Kann man mit einem Befriedigend trotzdem studieren?“ (Z. 25-26)

Die Lehrerin antwortete, dass ein Studium in Mathematik kein Problem darstellen wird und sie sich nur selbst zu sehr unter Druck setzte, jedoch sehr begabt ist (Ach Kind! Mach dir doch selber nicht so viel Druck!“, Z. 26-27). Am Ende der Beschreibung beginnt die

Schülerin zu weinen.

Geschichte 15:

Oberthema: schriftliche Prüfung Mathematik

Unterthemen: Druck (Z. 1-16), Interaktion mit Lehrerin (Z. 17-33)

Die Geschichte der Schülerin findet in der sechsten Klasse eines Gymnasiums statt und behandelt die letzte Mathematikschularbeit.

Die Schülerin erklärt die enorme Wichtigkeit dieser Schularbeit, da das Ergebnis positiv sein muss, um die sechste Klasse abschließen zu können.

Im weiteren Verlauf schildert die Schülerin die Situation in der Klasse vor der Schularbeit. Es ist „laut und unruhig“ (Z. 4) und auch die Schülerin wird zunehmend nervös.

Die Schülerin spricht über das Bedürfnis die Schule vor der Schularbeit zu verlassen, da sie sich nicht gut fühlt.

Die Schülerin entscheidet sich jedoch dagegen und gibt als Grund den „Druck die Arbeit jedoch unbedingt schreiben zu müssen und das auch noch erfolgreich“ (Z. 8) an

Des Weiteren entschied sie sich dagegen, da es eine „Blamage für sie selbst“ (Z. 10-11) sein würde.

Die Schülerin spricht sich selbst Mut zu und denkt an die Vorbereitungsmaßnahmen, welche für die Schularbeit getroffen wurden.

Durch die Mutzusprechungen schafft sie es sich zu beruhigen, was jedoch „sobald sich die Türe zum Klassenraum öffnete und die Lehrperson hereinkam“ (Z. 15-16) beendet wird.

Die Lehrerin gibt vorher noch einige Tipps zu den einzelnen Beispielen der Schularbeit, was ja „eigentlich eine nette Geste der Lehrerin“ (Z.17) ist, jedoch für die Schülerin keinen Nutzen hat, da sie ohnehin zu nervös ist, um den Erklärungen zu folgen.

Die Schülerin schildert den Ablauf der Schularbeit und betitelt es als „wie immer eine Katastrophe“ (Z. 22). Das Geschriebene wurde wieder ausradiert und wiederholte sich immer wieder.

Die Schülerin spürt „die Abwertenden [sic!] Blicke der Professorin“ (Z. 24) und weist darauf hin, dass sich die Lehrerin nur bei „Topschüler“ (Z. 25) aufhielt, um sie auf kleinere Fehler hinzuweisen.

Vor der Abgabe legt die Schülerin mit dem Wissen, dass ihre Leistungen nicht für ein positives Ergebnis ausreichen würden und sie noch einmal geprüft werden würde, den Kopf in die Arme.

Die Schülerin erhebt ihren Kopf als die Lehrerin die Hefte absammelt und zu ihr sagt: „Und war wohl wieder nix?“ (Z. 30)

Die Reaktion der Lehrerin führt zu einer „aufsteigenden Wut im Bauch“ (Z. 31) und zu dem Entschluss am nächsten Tag, an dem die Schularbeit verbessert werden sollte, zu schwänzen.

Geschichte 16:

Oberthema: Englischunterricht (Z. 1-19)

Unterthemen: Unterrichtsstil (Z. 1-6) Nähe und Vertrautheit (Z. 7-19)

Die Geschichte handelt von einer Schülerin, die ihre Haltung gegenüber dem Englischunterricht beschreibt. Englisch gehört zu ihren Lieblingsfächern. Sie sagt, dass ihr jedoch „nie wirklich bewusst“ (Z. 2) war, „wieso dies der Fall war“ (Z. 2). Zunächst beschreibt die Schülerin den Raum, in dem ihre Geschichte stattfindet. Es ist finster im

Klassenzimmer und der „typische Geruch der Schule hing in der Luft“ (Z. 2-3). Der Grund für die Dunkelheit im Klassenzimmer ist die Absicht des Professors einen Film zu zeigen. Sie bezeichnet den Film als schönen und gut ausgewählten Film, „wie sie es von diesem Professor gewohnt“ (Z. 5-6) ist.

Die Schülerin beschreibt ihren Sitzplatz („rechts in der vorletzten Reihe“, Z. 6), um in weiterer Folge zu schildern, dass ihr Professor auf sie zuläuft und ihr ein Paket auf den Tisch legt.

Im Paket befinden sich CDs, welche die Schülerin als die „wichtigsten Alben ihrer Lieblingsband“ (Z. 8) betitelt. Im weiteren Verlauf erklärt sie, dass sie im Unterricht schon öfter über Musik gesprochen haben und dies immer sehr „unterhaltsam“ (Z. 10) war.

Die Schülerin wirft dem Lehrer einen „bestätigenden Blick“ (Z. 11) zu und beschäftigt sich anschließend genauer mit dem Paket. Sie erkennt, dass es sich bei dem Paket um die „neueste Errungenschaft“ (Z. 14) des Professors handelt und sich die meisten dieser CDs auch in ihrer Sammlung wiederfinden. In diesem Moment fällt der Schülerin ein, was dieses Fach „so gut machte“ (Z. 13-14). Außerdem legt der Lehrer ein Poster auf den Tisch und geht anschließend wieder zu seinem Lehrertisch. Die Schülerin erklärt, dass das Poster auch in der Gegenwart in ihrem Zimmer hängt und sie an „diese Zeit“ (Z. 19) erinnert.

Geschichte 17:

Oberthema: Schwänzen Musikstunde (Z. 1-50)
 Unterthemen: Methode der Lehrerin (Z. 1-27), Nähe (Z. 28-50)

Die Schülerin führt zum Thema hin indem sie erklärt, dass sie eine Stunde nach eigentlichem Unterrichtsbeginn „müde“ (Z. 1) zur Schule „schlenderte“ (Z. 1). Sie merkt an, dass sie weder den Bus verpasst noch verschlafen hat, sondern der Grund für das Zuspätkommen daran liegt, dass die Musiklehrerin in der ersten Stunde am Freitag nie die Anwesenheit kontrolliert. In weiterer Folge beschreibt die Schülerin die Ansichten der Lehrerin. Die Lehrerin ist der Meinung, dass die Anwesenheitskontrolle „nur unnötig Zeit verschwendete“ (Z. 4), da es ohnehin selbstverständlich ist anwesend zu sein, solange man nicht krank ist.

Die Schülerin vermutet, dass der Grund für die Nicht-Kontrolle der Lehrerin auch daran liegt, sich von den Methoden der anderen LehrerInnen abzugrenzen. „Leider nutzten ihre SchülerInnen das aus“ (Z. 7-8).

An dem von der Schülerin beschriebenen Tag sieht sie acht Mitschülerinnen und Mitschüler in der Aula sitzen, welche für die in der zweiten Stunde bevorstehende Mathematikschularbeit lernen.

Die Schülerin gibt die bevorstehende Mathematikschularbeit als weiteren Grund für das Schwänzen der ersten Stunde an.

Die Schülerin setzt sich zu ihren Freundinnen dazu und wiederholt nervös so viel wie möglich vom Schularbeitenstoff.

Als die Musikstunde zu Ende ist, kommt eine Freundin auf sie zu und weist sie darauf hin, dass die Lehrerin heute die Anwesenheit notiert hat. Die Schülerin und ihre Freundinnen sehen sich verwirrt an, da die Lehrerin dies zum ersten Mal macht.

Die Freundin der Schülerin erklärt weiter, dass die Lehrerin wütend und enttäuscht auf das Fehlen von acht Schülerinnen und Schülern reagierte.

Die Schülerin schildert das Schamgefühl der nicht anwesend gewesenen SchülerInnen („Unter uns machte sich spürbar Schamgefühl breit.“, Z. 19-20) und betont jedoch, dass sich schon alle gewundert haben, warum die Lehrerin nicht strenger ist, da sie auch sonst forsch, „aber niemals gleichgültig“ (Z. 22) ist.

Die Schülerin schildert „ein mulmiges Gefühl im Magen“ (Z. 23), was sie am darauffolgenden Freitag auf ihrem Schulweg begleitet und gibt an, dass sich die ganze Klasse

vor dem Musikraum einsammelt, da sie an diesem Freitag keine Schularbeit in der darauffolgenden Stunde haben.

Die Schülerin stellt die Vermutung an, dass die Lehrerin über die vergangene Schularbeit Bescheid weiß und begründet dies mit „Lehrer reden schließlich miteinander“ (Z. 25).

Außerdem denkt die Schülerin, dass die Lehrerin nun weiß, dass sie ihre „Gutmütigkeit ausnutzen“ (Z. 26).

Die Lehrerin kommt pünktlich und „mit erhobenen Hauptes“ (Z. 31) zur Musikstunde. Die Schülerin beschreibt das Aussehen der Lehrerin als „flippig [...] modisch [...] gewohnt gewagt“ (Z. 29-30).

Als sich die Schülerinnen und Schüler gesetzt haben, reden sie noch untereinander. Dies wurde durch die Bewegung der Lehrerin unterbrochen. Sie stellt sich vorne in die Mitte des Klassenraums. Für die Schülerin wirkt es so, als würde die Lehrerin eine Rede halten wollen. Die Lehrerin beginnt über ihre Bemühungen den Unterricht vom Regelunterricht abzuheben zu sprechen. Sie legt auch ihre Wunschvorstellung dar: Sie wünscht sich, dass sie die gelangweilten SchülerInnen durch das Singen und durch Gruppenarbeiten beleben könnte. Weiterhin erklärt die Lehrerin, dass anders als ihre Wunschvorstellung, ihre Begeisterung nicht auf die SchülerInnen abfärbt. Schließlich „geschah etwas völlig Unterwartetes – etwas, das man von LehrerInnen niemals denken würde“ (Z. 39).

Die Lehrerin beginnt zu weinen und erklärt wie enttäuscht und ausgenutzt sie sich vorkommt. Anschließend erzählt sie auch ihre persönlichen Probleme, welche auf sie und ihre Arbeit einwirken.

Die Schülerin schildert, dass alle in der Klasse Mitleid mit der Lehrerin hatten und gibt an, dass sie dieses Gefühl „zuvor noch nie gegenüber einem Lehrer oder einer Lehrerin empfunden hatte“ (Z. 44-45).

Die Schülerin spricht vom Idealbild einer Lehrperson und sagt, dass „die Fassung verlieren“ etwas ist, „was einem ‚guten Lehrer‘ doch nicht passieren sollte“ (Z. 46-47). Schlussfolgernd fragt sie sich jedoch, ob es dann einen schlechten Lehrer ausmacht, wenn man Gefühle zeigt und Nähe zu den Schülerinnen und Schülern zulässt.

Die Schülerin kommt zu dem Entschluss, dass die Reaktion der Lehrerin zwar nicht „direkt ... schlimm“ (Z. 49) war, jedoch trotzdem das Gefühl hatte, dass das Geschehnis nicht für „ihre Augen bestimmt war“ (Z.50).

Geschichte 18:

Oberthema: Beurteilung Spanischunterricht

Unterthemen: Sicherheit, (Z. 1-15), Ungerechtigkeit (Z. 16-31)

Die Geschichte handelt von einem Schüler und seinen Erlebnissen im Spanischunterricht. Der Schüler sitzt beim Klingeln in der Klasse und wartet auf den Beginn des Spanischunterrichts. Jedes Mal spürt er wie sich ein bedrückender Kloß in seinem Hals breit macht, wenn die Lehrerin die Klasse betritt, die Hefte auf den Tisch knallt und mit „heiserer Raucherstimme“ (Z. 4) Ruhe verlangt.

Der Schüler erklärt, dass er normalerweise im Unterricht viel redet und nicht auf Ermahnungen von Lehrpersonen reagierte. Im Spanischunterricht war er jedoch immer ruhig. Der Schüler beschreibt das „übliche Prozedere“ (Z. 6) zu Beginn der Stunde, an dem die Lehrerin die guten Schüler in die hinteren Sitzreihen Platz nehmen lässt und die schlechten SchülerInnen, zu denen auch er gehört, nach vorne sitzen lässt.

Am geschilderten Tag werden die Jahresendnoten besprochen, was für den Schüler bis jetzt immer bedeutete, dass eine weitere Prüfung zwischen Genügend und Nicht Genügend bevorsteht.

Der Schüler weist darauf hin, dass er dieses Mal aber keinerlei Befürchtungen hat, was die

Jahresnote angeht, da alle Schularbeiten positiv bewertet wurden, er alle Hausübungen gemacht hatte, mitgearbeitet hatte und für die Vokabeltests gelernt hatte. Obwohl der Schüler weiß, dass er nichts zu befürchten hat „ließ ihn das bedrückende Gefühl nicht los das irgendetwas schief gehen [sic!] könnte“ (Z. 17-18). Als er an der Reihe ist, liest die Lehrerin seine Leistungen vor, welche alle positiv beurteilt wurden. Dies führt dazu, dass der Schüler zu grinsen beginnt. Am Ende erklärt die Lehrerin jedoch, dass sie ihn trotz der positiven Leistungen zwischen Genügend und Nicht Genügend prüfen möchte. „Sein Grinsen gefror ihm im Gesicht“ (Z. 22-23) und er versucht den Grund für die Zwischenprüfung zu erfahren. Der Schüler schildert die Unruhe, welche sich in der gesamten Klasse ausbreitet. Die Lehrerin ging zu seinem Platz und teilte ihm mit einem Lächeln mit: „Du hast es einfach nicht verdient“ (Z.25-26). Anschließend ging sie wieder nach vorne, um die weiteren Endnoten bekannt zu geben. Der Schüler beschreibt seine Reaktion: „Er saß da, sprachlos, das Herz schlug ihm bis zum Hals und ein Übelkeitsgefühl in der Magengegend machte sich breit“ (Z. 27-28). Der Schüler schildert, dass seine Mutter mit ihm gemeinsam versuchte sich bei der Direktorin zu beschweren, was jedoch nichts änderte. Obwohl er sich bemühte positive Leistungen zu bringen, musste er im Sommer wieder für die Nachprüfung lernen, „alle Anstrengung umsonst“ (Z. 31).

Geschichte 19:

Oberthema: Übertritt Unterstufe Oberstufe

Unterthema: Erwartung (Z. 1-14), Anerkennung (Z. 15-31)

Die Schülerin geht in die fünfte Klasse der Oberstufe und erklärt, dass die Veränderung von der Unter- zur Oberstufe „aufregend und anders“ (Z. 2) war.

Die Veränderung führt die Schülerin darauf zurück, dass sie nun zu den „Großen“ (Z. 3) gehört.

Die Schülerin beschreibt die beiden ersten Stunden, in denen kein Lehrerwechsel stattgefunden hat und sich deswegen auch nichts am Verhalten der Lehrerin und des Lehrers verändert hat. „Es hatte sich nichts verändert.“ (Z. 7)

Dann erfolgt die Überleitung zum Geschichtsunterricht. Die neue Geschichtelehrerin betritt das Klassenzimmer und läutet somit den Beginn der dritten Unterrichtseinheit ein.

Die Schülerin bemerkt eine Stelle am Arm der Lehrerin und sie fragt sich, was da wohl passiert ist. Gleichzeitig kommt sie zur Einsicht, dass sie dies nie erfahren wird.

Die Lehrerin steht beim Lehrertisch und beginnt sich vorzustellen und über ihre Interessen und Fachgebiete zu sprechen. Die Schülerin merkt an, dass sie die Lehrerin als sympathisch, aber streng empfindet.

Entgegen ihrer Erwartungen, dass die Oberstufe anders sein wird als die Unterstufe erklärt sie: „Es hatte sich nichts verändert.“ (Z.14)

Die Schülerin bereitet ihre Schulsachen vor mit der Erwartung, dass der Unterricht nun losgeht.

Doch die Lehrerin führte ihre Erzählungen auf einer persönlichen Ebene fort und schildert, „wie es zu dieser Stelle am Arm“ (Z. 17) kam.

Die Schülerin beschreibt die allgemeine Stimmung in der Klasse. Alle hören gespannt zu. Die Schülerin beschreibt die Lehrerin als „offen, persönlich, irgendwie auf gleicher Ebene“ (Z. 18-19) und kommt zu dem Entschluss, dass sie dies bei ihren vorigen Lehrkräften noch nie bemerkt hat („Das gab es bisher noch nie.“, Z. 19)).

Im Anschluss spricht die Lehrerin über die zu behandelnden Stoffgebiete.

Die Schülerin beschreibt eine weitere Veränderung, welche sie zuvor noch nie erlebt hat: Die

Lehrerin fragt die Schülerinnen und Schülern nach ihren Meinungen zu den Stoffgebieten. Die Schülerin gibt an, sich „ernst genommen, groß, voller Vorfreude, erfolgreich, ohne etwas getan zu haben“ (Z. 24-25) zu fühlen. Obwohl sich niemand traut seine Meinung zu den Stoffgebieten kundzutun („So ungewohnt war diese Situation.“, Z. 25-26) rasten ihr viele Ideen durch den Kopf.

Nach einiger Zeit trauen sich doch einige ihre Meinung und Interessen kundzutun.

Bevor der eigentliche Unterricht beginnt, erklärt die Lehrerin, dass die SchülerInnen jederzeit die Toilette, ohne zu fragen, aufsuchen konnten („Ihr seid alt genug.“, Z.31). Diese Situation schildert die Schülerin als Signal sich nun in der Oberstufe zu befinden.

Geschichte 20:

Oberthema: Referat Biologie (Z. 1-28)

Unterthema: Angst (Z. 1-10), Zusammenarbeit (Z. 11-20) , Anerkennung (21-28)

Der Schüler beginnt die Erzählung mit einer direkten Rede: „Na das kann ja was werden“ (Z. 1) und weist auf sein ungutes Gefühl im Magen hin, welches er auf den Arbeitsauftrag, ein zwanzig-minütiges Referat halten, zurückführt.

Er schildert, dass es ein Partnerreferat werden soll und er sich mit der ausgelosten Partnerin namens Sandra nicht gut verstand. „Sowas konnte einem schon den ganzen Tag versauen“ (Z. 3-4).

Er beschreibt auch seine Gefühle („erste Anflüge von Panik“, Z. 6), welche er schon hatte als er ein paar Wochen zuvor erfuhr, dass er ein etwas längeres Referat halten muss.

Die Panik, die er verspürte, führte er auf die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen mit dem Sprechen vor der Klasse zurück.

Der Schüler beschreibt die vergangenen Erfahrungen und erinnert sich an „Schweißausbrüche, die zittrigen Knie, sowie seine Angewohnheit immer langsamer und monotoner zu sprechen“ (Z.8-9). Ebenso schildert er das Gekicher und die skeptischen Blicke seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler, die „nicht gerade sein Selbstbewusstsein“ (Z. 10) stärken.

Im weiteren Verlauf beschreibt der Schüler die Vorbereitung des Referates, wo er bemerkt, dass das Thema „seine Neugier auf mehr Informationen weckte“ (Z. 12).

Der Schüler beschreibt die Haltung seiner Referatspartnerin, welche demotiviert und gelangweilt wirkt.

Der Schüler besorgt sich weiteres Vorbereitungsmaterial und betont, dass Sandra „trotz Bemühen seinerseits“ (Z. 15) kein Interesse am Thema zeigt.

Die Haltung seiner Referatspartnerin führt dazu, dass die beiden beschließen sich allein auf das Referat vorzubereiten und bei einem letzten Treffen die Ausarbeitungen abgleichen werden. Der Schüler erwähnt, dass ihm diese Abmachung „ganz recht“ (Z. 18) ist, „da er aufgrund ihrer ständigen Nörgelei schon etwas genervt war“ (Z. 18-19).

Beim letzten Treffen findet kein Austausch mehr statt, sondern „nur ein Abgleichen der Inhalte“ (Z. 19-20).

Dann erfolgt die Überleitung zum Morgen des Referatstages, indem er „hundemüde“ (Z.21) ist und sich seine Notizen noch „gefühlte 100-mal“ (Z. 22) durchliest.

Der Schüler darf als Erstes präsentieren und trotz seiner Nervosität bemerkte er das Interesse der Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrerin an seiner Präsentation.

Der Schüler erwähnt, dass auch seine Referatspartnerin gut vorbereitet ist, jedoch nur er die Fragen der Klasse beantworten konnte.

Bei der Nachbesprechung des Referates mit der Lehrerin erfuhr er, dass er sich beim Referieren verbessert hatte und die Lehrerin auch seine Begeisterung für das Thema

bemerkte.

Geschichte 22:

Oberthema: schriftliche Prüfung Deutsch (Z. 1-30)

Unterthema: Übertrittsproblematik (Z. 1-8), mündliche Prüfung Latein (Z. 10.17), Lob Deutschschararbeit (Z. 18-30)

Die Schülerin schildert ihre Freude über den Start des dritten Schuljahres im Gymnasium. Als Nächstes spricht sie ihre Verwunderung über die Freude aus, da sie bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern keinen Anschluss finden kann und auch ihre schulischen Leistungen „mehr als nur mäßig“ (Z. 5) sind.

Die Schülerin erweitert ihre Beschreibungen und sagt dazu, dass sie mit dem Tempo des Unterrichts nicht mithalten kann und sie bekräftigt noch einmal das schlechte Verhältnis zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Speziell im Deutschunterricht zeigen sich ihre Schwächen, was sie mit dem „weder in der Volksschule noch in den ersten beiden Klassen der Unterstufe guten Unterricht“ (Z. 7-8) begründet.

Es erfolgt eine Überleitung in das dritte Schuljahr in dem „eine neue Herausforderung – der Lateinunterricht“ (Z.10) auf sie wartet. Sie schildert ihre Schwierigkeiten in Latein und sagt dazu, dass „sie weit entfernt von einem positiven Ergebnis“ (Z. 12-13) war. Dies begründet sie damit, dass sich nicht wusste, was sie im Lateinunterricht erwartete.

Nach der ersten Lateinschararbeit zeigte sich, dass ihre Leistungen keinesfalls für eine positive Beurteilung ausreichten, woraufhin der Lehrer und die Mutter über mögliche weitere Hilfestellungen sprachen.

Die Mutter der Schülerin übte anschließend sehr viel mit der Schülerin, was sich bei den Stundenwiederholungen positiv äußert (... der Lehrer hielt an seinen unangekündigten Stundenwiederholungen fest und so konnte sie sich [...] sehr stark verbessern“, Z. 15-17)

Im weiteren Verlauf beschreibt die Schülerin die „verhasste Deutschschararbeit“ (Z. 18). Sie kann sich jedoch sehr gut in das gestellte Thema hineinversetzen und hat, ihrer Ansicht nach, gute Argumente gefunden.

Als der Lehrer die Deutschschararbeit zurückgab, eröffnete er diese Stunde mit dem immer wiederkehrenden Ritual den inhaltlich besten Aufsatz vorzulesen. Die Schülerin merkt an, dass dieser Aufsatz immer „von der selben [sic!] Handvoll Schülerinnen und Schüler“ (Z. 23) stammt.

Erst nachdem der Lehrer die Einleitung vorgelesen hat, wird der Schülerin bewusst, dass es sich um ihren Text handelt. „Sie konnte es nicht glauben.“ (Z. 26)

Die Schülerin betont, dass ebenso der Lehrer erstaunt war und ihr mitteilt, dass er, wenn sie diesen Text als Hausübung abgegeben hätte, nicht geglaubt hätte, dass es sich um ihren Text handeln würde.

In der darauffolgenden Stunde besuchte sie den Lateinunterricht. Der Lateinlehrer gratulierte ihr zum großartigen Schararbeitstext und sagte: „Ich denke [sic!] ich war dein erster guter Deutsch Lehrer!“ (Z. 30)

Anhang 4: Reflektierende Interpretation

Geschichte 1:

1-3 Themeninitiierung

Die Schülerin bahnt sich dem Thema an, indem sie den perfekten Frühlingstag beschreibt und dies als Zeichen für den Ausgang der bevorstehenden mündlichen Physikprüfung sieht. Dadurch wird aufgezeigt, dass die Schülerin optimistisch war und ein gutes Ergebnis bei der Prüfung anstrebte.

3-7 sichere Haltung gegenüber der bevorstehenden Prüfung

Es wird deutlich, dass die Schülerin den positiven Verlauf des Tages von der Physikprüfung abhängig macht. Durch die Vorbereitung auf die Physikprüfung in den Pausen und mit Hilfe dem Abfragen durch ihre Freundin fühlt sich die Schülerin im Hinblick auf die bevorstehende Prüfung sehr sicher.

7-11 Unsichere Haltung gegenüber der bevorstehenden Prüfung

Es wird aufgezeigt, dass das Ertönen der Pausenglocke die Selbstsicherheit der Schülerin mit einem Mal verringerte. Einerseits versuchte sich die Schülerin zu beruhigen, da sie wusste viel gelernt zu haben. Andererseits zweifelte sie an der Weise, wie der Professor die Fragen stellte. Die Sorge um die Fragestellungen des Professors impliziert, dass die Schülerin schon vorher negative Erfahrungen im Hinblick auf die Prüfungsweise des Professors gemacht hatte.

11-17 Beschreibung der Prüfungsmethode

Die Schülerin setzt ihre Erzählung mit der Beschreibung des Auftretens des Professors und der Prüfungsmethode fort. Laut der Schülerin betrat der Professor die Klasse mit einem finsternen Blick, was die Schülerin als ein schlechtes Omen für die bevorstehende Prüfung deutet. Mit der Erklärung seitens des Professors, dass die Prüfungsrechnungen zum ersten Mal auf der Tafel vor allen MitschülerInnen gerechnet werden müssen, wird die Schülerin noch nervöser und unsicherer. Als Grund dafür gibt sie die bisherigen negativen Erfahrungen mit dem Tafelrechnen an. Die Schülerin begann sich die möglichen Szenarien vorzustellen. Es wird deutlich, dass sich die Schülerin davor fürchtet vor ihren MitschülerInnen bloßgestellt zu werden. Die Beschreibung der möglichen Szenarien impliziert, dass die Schülerin nicht das erste Mal an der Tafel rechnen musste und sie schon zuvor Frusterfahrungen dazu machen musste. Die spontane Änderung der Prüfungsmodulitäten seitens des Professors zeigt auf, dass bei der Ankündigung der Prüfung der Prüfungsablauf nicht geklärt wurde und er durch die Änderung kurz vor der Prüfung die Schülerin dazu bringt sich unterzuordnen.

18-23 Prüfungsfrage 1

Die zuvor getroffene Ankündigung der Tafelrechnungen führte dazu, dass sich die Schülerin nicht mehr auf die erste gestellte Frage konzentrieren konnte. Durch die Bitte die Frage zu wiederholen unterwirft sie sich dem Professor, welcher die Frage mit erhobener Stimme und unfreundlich noch einmal stellte. Die Beschreibung der Körperreaktion verdeutlicht die Nervosität und Hilflosigkeit der Schülerin. Der Schülerin war klar, dass sie die gestellte Frage nicht beantworten konnte, dennoch sagte sie dies dem Professor nicht. Implizit dokumentiert sich in diesen Zeilen, dass sie hoffte, der Professor könnte die Frage verändern und so ihre Unwissenheit in den Hintergrund stellen.

23-29 Prüfungsfrage 2

Der Professor stellte ihr eine Frage, welche nicht als Prüfungsstoff vereinbart war. Die Schülerin versuchte eine Antwort darauf zu geben, jedoch wurde sie sehr schnell durch den Professor unterbrochen. Die Schülerin war sich nicht bewusst, warum die Frage falsch war und versuchte eine Erklärung dafür zu bekommen. Außerdem machte sie den Professor darauf aufmerksam, dass die Frage nicht im vereinbarten Stoffgebiet zu finden ist. Die Schülerin beschreibt, dass der Professor diese Einwände ignorierte.

29-35 Interaktion mit MitschülerInnen

Im nächsten Schritt beschreibt die Schülerin die Situation mit ihren MitschülerInnen. Sie hatte die Hoffnung, dass ihr jemand helfen würde und suchte den Blick ihrer KollegInnen. Die Klasse war in zwei Gruppierungen gespalten. Die Schülerin beschreibt eine Gruppe mit ahnungslosen Gesichtern und die andere Gruppe, welche die Antwort wussten und dies durch ein Handzeichen kundtaten. Die Beschreibung der zweiten Gruppe impliziert, dass sich die Schülerin von dieser Gruppe verraten fühlt, da sie ihr vor der Stunde noch versicherte, diese Fragen würden nicht zur Prüfung kommen.

35-42 Konklusion

Durch die Beschreibung der Minuten, welche sich wie „Jahrzehnte“ anfühlten, wird deutlich, wie schlimm die Prüfungssituation für die Schülerin war. Als sie aufgefordert wurde sich zu setzen war sie deprimiert, woraufhin sie zu weinen begann. Auch hier wurde die Schülerin nicht wollend in den Mittelpunkt der Klasse gerückt, da der Professor sie daraufhin lautstark beleidigte. Der Text wird dadurch abgeschlossen, dass sie angibt, dass der schöne Frühlingstag nun zu einem „Desaster“ wurde. Dies impliziert wieder den Eindruck, dass die Schülerin die Prüfung abhängig für den Verlauf des Tages machte.

Geschichte 3:

1-7 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Deutlich wird hier zum einen eine Veränderung hinsichtlich der Klassenkonstruktion. Bis zur fünften Klasse waren die Schüler zusammen in einer Klasse. In der fünften Klasse erfolgte jedoch eine neue Einteilung, was zur Folge hatte, dass der Schüler mit neuen KlassenkollegInnen in die Oberstufe ging. Deutlich wird auch die Haltung des Schülers gegenüber der Schule. Er gibt an, sich immer wohlgefühlt zu haben, was er auch auf die Klassengemeinschaft zurückführt und ein guter Schüler zu sein.

7-12 Beschreibung des vorgängigen Unterrichts

Erkennbar ist, dass der Schüler den vorhergegangenen Unterrichtstil des Englischlehrers bis zur fünften Klasse sehr positiv in Erinnerung hat, was auf den hohen Stellenwert der sprachlichen Kompetenz seitens des Lehrers zurückzuführen ist. Des Weiteren wird klar, dass in der fünften Klasse ein Lehrerwechsel stattfand.

12-19 Beschreibung der ersten Unterrichtseinheit und des neuen Lehrers

Der Schüler schildert in knappster Form die Erscheinung des Lehrers. Er wird als „großer, schlaksiger Typ mit Jeans und Pullover“ beschrieben, welcher dem Schüler auch so in Erinnerung blieb. Diese Aussage impliziert eine negative Haltung gegenüber dem neuen Englischlehrer. In weiterer Folge wird ein Einblick in den Ablauf der ersten Stunde gegeben. Deutlich wird, dass das zwanglose Gespräch über ein Umweltthema die Schüler dazu bringt mitzuarbeiten.

19-26 Beschreibung der ersten Interaktion zwischen Lehrer und Schüler

Die erste positive Einschätzung des Gesprächs ändert sich abrupt als der Lehrer den Schüler auf einen Grammatikfehler in seiner Antwort aufmerksam machte. Es scheint als wüsste der Schüler, dass der Unterrichtsstil des vorigen Lehrers nicht viel gemein mit dem des neuen Lehrers hatte. Die Frage des Lehrers „Na, hast du in der Unterstufe denn gar nichts in Englisch gelernt?“ führt dazu, dass der Schüler eingeschüchtert wird. Möglicherweise fühlt sich der Schüler nicht nur selbst angegriffen, sondern sieht diese Frage auch als Angriff gegenüber dem vorigen Lehrer, den er sehr positiv beschrieben hatte. Es wird deutlich, dass der frühere Lehrer als Idealbild gilt und der Schüler in seinen Ausführungen den neuen Lehrer immer wieder mit diesem vergleicht. Des Weiteren wird deutlich, dass der Schüler das Handeln des Lehrers auf sich bezieht und die Schuld bei sich selbst sucht. Dies wird durch die Frage „Hab ich ihm was getan?“ erkennbar.

27-29 abstrahierende Beschreibung

Die zuvor erzählte Erfahrung in der ersten Stunde wird nun durch die Beschreibung gefestigt, dass sich das Verhalten des Professors nicht veränderte und er „zu allen Schülern so“ war.

30-40 Beschreibung der ersten schriftlichen Prüfungssituation

Es dokumentiert sich hier, dass der Schüler durch seine Vorerfahrungen eine negative Erwartungshaltung zur ersten Schularbeit hatte. Erst während dem Schreiben der Schularbeit und nach dem Abgeben wurde ihm klar, dass die Schularbeit nicht „allzu schwierig“ war. Deutlich wird, dass die Nervosität des Schülers wieder ansteigt als er die Schularbeit zurückbekam. Hier stand er in einer direkten Interaktion mit dem Lehrer vor der gesamten Klasse. Womöglich fürchtete der Schüler wieder bloßgestellt zu werden. Der Schüler übt Kritik am Lob des Lehrers, da dieses sehr herabwürdigend kommt.

40-46 vertiefende, verallgemeinernde Beschreibung

Der Schüler gibt an, dass der Englischunterricht des Lehrers bis zur Matura an diesem Schema festhielt. In der direkten mündlichen Interaktion wird der Lehrer als herabwürdigend und gemein beschrieben. Auf schriftliche Leistungen legte der Lehrer nicht so viel Wert. Es wird deutlich, dass der Schüler diesem Unterrichtsstil negativ eingestellt ist und am bisher gekannten Modell des vorhergegangenen Lehrers festhielt und immer wieder zu vergleichen versuchte.

46-51 Schlussfolgerung und Konklusion

In seiner Argumentation ist das Verhalten des Lehrers dafür verantwortlich, dass der Schüler auch in späteren Situationen gehemmt war, wenn er Englisch sprechen sollte.

Geschichte 5:

1-4 Themeninitiierung

Der Schüler bahnt sich dem Thema an, indem er den Gang an einem kalten Novemberabend zur Abendschule und das Durchgehen der Prüfungsfragen im Bus dokumentiert.

4-17 sichere Haltung gegenüber der bevorstehenden Prüfung

Der Schüler betrat als erstes das Klassenzimmer, um sich auf die Prüfung vorzubereiten. Er konnte feststellen, dass er alle Prüfungsfragen beantworten konnte, was ihm Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit gab. „Mit einem breiten Grinsen“ und „voller Vorfreude“ impliziert, dass sich der Schüler einem guten Prüfungsergebnisses sicher war.

In der ersten Stunde hatte der Schüler Mathematik Unterricht. Seine Haltung hierzu ist passiv zu beurteilen, da er sich noch immer mit dem Fragenkatalog beschäftigte. Zum ersten Mal wurde erwähnt, dass sich der Schüler für die darauffolgende Physikstunde vorbereitete. Sein Anspruch an die Physikprüfung ist es allen zeigen zu können, wie gut er vorbereitet ist. Der Schüler wirkt stolz und ausgeglichen.

Auch am Ende der Mathematikstunde und in der Pause impliziert der Schüler ein gelassenes Gefühl.

18-19 Unsichere Haltung gegenüber der bevorstehenden Prüfung

Es wirkt als würde das erneute Betreten des Klassenzimmers die Haltung des Schülers drastisch beeinflussen. „Seine Knie schlotterten, sein Herz raste und Schweißperlen standen ihm auf der Stirn“ impliziert die Angst des Schülers vor der gesamten Klasse zu versagen.

19-22 Die Lehrperson

Der Schüler setzt seine Erzählung mit der Beschreibung des Auftretens des Lehrers fort. Der Physiklehrer knallte die Tür nach dem Betreten des Klassenzimmers zu, womit er innerhalb einer Sekunde und mit nur einer Handlung die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Der Lehrer spricht sehr laut seine Hoffnung aus, dass sich alle gut vorbereitet haben, was womöglich die Unsicherheit seitens des Schülers auf eine höhere Stufe hebt.

22-30 Unsichere Haltung gegenüber der bevorstehenden Prüfung

Es wird deutlich, dass der Auftritt des Lehrers den Schüler sehr einschüchterte. Außerdem möchte er die unangenehme Situation so schnell wie möglich hinter sich bringen, um die Angespanntheit loszuwerden. Er war jedoch als letztes dran, was seine Angst von Minute zu Minute steigerte.

30-38 Prüfungssituation

Der Schüler musste vorne an der Tafel Platz nehmen, wo ihm dann die ganze Aufmerksamkeit der gesamten Klasse zuteilwurde und seine Nervosität auf ein höheres Level brachte. Der Lehrer stellte ihm eine Frage, welche nicht im Prüfungskatalog stand und der Schüler resignierte. Womöglich würde er in einer angenehmeren, entspannteren Situation die Antwort wissen. In der Prüfungssituation konnte er jedoch keine Antwort auf die gestellte Frage geben. Der Schüler wies den Lehrer daraufhin, dass die Frage nicht im Prüfungskatalog steht. Womöglich fühlte sich der Lehrer in seiner Autorität angegriffen und reagierte mit der Drohung einer negativen Note, wenn die Frage nicht beantwortet werden kann.

39-40 Konklusion

Der Schüler setzte sich wieder auf seinen Platz und war sehr wütend. Er verstand nicht, warum er keine zweite Chance bekommen hatte.

Geschichte 13:

1-4 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Deutlich wird hier zum einen, dass sich die Schülerin bereits am Ende ihrer Schulzeit befand und durch ihre Erfahrung weiß, dass sie eine verlässliche, engagierte und faule Schülerin war. Zum anderen führt die Schülerin zum eigentlichen Thema hin, in dem sie auf die an diesem Tag stattgefundene dreistündige Englisch-Schularbeit hinweist und den drauffolgenden Französischunterricht anspricht. Der Hinweis auf die dreistündigen Englischschularbeit impliziert den Eindruck, dass die Schülerin geschafft und mit ihrer Konzentration am Ende war.

4-8 allgemeine Beschreibung des Französischunterrichts

Erkennbar ist, dass die Gefühle der Schülerin gegenüber dem Französischunterricht negativ geprägt sind. Des Weiteren wird deutlich, dass eine kollektive Angst bei allen SchülerInnen gegenüber dem Französischunterricht besteht.

8-14 Beschreibung der aktuellen Situation

Die Schülerin schildert, dass an diesem Tag keine kollektive Panik vor der Einheit zu bemerken war, was den Grund hatte, dass die Erschöpfung nach der Englischschularbeit zu groß war. Dennoch deutet die Schülerin auf ihre Angst vor der mündlichen Wiederholung hin, welche sich mit der Angst Fehler zu machen begründete. Die Schülerin weist darauf hin, dass sie jedoch nicht viel zu befürchten hatte, da sie ihre mündlichen Leistungen mit den schriftlichen ausbessern konnte. Deutlich wird hier, dass die Schülerin also keine Angst vorm Scheitern in Französisch hatte, sondern ihre Angst durch das Bloßstellen vor der ganzen Klasse begründet ist.

14-21 Beschreibung des üblichen Prüfungsablaufs

Der Vergleich des Unterrichts des Lehrers mit einer Diktatur und die Metapher der tickenden Bombe deutet das Gefühl der Abhängigkeit und Unterwerfung an. Die unwillkürliche Art des Lehrers führt zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und Abhängigkeit seitens der Schülerin. Dieses Gefühl beschreibt die Schülerin als Gefühl, welches auch ihre MitschülerInnen kannten.

27-29 Beschreibung der mündlichen Prüfungssituation Teil 1

Als der Lehrer die Frage stellte, wusste die Schülerin die Antwort nicht. Die Phrase „müde, demotiviert und tierisch genervt“ bekräftigt noch einmal die negative Haltung der Schülerin gegenüber des Französischlehrers. Auch die Beschreibung der Stimme des Lehrers mit den Worten „ruhig“ und

„süffisant“ deutet auf die geringschätzig Einstellung gegenüber dem Lehrer hin. Als der Lehrer in die direkte Interaktion mit der Schülerin wechselt, ändern sich ihre Gefühle schlagartig und sie wirkt ängstlich. Die Zeit zwischen der Fragestellung und der Erlösung, die durch das Stellen der Fragen an einen anderen Schüler eingeleitet wird, kommt der Schülerin wie eine „Ewigkeit“ vor. Die negative Haltung, die zuvor nur dem Lehrer galt, verrückt sich nun auch auf ihre SchulkollegInnen, welche die Fragen, im Gegensatz zu ihr, immer beantworten konnten.

29-33 Beschreibung der mündlichen Prüfungssituation Teil 2

Als der Lehrer die Schülerin ein zweites und drittes Mal aufforderte Fragen zu beantworten, reagiert die Schülerin trotzig und wütend, was darauf hindeutet, dass sie sich, am Ende ihrer Schulzeit angekommen, sicher war, dass diese Haltung keine Änderung ihres positiven Abschlusses befürchten musste. Kurzfristig gesehen, blendete sie die möglichen Konsequenzen, die direkt auf ihre Antworten folgen, aus.

34-40 Reaktion des Lehrers

Aus der Reaktion des Lehrers bestätigt sich die zuvor gemachte Aussage der tickenden „Bombe“. Der Lehrer beschimpfte die Schülerin und nannte sie blöd, was die Schülerin dazu brachte zu resignieren, um nicht weinen zu müssen. Der Wunsch nach der Flucht und dem Lehrer zu zeigen, „dass er nicht alles machen konnte, was er wollte“ weist darauf hin, dass sie sich, am Ende ihrer Schulzeit angekommen, gegen den Lehrer wehren möchte. Im nächsten Moment wurden ihr jedoch die Konsequenzen, welche direkt darauf folgten bewusst und sie entschied sich auf ihrem Platz mit gesenkten Blick sitzen zu bleiben, was wiederum auf eine Unterwerfung hindeutet.

40-42 Konklusion

Deutlich wird hier vor allem das Unverständnis der Schülerin, dass der Lehrer einfach zur Tagesordnung übergehen konnte, während sie sich „furchtbar“ fühlte.

Geschichte 14:

1-4 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Deutlich wird hier vor allem der hohe Erwartungshaltung der Schülerin. Zum einen hofft sie auf ein positives Ergebnis der Schularbeit, was ihren vorangegangenen Leistungen entspricht. Zum anderen gibt sie Auskunft über ihre bisherigen Leistungen in Mathematik und den Wunsch Mathematik zu studieren, welchen sie jedoch im nächsten Satz revidiert und auf die Erwartungen ihres Umfelds schiebt. Die Schülerin wirkt unsicher.

6-8 Beschreibung der vergangenen Schularbeit

Die Erwartung einer guten Note bei der Schularbeit bekräftigt sie mit dem Beschreibung der letzten Schularbeit. Hier konnte sie ihre eigenen Erwartungen nicht erfüllen, worauf sie für die nächste Schularbeit sehr viel lernte. „So etwas durfte einfach kein zweites Mal passieren“ deutet auf die hohe Erwartungshaltung gegenüber des Ergebnisses der Schularbeit hin.

9-13 rudimentäre Beschreibung eines Rituals

Die Schülerin schildert, das Ritual, was sie und ihre Sitznachbarin anwendeten, wenn sie Schularbeiten zurückbekamen. Womöglich schafft der Bezug zur Sitznachbarin Sicherheit, da sie von dieser schon in der Vergangenheit bei schlechten Leistungen aufgefangen wurde und sich deshalb bewährt hatte.

13-18 Gefühlsbeschreibung

Das Verhalten der Schülerin nachdem sie ihre Note erfahren hatte, bekräftigt die Vermutung der hohen Erwartungshaltung der Schülerin. Die Schülerin wirkt enttäuscht über den Ausgang der Schularbeit und macht gleichzeitig deutlich, dass sie sich von ihrer Freundin unverstanden fühlte. Die Wut, die sie verspürte galt jedoch ihr selbst. Folglich begann die Schülerin an sich selbst zu zweifeln,

was auf den enormen Druck, der auf ihr lastet, hindeutete. Die Schülerin machte die Ergebnisse in Mathematik dafür verantwortlich ihre Zukunft in Frage zu stellen.

18-23 weitere Gefühlsbeschreibung und Interaktion mit Lehrerin

Wie sehr die nicht erwartete Leistung an der Schülerin nagte, wird durch die Beschreibung, dass sie den restlichen Unterricht nicht mehr wahrnahm, bestätigt. Nach der Stunde folgte sie ihrer Lehrerin und bat sie um ein Gespräch. Die Schülerin wirkt hilflos. Der Gang zur Lehrerin deutet darauf hin, dass es sich um ein gutes Verhältnis zwischen Lehrerin und Schülerin handelt. Auch die Reaktion der Lehrerin bekräftigt diesen Eindruck und scheint sehr wertschätzen zu sein.

23-28 Konklusion

Deutlich wird hier vor allem die Relevanz, welche die Schülerin dem Ergebnis der Schularbeit zuschreibt. Sie fühlt sich unsicher, was ihre Zukunft angeht und fragt die Lehrerin, ob sie mit ihren Leistungen trotzdem studieren könne. Bemerkenswert ist hier, dass die Schülerin allgemein nach dem studieren fragt und keinerlei ein Mathematikstudium anspricht, was darauf hindeutet, dass der Wunsch Mathematik zu studieren womöglich vom äußeren Umfeld beeinflusst wurde. Die Lehrerin beruhigte die Schülerin und sprach die Vermutung aus, dass sie sich zu viel Druck machte und sie über ihre eigentlichen Leistungen Bescheid wusste. Dies führte bei der Schülerin zur Losgelöstheit, was sich in Tränen ausdrückte. Es scheint als würde die Lehrerin nicht nur die erbrachten Leistungen der Schülerin beurteilen, sondern vielmehr in die Tiefe gehen.

Geschichte 15:

1-3 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Deutlich wird hier zum einen die Abneigung, welche die Schülerin gegenüber der Mathematikschularbeit zeigt. Zum anderen wird der Druck deutlich, der auf der Schülerin lastet. Die positive Jahresnote ist abhängig von dieser Schularbeit. 6-8

4-11 Beschreibung der Gefühle kurz vor der Schularbeit

Es wird aufgezeigt, dass die Schülerin aufgrund ihrer Nervosität am liebsten flüchten würde. Die Schülerin gibt an, dass sie sich „nicht besonders gut fühlte“, wobei es sich womöglich um die Rechtfertigung handelt, um nachhause gehen zu können. Dennoch scheint es als wäre der eigentliche Grund die Nervosität war. In weiterer Folge entscheidet sich die Schülerin aber gegen eine Flucht aus dem Klassenzimmer indem sie die Folgen, welche eine Flucht mit sich bringen würde, beschreibt. Hier wird deutlich, dass der Druck, der auf der Schülerin lastet, vor allem von ihrem sozialen Umfeld kommt. Sie betont, dass es eine Blamage wäre, wenn sie es nicht schaffen würde die Schularbeit zu schreiben.

12-16 innere positive Zusprechung und äußere Einwirkung

Die Schülerin versucht sich durch positive Zusprechung an sich selbst Sicherheit für die bevorstehende Schularbeit zu geben und schafft dies auch. Dies wird jedoch durch den Eintritt der Lehrperson in die Klasse unterbrochen und die gerade gewonnene Sicherheit der Schülern verschwindet wieder. Es zeigt sich, dass die Schülerin ihre Leistungen im Unterricht von der Lehrperson abhängig macht.

17-21 rudimentäre Beschreibung eines Rituals

Die Erklärung der Beispiele seitens der Lehrerin zeigt auf, dass die Lehrerin versucht den SchülerInnen am Anfang der Einheit ein positives Gefühl zu vermitteln und den SchülerInnen wird Sicherheit gegeben. Aufgrund der Nervosität der Schülerin hat dieses Ritual jedoch keinen positiven Effekt auf die Schülerin, da sie sich nicht mehr auf die Erklärungen konzentrieren kann.

18-23 Beschreibung der ersten Interaktion mit der Lehrperson

Die Schülerin spricht davon, dass das „Schreiben der Arbeit ... wie immer eine Katastrophe war. Es

wird aufgezeigt, dass ihr das Gefühl bei einer Schularbeit zu versagen also schon öfter untergekommen ist. Dies wird durch die Phrase „sie schrieb und radierte dann wieder alles aus“ verfestigt. Die Schülerin betont hier ihre harte Arbeit, weiß dennoch, dass es zu keinem Ergebnis führt.

23-28 sprachliche Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerin und zukunftsbezogene Argumentation

Deutlich wird hier vor allem, dass es nicht die erste Situation war, in der die Schülerin an einer Schularbeit gescheitert ist. Die Körperhaltung der Schülerin zeigt auf, dass sie aus der Klasse flüchten möchte und sich unsichtbar machen möchte. Die Frage der Lehrerin empfand die Schülerin als demotivierend und führte dazu, dass sich die Schülerin der zukünftigen Konfrontation mit der Lehrperson und der Schularbeit entzog. Deutlich wird auch, dass die sprachliche Interaktion der Lehrerin die Gefühle der Schülerin verändert. Während sie vorher noch nervös und verzweifelt schien, erklärt sie, dass der Spruch der Lehrerin sie wütend machte.

Geschichte 16:

1-2 Themeninitiierung

Trotz der positiven Gefühle gegenüber dem Englischunterricht, weiß die Schülerin nicht, warum dies so war. Es scheint jedoch, als würde sie mit der Geschichte eine Begründung dafür aufzeigen wollen. Folglich weist die Schülerin auf den Geruch und die Dunkelheit (trotz Sonnenschein draußen) im Klassenzimmer ein. Dies impliziert negative Gefühle, welche jedoch mit den weiteren Ausführungen verschwinden.

6-10 Beschreibung der Lehrer-Schülerin-Interaktion

Es zeigt sich ein vertrautes Verhältnis zwischen Lehrer und Schülerin, welches womöglich auf die vom Lehrer ausgewählten Unterrichtsthemen basiert. Obwohl sie sich im Englisch Unterricht befand, fanden die Themen Musik und Serien „des Öfteren“ Einzug in Klassengespräche, was der Schülerin sehr zusagte, da sie diese Themen auch sehr interessant fand. Es wird also eine gleiche Ebene zwischen Lehrer und Schülerin geschaffen.

11-16 Beschreibung und Hintergrundkonstruktion

Die Phrase „sie warf ihm einen bestätigenden Blick zu“ zeigt die Ungewöhnlichkeit des Verhältnis´ zwischen Lehrer und Schülerin auf, da es normalerweise umgekehrt ist und womöglich der Lehrer die Schüler bestätigt. Es scheint als wären die Schülerin und der Professor, durch die Zugehörigkeit einer gemeinsamen Interessensgruppierung, die sich ihrerseits differenziert durch einen gemeinsamen Musikgeschmack, in einer besonderen Beziehung.

17-19 Konklusion

Der Lehrer schenkt der Schülerin ein Poster, was auf eine freundschaftliche Basis zwischen den beiden hinweist. Durch die Aussage, dass das Poster noch immer im Zimmer der Schülerin hängt, zeigt sie auf, wie positiv sie die Zeit mit dem Lehrer in Erinnerung hat, was womöglich durch das gemeinsame Interesse an Musik hängt.

Geschichte 17:

1-8 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Deutlich wird hier vor allem, dass sich die Musikstunden vom restlichen Unterricht abhoben, da die Musiklehrerin, als einzige Lehrerin, keine Anwesenheit kontrollierte. Es wird deutlich, dass dieser Zustand für die SchülerInnen etwas Neues darstellt, was sie bisher nicht kannten und dazu führte das Nicht-Kontrollieren der Anwesenheit auszunutzen. Obwohl die Lehrerin versucht den SchülerInnen Verantwortung zu geben, wird dies nicht angenommen. Die Schülerin schildert die Andersartigkeit der Lehrerin und vermutet, dass sich die Lehrerin von

den anderen Lehrern abgrenzen wollte. Dies impliziert die Vermutung, die Lehrerin hätte keine gute Beziehung zu den anderen LehrerInnen.

9-13 weitere Begründung für die Abwesenheit

Die Schülerin weist auf die bevorstehende Mathematikschularbeit hin und zeigt einen weiteren Grund für die Abwesenheit in der Musikstunde auf. Es wird auch deutlich, dass sehr viele MitschülerInnen das Vertrauen der Musiklehrerin ausnutzten.

14-22 Beschreibung und Bewertung

Durch die Unterbrechung der Schularbeitenvorbereitung durch die Mitteilung, dass die Lehrerin notiert hatte, wer fehlte, reagierten die SchülerInnen verwirrt, was auf die unerwartete Änderung der Routine zurückzuführen ist. Es wird deutlich, dass erst die Notation der Abwesenheit zu einem schlechten Gewissen seitens der SchülerInnen führt und nicht die unbegründete Abwesenheit alleine.

13-18 kollektive Gefühlsbeschreibung

Das Verhalten der Schülerin nachdem sie ihre Note erfahren hatte, bekräftigt die Vermutung der hohen Erwartungshaltung der Schülerin. Die Schülerin wirkt enttäuscht über den Ausgang der Schularbeit und macht gleichzeitig deutlich, dass sie sich von ihrer Freundin unverstanden fühlte. Die Wut, die sie verspürte galt jedoch ihr selbst. Folglich begann die Schülerin an sich selbst zu zweifeln, was auf den enormen Druck, der auf ihr lastet, hindeutete. Die Schülerin machte die Ergebnisse in Mathematik dafür verantwortlich ihre Zukunft in Frage zu stellen.

23-27 eigene Gefühlsbeschreibung

Dass die unerwartete Anwesenheitskontrolle die Schülerin belastete und Gewissensbisse hervorrief, wird zum einen durch die Beschreibung des mulmigen Gefühls und zum anderen durch die Vermutung, dass die Lehrerin wusste, dass die Gutmütigkeit ausgenutzt wurde deutlich.

28-33 äußere Beschreibung der Lehrperson

Die Beschreibung der Lehrperson als „modern“, „flippig“, „gewagt“ deutet darauf hin, dass die äußerliche Erscheinung ein Merkmal der Lehrerin war, worauf die Schülerin positiv reagierte und sie von den anderen LehrerInnen abhob. Es wird auch deutlich, dass die Lehrerin durch die Bewegung in die Mitte des Klassenraums ein Signal an die SchülerInnen sendete, welches dazu führte die ganze Aufmerksamkeit zu haben.

34-43 Beschreibung der Bewertung

Das Zugeständnis der Lehrerin in ihrer Unterrichtsmethode gescheitert zu sein scheint wieder etwas, was die Schülerin nicht erwartete, da sie womöglich noch nie eine Lehrperson sah, welche ihre Fehler offen zugab. Auch das Weinen der Lehrperson und die Erzählung aus dem privaten Leben stiftete womöglich Verwirrung bei den SchülerInnen, da sie es nicht gewohnt waren LehrerInnen auf eine persönliche Basis kennenzulernen.

44-50 Bewertung und Konklusion

In der Beschreibung des Mitgefühls, welches sie noch nie für eine Lehrperson hegte, dokumentiert sich die Andersartigkeit dieser Situation. Das erste Mal zeigte eine Lehrperson Gefühle und führt dadurch zu einer Ausnahmesituation. Die Schülerin schildert ihre Zweifel, was einen guten Lehrer ausmachte. Hier dokumentiert sich, dass die Schülerin die Lehrerin aufgrund ihres Unterrichts und ihres Erscheinens sehr schätzt, sich jedoch unsicher ist, ob die Reaktion der Lehrerin wirklich zu einem guten Lehrer passen würde. Es deutet darauf hin, dass die Schülerin die Lehrerin mit den anderen Lehrern vergleicht und es zu einer Abweichung des bisher gekannten führt. Das bisher gekannte wird von der Schülerin als Norm gesehen.

Geschichte 18:

1-5 Themeninitiierung

Deutlich wird hier vor allem, dass die Lehrerin durch ihr lautes, selbstbewusstes, strenges Auftreten zu Ruhe und Ehrfurcht seitens des Schülers führte, was, wie der Schüler schildert, in den anderen Unterrichtseinheiten nicht der Fall war.

6-9 Beschreibung des Rituals am Beginn der Stunde

Es dokumentiert sich eine äußere Zuschreibung der Lehrerin, welche die SchülerInnen in zwei Gruppen, die gute und die schlechte, einteilte. Durch die Aussage, dass der Schüler nicht nur im vorderen Teil der Klasse sitzen musste, sondern in der ersten Reihe Platz nehmen musste, bekräftigt der Schüler die Zuschreibung, welche er von der Lehrerin bekommen hatte.

10-15 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Der Schüler schildert das Thema der beschriebenen Einheit. Die Jahresendnoten wurden von der Lehrerin verkündigt, was bisher immer die Gewissheit über eine Zwischen- oder Nachprüfung mit sich brachte. Durch die Aufzählung der positiv erbrachten Leistungen in diesem Schuljahr bekräftigt der Schüler die Annahme, dass er in diesem Jahr ohne eine Prüfung positiv abschließen konnte.

16-22 Beschreibung der ersten Lehrerin-Schüler-Interaktion

Obwohl der Schüler zuvor seine positiven Leistungen bekräftigte, scheint er nun unsicher über das Endergebnis zu sein. Womöglich war die Beurteilung der Lehrerin in der Vergangenheit nicht genügend transparent, um ihren Ergebnissen der Endnoten folgen zu können. Der Schüler schildert, dass auch die Lehrerin seine positiven Teilergebnisse des Jahres betonte, jedoch am Ende trotzdem für eine Zwischenprüfung plädierte. Daraus dokumentiert sich, die Kritik des Schülers am Entschluss der Lehrerin. Er findet das Ergebnis nicht einsichtig, da sie von vielen positiven Leistungen auf ein negatives Endergebnis schließt.

18-23 weitere Gefühlsbeschreibung und Interaktion mit Lehrerin

Das die nicht erwartete Leistung den Schüler traf, wird durch den Satz „Sein Grinsen gefror ihm im Gesicht“ deutlich. Er versuchte den Grund für die negative Benotung zu erfahren und schildert, dass es in der gesamten Klasse unruhig wurde, was darauf hindeutet, dass sich der Schüler in seinem Gefühl, dass er ungerecht behandelt wurde, bestätigt fühlte, da auch die anderen Schüler es nicht verstehen konnten. Die Lehrerin ging zum Tisch des Schülers und sagte mit einem Lächeln, dass er eine positive Beurteilung nicht verdient habe. Hier dokumentiert sich zum einen eine überstehende Position der Lehrerin, da sie vor dem sitzenden Schüler steht und in so einschüchtern kann. Zum anderen implizierte sie mit ihrem Lächeln Genugtuung, wie wenn sie den Schüler für irgendetwas bestrafen wollte. Die Schilderung der Gefühle des Schülers macht deutlich, dass er sich ungerecht behandelt fühlte und eingeschüchtert war.

28-30 Konklusion

Zum Abschluss schildert der Schüler den Versuch der Mutter und ihm sich bei der Schuldirektion zu beschweren, was jedoch zu keinem anderen Endergebnis führte. Die bekräftigt noch einmal die Übermacht der Lehrperson. Es impliziert sich eine Unantastbarkeit an Entscheidungen von Lehrpersonen.

Geschichte 19:

1-7 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Durch die Beschreibung der vorangegangenen Jahre zum einen und der vorangegangenen beiden Stunden zum anderen wird deutlich, dass sich die Schülerin eine Veränderung mit dem Eintritt der Oberstufe erwartet und dementsprechend in den ersten beiden Einheiten im Schuljahr enttäuscht wird. Besonders der Satz „Es hat sich nichts verändert.“ macht die Enttäuschung ersichtlich.

8-14 Erster Eindruck

Als die neue Geschichtelehrerin die Klasse betrat, fiel der Schülerin eine Stelle auf dem Arm der Lehrerin auf. Die Reaktion der Schülerin lässt vermuten, dass es sich um eine größere Wunde handelte. Die Einsicht der Schülerin, dass ihre Neugier, woher die Stelle kam, wohl nie beantwortet werde deutet darauf hin, dass die Schülerin bisher ihre Lehrer nur auf der unterrichtenden Ebene kennenlernte und zuvor noch nie ein Lehrer auf einer persönlichen Ebene mit der Schülerin sprach. Die Lehrerin stellte sich vor und sprach über ihre Interessen und Fachgebiete, was bei der Schülerin einerseits zu der Erkenntnis führte, dass die Lehrerin streng aber sympathisch sei und andererseits zur Enttäuschung „es hatte sich nichts verändert“ führte.

15-19 zweiter Eindruck

Da sich, wie zuvor erwähnt, nichts verändert hatte, bereitete die Schülerin ihre benötigten Materialien mit der Erwartung, dass der Unterricht nun losging, vor. Doch dann erklärte die Lehrerin den Schülern, wie es zu der Stelle am Arm kam, was die Schülerin begeisterte. Sie begründet diese Begeisterung damit, dass noch nie zuvor eine Lehrperson auf einer persönlichen Ebene mit ihr gesprochen hatte. Durch den Satz „das gab es bisher noch nie“ wird aufgezeigt, dass die zuvor getroffene Erwartung einer Veränderung nun doch noch eingetroffen war und dies die Schülerin freute.

20-26 Beschreibung der Lehrerin

Die Fragen der Lehrerin führten dazu, dass sich die Schülerin ernst genommen fühlte. Die Schülerin betont, dass sich niemand traute aufzuzeigen. Dies zeigt auf, dass sie sich in einer ungewohnten Situation befanden und nicht wussten, wie die Lehrerin auf ihre Vorschläge reagieren würde. Womöglich glaubte die Schülerin es könnte sich um eine Falle handeln, wodurch sie sofort einen schlechten Eindruck bei der Lehrerin hinterließ.

18-23 Konklusion

Deutlich wird hier vor allem die Relevanz, welche die Schülerin dem Satz „Wenn ihr aufs WC müsst, fragt nicht, geht einfach. Ihr seid alt genug.“ zuspricht. Es wird aufgezeigt, dass dieser Satz zwar von seiner Bedeutung irrelevant ist, jedoch das Gefühl ernst genommen zu werden bestärkt.

Geschichte 20:

1-6 Themeninitiierung

Deutlich wird hier vor allem Erwartungshaltung des Schülers, welche sehr pessimistisch wirkt. Was zum einen mit der ausgelosten Partnerin zusammenhängt und zum anderen durch die Panik vor dem Sprechen vor der ganzen Klasse geprägt ist.

6-10 Hintergrundkonstruktion und Beschreibung der Angst

Die Beschreibung der schlechten Erfahrungen in der Vergangenheit mit Referaten macht seine Angst deutlich. Besonders die „skeptischen Blicke und Kicherer“ seiner KlassenkollegInnen scheinen am Schüler zu nagen. Womöglich ist die Reaktion der KlassenkollegInnen sogar schlimmer für den Schüler als die schlechte Beurteilung für das Referieren, da KlassenkollegInnen normalerweise ein Stützpunkt sind.

11-20 Beschreibung der Vorbereitung

Gegensätzlich seiner Erwartungen fand der Schüler das Thema „Muskeln“ sehr spannend, was ihn dazu motivierte sich gut vorzubereiten. Diese positive Wendung wird jedoch durch seine Partnerin unterbrochen, welche seine Vorurteile gegenüber Partnerreferaten nur festigte, da die Partnerin sehr demotiviert auf ihn wirkte. Die Einigung, dass jeder seinen Referatsteil alleine vorbereiten sollte, zeigt auf, dass der Schüler einen Lösungsvorschlag parat hatte, um dem demotivierenden Einfluss der Partnerin zu entflüchten.

21-26 Beschreibung des Referierens

Obwohl der Schüler beim Vorbereiten an Sicherheit gewann, wird seine Nervosität kurz vor dem Referat deutlich. Das mehrmalige Durchlesen der Notizen scheint ihm jedoch Sicherheit zu geben. Die Beschreibung „zum Glück war er als erster dran“ zeigt auf, dass ihm dies zusätzlich Sicherheit gab. Während des Referierens verlor er stark an Nervosität, da er, gegensätzlich zu seinen Vorerfahrungen, Wertschätzung seitens der Lehrerin und der SchülerInnen erhielt. Durch die Schilderung, dass er, im Gegensatz zu seiner Partnerin, auch die Publikumsfragen beantworten konnte, zeigt auf, wie gut der Schüler vorbereitet war und gab ihm zusätzliches Selbstbewusstsein.

26-28 Konklusion

Deutlich wird hier vor allem die Relevanz des Lobes der Lehrerin, was zu positiven Gefühlen gegenüber dem Referieren führte.

Geschichte 22:

1-9 Themeninitiierung und Hintergrundkonstruktion

Deutlich wird hier vor allem die hohe Erwartungshaltung der Schülerin gegenüber des neuen Schuljahres. Obwohl, wie die Schülerin sagt, sie nicht sonderlich beliebt war und auch ihre Leistungen nicht gut waren, freute sie sich auf das neue Schuljahr. Womöglich hoffte sie, dass sich an ihrer Situation im neuen Schuljahr etwas ändern könnte. Des Weiteren sieht sich die Schülerin selbst in einer Opferrolle. Einerseits mögen sie die Schüler nicht und andererseits hatte sie im Deutschunterricht Schwierigkeiten, was sie mit den schlechten Deutschunterricht der Vorjahre begründet.

6-8 Beschreibung der neuen Herausforderung

Es zeigt sich auf, dass die Erwartungshaltung der Schülerin zum Unterrichtsfach Latein sehr unsicher war. Sie wusste nicht, was bei der ersten Schularbeit auf sie zukam. Womöglich hatte der Lehrer seine Erwartung und die Ziele nicht genügend transparent ausgedrückt. Nach der ersten Lateinschularbeit, welche negativ war, bekam sie ein Sicherheitsgefühl seitens der Mutter und des Lehrers. Die Mutter lernte sehr viel mit ihr, was ihr die Selbstständigkeit nahm und so zu einer besseren Leistung führte.

18-20 rudimentäre Beschreibung der Deutschschularbeit

Die Schülerin schildert das Eintreten der „verhassten“ Deutschschularbeit. Das Wort „verhasst“ macht die Gefühle der Schülerin deutlich, welche sie auch schon am Anfang des Textes beschrieb. Das Thema der Schularbeit „Schule der Zukunft“ gab ihr jedoch während dem Schreiben der Schularbeit Sicherheit, da sie sich sehr gut in das Thema hineinversetzen konnte. Hier wird aufgezeigt, dass die Schülerin Probleme mit den Strukturen im Gymnasium hatte und so ihre Ansichten und womöglich auch Verbesserungsvorschläge anbringen konnte.

21-28 Beschreibung der Lehrmethode und erste Lehrer-Schülerin-Interaktion

Die Beschreibung der Lehrmethode zeigt auf, dass der Lehrer zwar versucht die SchülerInnen wertschätzend zu behandeln, es ihm jedoch nicht gelingt, da immer Geschichten derselben SchülerInnen vorgelesen wurden und die schlechteren Leistungen nicht wertgeschätzt wurden. Die Schilderung der Schülerin, dass an diesem Tag jedoch ihre Schularbeit vorgelesen wurde zeigt zum einen auf, dass sie einerseits die Wertschätzung genoss, andererseits der Lehrer dieses Gefühl wieder dämpfte mit der Aussage, dass er verwundert war, dass sie so etwas schreiben konnte.

29-30 Konklusion

Auch der Lateinlehrer versucht sie zwar für ihre guten Leistungen zu loben, macht sich jedoch für den positiven Ausgang verantwortlich. Dies deutet auf eine unsichere Haltung der Schülerin gegenüber ihren Leistungen hin.

Anhang 5: Kurzfassung

Die Ausübung von Macht im schulischen Kontext ist gesellschaftlich vorwiegend negativ behaftet. Im bildungswissenschaftlichen Kontext ist man sich hingegen der Notwendigkeit der Machtausübung im Unterricht zur Sicherung der Sozialisation bewusst. Zentral in der bildungstheoretischen Diskussion ist vor allem die Frage, wie mit dem pädagogischen Verhältnis, welches von Macht geprägt ist, umgegangen werden muss, um das Machtverhältnis pädagogisch legitimierbar zu machen.

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Bedeutung von Machtpraktiken darzustellen und in Folge auf die subjektiven Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Anwendung von Machtpraktiken näher einzugehen.

Durch den Fokus auf die individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern soll ein Zugang zur Handlungspraxis geschaffen werden, welcher Einblick in das Unterrichtsgeschehen gibt, der in schulischen Leistungsstudien nicht berücksichtigt wird.

Anhang 6: Abstract

The exercise of power in the context of school is predominantly negatively affected by society. In the educational science context, on the other hand, one is aware of the need to exercise power in the classroom to ensure socialization. Central to the discussion on educational theory is the question of how to deal with the pedagogical relationship, which is characterized by power, in order to make the use of power pedagogically legitimizable. The aim of this thesis is to illustrate the meaning of power practices and subsequently to go into more detail on the subjective experiences of students with regard to the application of power practices. By focusing on the individual perceptions and experiences of pupils, access to practical experience is to be created, which gives an insight into what is happening in the classroom that is not taken into account in school performance studies.