

Hauptschule auf dem Abstellgleis?

Volmerg, Ute

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Volmerg, U. (1988). *Hauptschule auf dem Abstellgleis?* (HSFK-Report, 7/1988). Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96533-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



HESSISCHE STIFTUNG

FRIEDENS- UND KONFLIKTFORSCHUNG

Ute Volmerg

HAUPTSCHULE AUF DEM ABSTELGLEIS ?

HSFK-Report 7/1988

Juli 1988

BIBLIOTHEK
DER HESSISCHEN STIFTUNG
FRIEDENS- UND KONFLIKTFORSCHUNG

Archiv

Frankfurt am Main

Ute Volmerg

HAUPTSCHULE AUF DEM ABSTELGLEIS ?

HSFK-Report 7/1988

Juli 1988

Das Projekt wurde durch Mittel der
Stiftung Volkswagenwerk gefördert.

Adresse der Autorin:

Hessische Stiftung Friedens-
und Konfliktforschung (HSFK)

Leimenrode 29

6000 Frankfurt/M. 1

Tel. 069/550191

ISBN 3-926197-42-0

Z U S A M M E N F A S S U N G

Massenarbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel bringen die Hauptschule ins gesellschaftliche Abseits.

Wer kann, schickt sein Kind auf eine weiterführende Schule, damit es beim Konkurrenzkampf um knappe Lehrstellen nicht von vornherein ausscheidet.

Die Hauptschule wird zu einem Auffangbecken für Kinder, die für andere Schularten nicht geeignet oder aber dort gescheitert sind. Das definiert die Hauptschule negativ als "Restschule", so sehr sich die Lehrer auch bemühen, diesem Image entgegenzuwirken.

Wo Mangel, Benachteiligung, Randständigkeit und soziale Diskriminierung konzentriert sind, kann sich kein förderndes Lernklima entwickeln. Statt dessen herrscht, wie die Forschungsergebnisse zeigen, ein Klima aggressiver Bedürftigkeit mit der Tendenz zu offener Gewalteskalation, in der Schüler und Lehrer blind aufeinander reagieren.

Hauptschullehrer sind dabei Täter und Opfer zugleich. Sie sind in den Prozeß gesellschaftlicher Polarisierung und Desintegration einbezogen, den sie mit Schuldgefühlen, Kontrollverlust, permanenter Überforderung und Gefühlen persönlichen Versagens mitbezahlen.

Wie sollte auch der Lehrer durch seinen persönlichen Einsatz diejenigen integrieren können, deren Ausgrenzung bereits beschlossene Sache ist, die sich täglich in Schule und Gesellschaft erneut bestätigt? Er ist ja selbst, wenn er sich an die vorgegebenen schulischen Inhalte, Werte und Leistungsnormen hält, an dieser Ausgrenzung mitbeteiligt.

Hauptschullehrer geraten dadurch in ein Dilemma: sollen sie sich auf die Förderung von Problemkindern konzentrieren, wofür sie nicht ausgebildet sind, oder sollen sie sich darauf konzentrieren, die erfolgreichen Hauptschüler für die Lehrstellenkonkurrenz fit zu machen?

Der Report geht der Frage nach, wie Hauptschullehrer dieses Dilemma bewältigen. Er stellt die Auswertung eines einwöchigen Forschungsseminars dar, in dem 18 Hauptschullehrer zusammen mit zwei Friedensforschern versucht haben, ihre Berufssituation zu analysieren und daraus Konsequenzen zu ziehen.

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort: Der Forschungskontext	7
1.	Einleitung: "Lehrer sein für Schüler ohne Perspektive"	9
2.	Das Seminarkonzept	10
3.	Der Grundkonflikt: Die Lehrerrolle	10
4.	Die Schlüsselszene: "Mal ein orginäres Hauptschülerlebnis"	12
5.	Vorausgegangene Ereignisse	13
6.	Schulische Belastungen	15
6.1.	Entwertung beruflicher Werte	18
6.2.	Entmachtung der Schule	18
6.3.	Lernschwache Schüler und Problemkinder	19
6.4.	Widersprüchliche Rollenanforderungen	21
7.	Reaktions- und Verarbeitungsformen	22
7.1.	Integration oder Polarisierung der Gefühle	26
7.2.	Abschirmen	28
8.	Blick in den Spiegel: die Seminarleiter als Lehrer	29
9.	Handeln im Rollenspiel	31
9.1.	Spiel und Realität	31
9.2.	Der Spielverlauf	32
9.3.	Spielinterpretation: Eine Überlebensstunde	34
9.3.1.	Hunger	34

9.3.2. Rivalität und Sexualität	37
9.3.3. Überlebensstrategien	39
10. Auf der Suche nach Alternativen	45
11. Schlußbetrachtung	47
Literaturverzeichnis	53
Anhang	55

Vorwort: Der Forschungskontext

Mit diesem Report werden erste Ergebnisse unseres Forschungsprojekts "I n t e g r a t i o n oder P o l a r i s i e r u n g - eine mikrosoziologische Untersuchung zur Integrationsfähigkeit gesellschaftlicher Institutionen in der Auseinandersetzung mit den 'neuen Protestbewegungen'" vorgestellt. Dieses Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Nicklas an der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung im Zeitraum 1984 bis 1988 durchgeführt und von der Stiftung Volkswagenwerk finanziell unterstützt.

Die Fragestellung der Untersuchung "Integration oder Polarisierung" ergab sich aus Beobachtungen und Erfahrungen mit aktuellen Krisenerscheinungen in unserer Gesellschaft, insbesondere der anhaltenden Arbeitslosigkeit und der Entstehung neuer sozialer Bewegungen. Aus der Perspektive der Friedens- und Konfliktforschung beschäftigte uns die Frage: Wie wird der Protest gegen die etablierte Wertordnung und die Suche nach neuen alternativen Werten und Lebensformen von den gesellschaftlichen Institutionen aufgenommen bzw. verarbeitet? Dabei interessierten uns solche Institutionen, die die bestehende Wertordnung durchsetzen (Polizei), verteidigen (Bundeswehr), vermitteln (Schule) oder deren soziale Härten ausgleichen sollen (Sozialamt/Sozialverwaltung).

Führen die Konfrontationen mit neuen Werten und Verhaltensformen zu einer Polarisierung in der Gesellschaft? Wird sich die Gesellschaft in Arbeitslose und Arbeitsbesitzende, in Reiche und Arme, in sozial unangepaßte Erfolglose und angepaßte Erfolgreiche spalten oder gibt es die Chance eines Wandels durch Integration?

Hauptschullehrer sind in diese Spaltungsdynamik direkt eingebunden. Sie haben die Jugendlichen zu unterrichten, die nach der Schule die geringsten Chancen haben, eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz zu finden. Ihr gesellschaftlicher Auftrag aber besteht darin, die Integration junger Erwachsener in die Gesellschaft zu fördern und vorzubereiten. Der vorliegende Report schildert, wie 18 Hauptschullehrer die Situation in ihrer Berufsgruppe erleben und verarbeiten. Wir haben sie zu einem Forschungsseminar eingeladen, in dem die Frage untersucht wurde, wie es sich auf den Beruf auswirkt, wenn man Lehrer ist für Schüler, die keine Perspektive haben. Ebenso wie mit den Hauptschullehrern haben wir auch mit Vertretern der anderen oben genannten Institutionen Forschungsseminare durchgeführt - jeweils unter der Fra-

gestellung: in welche Konflikte geraten die Mitarbeiter (Bereitschaftspolizisten, Jugendoffiziere der Bundeswehr, Sozialarbeiter), wenn sie mit gesellschaftlichen Krisenerscheinungen, alternativen Werten, Protestverhalten bzw. neuen Anforderungen an ihre Berufsrolle konfrontiert werden, und wie gehen sie damit um? Die Ergebnisse dieser Forschungsseminare liegen ebenfalls als HSFK-Reports vor (Nr. 2/1986, Nr. 3/1987, Nr. 4/1988, zu beziehen bei der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung). Alle Seminare wurden von Christian Büttner und mir zusammen geleitet und unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet - unter gruppenanalytischen (Büttner, 1988) und unter politisch psychologischen Fragestellungen (Volmerg, 1986, 1987, 1988).

In seiner Anlage verwirklicht unser Forschungsprojekt methodische Prinzipien der empirischen Hermeneutik (Leithäuser/Volmerg, B. 1979) und der kommunikativen Sozialforschung (Zedler/Moser 1983). Es geht uns nicht nur um die Analyse, sondern auch um eine Veränderung von Sichtweisen und Konfliktverhalten. Die Erhebungs- und Auswertungsverfahren der Untersuchung sowie ihre wissenschaftliche Begründung sind an anderer Stelle ausführlich dargelegt (Projektantrag "Integration oder Polarisierung", Leithäuser u. a. 1977, Volmerg, U. 1983).

An dieser Stelle möchte ich all denen danken, die diese Arbeit ermöglicht haben: den Lehrern, die an dem Forschungsseminar teilgenommen haben und der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung. Besonderer Dank gilt Frau Maria Ernst und Frau Evelyn Gosling-Ende sowie all denen, die in sorgfältiger Arbeit die umfangreichen Tonbandtranskripte hergestellt haben.

1. Einleitung: "Lehrer sein für Schüler ohne Perspektive".

Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit sind in unserer Gesellschaft keine vorübergehenden Erscheinungen. Sie gehören zu den Auswirkungen technologischen Wandels, in dessen Folge bislang tragende Strukturen und Werte westlicher Industriegesellschaften in Frage gestellt werden. Arbeit, Leistung und gesellschaftliche Anerkennung über beruflichen Erfolg sind nur für einen Teil der Gesellschaftsmitglieder erreichbar. Ein anderer bleibt dauerhaft von dieser Möglichkeit ausgeschlossen.

Jugendliche sind von Arbeitslosigkeit in anderer Weise betroffen als Erwachsene. Sie stehen noch am Anfang ihrer Selbstfindung; sie sind darauf angewiesen, in Auseinandersetzung mit den Erwachsenen und den geltenden Werten und Strukturen ihre Identität als Gesellschaftsmitglieder zu bilden und ihren Platz in der Arbeitsgesellschaft zu finden. Was bedeutet es, wenn dieser Platz gar nicht vorhanden ist? Wenn sich die in der Schule erworbenen Kenntnisse, Verhaltensweisen und Orientierungen, die auf das Arbeitsleben vorbereiten sollen, für die Jugendlichen als wertlos erweisen, weil sie sich nirgendwo bewähren können? Was heißt das für die Schüler und welche Konsequenzen hat das für die Lehrer, die Jugendliche in eine solche Lebenssituation entlassen müssen?

Nicht alle Schultypen sind von dieser Lage in gleicher Weise herausgefordert. Es betrifft vor allem diejenigen, deren Schüler die geringsten Chancen haben, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Das sind in erster Linie die Hauptschulen mit einem hohen Anteil an ausländischen und - aus welchen Gründen auch immer - lernschwachen Schülern.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen hatte die Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung zusammen mit der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung (HLZ) im Frühjahr 1985 zu einem einwöchigen Forschungsseminar eingeladen. Es war im Mitteilungsblatt der HLZ unter dem Titel "Hauptschule für das Leben - Lehrer sein für Schüler ohne Perspektive?" angekündigt und richtete sich an Haupt- und Realschullehrer (Text s. Anhang). In dem Forschungsseminar sollte unter der methodischen Anleitung von Christian Büttner und mir untersucht werden, wie sich Lehrstellenmangel und Jugendarbeitslosigkeit auf das Leben und Lernen in der Hauptschule auswirken.

Die Analyse konkreter Konfliktsituationen aus dem schulischen Alltag sollte zu einem differenzierten Selbst- und Rollenverständnis und zur Erweiterung beruflicher Handlungsmöglichkeiten der Lehrer führen. In diesem Sinne war das Forschungsseminar ein Fortbildungsseminar. Die Forscher sahen ihre Rolle zum einen darin, mit Hilfe bestimmter Methoden einen kooperativen Lernprozeß zu ermöglichen, zum anderen darin, ihre Analysekompetenz in diesen Prozeß einzubringen.

2. Das Seminarkonzept

Die erste Phase des Seminars sollte zu einer Bestandsaufnahme konflikthafter Schulsituationen führen: Die Teilnehmer werden gebeten, eine Situation aus ihrem Berufsalltag auf ein Blatt Papier zu skizzieren, in der sie in ihrem Handeln als Lehrer von der düsteren Zukunftsperspektive ihrer Schüler beeinflusst worden waren. Die Bilder werden in der Gruppe nach folgendem Verfahren nacheinander vorgestellt und besprochen: Zuerst assoziieren alle anderen, was sie auf einem Bild sehen, dann erst erklärt der Maler sein Bild. Auf diese Weise kann sowohl das zur Sprache kommen, was das Bild bei den Betrachtern auslöst, als auch das, was der Maler damit sagen will. Es wird das Individuelle und das Typische deutlich.

In der zweiten Seminarphase sollte mit Hilfe eines "Rollenspiels" die Analyse konflikthafter Schulsituationen vertieft und eine weiterführende Problembearbeitung versucht werden. In der dritten Phase sollten die Ergebnisse des Rollenspiels und des Gesamtprozesses ausgewertet werden.

Mit Einverständnis der Teilnehmer wurde der gesamte Ablauf auf Tonband aufgezeichnet, das Rollenspiel auf Videoband. Die unmittelbaren Erfahrungen mit den Teilnehmern im Seminar und die Transkripte sind die Grundlage der vorliegenden Analyse (vgl. zur Methode im Einzelnen Christian Büttner, 1988). Im folgenden Text wurden alle Namen geändert.

3. Der Grundkonflikt: Die Lehrerrolle

Die Teilnehmer des Seminars, dreizehn Männer und sechs Frauen im Alter zwischen 30 und 50 Jahren kamen aus allen Teilen Hessens. Sie verstehen sich selbst als Hauptschullehrer bzw. als Haupt- und Realschullehrer unabhängig davon, an welchen Schultypen sie unterrichten.

Vor dem Einstieg in die inhaltlichen Fragen wollten die Teilnehmer geklärt haben, wie sich die Forscher in ihrer Rolle als Seminarleiter verstehen: Wie kann das Forschungsinteresse mit den Fortbildungserwartungen der Teilnehmer vereint werden? Sind die Leiter des Seminars Lehrer, die wie die Teilnehmer in ihrem Schulalltag Wissen vermitteln? Oder sind die Teilnehmer Wissende, die an die Forschenden ihr Wissen weitergeben. Wer ist dann in der Lehrerrolle und wer in der Schülerrolle? Die Einladung zur Forschungs Kooperation löste Versuche in der Gruppe aus, sich die Rollenverteilung im Seminar auf der Basis der beruflichen Alltagserfahrungen plausibel zu machen.

Sebastian: "In erster Linie wollen Sie etwas von uns. Es klang zwar an, daß wir auch etwas davon profitieren sollten, aber das ist doch mehr oder weniger ein Nebeneffekt, der davon abhängt, was wir dazu tun, uns gegenseitig zu helfen." (1/32, die Ziffern hinter den Zitaten beziehen sich jeweils auf die Band- und die Seitenzahl im Originaltranskript)

Brigitte: "Ich bin eigentlich hierher gekommen, um etwas von Ihnen zu hören. Es ist genau umgekehrt." (1/33)

Harald: "... und die Chance für uns, so sehe ich das jetzt, verstehe ich darin, daß hier Strukturen für den Ablauf einer Woche angeboten werden, die man akzeptieren kann ..., um im Gespräch die eigene Situation zu verstehen, sich das jetzt klarer zu machen ... und von daher den Anforderungen auf einer anderen Ebene begegnen zu können. So habe ich das jetzt für mich klar gestellt, wie es diese Woche laufen kann, und darin sehe ich auch das eigentliche, was man mitbekommen kann" (1/33)

Mit dem letzten Beitrag schien zunächst eine geeignete Rollendefinition für die Zusammenarbeit gefunden. Doch es kam anders: Am Morgen des dritten Seminartages geschah etwas völlig Unerwartetes. Es zeigte, daß die Rollendefinitionen zwischen den Leitern und Teilnehmern des Seminars keineswegs ausgehandelt und akzeptiert waren, sondern daß vielmehr unterschwellig weiterhin darum gerungen wurde. Ich möchte dies

Ereignis an den Anfang meiner Analyse stellen, weil es einen guten Einstieg in die Problematik der Lehrerrolle bietet, die im Seminar zu einem zentralen Thema wurde.

4. Die Schlüsselszene:

"Mal ein orginäres Hauptschulerlebnis"

Wir hatten bereits anderthalb Tage konzentriert miteinander gearbeitet. In dieser Zeit hatten die Teilnehmer erlebte Konflikte aus ihrem Schulalltag auf Bildern skizziert und einander vorgestellt. Am Morgen des dritten Tages sah ich meinen Kollegen verwirrt aus unserem Arbeitsraum wieder herausstürzen, den er wenige Sekunden zuvor betreten hatte. Er schaute sich die Tür des Raumes von außen an, wie um sich zu vergewissern, daß er sich nicht in der Tür geirrt habe. Mir ging es kurz darauf nicht anders. Den Raum betretend schreckte ich zurück: Anstelle unserer kreisförmig angeordneten Stühle, vor mir ein wohlgeordnetes Klassenzimmer. Tische und Stühle zwei und zwei parallel nach vorne ausgerichtet mit Blick auf einen Fernseher, der mit einigen Aufklebern zu einem freundlichen Gesicht (smily) umgestaltet war. Ich erkannte unseren Raum nicht wieder. Die Herausforderung machte mich ängstlich und wütend zugleich, Lachen konnte ich nicht. Ich empfand diese Inszenierung vielmehr als ein Zunichte-Machen unserer bisherigen Arbeitsform im Kreis, als eine Ablehnung unseres prozeßorientierten, kooperativen Leitungsstiles verbunden mit der Aufforderung, die Lehrerrolle im "Klassenzimmer" zu übernehmen.

Diese Inszenierung setzte an die Stelle der bisher kreisförmigen Sitzordnung ohne Tische deren Gegenteil: Die schulische Ordnung des Klassenzimmers. Wer nebeneinander sitzt und parallel zum Lehrer hin ausgerichtet ist, hat es schwer, Beziehungen aufzunehmen. Tische sind nicht nur zum Schreiben geeignet, sie verbergen auch die Körper vor den Blicken des Lehrers. Im Stuhlkreis dagegen ist die ganze Person sichtbar. Die Teilnehmer sind auch räumlich einander zugewandt und die Leiterposition ist nicht isoliert herausgehoben. Weil die formelle Gleichheit der Sitzpositionen in einem Kreis noch nichts darüber aussagt, wie die informellen Machtpositionen tatsächlich verteilt sind, ist die Gruppe dazu aufgefordert, sich darüber klar zu werden. Die Klassenzimmerordnung legt dagegen die Positionen fest, die durch ihre unterschiedliche Nähe zum Lehrer charakterisiert sind. Die Mitglieder einer Gruppe sind dadurch zwar festgelegt, andererseits aber auch entlastet.

Beim Gespräch über die Aktion wurde klar, daß die Ordnung des Klassenzimmers zwar für eine Klassenarbeit bestens geeignet ist, nicht aber für die Förderung von Beziehungen.

Gegen die Situations- und Rollendefinition der Seminarleiter, wie sie sich im Stuhlkreis ausdrückt, setzten die Teilnehmer die Ordnung, unter der sie täglich zu leiden haben. Dieser Sinn der Aktion wurde im anschließenden Klärungsgespräch offenkundig:

Matthias: "Wir haben uns gedacht, Ihr wollt doch Hauptschulerfahrung erforschen und in Euch aufnehmen ... Mal ein originäres Hauptschulerlebnis, weil Ihr da in diesem Milieu nicht arbeitet."(8/1)

So schlecht wie es uns als Lehrer geht, so schlecht soll es Euch auch mal gehen, kann die Botschaft übersetzt werden. So betrachtet enthält die Aktion auch ein aggressives Element gegen die Seminarleiter.

5. Vorausgegangene Ereignisse

Nach Überwindung des ersten Schreckens ergriffen die Seminarleiter die Chance, nach dem Sinn der Aktion zu fragen. Es stellte sich heraus, daß sie sich spontan ergeben hatte. Die Teilnehmer wollten die Leiter des Seminars mit einer Realität konfrontieren, in der sie ihre Rolle als Lehrer erfüllen müssen. Zugleich kann die Aktion aber auch als eine Antwort auf das verstanden werden, was im bisherigen Seminarverlauf geschehen ist. Was wurde dazu gesagt?

Christoph: "Es war ja, wenn ich das so richtig sehe, ein unübersehbarer Haufen von Problemen auf dem Tisch und ich kann mir im Moment nicht vorstellen, wie das jetzt weitergehen wird. Und ich bin ganz gespannt auf heute, wo das jetzt irgendwie aufgelöst werden muß" (8/6)

Die Bestandsaufnahme schulischer Konfliktsituationen anhand bildlicher Darstellungen hatte zu einem Gefühl der Spannung und zu einem Be-

dürfnis nach Auflösung geführt. Gleichzeitig habe die Art und Weise des Vorgehens bei dieser Bildbesprechung Enttäuschung ausgelöst. Ohne Vorgabe der Leiter und ohne Absprache hatten sich die Teilnehmer stillschweigend darauf geeinigt, nach der Reihe vorzugehen.

Harald: "Ich war enttäuscht, daß wirklich dann ab dem zweiten oder dritten Bild, daß das dann der Reihe nach ging. Das hat mich unheimlich enttäuscht." (8/10)

Durch das selbstgewählte Reih-um-Verfahren konnten zwar - wie die Teilnehmer im nachhinein erkennen - Reibungsverluste und Positionskämpfe vermieden werden, doch hatte die an Unterrichtsstil erinnernde, starre Regel andere belastende Konsequenzen: die Teilnehmer fühlten sich wie Schüler einem Druck ausgesetzt, den sie selbst nicht regulieren konnten.

Michael: "Dieses völlige Im-Kreis-Sitzen, dieser völlige Druck, da mitmachen zu müssen" (8/4)

Wolfgang: " genau der Punkt, den wir von unseren Schülern immer verlangen, an einem Vormittag dieses ewig lange Sitzen ... " (8/5)

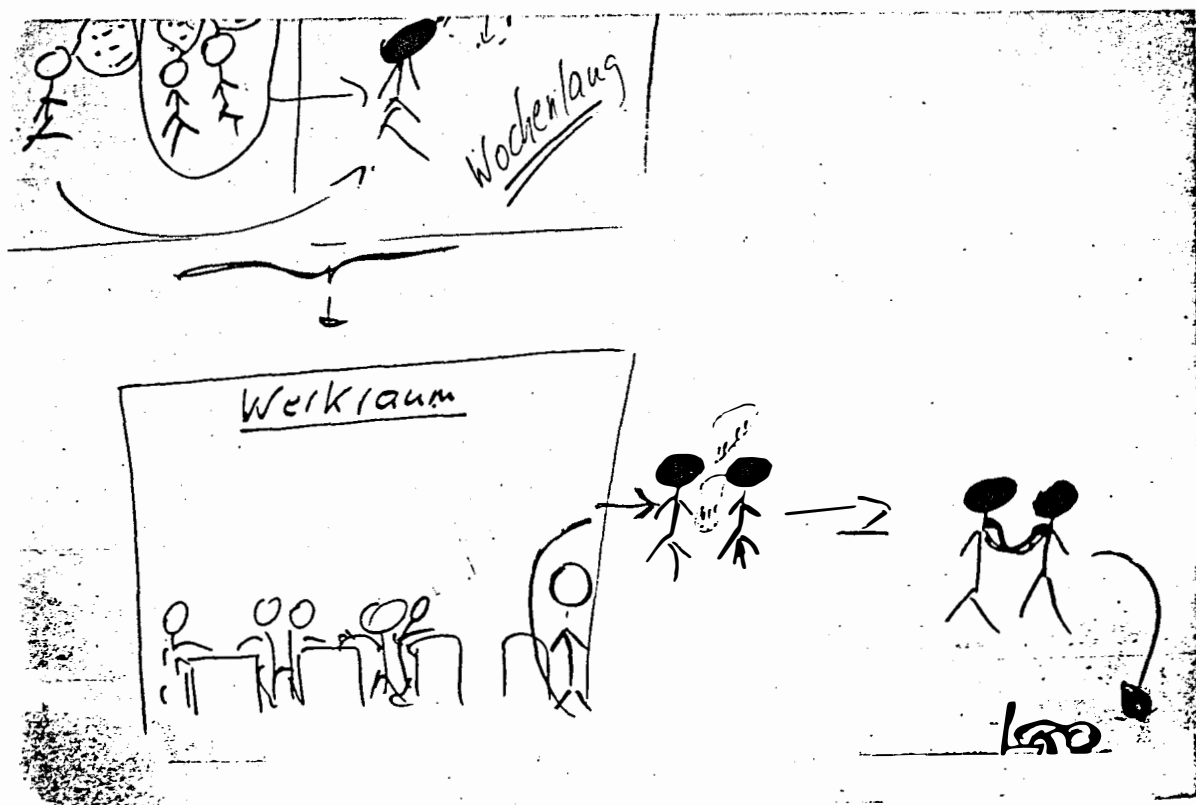
Der Zwang, nach der Reihe vorzugehen, verhindert die organische Selbstregulation der Spannung in der Gruppe in dem Sinne, daß derjenige, der sich gerade unter dem größten Druck befindet, spontan sein Problem (Bild) vortragen kann. Dadurch gerieten diejenigen unter den größten Druck, die am längsten gewartet hatten, was am Ende der Bilderrunde zu einer heftigen emotionalen Reaktion des letzten Teilnehmers führte. Sein Bild zeigt einen Schüler mit einem aufsässigen, provokativen Verhalten. Der Teilnehmer erzählte, daß er sich um diesen Schüler besonders bemüht habe. Es sei ihm zwar gelungen, zu ihm eine positive Beziehung herzustellen, doch habe er später einsehen müssen, daß all sein Bemühen fruchtlos gewesen sei angesichts der Tatsache, daß der Vater des Jungen seinen Sohn emotional "verrecken" ließe. Als der Teilnehmer dieses Wort aussprach, brach er in Tränen aus.

Gefühle von Trauer, Wut, Verzweiflung und Ohnmacht brachen sich in einem heftigen Weinen Bahn. Daß hier der Teilnehmer auch stellvertretend für die anderen reagiert hatte, nur daß beim ihm die Kontrolle eben nicht mehr funktioniert hatte, wurde im Gespräch über die Klassenzimmeraktion offenkundig:

Elke: "Das hat mich außerordentlich betroffen gemacht, weil ich im Moment gedacht habe, da passiert etwas, was sicherlich manchem von uns um ein Haar auch in der Situation, die wir geschildert haben oder die wir erleben, auch passiert. Aber aus irgendeinem Grunde ist es uns nicht passiert." (8/35)

6. Schulische Belastungen

Während ich bisher das unmittelbare Seminargeschehen in den Vordergrund gestellt habe, werde ich im Folgenden fragen, wie diese Ereignisse im Rahmen dessen zu begreifen sind, was die Lehrer über ihre Schulrealität draußen mitgeteilt haben. Wie sehen dort die Konflikte mit der Lehrerrolle und die Belastungen aus, die einen Hauptschullehrer an den Rand seiner Beherrschung bringen können? Bereits das erste Bild, das in der Gruppe vorgestellt wurde, hatte diese Gefährdung zum Thema.



Die Betrachter assoziierten dazu:

- Reinhard: "Der Lehrer, der steht unter Hochspannung (Gelächter)."
- Winfried: "Der Lehrer flüchtet aus der Klasse."
- Volker: "Vielleicht tun die im Werkraum da unten nichts, was dem Werkraum angemessen ist und das wochenlang"
- Wolfgang: "Das Ergebnis ist, da ist einer fix und fertig, der fällt vom Stuhl."
- Michael: "Die Probleme, die Schüler haben, werden überhaupt nicht mit Unterricht angesprochen. Das macht den Lehrer fertig."
- Hannelore: "Der Lehrer ist unheimlich vereinzelt, die Schüler sind immer in der Bank zu zweien"
- Winfried: "Da ist jemand schlecht."
- Matthias: "Es ist auch ein Pärchen."
- Michael: "Der hat keine Idee, was er im Unterricht machen soll." (2/2-6)

Die Erläuterungen des Malers bestätigten die Assoziationen der Betrachter, wichen in einem wichtigen Punkt aber auch davon ab.

- Wolfgang: "Ja, einfach die Situation da, daß ich sag, ich kann nichts mehr machen. Das geht dann im Unterricht los. Ich stehe da links und will jetzt unterrichten, und die beiden anderen stehen da, stellvertretend für die Gruppe. Die unterhalten sich, die schwätzen da einfach kreuz und quer weiter. Das ist also ein besonderer Schüler, der mir da auffällt. Und zwar sind das zwei bzw. einer davon ist das, der mich also wochenlang nervt. Die kleinste Kleinigkeit bringt mich in einen Zustand von Raserei. ... Und dann gipfelt das in der Situation im Werkunterricht. ... Die arbeiten da im Werkunterricht. Und dieser eine Schüler, mit dem ich schon wochenlang im Clinch bin, der weigert sich über eineinhalb Stunden hinweg, auch nur irgendwas in die Hand

zu nehmen oder irgendwas zu machen. Da zitiert ich mir den vor die Tür, und ein Wort ergibt das andere. ... Und diese Beschimpfungen, die gehen nachher so weit, daß also wirklich jegliche Kontrolle eigentlich versagt, vor allen Dingen bei mir, muß ich natürlich sagen, als Erwachsener dem Schüler gegenüber. Und es kommt zu Handgreiflichkeiten zwischen dem Schüler und mir. Also die Situation ist kein Liebespärcchen da (Gelächter in der Gruppe). Also, die gehen sich da an den Kragen, ganz handgreiflich." (2/7-8)

Die Gruppenmitglieder assoziierten an dieser Stelle statt der Handgreiflichkeiten ein Liebespaar in der Umarmung. Gewalt in der Realität, Liebe in der Phantasie? - Diesen Widerspruch zwischen dem, was das Bild bei den Betrachtern auslöste und dem, was der Maler damit zeigen wollte, lese ich als einen Hinweis auf eine verborgene emotionale Dynamik, die beim Verständnis der Belastungen des Hauptschullehrers weiterführen kann.

Gewalt scheint jedenfalls in der Hauptschule die übliche, akzeptierte, Liebe dagegen die verbotene Realität zu sein. Der Teilnehmer sagt dazu:

Wolfgang: "Aber da ist in der Tat etwas dran, daß ein Schüler und eine Schülerin, die sich da umarmen, daß das tatsächlich als was viel Schlimmeres angesehen wird, als wenn zwei sich da die Nase blutig prügeln."(2/34)

Wenn man sich die Situation vor dem Werkraum vergegenwärtigt, die mit dem ersten Bild angesprochen ist, so erlebt sich der Lehrer als jemand, der nach wochenlangem nervenaufreibendem Bemühen um die Integration des Schülers seine Wut nicht mehr beherrschen kann.

Zwischen dem ersten Bild und dem tatsächlichen Kontrollverlust des Teilnehmers, der als letzter seinen Konflikt schilderte, liegen differenzierte Bestimmungsversuche der Realität an heutigen Hauptschulen. Anhand von persönlichen Konflikterfahrungen wurden in der Gruppe verschiedene Belastungsfaktoren aufgefächert. So entstand mosaikartig ein Bild von den Anforderungen, denen sich Lehrer, die

Hauptschüler unterrichten, heute gegenüber sehen. Ich versuche, es teils im Zitat, teils in meinen eigenen Worten zusammenfassend nachzuzeichnen.

6.1. Entwertung beruflicher Werte

Mit der Aussicht, daß ein großer Teil der Schüler keinen Arbeitsplatz und keine Lehrstelle finden wird, werden bisherige Verhaltensorientierungen und berufliche Werte und Normen der Lehrer in Frage gestellt. Die bisherige Lehrereinstellung "Lern'! dann haste Chancen" scheitert an der Tatsache, daß einfach nicht genug Lehrstellen für alle da sind. Auch wenn alle gleich gut lernen würden, würde ein wesentlicher Teil der Schüler herausfallen. Die Teilnehmer machten sich klar, daß ihre berufliche Orientierung am Leistungssystem der Situation nicht mehr angemessen ist. Die Beibehaltung dieser Orientierung helfe zwar dem Lehrer, die Augen vor der Wirklichkeit zu verschließen, gehe aber auf Kosten der Schüler: Durch das Notensystem scheint es, als hätten gute Schüler Chancen und als würden schlechte Schüler durch die Arbeitslosigkeit dafür bestraft, daß sie nichts lernen. Diese Sichtweise stützt - so meinten die Teilnehmer - die Autorität des Lehrers und wälzt das Problem der Arbeitslosigkeit auf die Lernunwilligkeit der Schüler ab. Diese Problemverschiebung habe jedoch ihre Kehrseite: Solange der Schein aufrechterhalten wird, daß es an der Leistung liegt, wie die Arbeitsplatzsuche ausgeht, haben Lehrer den schwarzen Peter. Gute Lehrer sind dann solche, die viele Schüler in Lehrstellen unterbringen, schlechte, denen das nicht gelingt. Das führe zu Rivalität und Entsolidarisierungsprozessen unter den Lehrern. Die Konkurrenz um knappe Lehrstellen schlägt auf die Schule und auf die Lehrer zurück.

6.2. Entmachtung der Schule

Die Macht, über gute und schlechte Startbedingungen auf der Leiter beruflichen Erfolgs zu entscheiden, liegt aber längst nicht mehr bei der Schule, sondern - so wissen die Teilnehmer aus Erfahrung - bei der Industrie, die das Kontingent an Arbeitsplätzen definiert und ihre eigenen Tests und Prüfungen durchführt. Das stelle die Schule in ihrer Funktion der Vorbereitung auf das Arbeitsleben und der Selektion generell in Frage. Diese Verunsicherung wirkt sich auf das System Schule als Ganzes aus: bisherige Lerninhalte, Werte, Sanktions- und

Steuerungsmethoden werden fraglich. Die Entmachtung der Schule werde sinnfälliger an der Tatsache, daß sich Lehrer durch die Tests, die die potentiellen Arbeitgeber durchführen, gleich mitgeprüft fühlen.

Reiner: "Im Grunde genommen wird durch diese Art von Prüfung Schule generell in Frage gestellt. Vor ein paar Jahren, da ging man nach den Zeugnissen; wer ein gutes Zeugnis hatte, kriegte die bessere Lehrstelle, wer ein schlechteres Zeugnis hatte, kriegte die schlechtere Lehrstelle. Alle kriegten eine. Ja, inzwischen traut man der Schule nicht mehr"

Michael: "Aber Schule war vor 15, 10 Jahren nicht besser und nicht schlechter als heute. Da kamen, da gingen Schüler aus dem siebten und achten Schuljahr, weil sie zweimal hängen geblieben sind ... und bekamen eine Lehrstelle. Jetzt sieht es ganz anders aus, jetzt sieht es so aus, als wenn wir dafür verantwortlich seien als Schule, weil wir die Schüler so schlecht ausbilden, daß sie keine Lehrstelle kriegen und ... das stimmt ja gar nicht, da sind gar keine Lehrstellen da, wir können uns abrackern wie wir wollen." (5/4)

6.3. Lernschwache Schüler und Problemkinder

Zwar würden auch Jugendliche anderer Schulformen nach der Schule arbeitslos oder fänden keine bzw. nur schwer eine Lehrstelle, doch seien Hauptschüler besonders betroffen. Einmal, weil typische Ausbildungs- und Arbeitsplätze, die früher für Hauptschüler reserviert waren, inzwischen von Abgängern anderer Schulstufen besetzt werden; zum anderen, weil in der Hauptschule diejenigen versammelt sind, die sich in die anderen Schulstufen nicht integrieren ließen. Die Folge: Ein nach Leistung differenzierendes Schulsystem überläßt der Hauptschule die Schüler, die es mit dem Lernen schwer haben. Die Hauptschule wird - das sehen die Teilnehmer als Konsequenz - zur Restschule und ein Auffangbecken für Kinder, die den Übergang in weiterführende Schulen nicht schaffen oder dort scheitern.

Michael: "Die anderen Schulstufen, die haben ihre Probleme auch, nur die geben sie weiter. Die Gymnasien schicken sie an die Realschule, die Realschule an die Hauptschule. Und wir haben sie. Und wir wissen nicht genau, was wir machen können, weil wir wahnsinnig überfordert sind."
(4/41)

Einerseits bestehe die Notwendigkeit, gerade für diese Gruppe gescheiterter Schüler etwas zu tun, andererseits fühlen sich Hauptschullehrer dafür nicht hinreichend ausgebildet. Sie stoßen an die subjektiven Grenzen ihrer beruflichen Identität als Lehrer und an die objektiven Grenzen des Systems Schule. So wird das berufliche Handeln des Hauptschullehrers von zwei Seiten in Frage gestellt. Einmal von seiten schwieriger Schüler, zum anderen von außen. Das, was der Lehrer versucht, auch schwierigen Schülern noch zu vermitteln, kann ihnen einen Platz in der Arbeitsgesellschaft nicht mehr sichern.

Mehrere Beispiele für solche schwierigen Schüler werden in der Gruppe vorgestellt:

Das ist der türkische Schüler, der es einfach nicht schafft, "allein in die Praktikumsstelle zu gehen", weil er den Eingang zu dem Fabrikgebäude nicht findet, trotzdem aber so tut, als ginge er jeden Morgen dahin; der auch nicht in der Lage ist, eine Bewerbung zu schreiben (Bild 4).

Das ist der Schüler, der versucht, "es allen recht zu machen ... , kriegt aber eigentlich überhaupt nichts geregelt ... weil eigentlich nie was da ist. Das sind nicht die Hausaufgaben, das sind auch nicht nur die Bücher, sondern das ist alles Mögliche ... das ist das völlige Chaos. Und ich glaube nicht, daß der Junge vom Leistungsvermögen her irgendwelche Schwierigkeiten hätte, wenn er den emotionalen Hintergrund hätte, um sein Leben organisieren zu können" (Bild 6).

Das ist der Schüler, "der kommt fast täglich mit einer Plastiktüte in die Schule" unterschiedlichen Inhalts: Buntstifte, Butterbrot. "Ich habe von diesem Schüler so gut wie noch nie ein ordentliches Buch gesehen, ein einziges Heft ... und es ist mir bisher nicht gelungen ... den in irgendeiner Weise zu motivieren. Er kommt lieb und nett in die Schule, aber es interessiert ihn überhaupt nichts" (Bild 15).

Das ist der Schüler, der eine "Null-Bock-Haltung einnimmt, er macht keine Aufgaben, er schwänzt die Schule", er stiehlt und provoziert, um seine Entlassung aus einem Schülerheim zu erzwingen, in dem ihn seine geschiedenen Eltern untergebracht haben (Bild 16).

Solche Problemkinder machen die Teilnehmer ratlos. Das Schicksal dieser Schüler, nach der Schule arbeitslos zu werden, scheint besiegelt.

6.4. Widersprüchliche Rollenanforderungen

Durch den hohen Anteil von Problemkindern geraten Hauptschullehrer in eine Zwickmühle. Auf der einen Seite ist es ja durchaus noch so, daß schulische Leistungen zumindestens einem Teil der Schüler den Eintritt ins Berufsleben ermöglichen. Also ist es auch sinnvoll, ihnen Wissen zu vermitteln, das sie auf den Beruf vorbereitet. Leistungskontrolle und Notensystem können dazu beitragen, daß ihre Ausgangschancen bei der Konkurrenz um knappe Lehrstellen und Arbeitsplätze verbessert werden. Aber, was ist mit den anderen, den voraussichtlich Arbeitslosen, müßte für sie nicht der Unterricht ganz anders aussehen? Woran soll sich der Lehrer orientieren? Mit seiner eigenen Ausbildung, seiner Zugehörigkeit zu den Arbeitsbesitzenden, die für Leistungen bezahlt werden, mit seinen Werten, Sanktions- und Verhaltensmöglichkeiten steht er eindeutig auf der Seite der potentiellen Gewinner, obwohl doch die anderen seine Unterstützung viel nötiger bräuchten. Ja, er stellt fest, daß er an der gesellschaftlichen Polarisierung in zukünftige Arbeitslose und Arbeitsbesitzende beteiligt ist und nicht mehr wie früher nur darüber mitentscheidet, wer einen besseren und wer einen schlechteren Arbeitsplatz erhält.

Hannelore: "Und die, die dann rausfallen, die mehr oder weniger große Gruppe, die dann nicht mehr auftaucht, schon gar nicht mehr in den Tests, weil die schon aufgrund ihrer Vornoten nicht eingeladen werden, die, die machen dann ein schlechtes Gewissen." (5/13)

7. Reaktions- und Verarbeitungsformen

Wie reagierten die teilnehmenden Hauptschullehrer auf den Druck der Probleme und die geschilderte Zwickmühle? Diese Frage möchte ich nach zwei Seiten hin betrachten: Einmal: Was berichteten die Teilnehmer über ihre Kollegen aus dem Schulalltag? Zum anderen: Wie reagierten sie selbst im Seminar auf die Konflikte, die auf den Bildern dargestellt wurden.

Im Schulalltag werde die Lage verdrängt, sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern.

- Wolfgang: " sie (die Schüler) vertrauen eigentlich darauf, daß irgendwann sich die ganze Sache schon zum Besseren wendet" (3/18)
- Matthias: "Es passiert aber schon eine ganze Menge, es passieren bestimmte Abläufe, Handlungsabläufe, Störungen, nur das wird auf anderen Kanälen abgeladen und darüber zu sprechen ist äußerst schwierig, weil dann die eigene Fähigkeit oder Unfähigkeit (als Lehrer) zur Diskussion steht." (3/19)
- Bernhard: "... an unserer Schule ... wo überhaupt keine Schüler mehr eine Lehrstelle bekommen: Das Thema wird schlicht verdrängt, sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern selbst." (4/47)

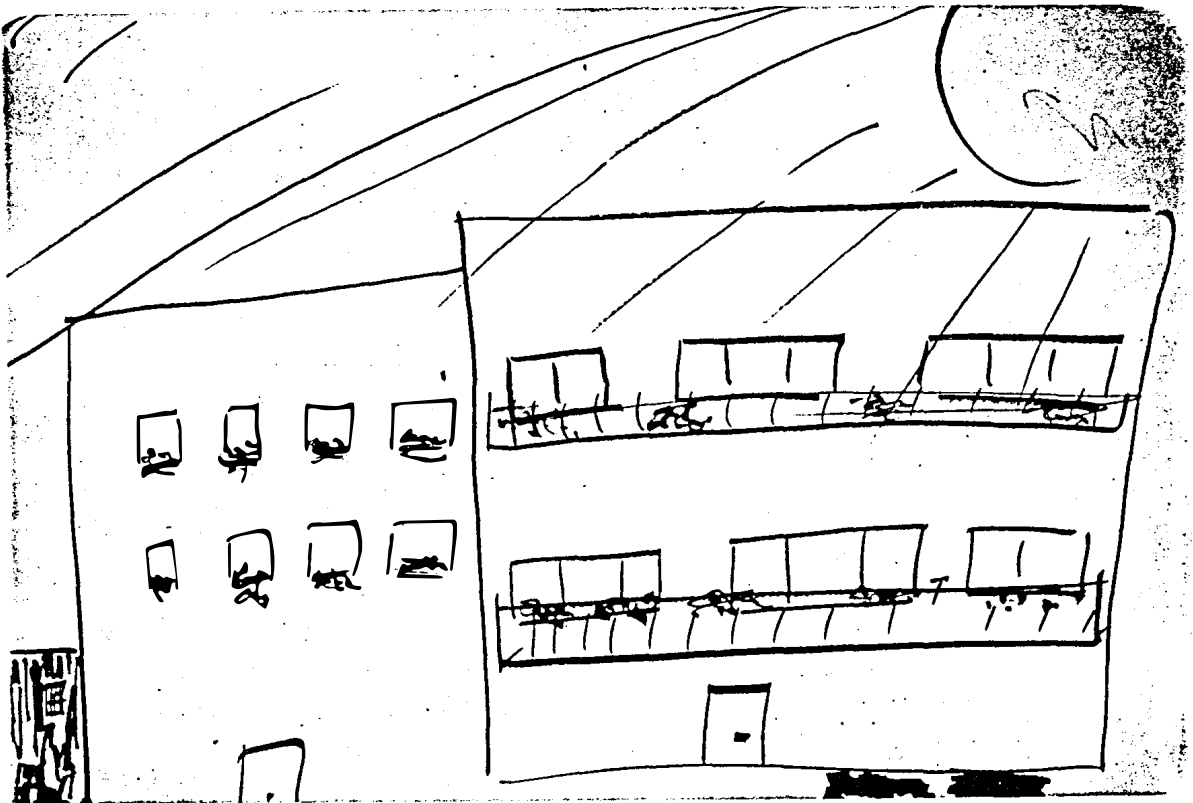
Die Teilnehmer des Forschungsseminars zählen offensichtlich zu denjenigen, die das Thema nicht oder nicht mehr verdrängen wollen - sonst hätten sie sich nicht angemeldet. Wie gehen sie nun im Seminar mit den ausgebreiteten Schwierigkeiten um? Welche aktuellen Gefühle und Reaktionen werden durch die Bilder ausgelöst, auf denen die Gruppenmitglieder ihre Konflikte darstellen?

Gegen Ende der Bildbetrachtungsrunde häuften sich in der Gruppe Gewaltassoziationen. Nicht eindeutig gezeichnete Gegenstände wurden als "Zeitbombe", "Drecksack", "Kreissäge" und "Teufelskreis" identifiziert. Ein Bild, das die Hauptschule als kleinen schwarzen Kasten mit vergitterten Fenstern neben der Realschule und dem noch größer gezeich-

neten Gymnasium - beide mit Blumen an den Fenstern - zeigt, erhielt den Titel: "Zeitbombe Hauptschule". Ein Teilnehmer erläuterte dazu

Michael: "Da ist schon ein Potential an Kraft drin, das irgendwann mal explodieren wird." (6/17)

Zugleich wurde assoziiert, daß die Gitter vor den Fenstern wohl etwas Gefährliches zurückhalten müßten.



Dies Gefährliche schien sich bei den weiteren Betrachtungen so zu verdichten, daß die Teilnehmer zum letzten Bild assoziierten: Der Lehrer wird angegriffen und schlägt zurück.



- Bernhard: "Ich seh das als Kampf der beiden. Ich seh das sogar als rechte Hand, die so kommt. Und die anderen gucken teilweise schelmisch interessiert."
- Christoph: "Ja, der Lehrer schlägt zurück."
- Wolfgang: "Ach, ja, jetzt sehe ich es auch. Das ist die Faust, die dem Lehrer an den Kopf geht."
- Christoph: "Ja, genau."
- Wolfgang: "Ah, jetzt seh ich das."
- Sebastian: "Die Beine hat er nur gemalt, damit's nicht so auffällt."
- Reinhard: "Basketballkorb."
- Matthias: "Schlägerei."
- Volker: "Der Schüler nützt den Pferdsprung aus und kommt aus Versehen mit der Faust ins Gesicht."
- Wolfgang: "Der Lehrer wird abgelenkt, extra abgelenkt. Einer wirft den Ball und lenkt den Lehrer extra dadurch ab." (7/26-27)

Der Maler, der nach diesen Assoziationen sein Bild erklärte, hatte etwas ganz anderes darstellen wollen. Er war von den Vorstellungen, die sein Bild in der Gruppe ausgelöst hatte, überrascht:

Harald: "Ja, das war toll. Das ist also ne ganz spannungsfreie Situation. ... die ham da Buchstützen gemacht und die haben in der Phase, wo sie's lackiert haben, da hab ich denen gezeigt, daß da Rotznasen sind und gezeigt, wie sie die wieder wegkriegen, ja, und der Schüler, der rote, der mir sehr viel Kummer macht, wenn er da ist, und mich sehr beschäftigt, Tag und Nacht mich begleitet, der kam also und drängt sich in die Situation rein und legt dabei den Arm von seiner grünen Bomberjacke in den Farbtopf, der umgekehrt auf dem Tisch liegt, damit keiner reinkommt. ... und da hab ich gesagt, was machst du? Keinem passiert sowas, nur dir. Woher kommt denn das? ... Und das ist also ein Problem dieses Schülers, der schwänzt, die Eltern sind geschieden oder getrennt lebend ... Der hat ein freches, selbstbewußtes Verhalten, der kennt genau die Grenzen, wie weit er gehen kann, der kann also zum Lehrer sagen, du Arschloch, lacht dir frech ins Gesicht und der weiß ganz genau, wenn der die Nerven verliert und mir eine scheuert, dann zeig ich ihn an. Der beherrscht die Situation vollkommen. Und da hab ich ihn normal begrüßt, freundlich, komm her, ich zeig dir, was die anderen machen, ich helf dir auch, damit du den Anschluß kriegst." (7/28-29)

Der Teilnehmer berichtete dann weiter, daß es ihm gelungen sei, den Schüler zum Mitmachen zu bewegen und ihn in die Klasse zu integrieren. Leider seien aber seine Anstrengungen dennoch umsonst gewesen, weil der Schüler dann lange Zeit die Schule geschwänzt habe. Die Geschichte mit dem Farbtopf hatte noch ein Nachspiel. Eines Tages rief nämlich der Vater des Jungen in der Schule an und verlangte, den Lehrer zu sprechen. Nach diesem Telefongespräch sei ihm so richtig klar geworden, daß der Junge keine Chance habe.

Harald: "Der Vater hat sich also irgendwo unheimlich ins Zeug gelegt wegen dieser Scheißjacke, weil da ein Farbfleck drauf war. Da hat er telefoniert und gemacht und getan und da Zinnober am Telefon veranstaltet wegen der Scheißjacke (klingt verzweifelt), so der Bomberjacke, so ne, aber den Jungen läßt er verrecken und das ist das (bricht in Tränen aus), das ist komisch, das macht mich so fertig (schluchzt)." (7/33)

In der Identifikation mit dem Jungen erlebt der Teilnehmer Verzweiflung über die fehlende Liebe und die Sehnsucht danach. Der Ausdruck "verrecken" bezeichnet zugleich die Gewalt, die dem angetan wird, dem die Liebe nicht gewährt wird.

Der emotionale Prozeß der Gruppe hatte zu einer Seminarsituation geführt, in der die Grenze der Belastbarkeit erreicht war. Was auf der Inhaltsebene anhand verschiedener Situationen berichtet wurde, wiederholte sich im Seminar: Der Lehrer verliert die Kontrolle. Jenseits dieser Grenze herrscht Gewalt und Verzweiflung. Die Gefühle polarisieren sich in Wut auf der einen, Hilflosigkeit auf der anderen Seite. Die Wut wird von den Gruppenmitgliedern ausgedrückt, die assoziieren, daß der Lehrer zurückschlägt. Die Verzweiflung bricht sich am Ende Bahn, als der Teilnehmer von dem Telefonat mit dem Vater des Jungen berichtet.

7.1. Integration oder Polarisierung der Gefühle

Daß der Lehrer die Kontrolle verliert, ist kein Einzelfall. Das letzte Beispiel steht für andere, die in den zwei Seminartagen berichtet und von den Kollegen mit Anteilnahme und Verständnis aufgenommen wurden. Jeder schien etwas Ähnliches zu kennen. Ich möchte das letzte Beispiel noch genauer betrachten, weil sich daran zeigen läßt, welche Anforderungen die Lehrerrolle mit sich bringt.

Das Protestverhalten von Schülern, sei es Verweigerung, sei es Störung, konfrontiert den Lehrer mit entgegengesetzten Bedürfnissen: mit Aggression und dem Wunsch nach emotionaler Zuwendung. Der Teilnehmer beschreibt die entsprechende Verhaltensanforderung an den Lehrer so:

Harald: "Auf der einen Seite muß man ihm (dem Schüler) ganz deutlich zeigen: so geht's nicht; und das muß er auch kapieren und auf der anderen Seite sofort ganz offen für ihn sein, um ihm zu vermitteln, - ja, sagen wir's mal ganz einfach -, daß man ihn gern hat, daß man ihn akzeptiert, daß man ihm helfen will und daß man für ihn da ist."
(7/31)

Auch der Lehrer ist in beiden Gefühlsbereichen gleichzeitig gefordert: In seiner Abgrenzungs- und seiner Zuwendungsfähigkeit. Wird ihm die Integration der widersprüchlichen Gefühle gelingen - wenn sie schon dem Schüler nicht gelingt? Oder reagiert er auf Aggressionen mit Gewalt? Die in der Runde erzählten Beispiele für Gewaltreaktionen und die im Seminar aktualisierten Gewaltphantasien zeigen, daß der Lehrer in der Hauptschule an eine Grenze gerät, an der auch die emotionale Integration seiner Persönlichkeit gefährdet ist. Wenn diese Grenze überschritten ist, brechen sich die Affekte unkontrolliert Bahn. Denken, Fühlen und Handeln fallen auseinander. Gewalt wird mit Gewalt beantwortet, zugleich herrscht Ohnmacht und Verzweiflung beim Lehrer und beim Schüler.

Kinder entwickeln ihre Persönlichkeit in der Bindung an und der Auseinandersetzung mit Erwachsenen. Unter der Voraussetzung einer positiven Bindung lernen sie, ihre ambivalenten Gefühle, Liebe und Haß, zu ertragen und sie erfahren, daß Aggressionen das Liebesobjekt nicht zerstören können. In der Identifikation mit einer geliebten Person gewinnt das Ich jene Integrationsfähigkeit, die negative und zerstörerische Affekte an ihrer Verselbständigung hindert. Gerade dadurch, daß sie als zur Person gehörig erfahren werden können, ohne daß die Person oder das Liebesobjekt tatsächlich zerstört werden, wird ihre Integration in die reifende Persönlichkeit möglich.

Wo die Eltern aus sozialen oder ökonomischen Gründen oder weil sie selber Entwicklungsdefizite haben für diese Aufgabe ausfallen, kommen die ambivalenten Bedürfnisse - ob er/sie will oder nicht - verstärkt auf den Lehrer/die Lehrerin zu. Zugleich weiß er, daß er den zu Hause fehlenden "emotionalen Hintergrund" nicht ersetzen kann, so daß er die Grenzen seiner Wirksamkeit als Lehrer zu spüren bekommt.

Harald: "Ich bin also heute in der Lage, mit dem Jungen genauso, ihn genauso wieder anzunehmen, aber diese Situation dahinter, und da sieht man, da hat man keine Chancen; man hat keine Chance, gegen diesen Vater, gegen dieses Elternhaus dazusein." (7/37)

7.2. Abschirmen

Angesichts der Hilfsbedürftigkeit des Schülers, dem man nicht helfen kann, ist auch der Lehrer mit seiner eigenen Ohnmacht und Hilflosigkeit konfrontiert. So war am Ende der Bildbetrachtung von der eigenen Bedrohtheit und Gefährdung die Rede.

Brigitte: "Ich glaube, hier ist ne ganz große Gefahr. Wenn man nämlich zu sehr sich dann engagiert, dann kann man also wirklich kaputtgehen als Lehrer seelisch, d.h. man muß hier eine Linie finden und auch sicherlich ne Grenze, das mag jetzt komisch klingen, aber man muß sich selber abschirmen, sonst verkraftet man den Beruf nicht." (7/38)

Die Aussage läßt sich auf zwei Ebenen lesen: Einmal bezogen auf die Schulwirklichkeit, in der man sich abgrenzen muß, zum anderen bezogen auf die aktuelle emotionale Belastungssituation im Seminar, in der ja das Verdrängte und Abgeschirmte wiederbelebt wurde.

Welche Formen der Grenzziehung die Gruppe im Seminar fand, zeigt die "Aktion Klassenzimmer". Auf dem Hintergrund des bis dahin abgelaufenen Seminarprozesses wird sie als ein Versuch verständlich, mit den davon ausgelösten Gefühlen auf eine aktive Art und Weise fertig zu werden: die Wut über die beruflichen Anforderungen und ausweglosen Verhältnisse ist in die Herausforderung an die Seminarleiter geflossen: Sie sollen die Lehrerrolle übernehmen. Die Teilnehmer ziehen sich demonstrativ auf Schülerrollen zurück.

8. Blick in den Spiegel: die Seminarleiter als Lehrer

Wie erlebten nun die Seminarleiter diese Herausforderung? Was ist aus ihren Gefühlen und Reaktionen über die Situation des Hauptschullehrers zu erfahren? Das Angebot der Gruppe an sie, die Lehrerrolle im Klassenzimmer zu übernehmen, war unübersehbar.

Die Leiter lehnten dieses Angebot auf der symbolischen Ebene deutlich ab, indem sie hinter "der Klasse" auf den letzten Bänken Platz nahmen und von da aus die Bedeutung der Aktion hinterfragten. Sie forderten die Teilnehmer auf, sich der Gefühle bewußt zu werden, und die Motive zu verbalisieren, die der Inszenierung zugrunde lagen. Das Gefühl der Hilflosigkeit und das Bedürfnis, sich durch eine Aktion vom Druck der Probleme zu befreien, war den Teilnehmern so bewußt, daß sie darüber sprechen konnten. Nicht besprochen werden konnte die Aggression gegen die Seminarleiter, die auch in der Aktion zum Ausdruck kam. - Und zwar weder von den Seminarleitern noch von den Teilnehmern. - Sie wurde auch weiterhin agiert zum Beispiel in einem Angriff auf die Kompetenzen der Seminarleiter, daß sie nicht geholfen hätten, als der Teilnehmer in Tränen ausbrach.

Reiner: "Da schienen mir die Teamer auch etwas hilflos zu sein, an der Stelle, weil mir fiel spontan der Filmtitel ein: "In der Zirkuskuppel ratlos", als ich dann darüber guckte. Ich hab das nicht gesagt, aber dasselbe Erleben hatten, glaube ich, viele. Daß wir berührt waren, angerührt waren und dann sicherlich darauf warteten, wer durchbricht nun diese Stille, die sich da so für jeden eingrub und dann hab ich so nach rechts geguckt in der Erwartung, jetzt muß ja eigentlich was kommen von den Teamern, Profs, Profis und dann kam nichts und da hat ich so diese Assoziation (8/25).

... ich hab mich an der Stelle auch gefragt, was ich gemacht hätte ... ich wäre wahrscheinlich spontan hingegangen, hätte so den Arm um ihn gelegt, das wäre von Ihnen aus möglich gewesen (gemeint ist der Leiter) und hätte gesagt: "So hier, ich bin an deiner Seite", irgend son Signal gegeben." (8/27)

Während sich der Seminarleiter von diesem Vorwurf angegriffen fühlte, und mit Rechtfertigungen reagierte, war die Leiterin in ganz anderer Weise betroffen. Ihr machten die grenzenlos scheinenden Helferwartungen Angst, die an die Leiter als quasi "Überlehrer" gerichtet wurden:

Reinhard: "Ich war hilflos und ich gestehe mir auch zu, hilflos zu sein, denn die Erwartung an einen Lehrer, daß er alles kann, die ist einfach beschissen. Das kann er nicht ... Ich hab so die Erwartung an die Teamer, die eben auch so mit rauskam, dann die Profis, die machen das, die Erwartung, die auch am ersten Tag geäußert wurde, ich komme hierher, Fortbildung, ich will was lernen, da ist noch so ein besserer Lehrer, ein Überlehrer." (8/29)

Was auf den ersten Blick wie eine Idealisierung aussieht, verdeckt die darin enthaltene Aggressivität. Sie steckt darin, daß die "beschissenen Erwartungen", unter denen man selbst als Lehrer täglich zu leiden hat, nämlich daß der Lehrer alles kann, nun gegen die Seminarleiter gerichtet werden.

Die unterschiedliche Betroffenheit der Leiter von den emotionalen Themen der Gruppe ließ sich erst sehr viel später bei der Auswertung des Materials als - in sich ambivalente und zugleich miteinander konkurrierende - Anforderungen an die Lehrerrolle verstehen. Auf der einen Seite wenden sich Schüler mit ihren Hilfs- und Versorgungswünschen an den Lehrer. Das bringt ihn in die Position des idealisierten, allmächtig Gebenden. Auf der anderen Seite stellen sie aber auch seine Macht auf die Probe und in Frage.

Vor der Schulklasse steht in der Regel nur eine Person, die mit beiden Beziehungsangeboten umgehen muß. Wie und mit welchen Konsequenzen das einem Lehrer gelingt, zeigt das Rollenspiel, das im zweiten Teil des Seminars inszeniert und analysiert wurde.

9. Handeln im Rollenspiel

War bisher anhand der Bilder über Konflikte aus der Hauptschule berichtet und diskutiert worden, sollten diese Konflikte nun im Rollenspiel simuliert werden, um typische Handlungsabläufe gemeinsam analysieren und Alternativen überlegen zu können. Dazu war eine Entscheidung nötig, was in den Mittelpunkt der Weiterarbeit gerückt werden sollte. Die Teilnehmer einigten sich auf das Thema "Der hilflose Lehrer" und ein Rollenspiel, in dem nichts festgelegt ist. Vielmehr sollte alles genauso unbestimmt sein - wie in der Realität.

Harald: " keiner weiß, was, wer, wie machen oder nicht machen wird. Das gilt für alle Beteiligten innerhalb der Situation." (10/4)

Matthias: "... das soll wahrscheinlich zum Konflikt kommen mit nem Schüler. Welcher Art, das wissen wir nicht so richtig. Es kann eventuell bei ner Handgreiflichkeit enden, kann, muß aber nicht." (10/4)

Ein Teil der Gruppe übernahm aktiv die Spielgestaltung, während ein anderer Teil beobachtete. Der Lehrerdarsteller wurde durch das Los bestimmt. Es traf einen männlichen Teilnehmer. Die anderen Spieler stellten die Schüler einer Klasse dar. Der Seminarraum wurde erneut zum Klassenzimmer umgestaltet. Dann entwickelte sich das Spiel spontan ohne weitere Absprache. Es wurde eine Vertretungsstunde und zugleich eine "Überlebensstunde" für den Lehrer, die nach etwa 20 Minuten nach einer Intervention der Leitung vom Lehrer des Rollenspiels beendet wurde.

9.1. Spiel und Realität

In dem Spiel kam beinahe alles vor, was zuvor mit den Bildern als schwierige Unterrichtsbedingungen angesprochen wurde: Das Liebespaar, der türkische Junge, der sich nicht zurechtfindet, Schüler, die nichts dabei haben, die rücksichtslos schwätzen, aggressives Gerangel, brave Schüler, die Unterricht erwarten und solche, die ihn stören, Angriffe auf den Lehrer, Provokation seiner Autorität, Wünsche nach Aufmerksamkeit, Zuwendung und Orientierung. Die besondere Schwierigkeit für den Lehrer bestand darin, daß alles gleichzeitig passierte.

Nach dem Spiel hieß es: das ging ja "Schlag auf Schlag". Die geballte Ladung der Probleme, die in dem Rollenspiel auf den Lehrer zukam, wurde in der Gruppe einerseits als "typisch, nur noch aggressiver" bezeichnet, andererseits aber auch in ihrem Realitätsgehalt in Frage gestellt. Es seien ja in Wahrheit Lehrer, die sich verhalten hätten, und nicht Schüler, und insofern würde die "echte Motivierung" des Verhaltens fehlen.

In der Tat bildet ein Unterrichtsrollenspiel von Lehrern nicht die Schulwirklichkeit so ab, wie sie ist, sondern so, wie sie von Lehrern subjektiv erlebt wird. In den Rollen der Schüler stellen die Teilnehmer das Verhalten dar, das ihnen als Lehrer Schwierigkeiten bereitet. Darin kennen sie sich allerdings bestens aus. Das, was als Schülerverhalten gezeigt wird, sagt also weniger über die Welt der Schüler aus als über die der Lehrer. Aber so ist es ja auch im Unterricht. Der Lehrer reagiert auf das, was er subjektiv wahrnimmt und auf die Gefühle, die es in ihm auslöst. Natürlich versucht er, dem Schüler gerecht zu werden, aber auch das kann er nur, soweit er sich in ihn hineinversetzen und sein Verhalten verstehen kann.

Wie die Teilnehmer hinterher berichteten, hatten sie sich teils in Schüler eingefühlt, die ihnen besondere Schwierigkeiten machen; teils hatten sie ihre eigenen früheren Schülerrollen wieder eingenommen.

9.2. Der Spielverlauf (Zusammenfassung)

Der Lehrer kommt zu spät in die Klasse, weil er auf dem Weg dorthin noch einen Unfall zu versorgen hatte. In der Klasse weiß niemand, was man jetzt für eine Stunde hat und ob Hausaufgaben zu machen waren. Als der Lehrer eintrifft, fragt er zuerst nach dem fehlenden Klassenbuch, schreibt dann seinen Namen an die Tafel. Nach ihm treffen noch zwei Schüler ein. Der eine ist ein türkischer Jugendlicher, der von den anderen beschimpft wird. Der Lehrer bittet die Schüler, ihren Namen auf einen Zettel zu schreiben. Eine Schülerin hat keinen Stift und bekommt den des Lehrers. Aber es haben noch mehr Schüler keinen Stift zum Schreiben. Es beginnt ein die ganze Stunde anhaltendes Ringen um "den Kuli", den sich die Schüler teils gegenseitig wegnehmen, teils vom Lehrer fordern. Die Schüler fordern aber auch Unterricht. Der Lehrer schreibt das Thema "Lebenslauf" an die Tafel, was mit Protest in der Klasse quittiert wird. Ein Schüler hat bereits eine Lehrstelle und weigert sich mitzumachen, kümmert sich aber intensiv um

seinen türkischen Nachbarn. Die anderen, die mitschreiben wollen, was der Lehrer an die Tafel schreibt, stellen erneut fest, daß sie nichts zum Schreiben dabei haben. Der Lehrer entwickelt an der Tafel ein Beispiel für den Beginn eines Lebenslaufs und bittet einen Schüler, es fortzusetzen.

Der türkische Schüler versteht überhaupt nichts und erhält intensive Beratung von seinem Nebenmann. Inzwischen stehen zwei Sätze an der Tafel, die der Lehrer besprechen will, was ihm wegen der Unruhe in der Klasse aber nicht gelingt.

Die Jungen rangeln mit den Mädchen um einen Zettel, auf dem ein Liebespaar genannt ist. Der Lehrer verteilt an jeden ein Blatt Papier, damit sie abschreiben können, was an der Tafel steht. Das löst erneut den Kampf um den Kuli aus.

Ein Mädchen fragt den Lehrer, ob sie auf's Klo gehen dürfe. Ein Junge schleicht ihr hinterher. Zwischen zwei Schülern kommt es zu Handgreiflichkeiten, weil der eine dem andern den Weg versperrt. Der Lehrer wird zu Hilfe gerufen.

Dem türkischen Schüler ist schlecht vor Hunger. Der Lehrer geht mit ihm ins Sekretariat, um ihm etwas zu essen zu besorgen. Allein gelassen sind die Schüler recht ruhig, sie verhindern, daß ein Mitschüler abhaut.

Der Lehrer kommt mit dem Türken zurück und fordert von einem Schüler seinen Stift. Er gibt seiner Meinung über die Klasse Ausdruck: "Jetzt weiß ich auch, warum der Kollege pensioniert worden ist, vorzeitig." Das führt zu einer Eskalation der Angriffe auf seine Person, zugleich wird seine Lehrerrolle eingefordert.

Der Lehrer gibt, was im Unterricht nicht gelungen ist, - den Lebenslauf - als Hausaufgabe auf, was Protest hervorruft. Am Schluß ermahnt er die Schüler, ihre Sachen zu packen und die Stühle ordentlich hoch zu stellen und holt noch die zurück, die diese Aufforderung mißachten. Die Schülerin legt den Stift des Lehrers auf dessen Pult zurück, der türkische Jugendliche lädt seinen hilfreichen Mitschüler zum Essen ein.

9.3. Spielinterpretation: Eine Überlebensstunde

Bei der Interpretation dieses komplexen Geschehens geht es mir nicht darum, den Lehrer in seinem beruflichen Können zu beurteilen, sondern darum, zu verstehen, was die Lehrerkollegen mit verteilten Rollen - einer in der des Lehrers, die anderen in Schülerrollen - über ihre Wirklichkeit und den Umgang mit dieser mitteilen.

So unübersichtlich der Ablauf scheint, es gibt einen roten Faden.

9.3.1. Hunger

In immer wieder neuen Variationen geht es um den Stift des Lehrers. Ausgelöst wird dieses Thema am Anfang der Stunde durch die Zuwendung des Lehrers zu einer Schülerin.

<u>Lehrer*</u> :	"Ach, nehmt doch mal bitte einen Zettel raus und schreibt mir jeder so seinen Namen auf, damit ich weiß, mit wem ich es zu tun hab."(Geht zum linken vorderen Tisch, steht Schülerin 1 gegenüber)
<u>Schülerin 1</u> :	"Ich hab keinen Stift."
<u>Lehrer</u> :	"Na, komm, nimm meinen." (legt seinen Stift auf den Tisch der Schülerin) (Rsp. 1)

Da die wenigsten Schüler dieser Klasse einen Stift zum Schreiben haben, wird der Stift einmal zu einem Symbol des Mangels am Notwendigsten, zum anderen zu einem Symbol der Zuwendung durch den Lehrer.

Schüler 1:	"Ich hab' nichts zum Schreiben."
Schüler 2:	"Soll ich das abschreiben?"
Schüler 3:	"Wir machen Partnerarbeit. Ich schreib' das ab."
Schüler 2:	"Ja gut."

Schüler 4 meldet sich ganz intensiv.

* (Unterstreichungen = Rollenspiel)

- Lehrer: "Kannst du die Schnipserei nicht lassen, die geht mir auf den Keks."
- Schüler 4: "Ich melde mich."
- Lehrer: "Ja?"
- Schüler 4: "Ich brauch'n Kuli."
- Lehrer: "Du brauchst 'n Kuli?"
- Schüler 4: "Mit der rede ich nicht."
- Lehrer: "Ich hab' keinen mehr, ich habe meinen schon verliehen. Hat mal jemand einen Kuli für ihn?"
- Türkischer
- Schüler: "Ich auch keinen Kuli."
- Schüler 3: "Der klaut immer Kulis, dem würde ich sowieso keinen geben."
(Alle reden durcheinander.)
- Schüler 2: "Bei jedem Lehrer macht er das so."
- Schülerin 2: "Ich hab' ihm gestern schon einen gegeben."
- Schüler 1: "Ach kommt, jetzt mault doch nicht, immer auf den Mustafa verflixt nochmal."
- Schüler 4: "Dann schreibe ich auch keinen Lebenslauf hier." (Rsp. 5)

Solche Szenen wiederholen sich noch öfter. Immer wieder scheitert der Unterricht an den fehlenden Voraussetzungen. Zugleich wird dargestellt, daß der Lehrer, der sich einem Schüler zuwendet, um den Mangel zu beheben, eine kritische Dynamik in der Klasse auslöst. Alle wollen und brauchen die Zuwendung des Lehrers, um die während des gesamten Spiels aggressiv gerungen wird, teils mit Provokation, teils mit Verweigerung. Die Aktionen der Schüler richten sich an und gegen den Lehrer, und auch auf der Schüler-Schüler-Ebene haben die Interaktionen doppelten Boden: Sie sind sowohl aneinander als auch gegeneinander gerichtet.

Die existentielle Dimension des vorherrschenden Mangels wird im Rollenspiel durch die Figur des türkischen Jugendlichen ausgedrückt. Ihm wird in der Stunde schlecht vor Hunger. Zugleich wird er - in der schlechtesten und hilflosesten Position - als Sündenbock für den Mangel verantwortlich gemacht ("der klaut immer Kulis").

Türkischer Schüler

- zu Schüler 1: "Hast du was zu essen?"
- Schüler 1: "Hier, ich habe nichts" (zum Lehrer) "Hier, der Kerl hat Hunger, der kann nicht schreiben, der kann noch nicht mal Lebenslauf abschreiben."

(Der Lehrer ist inzwischen zur Bank von Schüler 1 und dem türkischen Schüler gegangen).

Türkischer

Schüler:

"Du haben was zu essen?"

Lehrer:

"Leider habe ich selbst kein Frühstück mit."

(Rsp. 10)

Bei der Auswertung des Rollenspiels sagte der Lehrer über seine Schwierigkeiten, Unterricht zu geben:

Reinhard:

"Ich wußte also, ich konnte keinen Chemieunterricht machen, den ich gelernt habe ... Grad mit Kursen, da muß ich Futter geben ... Ich war damit beschäftigt, da wenigstens die Tafel reinzuschleppen, hatte zum Glück diesen Stift vorher eingesteckt, ich hab auch immer Kreide in der Tasche" (10/18)

In Erinnerung an Unterrichtssituationen fielen den anderen Teilnehmern im Auswertungsgespräch Beispiele dafür ein, daß es öfter vorkommt, daß den Schülern im Unterricht schlecht wird. Als Lehrer weiß man es nicht so genau, ob die Bauchschmerzen Hunger oder Wut bedeuten. Der Sprachgebrauch des Lehrerdarstellers im Rollenspiel "da muß ich Futter geben" bezeichnet, welche Grundbedürfnisse und Anforderungen im Hauptschulunterricht auf den Lehrer zukommen. Im Spiel kommt der Lehrer spontan auf die Idee, an jeden ein Blatt Papier auszuteilen, obwohl hierfür gar keine Notwendigkeit besteht. Es wirkt wie ein Kompensationsangebot, mit dem sich der Lehrer vor dem "Hunger" der Klasse rettet. Doch es nützt alles nichts. Die Schüler meinen ihn als Person, seine Aufmerksamkeit und Zuwendung, und nicht das Papier, den Stift oder den Unterrichtsgegenstand. Eine Teilnehmerin im Auswertungsgespräch:

Hannelore:

"Denen geht es doch primär mal ums Drankommen und um die direkte Beziehung zum Lehrer, aber nicht um den Unterrichtsgegenstand, und da muß man sie frustieren." (13/6)

Denn dem Lehrer müsse es primär um den Unterrichtsgegenstand gehen.

9.3.2. Rivalität und Sexualität

Wie das Rollenspiel zeigt, hat es der Lehrer nicht nur mit dem Wunsch nach Zuwendung zu tun. An ihn richten sich ebenso Wünsche nach Orientierung und Führung wie aggressive Impulse.

Schüler 3: "Wann fangen wir denn mit dem Unterricht an?"
Lehrer: "Der hat schon angefangen."
Schüler 3: "Ja, wann machen wir denn Unterricht?"
Lehrer: "Kann ich die Frage mal weitergeben? Ja, wann wollen wir denn anfangen?"
Schüler 4: "Wollen? Sie wollen doch anfangen, oder?"
Lehrer: "Ich muß. Also Klassenbuch habt ihr keins - ich hätte heute eingetragen in das Klassenbuch Thema: Lebenslauf."
Die Klasse: Großer Protest in der Klasse: "Schon wieder, nein, das hatten wir doch schon, ach, Mensch, bloß keinen Lebenslauf." (Rsp. 4)

Die Autorität des Lehrers wird herausgefordert und abgelehnt, wobei sich insbesondere die Jungen der Klasse beteiligen.

Lehrer: "Jetzt weiß ich auch, warum der Kollege pensioniert worden ist, vorzeitig."
Schüler 4: "Wann wollen Sie denn in Pension, Herr Hummel?"
Schüler 1: "Das schaffen Sie auch noch."
Lehrer: "Wie bitte?"
Schüler 4: (sehr artikuliert) "Wann wollen Sie denn in Pension, Herr Mummel?"
Schüler 2: "Der hat schon was geschnallt."
Gelächter
Schüler 1: "Erst tun sie nichts und nach der Pension tun sie gar nichts." Gelächter. "Ein Mordsunterschied ist das."
Schüler 4: "Ei, was verdienen Sie dann, Herr Gummel?" (Rsp. 13)

Das Spiel mit dem Namen des Lehrers zielt darauf ab, ihn in seiner Person zu verletzen, ihn herabzuwürdigen und vor der Klasse lächer-

Person zu verletzen, ihn herabzuwürdigen und vor der Klasse lächerlich zu machen. Die aggressiv rivalisierenden Angebote der Jungen an den Lehrer finden ihren Höhepunkt, als einer der Schülerdarsteller den Lehrer mit "du" anredet. Dieser Schüler verweigert demonstrativ die Mitarbeit im Unterricht, zugleich macht er dem Lehrer dadurch die Rolle streitig, daß er seinem türkischen Mitschüler eine Art Nebenunterricht erteilt. Der Vorwurf an den Lehrer, daß dieser doch hier schließlich für den Unterricht zuständig sei, treibt die Ambivalenz auf die Spitze. Es geht den Jungen offensichtlich darum, den Lehrer als Rivalen herauszufordern, um auszuprobieren, wie weit es gelingt, ihn klein zu machen. Zugleich wird aber auch seine Zuwendung und Gerechtigkeit eingefordert.

Dies Spiel der Jungen mit dem Lehrer ist im Zusammenhang mit dem Verhalten der Mädchen zu sehen, das in der simulierten Unterrichtsstunde dargestellt wird. Die Attacken der Jungen zielen darauf, die Aufmerksamkeit des Lehrers und die Aufmerksamkeit der Mädchen auf sich zu ziehen.

	Schüler 4 hat sein Papier zerknüllt und nach vorne zu den Mädchen geworfen.
<u>Schülerin 1:</u>	"Eh, Mensch!"
<u>Schüler 4:</u>	"Haben Sie gesehen, wie die angefangen hat?"
<u>Schülerin 1:</u>	"Haben Sie gesehen, der macht das immer so!"
<u>Schüler 4:</u>	"Halt doch's Maul, Mädchen."
<u>Schülerin 1:</u>	"Ach, Mensch, leck mich."
<u>Schüler 4:</u>	"Alte Kuh."
<u>Schülerin 1:</u>	"Blöder Depp." (Rsp. 4)

Auch den Mädchen geht es um die Aufmerksamkeit des Lehrers und der Mitschüler des anderen Geschlechts. Doch sie provozieren auf andere Weise. Sie sitzen gelangweilt herum, kämmen sich demonstrativ die Haare, schreiben Liebesbriefe unter der Bank und lassen sie sich von den Jungen entreißen. Daß die Aktionen zugleich an und gegen die Autorität gerichtet sind, zeigt eine Fehlleistung, mit der plötzlich die fiktive Welt des Rollenspiels und die Seminarrealität vermischt werden. Als der Schüler den Liebesbrief der Mädchen ergattert hat, liest er laut vor:

Schüler 4: "Wolfgang und Frederike begegneten sich im Dunkeln." (dann fügt er hinzu) "Die Ute wird sich freuen." (Rsp. 10)

Ute ist der Vorname der Seminarleiterin. Die Anspielung auf die Autorität der Leiterin war, wie sich hinterher herausstellte, dem Rollenspieler nicht bewußt. Im Kontext der simulierten Lehrer-Schüler-Beziehungen bedeutet der Hinweis, daß die Autorität auf etwas aufmerksam gemacht wird, über das sie sich vermutlich nicht freuen wird: ein Schüler und eine Schülerin gehen im Dunkeln ihre eigenen Wege.

So ist das zweite emotionale Thema, das in dieser Unterrichtsstunde dargestellt wird, wie Schüler und Schülerinnen in der Hauptschule den Lehrer in ihre entwicklungsbedingte Geschlechtsrollenproblematik mit-einbeziehen. Die sexuelle Identitätsfindung wird mit der Autorität, an der Autorität und gegen die Autorität erprobt, weil ihr demonstriert werden muß, daß Mann/Frau erwachsen wird. (Vergleiche zu diesem Aspekt ausführlicher den Bericht von Christian Büttner 1988).

Weil das Los der Hauptrolle von einem männlichen Teilnehmer gezogen wurde, zeigt das Rollenspiel, wie ein Lehrer mit diesem Thema gefordert ist: Die Aktionen der Mädchen sprechen den Lehrer als Mann an, stellen aber seine Autorität als Lehrer in Frage. Die Aktionen der Jungen zielen darauf ab, den Lehrer als Mann und als Autorität anzugreifen.

9.3.3. Überlebensstrategien

Wie geht nun der Lehrer mit der Notsituation der Klasse und den ambivalenten und komplexen Anforderungen an seine Person um? Einführend kommentierte ein Kollege nach dem Spiel

Christoph: "Also ich fand, daß Du unter einer ungeheuren Spannung standest, das hat etwas mit der Lernsituation zu tun eines Lehrers, wo aus jeder Ecke praktisch eine Anforderung auf ihn ein-stürzt und er permanent überfordert ist." (11/11-12)

Diese Überforderung signalisierte der Lehrer der Klasse schon vor seinem Eintreffen: Er hat noch einen Unfall zu versorgen. Die Klasse muß also mit ihren Wünschen an den Lehrer erst einmal zurückstehen.

Für den Lehrerdarsteller war diese Idee, wie der Teilnehmer bei der Auswertung erklärte, eine Möglichkeit, die Stunde zu verkürzen. Er ergreift sie ein zweites Mal, als er mit dem türkischen Schüler zum Sekretariat geht, um ihm etwas zu essen zu besorgen. Die Zuwendung zu einem Schüler erlaubt es ihm, sich den Ansprüchen aller anderen zu entziehen. Das verschafft dem Lehrer Luft und zwingt die Klasse dazu, ihre Spannung selbst zu regulieren. Während der Lehrer draußen ist, ist es erstaunlich ruhig in der Klasse.

- Schüler 4: "Ich bin so fertig, ich bin so fertig." (auch an den anderen Tischen unterhalten sich die Schüler. Schüler 1 dreht sich zu Schüler 2 und Schüler 3 um, Schüler 4 steht auf)
- Schüler 4: "So, Leute, ich geh heim mir langt's."
Schüler 1: "Hierbleiben, sonst macht der wieder en Mordstunk."
- Schülerin 2: "Komm, mach keinen Mist, bleib hier."
Schüler 4: "Ich geh jetzt."
Schülerin 2: "Es gibt doch nur wieder Ärger, bleib doch hier."
- Schüler 2: "Wo willst du denn hin?"
Schüler 3: "Der hat Dir das das letzte Mal gesagt, ich glaub, das ist es, der ist doof, der wird zum Direx gehn."
- Schüler 4: "Was soll ich denn machen, ich hab keine Lust."
Schülerin 2: "Setz Dich hin." (Er setzt sich wieder auf seinen Platz)
- Schüler 3: "Der macht das, der geht wieder zum Direx und."
- Schüler 1: "Ja, das kriegste doch auch noch rum."
Schüler 3: "Laß ihn doch rumhampeln."
Schüler 2: "Laß den Spinner doch." (Rsp. 12)

In den Rollen der Schüler hatten die Teilnehmer - wie sie nach dem Spiel berichteten - das Gefühl, beim Lehrer überhaupt nicht angekommen zu sein.

- Matthias: "Ich fand's ungemein anstrengend, die Rolle des Schülers zu spielen ... der nimmt einen überhaupt nicht wahr." (10/19)
- Marianne: "Wir haben nicht abgeschrieben, wir haben nichts gemacht, uns halt mit uns beschäftigt, während er (gemeint ist der Lehrer), ich weiß nicht, wo er war, also er hat nicht reagiert ... und das war furchtbar langweilig. Mußte man sich ständig wieder in Szene setzen, damit er einen sieht." (10/21)
- Frederike: "Einfach das Gefühl, es wird ja auf mich auch gar keine Rücksicht genommen. Ich kann machen, was ich will, ... man reagiert nicht auf mich." (10/24)

Zugleich sei dies Nichteingehen auf die Kontaktangebote der Schüler "sehr entwaffnend" gewesen.

- Matthias: "Er (gemeint ist der Lehrer) hat aufgrund seines Agierens wenig Angriffsmöglichkeiten geboten ... ich hab mich sehr bemühen müssen, aggressiv zu werden." (10/19)

Ähnlich ging es einem anderen Teilnehmer, der sich vorgenommen hatte, einen besonders renitenten Schüler zu spielen.

- Klaus-Peter: "Also, ich konnt's eigentlich nicht so durchhalten, wie ich gerne gewollt hätte, wo er mir ja auch gar keine Angriffsflächen geboten hat. Der hat ja immer schon abgewinkt nach dem Motto: Na, ja, wenn du nicht willst, dann mach doch, und dann laß ich dich halt gehen." (10/25)

Wie macht der Lehrer das, keine Angriffsfläche zu bieten? Er tritt den Schülern nicht als jemand gegenüber, der sich mit seiner Rolle als Lehrer identifiziert und unterrichten will, sondern als jemand, der die Unlust der Schüler in der Zwangsinstitution Schule teilt.

- Schüler 3: "Ja, wann machen wir denn Unterricht?"
Lehrer: "Kann ich die Frage mal weitergeben? Ja, wann wollen wir denn anfangen?"
Schüler 3: "Wollen? Sie wollen doch anfangen, oder?"
Lehrer: "Ich muß" (Rsp. 4)

Diese Selbstdefinition wird durch die Art und Weise des Lehrers, auf Störungen zu reagieren, unterstrichen. Zum Teil übergeht er sie einfach, selten reagiert er abgrenzend und zurechtweisend; wenn es ihm zuviel wird, begibt er sich anklagend in die Rolle des Opfers.

- Lehrer: "Eins ist ja gut, ich muß euch heute nur eine Stunde ertragen, aber die anderen hier tun mir ja leid, ne, sechs Stunden am Tag." (Rsp. 6)

- Lehrer: "Jetzt weiß ich auch, warum der Kollege pensioniert worden ist, vorzeitig." (Rsp.13)

Der Sinn dieses Unterrichtsstils, keine Angriffsfläche zu bieten, wird an den Äußerungen nach dem Spiel verständlicher. Die Spieler berichten über die Spannung, die sie gefühlt haben:

- Frederike: "Ich hab auch in mir selbst so eine Spannung gefühlt, daß jetzt noch etwas kommt, das noch irgend etwas explodiert." (14/5)

- Elke: "Ich habe schon an den Eklat gedacht, aber ich hatte auch Angst vor. Ich war froh, daß die Stunde zu Ende war, ... daß es dann nicht dazu kam." (14/14)

Diesen Erwartungen und Befürchtungen der Schüler entspricht das Gefühl des Lehrers, einem ungeheuren Druck ausgesetzt gewesen zu sein.

- Lehrer: "Ich bin ja auch da raus gegangen, um einfach, um mal Luft zu schnappen ... schon war dieser Deckel wieder drauf und da war dieser Schüler-

druck, das war heiß von außen und dann geht innen gleich wieder" (14/4)

Dennoch hat der Lehrer weder den Unterricht abgebrochen, noch ist er schreiend rausgelaufen. (Einem Kollegen schienen dies die einzigen Verhaltensmöglichkeiten in der Situation.) Dem Lehrer gelingt es vielmehr, den Druck unter Kontrolle zu halten, die Explosion zu verhindern, es nicht zum Eklat und zur Eskalation kommen zu lassen: Darin besteht die Leistung dieses Unterrichts.

Es war eine "typische Überlebensstunde", kommentierten die Teilnehmer hinterher. Der Lehrer ist einigermaßen über die Runden gekommen, wenn auch Unterricht nicht stattgefunden hat. Was durch sein Verhalten vermieden wurde und wie es hätte anders ausgehen können, wissen die Teilnehmer aus dem eigenen Schulalltag.

- Bernhard: "Ich denke, daß aus irgend einem Grund die aggressiven Anteile, die da so zweifellos drin waren, daß ich da mal einem eine scheuere oder daß ich auch schreien kann in einer Klasse, die sind irgendwie, die waren nicht da. Und irgendwie hab ich das auch gemerkt."
- Hannelore: "Die wären aber vielleicht rausgekommen, wenn er auch aggressiver gewesen wäre."
- Sebastian: "Also, wenn er autoritär reagiert hätte, hätte es auf jeden Fall einen Schlag getan." (14/15)

Unter Verzicht auf die Durchsetzung seiner Funktion und Autorität als Lehrer vermeidet es der Darsteller, sich mit den aggressiven Impulsen der Klasse auseinanderzusetzen, die offen von den Jungen agiert werden. Er nimmt deren Herausforderung nicht an. Daß er gleich zu Beginn der Stunde seinen Stift an eine Schülerin abgibt, signalisiert einmal seine Beziehung zu den Mädchen, läßt sich im Zusammenhang der Rollen- und Autoritätsthematik, aber auch als Selbstentmachtung verstehen. Dazu paßt auch, daß er zu Beginn der Stunde die "dreckige Tafel" selber wischt, obwohl er zuvor die Schüler dazu aufgefordert hatte und eine Schülerin tatsächlich diese Aufgabe übernehmen wollte.

So gehen die Angebote und Angriffe, die der Autorität und dem mächtigen männlichen Rivalen gelten, ins Leere, und auch die Versorgungswünsche bleiben offen, weil der Lehrer - in seinem eigenen Bewußtsein - nichts zu geben hatte.

Aus dem Auswertungsgespräch:

- Harald: "Was ich von Dir (gemeint ist der Lehrer) eigentlich gern noch wissen möchte: wie bist Du emotional und gedanklich damit umgegangen, daß Du eigentlich nichts für den Unterricht hattest? ...".
- Reinhard: "Ich habe etwas gemacht, was man mit den Krücken, die ich mithatte, machen kann und meine Krücke war, die ich noch schnell angeschleppt habe, war die Tafel. Man hätte auch Video einsetzen können."
- Christoph: "Ich sehe es ein bißchen anders. Ich denke, wenn Du da gezeigt hättest, jetzt mal für alle erkennbar, hier ist ein Punkt, da kann ich jetzt nicht mehr, das läuft nicht, ... also, wenn geschrien wird, daß Du sagst, verdammt noch mal, ich mach jetzt nicht mehr so weiter, ich will jetzt, daß hier etwas anderes läuft, nur als Beispiel."
- Reinhard: "Ich hab doch nix anzubieten. Was soll ich denn sagen? Es muß anders werden?" (14/23)

Bei den Schülern stellte sich das entsprechende Gefühl der Öde, Leere und Langeweile ein, das wiederum die Sehnsucht nach Aktion hervorrief. Denn die Wut über den Mangel und die Lust an der Herausforderung bleiben ja ebenso bestehen wie die Wut des Lehrers, der darauf verzichtet, sich zu wehren. Das Unterdrückte macht sich als Druck bemerkbar - beim Lehrer und beim Schüler.

Der Lehrerdarsteller, der die Stunde überlebt hat, ohne daß sich die Aggression in ihm und an ihm entladen hätte, dem es vielmehr gelungen ist, diesen Druck unter Kontrolle zu halten, ist hinterher "fix und fertig". Er hätte es als Niederlage empfunden, wenn er explodiert wäre. Dann hätte ja nicht mehr er die Kontrolle gehabt, sondern den Schülern wäre es gelungen, ihr Ziel zu erreichen: "eine Explosion vom Lehrer" mitzuerleben. Die Kontrolle über die Aggression aber zu behalten, war wohl das wichtigste Ziel der fiktiven Unterrichts-Überlebensstunde.

Reinhard: "Ich wollte nochmal etwas fragen: Ich war ja in der Situation drin. Einige haben auch gesagt, da haben sie gewartet, daß etwas passiert. Ich weiß nicht, wenn ich also jetzt so eine Explosion vom Lehrer miterlebe als Schüler, dann macht er doch das, dann hab ich doch erreicht, (was ich wollte).
Du hast gesagt, den kriegen wir aber auch noch dahin und dahin, wo ihr wollt, da geh ich dann hin." (14/23)

10. Auf der Suche nach Alternativen

Während sich die Teilnehmer bei der Analyse des Rollenspielgeschehens noch einig waren, gingen die Meinungen bei der Beurteilung des Lehrerverhaltens und der Suche nach Alternativen auseinander. Einerseits wurde der Lehrerdarsteller kritisiert, daß er nicht versucht habe, die Schüler stofflich zu packen. Er habe sich in Einzelkämpfe verwickelt und sich nicht als Lehrer mit einem Unterrichtskonzept der ganzen Gruppe gegenübergestellt. Andererseits wurde bemängelt, daß er nicht wirklich Beziehungen aufgenommen, sondern Kontakt angeboten und wieder abgebrochen habe.

Entsprechend sehen die Vorstellungen aus, die die Kollegen entwickelten, um es zu so einer Situation wie im Rollenspiel nicht kommen zu lassen. Sie gingen in entgegengesetzte Richtungen: Ein Teil der Gruppe vertrat die Auffassung: Man brauche als Lehrer ein "übergreifendes Instrumentarium" und müsse versuchen, den Schülern eine "Unterrichtsstruktur" anzubieten. Bei 30 Kindern könne man nicht auf jedes persönlich eingehen und im Unterricht quasi therapeutische Beziehungsarbeit leisten. Ein anderer Teil der Gruppe sah gerade hierin die Aufgabe des Hauptschullehrers.

Volker: " daß bei den Schülern der sogenannte emotionale Kern absolut leer ist, schon seit Jahren überall. Ja, und wer füllt den denn? Da müssen wir uns doch ein Stück miteinbringen und versuchen, ihn zu füllen ... Für mich persönlich: Stoff steht nie im Vordergrund." (15/44)

Alle Versuche, Brücken zwischen beiden Positionen zu finden, schlugen fehl, die Gruppe polarisierte sich. Der "Scheidepunkt" wird in folgendem Zitat deutlich benannt.

Hannelore: "Du mußt irgendwo als Lehrer auch, oder ich als Lehrer stelle meine Sache in den Vordergrund. Ich sehe diese Signale, aber ich gehe da nicht auf jede Kleinigkeit ein, weil es auch ein Eingriff in die Privatsphäre der Schüler ist. Das meine ich schon."

Matthias: "Der eine Satz von Dir, daß ist für mich ein Schlüsselsatz. Du sagst, ich muß irgendwo auch die Lehrerrolle als Stoffvermittler wahrnehmen, ich kann nicht ständig auf so filigrane (Sachen) eingehen und da ist nun der Scheidepunkt. Was tue ich? Also ich habe mich dafür entschieden, diesen Stoff erstmal wegzulassen und versuche, über die Beziehungsebene erst einmal zu arbeiten." (15/28)

Worum es auf einer tieferen - emotionalen - Ebene bei dieser Frontstellung gehen könnte, deuten die Bilder an, die dafür in der Gruppe gefunden wurden.

Winfried: "Es gibt in den Lehrerzimmern überall, wo ich drin gewesen bin, zwei Fraktionen, die Harten und die Weichen ... (ich will) keine Wertigkeit zwischen den harten und den weichen Lehrern sehen, der harte ist moralisch schlechter, weil der halt mal auf den Putz haut, sondern im Prinzip gehe ich erstmal davon aus, eher umgekehrt, daß der harte Lehrer der bessere ist, weil der den Schülern irgendwo eine Möglichkeit bietet, sich abzarbeiten"

Wolfgang: "Winfried, das wäre gut, wenn es wirklich so wäre, aber die Wirklichkeit zeigt doch, daß die Schüler sich eben nicht an dem harten Lehrer abarbeiten, sondern an dem weichen."

Reinhard: "Der (gemeint ist der harte) kommt doch mit allen klar bis zum Herzinfarkt." (14/41)

Aus dem Schulalltag wurde darüber hinaus berichtet, daß die "Harten" die "Weichen" für Chaos und Unruhe verantwortlich machen, während umgekehrt die "Weichen" meinen, daß die von den "Harten" unterdrückten Impulse der Klasse an ihnen ausagiert würden.

Diese Polarisierung mag auch manche Lehrerkollegien daran hindern, gemeinsame Strategien zur Veränderung der Schulwirklichkeit zu entwickeln. Im Seminar jedenfalls war es so. Die verschiedenen Fraktionen bedrohten und blockierten sich wechselseitig, was verhinderte, daß in die eine oder andere Richtung konsequent weitergedacht werden konnte. So blieb der Prozeß in der Schwebelage bei gleichzeitigem Ansteigen der Aggressionsspannung in der Gruppe. Woran lag das? Was macht es so schwer, daß sich die "harten" und die "weichen", die stofforientierten und die beziehungsorientierten Lehrerfraktionen verständigen? Was macht den Druck und die Aggression in solchen Auseinandersetzungen aus? Das Seminar endete damit, daß die Fraktionen sich wechselseitig Vorwürfe machten: Die einen (an die Adresse der Leiter und die beziehungsorientierten Kollegen), sie hätten nichts Konkretes, was sie mit nach Hause nehmen könnten. Die anderen (an die Adresse der eher stofforientierten Lehrer), sie hätten sich ja persönlich herausgehalten und sich auf die Beziehungen im Seminar nicht eingelassen, so sei es kein Wunder, daß ihnen das Seminar nichts gebracht hätte.

11. Schlußbetrachtung

Diese Polarisierung war für alle Beteiligten unbefriedigend. Ich möchte es dabei nicht belassen, sondern im nachhinein versuchen, die Motive dieser Spaltung zu verstehen. Da dies im Seminar nicht gelungen ist, steht mir - im nachhinein - nur das eigene Erleben als Interpretationsschlüssel im Leitungsteam zur Verfügung.

Aufgrund der Rollenverteilung im Forschungsseminar sind die Leiter dazu prädestiniert, mit der Lehrerrolle identifiziert zu werden und auch in die entsprechenden Konflikte zu geraten. An einem wichtigen Punkt weicht die Konstellation des Forschungsseminars aber auch von der Schulwirklichkeit ab. Im Seminar hatten zwei Personen die Leitungsfunktion inne und mußten sich über ein gemeinsames Vorgehen einigen. In der Schule ist der Lehrer mit der Klasse allein und kann in seinem Stil unterrichten. Er trifft erst im Lehrerzimmer auf Kollegen, die vielleicht auf eine andere Weise Lehrer sind als er selbst.

Die Leiter im Forschungsseminar hatten die Möglichkeit, ihre Konflikt-erfahrungen und Verhaltenstendenzen gegenüber derselben Gruppensituation miteinander zu vergleichen. Was trägt ihr Erleben dazu bei, die Polarisierung in der Gruppe zu verstehen? Zurück zur entscheidenden Szene des Seminars: der "Aktion Klassenzimmer". Wie der erste Blick in den Spiegel gezeigt hat (vgl. S. 29), fühlten sich die beiden Leiter von den Erwartungen an die Lehrerrolle in unterschiedlicher Weise bedroht: die Leiterin von den grenzenlos erscheinenden Hilfserwartungen; der Leiter vom Angriff auf seine Autorität und Kompetenz. Beide Botschaften waren in der Aktion enthalten. Die Leiterin hatte daraufhin das Bedürfnis, strukturierter (Wechsel von Plena und Arbeitsgruppen), thematisch zentrierter und zielorientierter (Arbeitsgruppen zu bestimmten Fragen ohne Leiter) zu arbeiten. Der Leiter hingegen zog es vor, die Arbeit in der unstrukturierten Großgruppensituation fortzusetzen.

Was die Einigung auf ein gemeinsames methodisches Konzept schwer machte, war die - erst im nachhinein erkannte - Tatsache, daß beide Leiterstrategien auch eine abwehrende Funktion gegenüber der erlebten aggressiven Herausforderung durch die Gruppe hatten. Die Leiterin wollte mit ihrem Angebot den regressiven Tendenzen in der Gruppe entgegenwirken. Sie wollte die Teilnehmer als Erwachsene in ihren Interessen und Kompetenzen ansprechen.

Damit wehrte sie zugleich ihre eigene Angst ab, den Hilfserwartungen und Versorgungswünschen der Teilnehmer nicht genügen zu können und dann ihrer Wut ausgesetzt zu sein. Es läßt sich auch so ausdrücken: Sie war eher bereit, sich als Autorität der Gruppe gegenüberzustellen und der Aggressivität auf dieser Ebene zu begegnen.

Der Leiter dagegen wollte gerade das vermeiden. Er war unbewußt an einem abhängigen Zustand der Gruppe interessiert, in dem sich die Teilnehmer mit Beziehungswünschen und Hilfserwartungen an ihn wenden. Er wehrte damit zugleich seine Angst ab, von den Teilnehmern in seiner Autorität angegriffen zu werden.

Die Leiterin entspricht damit eher einer Lehrerin, die eine "Unterrichtsstruktur" anbietet und versucht, die Gruppe "stofflich" zu packen, während der Leiter eher dem Lehrer entspricht, der die Beziehungen in den Vordergrund stellen möchte. Es geht hier nicht darum, daß das eine Lehrerverhalten richtig und das andere falsch ist. Wie das Rollenspiel eindrücklich zeigt, werden beide Erwartungen an den Lehrer gerichtet. Es kommt meines Erachtens auf die Balance an,

die man zwischen beiden Anforderungen an die Lehrerrolle findet. Die Kinder brauchen einen beziehungsorientierten Lehrer, der nicht "weich" und einen stofforientierten Lehrer, der nicht "hart" ist. Schulwirklichkeit ist jedoch häufig die Polarisierung in Fraktionen.

Die wechselseitige Akzeptanz ist deshalb so schwer, weil die Lösung der einen Fraktion jeweils die Sicherheit der anderen bedroht. Denn die Verhaltensstrategie des anderen beschwört jeweils das herauf, was man selbst gerne vermeiden möchte: Der "harte Lehrer" provoziert Autoritätskonflikte und frustriert Beziehungswünsche, die dann beim "weichen" ausagiert werden; und der "weiche" fördert die Beziehungswünsche und vermeidet die Autoritätskonflikte, die dann auf den "harten" zukommen. Über die Bedrohung, die man füreinander darstellt, wird selten geredet, die Auseinandersetzungen bewegen sich, wie auch im Seminar, auf der ideologischen Ebene. Die Abwertung des jeweiligen Gegenpols stabilisiert die eigene Überlebensstrategie als Lehrer und hilft, bedrohliche Anforderungen, denen zu stellen man sich nicht in der Lage fühlt, abzuspalten. Mit Blick auf "die anderen" werden die Kosten und Grenzen der eigenen Weise, Lehrer zu sein, erträglicher.

Das Seminar endete mit dieser Spaltung. Für mich ist sie Ausdruck und Abwehr des existentiellen Drucks, dem Lehrer an der Hauptschule heute ausgesetzt sind und der sich im Seminar reproduzierte. Je existentieller die Bedrohung, umso weniger ist man in der Lage, seine Überlebensstrategien zur Diskussion zu stellen. Die Wut über die Ausweglosigkeit der Verhältnisse wird in der Fraktionierung gegeneinander gekehrt, sie hat einen Adressaten und wird erträglicher, zugleich aber ist damit verhindert, daß die Fraktionen zur Veränderung der bedrückenden Realität zusammenarbeiten.

Die Konfliktlösung durch Polarisierung verdeckte, was in der ersten Phase des Seminars anhand der Bilder aus dem Schulalltag offensichtlich geworden war: Beide Interpretationen der Lehrerrolle stoßen in der Hauptschule an Grenzen, die das Lehrersein überhaupt in Frage stellen. Zusammenfassend läßt sich die Konfliktkonstellation so beschreiben: Weil die Hauptschule mit Problemkindern überlastet ist, ist dort Beziehungsarbeit dringend notwendig, aber dem Lehrer fehlt - nach Meinung der Teilnehmer - die Ausbildung, um mit den emotionalen Problemen der Klasse fertigzuwerden, und es fehlt das fördernde Klima, in dem Beziehungsarbeit überhaupt Erfolg haben kann. Gleichzeitig kommt seine institutionelle Aufgabe, Grundqualifikationen und Kenntnisse für das Arbeitsleben zu vermitteln, zu kurz. Wenn der

Lehrer sich aber darauf konzentriert, wofür er ausgebildet ist, muß er die Beziehungswünsche frustrieren und mit Störungen rechnen, die die Stoffvermittlung unmöglich machen können. Hält er sich an diesen Aspekt seiner Lehrerrolle, wird seine Autorität von außen in Frage gestellt. Er kann nicht darüber hinwegsehen, daß die Leistungen, die er den Schülern abverlangt, nach der Schule nicht belohnt werden. Fehlende Lehrstellen und Arbeitsplätze wirken sich sowohl auf seine eigene Rollensicherheit als auch auf die Akzeptanz seiner Autorität durch die Schüler aus.

In dieser Drucksituation vergeblichen Bemühens kann es vorkommen, daß bei Lehrern die Kontrolle versagt und sie Provokationen durch Schüler mit Gewalt beantworten. Eine Integration der widersprüchlichen Anforderungen, die ein Lehrer so beschreibt: "Einerseits muß man dem Schüler ganz deutlich zeigen, so geht es nicht, andererseits muß man ganz offen für ihn sein und ihm zeigen, daß man ihn gern hat", gelingt nicht.

Solche widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrerrolle gibt es nicht nur in der Hauptschule, sondern auch in allen anderen Schulformen. Sie machen die Schwierigkeit der Lehrerrolle aus: Der Lehrer ist Fordernder und Fördernder. Er vertritt die Institution und das Kind, er ist Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten ausgesetzt. Aus der Perspektive des Kindes vertritt er die Macht der Institution, auch wenn er sich selbst darin ohnmächtig fühlt. Diese verschiedenen Anforderungen wollen im Selbstbild des Lehrers vermittelt sein. Seine Integrationsfähigkeit gegenüber den widersprüchlichen Rollenanforderungen ist für seinen Erfolg als Lehrer entscheidend.

Unter den Bedingungen der heutigen Hauptschule ist diese Integrationsleistung nicht nur besonders schwierig, sondern ihr Sinn ist auch objektiv in Frage gestellt. In die Hauptschule gehen die Kinder, die für kein anderes weiterführendes Angebot geeignet scheinen. Hauptschüler stellen die negative Auslese aus dem System der Leistungsdifferenzierung dar und sind insofern als "Rest" abgestempelt. Sie werden ausgegrenzt und zusammengefaßt, aus einzelnen Problemkindern werden ganze Problemklassen (vgl. dazu auch Knoop, 1985).

Wo Mangel, Benachteiligung, Randständigkeit und soziale Diskriminierung konzentriert sind, kann sich kein förderndes Klima entwickeln, weder für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder noch für die Aufnahme von Wissen oder die Entwicklung spezieller Fertigkeiten.

An der Hauptschule herrscht, wie die Ergebnisse des Forschungsseminars zeigen, ein Klima aggressiver Bedürftigkeit mit der Tendenz zu offener Gewalteskalation, in der Schüler und Lehrer blind aufeinander reagieren.

Der Verlust der Selbstkontrolle markiert sozusagen den Endpunkt der Integrationsfähigkeit des Lehrers. Wie sollte auch der Lehrer durch seinen persönlichen Einsatz diejenigen integrieren können, deren Ausgrenzung bereits beschlossene Sache ist, die sich täglich in Schule und Gesellschaft erneut bestätigt? Er ist ja selbst Mitwirkender bei dieser Ausgrenzung. Für die Hauptschüler stehen die wenigsten Lehrstellen und Arbeitsplätze zur Verfügung. Die Arbeitsgesellschaft trägt ihre Strukturkrise auf dem Rücken der Schwachen, immer schon Benachteiligten aus, so daß der Lehrer seine Problemkinder auf etwas vorbereitet, was sie ohnehin nicht bekommen. Die gesellschaftliche Funktion der Hauptschule besteht - entgegen allen Intentionen der Lehrer - in der Selektion zukünftiger Arbeitsloser.

Lehrer sind dabei Täter und Opfer zugleich. Sie sind in den Prozeß gesellschaftlicher Polarisierung und Desintegration einbezogen, den sie mit Schuldgefühlen, Kontrollverlust, permanenter Überforderung und Gefühlen persönlichen Versagens bezahlen. Die gesellschaftliche Desintegrationspraxis gegenüber ihren Problemgruppen setzt sich bis in die psychische Fragmentierung von Lehrern und Schülern fort. So betrachtet ist es eigentlich kein Wunder, daß - wie die Teilnehmer berichtet haben - Gewalt in der Hauptschule an der Tagesordnung ist, daß geprügelt wird, daß Lehrer von Schülern mit Revolvern bedroht werden, ums Überleben "kämpfen", Selbstmord begehen - entweder mit ihrer Gewalt die Schüler in Schach halten oder selbst zum Opfer werden (vgl. dazu auch Der Spiegel Nr. 15, April 1988 u. Knoop, 1985).

Was sind aus dem Forschungsseminar für Konsequenzen zu ziehen? Die Teilnehmer diskutierten, auch wenn sie sich nicht einigen konnten, folgende Überlegungen:

- die Schule muß wieder einen Wert an sich darstellen;
- sie braucht ein eigenes Selbstverständnis, das sich nicht darin erschöpft, auf Arbeit und Beruf vorzubereiten;
- es muß darum gehen, die Kinder zu befähigen, ihr Leben als Erwachsene selbst in die Hand zu nehmen;
- schulische Inhalte und Lernziele müssen gerade in der Hauptschule auf die tatsächlichen Lebensprobleme der Kinder bezogen sein;
- Schule muß auf ein Leben mit und ohne Arbeit vorbereiten;

- in der Hauptschule müssen die emotionalen Bedürfnisse Vorrang haben vor der Stoffvermittlung;
- dazu braucht es eine entsprechende Lehrerausbildung und personelle Ausstattung der Hauptschule.

Alle Versuche, die Hauptschule, wie sie jetzt besteht, zu verbessern, stoßen an die beschriebenen Grenzen, die immer mehr Eltern veranlassen, ihre Kinder dort nicht hinschicken (Hurrelmann, 1988). Diese Versuche können die negativen Lernvoraussetzungen in der Hauptschule nicht verändern und sie können für die Hauptschüler keine Arbeitsplätze herbeizaubern. Das Problem fehlender Arbeitsplätze können weder die Hauptschullehrer noch die Schulpolitiker lösen. Was Schulpolitik aber kann, ist, dafür zu sorgen, daß die Lern- und Integrationschancen von Problemkindern nicht schon in der Schule reduziert, sondern dort erweitert werden. Nach allem, was die Teilnehmer berichtet haben und was sich im Prozeß gezeigt hat, ist zu bezweifeln, daß dies unter den negativen Rahmenbedingungen der Hauptschule, wie sie jetzt besteht, gelingen kann.

Literaturverzeichnis

Büttner, Christian, Alternativen zur Tradition, Fortbildungsseminare zur Integrationsfähigkeit gesellschaftlicher Institutionen. Eine empirische Studie, unveröffentlichtes Manuskript, Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt 1988.

Hurrelmann, Klaus, Das Gymnasium ist auf dem Weg zum bundesweiten Marktführer, Frankfurter Rundschau, Nr. 114, 17.5.88, S. 11.

Knoop, Hans D., Problemfeld Hauptschule, Essen 1985.

Leithäuser, Thomas, Volmerg, Birgit, Anleitung zur empirischen Hermeneutik, Frankfurt 1979.

Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit/Salje, Gunther/Volmerg, Ute/Wutka, Bernhard, Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt 1977.

Projektantrag "Integration oder Polarisierung. Eine mikrosoziologische Untersuchung zur Integrationsfähigkeit gesellschaftlicher Institutionen in den Auseinandersetzungen mit den neuen Protestbewegungen", Projektleiter: Prof. Dr. Hans Nicklas, Projektmitarbeiter: Dr. Christian Büttner, Dr. Ute Volmerg. Zu beziehen bei der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Leimenrode 29, 6000 Frankfurt am Main 1.

Spiegel-Titel "Gestört und seelisch tot". In: Der Spiegel, Nr. 15, 11. April 1988, S. 28 ff.

Volmerg, Ute, Validität im interpretativen Paradigma - dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In: Zedler/Moser 1983, S. 124- 144.

dies., Zwischen den Fronten. Bereitschaftspolizisten in der Krise: Eine politisch-psychologische Untersuchung. HSFK-Report 2/1986

dies., Jugendoffiziere im Konflikt mit der Friedensbewegung, HSFK-Report 3/1987

dies., Soziale Behörden im Konflikt mit alternativen Lebensformen, HSFK- Report 4/1988 (alle Reports zu beziehen bei der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Leimenrode 29, 6000 Frankfurt am Main 1.

Zedler, Peter/Moser, Heinz (Hrsg.), Aspekte qualitativer Sozialforschung, Opladen 1983.

Anhang

HESSISCHE STIFTUNG FRIEDENS- UND KONFLIKTFORSCHUNG

PEACE RESEARCH INSTITUTE FRANKFURT

Stiftung des Öffentlichen Rechts

Forschungsseminar

HAUPTSCHULE FÜR DAS LEBEN

- Lehrer sein von Schülern ohne Perspektive -

Leitung: Dr. Christian Büttner, Dr. Ute Volmerg

An der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung beschäftigen wir uns mit der Frage, wie gesellschaftliche Institutionen mit der neuen Alternativ- und Protestbewegung umgehen. Hintergrund von Konflikten ist unserer Auffassung nach ein tiefgreifender Prozeß des Wertwandels, der durch die anhaltende ökologische und ökonomische Krise seine Dynamik erhält. Darüber hinaus bedingt technologischer Wandel auch eine Verringerung des Arbeitsplatzangebots. Besonders betroffen von solchen Veränderungsprozessen sind daher Hauptschüler und damit auch Hauptschullehrer, die sich auf diese Zukunftsperspektive einstellen müssen.

Wie soll man auf diese Situation pädagogisch sinnvoll reagieren, welche Bedeutung hat diese Konfrontation mit der Krise für den Beruf des Hauptschullehrers? Diese Fragen bekommen dadurch noch eine zusätzliche Brisanz, daß das Jugendalter von seiner entwicklungspsychologischen Dynamik her ohnehin schon ein hohes Krisenpotential enthält (Protesthaltungen, Verhaltensauffälligkeiten usw.).

In unserem Forschungsseminar wollen wir an Beispielen aus der Unterrichtspraxis untersuchen, wie die Veränderungsprozesse genau aussehen und welche Handlungsanforderungen an den Hauptschullehrer bestehen. Andere Gruppen, die wir in unserem Forschungsprojekt untersuchen, sind Polizisten, Sozialarbeiter, Jugendoffiziere, Mitarbeiter in der Sozialverwaltung. Es versteht sich von selbst, daß der Erfolg einer solchen qualitativen Untersuchung wesentlich auch vom Erkenntnisinteresse der Beteiligten abhängt. Deshalb sollen die Teilnehmer auch keine "Versuchskaninchen" sein, sondern mit uns gemeinsam die gesellschaftlichen Anforderungen und Bedingungen ihrer Berufspraxis untersuchen.

Im Seminarverlauf wird es zunächst um eine Bestandsaufnahme von Situationen und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und mit der Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche gehen. In einem zweiten Schritt wollen wir einzelne Praxissituationen simulativ rekonstruieren und auf Video aufzeichnen, um die situationsbestimmenden Faktoren genauer in den Blick nehmen zu können. Die Szenen sollen in der Gruppe gemeinsam ausgewertet werden. Hier bietet das Seminar also die Möglichkeit eines detaillierten Erfahrungsaustausches. Für die anschließende wissenschaftliche Auswertung, für die absolute Anonymität zugesichert wird, werden wir das gesamte Seminar auf Band aufzeichnen.