universität wien

MASTERARBEIT

Die Konkurrenzgesellschaft?

Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs in Hinblick auf Zeitgeist und Bildungssystem theoretisch und empirisch analysiert

verfasst von

Katharina Gredler, BA

gemeinsam mit

Kim Dusch, MA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von:	Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Eidesstattliche Erklärung
Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen sowie Hilfsmittel verfasst habe. Da diese Arbeit von zwei Autorinnen verfasst worden ist, wurde jeweils angegeben, von wem das jeweilige Kapitel verfasst wurde. Steht kein Name explizit vermerkt, bedeutet dies, dass das Kapitel von den zwei Autorinnen gemeinsam verfasst wurde.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde weder im In- noch Ausland vorgelegt.

Wien, 1. September 2015 Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG 9

ABSTRACT 12

KAPITEL 1. EINLEITUNG 18
1.1 Forschungsinteresse und Problemaufriss *18*
1.2 Fragestellung *22*
1.3 Begriffsspezifizierung *22*
1.3.1 Beschreiben und bewerten 23
1.3.2 SchülerInnen und LehrerInnen 23
1.3.3 Unterricht und das soziale Feld Schule 24
1.3.4 Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs 25
1.3.5 Verorten und interpretieren 26
1.4 Erkenntnisinteresse *27*
1.5 Das KOMBI Projekt *28*

KAPITEL 2. METHODEN 30
2.1 Die Beschreibung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses auf unterschiedlichen Ebenen *30*
2.2 Formulierung von Hypothesen und ihre Operationalisierung *32*
2.3 Interviews *34*
2.3.1 Das narrative Interview 35
2.3.2 Das problemzentrierte Interview 36
2.4 Qualitative Inhaltsanalyse *38*
2.5 Methodologische Qualität *40*
2.5.1 Objektivität 41
2.5.2 Externe Reliabilität 42
2.5.3 Interne Validität 42

KAPITEL 3. DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS 44
3.1 Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Makroebene: die Gesellschaft (Kim Dusch) *44*
3.1.1 Die Begriffe Wettbewerb und Konkurrenz 48
3.1.2 Die Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft nach Hartmut Rosa 50
3.1.2.1 Konkurrenz als Interaktionsmodus 53
3.1.2.1.1 Die Überschussproduktion an Kreativität *58*
3.1.2.1.2 Die dynamische Sozialordnung *59*
3.1.2.1.3 Der Leitgedanke der Normalität der Konkurrenz *60*
3.1.2.2 Konkurrenz als soziales Instrument 61
3.2 Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Mikroebene: das Individuum (Kim Dusch) *65*
3.2.1. Anerkennungsmuster und Selbstwertgefühl in der Konkurrenzgesellschaft 67
3.2.2 Das Individuum als Selbstunternehmer 71

3.2.3 Der instrumentelle Charakter subjektdefinierender Eigenschaften 75
3.3 Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Mesoebene: Das Bildungssystem (Katharina Gredler) 78
3.3.1 Die Verknüpfung von Bildung und Ökonomie 81
3.3.1.1 Die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds 82
3.3.1.2. Veränderung von Vokabular und Argumentationslogiken im Bildungsbereich 83
3.3.1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens 84
3.3.2 Die Veränderung von Bildung durch kapitalistisch-ökonomischen Gesellschaften 87
3.3.3 Der Lernende als Selbstunternehmer 90
3.3.4 Die Sorge um Bildungsqualität 92
3.3.5 Chancengleichheit beim Bildungszugang? 95
3.3.6 Die Rolle von LehrerInnen im Wandel 99
3.3.7 Leistungs- und Konkurrenzdruck im Bildungssystem 101
Ausblick: Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs auf Bildungssystemebene aus der Perspektive Heydorns in: *Zum Verhältnis von Bildung und Politik* 102

KAPITEL 4. ENTWURF UND DURCHFÜHRUNG DER EMPIRISCHEN STUDIE 111
4.1. Hypothesengenerierung 111
4.1.1 Hypothesen zur Erforschung eines Zeitgeists der Konkurrenzgesellschaft (Kim Dusch) 111
4.1.2 Hypothesen zur Erforschung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Bildungsebene (Katharina Gredler) 114
4.2 Operationalisierung der Hypothesen 119
4.2.1 Operationalisierung der Hypothesen bezüglich des Zeitgeistes der Konkurrenzgesellschaft (Kim Dusch) 120
4.2.2 Operationalisierung der Hypothesen bezüglich der Konkurrenzgesellschaft auf Bildungssystemebene (Katharina Gredler) 123
4.3 Formulierung der Interviewfragen 129
4.3.1 Interviewfragen für LehrerInnen 130
4.3.2 Interviewfragen für SchülerInnen 132
4.4 Beschreibung der Kontaktaufnahme, Stichprobe und Durchführung der Interviews 133
4.4.1 Kontaktaufnahme mit den Interviewpersonen 133
4.4.2 Die Stichprobe 135
4.4.3 Beschreibung des Interviewortes 137

KAPITEL 5. ANALYSE DER EMPIRISCHEN DATEN 138
5.1 Der Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft? (Kim Dusch) 138
5.1.1 Vergleichen und besser sein wollen 139
5.1.1.1 Ein Vergleich zwischen SchülerInnen 140
5.1.1.2 Ein Vergleich zwischen Klassen 143
5.1.1.3 Ein Vergleich zwischen KollegInnen 146
5.1.2 Selbstoptimierung versus Zufriedenheit 149
5.1.2.1 Druck von innen und/oder von außen? 150
5.1.2.2 Sei mal zufrieden 154

5.1.3 Verantwortlichkeit ... 157
5.1.3.1 Anerkennung erwerben ... 158
5.1.3.2 Kontrolle über die eigenen Errungenschaften ... 161
5.1.4 Individualismus versus Gemeinschaftssinn ... 167
5.1.4.1 Der Wunsch nach individuellen Lernprozessen ... 167
5.1.4.2 Gemeinschaft ist wichtig ... 169
5.1.5 Zweckrationales versus wertrationales Argumentieren ... 176
5.1.5.1 Weil es mir etwas/nichts bringt ... 177
5.1.5.2 Weil es mir wichtig ist ... 185
5.1.6 Konkurrenz ist (nicht) normal ... 189
5.1.6.1 Konkurrenz ist negativ ... 190
5.1.6.2 Konkurrenz ist logisch ... 194
5.2 Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Bildungsebene? (Katharina Gredler) ... 196
5.2.1 Anpassung an das System ... 196
5.2.1.1 Ich muss, will aber nicht ... 197
5.2.2 Übernahme der Begründungsmuster des Systems ... 201
5.2.2.1 Das selbstverständliche Muss ... 201
5.2.2.2 Die Gleichsetzung von schulischer Leistung und Person ... 204
5.2.2.3 Nicht-regelkonformes Verhalten ... 206
5.2.2.4 Kritik und Änderungsvorschläge dem System gegenüber ... 208
Ausblick ... 212
5.2.3 Lernen als Investition ... 213
Ausblick ... 220
5.2.4 Chancenungleichheit beim Bildungszugang ... 221
5.2.5 Lerncoach statt VermittlerIn ... 225
5.2.6 Druck durch den Versuch, Anforderungen des Systems zu erfüllen? ... 229
5.2.6.1 Druck durch generelle Anforderungen des Schulsystems ... 229
5.2.6.2 Druck durch neue Maßnahmen ... 233
5.2.6.3 Druck aufgrund von Erwartungen anderer ... 235
5.2.7 Soziale Beziehungen und das Ziel, besser zu sein als andere ... 238
5.2.7.1 SchülerIn-SchülerIn-Beziehung ... 238
5.2.7.2 Lehrerin-LehrerIn-Beziehung ... 242
5.2.7.3 SchülerIn-LehrerIn-Beziehung ... 244

KAPITEL 6. RESÜMEE ... 245
6.1 Zusammenfassung ... 245
6.1.1. Theoretischer Teil ... 245
6.1.2 Empirischer Teil ... 250
6.2 Beantwortung der Forschungsfrage ... 257
6.3 Ausblick ... 262

LITERATUR ... 264

ANHANG ... 273
Transkript 1 ... 275
Transkript 2 ... 296
Transkript 3 ... 315

Transkript 4.....*334*
Transkript 5.....*352*
Transkript 6.....*375*
Transkript 7.....*403*
Transkript 8.....*423*
Transkript 9.....*448*
Transkript 10.....*464*

LEBENSLAUF **490**

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die uns bei der Fertigstellung dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Als erstes danken wir unserem Betreuer Henning Schluß für seine Anmerkungen, Denkanstöße und Unterstützung.

Die Treffen im Rahmen unseres *Masterclubs* mit Bettina Janker, Julia Prikosovits und Mira Wagner war sehr wertvoll für uns. Nebem dem wissenschaftlichem Austausch und gegenseitigem Lesen teilten wir unsere Sorgen, Freude, Frustrationen und Erfolge miteinander. Es hat auf sinnvolle Weise sehr Spaß gemacht mit euch!

Wir bedanken unseren anderen MitleserInnen und MitdenkerInnen für ihre Zeit und die wertvollen Rückmeldungen: Susanne Tschida, Christian Andersen und Stefan Becks.

Danke an unsere Eltern: Elisabeth Gredler, Hans Gredler, Lenie Dusch und Raoul Dusch, und Geschwister: Hubert Gredler und Sanne Chateau für die Unterstützung während des ganzen Studiums. Ein spezielles Dankwort gilt Hans Gredler, der sein Haus für eine Masterarbeitsklausur in den Tiroler Bergen zur Verfügung stellte.

Sehr dankbar sind wir auch für die „Förderung für Masterarbeiten aus dem Bereich Bildung“, die wir von der *Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich* empfangen haben.

Wir bedanken uns bei Jorg Massen und Fritz Jergitsch für deren Unterstützung und Geduld.

Vielleicht aber sogar am Wichtigsten für diese Arbeit waren unsere Interviewpersonen. Wir danken den 12 TeilnehmerInnen sehr herzlich für ihre Zeit, Offenheit und Bereitschaft, uns einen Einblick in ihr Schulleben zu geben.

Wir haben empfunden wie komplex, spannend und reich das empirische Datenmaterial ist und haben ab und zu mit schwerem Herzen feststellen müssen, dass bestimmte schöne oder lustige Aussagen leider inhaltlich nicht zum Thema passten und in dieser Arbeit eigentlich keinen Platz finden können. Um das Material zu würdigen, teilen wir an dieser Stelle gern ein paar von unseren Lieblingsaussagen.

Danke für die Komplimente über unser junges Alter:

IP12: ...Ich hätte Sie als 26 […] eingeschätzt.

IP10: 29? Schaust bissl jünger aus. […] Du eigentlich auch, schaust eher so aus wie 19, 20.

Danke auch für die Ehrlichkeit:

IP12: Ja. Als kleines Kind wollte ich mit 18 Jahren schon Kinder haben. […] So jung wie möglich, aber andererseits will ich meinen Traum verwirklichen und...[dann]...muss ich schon noch viel machen. Also. Aber auf jeden Fall Familie. Und ein Mann, der einen unterstützt.
[alle lachen]
IP11: Nein, ein reicher Mann! […]
IP12: Das wär am besten, da muss man nichts mehr machen. […] Also das wird schwierig heutzutage. […] ...Nicht an jeder Ecke findet man [so einen]...

IP7: [I]ch weiß nicht ganz was. Also, Lehrerin möchte ich nicht werden, das... […] Weil Kinder zu grausam sind. [alle lachen][…] Es werden manche Lehrerinnen verarscht.

I1: Also das ist für dich so ein Zukunftsplan: In die Niederlande fahren.
IP8: Ich weiß nicht, wenn's möglich wär, ich würd sofort. Sofort. Da kann man sogar legal Gras rauchen, man muss sich nicht verstecken.
[alle lachen]
I2: Ja stimmt, das ist ein Vorteil.
IP9: Kann man auch auf der Straße rauchen?
I1: Eigentlich nicht. Aber...
IP8: ...Nur in diesen Coffeshops, oder?
I1: Ja.
IP9: Und wieso haben sie das überhaupt gemacht?
IP8: Wegen Steuer, das ist ur klug, nicht wie hier in Österreich Lohnsteuer. Oder gibt's dort auch Lohnsteuer?
I1: Jaja.
IP8: Oh.
[alle lachen]

IP12: Aber ich, ich sag das dann auch offen und ehrlich, also ich, ich sag, aber dann kommt das wieder falsch rüber, obwohl ich es mit einer normalen Tonlage rede. Ich meine, die erwarten von uns Ehrlichkeit, aber wenn man das denen dann sagt, dann sagen sie: Das ist kein, das ist nicht der entsprechende Ton... […] Ich meine, soll ich's ihnen vorsingen oder vorlachen?

An dieser Stelle bleibt uns nur noch übrig, uns bei einander für die Zusammenarbeit zu bedanken. Es war ein schöner gemeinsamer Weg, den wir gegangen sind.

Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen.

Kim Dusch & Katharina Gredler
Wien 2015

Abstract

Deutsches Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft und der Frage, inwiefern Hinweise auf diesen Diskurs in Berichten von SchülerInnen und LehrerInnen über ihren Unterricht und das soziale Feld Schule, in welchem sie sich als AkteurInnen bewegen, gefunden werden können. Die Arbeit besteht somit aus einem theoretischen Teil, in welchem der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs nach ausgewählten AutorInnen – insbesondere Hartmut Rosa und Erich Ribolits – auf Makro-, Meso- und Mikroebene dargelegt wird und aus einem empirischen Teil, in welchem Interviewergebnisse – von 10 narrativen und problemzentrierten Interviews mit 8 SchülerInnen und 4 LehrerInnen – beschrieben und mithilfe von Hypothesen mit dem Diskurs verknüpft werden.

Es wurden 13 Hypothesen, basierend auf dem theoretischen Diskurs über die charakteristischen merkmale einer Konkurrenzgesellschaft und das soziale Feld Schule generiert.

1. Die AkteurInnen vergleichen sich miteinander und wollen in diesem Vergleich besser abschneiden als andere.
2. Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.
3. Die AkteurInnen sind selbst dafür verantwortlich, was sie erreichen und wie andere über sie denken.
4. Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.
5. Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.
6. Das Konzept von Konkurrenz bleibt im Sprechen von den AkteurInnen unhinterfragt.
7. Die AkteurInnen passen sich an das Bildungssystem an und funktionieren nach dessen Logik.
8. Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.
9. Die AkteurInnen sehen ökonomisch verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als das Ziel von Schule und Lernen.
10. Die AkteurInnen nehmen einen hohen Grad an sozialer Selektivität im Feld Schule wahr.

11. Als Ideal für LehrerInnen wird angesehen, dass er/sie sich als Lerncoach verhält, nicht so sehr als Vortragende/r oder VermittlerIn von Lehrstoff.
12. Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen des Schulsystems erfüllen müssen.
13. Soziale Beziehungen werden von den AkteurInnen nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung auf das Ziel hin, besser zu sein als andere, kalkuliert.

Die Merkmale des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses können nur teilweise wiedergefunden, teilweise muss ihnen widersprochen werden. Merkmale, die erkennbar sind, sind eine Anpassung an das Konzept des Konkurrenzdenkens, eine Tendenz bei den AkteurInnen in Richtung zweckrationales Argumentieren (insbesondere in Hinblick auf Lernen als Investition) statt wertrationales Argumentieren, der Wunsch nach mehr individueller Mitbestimmung an der Unterrichtsgestaltung, ein starker Fokus auf Eigenverantwortung und das Verwenden von Konkurrenz als Kategorisierungsinstrument. Andererseits konnten folgende, im theoretischen Diskurs beschriebenen, Merkmale nicht wiedergefunden werden, nämlich dass die AkteurInnen besser sein wollen als andere (und ihre Beziehungen auch dahingehend kalkulieren), keinen Gemeinschaftssinn hätten, nur auf sich selbst fokussiert seien und einen ständigen Druck zur Selbstoptimierung wahrnehmen würden. Es zeigte sich lediglich, dass die AkteurInnen zumindest nicht schlechter als andere sein wollen. Zusammenhalt und Freundschaft sind ihnen wichtig und sie scheinen zwar Druck aufgrund der Anforderungen des Systems zu spüren, jedoch keine Überforderung dadurch und schon gar nicht speziell durch neue Maßnahmen, wie VertreterInnen des Diskurses darlegen. Ambivalent zeigt sich die Haltung den dargestellten Begründungsmustern des konkurrenzgesellschaftlichen Systems gegenüber, die teilweise explizit kritisiert werden, trotzdem aber von Handlungen, die ebendiesen Mustern entsprechen, erzählt wird.

Auch wenn einige Hypothesen relativ einwandfrei bestätigt werden konnten, können die festgestellten Merkmale nicht mit Sicherheit auf eine Konkurrenzgesellschaft zurückgeführt werden. Auf der Grundlage des konkurrenzgesellschaftlichen Diskurses können die hier dargestellten Phänomene teilweise bestätigt, teilweise auch relativiert werden. Besonders in Hinblick auf den laut VertreterInnen des Diskurses abnehmenden, laut den

vorliegenden empirischen Daten aber stark ausgeprägten, Gemeinschaftssinn könnte in weiterführenden Forschungen hiermit eine neue Perspektive ermöglicht werden.

English abstract

This thesis focuses on the discourse of a competitive society, and the question whether indications of the discourse can be found in reports of pupils and teachers. The first part of the study is theoretical; i.e., we depict the discourse on the basis of selected authors, in particular Hartmut Rosa and Erich Ribolits.

The second part is empirical, and we describe the results of interviews and relate them to the hypotheses of the theoretical part. We conducted interviews – which were both narrative and problem centered – with eight pupils and four teachers. We interviewed them about the social field, i.e. school, in which they are agents.

We conducted 13 hypotheses, based on the theoretical discourse of the characteristics of the competitive society and the social field school:

1. The agents compare themselves with others and want to be the better one in this comparison.
2. The agents notice an imperative towards self-optimization.
3. The agents think of themselves as being responsible for what they achieve and what others think about them.
4. The agents express individualistic tendencies.
5. The agents argue purposively rational.
6. The agents do not question the concept of competition in their narrations.
7. The agents adapt to the school system and function in accordance with its principles.
8. The agents see the argumentation patterns of the school system as legitimate.
9. The agents think that economically utilizable qualifications and certificates are the purpose of school and learning.
10. The agents notice a high degree of social selectivity in school.
11. The agents think that the ideal role of a teacher is that of a learning coach rather than of a lecturer or as someone who transfers knowledge.
12. The agents notice pressure and excessive demands due to an attempt to fulfill the (new) standards of the school system.

13. The agents strategize social relationships with an economical cost-benefit perspective with the goal of outcompeting others.

We did not find all of the characteristics of the discourse of a competitive society in the interviews, and partly there were even contradictions within them: We did find that the agents' argumentations tended to be purposively rational (especially relating to the concept of learning as an investment) and not value rational. In addition, the study participants wished for school lessons that allow them to actively participate in terms of teaching structure. Moreover, we found a strong focus on self-responsibility and the use of competition as a categorization model.

In contrast, there were also characteristics – described by the authors of the discourse – that we did not find: For example, the behavior of wanting to be better than others (and also strategize relationships according to that concept), or that the agents did not have a sense of community. The participants were also not only focused on themselves and they did not always feel the pressure of self-optimization. Our study merely shows that they do not want to be worse than others. Solidarity and friendship seem to be very important to them. They did tell about pressure because of the demands of the school system However, in contrast to what the representatives of the discourse report, the participants did not experience these demands as excessive, and especially not due to new measures. There is an ambivalent attitude towards the patterns of a competitive society system; i.e., whereas the agents do criticize these patterns explicitly, they nevertheless show behavior that corresponds with these patterns.

The analysis shows that some of the hypotheses can be positively confirmed. Nevertheless, we cannot prove a relation between the perceived phenomena and the competitive society. However, when we acknowledge the existence of the competitive society, we can confirm certain phenomena, whereas others can easily be relativized. The representatives of the discourse show for example that the sense of community is decreasing, while our empirical data show that it is still very strong. Such contradictions could develop new perspectives for further research.

Nederlands abstract

In onder andere de media en wetenschappelijke publicaties wordt een verband gelegd tussen de concurrentiemaatschappij en de (negatieve) invloed die deze op het onderwijs heeft. In dit onderzoek wordt dit verband onderzocht en wordt

gekeken in hoeverre de kenmerken van de concurrentiemaatschappij in het reflecteren op en praten over onderwijs en het sociale veld ‘school’ door actoren uit dit veld – namelijk leerlingen en docenten – teruggevonden kunnen worden. Specifiek wordt er gekeken in hoeverre de aanname dat het onderwijs door concurrentiedenken beïnvloed wordt, aangetoond kan worden.

Enerzijds wordt aan de hand van verschillende auteurs het discours van de concurrentiemaatschappij theoretisch uitgewerkt op macro-, meso- en microniveau. Met name het werk van socioloog Hartmut Rosa en ‘bildungswetenschapper’ Erich Ribolits worden als centrale bronnen gebruikt. Van de kenmerken van de concurrentiemaatschappij, die zij noemen, zijn hypothesen geformuleerd, waarmee een narratief en probleem-gecentreerd interview is ontworpen. De hypothesen worden onderzocht met behulp van een kwalitatieve inhoudsanalyse van 10 interviews, met 8 leerlingen en 4 docenten.

De 13 hypothesen die geformuleerd werden vanuit het theoretische discours over actoren in de concurrentiemaatschappij en toegespitst op het sociale veld ‘school’, zijn:

1. De actoren vergelijken zichzelf met anderen en willen in deze vergelijking beter zijn dan anderen.
2. De actoren nemen een imperatief tot zelfoptimalisering waar.
3. De actoren zijn zelf verantwoordelijk voor wat ze bereiken en hoe anderen over hen denken.
4. De uitingen van de actoren zijn individualistisch van aard.
5. De actoren argumenteren doelrationeel.
6. Het concept ‘concurrentie’ wordt door de actoren niet (kritisch) in twijfel getrokken.
7. De actoren passen zich aan het onderwijssysteem en de logica waarnaar dit systeem functioneert aan.
8. De actoren nemen de redeneringspatronen van dit onderwijssysteem over.
9. De actoren vinden dat economisch relevante kwalificaties en diploma’s het doel van school en leren zijn.
10. De actoren nemen een hoge mate van sociale selectiviteit in het veld ‘school’ waar.
11. Het ideaal van de actoren voor docenten is dat zij zich als coaches gedragen en niet als kennisoverdragers.

12. De actoren ondervinden druk en overbelasting doordat zij de (nieuwe) eisen die van het onderwijssysteem uitgaan moeten vervullen.
13. Sociale contacten worden door de actoren berekenend aangegaan, met het doel uiteindelijk de beste te zijn.

Het onderzoek wijst uit, dat kenmerken van het discours maar gedeeltelijk kunnen worden teruggevonden in de vertellingen van de actoren en ook gedeeltelijk weerlegd kunnen worden. Uit de interviews blijken de volgende kenmerken van de concurrentiemaatschappij bevestigd te kunnen worden, namelijk dat het concurrentiedenken door de actoren overgenomen wordt en dat ze zich aanpassen aan de logica die van dit systeem uitgaat, dat in hun argumentaties en redeneringen eerder een doelrationaliteit kan worden waargenomen in plaats van een waarderationaliteit, dat ze een sterke wens uiten om onderwijs zelf (mede) te mogen vormgeven of aan te passen aan hun individuele voorkeuren, dat ze sterk op hun eigen verantwoordelijkheid gefocust zijn en dat ze concurrentie als categoriseringsinstrument gebruiken.

Bepaalde kenmerken kunnen echter niet bevestigd worden, namelijk dat de actoren beter willen zijn dan anderen (en hun relaties ook naar dat principe berekenend aangaan), dat er geen gemeenschapszin meer zou bestaan, dat ze alleen maar aan zichzelf denken en een continue druk ondervinden om zichzelf te verbeteren en vervolmaken. De actoren geven echter aan, ten minste niet slechter te willen zijn dan anderen. Sociale cohesie en vriendschap worden belangrijk gevonden. Ook wordt er een bepaalde druk gevoeld, die gewijd wordt aan eisen die van het onderwijssysteem uitgaan. Maar in tegenstelling tot wat de auteurs die het discours beschrijven aangeduid hebben, schijnen actoren hierdoor niet overbelast te raken.

Wij concluderen dat binnen de concurrentiemaatschappij een bepaald redeneringspatroon wordt gehandhaafd, waarin bijvoorbeeld ‘beter’ en ‘slechter’ als legitieme categorieën worden gebruikt om mensen mee in te delen. Interessant is dat dit patroon enerzijds expliciet door de actoren wordt bekritiseerd, maar dat ze anderzijds in hun eigen handelingen en reflecties dit patroon toch zelf lijken te gebruiken.

Kapitel 1. Einleitung

In dieser Einleitung werden Forschungsinteresse und Problemaufriss (1.1), Forschungsfrage (1.2), Begriffsspezifizierung (1.3), Erkenntnisinteresse (1.4) und das Projekt *Kompetenz & Bildung* (KOMBI), an das sich diese Masterarbeit anlehnt (1.5) erläutert.

1.1 FORSCHUNGSINTERESSE UND PROBLEMAUFRISS

Der 2013 erschienene Dokumentarfilm *Alphabet* von Regisseur Erwin Wagenhofer, der als Teil des öffentlichen Diskurses rund um Bildung und Konkurrenz betrachtet werden kann, regte zu einer genaueren Betrachtung dieses Themas an. Die darin dargestellte Kritik am heutigen – Wagenhofers Meinung nach weltweit verbreiteten – Bildungsverständnis ist, dass dieses zu eng gefasst ist, weil es von Konkurrenzdenken geprägt werde. Er bezieht sich beispielsweise auf den britischen Autor Sir Ken Robinson, der sagt: „Unser Bildungssystem hat unsere Köpfe genauso ausgebeutet, wie wir die Erde ausbeuten: um eines bestimmten Rohstoffs willen. Und für die Zukunft wird uns das nichts nützen. Wir müssen unsere fundamentalen Prinzipien, nach denen wir unsere Kinder ausbilden, überdenken“ (Robinson 2013). Laut Wagenhofer geht es in der heutigen Gesellschaft und insbesondere im Feld Schule nur noch darum, dass Kinder im internationalen Spiel der Konkurrenz gut abschneiden würden, indem sie beispielsweise bei den PISA-Prüfungen die besten Resultate erreichen. „Das geheime Lehrplan im Zeitalter der globalisierten Marktwirtschaft heißt Standortsicherung und Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weg zur Wissensgesellschaft“ (Wagenhofer et al. 2013, 141).

Wagenhofer lässt in diesem Film Experten aus unterschiedlichen Fachrichtungen zu Wort kommen, um seinen Standpunkt gegen Konkurrenz im Bildungsbereich zu festigen. Der Bildungsforscher Andreas Schleicher, Verfasser einer PISA-Studie, der, obwohl er betont, seine eigenen Kinder nie in eine solche Schule gehen lassen zu wollen, seine Bewunderung über die „chinesische Leistungsbereitschaft“ äußert, wird ebenfalls gezeigt. Im Gegensatz zu Schleichers Bewunderung für die Leistungsbereitschaft spricht der chinesische

Professor der Fakultät Bildung der Universität Peking Yang Dongping seine Besorgnis darüber aus, wie sowohl der Konkurrenzdruck als auch die Suizidrate unter den SchülerInnen steige. Yahamoz Karakurt, Schülerin aus Hamburg, liest im Film einen von ihr verfassten offenen Brief mit der Forderung nach mehr Freizeit in ihrem Leben vor, da ihr der zunehmende Leistungsdruck in der Schule diese raube. Ähnlich gibt sich Pablo Pineda, der erste Europäer mit Down-Syndrom, der einen Universitätsabschluss hat, und der erklärt, dass das Schulsystem seiner Ansicht nach ausschließlich von einem Menschenbild, welches von Konkurrenz durchdrungen sei, ausgehe. Ein Personalvorstand der Deutschen Telekom AG spricht sich gegen die von ihm beschriebene Tendenz aus, dass das Leben nur mit ökonomischem Blick gesehen werde.Wagenhofer will mit seinem Film davor warnen, dass der Konkurrenzgedanke sich zunehmend im Denken der Menschen festsetzt und sich daraus eine Gesellschaft ergibt, in welcher Menschen nur als Rädchen eines Produktionsprozesses verstanden werden. (Vgl. Wagenhofer 2013) „Die jungen Menschen sollen Prüfungsmaschinen sein; andere menschliche Qualitäten sowie eigene Gedanken werden im Keim erstickt“ (Wagenhofer et al. 2013, 27).

Auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird das Thema Wettbewerbsfähigkeit aufgegriffen. Nach Lutz Koch (2004) hat sich das Bildungsverständnis seit der Einführung von PISA im Jahre 2000 neu ausgerichtet. Koch führt dazu den Unterschied zwischen allgemeiner Menschenbildung und Grundbildung an. Es gehe bei Ersterer darum, Individuen nicht bloß mit Kenntnissen oder Fertigkeiten auszustatten oder auszurüsten, sondern darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Menschen ermöglichen, sich bereichern zu können. Koch zitiert hierzu Blumenberg: „Bildung sei kein Arsenal, Bildung sei ein Horizont“ (Blumenberg 1998[1], 25, zitiert nach Koch 2004, 185). Laut Koch hat sich aber immer mehr diese zielgerichtete und nach Nützlichkeit orientierte Vorstellung von Bildung durchgesetzt. Die funktionalistische Darstellung von Bildung entspricht Koch zufolge dem Ansatz, von dem PISA ausgehet, weil in dessen Rahmen die unterschiedlichen zu erwerbenden Kompetenzen als *Werkzeuge* bestimmt werden und von PISA zudem Basiskompetenzen vorgegeben werden, die weltweite Gültigkeit beanspruchen. So könnten die Leistungen von SchülerInnen auf globaler Ebene

[1] Blumenberg, Hans (1998): *Begriffe in Geschichten.* Suhrkamp, Frankfurt am Main

verglichen und Ranglisten aufgestellt werden. Nach Koch werden die PISA-Messungen nur dazu verwendet, ein Bildungsminimum abzuprüfen und die Messungen würden ausschließlich dem Ziel dienen, die Konkurrenzfähigkeit und das Wirtschaftswachstum eines Landes zu sichern und möglichst zu erhöhen. In dieser Bildungsauffassung werde ökonomische Funktionalität zum charakteristischen Merkmal, weil sie nur auf Resultate fokussiere. (Vgl. Koch 2004, 185f)

> *„Wenn der Lernende als Mensch gleichgültig ist, nur eben nicht hinsichtlich seiner Leistungen (*output*)* [Hervorhebung im Original][2]*, dann spielt es auch keine Rolle, womit er beschäftigt wird. Es genügt, ihn die vorgeschriebenen Anwendungskompetenzen erwerben zu lassen. [...] Das Ganze hat zwar mit dem, was die Tradition ‚Bildung' nannte, wenig oder gar nichts zu tun, dafür stellt es ein in sich geschlossenes anwendbares Programm mit Erfolgssicherheit dar, ohne in die Gefilde pädagogischer Problemstellungen auszuweichen, die von manchen als pädagogische Lyrik diskreditiert werden. Auf Pädagogik, insbesondere Allgemeine Pädagogik, kann das Konzept zugunsten angewandter Psychologie, darauf basierender Fachdidaktik und empirischer Sozialforschung verzichten."* (Koch 2004, 189f)

Sowohl im öffentlichen (vgl. Wagenhofer 2013b) als auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. z.B. Koch 2004, Erich Ribolits (1997, 2009), Jörg Ruhloff (2005, 2007), Ulrich Bröckling (2008), Ingrid Lohmann (2005, 2007), Monika Witsch (2007)) wird davon ausgegangen, dass es im Bildungsbereich einen starken Fokus auf Konkurrenz gibt und dass das jeweils individuelle Bildungsverständnis von Menschen davon beeinflusst wurde. Mehrere AutorInnen erwähnen eine starke Konzentration auf Konkurrenz innerhalb der gesamten (spät)modernen Gesellschaft; teilweise wird explizit von einer „Konkurrenzgesellschaft" gesprochen (vgl. u.a. Popitz 1992; Müller/Reinl 1997; Brähler/Wirth 2002; Rosa 2006, Dehue 2008; Schweppenhäuser 2014, Kirchhoff 2015). Dietmar Wetzel (2013) untersucht in seinem Buch *Soziologie des Wettbewerbs* (2013) verschiedene Diskurse rund um die Thematik Wettbewerb in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern, wie in jenem der

[2] Zugunsten der einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Anmerkung [Hervorhebung im Original] verzichtet. Jeder kursiv gedruckte Teil eines direkten Zitats wurde, wenn nicht anders gekennzeichnet, so aus dem Original übernommen.

universitären Bildung, der Ökonomie, des Sports und der Liebe. Ausgangspunkt seines Buches sei, dass „Märkte und vor allem Wettbewerb [...] in aller Munde [sind]“ (Wetzel 2013, 15). Agnieszka Dzierzbicka (2006) spricht von einem „Wettbewerbsfieber“ in der Gesellschaft und nennt dabei PISA als Beispiel. (Dzierbicka 2006, 114) Kirchhoff bestimmt „Konkurrenz als Epochenparadigma“ (Kirchhoff 2015, 7):

> *„Charakterisierungen moderner Gesellschaften fallen durchaus unterschiedlich aus. Weitgehend einig ist man sich jedoch, dass Konkurrenz in modernen Gesellschaften einen grundlegenden, wenn nicht sogar dominanten Modus gesellschaftlicher Interaktion darstellt. Seitdem das Leistungsprinzip gegen das Prinzip autoritativer Zuschreibung forciert worden ist, [...] hat Konkurrenz bzw. das Konkurrenzprinzip in modernen Gesellschaften immer weitere, seit einigen Jahrzehnten beinahe ubiquitäre Verbreitung gefunden. Man kann moderne Gesellschaften mittlerweile als* Konkurrenzgesellschaften *bzw. als* Wettbewerbsgesellschaften *bezeichnen, weil in ihnen fast alle zentralen gesellschaftlichen Funktionssphären und Institutionen bzw. Handlungsbereiche – Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst, Massenmedien, Erziehung, Bildung, Gesundheitswesen, Religion, Sport, Familie, Intimbeziehungen usw. – mehr oder weniger wettbewerbsförmig organisiert sind, während die zuvor dort gültigen Prinzipien sukzessive erodieren,* und *weil Konkurrenz bzw. Wettbewerbsfähigkeit zu einem zentralen, oft zum dominanten Handlungsziel individueller wie kollektiver Akteure geworden ist. Und moderne Gesellschaften sind nicht nur faktisch Konkurrenzgesellschaften, sondern sie sind es auch in normativen Sinn.“* (Kirchhoff 2015, 7f)

Kirchhoff geht nicht davon aus, dass es in einer eher traditionellen Gesellschaft keine Konkurrenz gegeben habe; der Unterschied sei, dass Konkurrenz nun omnipräsent sei (vgl. Kirchhoff 2015, 8). Die oben genannten AutorInnen sehen Konkurrenz- und Wettbewerbsdenken als einen der Gründe dafür an, dass sich gesellschaftliche Schichten und Hierarchien bilden.

Folgt man diesen Ausführungen, kann daraus geschlossen werden, dass Konkurrenz im Sprechen von Menschen zurückzufinden sein müsste, da beispielsweise Kirchhoff bemerkt, dass Konkurrenz zum „dominanten Handlungsziel“ (Kirchhoff 2015, 8) von AkteurInnen geworden ist. Lohmann (2005, 2) gibt an, dass sich die ökonomischen Gesetze des Kapitalismus

umfassend auf die unterschiedlichen Lebensbereiche der Menschen ausgeweitet hätten und eine Folge davon sei, dass das Handeln und Sprechen der Menschen einem Kostenminimierungs- und Profiterhöhungs-Kalkül unterworfen sei. In der folgenden Arbeit werden die vermeintlichen Auswirkungen einer Konkurrenzgesellschaft untersucht.

Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird angenommen, dass man das Konkurrenzdenken im Sprechen über Bildung, Unterricht und Schule wiederfinden kann. In dieser Arbeit wird im wissenschaftlichen Diskurs weitergearbeitet. Der Fokus wird auf die eben beschriebenen Themen gelegt und es wird die Frage nach den Auswirkungen einer vermeintlichen Konkurrenzgesellschaft auf die AkteurInnen in dem sozialen Feld Schule gestellt.

1.2 FRAGESTELLUNG

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

Wie beschreiben und bewerten SchülerInnen und LehrerInnen ihren Unterricht und das soziale Feld Schule und wie können die Aussagen der Interviewpersonen in Hinblick auf den konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs verortet und interpretiert werden?

1.3 BEGRIFFSSPEZIFIZIERUNG

Im Folgenden wird ausgearbeitet, wie die Begriffe, die Teil der Fragestellung sind, in dieser Arbeit verstanden werden. Einige Begriffe werden im Laufe der Arbeit noch vertiefender ausgearbeitet, beispielsweise wie der Begriff „Konkurrenzgesellschaft" von ausgewählten AutorInnen verstanden wird oder wie „Verorten und Interpretieren" methodisch umgesetzt wird.

1.3.1 Beschreiben und bewerten

In dieser Arbeit werden die Begriffe „beschreiben und bewerten“ so verstanden, dass sie auch die Dimensionen des Reflektierens, Abwägens, Beurteilens, Einschätzens und Empfindens einschließen. SchülerInnen und LehrerInnen werden dazu bewegt, über eine kurz vorher erlebte Unterrichtsstunde zu erzählen und darzulegen, wie sie diese erlebt haben. Weiters werden sie angehalten, eine Idealschule zu kreieren und sich zu konkreten Fragen bezüglich ihres Schulalltags und ihrer Klasse oder ihres Kollegiums zu äußern. Es wird nicht erwartet, messbare Resultate von den Erzählungen ableiten zu können, sondern vielmehr Standpunkte, für welche positive und/oder negative Bewertungen oder Konnotationen verwendet werden. Auch wird auf Schwerpunktsetzungen bzw. Betonungen von bestimmten Themen geachtet. Für diese Untersuchung des Unterrichts und des sozialen Felds Schule werden zwei Arten von Interviews verwendet, nämlich das narrative und das problemzentrierte Interview. In Kapitel 2 wird eine Differenzierung hinsichtlich der Methodenwahl geleistet, warum diese zwei Arten zur Beantwortung der Forschungsfrage geeignet sind und wie sie einander ergänzen.

1.3.2 SchülerInnen und LehrerInnen

Für diese Arbeit sind 12 AkteurInnen aus dem Feld Schule interviewt worden: 4 LehrerInnen und 8 SchülerInnen. Die Stichprobe umfasst Interviewpersonen unterschiedlicher Altersstufen, Schulniveaus und aus zwei verschiedenen Bundesländern. Die Analyse dieser Arbeit basiert auf der Reflexion von Menschen, was eine Problematik mit sich bringen kann. Entscheidet man sich für Interviews als Methode, ist man als ForscherIn darauf angewiesen, was die ProbandInnen erzählen. Dass das Interview erstens eine Momentaufnahme ist und man zweitens davon ausgehen muss, dass die „Wahrheit“ erzählt wird, stellt eine wissenschaftliche Schwierigkeit dar. Wie die Berichte aussehen, hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab, die teilweise nicht beeinflusst werden können, beispielsweise die Tagesverfassung aller Beteiligten, die Beziehung zwischen InterviewpartnerIn und Interviewerinnen, die Vorkenntnisse der

Probandinnen, was eine Frage bei der Interviewperson auslöst, et cetera. Um trotzdem möglichst aussagekräftige Berichte zu bekommen, wurden SchülerInnen und LehrerInnen der Sekundarstufe II befragt. Diese recht fortgeschrittene Altersgruppe unter SchülerInnen wurde gewählt, da es, nach Theorien der Entwicklungspsychologie, Menschen mit zunehmendem Alter besser gelingt zu reflektieren, was bedeutet, in eine kritische Distanz zum eigenen und zu dem Verhalten von anderen treten zu können (vgl. Luken 2011, 161).

Es wurden LehrerInnen und SchülerInnen befragt, nicht, um einen Unterschied zwischen den beiden aufzuzeigen, sondern es geht vielmehr darum, unterschiedliche AkteurInnen aus einem gemeinsamen sozialen Feld zu befragen und herauszufinden, inwiefern sich in ihren Erzählungen Hinweise auf Auswirkungen der Konkurrenzgesellschaft wiederfinden lassen. Es wurde eine möglichst heterogene Stichprobe gewählt, um ein breit gefächertes Bild zu bekommen.

In Kapitel 4 wird eine genaue Beschreibung der Stichprobe gegeben.

1.3.3 Unterricht und das soziale Feld Schule

Bevor die Interviews geführt wurden, wurde von den Forscherinnen eine Unterrichtsstunde der Interviewperson(en) besucht. Der Besuch dieser Stunde ermöglichte einen einfacheren Einstieg für die Interviews, da Themen wie beispielsweise der fachliche Inhalt dieser Stunde, das Vorgehen der Lehrperson, der eigene Lernfortschritt dadurch, et cetera angesprochen werden konnten; freilich wurden in weiterer Folge Fragen zum Unterricht über diese Stunde hinaus gestellt.

Der Begriff „Unterricht“ wird von den Autorinnen dieser Arbeit nicht näher definiert. Es wird damit gearbeitet, was die Interviewpersonen darunter verstanden und dazu einbrachten.

Mit dem „sozialen Feld Schule“ ist das Leben in der Schule gemeint: die Klassengemeinschaft bzw. das LehrerInnenkollegium, der Umgang mit anderen sowie das, was gelernt und wie gelehrt wird. Es wird danach gefragt, wie die AkteurInnen ihren Unterricht und den schulischen Alltag empfinden, aber auch wie sie sich diesen idealerweise vorstellen würden. Es handelt sich bei dieser

Forschung um Erzählungen und Reflexionen von Menschen, die sich in einem sozialen Feld bewegen und darin handeln. Es geht nicht darum, ein repräsentatives Bild ihres Unterrichts zu bekommen, sondern Hinweise darauf, wie dieses Feld und die eigenen Spielräume darin von den AkteurInnen wahrgenommen werden.

1.3.4 Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs

Der Terminus „Diskurs" wird für die Gesamtheit von sozialen Regeln und sozialen Praktiken, die ein spezifisches System von Bedeutung und Sinn produzieren, verwendet. Es wird in dieser Arbeit vom Diskursbegriff nach Busse/Teubert (2013) ausgegangen. Sie verstehen unter einem Diskurs Textkorpora, die inhaltlich miteinander in einem Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang könne durch unterschiedliche Kriterien festgestellt werden, beispielsweise dass sich diverse AutorInnen auf die gleichen Gegenstände, Zeiträume oder Gesellschaftsausschnitte beziehen oder auch explizit aufeinander verweisen. (Vgl. Busse/Teubert 2013, 16f) Es werden unterschiedliche wissenschaftliche Texte herangezogen, um den Diskurs über die Konkurrenzgesellschaft auf drei unterschiedlichen Ebenen zu beschreiben. Es sind dies:

1. Makroebene: die Gesellschaft (Kapitel 3.1);
2. Mesoebene: das Bildungssystem (Kapitel 3.3);
3. Mikroebene: das Individuum in der Gesellschaft (Kapitel 3.2) und das Individuum im Bildungssystem (Kapitel 3.3).[3]

Es werden Werke von verschiedenen AutorInnen herangezogen, die „die Konkurrenzgesellschaft" als Forschungsgegenstand haben. Der Zusammenhang von den Texten wird also einerseits durch inhaltliche Aspekte gekennzeichnet, aber auch dadurch, dass viele AutorInnen, die für diese Arbeit herangezogen werden, sich aufeinander beziehen. Die Annahme, die allen ihren Auseinandersetzungen zugrunde liegt, ist, dass die Konkurrenzgesellschaft

[3] Sowohl die Bearbeitung der Bildungssystem-Ebene, als auch jene der Thematik „das Individuum im Bildungssystem" sind in Kapitel 3.3 zu finden. Ribolits, der als zentraler Autor für die Ausarbeitung der Mesoebene gewählt worden ist, denkt beide Phänomene in *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*, welche die darin verwendete Hauptquelle darstellt, derart eng miteinander verknüpft, sodass diese nicht voneinander getrennt betrachtet hätten werden können, ohne seine Argumentation zu verzerren.

davon gekennzeichnet sei, dass alle gesellschaftlichen Sphären genuin wettbewerbsförmig organisiert seien und dass sowohl Organisationen als auch Individuen stark von ebendieser gesellschaftlichen Gestaltung beeinflusst werden. Der Diskurs wird in Kapitel 3 ausführlich erarbeitet.

Begriffe wie „Gesellschaft“, „Bildungssystem“ oder „Individuum“ werden im Folgenden nicht weiter problematisiert, auch wenn den Verfasserinnen bewusst ist, dass das, was mit Begriffen wie „die“ Gesellschaft, „das“ Bildungssystem“ oder „das“ Individuum bezeichnet wird, so nicht existiert. Die Bedeutungen und Konstitutionen der Begriffe können je nach Diskurs, Disziplin oder individueller Perspektive unterschiedlich ausfallen. In den Kapiteln wird das Gesellschafts-, Bildungssystems- oder Individuumsverständnis der jeweiligen AutorInnen beschrieben, es wird aber nicht weiter auf diese Begriffe eingegangen.

1.3.5 Verorten und interpretieren

Die ausgewählten AutorInnen beschreiben Merkmale der Konkurrenzgesellschaft, die ihrer Meinungen nach bei der Betrachtung der Menschen, also auf individueller Ebene, wiedergefunden werden können. Aus der theoretischen Bearbeitung werden daher Hypothesen generiert, die sich auf diese Merkmale beziehen. Die Hypothesen werden operationalisiert, indem Merkmale formuliert werden, die in den Erzählungen der Interviewpersonen vorkommen und Hinweise auf eine Beantwortung der Hypothesen beinhalten könnten. Mithilfe der Hypothesen wird ein Interviewentwurf hergestellt und es werden Interviews gehalten, die vollständig transkribiert werden. Die Transkripte werden mithilfe der Hypothesen und deren Operationalisierung analysiert.
Die Generierung der Hypothesen, die Operationalisierung sowie auch der Interviewentwurf werden in Kapitel 4 dargelegt. Die Transkripte können im Anhang dieser Arbeit gefunden werden.

Zusammenfassend ist die Gliederung dieser Arbeit folgende: In Kapitel 2 werden die verwendeten Methoden ausgeführt, in Kapitel 3 wird der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs dargelegt, Kapitel 4 umfasst den Entwurf der

empirischen Studie, bestehend aus Generierung und Operationalisierung von Hypothesen und Konzeption eines Interviews, in Kapitel 5 werden die empirischen Daten anhand der Hypothesen analysiert und in Kapitel 6 werden sowohl die theoretischen als auch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet.

1.4 ERKENNTNISINTERESSE

Diese Masterarbeit entsteht im Schwerpunkt *Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation* des Studiums Bildungswissenschaft. In diesem Schwerpunkt liegt der Fokus unter anderem auf Modellen von Bildung und gesellschaftlicher Veränderung bzw. deren eventueller Zusammenhang. Er kann insofern als interdisziplinär bezeichnet werden, als dass in der Bildungswissenschaft Perspektiven aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern zusammengebracht werden, wie zum Beispiel aus Philosophie und Soziologie, wie es auch in dieser Arbeit umgesetzt wird.
Ziel dieser Arbeit ist es, eine aus einem theoretischen Konzept stammende Gegenwartsdiagnose mit empirischen Daten in Verbindung zu setzen. Es wird also eine reflexive Beziehung von Theorie und Praxis angestrebt. Kate Meyer-Drawe (1984) thematisiert das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Sie beschreibt den Charakter der Theorie als „frei [...] von Handlungszwängen und Existenznöten“ (Meyer-Drawe 1984, 252). Wenn man aber in der pädagogischen Praxis von der Aktualität der Situation zum Handeln „gezwungen“ werde, benötige man statt einer theoretischen Auseinandersetzung eine praktische Handlungsperspektive. Theorie könnte daher zum „verzichtbaren Luxus“ (Meyer-Drawe 1984, 252) werden, wenn die Not zum Handeln da ist. In der Praxis werde gehandelt – nicht mit dem Ziel, eine Theorie zu verstehen, sondern um als handelnder Mensch verstanden zu werden und Bestätigung, also Sinn im eigenen Handeln, zu erfahren. Es könne erst in der pluralistischen komplexen pädagogischen Situation ein Sinn entstehen. Theorie könne der Komplexität solcher praktischer Situationen nicht gerecht werden, weil sie immer in Distanz dazu stehe und in einer gewissen Art und Weise eingeschränkt sei, weil sie beispielsweise kategorisiert, deutet oder versucht, praktische Phänomene überschaubar zu machen. Praxis gehe sozusagen über die Theorie

hinaus. Theorie bringe das Handeln zum Stillstand, was nötig ist, um es überhaupt thematisierbar machen zu können. Reflexion finde deshalb immer rückblickend, also im Nachhinein statt, nie aber im Moment selbst. Sie könne daher der Aktualität nie ganz gerecht werden. Praxis könne der Reflexionspunkt sein, der die Theorie auf ihre blinden Flecken hinweist. „Umgekehrt produziert Theorie Bedeutung, die das Sehen bestimmter Zusammenhänge allererst ermöglicht und so neue Handlungsfelder eröffnet“ (Meyer-Drawe 1984, 255). (Vgl. Meyer-Drawe 1984, 250-257)

In dieser Arbeit wird von einem theoretischen Diskurs ausgegangen, in welchem Annahmen über das menschliche Handeln und Sein gemacht werden. Das Erkenntnisinteresse liegt also darin, zu untersuchen, inwieweit die theoretische Perspektive der Konkurrenzgesellschaft vielleicht bestätigt, erweitert, differenziert oder ihr widersprochen werden könnte, was mithilfe einer praktischen Perspektive, nämlich mit Erzählungen von AkteurInnen aus dem Feld Schule, geschehen soll.

1.5 DAS KOMBI PROJEKT

Diese Masterarbeit entsteht in Anlehnung an das Projekt *Kompetenz & Bildung* (KOMBI). Das KOMBI Projekt wird von einer Forschungsgruppe der Universität Wien, die von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß und Mag. Susanne Tschida geleitet wird, in Kooperation mit dem BIFIE umgesetzt. Sie untersucht die Veränderungen des Unterrichts an österreichischen Schulen im Zuge der heutigen Bildungsreform. In dem Projekt wird die Unterrichtspraxis in den Fächern Deutsch und Mathematik an AHS und BHS aus Perspektive der SchülerInnen und LehrerInnen mittels Fragebögen und standardisierten Unterrichtsbeobachtungen erhoben. Ziel des Projekts ist es, Veränderungsprozesse mithilfe einer Langschnittstudie über einen Zeitraum von mindestens drei Jahren zu dokumentieren und ein Bild der heutigen Unterrichtspraxis zu bekommen (vgl. Schluß et al. 2014).

Es haben derzeit drei Datenerhebungsrunden stattgefunden (April-Mai 2013, April-Mai 2014, April-Juni 2015). 2013 wurden insgesamt 12 Schulen (7 BHS und 5 AHS) mit 35 LehrerInnen und 907 SchülerInnen befragt und beobachtet. 2014 konnten in 11 Schulen Erhebungen durchgeführt werden. Es nahmen 653

SchülerInnen und 31 LehrerInnen an der Untersuchung teil. 2015 waren es 9 Schulen, 660 SchülerInnen und 15 LehrerInnen. Es wurde sowohl nach den Einstellungen und Urteilen von Ihnen der aktuellen Bildungsreform gegenüber, als auch nach den eigenen Wahrnehmungen von und Erwartungen an Schule und Unterricht gefragt. Im Anschluss an das KOMBI Projekt wird in dieser Masterarbeit die Frage nach der Beschreibung und Bewertung des eigenen Unterrichts, aber auch des umfassenderen sozialen Felds, in welchem der Unterricht stattfindet, aufgenommen. Zudem wird im Unterschied zum eben genannten Projekt die Perspektive der SchülerInnen und LehrerInnen ins Zentrum gestellt. Weiters wird vermehrt auf theoretischer Ebene und mithilfe qualitativer Methoden gearbeitet. Der Mittelpunkt der Untersuchung ist die Frage nach dem gesellschaftlichen Kontext.

Kapitel 2. Methoden

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen methodischen Schritte, die verfolgt worden sind, um die Forschungsfrage zu beantworten, beschrieben. Dies sind zuerst die Beschreibung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses auf unterschiedlichen Ebenen (2.1), die Formulierung von Hypothesen und deren Operationalisierung (2.2), zwei Interviewformen (2.3) und eine qualitative Inhaltanalyse (2.4). Das Kapitel schließt ab mit einer Auseinandersetzung über die methodologische Qualität der Forschung (2.5).

2.1 DIE BESCHREIBUNG DES KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURSES AUF UNTERSCHIEDLICHEN EBENEN

In dieser Arbeit wird der Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft darlegt. Dies erfolgt mithilfe von Texten von AutorInnen, die von der Existenz einer Konkurrenzgesellschaft ausgehen und ihre Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben. Jedoch bezeichnen sich AutorInnen nicht immer explizit als VertreterInnen eines (Konkurrenzgesellschafts-) Diskurses. An dieser Stelle stellt sich die Frage, was oder wer als Teil dieses Diskurses angesehen werden kann und was oder wer nicht. Die Verwendung des Begriffs „Diskurs“ wird in dieser Arbeit auf die Beschreibung von Busse/Teubert gestützt:

> *„Unter Diskursen verstehen wir im forschungspraktischen Sinn [...] Textkorpora, deren Zusammensetzung durch im weitesten Sinne inhaltliche [...] Kriterien bestimmt wird. Zu einem Diskurs gehören alle Texte, die [erstens] sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissens- komplex oder Konzept befassen, [...] und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen, [zweitens] den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf Zeitraum/ Zeitschnitte, [...] Gesellschaftsausschnitt [...] und andere Parameter genügen, und [drittens] durch explizite oder implizite [...] Verweisungen aufeinander*

Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden." (Busse/Teubert 2013, 16f)

Die „Einheit eines Diskurses [...] [kann vom] Blickwinkel der Wissenschaftler bestimmt" (Busse/Teubert 2013, 18) werden. So werden die in dieser Arbeit ausgewählten Texte zu dem Diskurs zugehörige Literatur und deren AutorInnen eventuell zu RepräsentantInnen des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses gemacht und damit von den beiden Forscherinnen die Breite des Diskurses selbst bestimmt: Die ausgewählte Lektüre aller genannten AutorInnen kann in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht werden, da mit deren Hilfe eine Beschreibung der Gesellschaft in Hinblick auf ein vermeintliches darin herrschendes Konkurrenzprinzip vorgenommen werden kann und daraus Folgen für Bildungssystem und das Individuum geschlossen werden bzw. sich schließen lassen. Außerdem wird auch teilsweise von den unterschiedlichen AutorInnen aufeinander verwiesen.
Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf Texten der Soziologen Hartmut Rosa (2006), Dietmar Wetzel (2013) und Ulrich Bröckling (2004, 2007) sowie der BildungswissenschaftlerInnen Erich Ribolits (1997, 2009), Jörg Ruhloff (2005, 2007), Ingrid Lohmann (2005), Monika Witsch (2007) und des Philosophen Konrad Paul Liessmann (2009), weil sie sich alle implizit oder explizit auf das Konkurrenzdenkens der (spät)modernen Gesellschatft beziehen. Sie stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang zueinander, weil sie Konkurrenz und Wettbewerb (im Bildungssystem) zu einem ihrer Hauptthemen gemacht haben oder sogar explizit von einer Konkurrenzgesellschaft sprechen. Die AutorInnen beziehen sich aufeinander: Beispielsweise bezeichnet Wetzel Rosa in seinem Buch als zentralen Autor im konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs (vgl. Wetzel 2013), Ribolits zitiert Bröckling (vgl. Ribolits 2012, 2009) oder Lohmann verweist auf Ribolits (vgl. Lohmann 2007, 8). Außerdem werden sie auch des Öfteren von anderen AutorInnen (vgl. z.B. Hribernik 2008; Kirchhoff 2015) in einen Zusammenhang gebracht.

Ein Diskurs kann auf unterschiedlichen Ebenen, die von einander abhängig sind, einander beeinflussen und miteinander verbunden sind, nämlich das Gemeinschafts-, Organisations- und das individuelle Niveau, dargestellt werden. Nach Wetzel (2013) „[erzeugen] Wettbewerbe [...] nicht nur (diskursive) Effekte auf der Ebene der Subjekte, sondern auch auf der institutionellen und der

gesellschaftlichen“ (Wetzel 2013, 34). Daher wird der ausgewählte Diskurs auch in dieser Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen analysiert: Auf der Mikroebene geht es um die Individuen und ihre Beziehungen zueinander. Die Mesoebene bezieht sich auf Organisationen und Institutionen – in dieser Arbeit wird der Fokus auf das Bildungssystem gelegt – und bei der Makroebene handelt es sich schließlich um gesellschaftliche Zusammenhänge. Die Individuen der Mikroebene werden stark von den anderen Niveaus beeinflusst, spielen aber selbst eine große Rolle, weil es die Menschen sind, die eine Gesellschaft ausmachen. Auf Mesoebene geht es um die Dynamik, die von einem Institution oder System entwickelt wird, wenn das System als allgemeingültig angesehen wird. Es geht um die Regeln und den Spielraum für die ‚Spieler’ (Individuen). Die Makroebene könnte durch Zeitdiagnostik verfasset werden und könnte auch der ‚Zeitgeist’ genannt werden, welcher sich in politischen Ideologien, Wirtschaftswachstum oder Wirtschaftsniedergang, kulturellen Trends, et cetera zeigt. Ein Zeitgeist ist schwierig zu erfassen, beeinflusst aber die Menschen in einer Gesellschaft aber immer, auch diejenigen, die sich gegen ihn wehren. (Vgl. Beltman 2001, 28)

Da der Diskurs in dieser Arbeit auf ebendiesen unterschiedlichen Ebenen untersucht wird, wurde eine Kombination aus bildungswissenschaftlicher, soziologischer und philosophischer Literatur gewählt. Die Autorinnen dieser Arbeit haben beide eine eigene Perspektive auf das Thema gewählt und arbeiten diese eigenständig aus.

2.2 FORMULIERUNG VON HYPOTHESEN UND IHRE OPERATIONALISIERUNG

Die Beschreibung des Diskurses fungiert als Basis für die Formulierung von Thesen. Eine These ist eine Behauptung (vom Griechischen θεσις), die nicht offensichtlich richtig ist und daher einen Beweis oder Beleg braucht. Dies macht den Unterschied zu (unstrittigen) Tatsachenaussagen aus. Merkmale von guten Thesen sind, dass sie kurz und prägnant formuliert sind, dass sie strittig sind, dass sie eine Gegenthese ermöglichen, dass sie sachlich und distanziert formuliert sind und dass sie von der Begründung, wie es zu dieser These gekommen ist, getrennt sind. (Vgl. Verschuren 2005, 123f) Eine Hypothese (vom Griechischen υποθεσις, was Unterstellung bedeutet) ist eine bestimmte Form

von Thesen. Eine These stellt eine einfache Behauptung dar, eine Hypothese aber unterstellt einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Faktoren. Oft werden Hypothesen in Satzstrukturen mit Wenn-Dann oder Je-Desto formuliert. (Vgl. Verschuren 2015, 130) Für diese Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, mit dem Begriff „Hypothesen“ zu arbeiten, weil ein Zusammenhang zwischen einem bestimmten Zeitgeist bzw. einem bestimmten System und den Aussagen von Menschen angenommen wird. Es sollte jedoch dazu angemerkt werden, dass die Hypothesen nicht in Ursache-Wirkung-Struktur verfasst werden, weil zwar von einer Verknüpfung zwischen Konkurrenzgesellschaft und der Art und Weise, wie Menschen sprechen und was sie erzählen, ausgegangen wird, nicht aber eine Kausalität bewiesen werden kann.

Aus den Beschreibungen der Konkurrenzgesellschaft und ihren vermeintlichen Auswirkungen auf die Gesellschaft, das Bildungssystem und das Individuum werden Hypothesen formuliert. Diese werden aus den Argumentationsgängen, die von ausgewählten VertreterInnen des Diskurses verfolgt werden, hergeleitet. Von diesen werden bestimmte *Auswirkungen* der Konkurrenzgesellschaft auf den eben genannten Ebenen beschrieben, aber auch bestimmte *Voraussetzungen*, die ihnen zufolge zu einer Konkurrenzgesellschaft geführt haben. Wie sich Auswirkungen und Voraussetzungen genau zueinander verhalten bzw. was davon zuerst entstanden sein könnte, kann mit dieser Forschung (und möglicherweise überhaupt) nicht erhoben werden, da es sich auch hierbei wieder um eine Kausalität handelt, von der nicht ausgegangen werden kann. Weiters können die Hypothesen, die formuliert werden, nicht alle im theoretischen Teil dargestellten Themen des Diskurses abdecken.

Die Hypothesen werden operationalisiert, indem eventuelle Antworten oder Indizien formuliert werden, die als Beantwortung für eine bestimmte Hypothese herangezogen werden können. Selbstverständlich könnte eine viel umfassendere Anzahl an Hypothesen aus dem theoretischen Rahmen hergeleitet werden. In dieser Arbeit beschränkten sich die Forscherinnen allerdings auf einige Haupthypothesen, die dafür ausführlicher ausgearbeitet werden. Die ausgewählten Hypothesen stellen die Basis für den Entwurf des Interviews dar.

2.3 INTERVIEWS

In Bezug auf die Evaluierung von Unterricht und das soziale Feld Schule werden Gespräche mit LehrerInnen und SchülerInnen geführt, um die Sicht der einzelnen AkteurInnen nachvollziehen zu können und so die individuellen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der Befragten in den Mittelpunkt stellen zu können. (Vgl. Witzel 2000, 1f) Wissend um die bereits angedeutete Schwierigkeit von Interviews, ist diese Methode doch gewählt worden, weil gerade die Reflexion von Menschen einen Zugang zu den Elementen des im Diskurs beschriebenen Zeitgeists ermöglichen können. Die Interviews werden von beiden Autorinnen gemeinsam geführt.

Es werden zwei Interviewformen miteinander kombiniert, nämlich das narrative Interview und das problemzentrierte Interview. Der Grund für diese Entscheidung liegt darin, dass ein Diskurs auf ganz unterschiedliche Weisen eine Rolle im Alltagsleben der AkteurInnen spielen kann. Mithilfe der zwei unterschiedlichen Herangehensweisen können verschiedene Einflüsse oder Auswirkungen der Konkurrenzgesellschaft vorgefunden werden, die miteinander verknüpft werden können. Die Interviews finden mit LehrerInnen und SchülerInnen statt, von denen die AutorInnen dieser Arbeit eine Unterrichtsstunde erlebt haben. Diese Unterrichtsstunde dient als Einstieg für das Interview. Das Interview ist zunächst als narratives Interview konzipiert und geht dann in ein problemzentriertes Interview über. Dies wird auch den Interviewpersonen beim Anfang des Interviews erklärt. Dass das zentrale Thema Konkurrenz ist, wird erst im Laufe des Interviews klar. Die Interviewpersonen wissen nur, dass es beim Interview darum geht, wie sie ihren Unterricht beschreiben und bewerten. Die Zweiteilung des Interviews soll ermöglichen, dass die Interviewpersonen vorerst sehr offen, ohne explizite Gedanken an Konkurrenz, erzählen und ihre Gedanken nicht von vornherein in Richtung des befragten Themas beeinflusst werden. Außerdem verschafft diese Vorgehensweise zwei Zugänge zu den Erzählungen der ProbandInnen und bietet damit die Gelegenheit, möglicherweise mehr Kohärenz in diesen erkennen zu können.

2.3.1 Das narrative Interview

Das Interview beginnt als narratives Interview. Die Interviewpersonen werden mithilfe ein paar offener Einstiegsfragen eingeladen, frei über ihren Unterricht und ihr schulisches Umfeld zu erzählen. Das narrative Interview wurde ausgewählt, weil bei dieser Interviewform *die Erzählung* der Interviewperson Priorität hat und nicht die Fragen der Interviewerinnen. Ihre Beantwortung der Fragen wird dazu verwendet, um daran anschließende Folgefragen zu formulieren. Am Beginn des Interviews wird eine besonders offene Frage gestellt und es wird darauf eingegangen, welche Themen die Interviewpersonen in ihrer Antwort hervorheben. Narrativität wird von Ruard Ganzevoort (1998) als „Erzählstruktur" (Ganzevoort 1998, 75) beschrieben, in welcher ein/e ErzählerIn aus der eigenen Perspektive erfährt und versteht und mit welcher er/sie sich als Mensch im Leben positioniert. Die narrative Methode geht vom Mensch als „BedeutungsgeberIn" (Ganzevoort 1998, 72) aus. (Vgl. Ganzevoort 1998, 75ff; Meesters et al. 2010, 24f)

Der narrative Teil des Interviews wird mit zwei offenen Fragen gestaltet, die zum Erzählen einladen sollen. Die Anfangsfrage des Interviews behandelt die besuchte Unterrichtsstunde von der Interviewperson erlebt wurde. Es geht weniger darum, herauszufinden, was genau in der Stunde passiert ist, sondern darum, die Art und Weise, wie über die Stunde gesprochen wird, zu erfassen sowie durch diesen Gesprächsbeginn auf den Schulalltag im Allgemeinen zu sprechen zu kommen. Ausgehend von der Erzählung können die InterviewerInnen weitere passende Fragen formulieren. Diese basieren auf dem von der Interviewperson zuletzt Gesagten. Die zweite offene Frage, die gestellt wird, ist, wie die Interviewperson eine Schule gestalten würde, wenn es alle Freiheiten gäbe. Diese zwei Fragen sind ausgewählt worden, um sowohl einen Einblick in das Erleben des Feldes, wie es ist, als auch in einen Unterricht, wie ihn sich die jeweilige Interviewperson wünschen würde, bekommen werden kann. Bei einem narrativen Interview wird von den Interviewerinnen erwartet, dass sie einen Freiraum zum Erzählen schaffen, eine urteilsfreie Atmosphäre sowie einen Rahmen, in dem Anonymität versprochen (und eingehalten)[4] wird.

[4] Eine der interviewten Lehrerinnen bezieht sich beispielsweise des Öfteren auf die Interviews der SchülerInnen: "Sie war da die erste beim Interview glaube ich…" (IP5: 41-42), oder: "Ich weiß nicht, was Sie, ob Sie die Schüler da gefragt haben. Es wär interessant, wie die Schüler das beschreiben. [...] Ob sie das auch so empfinden." (IP5: 72-73, 75) Bei solchen Aussagen war es besonders

Diese Methode wurde gewählt, um zu untersuchen, inwiefern Aussagen der AkteurInnen über Unterricht und Schule – ohne den Blick sogleich auf Konkurrenz zu richten – schon Hinweise auf Konkurrenzdenken oder andere Auswirkungen der Konkurrenzgesellschaft zeigen könnten.

2.3.2 Das problemzentrierte Interview

Da untersucht wird, inwiefern Hinweise auf die Hypothesen in den Erzählungen der Interviewpersonen gefunden werden können und im ersten Teil des Interviews nicht explizit danach gefragt wird, was der Diskurs behandelt, werden die Interviewpersonen im zweiten Teil spezifischer auf die Themen der Hypothesen hin gesteuert. Im Mittelpunkt stehen aber noch immer die Wahrnehmungen und Reflexionen der AkteurInnen. Der Strukturierungsgrad eines problemzentriertes Interview ist deutlich höher als der eines narrativen Interviews, es ist aber auch nicht völlig strukturiert und kann daher nach Witzel zu den halbstrukturierten Interviews gezählt werden. (Vgl. Witzel 2000, 4)
Das Problemzentrierte Interview ist ein Untersuchungsverfahren, bei dem einerseits das theoretische Vorwissen des Forschers nicht ausgeklammert wird, andererseits aber durch das Prinzip der Offenheit spezifische Relevanzsetzungen der Interviewpartnerinnen angeregt werden. Die subjektive Sicht der Interviewperson auf ein Problem soll möglichst präzise dargestellt werden können. Dafür ist es wichtig, dass der/die ForscherIn möglichst unvoreingenommen die individuellen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der AkteurInnen versucht nachzuvollziehen. Diese Vorgehensweise soll gewährleisten, dass die Sicht der Interviewperson im Mittelpunkt steht und nicht die des Interviewers selbst. (vgl. Witzel 2000, 1f) Dies verlangt von den InterviewerInnen eine sensible und akzeptierende Haltung, sowohl in Bezug auf ihr Vorwissen, als auch auf den gesamten Forschungsverlauf, um das Vertrauen und die Offenheit der Interviewpersonen zu gewinnen (Prozessorientierung). (Vgl. Witzel 2000, 2f) Wie beim narrativen Interview heißt das, dass keine Urteile über das Gesagte ausgesprochen werden und dass die Interviewpersonen sich

---

wichtig, nicht darauf einzugehen, sodass die Interviewperson selbst auch spürt, dass das Gesagte nicht weitererzählt wird. Da, wie man am ersten Zitat sehen kann, die Lehrpersonen (und auch die SchülerInnen) die Reihenfolge der Interviewpersonen wissen, d.h. wer wann interviewt worden ist, sind die Nummerierungen der Interviews nicht chronologisch.

in einem derart sicheren Rahmen fühlen, dass sie möglichst frei und ehrlich erzählen zu können. Dementsprechend wurde beispielsweise den SchülerInnen, die interviewt worden sind, mitgeteilt, dass die LehrerInnen niemals erfahren würden, was sie im Interview gesagt haben und das Interview daher keinen Einfluss auf Noten et cetera haben könnte.[5]

Die drei Grundpositionen des Problemzentrierten Interviews sind Problemzentrierung (Der/Die InterviewerIn informiert sich im Vorfeld, um das Erzählte nachvollziehen zu können, im Interview gegebenenfalls sinnvolle Nachfragen zum Thema stellen zu können und somit das Gespräch auf das Forschungsproblem direkt hinleiten zu können), Gegenstandsorientierung (Dies bedeutet, dass ein Methodenmix (beispielsweise Interview und standardisierter Fragebogen) verwendet werden kann, wenn dies für das Forschungsthema hilfreich ist und auch Gesprächstechniken flexibel gewählt werden können) sowie Prozessorientierung (Diese betont die sensible und akzeptierende Haltung des Forschers in Bezug auf die Vorinterpretation und den gesamten Forschungsverlauf. Diese Einstellung ist wichtig, um das Vertrauen und die Offenheit der Befragten zu gewinnen.). (Vgl. Witzel 2000, 2f)

Da die drei eben genannten Grundpositionen nicht nur im Rahmen des problemzentrierten Interviews als wichtig erachtet werden, sondern in der gesamten Forschung umgesetzt werden sollen, wurden sie folgendermaßen verankert: Vom theoretischen Diskurs ausgehend werden Hypothesen formuliert, die wiederum in Interviewfragen oder Interviewthemen umgewandelt werden, wie zum Beispiel die Rolle der Anderen oder (Selbst)Verantwortlichkeit (Problemzentrierung). Entsprechend dem Prinzip der Gegenstandsorientierung wurden die Interviews mithilfe zweier Interviewarten gestaltet, weiters wurden auch unterschiedliche Arten von Fragen gestellt: vertiefende weiterführende Fragen, wenn etwas unklar war oder der Interviewperson besonders relevant

[5] Hierzu ein Beispiel einer Szene, wo sich dieses Verhalten der Interviewerinnen zeigt:
I1: Wir nehmen das Interview auf und werden das alles ganz wörtlich austippen, aber es ist anonym, also...
IP8: ...Also kein Lehrer hört zu?
I1: Genau.
IP8: Okay.
I2: Es wird nie jemand erfahren, nicht einmal, von welcher Schule ihr seid oder sowas.
IP8: Okay.
I1: Alles wird anonymisiert und es wird nie auf euch zurückzuführen sein.
IP8: Meinen Namen können Sie auch aufschreiben, ich will nur nicht, dass meine Lehrer das hören. [alle lachen] Nicht, dass wir Schwierigkeiten bekommen.
I2: Sicher nicht.
I1: Nein, keine Sorge, das wird, das wird nicht, nicht passieren. (IP8: 1-12)

erschien, oder die vorab formulierten Fragen. So wurde versucht, die für diese Arbeit relevanten Themen auf möglichst „natürliche“ Weise ins Interview einfließen zu lassen und nicht eine Fragenliste abzuarbeiten. Die offene Haltung der Interviewerinnen (Prozessorientierung) wurde bereits erklärt.
Wichtig ist weiters, dass die Interviewperson selbst als ExpertInnen angesehen werden (vgl. Witzel 2000, 5), indem ihre Erfahrungen als relevant für eine Forschung betrachtet werden. Weiters soll ihnen nicht das Gefühl vermittelt werden, bestimmte Erwartungen der Interviewerinnen erfüllen zu müssen Dies ist in den Interviews so gestaltet worden, dass schon anfangs erklärt wurde, dass die Interviewpersonen nichts anderes tun müssten, als frei darüber zu erzählen, was sie über Unterricht und die Schule denken. Weiters versuchten sich die Interviewerinnen als interessierte Fragende darzustellen, die auch Verwunderung und Überraschung zeigten, um nicht das Gefühl zu vermitteln, allwissend zu sein.

2.4 QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Ziel einer Inhaltsanalyse ist es, Material, welches aus einer bestimmten Kommunikationsform entstanden ist, zu analysieren. Für die Untersuchung dieser Masterarbeit wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2002, 2003, 2010) als Ausgangspunkt genommen, da sich diese Methode besonders gut für die Verarbeitung größerer Materialmengen, aber auch zur klaren Darstellung von komplexen Einzelfallanalysen eignet (vgl. Mayring 2010, 611). In dieser Arbeit wird angestrebt, Aussagen aus Interviews mit dem theoretischen Diskurs über die Konkurrenzgesellschaft zu verknüpfen. Die Interviewaussagen können so vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung gedeutet werden, gleichzeitig kann die Besonderheit des Materials bewahrt bleiben. Die finanziellen und zeitlichen Ressourcen reichen nicht aus, um alle Anforderungen von Mayring zu erfüllen, beispielsweise kann vor der eigentlichen Untersuchung kein Test mithilfe einer Pilotstudie (Mayring 2003, 42ff) durchgeführt werden.
Laut Mayring (2003) soll freie Interpretation vermieden werden, daher verlangt die Inhaltsanalyse ein systematisches Vorgehen nach expliziten Regeln, sodass die Analyse verständlich, nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar wird. Neben der Regelgeleitetheit ist auch Theoriegeleitetheit ein wichtiger Aspekt der Inhaltsanalyse: Unter einer bestimmten Fragestellung wird der Text,

beispielsweise eine Transkription, in theoriegeleiteten Schritten analysiert, wodurch an den zu untersuchenden Gegenstand angeknüpft werden kann. (Vgl. Mayring 2003, 12f) Ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen muss nach Mayring beispielsweise mit einschließen, dass jeder Analyseschritt und jede Entscheidung im Auswertungsprozess begründet wird und die Analyse damit von anderen nachvollziehbar wird. Eine theoriegeleitete Interpretation ist nur dann möglich, wenn die Analyse an die jeweilige Fragestellung angepasst wird. Auch muss die Entstehungssituation analysiert werden. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, 114).

Da die Interviews dieser Arbeit, hinsichtlich komplexer Themen – zum Beispiel mögliche Gründe für bestimmte Handlungsweisen – analysiert werden, ist eine einfache oder eindeutige Kategorisierung der Aussagen nicht immer möglich. Es muss interpretiert und zwischen den Zeilen gelesen werden, da die Bedeutungen bestimmter Ausschnitte nicht immer sofort erschlossen werden können. Es wird daher in der Analyse hermeneutisch gearbeitet. Die Hermeneutik ist die Theorie der Interpretation oder Auslegungslehre. Für das hermeneutische Verfahren ist es wichtig, an das Textmaterial mit einer Frage heranzugehen, sodass der Blick des Forschers auf bestimmte Aspekte hin gelenkt wird und andere Aspekte vernachlässigt werden können. So werden in dieser Arbeit die Interviewtranskriptionen mehrmals gelesen, besprochen und auch die Interpretationen mehrere Male von unterschiedlichen Personen durchgenommen, um verschiedenen Arten von Verstehen Raum zu bieten, aber auch um in Kontakt mit dem ursprünglichen Material zu bleiben. (Vgl. Klafki 1971, 126, 133ff)

Mithilfe des Vorgehens von Mayring wird das empirische Material dieser Arbeit analysiert. Die Interviews werden aufgenommen und vollständig transkribiert, da die für die Forschung wichtigen Stellen erst bei der Analyse der Transkriptionen ausgewählt werden sollen und nicht schon vorab. Um die Anonymität der Interviewpersonen besser gewährleisten zu können, werden die Interviews nicht chronologisch nummeriert. Mithilfe der Operationalisierung der Hypothesen werden die wichtigen Textstellen markiert und zusammengefasst. In einem ersten Schritt werden alle Textstellen, die für die jeweilige Hypothese wichtig sein könnten, gesammelt. Es ist möglich, dass eine Textstelle mehrmals verwendet

wird, weil sie zu unterschiedlichen Hypothesen passt. Die Sammlung von Interviewzitaten wird in einem zweiten Schritt dahingehend interpretiert, welche Zitate eine Hypothese eher bestätigen oder entkräften könnten. Es kann sein, dass einige Aussagen nicht eindeutig als bestätigend oder entkräftend eingeordnet werden können, aber trotzdem zum Thema der Hypothese passen, weil sie vielleicht eine ganz neue oder andere Perspektive auf die Hypothese werfen. Auch diese Aussagen wurden in die Sammlung aufgenommen. Wenn alle relevanten Textstellen aus allen Interviews zusammengetragen worden sind, werden sie in einem dritten Schritt zusammengefasst und daraus wird eine „Antwort'" auf bzw. eine Auseinandersetzung mit der Hypothese formuliert. In der Ausarbeitung werden sowohl Zusammenfassungen als auch direkte Zitate verwendet. Die Auseinandersetzung mit dem Material führt dazu, dass eine Hypothese teilweise bestätigt, entkräftet, erweitert oder ergänzt werden kann.
Die Interpretation der Interviews erfolgt von den beiden Forscherinnen gemeinsam, um den Interpretationsraum und die –möglichkeiten zu vergrößern. Außerdem werden Ausschnitte der Interviews mit einer Gruppe von KollegInnen besprochen.
Die Forscherinnen dieser Arbeit arbeiten ihre jeweils eigenen Hypothesen aus, die schließlich miteinander in Verbindung gesetzt werden, um gemeinsam eine Antwort auf die Forschungsfrage formulieren zu können.

2.5 METHODOLOGISCHE QUALITÄT

Bei qualitativer Forschung ist es laut Lucassen und Olde Hartman (2007, 114) wichtig, einen guten Einblick in die Art und Weise zu erhalten, *wie* geforscht wurde und welche Entscheidungen aus welchen Gründen getroffen wurden, da es bei dieser Art von Forschung – im Gegensatz zu mancher quantitativen Forschung, wo beispielsweise mit statistischen Daten und Tabellen gearbeitet wird – nicht möglich sei, mithilfe von Zahlen einen Nachweis für Objektivität oder Validität – insofern sie bei (qualitativer) Forschung zu erreichen sei – zu bekommen. Die Präsentation von qualitativen Forschungsresultaten besteht großteils aus Text, wobei wörtliche Zitate – sowohl von AutorInnen aus auch von Interviewpersonen – eine zentrale Rolle spielen. Zitate seien für qualitative Forschung das, was Zahlen für quantitative Forschung sind. Sie zeigen das

Arbeitsmaterial und bieten außerdem die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen „rohen Daten“ und Interpretation herzustellen. (Vgl. Lucassen/Olde Hartman 2007, 114) Wie die methodologische Qualität dieser Forschung gewährleistet wurde, wird im Folgenden erklärt.

2.5.1 Objektivität

Laut Maso & Smaling (2004) soll bei qualitativer Forschung methodologische Objektivität angestrebt werden. Den TeilnehmerInnen der Studie, in diesem Fall sind das die Interviewten, müsse man gerecht werden. Ihre Erzählungen sollen nicht verzerrt werden. Die Haltung und gedanklichen Aktivitäten des/r individuellen Forschers/in seien daher wichtig. Es sei eine Illusion, dass der/die Forscher/in „als Person“ aus der Forschung eliminiert werden könne. Das Anstreben von Objektivität ist nicht das Ausblenden von Subjektivität, sondern das Einschließen von reflektierter, intelligenter und positiv angewandter Subjektivität (vgl. Maso/Smaling 2004, 66f). Die ForscherInnen müssen in der Lage sein, eine bestimmte Offenheit praktizieren und sich in der Position oder Perspektive der Anderen zu versetzen. Die qualitativen ForscherInnen setzen sich selbst ‚als Person’ ein, um Einsicht in das Leben der Anderen zu bekommen. Die Schritte, die bei der Beschreibung und Interpretation gesetzt werden, sollen so genau und transparent wie möglich aufgezeichnet werden (Smaling/Heijmans 1997, 15). Das heißt, dass Subjektivität nicht nur unvermeidbar ist, sondern sogar notwendig und bereichernd. Hans-Georg Gadamer zufolge braucht ein/e ForscherIn eine „echte Frage“, in welcher auch persönliches Interesse steckt. Vorurteile wirken nicht unbedingt verzerrend, sondern können als Zugang zu der oder dem Anderen dienen. Wichtig ist, dass die ForscherInnen sich trauen, die eigenen Vorurteile kritisch zu befragen und wenn nötig zu verwerfen. Wichtige Aspekte von positiv eingesetzter Subjektivität sind eine sensitive Abwechslung von Einbeziehung und Distanz, dialogischer Offenheit (gleichwertige Kommunikation mit den Interviewten, aber auch mit KollegInnen), Selbstverständnis und Empathie oder das Vermögen, die Perspektive von anderen zu verstehen. Die Subjektivität der ForscherInnen wird durch Intersubjektivität – das heißt, eine interaktive Beziehung zwischen mehreren ForscherInnen, in welcher Offenheit, Vertrauen und Kritik wichtig sind – vervollständigt. (Vgl. Maso/Smaling 2004, 79f) Da diese Arbeit von zwei

Autorinnen verfasst wird, kann die Dimension der Intersubjektivität besser mit eingebunden werden.

2.5.2 Externe Reliabilität

Maso/Smaling (2004) beschreiben externe Reliabilität als die Wiederholbarkeit der ganzen Forschung. Tatsächliche Wiederholbarkeit sei bei qualitativer Forschung nicht möglich, weil die Forschungssituation zu veränderlich ist. Stattdessen ist damit ‚virtuelle Wiederholbarkeit' gemeint: intersubjektive *trackability.* Bei einer Forschung sollen alle Schritte dokumentiert werden und alle Materialien und Notizen aufbewahrt werden, sodass andere ForscherInnen genau nachvollziehen können, wie gearbeitet worden ist und so ihr eigenes Urteil über die Forschung entwickeln. (Vgl. Maso/Smaling 2004, 70f) Für diese Forschung heißt das, dass die Auswahl von Interviewten und ihrem Kontext so transparent wie möglich beschrieben wird, dass die Interviews vollständig transkribiert werden und auch zugänglich für andere sind und dass die Interpretationsschritte zur Gänze dokumentiert werden. Die Interviewtranskripte dieser Forschung werden nicht nur von beiden Autorinnen gelesen und besprochen, sondern zum Teil auch in einer Gruppe mit unabhängigen Kolleginnen.

2.5.3 Interne Validität

Bei interner Validität gehe es darum, dass die Argumentation, auf welcher der Aufbau und die Konklusion der Forschung basiert, frei sei von Verzerrungen, blinden Flecken und logischen Fehlern. Diese Validität könne erhöht werden, wenn ein vorab ausgedachter Forschungsplan verfolgt werde, wenn regelmäßig Notizen, ein Forschungstagebuch und Memos verfasst werden, wenn im Forschungsfeld partizipiert und beobachtet werde, wenn eine dialogische Beziehung mit den Interviewten und KollegInnen angestrebt werde, wenn Triangulation stattfinde, wenn KollegInnen außerhalb des eigenen Projektes gefragt werden, wenn eine systematische Buchhaltung der Forschung gehalten werde. (Vgl. Maso/Smaling 2004, 72). In dieser Masterarbeit wird interne Validität

berücksichtigt, weil es ein Exposé gibt, das den Forschungsplan genau beschreibt und welches als Hilfestellung für die weitere Forschung dient. Es wird während der Forschung ein Forschungstagebuch von beiden ForscherInnen geführt und es findet Forschertriangulation statt, was bedeutet, dass es zwei ForscherInnen – mit jeweils eigenem Blick – gibt und dass es zusätzlich eine Gruppe von Kolleginnen gibt, mit denen der Forschungsprozess besprochen wird. Diese Gruppe ist von MasterstudentInnen des Studiums Bildungswissenschaft gegründet worden, um einander kritisch zu befragen und bei Problemen und der Vermeidung von blinden Flecken zu helfen. Die Kolleginnen haben innerhalb des Studiums unterschiedliche Schwerpunkte gewählt, was dazu beiträgt, dass scheinbare Selbstverständlichkeiten der anderen aufgedeckt werden können.

Kapitel 3. Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs

In diesem Kapitel wird der Diskurs der Konkurrenzgesellschaft auf theoretisch dargestellt. Die unterschiedlichen AutorInnen des Diskurses betonen, dass Konkurrenz als Vergesellschaftungsmuster sowohl Individuen als auch Institutionen beeinflusst. In Kapitel 3.1 (die Konkurrenzgesellschaft auf Makroebene: Gesellschaft) und 3.2 (die Konkurrenzgesellschaft auf Mikroebene: Individuum) werden die Merkmale von dieser Auswirkung oder Beeinflussung dargestellt. Mit der Ausarbeitung dieser Ebene wird versucht der Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft theoretisch nachzuweisen. In Kapitle 3.3 wird der Diskurs aus Mesoebene dargelegt. Die Institution „Bildungssystem“ ist ausgewählt und auch für sie werden die Auswirkungen und Einflüsse einer Konkurrenzgesellschaft ausgearbeitet. Das Bildungssystem ist in diesen Zusammenhang, in Vergleich zu anderen Institutionen, besonders relevant, da sie gesellschaftliche Werte und Ziele reproduziert und außerdem für die Ausstattung der neuen Generation mit kritischen Fähigkeiten verantwortlich ist.

3.1 DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS AUF MAKROEBENE: DIE GESELLSCHAFT (KIM DUSCH)

In diesem Kapitel wird der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf gesellschaftlicher Ebene ausgearbeitet. Dies soll anhand des Argumentationsgangs im Artikel *Wettbewerb als Interaktionsmuster. Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft* (2006) des deutschen Soziologen Hartmut Rosa geschehen. Rosa verwendet explizit die Bezeichnung „Konkurrenzgesellschaft“ und kann damit als Vertreter des Diskurses angesehen werden. Außerdem macht er die Beschreibung einer solchen Gesellschaft explizit zum Gegenstand seines Artikels. Häufig wird sonst bei AutorInnen, von denen den Begriff der Konkurrenzgesellschaft verwendet wird, oft nicht oder nicht ausführlich auf deren Bedeutung eingegangen. Zudem wird Rosa von Dietmar Wetzel (2013), der versucht, das Feld von Diskursen zum Thema Wettbewerb zu umreißen, als zentraler Autor in diesem Bereich dargestellt. Dazu scheint Rosas Artikel als Leitfaden für dieses Kapitel geeignet zu sein, weil er die so genannte Konkurrenzgesellschaft aus soziologischer Perspektive beleuchtet und damit

also ein Bild von den Merkmalen dieser Konkurrenzgesellschaft abgibt. Die Argumente Rosas werden mit weiterer Literatur von Rosa selbst und anderen AutorInnen, wie unter anderem Wetzel (2013), Bröckling (2007) oder Kunneman (2006) ausgearbeitet. Rosa geht davon aus, dass die Gesellschaft der Gegenwart von Konkurrenz geprägt werde. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, inwiefern die Merkmale, die laut ihm zu einer Konkurrenzgesellschaft gehören, auch in den Interviews wiederzufinden sind. Rosas Argumente und Beobachtungen werden in diesem Kapitel dargestellt, ohne sie auf theoretischer Ebene mit ihnen widersprechenden Ausführungen anderer AutorInnen kritisch zu betrachten.

Was ist gemeint, wenn, Rosa zufolge, von der *Gesellschaft* die Rede ist? Rosa spricht davon, dass Veränderungen daran erkannt werden können, wie Ressourcen, Status oder Güter in der Gesellschaft verteilt werden und dass diese Veränderung in den Verteilungsmechanismen den Übergang „von der traditionalen zur modernen Gesellschaft“ markiere (Rosa 2006, 82). Die moderne Gesellschaft könne *Konkurrenzgesellschaft* genannt werden, denn, so Rosa, habe sich das Wettbewerbsprinzip in dieser modernen Gesellschaft in allen Bereichen verbreitet und Individuen (und auch Kollektive) würden in der modernen Gesellschaft, *aber erst recht* in der spätmodernen Gesellschaft, miteinander konkurrieren. (Vgl. Rosa 2006, 86) Die Gegenwartsdiagnose von Rosa bezieht sich also insbesondere auf die spätmoderne Gesellschaft, hätte ihre Anfänge bereits in der Moderne gehabt. Gesellschaft umfasse, so Rosa, Individuen, Gruppen und Institutionen, aber auch ganze Länder. Er spricht vom Einfluss der europäischen Staatenkonkurrenz[6], welche den Boden für den Fokus auf und die Zunahme von Konkurrenzdenken in der Gesellschaft geebnet habe. Rosa spricht dabei im Artikel explizit nur vom europäischen Kontinent (vgl. Rosa 2006, 90), in anderen Werken aber bezieht er sich auf die Schriften des kanadischen Philosophen Charles Taylor (vgl. u.a. Rosa 1998; Rosa/Kern 2012)

[6] Über den Einfluss der europäischen Staatenkonkurrenz schreibt Rosa: “Historisch von entscheidender Bedeutung ist dabei der Umstand, dass in Europa, der unbestreitbaren Wiege dieser [konkurrenzförmigen] Organisationsform in ihrer modernen Gestalt, seit der Herausbildung des Westfälischen Staatensystems im 17. Jahrhundert auch die zwischenstaatlichen Beziehungen konkurrenzförmig gestaltet waren, wenngleich vorübergehend auch immer wieder der Interaktionsmodus des direkten (bewaffneten) Konflikts zur Vorherrschaft gelangte: Die europäischen Nationalstaaten konkurrierten um Territorien und Ressourcen und daher um militärische und politische Dominanz. Deshalb wetteiferten sie unablässig um die Vorherrschaft in der wissenschaftlichen, technischen, ökonomischen, infrastrukturellen, kulturellen und militärischen Entwicklung“ (Rosa 2006, 85f).

und verfasst mit ihm auch gemeinsam eine politische Theorie des Kommunitarismus. (vgl. Taylor/Rosa 2006). Rosa kann also wie Taylor dem Kommunitarismus zugeordnet werden; Dies ist eine Richtung der Sozialwissenschaften und der Philosophie, in der man für eine Stärkung von gemeinsamen Werten in der Gesellschaft plädiert, damit mehr Gerechtigkeit möglich werde. Dem Gemeinschaftsdenken wird eine wichtige Bedeutung zugeschrieben und Egoismus wird zurückgewiesen. Rosa arbeitet also mit Taylors Ideen über Gesellschaft, was bedeuten könnte, dass Rosas Auffassung von Gesellschaft über die Staaten Europas hinausgehen könnte. Umgekehrt bezieht sich auch Taylor bezieht auf die westlichen Gesellschaften (vgl. Taylor 1994; Taylor 2007).

In Kapitel 3.1.1 wird auf die Begriffe „Konkurrenz“ und „Wettbewerb“ und die ihnen von Rosa und Wetzel zugeschriebenen Bedeutung(en) eingegangen. Rosa beginnt seinen Artikel mit der Darstellung, dass, seiner Beobachtung nach, alle Institutionen – er nennt hier zum Beispiel Schulen, Universitäten, Arbeitsvermittler, Transport- oder Energieanbieter, Gesundheitsorganisationen, et cetera – *wettbewerbsfähig* gemacht werden sollten. Diese Beobachtung zieht er als Begründung heran, die Gesellschaft als Konkurrenzgesellschaft bestimmen zu können. Laut Rosa sei die Idee, dass Wettbewerb viele Probleme lösen kann, weit verbreitet, denn ihm nach sei, wenn ein Mensch oder eine Organisation aus irgendwelchen Gründe nicht erfolgreich ist (zu wenig verdient, nicht bekannt genug ist, et cetera), dieser Zustand mithilfe von Wettbewerb zu verändern oder zu verbessern. Dementsprechend würden in allen Feldern der Gesellschaft viele Mittel (Geld, Zeit, Energie) eingesetzt werden, um diese Wettbewerbs- oder Konkurrenzfähigkeit, einzuführen oder zu verschärfen. (Vgl. Rosa 2006, 82) Die Begriffe „Wettbewerb“ und „Konkurrenz“ werden von Rosa synonym verwendet – ebenso Wetzel, welcher aber beschreibt, inwiefern es Unterschiede zwischen den Begriffen geben könnte. Diese Unterschiede werden in Kapitel 3.1.1 dargelegt.

In Kapitel 3.1.2 wird darauf eingegangen, welche Merkmale eine Konkurrenzgesellschaft, der Argumentation von Rosa folgend, hat. Sowohl Rosa als auch Wetzel, führen den politischen Slogan „Wir brauchen mehr Wettbewerb!“ als Beispiel dafür an, dass es gesellschaftlich scheinbar ein

Bedürfnis und eine positive Konnotation für Konkurrenz gebe und Wetzel bemerkt, dass es „mittlerweile kaum ein gesellschaftliches Problemfeld [gibt], für das nicht der Markt beziehungsweise Wettbewerb als Lösung bemüht werden“ (Wetzel 2013, 15). In einem Interview mit Elmar Altvater äußert sich Rosa besorgt: „Das macht mich besonders nervös: Von den Grünen bis zur CSU herrscht immer Einigkeit, dass wir mehr Wettbewerb brauchen“ (Rosa 2014, 61f). Die Gegenwartsdiagnosen, die aus dieser These entstehen, sind unterschiedlich: Das Konkurrieren wird sowohl positiv als negativ betrachtet. Wetzel führt Habermann (2003) [7] als Beispiel an, dass Wettbewerb als Entmachtungsinstrument und daher als etwas Positives angesehen werden kann. Demgegenüber stellt er die Ausführungen Gertenbachs (2007)[8] dar, der vor der Verherrlichung des Wettbewerbs warnt, weil er das Kooperative und Gesellschaftliche verdränge; weiters Binswanger (2010) [9] , der von der Verbreitung abstrakter Werte wie Effizienz und Exzellenz in gesellschaftlichen Idealen ausgeht. (Vgl. Wetzel 2013, 15-18) Was diese Beispiele zeigen und was auch Rosa diagnostiziert, ist, dass das Bemühen um eine Vergrößerung der Konkurrenzfähigkeit nicht nur auf institutionelle Ebene stattfinde, sondern sich auch auf subjektiver Ebene, beispielsweise in der Lebensführung der einzelnen Menschen, etabliere. Sowohl individuell als auch kollektiv würden Menschen und Organisationen einander als Konkurrenten begegnen, wenn es auf Ressourcen ankommt. Dies zeige, dass die ursprünglich aus dem ökonomischen Bereich kommenden Terminologien inzwischen weit über diesen ökonomischen Bereich hinaus Einfluss hätten. Rosa stellt die Frage, ob dies eine wünschenswerte Entwicklung sei und ob die Gesellschaft mehr Wettbewerb brauche. Seiner Meinung nach seien die Auswirkungen der von ihm behaupteten gesellschaftlichen Verbreitung des Konkurrenzprinzips noch zu wenig erforscht worden und daher schlägt er vor, dies zum Zentrum der Gesellschaftsanalyse zu machen (in der Soziologie im Allgemeinen und in seiner eigenen Arbeit). Er führt zwei unterschiedliche Arten an, wie sich Konkurrenz seiner Ansicht nach auf gesellschaftlicher Ebene etabliert: Konkurrenz als Interaktionsmodus und Konkurrenz als soziales Instrument, um damit die Existenz einer

[7] Habermann, Gerd (2003): *Wettbewerb als Entmachtigungsinstrument. Der Markt stützt die ausgleichende Gerechtigkeit.* In: *Schweizer Monatshefte*, 83, 4, 41-43

[8] Gertenbach, Lars (2007): *Die Kultivierung des Marktes. Foucault und die Gouvernementalität des Neoliberalismus.* Parodos, Berlin

[9] Binswanger, Mathias (2010): *Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren.* Herder, Freiburg/Basel/Wien

Konkurrenzgesellschaft zeigen zu können (vgl. Rosa 2006, 82f). Die zwei Arten, wie sich laut Rosa Konkurrenz gesellschaftlich verbreitet habe, werden in Kapitel 3.1.2.1 und 3.1.2.2 ausgearbeitet.

3.1.1 Die Begriffe Wettbewerb und Konkurrenz

Rosa bezieht sich bei seiner Definition von Konkurrenz auf das Werk von Georg Simmel[10], der im Jahr 1903 beschrieb, dass es bei (menschlicher) Konkurrenz nicht um das Wetteifern um konkrete Güter oder Privilegien gehe, „sondern [darum,] sich in seinen Leistungen und Errungenschaften mit einem anderen gleichsam ‚indirekt' zu messen" (Rosa 2006, 84), also dem Wettbewerb „um ein Drittes". Das ‚Dritte' sei dann oft etwas Abstraktes, das nicht substantiell existiert. Das Dritte könnte nach Wetzel zum Beispiel Status, Macht, Gewinn, Ansehen oder Zuneigung sein. (Vgl. Rosa 2006, 84; Wetzel 2013, 56) „For humans, competition is not so much about domination, but about exerting social control over resources in contexts where others are going after the same resources" (Tandoc Jr. et al. 2014, 140). Die Begrenztheit der gesellschaftlichen Ressourcen lassen nicht zu, dass beispielsweise alle den selben Status erwerben, sondern ein solcher sei nur für einige erreichbar. (Vgl. Wetzel 2013, 55; Tandoc Jr. et al. 2014, 140) Der Maßstab, der in einer Konkurrenzgesellschaft Gültigkeit habe, sei, inwiefern ein Mensch oder eine Institution *konkurrenzfähig* sei. Den Menschen, die sich als konkurrenzfähig erweisen, werde eher Status zugeschrieben. Die Konkurrenz, von der laut Rosa in der Konkurrenzgesellschaft die Rede sei, sei daher besonders, weil sie sich zwischenmenschlich, aber auch dann, wenn Menschen nicht tatsächlich (körperlich, physisch) zusammen sind, zeige. Diese Konkurrenz gehe also über die konkrete Begegnung hinaus und bleibe stets als Konkurrenzdruck anwesend. Wenn um etwas Konkretes (zum Beispiel um Essen oder Geld) „gestritten" werde, sei das Moment vorbei, sobald einer gewinnt, aber wenn um etwas Abstraktes „gestritten" werde, sei dies fortlaufend, auch wenn man physisch nicht mehr miteinander konfrontiert sei. Man könne immer seine eigene Konkurrenzfähigkeit

[10] Simmel, Georg (1995): *Soziologie der Konkurrenz.* In: Kramme, R./Rammstedt, A./Rammstedt, O. (Hrsg.)(1995): *Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908* (GA Bd. 7), Surkamp, Frankfurt am Main, 221-246

vergrößern – im abstrakten zukünftigen Vergleich mit KonkurrentInnen. (Vgl. Rosa 2006, 84)

Sowohl Rosa als auch Wetzel, gehen davon aus, dass „sich das Wettbewerbsprinzip im Sinne einer strukturierenden Ordnungsmacht weit über die ökonomische Sphäre hinaus bewegt hat, ja, es beherrscht in gewisser Weise die Strukturbildung der post- oder spätmodernen Gesellschaft insgesamt“ (Wetzel 2013, 56). Wetzel listet fünf verschiedene Formen von Wettbewerb auf, die zeigen sollen, dass es sich um ein Prinzip handle, das nicht nur in ökonomischen Rahmen bestimmend sei:

1. Wettbewerb als *Wettkampf*: Wettkampf werde als inhärenter Teil von Sport und Spiel gesehen; diese Form von Wettbewerb sei eine als legitim erachtete, weil in Sport und Spiel das Wetteifern gesellschaftlich unhinterfragt und akzeptiert sei – es gehöre einfach dazu.
2. *Wettbewerbsmärkte*: der freie Markt, der nach den Prinzipien Bedarf und Angebot, Produktion und Konsum ausgerichtet ist. Idealerweise stehen die unterschiedlichen Parteien des Markts einander in totaler Konkurrenz gegenüber. Diese Form finde man insbesondere in der Wirtschaft.
3. Wettbewerb als *Rivalität*: Nach Wetzel geht es bei Rivalität um eine emotionale Form von Wettbewerb. Zwei Individuen stehen in Konkurrenz miteinander und konkurrieren beispielsweise um Macht, Ansehen oder Zuneigung. Man findet Rivalität sowohl in wirtschaftlichen, politischen, als auch in persönlichen Bereichen.
4. Wettbewerb als *Kampf um Vorherrschaft*: Diese Form basiere auf (gegenseitiger) Abneigung. Sie sei der Streit um die Herrschaft über andere. Wenn diese Form von Wettbewerb in einer Gesellschaft die Oberhand gewinnt, könnte sie an die Stelle von Zusammenarbeit treten.
5. Wettbewerb im Sinn einer *Konkurrenzbeziehung in der Ökologie*: Mit dieser Form von Wettbewerb ist das Kämpfen von Menschen und Tieren um knappe Ressourcen gemeint. (Vgl. Wetzel 2013, 20)

Die Beispiele zeigen, dass es sich bei vielen Formen des Wettbewerbs um das oben beschriebene ‚Dritte' handelt.

Wettbewerb und Konkurrenz werden in der Alltagssprache, aber auch in der Fachliteratur oft synonym verwendet. Beide haben eine ähnliche Bedeutung, tragen jedoch eine andere Konnotation mit sich. Wetzel zufolge werde dem Begriff Wettbewerb häufig eine neutralere Bedeutung zugeschrieben, indem er

als neutrales oder objektives Organisationsprinzip verstanden werde. Wetzel erklärt, dass Wettbewerb beispielsweise mit Gerechtigkeit verbunden wird: „Mit Hilfe des Wettbewerbs – so die liberale Vorstellung – findet sich die wahrhaft richtige und gerechtfertigte Leistungshierarchie“ (Wetzel 2013, 38). Bei Konkurrenz spiele oft ein Vergleichsaspekt und zum Beispiel auch Intentionalität mit: „Konkurrenz und Markt scheinen besonderes geeignet die fähigen von den unfähigen Menschen zu trennen und die Guten zu belohnen“ (Wetzel 2013, 40) Sie habe dadurch eher eine negativere Konnotation und sei – im Gegensatz zu dem *scheinbar* (!) *objektiven* Wettbewerb – stärker normativ behaftet. Konkurrenz werde dazu auch mit Freiheit des Individuums assoziiert, denn, um als Mensch in Konkurrenz mit anderen Menschen zu treten, müsse man ein Bewusstsein von der eigenen Freiheit und den eigenen Spielräumen haben. Das gelte auch für Institutionen. Wenn eine Institution mit einer anderen Institution in Konkurrenz trete, bedeute das, dass sie unterschiedlich seien und eigenständig um etwas kämpfen oder wetteifern würden. Wenn dies nicht der Fall sei und das, worum gekämpft werde, von einer dritten Person oder Institution verteilt werde, liege die Freiheit außerhalb des Individuums oder der Institution. (Vgl. Wetzel 2013, 57) Da Rosa die Begriffe Konkurrenz und Wettbewerb als Synonyme handhabt und in dieser Arbeit insbesondere sein Gedankengang verfolgt wird, werden sie auch in dieser Arbeit bedeutungsgleich verwendet.

3.1.2 Die Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft nach Hartmut Rosa

Rosa spricht von einer Konkurrenzgesellschaft und definiert als Charakteristikum, dass in dieser sowohl Institutionen, als auch Individuen immer *konkurrenzfähiger* werden müssen. Die Konkurrenzfähigkeit und ihre Erhöhung seien zum Zentrum der Aufmerksamkeit geworden. (Vgl. Rosa 2006, 82) Auch Wetzel gibt an, dies zu beobachten und zieht die Europäische Union als Beispiel dafür heran, wie dieser Fokus auf den Wunsch zur Steigerung von Wettbewerbsfähigkeit auf (internationaler) institutioneller Ebene erkannt werden könne. Der Titel des 1993 von der EU publizierten Weißbuches, in dem Vorschläge zum Vorgehen in einem bestimmten Bereich gesammelt sind, ist *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert.* Auch in den Jahren 2004, 2008 und 2011 steht ‚Wettbewerb’ im

Titel des Weißbuchs.[11] Wetzel analysiert dazu Passagen aus dem Bericht *Enhancing European Competitiveness* der europäischen *Competitiveness Advisory Board* (1995)[12]:

> *„Gegen eine negative Lesart müsse man das ‚wahre Gesicht' des Wettbewerbs erkennen: 'Competitiveness implies elements of productivity, efficiency, profitability [...]. It is a powerfull means to achieve rising standards of living and increasing social welfare – a tool for achieving targets.' (1995, S. 2) Um nur wenig später den Schluss zu ziehen: ‚Economic competition is thus the ally, not the enemy, of social dialogue.' Neben dem vorgeschlagenen Schulterschluss zwischen ökonomischem Wettbewerb und dem sozialen Dialog wird interessanterweise betont, dass es sich beim Wettbewerb um ein Werkzeug und nicht um ein finales Ziel handeln soll. Das aber scheint spätestens mit der Bologna-Reform geschehen zu sein: Ursprünglich gedacht als Mittel, dass zur Erfüllung eines ganz bestimmtes Zweck dienen sollte, wird der Wettbewerb zu einer zunehmend verabsolutierten Zielsetzung."* (Wetzel 2013, 47)

Wetzels Analyse stimmt mit der Argumentation Rosas, dass Wettbewerb vom Mittel zum (Selbst)Zweck geworden sei und er als effektives Instrument für die Erreichung von Zielen verwendet werde, überein.

Laut Rosa bräuchten Menschen diese Wettbewerbsfähigkeit für etwas, das er als *Standortsicherung* bezeichnet: Die Einzelpositionen in der Gesellschaft sollten gesichert werden und diese Sicherung finde durch eine den anderen überlegene Position in einem Konkurrenzverhältnis statt, damit Ressourcen er- und behalten werden können. (Vgl. Rosa 2006, 82) Im Interview mit Altvater meint Rosa: „Es geht immer um die Frage, wie retten wir den Euro, wie sichern wir Standortvorteile und Wettbewerbsfähigkeit" (Rosa 2014, 43). Er gibt an, diese Mechanismen der Standortsicherung nicht nur in der Ökonomie zu beobachten: „Der wesentliche [...] Unterschied zu früher ist: Nicht nur die Arbeitssphäre, sondern das Gesamtleben folgt mittlerweile der Wettbewerbslogik. Das fängt bereits schon bei Kleinkindern an: Eltern sind beispielsweise immer darauf aus,

[11] Auf der Website der Europäischen Kommission sind alle Weißbücher, die nach 1990 veröffentlicht wurden, zu finden: http://ec.europa.eu/white-papers/index_de.htm (Stand: 2015-05-04)

[12] Der Bericht ist als PDF unter folgendem Link zu finden: http://aei.pitt.edu/2866/1/2866.pdf (Stand: 2015-05-04)

das Kind maximal zu fördern und es geht immer um die Frage, was das Kind jetzt schon kann“ (Rosa 2014, 34).

Der Konkurrenzlogik habe sich nach Rosa also gesellschaftlich verbreitet. Es sei zwar Teil der anthropologischen Grundeigenschaften des Menschen, „sich mit anderen zu vergleichen und dabei zu hoffen, in diesem Vergleich besser als jene abzuschneiden“ (Rosa 2006, 84) oder notfalls, so ergänzt er, zumindest besser zu *scheinen* als andere. Obwohl es Rosa zufolge zu den menschlichen Grundeigenschaften gehöre, sich mit Konkurrenten zu streiten und sich mit anderen zu messen, seien die Konsequenzen und das Ausmaß dieser Konkurrenz durchaus historisch und kulturell bestimmt und es hänge von der Gestaltung einer Gesellschaft ab, inwiefern diesem kompetitiven Drang Raum gegeben werden, dass dieser an Intensität zunehmen und sich sogar weiter verhärten könne. (Vgl. Rosa 2006, 84) Im Folgenden werden die gesellschaftlichen Rahmen, in welchen laut Rosa Konkurrenz diesen Raum habe, beschrieben. Nach Rosa seien sie daran zu erkennen, dass Konkurrenz zum dominanten Interaktionsmodus geworden sei und dass Konkurrenz als soziales Instrument verwendet werde. Wie unterscheidet Rosa genau zwischen diesen beiden Merkmalen? Ihre Ähnlichkeit besteht nach Rosa darin, dass ihnen die ‚Allgemeingültigkeit' von Konkurrenz bzw. des Konkurrenzgedankens zugrunde liege. Das heißt, dass der Modus oder das Instrument Konkurrenz als das Beste oder Wahrhafteste angesehen werde. Dieser Punkt und wie man dies laut Rosa überhaupt erkennen könne, wird im Folgenden noch weiter ausgeführt. Der Unterschied zwischen Interaktionsmodus und Instrument wird von ihm so dargestellt: In Interaktionen spielen Aspekte wie die Art Weise, wie miteinander kommuniziert wird, wie bestimmte Akteure im gesellschaftlichen Umfeld aufeinander einwirken oder welche Handlungsperspektiven in der Interaktion hervorgebracht werden, eine wichtige Rolle. Interaktion finde in einer Konkurrenzgesellschaft nach Rosa in einem Modus statt, der von einer Wettbewerbslogik geprägt sei, was bestimmte Folgen, beispielsweise für die Gesellschaftsordnung, habe. Rosa untersucht Konkurrenz weiters in ihrer Funktion als Instrument. Er verfolgt die Frage, inwiefern man mit Wettbewerb unterschiedliche Ziele erreichen könne und ob der Wettbewerbsgedanke auch dafür geeignet sei, als Gestaltung eines „guten Lebens“ zu dienen.

In Kapitel 3.1.2.1 wird auf Konkurrenz als Interaktionsmodus, und in Kapitel 3.1.2.2 auf Konkurrenz als soziales Instrument eingegangen.

3.1.2.1 Konkurrenz als Interaktionsmodus

> *„Das Wettbewerbsprinzip reicht [...] in seiner Bedeutung weit über die ökonomische Sphäre hinaus, es beherrscht die Struktur- und Institutionenbildung der modernen Gesellschaft insgesamt. Individuelle und kollektive Akteure in modernen und a fortiori in spätmodernen Gesellschaften, in denen die alternativen Allokationsmuster weitgehend erodiert sind, begegnen sich auf nahezu alle Handlungsfeldern latent oder manifest, individuell und kollektiv als (potentielle) Konkurrenten."* (Rosa 2006, 86)

Rosa verweist in diesem Zitat auf eine vermeintliche Veränderung von gesellschaftlichen Verteilungsmechanismen, die er als Übergang von traditioneller zu moderner Gesellschaft beschreibt: Positionen, Ressourcen und Einkommen würden immer weniger nach dem Prinzip der *Zuschreibung* und immer häufiger nach der Idee der individuellen *Leistung* in „fairen und freien Konkurrenzverhältnissen" verteilt. Rosa bezieht sich hier auf die Idee einer wünschenswerten Ökonomie vom Standpunkt des Liberalismus aus. Nach dem liberalen Standpunkt gebe es einerseits den freien Markt, welche von fairer und freier Konkurrenz gekennzeichnet werde und andererseits eine Monopolsituation, für die charakteristisch sei, dass nur eine Person/Institution den Markt bestimmt. Das ökonomische Ideal werde für die gesellschaftliche Verteilung als geeignet angesehen. Somit sei Konkurrenz nach Rosa immer mehr zum herrschenden Interaktionsmodus geworden, denn, wo es früher eher vorhersehbar war, welche Ressourcen, Positionen oder Einkommen einem Menschen *zukamen*, werde dies nun mithilfe von Verteilungsmechanismen in der Interaktion bestimmt. (Vgl. Rosa 2006, 84) Dies bedeutet, dass die Verteilung nicht ‚außerhalb' des Einfluss einer Person stattfände, sondern dass sie sich selbst darum bemühen könne, zu bekommen, was sie will. Dies fördere Konkurrenz mit anderen.

Dies komme daher, dass Zuschreibung, so Rosa, mit gesellschaftlichen Schichten und dem Geschlecht zusammenhängt: Die Schicht, in der man geboren werde, oder das Geschlecht, das einem Menschen zugeteilt werde, bestimme, welche Lebenswege dem Individuum offen stehen würden. Die Bestimmung von Lebenswegen durch traditionelle Maßstäbe sei von einer gesellschaftlichen Organisation, durch die das Individuum mehr persönliche

Freiheit habe, abgelöst worden. Diese Freiheit müsse jedoch mithilfe eigener Leistungen gestaltet werden. (Vgl. u.a. Alheit 1993, 346; Dohmen 2010, 116f)
Peter Sloterdijk beschreibt in einer Dokumentation den heutigen Freiheitsbegriff folgendermaßen:

> *„Man kann den Begriff der Freiheit nicht gut definieren, weil er im Laufe seiner Geschichte so viele verschiedene Tönungen und Begriffsabschattungen angenommen hat, dass man mit einem einzigen Ausdruck für diesen Begriff nicht mehr zurecht kommt. Ich würde sagen, für unsere Zeit bedeutet Freiheit vor allem eine Lebensform, die das Recht auf Unternehmen einschließt. [...] Der moderne Begriff der Freiheit setzt den Akzent [da]auf [...], dass alles erlaubt sein soll, was die Konkurrenz intensiviert. Ich glaube, das ist der Kern des modernen Freiheitsbegriffes."* (Sloterdijk 2009)

Das, was Sloterdijk den „Kern des modernen Freiheitsbegriffes" nennt, könnte mit Berlin näher erläutert werden. Schon 1958 führte Berlin seine in weiterer Folge von vielen übernommene Unterscheidung von positiver und negativer Freiheit ein. Negative Freiheit umfasst nach Berlin den Schutz des Handlungsspielraums und der Sicherheit des Individuums; sie sei die Abwesenheit von Zwang. Negative Freiheit definiert Berlin als Freiheit *von* etwas. Positive Freiheit hingegen sei Freiheit *zur* Selbstbestimmung. (Vgl. Berlin 1958, 7f)

> *„Positive Freiheit ist ausschließlich bezogen auf die Verfügung der Person über die materiellen (sozialen) Bedingungen ihrer Freiheit nach selbstbestimmten Lebensplänen."* (Meyer 2009, 58)

Für Mayer ist ein Merkmal von positiver Freiheit, dass sie im Gegensatz zur negativen Freiheit von den Ressourcen der Gesellschaft abhängig sei. Die Möglichkeiten, die ein Individuum habe, sich selbst zu verwirklichen sei abhängig von diversen Ressourcen wie Bildung, Kultur, Geld et cetera. Positive Freiheitsrechte könnten daher nicht eingefordert werden, weil sie beispielsweise von der Wirtschaft abhängig seien. Negative Freiheit könne hingegen immer eingefordert werden: Sie sei ein gegebener Zustand oder eine Voraussetzung einer (unter anderem) demokratischen Gesellschaft.

> *„Positive Freiheit beruht auf Leistungen, die immer komparativ und auf einem Leistungskontinuum angesiedelt sind. Es ist immer ein Mehr oder Weniger möglich. Positive Freiheit sei infolgedessen sowohl ressourcen- als auch kulturabhängig und darum für*

> *einen Spielraum des Ermessens offen“* (Meyer 2009, 58).

Positive Freiheit eröffne also zahlreiche Chancen, aber sie rufe auch immer einen Leistungsdruck und einen sozialen Vergleich hervor. Das habe damit zu tun, dass es sich bei positiver Freiheit um Mittel handelt, die nicht (in gleichem Ausmaß) für alle verfügbar seien. Zum Beispiel könnten nicht alle Menschen im selben Maße erfolgreich sein oder einen „Traumjob“ bekommen etcetara. Wenn aber negative Freiheit gewährleistet werde, gelte sie für alle. Wird in einer Gesellschaft der Diktator außer Kraft gesetzt, beeinflusse das die Freiheit von allen. Positive Freiheit hingegen müsse individuell gestaltet werden. Die Freiheit bekomme und behalte man nur, wenn man sich ständig bemühe, sonst werde für den Traumjob jemand anderer eingestellt oder jemand anderer sei erfolgreicher. (Vgl. Meyer 2009, 58f)

Nach Wetzel sei Leistung nicht das einzige Mittel, mithilfe dessen gesellschaftliche Ressourcen verteilt werden. Auch Talent und Gabe würden im Verteilungsprozess eine Rolle spielen. Aus dem Zusammenspiel von Leistung und Gabe/Talent entstehe ein bestimmtes Maß an Erfolg. Erfolg sei etwas Soziales, weil er von Anerkennung abhängig ist. Anerkennung sei eine bestimmte Form von gesellschaftlicher Zuschreibung, weil sie davon abhänge, was im Moment von der Masse als „erfolgreich“ bestimmt werde. Sowohl das, was als gute Leistung als auch das, was als Gabe/Talent angesehen werde, werde sozial bestimmt und hänge mit einem Zeitgeist oder einer Mentalität zusammen. (Vgl. Wetzel 2013, 33, 49) „Wettbewerbsfähigkeit [ist] ein soziales Konstrukt, was auf übersubjektive Konstellationen und Situationen verweist, die institutionell und gesellschaftlich erzeugt wurden und weiterhin werden“ (Wetzel 2013, 49). Auch nach Wetzel scheint in einer Konkurrenzgesellschaft vor allem die Wettbewerbsfähigkeit das wünschenswerteste Ereignis zu sein: „Damit die Wettbewerbsfähigkeit erhalten und nach Möglichkeit gar ausgebaut werden kann, befindet sich das (post-)moderne Individuum in einer auf Dauer gestellten Optimierungssituation.“ (Wetzel 2013, 51) So könnte mit Wetzel und Rosa argumentiert werden, dass das Maß an Konkurrenzfähigkeit der Maßstab geworden sei, mit dem man messen kann, inwiefern ein Mensch erfolgreich sei.

Die Verbreitung des Wettbewerbsprinzips erklärt sich Rosa mithilfe des Unterschieds zwischen *genuin* und *sekundär wettbewerbsförmiger* Organisation von Sozialsphären. Von ersterer sei die Rede, wenn „die Setzung materialer Handlungsziele selbst zu einem entscheidenden Wettbewerbsmoment wird“ (Rosa 2006, 85). Dies sei zum Beispiel *nicht* der Fall, wenn von einer Gemeinde ein Auftrag für einen neuen Spielplatz gegeben wird: Der Auftrag sei *politisch* vorgegeben und werde nachher *konkurrenzförmig* realisiert, da unterschiedliche Parteien Vorschläge machen dürften, wie der Spielplatz am besten oder günstigsten gebaut werden könne. „Den Auftrag erhält, wer das Produktionsziel am effizientesten realisieren kann, wer also den effektivsten *Mitteleinsatz* erreicht. Die Zielsetzung selbst erfolgt hier nicht im Interaktionsmodus des Wettbewerbs“ (Rosa 2006, 85) und die Organisationsform sei daher sekundär wettbewerbsförmig. Genuin wettbewerbsfähig sei zum Beispiel die Privatwirtschaft, weil ihrer Organisationsform nach Ziele geschaffen werden, die nicht auf Nachfrage basieren würden, sondern auf Spekulation und Erzeugung. Sie erzeuge somit die Nachfrage oder Wunsch. Es gehe nicht mehr um das effizienteste Erreichen eines (extern vorgegebenen) Ziels, sondern um das Schaffen der (besten) Ziele; das heißt, nicht konkurrenzfähig zu sein, um ein Ziel zu erreichen, stehe im Vordergrund, sondern konkurrenzfähig sein, um ein Ziel zu schaffen. Die Zielsetzung in einer *genuinen* wettbewerbsförmigen Organisation sei selbst „zu einem entscheidenden Wettbewerbsmoment“ (Rosa 2006, 85) geworden. Das Problem hinsichtlich der Verbreitung dieser genuinen Wettbewerbsförmigkeit in Sozialsphären sei, dass der Konkurrenzgedanke unhinterfragt bleibt.

Auch in der Wissenschaft und Kunst könne eine ähnliche Arbeitsweise wahrgenommen werden. Die Vorgabe von Zielen sei Teil wissenschaftlicher und künstlerischer Praxis: „Die Definition wissenschaftlicher und künstlerischer Aufgaben ist selbst ein entscheidendes Element des Konkurrenzkampfes“ (Rosa 2006, 85). Sie seien also marktförmig organisiert (das heißt nach der Idee der ‚freien und fairen Konkurrenz’) und zudem vom Marktprinzip abhängig, wenn es auf die Vergabe von Förderungen und Stipendien ankommt. Rosa sieht diese Umformung zu genuin wettbewerbsförmigen Organisationsformen nicht nur in der Kunst, Wissenschaft und natürlich Wirtschaft, sondern auch in der Liebe, Religion, Medien, Sport und Politik. (Vgl. Rosa 2006, 85)

Das Wettbewerbsprinzip hätte sich laut Rosa also über unterschiedliche Sozialsphären ausgebreitet und eine Art Totalitätsanspruch erhoben: „Alle noch nicht wettbewerbsförmig organisierten Sozialsphären (gesetzliche Krankenhausen, Schulen und Universitäten als Bildungseinrichtungen, Wasserwerke und neuerdings sogar Gefängnisse und Sicherheitskräfte) geraten unter massiven Druck und gelten als chronisch ineffizient und hoffnungslos anachronistisch“ (Rosa 2006, 86). Zudem sei Konkurrenzfähigkeit Teil des Prozesses der Globalisierung geworden und somit sei es auch wichtig geworden, diese Fähigkeit im internationalen Bereich zu etablieren. (Vgl. Rosa 2006, 86f) Die Entstehung von weltweiten Unterrichtsmessungen wie PISA kann hier als Beispiel genannt werden.
Als weiteres Beispiel dafür kann die Messung des Bruttoinlandproduktes (BIP) genannt werden. Diese Richtlinie für nationale Leistungen ist seit den neunziger Jahren zum Standard geworden und werde verwendet, um neben der wirtschaftlichen Lage auch die allgemeine Lebensqualität in einem Land zu messen. Diese Form der Messung von Entwicklungen sei darauf ausgerichtet, das Ziel eines Landes ausschließlich in seinem ökonomischen Wachstum zu sehen. Gesellschaftliche Gleichheit, die Verteilung des nationalen Einkommens, die Grundsteine für eine stabile Demokratie und die Qualität der menschlichen Beziehungen würden damit aber unbeachtet bleiben. (Vgl. Nussbaum 2010, 30) Tobias Pfaff stellt hierzu die Frage, ob „wissenschaftliches Wachstum tatsächlich zu einer Steigerung dessen beitrage, was die Lebenszufriedenheit der Individuen schafft“ (Pfaff 2011, 365). Jedoch werde nach Pfaff diese Frage von Ökonomen lange ignoriert und das BIP werde immer mehr als Synonym für Zufriedenheit oder Glück verwendet. Pfaff spricht in diesem Kontext von „Economics of Happiness“.

Dass Konkurrenz ein gesellschaftlicher Interaktionsmodus (geworden) sei, habe unterschiedliche Konsequenzen für das Zusammenleben und die gesellschaftliche Ordnung, von denen Rosa drei nennt, welche im Folgenden dargestellt werden. Es sind dies: die Überschussproduktion an Kreativität (3.1.2.1.1), die dynamische Sozialordnung (3.1.2.1.2) und der Leitgedanke von Normalität der Konkurrenz (3.1.2.1.3).

3.1.2.1.1 Die Überschussproduktion an Kreativität

Laut Rosa gibt es in einer Konkurrenzgesellschaft viele Anstrengungen, die letztendlich aber nicht zielführend sein. Er verweist hier beispielsweise auf die vielen BewerberInnen für einen Job, die zahlreichen MusikerInnen, die bekannt werden wollen, oder all die ErfinderInnen, die hoffen, dass ihre Erfindung den Weg zum Markt findet. „[D]ie wettbewerbsförmige Organisation des sozialen Lebens [führt] zu einer großen und beständigen *Überschussproduktion* an sozialen Energien und kreativen Ideen [...]“ (Rosa 2006, 87).

Reckwitz beschreibt, dass das Ideal der Kreativität früher eher als eine Gegenbewegung fungiert hätte, zum Beispiel gegen Unterdrückung, gesellschaftliche Systeme oder Macht. Mit „früher“ meint er das 18. Jahrhundert, wo Kreativität noch der Selbstfindung gedient habe, um der entfremdende Wirkung der industriellen Gesellschaft entgegenzuwirken. Inzwischen sei sie jedoch zur Norm geworden. (Vgl. Reckwitz 2014, 26) Nach Bünger könnte dies dadurch erklärt werden, dass es gerade die Prekarität der KünstlerInnenexistenz gewesen sei, die KünstlerInnen von damals in die Lage brachte, sich gegen gesellschaftlichen Druck zu wehren, denn er hätte spontan sein und sich selbst frei entwickeln können. Authentizität und Einzigartigkeit seien die Werte gewesen, die von ihm vermittelt und vorgelebt worden seien. Der Künstler kritisierte das System. Nach Bünger nehmen Systeme aber das, was sie kritisiert, in sich auf, um so der Kritik entgegenzuwirken. Die heutige Norm der Gesellschaft sei gerade von dieser Authentizität und Einzigartigkeit geprägt worden und so wurde das Bild des Künstlers zum Imperativ. Es gehe darum, etwas Besonderes zu sein und zu tun und dies werde daran gemessen, dass man im Vergleich zu anderen besonderer ist. (Vgl. Bünger 2007, 164-167) Kreativität sei zum Mittel des Erwerbs von Konkurrenzfähigkeit geworden. Kunneman (2006) beschreibt, dass, weil alle Menschen ihre Konkurrenzfähigkeit steigern lassen (können/wollen) würden, immer mehr von dieser Fähigkeit erworben werden müsse. So würde zum Beispiel im Arbeitsleben von Professionals immer mehr Innovation und Kreativität erwartet und um dem gerecht zu werden, müssten die Professionals nicht nur kreativ sein, sondern gleichzeitig auch kreativer als andere: Sie müssten auffallen. (Vgl. Kunneman 2006, 20) Klopotek zufolge impliziere diese Entwicklung „die Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung. Angetrieben wird dieser Zwang zur Selbstüberbietung vom Mechanismus der Konkurrenz“ (Klopotek 2004, 220).

Daher entsteht nach Rosa auch dieser Überschuss an kreativer Energie. Diese gehe jedoch nicht verloren, weil die Ideen, die eine Konkurrenzsituation nicht überstanden könnten, nicht verschwinden, sondern denen, die sie ausgedacht haben, nach einem Verlust wieder oder noch immer zur Verfügung stehen würden. Außerdem würden die Fähigkeiten von einem Individuum nicht von einem Konkurrenten verringert oder beeinflusst werden. Rosa konkludiert: „Das Wettbewerbsprinzip erweist sich [...], als [...] effektiv hinsichtlich der Mobilisierung kreativer sozialer Energien“ (Rosa 2006, 87). Dies sei, so Rosa, sowohl positiv als auch negativ zu bewerten. Einerseits erreichen viele Anstrengungen ihr Ziel nicht und es werde viele Energie verschwendet oder sie gehe verloren. Rosa beschreibt eine Unruhe, die dadurch in der Gesellschaft hervorgehoben werde. Andererseits scheine sich das Wettbewerbsprinzip hinsichtlich der Entstehung von neuer Energie als effektiv zu zeigen. (Vgl. Rosa 2006, 85ff)

3.1.2.1.2 Die dynamische Sozialordnung

Die nach Rosa ständige Aufforderung zur Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit führe dazu, dass sowohl Individuen als auch Institutionen unter Druck geraten. Der Interaktionsmodus von Konkurrenz habe zur Folge gehabt, dass die Verteilung der Ressourcen und Positionen von Leistung und Erfolg und nicht mehr von sozialen Schichten oder Klassen abhänge. Deshalb bezeichnet Rosa die Sozialordnung in einer Konkurrenzgesellschaft als dynamisch. Diese Dynamik zeige sich darin, dass die Fixierung eines gesellschaftlichen Status quo schwierig zu erreichen sei: „Rekorde im Sport sind dazu da, gebrochen zu werden; wissenschaftliche Entdeckungen sind [...] dazu gedacht, umgehend überboten zu werden; politische Amtsinhaber werden beständig von der Opposition herausgefordert; wirtschaftliche Produktionsweisen und Produktionsziele müssen bei Strafe des ökonomischen Untergangs fortwährend verbessert werden; Künstler stehen unter gleichsam a priorischem Innovationszwang, weil das Nachahmungsprinzip jeglichen künstlerischen Geltungsanspruch eingebüßt hat, et cetera“ (Rosa 2006, 88)

Die Resultate oder Erfolge, die man schon erreicht hat, seien also nicht bestimmend für das ganze weitere Leben. Im Gegenteil, Positionen müssten immer wieder neu erworben werden. Neben Druck bringe das einen Zwang zur ständigen Kultivierung der Konkurrenzfähigkeit mit sich. Nach Rosa sind es gerade die Verlierer der Konkurrenzkämpfe, die für die kreative Unruhe in der

Gesellschaft sorgen, weil sie sich mehr noch als die Sieger darum bemühen müssten, sich etwas Neues, etwas Kreativeres einfallen zu lassen, denn prinzipiell existiere die Möglichkeit, doch erfolgreich zu werden, in dieser sich bewegenden Sozialordnung immer. (Vgl. Rosa 2006, 89)

3.1.2.1.3 Der Leitgedanke der Normalität der Konkurrenz

Die dritte Konsequenz von Konkurrenz als Interaktionsmodus, die von Rosa aufgelistet wird, bestehe darin, dass die Ergebnisse eines Konkurrenzstreits als fair und objektiv angesehen werden würden. Die Leitidee dessen sei es, dass, wenn ein fairer und freier Wettbewerb stattfinde, sich das Bessere durchsetze. Dies habe zur Folge, dass „konkurrenz-externe ethische, ästhetische oder moralische Erwägungen über das *Ergebnis* des Konkurrenzkampfes überflüssig, wenn nicht gar systemschädigend, weil sie mit der Grundidee des freien Wettbewerbs unvereinbar sind[, scheinen]. Wettbewerbssysteme funktionieren genau dann effizient, wenn sie von inhaltlichen Zielvorgaben entlastet sind“ (Rosa 2006, 89). Dadurch, dass keine inhaltlichen Ziele für Wissenschaft und Kunst von externen Instanzen formuliert werden, sondern dass sich diese Disziplinen genuin wettbewerbsförmig organisieren lassen, habe ihre Effizienzsteigerung zur Folge gehabt. (Vgl. Rosa 2006, 89)
Nach René Gude (2014) könne ein gesellschaftliches „Sprachspiel“ erkannt werden, das der Beschreibung von Rosa ähnelt, dass Konkurrenz Teil der Natur des Menschen sei. Dies könnte man daran bemerken, dass Wettbewerbsergebnissen teils eine hohe Wichtigkeit beigemessen werden. So bestimmen beispielsweise Rankings, welche Positionen Organisationen, Schulen, Geschäfte, et cetera verdient hätten. Als Beispiel für Gudes Standpunkt könnten PISA-Tests herangezogen werden: Wenn eine Schule bei einer PISA-Testung nicht gut abschneidet, werde sie mit hoher Wahrscheinlichkeit gesellschaftlich als eine schlechte Schule gesehen. Der Fokus komme somit auf die Resultate zu liegen. *Was* genau erreicht werde in der Arbeit oder *was* wirklich gelernt werde in der Schule, werde nicht besprochen. Gude erkannt das Sprachspiel daran, dass Wörter wie Effizienz, Leistung, Wachstum oder Innovation eine positive Konnotation zugeschrieben wird und dass sie eine argumentative Kraft haben. Wenn auf eine Frage nach einem Warum also mit

einem dieser Wörter geantwortet werde, sei das plausibel und ausreichend. (Vgl. Gude 2014) Wettbewerb werde so zum Selbstzweck. Es sei nicht unbedingt selbstverständlich, dass Konkurrenz der menschlichen Natur entspreche. Vielmehr trage die Gestaltung der Umgebung großteils dazu bei, wie Menschen sich zu einander verhalten, und auch was als *natürlicher* oder *normaler Umgang untereinander* betrachtet werde. „Je mehr Wettbewerb herrscht, desto mehr Gelegenheit haben die Akteure, ihr Handeln auf Wettbewerbsfähigkeit hin auszurichten. Only competition makes competitive" (Bröckling 2007, 107).

3.1.2.2 Konkurrenz als soziales Instrument

Rosa denkt „das gute Leben" folgendermaßen: Ob ein Individuum ein gutes Leben führen könne, sei abhängig davon, ob es eine Vorstellung davon habe, was für ihn wirklich wichtig im Leben ist und ob das Individuum das Gefühl hat, dass es das, was ihm wichtig ist, auch erreichen oder tun könne. (Vgl. Rosa 2014, 25)

Rosa stellt die Frage, ob Konkurrenz als dominanter Interaktionsmodus dann das richtige soziale Instrument dafür sein kann, die optimalen Bedingungen zu schaffen, um dieses gute Leben für so viele Menschen wie möglich zu erreichen.

Eine Folge von der Verbreitung des Wettbewerbsprinzips in unterschiedlichen Sozialsphären sei eine sehr hohe Steigerung der Effizienz und Leistung. In der Wirtschaft könne man dies an der Produktion messen, in der Wissenschaft an der ständigen Innovation, in der Politik am demokratischen Parteienwettbewerb, im Sport sei man sehr darauf fokussiert, ständig neue Rekorde kümmern, in der Kunst könne man eine Steigerung der Veranstaltungen und Produktion wahrnehmen und sogar das religiöse Leben sei lebendiger, wenn es mehr Wettbewerb zwischen Kirchen oder Vereinen gäbe. Rosa verweist beispielsweise auf ein Buch zweier amerikanischen Religionssoziologen mit dem Titel *Winners and losers in our religious economy.*[13] Anhand von Beispielen will Rosa zeigen, dass sich das Wettbewerbsprinzips als Interaktionsmodus als ein fruchtbares Instrument erweist, wenn es auf die „Realisierung substantieller gesellschaftlicher Ziele – wirtschaftlicher Wohlstand, wissenschaftliche Erkenntnisse, technische

[13] Finke, Roger/Stark, Rodney (1992): *The Churching of America, 1776-1990: Winners and losers in our religious economy.* Rutgers University Press, New Brunswick

Innovationen, kulturelle und sportliche Höchstleistungen et cetera – " (Rosa 2006, 91) ankommt. Warum besteht dann doch – mit den Worten Wetzels – „eine[...] Art Unbehagen gegenüber der ‚Schlüsselstellung', die [...] dem Wettbewerb [...] zugewiesen wurde und wird" (Wetzel 2013, 15)?

Nicht nur zeige sich das Wettbewerbsprinzips in den oben genannten Bereichen als effizient bezüglich des Generierens von Neuem, es *scheine* (!) auch *gerecht* zu sein, weil es als objektiv und deshalb neutral angesehen werde. Dies sei aber nur der Fall, wenn Leistung als Maßstab für Gerechtigkeit angesehen werde, denn dann sei es gerecht, dass beispielsweise der Beste im Sport den Preis bekommt, die erfolgreichste Partei regieren darf, die Person mit dem besten Lebenslauf den Job bekommt. Demzufolge sei eine Situation nur dann ungerecht, wenn die Regeln des freien und fairen Wettbewerbs nicht eingehalten werden würden. Eine Folge von Leistung als Maßstab für Verteilung sei aber, dass dies von den Menschen fordere, dass sie in allen sozialen Sphären wettbewerbsfähig *scheinen* oder *sein* müssten. Zudem sei Leistung nicht das für alle Bereiche am besten geeignete Verteilungsinstrument. Medizinische Hilfe beispielsweise sollte nach Bedürfnissen verteilt werden. Bildungschancen und Menschenrechte sollten für alle gleich verteilt werden. Diese alternativen Verteilungsmechanismen stehen laut Rosa dem Konkurrenzgedanken entgegen und kriegen aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit keinen Raum. (Vgl. Rosa 2006, 91f)

In Hinblick auf das gute Leben und die Verwirklichung dessen, merkt Rosa an: „[Z]unehmend werden die Energien der Lebensführung nicht auf die Realisierung selbstgesetzter Ziele oder Vorstellungen eines guten Lebens verwendet, sondern auf die Erhöhung von Wettbewerbsfähigkeit. [...] [Menschen] machen sich selbst und ihr Leben zum Instrument statt zum Zweck" (Rosa 2014, 35). Außerdem legt Rosa dar, dass das Wettbewerbsprinzip auch aus dem Blick der betroffenen Individuen gesehen werden muss: „Dass der Langsame, der Ungeschickte, der Schwache geringere Chancen auf ein gutes Leben haben soll als der Schnelle, Begabte oder Stärke, lässt sich vielleicht sozialdarwinistisch rechtfertigen, aber nicht als *moralisch gerecht* darstellen" (Rosa 2006, 92). Konkurrenz betone die Ungleichheiten, die zwischen Menschen bestehen und verstärke sie. Das demokratische Prinzip der Chancengleichheit werde also vom Konkurrenzprozess verunmöglicht. (Vgl. Rosa 2006, 93) Der Gedanke der Chancengleichheit bezieht sich darauf, dass durch politische Entscheidungen jede/r mit gleichem Respekt behandelt werden muss und dass niemandem

Rechte abgesprochen werden dürfen (vgl. Beetham 2003, 23), was auch so in der Menschenrechtendeklaration festgelegt wurde. „[...] Wettbewerb [...] verwirklicht [...] nicht soziale Gerechtigkeit per se, sondern sichert lediglich eine leistungsgerechte Allokation von vorhandenen Ressourcen, Positionen und Privilegien“ (Rosa 2006, 93).

Nach Rosa gibt es in einer Konkurrenzgesellschaft zusätzliche Schwierigkeiten bezüglich der Verwirklichung bestimmter ‚Güter’. Es werde zum Beispiel tendenziell auf soziale Güter fokussiert, die Resultat eines sozialen Vergleichs sind (wie zum Beispiel eigener Erfolg, Errungenschaften, Unternehmen), statt von einer Kooperation, die allen zugute komme, (wie zum Beispiel Klimaschutz, sauberes Wasser, aber auch auf die Position von Werten wie Freundschaft und Gemeinschaft). Es fehlt, so Rosa, eine Sprache, die dazu beiträgt, dass diese Kollektivgüter vermehrt erzeugt werden können und dass die Verantwortlichkeit für sie mehr in das kollektive Bewusstsein gerückt werden können. (Vgl. Rosa 2006, 93) Dies schließt an Gudes Bemerkung über Sprache an: Laut Gude sei die gesellschaftlich dominante Sprache stark von wettbewerbsbezogenen Wörtern und Konzepten durchdrängt. Rosa bezeichnet dies als „eine spezifisch konkurrenzgesellschaftliche Schwierigkeit“ (Rosa 2006, 93). Diese Beobachtung von Rosa zeigt seinen kommunitaristischen Standpunkt. Er bewertet diese individualisierende Entwicklung als negativ, da weniger auf Gemeinschaftssinn und gemeinsame Werte gezielt werde und eher Egoismus als Leitfaden diene.

Wettbewerb sei also in der Konkurrenzgesellschaft das Instrument zur Zielrealisierung auf gesellschaftlicher Ebener. Konkurrenz habe sich als äußerst effizient gezeigt, wenn es um das Realisieren von Zielen gehe, aber sie habe sich nach Rosa und Wetzel vom Mittel zum Zweck gewandelt. „In einer Wettbewerbssituation geht es letztlich nicht darum, ein *absolutes* Ziel zu verwirklichen, sondern darum, besser, schneller, profitabler, schöner, et cetera als die Konkurrenz zu sein“ (Rosa 2006, 94). Dies habe zur Folge, dass eine Art Ziel entstehe, das niemals eingeholt werden kann, weil es ständig um Verbesserung gehe: „Was *schnell geht*, muss *noch schneller gehen*, was schon *wächst*, muss *noch schneller wachsen* et cetera“ (Rosa 2006, 94). Nach Rosa ist diese Beschleunigung, die keinen Sättigungspunkt finden könne, ein Merkmal der Konkurrenzgesellschaft: *Schneller* ist eine Aufforderung ohne Endpunkt. Es

gebe keine Wertvorstellungen, die außerhalb der Konkurrenzsphäre gesetzt worden seien und an denen man messen könnte, dass die Steigerung ausreichend sei. Die einzigen „Werte“, die in einer Konkurrenzgesellschaft vermittelt werden würden, seien Werte ohne moralischen Inhalt. Es seien ausschließlich instrumentelle Werte, die zur (Steigerung der) Wettbewerbsfähigkeit beitragen. (Vgl. Rosa 2006, 94) Nach Theodor Waigel kann Wettbewerb keine Werte schaffen; Es werden also in einer Gesellschaft, in der nur auf Wettbewerb fokussiert werde, keine moralischen Fundamente wie Gerechtigkeit und weitere wichtige Werte, die beispielsweise für eine Demokratie essentiell sein könnten, geschaffen. [...] [Eine] Demokratie ohne Werte, die ihr vorgegeben sind, [kann aber] nicht existieren“ (Waigel 2014, 117). Das gute Leben, von dem Rosa ausgeht, hänge stark mit Werten zusammen, weil ein gutes Leben von moralischen Werten gestützt werde. In einer Konkurrenzgesellschaft aber würden „Wertmaßstäbe nicht mehr außerhalb des Wettbewerbs definiert“ (Rosa 2006, 95) werden, was dazu führen müsste, dass der beste Wissenschaftler der ist, der am meisten publiziert, die beste Künstlerin die ist, die am meisten Kunstwerke verkauft et cetera.

Der Zustand, Beste(r) zu sein, bleibe allerdings nicht ohne weiteres aufrechterhalten. Rosa schreibt:

> *„Das Organisationsprinzip selbst bestimmt den Endzweck des sozialen Handelns. Gleiches gilt für die gewaltigen Beschleunigungsleistungen der Moderne: Aus dem Glücks- und Freiheitsversprechen der Akzeleration zahlreicher (zielgerichteter) technischer und sozialer Prozesse ist ein unnachgiebiger Beschleunigungszwang geworden, der Menschen, Gesellschaften und die Natur zu überfordern droht. Ähnlich operieren Wissenschaftler und Forschungsinstitutionen ebenso wie Künstler längst nicht mehr nach den Vorgaben sachlich begründeter wettbewerbs-exogener Erfordernisse, sondern nach der endogenen Logik der sich verselbständigenden Konkurrenz: Wer viel publiziert hat, muss noch mehr publizieren, wer viele Fördermittel eingeworben hat, sollte noch mehr beantragen et cetera“* (Rosa 2006, 94)

Die persönliche und kollektive Autonomie würde untergraben werden, weil Menschen sich durch diesen Zwang in einer ständigen Unsicherheit befinden würden (vgl. Rosa 2006, 95). Man brauche aber Autonomie, um seine eigene Vorstellung des guten Lebens verwirklichen zu können. Diese hänge nämlich

stark mit den eigenen Werten zusammen: „'Autonomie' ist als personale Autonomie zu verstehen: in der Lage zu sein, auf der Basis von Gründen, Meinungen, Motiven oder Wünschen, die die eigenen sind – also nicht von anderen oder politisch aufgezwungene –, darüber zu reflektieren, wie man leben möchte, um das eigene Leben auch entsprechend leben zu können" (Rössler 2011, 515).
Weil also Konkurrenz in der vermeintlichen Konkurrenzgesellschaft das dominante soziale Instrument sei, seien laut Rosa die Möglichkeiten für das Erschaffen von Kollektivgütern und inhaltlich wertvollen Vorstellungen sowie für das Gestalten des guten Lebens, wie man es individuell definiert, gering.

3.2 DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS AUF MIKROEBENE: DAS INDIVIDUUM (KIM DUSCH)

In diesem Kapitel wird der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf individueller Ebene ausgearbeitet. Es wird mit drei zentralen Autoren gearbeitet, nämlich Hartmut Rosa, Dietmar Wetzel und Ulrich Bröckling. Sowohl Rosa als auch Wetzel verfolgen in ihren Untersuchungen über die vermeintliche Konkurrenzgesellschaft eine subjekttheoretische Perspektive: untersuchen welche Folgen die von ihnen als solche bestimmte Konkurrenzgesellschaft für das Individuum, das in dieser Gesellschaft lebt, haben würde. Der Imperativ des Unternehmertums, das die beiden Autoren als charakteristisch für „das Individuum in der Konkurrenzgesellschaft" betrachten, wird von ihnen selbst nicht sehr ausführlich ausgearbeitet und deshalb wird Bröckling, der in seiner Forschung das unternehmerische Selbst zum Thema gemacht hat, herangezogen.

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass ein Verhältnis von Individuum und Gesellschaft existiert. In Hinblick auf die Art und Weise, wie dieses Verhältnis zu denken ist, wird der Ansatz von Rosa, der sich hierbei stark auf das Werk von Charles Taylor bezieht, verfolgt. Die Möglichkeit von den individuellen Menschen das gute Leben anzustreben dient bei Rosas, aber auch Taylors, Auseinandersetzung über das Verhältnis als Ausgangspunkt. Um ein gutes Leben zu haben bzw. es als solches wahrzunehmen sei, so Rosa, eine

„gelingende Identität“ erforderlich (Rosa 1998, 181). Diese Identität gestalte ein Individuum im Spannungsfeld zwischen „der Forderung nach sozialer Anerkennung auf der einen und dem Verlangen nach individueller Autonomie und Authentizität auf der anderen Seite“ (Rosa 1998, 179; Rosa 2006, 96), also im Spannungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Sozialen. „Ein Subjekt zu werden ist ein paradoxer Vorgang, bei dem aktive und passive Momente, Fremd- und Eigensteuerung unauflösbar verwoben sind: Jenes Selbst, das sich, [...] dadurch hervorbringt, dass es die Perspektive eines anderen einnimmt und so eine Vorstellung von sich ausbildet, muss zumindest in rudimentärer Form schon existieren, um diesen Akt der Subjektivierung durch Objektivierung vollziehen zu können“ (Bröckling 2007, 19).

Es gehe darum, einen Weg zu finden, das Eigene zu gestalten und gleichzeitig auch sozial anerkannt zu werden. Nach Rosa sei dies eine Beschreibung menschlicher Handlungsziele, „[so] metaphysikfrei und so kulturabhängig wie möglich“ (Rosa 2006, 96) definiert. Seiner Meinung nach können alle menschlichen Bemühungen letztendlich auf diese Ziele reduziert werden. Welche inhaltlichen Aspekte sie haben, hängt vom Zeitgeist oder der Mentalität (die Art und Weise, wie gedacht, empfunden, erfahren wird), die einen sozialen Kontext bestimme, ab. Im Englischen wird der Begriff „Zeitgeist“ mit „spirit of the age“ oder „spirit of the time" übersetzt. (Reinelt 2013, 90) Beispielsweise werde das politische Klima, aber auch das Verhalten der Menschen untereinander von einem Zeitgeist bestimmt.

> *„[...][D]er für jede Epoche charakteristische Zeitgeist [umfaßt] mehr als nur den politischen Raum, weil er bis in intimste Bereiche des Einzelnen eindringt. Auch geht es nicht allein um äußere Erscheinungs- oder Ausdrucksformen (Moden, Sprachweisen).“* (Hiery et al. 2001, 3)

Nach Rosa biete die Gesellschaft einen kulturellen Bedeutungsraum, in welchem das Individuum sich orientieren und entwickeln könne. Die Gesellschaft determiniere das Individuum nicht, sondern „[sie] bildet vielmehr eine Art *Matrix*, welche die für die Selbstbestimmung und damit für die Bedürfnisgenerierung maßgebenden Kategorien oder ‚Parameter’ und die (narrativen) Deutungsmuster bereitstellt“ (Rosa 1998, 184). Wie und wo das Individuum sich innerhalb dieses Spektrums oder dieser Parameter bewegt, sei nicht bestimmt, sondern werde innerhalb der persönlichen Lebensgeschichte entschieden und könne sich auch stets verändern: „Daher gibt es einen (in unterschiedlichen Gesellschaften mehr

oder weniger großen) Spielraum für die *individuelle* Selbstbestimmung entlang *gemeinsamer* Parameter“ (Rosa 1998, 184). Diese Parameter würden in einer vermeintlichen Konkurrenzgesellschaft vom Wettbewerbsprinzip beeinflusst werden und man könne, so Rosa, ausgehend von diesem Prinzips einen „überragende[n] Einfluss [...] auf das Selbstverständnis der Subjekte feststellen“ (Rosa 2006, 97). (Vgl. Rosa 1998, 177-186; Rosa 2006, 96f).

Wetzel stellt die Frage, welche „*Ich-Effekte*“ (Wetzel 2013, 31) aufgrund von Wettbewerbsdenken erzeugt worden seien. In Anlehnung an Michel Foucault beschreibt er, wie das Subjekt in jeder Epoche sowohl durch „die Diskurse des Augenblicks“ (Wetzel 2013, 30) als auch durch die Erfüllung seiner eigenen Freiheit geformt werde. Nach Wetzel finde durch einen Diskurs immer auch eine Formung des Individuums statt, weil es vom Diskurs ausgehend bestimmte Wertvorstellungen gebe, die Anforderungen an die Individuen enthalten würden, welche „einen imperativischen Charakter“ (Wetzel 2013, 30) hätten.

Nach Rosa und Wetzel können die Auswirkungen des Wettbewerbsprinzips für das Individuum auf unterschiedlichen Arten erkannt werden, nämlich anhand des in einer vermeintlichen Konkurrenzgesellschaft herrschenden Anerkennungsmusters und daran anschließend, des Selbstwertgefühls (3.3.1), weiters anhand der Selbstunternehmerschaft, die in allen Sozialsphären vom Individuum verlangt werde (3.3.2) und des instrumentellen Charakters, dass „subjektdefinierende Eigenschaften“ (Rosa 2006, 101) unter den Einfluss von der Wettbewerbsgedanke haben (3.3.3).

3.2.1. Anerkennungsmuster und Selbstwertgefühl in der Konkurrenzgesellschaft

Laut Rosa finde eine Beschleunigung der Welt statt, allerdings nicht eine allumfassende, wie so oft angenommen werde (vgl. Rosa 2005, 53). Wenn zum Beispiel immer mehr Autos produziert werden, könnten mehr Menschen Autofahren und dadurch gebe es mehr Stau. Beschleunigung bringe also auch eine Verlangsamung mit sich. Rosa erkennt drei Arten von Beschleunigung, nämlich technische Neuerungen, starke sozialen Wandel und Beschleunigung des Lebenstempos. (Vgl. Poiger 2010, 10)

Auf gesellschaftlicher Ebene bedeute das, dass ein Status quo schwierig zu setzen sei, in zum Beispiel Sport, Wissenschaft oder Kunst. Dies gelte auch für das Individuum: Die soziale Position, die man erreiche, oder die Art und Weise, wie man sich selbst verstehe, werden nicht mehr zu einem Status quo, sondern seien ständig in Bewegung. Das habe zur Folge, dass Anerkennung und Selbstwertgefühl – nach Rosa die zwei wichtigen Elemente für die (gelungene/gelingende) Identität eines Individuums – also dauernd *erworben* werden müssen. (Vgl. Rosa 2006, 98) Rosa nennt diesen Prozess *Temporalisierung personaler Identität*:

> „Wer jemand ist, *lässt sich nun nicht mehr ablesen an einem traditionsbestimmten kulturellen und sozialen Ordnungsmodell, das über viele Generationen hinweg Bestand hat [...]; aber es lässt sich auch nicht mehr über eine ganze individuelle Lebensspanne hinweg bestimmen [...]; es hängt vielmehr vom* Zeitpunkt *innerhalb eines Lebensvollzuges ab. [...] Man* ist *nicht mehr Bäcker, Konservative oder Katholik* per se*, sondern stets nur ‚im Moment' und für tendenziell schrumpfende Gegenwartsperioden von nicht vorhersagbarer Dauer; man* war *etwas anderes und* wird *(möglicherweise) jemand anderer sein."* (Rosa 2005, 364)

Das beziehe sich sowohl darauf, wie Menschen sich selbst erfahren, als auch wie sie von anderen erfahren werden. Das heißt, dass eine Entscheidung über das eigene Leben nicht auf Dauer getroffen werde: Man entscheidet sich jetzt dafür Bäcker zu werden/sein, aber das bedeutet nicht, dass das für immer so bleibt. Diese so genannte „Dynamisierungsschub" (Rosa 2005, 365) habe zur Folge, dass sich nichts im Leben des Individuums mehr automatisch entscheide. Die Dynamisierung stehe eine „Normalbiografie diametral entgegen[...]" (Rosa 2005, 365). Mit Normalbiografie werde, laut ihm, die von Tradition und Zuschreibung abhängige Lebenswege gemeint.

Nach Beck/Beck-Gernsheim (1990) sei die Normalbiografie von einer ‚Wahlbiografie' ersetzt worden. Das heißt, dass es nicht mehr ‚normal' sei, dass ein bestimmter Weg, der von den Menschen gegangen werden soll, vorgegeben ist, sondern das alles im Moment von der Entscheidung des Individuums abhängig sei. (Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1990, 13) Dohmen (2010, 116f) listet auf, dass das sogenannte moderne, posttraditionelle Individuum nicht mehr an einen Ort, eine Gemeinschaft oder eine Nation gebunden sei, sondern dass ein wanderndes Leben geführt werde; das Individuum sei zum „Nomaden" geworden.

Der Nomade lebt transnational und erfüllt verschiedene Rollen in der privaten und öffentlichen Sphäre (Ehe, Elternschaft, Arbeit, Freizeit, Bürgerschaft, et cetera), die miteinander in Balance gebracht werden müssen. Diese Balance sei nötig, weil – trotz der fragmentierenden Tendenzen – im Individuum ein Verlangen nach Sinn oder Zusammenhang existiere. Laut Fach werden Menschen dazu aufgefordert, ein „offenes Selbst", „das dauernd zwischen unterschiedlichen Fronten pendelt, niemals zu Ruhe kommt, noch gar in sich ruht, ohne festes Zentrum" (Fach 2004, 230f), zu führen und zu managen. Das Individuum sei deshalb „von innen" und „von außen" immer in Bewegung und auf der Suche. Rössler verweist in Bezug auf die unterschiedlichen Rollen im menschlichen Leben auf den Begriff der praktischen Identität. Den Zusammenhang oder die Balance zu erfahren, hängt mit Autonomie zusammen. Wenn wir verstehen, dass wir verschiedene Rollen im Leben spielen, aber trotzdem erfahren, dass sie zusammenhängen, zum Beispiel, weil sie auf bestimmten gemeinsamen Werten fundieren, habe unser Leben mehr Sinn. Dieses Identitätsverständnis komme uns aber nicht einfach zu; Wir müssen es erst erwerben. (Vgl. Rössler 2012, 523)

Nicht nur müssen Menschen sich das Selbstverständnis erwerben, auch soziale Anerkennung müsse erworben werden. Soziale Wertschätzung könne man erlangen, wenn man – mit den Wörtern Rosas – in den „wettbewerbsförmig organisierten Sozialsphären erfolgreich besteht" (Rosa 2006, 97). Das könne gelingen, wenn man einen hohen Bildungsabschluss habe, wenn man fleißig in seinem Berufsleben sei, wenn die Kinder vieles können oder leisten et cetera. Aber „[m]an ‚besitzt' Anerkennung niemals mehr auf Dauer, sondern steht stets in Gefahr, sie im Konkurrenzkampf wieder zu verlieren" (Rosa 2006, 98). Wenn man aber die soziale Anerkennung verliere, innerhalb ein soziales System das auf eigene Leistung als Verteilungsmechanismus ziele, heiß das, das man nicht genug geleistet hat und selber Schuld an diesem Misserfolg sei:

> *„Achtung und Missachtung werden gleichsam* ent-ontologisiert*, d.h. sie sind nicht mehr einer vorgegebenen sozialen oder kosmischen Ordnung eingeschrieben, an der man leiden kann, wenn man in ihr einen niedrigen Rang einnimmt, sondern sie werden durch eigenes Handeln bzw. eigene Leistung erworben und verloren. Das Leiden an Missachtung und Ungleichheit wird so transformiert von einem Leiden am* a priorischem sozialen Ausschluss *in eine*

> *fortwährende Angst vor dem persönlichen Scheitern bzw. vor dem Unterliegen im Wettbewerb, vor dem* Nicht-Mehr-Mitkommen *oder dem* Abgehängt-Werden. *Das ‚Nicht-gut-genug-Sein' als Ausdruck einer enttäuschten Anerkennungshoffnung verändert seinen sozialen Sinn: Subjekte haben sich das Scheitern selbst zuzuschreiben, in jedem Falle wird ihnen ihr sozialer Erfolg bzw. ihr Misserfolg im Konkurrenzkamp sozial zugerechnet.*" (Rosa 2006, 98)

Diejenigen, die im Wettbewerb bestehen gewinnen an Anerkennung und Wertschätzung. Das impliziere ebenfalls, dass diejenigen die unterliegen, diese Sachen verlieren oder sie gar nicht bekommen. Das sei die sogenannte Gerechtigkeit der Konkurrenz, die nichts mit moralischer Gerechtigkeit zu tun habe. Und weil jetzt die Verantwortlichkeit für diese soziale Missachtung beim Individuum selber liege, müsse es dann neben die Missachtung auch selber noch den Schuld dafür tragen. (Vgl. Rosa 2006, 98; Beck/Beck-Gernsheim 2002, 3) Das heißt aber nicht, dass das Individuum moralisch entlastet werde, weil die Scheingerechtigkeit die Idee erwecke, es sei Gerecht was passiere und das Individuum habe es sich selber zuzuschreiben. „Diese, nicht die *Ordnung der Dinge* oder *das Leid der Welt* oder eine andere feindliche Macht, ist für sein *Zukurzkommen* verantwortlich, das deshalb moralisch nicht *entlastet*, sondern zusätzlich *belastet* wird: Es signalisiert persönliches (moralisches) Versagen" (Rosa 2006, 98). Nach Wetzel sei für Menschen innerhalb einer Konkurrenzgesellschaft eine starke Eigenverantwortung für das Individuum präsent, was Druck mit sich bringe, weil die Verantwortlichkeit nicht mehr so einfach auf andere oder etwas anderes geschoben werden kann. (Vgl. Wetzel 2013, 56)

Sowohl Wetzel als auch Rosa sprechen von einem „Marktwert" des Individuums. Die Sozialsphären seien in einer Konkurrenzgesellschaft genuin wettbewerbsförmig organisiert, was zur Folge habe, dass „das Selbstwertgefühl der Subjekte in der Spätmoderne sich nicht ausschließlich am *ökonomischen* Wettbewerbserfolg orientiert, [sondern] dass die Wettbewerbsfähigkeit in dem Maße zum Gradmesser des sozialen Prestiges und der Selbstwerterfahrung wird" (Rosa 2006, 99). Der Marktwert eines Individuums werde also nicht nur von seiner ökonomischen Position bestimmt, sondern auch von seinen Bildungsabschlüssen, Zahl der Freunde, sozialen Aktivitäten, Erfolgen der Kinder, Attraktivität der Partner, et cetera. (Vgl. Rosa 2006, 99; Wetzel 2013, 56) „Der

Drang zur Optimierung des eigenen Humankapitals ist unverkennbar“ (Wetzel 2013, 56). Was dann als erfolgreich bestimmt werde, also wie hoch der Marktwert sei, hänge stark vom sozialen Umfeld ab: Was werde im Moment als erfolgreich bestimmt? Digitale Medien wie beispielsweise Facebook seien Mittel für eine positive Selbstpräsentation, aber man sei dadurch auch immer abhängig davon, was andere über einen selbst schreiben oder wie viele „likes“ man für sein Foto bekommt. (Vgl. Tandoc Jr. 2014, 140)

3.2.2 Das Individuum als Selbstunternehmer

Rosa hat auf gesellschaftlicher Ebene schon gezeigt, dass es bei der von ihm so beschriebenen Verbreitung des Konkurrenzdenkens darum gehe, konkurrenzfähig zu werden und nicht um das Erreichen von wettbewerbsexternen Zielen. Auch auf der Ebene des Individuums beschreibt er etwas Ähnliches denn die „Mikrosphäre der Lebensführung“ sei genuin wettbewerbsförmig organisiert worden:

> *„Im Prozess der fortschreitenden Modernisierung wird der Selbst- und Lebensentwurf der Subjekte nämlich von einem (oft traditionalistisch bestimmte) wettbewerbs-exogenen* Ziel, *um dessentwillen sie sich auf Wettbewerbssituationen einlassen, zu einem entscheidenden Wettbewerbs*instrument*. Damit aber gewinnt das Wettbewerbsprinzip – entgegen der Vermutung dass die freie Konkurrenz die Pluralität und Heterogenität von Lebenskonzeptionen fördere – eine geradezu determinierende Kraft über die gesellschaftlich dominanten Konzeptionen gelingenden Lebens: Wettbewerbserfolg hat nur derjenige, der sich selbst in einer Weise entwirft, die dem erfolgreichen Konkurrieren zuträglich ist. Flexibilität, Schnelligkeit, Bereitschaft [...] zum Erwerb wechselnder Fähigkeiten, der Wille zu permanenter Veränderung und zur beständigen Leistungssteigerung sind die Bedingungen für den Erfolg im spätmodernen sozial-ökonomischen Wettbewerb.*“ (Rosa 2006, 100)

Es gehe also darum, sich selbst derart zu entwerfen, dass die eigene Konkurrenzfähigkeit steigt. Lebensformen, in denen dieser Anspruch nicht erfüllt wird, werden laut Rosa mit Misserfolg konfrontiert. Dies führe zur sozialen Exklusion und vereinheitlichendem Denken über Menschsein. Moderne Subjekte

seien aufgefordert, „Selbstunternehmer in allen Sozialsphären“ zu werden. Nach Rosa bringe die Konkurrenzgesellschaft einen moderne kategorischen Imperativ hervor: „*[H]andle jederzeit so, dass die Zahl deiner Optionen und Anschlussmöglichkeiten größer wird*“ (Rosa 2006, 101).

Rosa bemerkt auf gesellschaftlicher Ebene, dass sich Konkurrenzfähigkeit – oder das Konkurrenzfähig-Machen von Institutionen oder Bereichen – als Lösungsstrategie für Probleme durchgesetzt habe. Nach Bröckling gilt das auch für das Unternehmertum die Abwesenheit desselben verursache sogar Probleme. „Unternehmerische Initiative gilt inzwischen als Universaltherapie für alles und jeden, ihr Fehlen als Ursache sämtlicher Probleme. Der *spirit of enterprise* soll wirtschaftliche Stagnation überwinden und die allgemeine Prosperität fördern, er soll bürokratische Verkrustungen wie politische Borniertheiten beseitigen, im Geiste marktförmigen Austausch die Gesellschaft pazifizieren und schließlich jedem Einzelnen zu Erfolg und Zufriedenheit verhelfen“ (Bröckling 2004a, 271). Nach Bröckling beschränke sich dieser Ruf um Unternehmen nicht auf die Wirtschaft: „[U]nternehmerisch handeln können und sollen auch jene, die nichts anders zu Markte zu tragen haben als ihre eigene Haut“ (Bröckling 2004a, 271).

Bröckling spricht davon, dass der Unternehmer das Leitbild von modernen Individuen geworden sei und er nennt dies „das unternehmerische Selbst“ (vgl. Bröckling 2007, 7) Ein unternehmerisches Selbst sei keinen konkreten Menschen, den man empirisch beobachten kann. Nach Bröckling werdet man ihn nicht irgendwo in einem Büro oder Firma wiederfinden können. Vielmehr ist das unternehmerische Selbst eine „Weise, in der Individuen als Person adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen“ (Bröckling 2007, 46). Das Bild des unternehmerischen Selbst spiegele das Menschenbild, dass eine normative Kraft habe, in der Gesellschaft habe, weil es Handlungsmaximen für moderne Lebensführung bietet. Bröckling deutet hier das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aus und auch die Normativität, die dieses mit sich bringe: „Ein unternehmerisches Selbst ist man nicht, man soll es werden. Und man kann es nur werden, weil man immer schon als solches angesprochen ist“ (Bröckling 2007, 47). (Vgl. Bröckling 2007, 46f)

Der Name „unternehmerisches Selbst“ findet seinen Ursprung in dem wirtschaftlichen Begriff von Unternehmertum. In dem ökonomischen Bereich wird ein Unternehmer als ein Selbständiger beschrieben. Er sei verantwortlich für sein eigenes Kapital. Sein Gewinn sei ausschließlich für ihn selbst – er müsse ihn

nicht mit eventuellen Partnern teilen. Außerdem entscheide ein Unternehmer selbst über sein Vermögen, allerdings trägt er auch die Risiken für seine Entscheidungen und für eventuelle Verluste. (Vgl. Fittkau 2008, 28ff) Dies könnte dadurch auf die Subjektivierung vom Mensch übersetzt werden, dass der heutige Mensch in der Spätmoderne einerseits die Freiheit um über das eigene Vermögen (im weitesten Sinne des Wortes) zu entscheiden erworben habe, aber andererseits auch die Risiken das Erworbene wieder zu verlieren als seine eigene Verantwortlichkeit sehe. Wie ein Unternehmer entscheide das Individuum selbständig, wie viel es investiere, um einen bestimmten Gewinn zu erhalten. Wie in einem Unternehmen gebe es keine „Pause" von diesem Unternehmen, es könne ständig weiter (an sich) gearbeitet werden. Unternehmen könnten als risikoreich bestimmt werden. Das Wort „Risiko" kommt vom italienischen *riscare* – wagen. Es wurde ursprünglich verwendet, um „die Unternehmung eines Kaufmannes, der die Unsicherheiten der Seefahrt und des Reisens in ferne und fremde Gegenden kalkulierend herausforderte" (Schmidt-Semisch 2004, 222) zu bezeichnen. Obwohl sich die Risiken über die Jahre verändert haben, könnte das Unternehmen noch immer eine Fahrt ins Unbekannte beschrieben werden, da ein Unternehmer in Abhängigkeit von einem unsicheren und unvorhersehbaren Markt arbeite. Ein Unternehmer arbeitet mit seinem Kapital, das verloren gehen könne – ohne zu wissen, inwiefern er erfolgreich sein werde. Wenn er Risiken auf sich nehme und scheitere, gebe es keine Entschädigung: Er träge für alles selbst die Verantwortung. (Vgl. Fittkau 2008, 28ff) Da die Unternehmer, von denen Bröckling spricht, oft sich selber vermarkten („ihre eigene Haut" (Bröckling 2004a, 271)), werde das Risiko auf Verlust schwerer zu ertragen.

Unternehmer haben, so Bröckling, vier Grundfunktionen, nämlich, dass sie Neuerer sind, dass sie wissen wo und wie sie Chancen finden und benutzen können, dass sie bereit sind, Unsicherheiten und Risiken zu übernehmen, dass sie produzieren und sich auf dem Markt bewegen. Im Handeln des Unternehmers sei immer ein spekulatives Moment. (Vgl. Bröckling 2004a, 272f) Das könne damit verbunden werden, wie Rosa die genuine wettbewerbsförmige Organisation der Sozialsphären erklärt. In denen werde es zum Ziel, Ziele zu schaffen und dies sei auch immer spekulativ. Wenn man versuche, Nachfrage zu erzeugen, weiß man erst rückblickend, ob das gelungen sei oder nicht. Nach Bröckling sei deshalb „[d]ie entscheidende Eigenschaft einer Entrepreneurs [...] seine ‚Findigkeit' (*alertness*). [...] Ob jemand findig und damit ein Unternehmer ist,

erweist sich immer erst im Nachhinein, wenn der Erfolg sich eingestellt hat – oder eben nicht“ (Bröckling 2004a, 273). Bröckling versucht zu erklären, was genau einen Unternehmer ausmacht und bezieht sich dabei auf Kirzner (1978)[14]: Unternehmen bestehe nicht darin, dass man nach einem freien Dollarschein greife, sondern darin, dass man entdecke, dass es diesen Schein gebe und dass man nach ihm greifen könnte. Unternehmen bestehe also kurz gesagt darin, Chancen für Gewinne zu entdecken. Ein unternehmerisches Selbst weiß darum, dass es *selber* dieser Dollerschein sei, den es zu entdecken und vermarkten gelte. (Vgl. Bröckling 2004a, 273, 275)

Laut Bröckling sei diese Entwicklung des Unternehmertums immer in einem Vergleich eingebunden: „Unternehmermisch handelt man nur, sofern und solange man innovativer, findiger, wagemutiger, selbstverantwortlicher und führungsbewusster ist als die anderen. Die Beschwörung des Unternehmergeistes erweist sich somit als eine paradoxe Mobilisierung: Jeder soll Entrepreneur werden, aber wären es tatsächlich alle, wäre es keiner. Jeder könnte, aber nicht alle können“ (Bröckling 2004a, 275). Dies habe zur Folge, dass man kein Unternehmer *ist*, sondern, dass man das immer *werden sollte*. Individuen sollen ihre unternehmerischen Qualitäten immer versuchen zu vergrößern und inwiefern das gelingt, werde erst im Vergleich mit anderen klar. Menschen würden somit ständig in eine Wettbewerbssituation miteinander geraten. (Vgl. Bröckling 2007, 74) Bröckling verwendet die Metapher des sportlichen Wettkampfs: „Diesem Wettkampf kann sich niemand entziehen, aber nicht alle spielen in der gleichen Liga“ (Bröckling 2004a, 276) Auch unter diese ungleiche Bedingungen, bestehe für *alle* die Möglichkeit (inwiefern realistisch oder nicht sei nicht die Frage, die *Möglichkeit* existiere) seine unternehmerische Position zu verbessern. Anders herum gelte auch für alle, dass „der Abstieg, unter Umständen bis ins Bodenlose, wenn die Konkurrenz ihn [zu überholen droht]. Weil der Einsatz nicht weniger als das eigene Leben ist, bleibt für spielerische Leichtigkeit und noble Fairness wenig Raum“ (Bröckling 2004a, 276). Das Individuum gerate also unter einen Druck, weil es eine sehr große Verantwortlichkeit für die Gestaltung seines eigenen Lebens trage. (Vgl. Rosa 2006, 86, 88)

[14] Kirzner, Isreal (1978): *Wettbewerb und Unternehmertum.* Mohr, Tübingen.

3.2.3 Der instrumentelle Charakter subjektdefinierender Eigenschaften

Das Steigern der eigenen Konkurrenzfähigkeit sei laut Rosa, Wetzel und Bröckling zum Modus der Subjektivierung geworden. Das Wettbewerbsprinzip habe sich von einem Instrument, um autonome Ziele verwirklichen zu können, „zu einem alles überragenden Endzweck“ (Rosa 2006, 101) entwickelt. Das heißt, dass unterschiedliche subjektdefinierende Eigenschaften – Beruf, Partner, Norme, Werte, Ideale, Lebensform, Interesse, et cetera – nicht mehr intrinsisch wertvoll, sondern wichtig in Hinblick auf die Steigerung der Konkurrenzfähigkeit seien. Sie würden somit einen instrumentellen Charakter bekommen. (Vgl. Rosa 2006, 101; Wetzel 2013, 56) Dies habe eine Verarmung zur Folge, weil von Menschen weniger darauf geachtet werde, inwiefern ein Job oder Partner dazu beitrage, ein erfüllendes oder ein gutes Leben zu führen, sondern darauf, inwiefern dieser Job oder Partner einen Beitrag zur eigenen Konkurrenzposition liefere.

Außerdem sei in der beschleunigten Konkurrenzgesellschaft kein Status quo zu erreichen. Wenn man also einen Beruf/Partner/et cetera habe, der einen bestimmten Beitrag zur eigenen Konkurrenzfähigkeit liefere, sei dieser Beitrag nur temporärer Art. Rosa beschreibt, wie Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft nie innerlich ruhig oder „sesshaft“ werden können, da sie das Risiko vermeiden sollen, ihre Konkurrenzfähigkeit zu gefährden. Im Sinne des Unternehmertums des Selbst solle man ständig damit beschäftigt bleiben, sich selbst neu zu erfinden. Wenn man sich dem nämlich verweigere, riskiere man einen Verlust an sozialer und eigener Wertschätzung. (Vgl. Rosa 2006, 101)

> *„Der Interaktionsmodus Wettbewerb erlaubt deshalb nur vorübergehend eine Zunahme der Vielfalt bzw. die genuine Individualisierung von Konzeptionen gelingenden Lebens – langfristig tendiert er, wo er ungesteuert bleib, zu einer immer stärkeren Einschränkung dieser Vielfalt unter dem strategischen Primat der* Wettbewerbsfähigkeit*. Markt und Konkurrenz sind mit Sicherheit nicht neutral gegenüber den menschlich möglichen ‚letzten Stellungnahmen’ zur Welt und zum Leben [...], sondern haben erhebliche, ja totalisierende Konsequenzen für die individuellen Möglichkeiten der Lebensführung.“* (Rosa 2006, 101)

Dass es – unter dem Druck der Erhöhung der eigenen Konkurrenzfähigkeit – im Leben des Individuums hauptsachlich um extrinsisch motivierte und temporäre

Entscheidungen gehe, habe Folgen für die Art und Weise, wie von Menschen Sinn im Leben erfahren werde, denn es sei laut Roy Baumeister für Menschen von Bedeutung, ihrem gegenwärtigen Handeln einen Sinn verleihen zu können. Die Weise, um diesen Sinn zu verleihen, sei das explizite Gestalten der eigenen Lebensgeschichte. Menschen haben, so Baumeister weiter, ein narratives Verständnis der Welt: In der Kommunikation miteinander, im eigenen Gedächtnis beim Reflektieren, bei der Rekonstruktion von Ereignissen oder in der Vorbereitung auf die Zukunft, immer werden in gewisser Weise Geschichten erzählt oder gedacht. Ein Narrativ bringe Konsistenz und Struktur, weil die Ereignisse dadurch auf kohärente Weise miteinander verbunden werden könnten, was eine Zusammenhang in der eigenen Lebensgeschichte und daher dem Selbstverständnis zur Folge habe. (Vgl. Baumeister 1991, 145) Wenn Menschen ihr Handeln in Hinblick auf ihr künftiges Handeln interpretieren können, verleihen sie damit dem gegenwärtigen Handeln Sinn. „Strategic life planning becomes an important value; we have to colonize the future by pulling the future, as it were, into the present“ (De Lange 2007, 273). Wenn aber diese Zukunft unsicher sei, wegen dieser nicht Vorhersagbarkeit der Richtung der Konkurrenz, entstehe eine Verunsicherung. Nach Baumeister wollen Menschen ihr Leben immer, ob sie jetzt in einer Konkurrenzgesellschaft leben oder nicht, zweckorientiert führen. Menschen bräuchten es, dass ihre Handlungen einen Zweck verfolgen, oder dass sie sie zumindest zweckmäßig erfahren. Es bestehe ein Unterschied „zwischen Zielen (*goals*), die extrinsisch motiviert sind, und Erfüllungen (*fulfillments*), die intrinsisch motiviert sind“ (Hauser 2004, 420).

Ein kurzer Hinweis auf Max Weber (1972) könnte hilfreich sein, um die unterschiedlichen Arten von Handeln zu beschreiben. Weber unterscheidet zwischen zweckrationalem und wertrationalem Handeln. Zweckrationales Handeln bedeutet für ihn „Handeln nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen [...] und [man wäge] dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen mögliche Zwecke gegeneinander rational ab[...]“ (Weber 1972, 13). Bei wertrationalem Handeln geht es, Weber zufolge, um Handeln, das bestimmt wird „durch bewussten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unabhängig vom Erfolg“ (Weber 1972, 20). Rosa erklärt, dass wettbewerbsinterne Ziele jetzt die gesellschaftliche Zielsetzung bestimmen. Die

Ziele seien jetzt also nicht mehr nur extrinsisch (aber trotzdem noch wettbewerbs*exogen*), sondern extrinsisch *und* wettbewerbs*endogen*. Es seien jetzt keine absoluten Ziele mehr zu erreichen, sondern nur noch die letztlich uneinholbaren Ziele der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit oder der Verbesserung. (Vgl. Rosa 2006, 94, 96) Diese Ziele seien unerreichbar, weil sie sich immer wieder verändern und nur befristet Gültigkeit besitzen. Trotzdem besteht, so Baumeister, das Bedürfnis nach der Erreichung dieser Ziele und deshalb würden sich Menschen, seiner Argumentation nach, bemühen, diese zu erfüllen, wodurch sie auch einen starken Druck empfinden würden. Da sie versuchen, mittels zweckrational getroffener Entscheidungen diese (gesellschaftlich bestimmten) Ziele einzuholen und sich nicht von ihren eigenen Vorstellungen des guten Lebens führen lassen, würden sie diesen Wert aus den Augen verlieren. (Vgl. Baumeister 1991, 29)

Menschen werden nach *einem* Leitbild (nämlich das des unternehmerischen Selbst) geführt, was wenig Raum für Diversität, aber auch für Besinnung auf die eigenen Werte lasse: Das tun, was Erfüllung im Leben bringe, verschiebe sich immer mehr in den Hintergrund. Es gehe nur noch darum, das zu tun, was zur Konkurrenzfähigkeit beitrage. (Vgl. Rosa 2006, 102) Rosa und Taylor stimmen in dem Punkt überein, dass Identitätsbildung *immer* eine moralische Orientierung einschließen würde. Ohne eine moralische Orientierung könne man seine eigene Identität nicht bilden, das eigene gute Leben nicht gestalten. Menschen müssten sich nach einer Idee des Guten orientieren, weil sie sich – unvermeidlich – in einem moralischen Rahmen befinden. Diese Orientierung bedeutet, dass ein Mensch darüber reflektiere, was für ihn wichtige Werte seien. Diese Werte werden teilweise von der Gesellschaft vorgegeben; In traditionellen Gesellschaften waren andere Werten wichtiger als in (spät)modernen Gesellschaften. Mithilfe von Reflexion könne man seine eigene Wertehierarchie bilden und herausfinden, welche Werte in dieser Hierarchie oben stehen. Diese nennt Taylor „hypergoods“ (Taylor 2007, 114). Wenn gesellschaftlich hauptsächlich instrumentelle Werte vermittelt werden, wird eine moralische Orientierung davon beeinflusst. Rosa und Taylor beschreiben, dass das gute Leben nur dann gelingen könne, wenn die Werte vom Individuum als intrinsisch wertvoll angesehen werden, denn nur dann könnten sie einen befriedigenden und konstruktiven Beitrag zur Identitätsbildung liefern, weil sie nur dann den Menschen – so wie er ist – betreffen. (Vgl. Rosa 2005, 213; Taylor 2007, 73)

> *„Der Interaktionsmodus Wettbewerb jedenfalls, so lautet meine Schlussfolgerung, ist ein alternativloses Instrument zur Verwirklichung exogen bestimmter sozialer Zielvorgaben; er entwickelt jedoch individuell wie kollektiv selbstzerstörerische Tendenzen, wo jene Zielvorgaben endogenisiert werden, weil dann die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit unvermeidlich zum wert- und zielopportunistischen Selbstzweck wird, dem gegenüber alle anderen Ziele nach und nach ins Hintertreffen geraten."* (Rosa 2006, 103)

Es könne also ein Zweckrationalität im Denken der Menschen einer Konkurrenzgesellschaft vorgefunden werden worden und werde weniger auf die normative Dimension des Lebens oder von Entscheidungen geachtet.

3.3 DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS AUF MESOEBENE: DAS BILDUNGSSYSTEM (KATHARINA GREDLER)

> *„Bildung ist in den letzten Jahren zum gesellschaftlichen Megathema avanciert. Dabei wird allerdings kaum je die Frage diskutiert, wie Bildung organisiert werden soll, damit möglichst viele Menschen zu Selbstbewusstsein und Mündigkeit gelangen. Nahezu ausschließlich geht es darum, menschliches Lernvermögen für Konkurrenzfähigkeit und wirtschaftliche Verwertung in Dienst zu nehmen – Ziel ist die ‚Humankapitalisierung' des Menschen. [...] Pädagogik [...] hat [...] sich auf diese Art zum Hauptinstrument von Ausbeutung und Instrumentalisierung des Menschen entwickelt. [...] Wie nahezu alle Aspekte menschlichen Daseins, gewinnt heute auch das Lernen nur mehr über den am Markt generierten ‚Wert' Bedeutung. Es muss sich rentieren indem es zum Sieg im Konkurrenzkampf ‚Jede/r gegen Jede/n' beiträgt."* (Ribolits 2009, 7)

So beginnt Erich Ribolits sein Vorwort des Buches *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*, welches für die Darstellung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses auf der Ebene des Bildungssystems in diesem Kapitel als Hauptquelle dient. Ribolits verwendet zwar den Begriff „Konkurrenzgesellschaft" nicht explizit, sondern spricht vom Mensch in der „Arbeitsgesellschaft" (Ribolits 1997, 11), „Kontrollgesellschaft" (Ribolits 2009, 7),

„Marktgesellschaft“ (Ribolits 2009, 9), „Wissensgesellschaft“ (Ribolits 2009, 11), „Warengesellschaft“ (Ribolits 2009, 32), „Massengesellschaft“ (Ribolits 2009, 75) oder „Industriegesellschaft“[15] (Ribolits 2009, 17) . Allerdings stützt er seine Argumentation auch auf AutorInnen, die den Terminus gebrauchen (z.B. Jencks et al. 1973, zit. n. Ribolits 2009, 81[16]). Er kann als Vertreter des in dieser Arbeit gewählten Diskurses angesehen werden, da er die Phänomene Pädagogik und Bildung untersucht, die sich, so Ribolits, durch Konkurrenz, die in heutigen, mittlerweile ausschließlich nach kapitalistisch-ökonomischen Prinzipien funktionierenden „industriewirtschaftlichen Gesellschaften“ (Ribolits 1997, 8), einen extrem wichtigen Stellenwert erfahren würde, stark verändert hätten. Auch kann er als Vertreter des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses betrachtet werden, da er, entsprechend der gewählten Diskursdefinition von Busse/Teubert, auch auf andere AutorInnen des Diskurses, wie er in dieser Arbeit dargestellt wird, verweist, so beispielsweise auf Bröckling (vgl. Ribolits 2009, 26, 38, 44, 217) oder auch umgekehrt auf ihn verwiesen wird, z.B. durch Lohmann (vgl. Lohmann 2007, 8).

Ribolits denkt Pädagogik und gesellschaftliche Verfasstheit als zwei sich zueinander dialektisch verhaltende Instanzen (vgl. Ribolits 1997, 16). Doch welche Gesellschaft(en) bzw. welche Bildungssysteme meint Ribolits in seinen Ausführungen und was versteht er überhaupt unter einem Bildungssystem oder unter Bildung? Generell geht es ihm um eine „auf Konkurrenz und ungleicher Machtverteilung beruhenden Gesellschaft“ (Ribolits 2009, 73), allerdings grenzt er seine Argumentation in dieser Hinsicht nicht explizit auf bestimmte Gesellschaften oder Staaten ein. Allerdings bezieht er sich des Öfteren namentlich auf Europäer und Amerikaner (vgl. z.B. Ribolits 1997, 12), auf Menschen in Industrieländern (vgl. z.B. Ribolits 1997, 14) bzw. auf das europäisch-nordamerikanische Bildungswesen (vgl. z.B. Ribolits 2009, 76) und verweist dabei hin und wieder speziell auf das deutsche (vgl. z.B. Ribolits 2009, 69, 78) oder das österreichische Bildungssystem (vgl. z.B. Ribolits 2009. 69, 80).

---

[15] So bezeichnet Ribolits die Gesellschaft zur Zeit des Industriekapitalismus, welchen er etwa im 18. Jahrhundert verortet (vgl. Ribolits 2009, 15), d.h. vor dem „Informationskapitalismus“ (z.B Ribolits 2009, 31), der mit der „in den letzten Jahrzehnten vor sich gegangene[n] Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche mit Informations- und Kommunikationstechnologien“ (Ribolits 2009, 11) Einzug gefunden hätte.

[16] “Jencks bezeichnete es […] als ein absurdes Unterfangen, in einer Konkurrenzgesellschaft soziale Gleichhiet durch Bildungsrefomen herstellen zu wollen.” (Ribolits 2009, 81)
Jencks, Christopher/Smith, Marshall (Hrsg.) et al. (1973): *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg

Er geht nicht genau darauf ein, wie er den Begriff „Bildungssystem“ definiert oder wie es aufgebaut ist. Er nennt lediglich einige Institutionen und Personen, das es umfasst, nämlich Schule, „Beamte des so genannten Bildungsministerium“ (Ribolits 2009, 229), SchülerInnen und LehrerInnen.[17] Für den Begriff „Bildung“ hingegen liefert er ein klarere Definition, darunter versteht er Selbstbefreiung und daher müssten Bildungsbemühungen auf die Entfaltung widerständig-emanzipatorischer Potentiale zielen, was sich aber, und dies kann als seine Grundaussage bezeichnet werden, völlig konträr dazu verhalte, was unser Bildungswesen intendieren würde, nämlich „sich einem System anzudienen und darin problemlos zu funktionieren“ (Ribolits 2009, 33). Bildung sei eine Größe, die „zwar nie losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen gefaßt werden kann, aber dennoch nur Sinn gibt, wenn sie in ihrer konkreten Auswirkung über den gesellschaftlichen Status quo hinausweist“ (Ribolits 1997, 15). Unser Bildungssystem (und an dieser Stelle sei angemerkt, dass Ribolits regelmäßig betont, dass unser nach marktwirtschaftlichen Prinzipien funktionierendes Bildungssystem nichts mehr mit Bildung als Mittel zur Befreiung und Mündigkeit zu tun habe und die Begriffe „*Bildung*ssystem“ oder „*Bildung*swesen“ daher kritisch betrachtet werden müssten[18]), folge jedenfalls dem völlig widersprechenden Motiven:

> *„[Es geht] im sogenannten Bildungswesen nicht um die intellektuelle Auseinandersetzung mit den (neuen) Anforderungen im System der Arbeitskraftverwertung, sondern um das Herausbilden der Bereitschaft, mit diesem in einer ‚bejahenden Form’ umzugehen, es geht um das Erwerben gesellschaftsadäquater ‚Überlebensstrategien’, nicht um Widerstand der den gesellschaftlichen Zumutungen entgegengesetzt werden könnte.“* (Ribolits 2009, 31)

Zusätzlich zu den Argumenten Ribolits wird unter anderem Literatur von Jörg Ruhloff (2005, 2007), Ulrich Bröckling (2008), Ingrid Lohmann (2005, 2007), Monika Witsch (2007) und Konrad Paul Liessmann (2009) herangezogen.

---

[17] Auch Ruhloff liefert in den ausgewählten Texten keine genaue Definition. Den Zweck eines Bildungssystems beschreibt er wie folgt: “Bildungssysteme sind dazu da, sozial verbundene Individuen zu ertüchtigen und ihre geschichtlichen und kulturellen Denk- und Handlungshorizonte zu erweitern.” (Ruhloff 2005, 450)

[18] Als Beispiel soll folgende Formulierung dienen: “[das] als Bildungswesen bezeichnete System der organisierten Anpassung” (Ribolits 2009, 31)

Im Folgenden wird jener Punkt dargestellt, den Ribolits und alle anderen für dieses Kapitel herangezogenen AutorInnen als zentral herausgearbeitet haben, nämlich die als problematisch bewertete Verknüpfung von Bildung und Ökonomie.

3.3.1 Die Verknüpfung von Bildung und Ökonomie

> *„Je mehr Bildung zum Ausleseinstrument im Konkurrenzsystem degeneriert, desto mehr reduziert sie sich auf den Charakter von Zurichtung."* (Ribolits 2009, 58)

Es gelte heute als selbstverständlich, dass wirtschaftlicher Erfolg mit dem Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung korreliere und dementsprechend würden Investitionen ins Bildungssystem jedenfalls als rentabel angesehen werden, doch diese Verknüpfung von „Bildung" und „Ökonomie" sei nicht immer so hingenommen worden (vgl. Ribolits 2009, 51). Bildung sei mittlerweile nur mehr darauf ausgelegt, arbeitsmarktrelevante Qualifikationen zu erwerben und das Bildungssystem werde ausschließlich „als Zulieferinstanz für das ökonomische Geschehen gesehen" (Ribolits 2009, 52). Demgegenüber argumentiert Ruhloff, dass dieses Spannungsverhältnis zwischen Schulsystem und wirtschaftlichen Absichten bereits bis weit vor die Entstehung des staatlichen Pflichtschulsystems zurückreiche, denn bereits Platon habe die Erwerbstätigkeit der Sophisten kritisiert. [19] Platon sei, so Ruhloff, also der Überzeugung gefolgt, dass pädagogisches Handeln einer anderen Logik verpflichtet sein müsste als einer ökonomischen. (Vgl. Ruhloff 2007) Tatsächlich, und in diesem Punkt stimmen Ruhloff und Ribolits überein, würden viele in unserer Gegenwart mittlerweile eine „Gegenüberstellung von Pädagogik und Wirtschaft für verfehlt, wenn nicht für absurd [halten]" (Ruhloff 2007). Es werde sogar so getan, als würden sich die Interessen der Pädagogik (und auch der Erziehungswissenschaft) mit denen der Wirtschaft decken, was Ruhloff allerdings kritisiert (vgl. Ruhloff 2007). Im Folgenden werden in kurzen Unterpunkten drei Phänomene dargestellt, die von

[19] Von VertreterInnen des konkurrenzgesellschaftlichen Diskurses – auch jene, die ihn auf Bildungssystemebene führen – wird also nicht behauptet, dass Konkurrenz oder ökonomisches Denken im Bildungssystem etwas nie zuvor Dagewesenes sei. Dies entspricht der Argumentation Kirchhoffs (vgl. Kirchhoff 2015, 8), in der davon ausgegangen wird, dass es die beschriebenen Phänomene zwar schon gab; der Unterschied sei, dass sie in modernen Gesellschaften zu dominanten Modi geworden seien. Seine Ausführung wurde in Kapitel 1 dieser Arbeit ausführlicher beschrieben.

Ribolits als hauptsächliche Anzeichen bzw. Folgen dieser Verknüpfung gesehen werden, nämlich die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds, die Veränderung von Vokabular und Argumentationslogiken im Bildungsbereich und das Konzept des lebenslangen Lernens.

3.3.1.1 Die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds

Bildung, so Ribolits, sei daher beinahe nur mehr dazu da, als Größe im allgemeinen Konkurrenzkampf zu fungieren. Während die AkteurInnen im Bildungsbereich sie als Möglichkeit, ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern, wahrnehmen würden, würde sie aus Gesellschaftssicht aber nur als Mittel gelten, die Wirtschaft mithilfe von Humankapital anzukurbeln. Dass Bildung zunehmend aus ökonomischer Perspektive betrachtet werde, habe zur Folge, dass institutionalisiertes Lernen auf seine berufliche Brauchbarkeit hin reduziert werde. (Vgl. Ribolits 2009, 89f, 52f) Ribolits sieht diese vermeintlich zunehmende „Verzweckung von Bildungsprozessen für die Aufrechterhaltung des ökonomisch-gesellschaftlichen Ist-Zustands“ (Ribolits 1997, 16) problematisch. Auch Ruhloff stellt eine Veränderung von Lernen durch die Verknüpfung von Bildung und Ökonomie fest und bewertet diese negativ:

> *„[Die] Steuerungsmotive, von denen die gegenwärtigen Veränderungen des ‚europäischen Bildungsraums' gelenkt werden und die dem unternehmerischen bzw. dem betriebswirtschaftlichen Denkmuster zugeordnet werden können, [geht] bereits viel zu weit. [...] Die betriebswirtschaftliche Logik [...] ist dabei, schulisches Lernen und Lehren total umzuformen und gewissermaßen in sich aufzusaugen.“* (Ruhloff 2007)

Dies sei unvernünftig, da man sich damit von einer pädagogischen Eigenlogik verabschieden würde bzw. diese von einer betriebswirtschaftlichen Rationalität überwältigt werde. Man schaffe damit den Rahmen, alle Mitglieder einer Gesellschaft ausschließlich auf Qualifikationen, die am Arbeitsmarkt gefragt sind, hin zu lenken, was zur Folge habe, dass sich jeder Mensch als Humankapital deuten würde. Jeder Mensch werde so zu einer Art Wirtschaftsbetrieb, der durch Lernen seinen Kapitalwert vermehren würde. (Vgl. Ruhloff 2007) Nach Ruhloff würde Bildung heute ihrem Freiheitsversprechen nicht mehr gerecht werden, da

es nur mehr um Konkurrenzvorteilskalkulation gehe (vgl. Ruhloff 2005, 450f). Der pädagogische Ermöglichungsgedanken habe sich so zu einem „pädagogisch abwegigen Herstellungsimperativ nach vorgegebenen Leistungsnormen [verkehrt]“ (Ruhloff 2005, 451).

Laut Ribolits werde das Bildungswesen zunehmend nicht einmal mehr als Zulieferinstitution für die Verwertung dienen, sondern sich bereits selbst zum Verwertungssektor entwickeln, was Ribolits als bedenklich bewertet. Dies würde bedeuten, dass die Entwicklung in die Richtung tendiere, dass, während früher Menschen zwar im Interesse späterer Verwertungsmöglichkeiten zugerichtet wurden, Bildung nun zunehmend selbst als Wirtschaftszweig fungiere. (Vgl. Ribolits 2009, 62). Ribolits sieht in der Zukunft des Bildungsbereichs eine generelle Tendenz in Richtung Vermarktwirtschaftlichung (vgl. Ribolits 2009, 62) – ganz dementsprechend spricht auch Ruhloff von einer „grundsätzliche[n] Bindung des Schulsystems an ökonomische Determinanten“ (Ruhloff 2007). Ribolits zufolge könne man diesen Trend auch in einer Zunahme von Investitionen im Bildungsbereich erkennen, da dieser als rentabler Bereich für den allgemeinen Markt erkannt worden sei, äußern würde (vgl. Ribolits 2009, 62f). Da nichts, was nicht in profitable Ware verwandelt werden könne, auf dem Markt Bedeutung erlangen könnte, müsse auch „Bildung als eine Investition ins Humankapital“ (Ribolits 2009, 63) angesehen werden. Doch, so Ribolits, „[wenn] Lernen nur noch als Investition ins Bewusstsein tritt, ist ihm die emanzipatorische Potenz genommen“ (Ribolits 2009, 64).

Ruhloff beschreibt diese Unmöglichkeit ähnlich: Es werde nur mehr auf Prüfungen gelernt, in denen messbare Kompetenzen und Qualifikationen vorgeführt werden müssen und dadurch „wird das Anderswerden im Sinne eines grundsätzlichen Umdenkens, zu dem frei errungene Einsichten veranlassen können[, verhindert]. So werden Bildungsvorgänge blockiert.“ (Ruhloff 2005, 449)

3.3.1.2. Veränderung von Vokabular und Argumentationslogiken im Bildungsbereich

Ruhloff stellt eine Veränderung des Vokabulars im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs fest. Den Grund dafür sieht er in den gegenwärtigen internationalen Reformen der Schule und des gesamten Bildungswesens. Dieses

Vokabular stamme aus dem Gebiet der Ökonomie, insbesondere der Betriebswirtschaft und der diesem Bereich zugeordneten Managementtheorie. (Vgl. Ruhloff 2007) Auch Lohmann und Witsch stellen die Veränderung von sprachlichem Repertoire (vor allem im politischen Bereich) in eine betriebswirtschaftliche Richtung fest (vgl. Lohmann 2005, 2; Witsch 2007, 103) Die Folgen der Veränderung des Vokabulars sieht Witsch durchaus kritisch:

> *„Der Mensch – ein in diesen Texten [gemeint sind hier im Besonderen Formulierungen im EU-Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft"] kaum mehr auftauchender Begriff – erfährt durch seine Transformation zum Humankapital eine der ökonomischen Verwertungslogik gehorchende Verdinglichung. Mit diesem Begriff verschwindet jede Idee von Subjektsein, weil nicht mehr der Einzelne, sondern eine vom Subjekt abgetrennte Maßgabe der Anpassung zum Ideal erhoben ist."* (Witsch 2007, 103)

Erkennen könnte man diese Verknüpfung laut Ribolits beispielsweise daran, dass es Argumentationslogiken ökonomischer Natur seien, die nun auch im Bildungsbereich Anwendung finden würden. Es würden im Bildungsbereich kaum mehr Entscheidungen getroffen werden, die nicht der Marktlogik entsprechen würden. Dies sei eine weitere Folge des sich immer weiter verhärtenden politisch-ökonomischen Konkurrenzkamps im transnationalen Kapitalismus, den Ribolits auf zunehmend allen Ebenen der Gesellschaft verzeichnet. (Vgl. Ribolits 2009, 52, 89) Auch Lohmann (2005, 2) gibt an, dass „eine umfassende Ausweitung der ökonomischen Gesetze des Kapitalismus [stattgefunden habe]. Tendenziell alles Tun der Menschen, alle Lebensäußerungen des Einzelnen und der Gesellschaft werden dem Kalkül von Kostenminimierung und Profiterhöhung unterworfen."

3.3.1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens

Lernen um der beruflichen Verwertbarkeit willen spitzt sich, so Ribolits, in der Aufforderung zum lebenslangen Lernen zu, da dieses Konzept nur darauf ausgerichtet sei, ökonomisch verwertbare Arbeitskräfte zu schaffen, nicht aber die Fähigkeit zur selbstbewussten und mündigen gesellschaftlichen Teilhabe in Menschen zu wecken. Lernen sei in diesem Modell nicht mehr darauf ausgelegt,

eine Befreiung zu bewirken, sondern vielmehr daraufhin, dass Menschen sich einem politisch-ökonomischen System unterwerfen. Man könne es sich nicht mehr leisten, einen einmal erreichten Bildungsabschluss als Ende seiner Bildungslaufbahn zu sehen, sondern müsse ihn lediglich als Zwischenschritt im lebenslangen Lernprozess betrachten, da man sonst im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf um begehrte gesellschaftliche Positionen nicht mehr mithalten könne. Dies könne man auch im Bereich der Arbeitslosen feststellen, da diese sich der Aufforderung zu lernen, fügen müssten, um im Arbeitskräftemarkt nicht vollkommen unterzugehen. Lebenslanges Lernen würde nicht mehr die Chance, seinen Horizont sein ganzes Leben lang zu vergrößern, bedeuten, sondern vielmehr erzwungene, lebenslängliche Anpassung. (Vgl. Ribolits 2009, 52ff). Witsch sieht dies ähnlich: Mithilfe dieses Konzepts wolle man Menschen dazu bewegen, lebenslang die geforderten Anpassungsleistungen zu erbringen. Es sei lediglich ein scheinbar emanzipatorischer Begriff; seine Zwecksetzung sei jedoch vielmehr das Gegenteil dazu, denn dieses Konzept solle dazu beitragen, Arbeitslosigkeit zu präventieren. Witsch gibt an, dass das grundlegend Neue daran nicht die Idee sei, in allen Phasen des Lebens zu lernen, sondern vielmehr die Zuschreibungspraxis, die sich darin verberge: Man sei nämlich, wenn man keine Beschäftigungsfähigkeit erreiche, dem Vorwurf ausgesetzt, das Falsche, zu wenig, et cetera gelernt zu haben. Dies bedeute, dass man sich individuell für sein Versagen verantwortlich sehe. (Vgl. Witsch 2007, 104) Auch Liessmann teilt die Kritik der Anpassung und der individuellen Zuschreibung im Rahmen des Konzept des lebenslangen Lernens:

> *„[D]ieser Begriff von Weisheit [gemeint ist der antike Weisheitsbegriff sophia] ist gar nicht das Ziel des lebenslangen Lernens [...]. Marktverhältnisse und technologische Innovationen, die der Rationalisierung dienen, ändern sich rasch. An diese Veränderungs- und Entwicklungsschübe müssen die Menschen angepaßt werden. [...] Welche Kurse besucht, wie viel Privatkapital auch immer in Weiterbildung investiert werden, man wird im Ernstfall stets sagen können: Es war zu wenig.“* (Liessmann 2009, 34)

Laut Ribolits werde heute die Frage, wie das Lernen gestaltet werden müsse, damit Menschen Selbstbewusstsein, Mündigkeit und die Fähigkeit, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen, entwickeln könnten, werde schwer vernachlässigt (vgl. Ribolits 2009, 57).

> *„Der Bildungsbegriff hat sich traditionell nicht in der Förderung eines ‚instrumentellen Gebrauchs' der Vernunft erschöpft. In ihm schwang vielmehr stets die Vorstellung eines zur fortschreitenden Entfaltung seiner Menschlichkeit gelangenden Menschen mit; eines Menschen, der Kraft seines Reflexionsvermögens seine prinzipielle Freiheit ‚entdeckt' und sich damit von Abhängigkeiten emanzipiert. [...] Ein derartiges, zur Selbstbefreiung befähigtes Subjekt wird durch ein Lernen, das am Ziel der Anpassung ausgerichtet ist, allerdings sicher nicht gefördert. Ein solches Lernen ist letztendlich nur ein Beitrag zur Entmündigung."* (Ribolits 2009, 58f)

Da in der Marktsystem alles am Tauschwert gemessen werde, fokussiere auch das Lernen nur mehr darauf, wie Menschen dadurch marktgängiger gemacht werden könnten, was Bildung, wie Ribolits sie verstanden haben will, völlig widerspreche. Weil man Menschen mithilfe von bloßer Qualifizierung möglichst gut verwertbar machen wolle, gehe es nur mehr um Bildung von Kapital, nicht aber um Bildung von Individuen. Bildung, die eben das menschliche Bedürfnis nach Wachstum und Entwicklung stillen sollte, sei nicht mehr möglich, sondern nur mehr eine „Bildung" als Ware, deren ausschließlicher Zweck es ist, Kapital zu vermehren. Bildung, die zu befreiender Erkenntnis führe, gebe es nicht mehr, da der Kapitalismus Menschen brauche, die sich in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung stellen würden und diese zwei Ziele schließen sich, Ribolits zufolge, gegenseitig aus. (Vgl. Ribolits 2009, 60f).
Ganz ähnlich argumentiert Witsch: Der „Markt als Ordnungsmoment [sei] zentraler Bezugspunkt von Handeln im Bildungssektor geworden" (Witsch 2007, 109). Ökonomische Prinzipien der Effizienz und des Wettbewerbs hätten sich etabliert und „damit eine fortschreitende Umdeutung der Bildung in Ware" (Witsch 2007, 111) möglich gemacht.

Warum und wie sich laut Ribolits diese Veränderung in Richtung Vermarktwirtschaftlichung im Bildungsbereich entwickelt hat, wird im Folgenden dargelegt.

3.3.2 Die Veränderung von Bildung durch kapitalistisch-ökonomischen Gesellschaften

Ribolits geht davon aus, dass sich der „Stellenwert von Pädagogik und Bildung im Zusammenhang mit den aufgrund technologischer und wirtschaftlicher Entwicklung stattfindenden gesellschaftlichen Wandel“ (Ribolits 2009, 7) verändert habe. Erstens sei ökonomisch verwertbare *Arbeit* in unserer Gesellschaft zur wichtigsten Bezugsgröße für Erziehung geworden, was dazu geführt habe, dass Pädagogik als jene Instanz betrachtet werde, die Menschen mithilfe von optimierten Lernprozessen eben darauf vorzubereiten (vgl. Ribolits 1997, 9). Weiters sieht er diese Veränderung vor allem darin, dass *Wissen* das zentrale Mittel „im allgemeinen Konkurrenzkampf“ (Ribolits 2009, 12) geworden sei. Mit dem Begriff Wissen meint er hier nicht nur das Know How bzw. das erworbene Wissen in formalen Abschlüsse von Menschen, denn es sei nichts Neues, dass dies im wirtschaftlichen Verwertungsprozess mit Produktivität(ssteigerung) zusammen hänge – Wissen sei schließlich ein wesentlicher Teil jeder wirtschaftlichen Entwicklung. Den Unterschied zu heute macht er daran fest, dass im Rahmen der kapitalistischen Ökonomie Konkurrenz „freigesetzt“ (Ribolits 2009, 13) worden sei und Wissen damit zum Zweck der Profitmaximierung verwendet werde. Erstens werde die Kapitalisierung von Wissen intensiviert, zweitens sei eine neue Dimension von Wissen, das verwertbar sei, nötig geworden. Verwertbar sei heute vor allem formelles Wissen; während die Aneignung von informellem Wissen[20], beispielsweise gebräuchliche Sprache, Gestik, Mimik, et cetera, spontan oder im Umgang mit anderen, grundsätzlich aber nicht vorsätzlich passiere, werde formelles Wissen hauptsächlich durch organisierte Anstrengungen erworben. Dieses Wissen bleibe auch nach dem Erwerb für den Lerner etwas Fremdes, da es ausschließlich als Mittel zum Zweck, welcher beispielsweise Einkommen, Prestige, Zugangsberechtigung, et cetera darstelle, fungiere. Es diene der Verwertbarkeit und habe mit Intellektualität nichts zu tun.

[20] In der Unterscheidung von formellem und informellem Wissen lehnt sich Ribolits an die Argumentation von André Gorz (2001, 5) an:
Gorz, André (2001): *Welches Wissen? Welche Gesellschaft?* Textbeitrag zum Kongress “Gut zu Wissen”, Heinrich-Böll-Stiftung, 5/2001. Online verfügbar unter: http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/welchegesellschaft.html (Stand: 2015-05-19)

Für eine Industriegesellschaft sei es aber notwendig, dass der Großteil der Bevölkerung sich als Träger solchen Wissens begreife, denn nur so könnte der wachsende Bedarf an Arbeitskräften, die über einen dementsprechenden Wissenstand verfügen, gedeckt werden. Der Mensch in dieser Funktion, nämlich als Träger formellen Wissens, würde allerdings zunehmend ausdienen und vom Computer, welcher über ein größeres Speichervermögen verfügt und gespeicherte Informationen auch schneller miteinander verknüpfen kann, abgelöst werden. (Vgl. Ribolits 2009, 12-18).

> *„Mit der Informations- und Kommunikationstechnologie ist dem Menschen auf der Ebene der bewusstlos-instrumentellen Speicherung und Verarbeitung von Informationen eine uneinholbare Konkurrenz herangewachsen – genau auf jener Ebene also, für die das Schulwesen der Moderne besonders qualifiziert hat.“* (Ribolits 2009, 19)

Wissen in einen Verwertbarkeitsprozess einzubinden, sei laut Ribolits paradox, weil Wissen an sich keinen Marktwert habe, da ein „Verkäufer von Wissen“ es bei seiner „Weitergabe“ an einen oder viele andere nicht verliere, sondern es tatsächlich verdopple oder vermehre. Wissen sei deshalb als Ware für den kapitalistischen Markt völlig ungeeignet, da durch den Warentausch kein Mehr-Wert erfolge, da man Wissen, einmal weggegeben, immer noch behalte.

Ersetzen könnten die Informations- und Kommunikationstechnologien den Menschen jedenfalls nicht, denn für nicht-formalisierbare Aufgaben, die von Fall zu Fall unterschiedlich bewältigt werden müssen, für die es Kreativität benötigt, die auf Beziehung beruhen, bzw. auf sozialer und emotionaler Kompetenz, braucht es nach wie vor Menschen. Solche Tätigkeiten würden mehr als nur formal erlernbare wissenschaftlich-technische Kenntnisse erfordern, damit allerdings auch das in Schulen vermittelte formelle Wissen weit übersteigen. Das Vorgehen bei solchen Aufgaben könne nicht in traditioneller Form gelehrt werden. Genau deshalb werde an der Schule, wie wir sie kennen, häufig kritisiert, dass SchülerInnen alle dieselben Inhalte lernen und bei Prüfungen wiedergeben müssten, denn man habe erkannt, dass dieses Vorgehen schlichtweg nicht mehr ausreiche, da es in einer Marktgesellschaft immer mehr darum gehe, dass Menschen sich selbst (ausschließlich) als Humankapital wahrnehmen, „im Sinne des unternehmerischen Verwertungsprozesses aktiv [...] werden“ (Ribolits 2009, 26) und zwar freiwillig, aus sich selbst heraus, unaufgefordert und ohne

kontrolliert werden zu müssen. (Vgl. Ribolits 2009, 21-27) (Wie genau dieser selbstständige, unternehmerische Verwertungsprozess auf Bildungsystemebene gedacht wird, wird im folgenden Kapitel genauer dargestellt.)

Laut Ribolits ging es im Schulwesen zwar bereits in den Zeiten des Industriekapitalismus nicht darum, in den SchülerInnen Intellektualität und Widerstand zu wecken, bzw. Menschen dazu zu befähigen, eigensinnig und herrschaftskritisch zu sein und gegebene Tatsachen ohne ökonomisches Nützlichkeitsdenken hinterfragen zu können. Das Bildungswesen hätte immer schon in erster Linie „Zurichtung für die Verwertung" (Ribolits 2009, 31) betrieben – jedenfalls spätestens seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht, allerdings habe sich dies nun eine noch deutlich problematischere Form angenommen. Bisher habe das Bildungswesen allerdings, wenn auch notgedrungen, die Ressource Wissen geliefert, der, obwohl nicht mit dieser Absicht vermittelt, das Potenzial innewohne, zur Grundlage von Autonomie, kritischer Distanz und Mündigkeit zu werden. Ribolits bezeichnet das Bildungswesen jetzt im Informationskapitalismus als „System der organisierten Anpassung" (Ribolits 2009, 31) und geht davon aus, dass darin nicht einmal mehr dieses Wissen vermittelt werde, sondern dass es nur mehr um eine selbstverantwortliche und selbstorganisierte Lernhaltung bei Lernenden, die ihr Verwertungspotential von selbst aktivieren sollen, gehe. Die Tatsache, dass man sich zunehmend an ökonomischen Qualitätsvorgaben ausrichte, verunmögliche die Verwirklichung von Bildung – es würden nur mehr Warensubjekte hergestellt werden.

Die von Ribolits unter „Bildung" verstandene Entfaltung von Selbstbefreiung widerständig-emanzipatorischer Potentiale könne somit nicht mehr geschehen. Im Fokus stehe nur mehr die Anpassung an ein System sowie das Streben danach, darin zu funktionieren. (Vgl. Ribolits 2009, 31ff). Bildung ergebe aber nur Sinn, wenn sie über die derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen hinausweise (vgl. Ribolits 1997, 15). Unser Bildungssystem würde jedenfalls genau nicht die Möglichkeit schaffen, sich mit diesen Bedingungen intellektuell auseinanderzusetzen, sondern unterstütze seine SchülerInnen vielmehr darin, diese zu akzeptieren und zu lernen, damit umzugehen, nicht jedoch, sich ihnen zu widersetzen (vgl. Ribolits 2009, 31).

3.3.3 Der Lernende als Selbstunternehmer

Wie bereits erwähnt, bezeichnet es Ribolits als Ziel für die Menschen unserer Gesellschaft, selbstständig „im Sinne des *unternehmerischen* Verwertungsprozesses aktiv zu werden“ (Ribolits 2009, 26). Was ist damit genau gemeint?

Mit dieser Formulierung wird an das Konzept des „unternehmerischen Selbst“ von Bröckling angeschlossen. Wie bereits in Kapitel 3.2.2 erläutert, ist, so Bröckling, das Bild des Unternehmers zum Leitbild für Individuen geworden. Laut Bröckling sei es die Anforderung, sich selbst und andere als Unternehmer zu begreifen, generalisiert zu verstehen, das heißt, sie sei an alle und jeden einzelnen gerichtet. Ihr zu entsprechen, sei die Voraussetzung dafür, soziale Anerkennung zu bekommen, ja überhaupt am sozialen Leben teilzuhaben. Es sei dies ein Imperativ, der in allen Lebenslagen wirksam sei und der ein umfassendes Konzept von Selbstmarketing, unter das beispielsweise Selbststeuerung oder Selbstbildung fallen würden, fordere. (Vgl. Bröckling 2008, 80f)

> *„Bewegt von dem Wunsch, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben, und getrieben von der Angst, ohne diese Anpassungsleistung aus der sich über Marktmechanismen assoziierenden gesellschaftlichen Ordnung heraus zu fallen, handeln die Individuen oder bemühen sich zumindest so zu handeln, als seien sie Unternehmer in eigener Sache.“* (Bröckling 2008, 80)

Bröckling zufolge solle nichts dem „Gebot der kontinuierlichen Selbstverbesserung im Zeichen des Marktes entgehen“ (Bröckling 2008, 83), was aber auch zu einer permanenten Überforderung führen würde und diesem Druck würde gar nicht immer jeder und jede standhalten können. Bröckling assoziiert diese Zustände gar mit Begriffen wie „Verzweiflung“. (Vgl. Bröckling 2008, 83f) (Auf die Problematik einer möglichen Überforderung, unter anderem durch die hier beschriebene Aufforderung zur Selbstverbesserung wird in Kapitel 3.3.7 näher eingegangen.)

Laut Ribolits müssten Menschen sich in unserer Gesellschaft über ihre Verwertbarkeit definieren und ihr Wert sei abhängig von ihrem beruflich-materiellen Erfolg. Jeder Lernprozess sei dementsprechend darauf ausgerichtet,

die Bereitschaft der Subjekte zur Selbstvermarktung zu wecken und sie dazu zu befähigen. Schon Heranwachsende müssten dazu gebracht werden, Unternehmer ihres eigenen Lebens zu werden und die Konkurrenzlogik zu verinnerlichen und genau zu diesem Zweck würden moderne Schulprogramme nur mehr wenig auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussieren, sondern verstärkt auf die Vermittlung von „Handlungskompetenzen", wobei sich auch der Begriff „Kompetenz" durch eine Subjektzentriertheit auszeichne und Selbstorganisation in den Mittelpunkt stelle [21] . Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeit sowie Selbstständigkeit und Selbstverantwortung seien die neuen zentralen Anforderungen an das Bildungssystem bzw. seine Subjekte, um in den neuen Arbeits- und Produktionsverhältnissen bestehen zu können. (Vgl. Ribolits 2009, 27ff).

Auch Ruhloff beschreibt eine Förderung der (selbst-)unternehmerischen Fähigkeiten durch unser Bildungswesen:

> *„Das Humankapital, das wir sind, hat die Eigenschaft, sich unternehmerisch zu sich selbst und zu anderen zu verhalten. [...] Sein unternehmerischer Grundcharakter ist entwicklungsfähig. Durch das Lernen [...] pflegt und mehrt ein jeder seinen Kapitalwert. Schulen und überhaupt das Bildungswesen stellen dafür geeignete Lernumgebungen bereit."* (Ruhloff 2007)

Nach Ruhloff würde so beispielsweise Studieren die Grundbedeutung erhalten, dass es eine Investition ins Humankapital, das man selbst verkörpere, sei und sein Zweck in der Steigerung des eigenen Marktpreises liege (vgl. Ruhloff 2005, 447). Unter SchülerInnen sei es eine verbreitete Erscheinung, dass sie „ihre Lernbereitschaft von der Frage abhängig machen, was ihnen dieser oder jener Arbeitseinsatz ‚bringe'" (Ruhloff 2007). Ruhloff stellt weiters dar, dass der unternehmerische Mensch nicht nur sich selbst, sondern auch sein soziales Geflecht kalkuliert und reguliert. Beispielsweise stelle dieser sich die Frage, wann es günstig sein könnte, Beziehungen aufzubauen bzw. wann zu viele soziale Verbindlichkeiten entstehen könnten. (Vgl. Ruhloff 2007)

Mit der unternehmerischen Selbstvermarktung gehen laut Ribolits Prozesse der Selbstmodellierung, die dem Selbstunternehmertum entsprechen, einher. In Bezug auf Bildung hätten traditionelle Bildungstheorien noch die „reflektierte

[21] In Bezug auf die Subjektzentriertheit des und die Selbstorganisation im Kompetenzbegriff verweist Ribolits im Besonderen auf Höhne, Thomas (2006): *Wissensgesellschaft.* In: Dzierzbicka/Schirlbauer: *Pädagogisches Glossar der Gegenwart.* VERLAG Wien, 297-305

Auseinandersetzung mit den Tatsachen der Welt“ (Ribolits 2009, 30) in den Mittelpunkt gestellt, nun aber würde es nur mehr darum gehen, in der gegebenen Gesellschaft möglichst erfolgreich zu sein, indem man sich als Unternehmer seiner selbst betrachte und sich mithilfe von Lernen eine gute Position am „Marktplatz des Lebens“ (Ribolits 2009, 30) verschaffe.

3.3.4 Die Sorge um Bildungsqualität

Die Sorge um Bildungsqualität sei, so Ribolits, Thema unüberschaubar vieler Texte geworden, in denen eine Verbesserung gefordert oder ihr Verlust bedauert werde. Diese Sorge sei begleitet von diversen Forderungen, beispielsweise wird verlangt, verbindliche Qualitätsvorgaben [22] einzuführen, die Ausbildung und Kontrolle von Personen, die pädagogisch tätig sind zu verbessern, effektivere Formen zur Steuerung [23] von pädagogischen Situationen bereitzustellen und, beinahe am wichtigsten, diese laufend zu evaluieren. (Vgl. Ribolits 2009, 37). Ribolits bezeichnet dieses Phänomen als „allgemein verbreiteten Evaluierungswahn“. (Ribolits 2009, 57).

Liessmann beschreibt die mit dieser Sorge einhergehenden Maßnahmen ganz ähnlich: Man könne „gar nicht genug bekommen von Wettbewerb, Konkurrenz, Tests, internationalen Rankings, Evaluationen, Qualitätssicherungsmaßnahmen und effizienzorientierten Kursen“ (Liessmann 2009, 52). Auch Ruhloff stellt fest, dass man bestimmte nationale und internationale Leistungs- bzw. Bildungsstandards als Normen eingeführt habe und nun mithilfe des Kompetenzbegriffs individuelle Lernprozesse messen wolle, um sie anschließend vergleichen zu können. „Der Grad der Standarderfüllung eröffnet den

[22] Als Beispiel für solche Vorgaben werden häufig die so genannten Bildungsstandards genannt, die von der deutschen Kulturministerkonferenz (KMK) und vom österreichischen Bildungsministerium (bmbwk) aufgrund der als unzufriedenstellend bewerteten PISA-Ergebnisse eingeführt wurden (vgl. Klieme et al. 2003, 9). Bildungsstandards ist ein ursprünglich aus Großbritannien stammender Begriff, der nun “zum zentralen Heilswort in der aktuellen Qualitätsdebatte um Schule geworden [sei]“ (Beer 2006, 52). Diese würden in Österreich als fokussierte Leistungsstandards ausgelegt werden, die vorgeben, welche Kompetenzen die SchülerInnen bis zu einer bestimmten Schulstufe bzw. bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsweg erworben haben sollen (vgl. Beer 2006, 53; vgl. Husfeldt 2007, 5).

[23] Ein Beispiel dafür könnte das Buch von Heinz Klippert mit dem Titel Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur sein. Klippert beschreibt darin, dass Lehrkräfte schlichtweg nicht wissen würden, wie sie im Unterricht handeln sollen. In seinem Buch gibt er daher minutiös Instruktionen, wie zum Beispiel: „Text überfliegen → mit Bleistift vormarkieren → mit einem Textmarker und einem roten dünnen Stift differenziert markieren“ (Klippert 2000, 210).

Qualitätsvergleich und den Qualitätswettbewerb zwischen einzelnen Schulen und Schulsystemen“ (Ruhloff 2007). Anhand der Kompetenzstandards für SchülerInnenleistungen wolle man eine bessere Bewertung, Kontrolle und Steuerung im Feld Schule ermöglichen und erhoffe sich in weiterer Folge eine umfassende Rationalisierung des Schulbetriebs mittels optimal effizienter Betriebsabläufe und -strukturen (vgl. Ruhloff 2007). Das Lehren werde in diesem Rahmen zu einer Dienstleistung, die mithilfe von Evaluationen permanent einer Qualitätskontrolle unterzogen werde (vgl. Ruhloff 2005, 446f).

Es liege, so Ribolits, ein dramatischer Definitionsmangel des Begriffs „Bildungsqualität“ vor, was man daran erkenne, dass die Forderungen, wie dieses Ziel zu erreichen sei, sich enorm unterscheiden würden. Es werde so getan, als wären die Kriterien dafür ohnehin klar. So sei „Bildungsqualität“ zu einem der „Plastikwörter“ (Pörksens 1988[24] , zit. n. Ribolits 2009, 38) geworden, für die eine scheinbare Plausibilität charakteristisch sei. Zumindest in Österreich sei die bildungspolitische Diskussion voll von solchen Plastikwörtern, zu denen Ribolits auch „Kompetenz“, „Autonomie“, „Chancengleichheit“, „Qualitätsmanagement“ oder „Employability“ zählt. Es würde nicht erkannt werden, dass bei der Verwendung solcher Begriffe immer auch eine spezifische Interessenslage mitspiele, beispielsweise wenn (und dies sei in Österreich oft der Fall) „die Qualität berufsbildender höherer Schulen mit dem geringen Arbeitslosigkeitsrisiko der AbsolventInnen dieses Schultyps begründet wird“ (Ribolits 2009, 42). Dies impliziere nämlich, dass der Zweck einer Schule es sei, AbsolventInnen für den Arbeitsmarkt, also für eine wirtschaftliche Verwertung, abzuliefern. (Vgl. Ribolits 2009, 38-42).

Ruhloff erkennt diese Zwecksetzung auch in der universitären Lehre wieder, in der die Ausbildungsmodule „in letzter Instanz auf einen mehr oder weniger imaginären Arbeitsmarkt zugeschnitten sind“ (Ruhloff 2005, 447).

Die dahinter stehende Interessenslage soll laut Ribolits auch bei Evaluationen, mithilfe derer man Qualität überprüfen will, erkannt werden: Man sollte die Frage stellen, wer die Macht hätte, bestimmte Kriterien für ebendiese Qualität festzulegen. Ribolits erkennt hinter der nicht explizit genannten Ausrichtung von Bildungsqualität allerdings sehr wohl eine bestimmte Interessenslage, nämlich jene des Marktkapitalismus. Der Konkurrenzkampf habe sich auf allen

[24] Pörksens, Uwe (1988): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur.* Klett-Cotta, Stuttgart

gesellschaftlichen Ebenen verschärft, deshalb müsse der Bildungssektor in diesem Kampf mitspielen und die Sorge um Bildungsqualität verdeutliche lediglich genau dieses Phänomen. Dabei könne (Bildungs-)Qualität (und generell „das Gute“) in einer solchen Gesellschaft, in der es lediglich um den Tauschwert von allem geht, nur an gewinnbringendem Verkauf gemessen werden. Ökonomische Werte und Qualität seien nur mehr sehr schwer auseinanderzuhalten und (Bildungs-)Qualität daher an anderen Maßstäben, die ökonomisch nicht erfassbar sind (beispielsweise ethische oder humanitäre), zu messen, werde somit absurd. Die Forderung nach Bildungsqualität klinge, als sei sie ohne weitere Erklärung positiv und anzustreben und lässt jede Frage nach einer genaueren Begründung (wer würde schon gegen bestmögliche pädagogische Praxis sein?) absurd erscheinen, denn sie werde positiv konnotiert und daher immer scheinbar plausibel. Damit sei sie perfekt „für eine den Maßgaben der verschärften Konkurrenz im fortgeschrittenen Kapitalismus entsprechende ‚Modernisierung’ des Bildungswesens“ (Ribolits 2009, 45). Es werde angegeben, das Bildungswesen mithilfe von sogenannter Qualitätssicherung, allerdings nur auf mehr Marktorientierung hin, verbessern zu wollen, doch dies sei lediglich eine Gleichschaltung der Lernenden im Sinne der Konkurrenzlogik. Mithilfe von Evaluationen gebe man vor, Qualitätsverbesserung im Sinne der KundInnen zu intendieren, jedoch dürfe nicht vergessen werden, dass im aktuellen Konkurrenzsystem jede/r darauf ausgerichtet werde bzw. sei, ein Verhalten an den Tag zu legen, das ihm oder ihr einen Konkurrenzvorteil erbringe und dass deshalb jede/r in Evaluationen Abstimmende die Qualität von Bildung lediglich nach diesem Maßstab beurteilen würde, nämlich ob er oder sie dadurch die entsprechenden Kompetenzen für den Konkurrenzkampf erlangen könne. (Vgl. Ribolits 2009, 42-48) Auch Rosa und Wetzel zufolge gehe es, wie bereits dargestellt wurde, bloß noch um die Erhöhung der eigenen Konkurrenzfähigkeit – sowohl für Individuen als auch für Institutionen (vgl. Rosa 2006, 82, 84, 86f, 89; Rosa 2014, 35, 43; Wetzel 2013, 49, 51).

Witsch sieht die Problematik im Zusammenhang mit Evaluation ähnlich: Eigentlich sei es, so Witsch, zu begrüßen, dass man über die Güte von Bildung, Bildungsprozessen und –institutionen spricht. Die dafür nötigen Diskurse kämen aber gar nicht zustände, da man sich lediglich betriebswirtschaftlichen Controllingverfahren unterwerfe, was an der Anwendung von Effektivitäts- und Effizienzinstrumenten erkennbar sei.

> *„Das Evaluationsgeschehen an Schulen und Hochschulen ist längst in einen Prozess ökonomischer Bewertungsverfahren eingestellt. Hier werden entlang von so genannten Qualitätskriterien, von Normierungen ebenjener Wertkriterien, Qualitätsurteile verfasst.“* (Witsch 2007, 108)

Hierbei gehe es vor allem um Fragen, wie viele StudentInnen nach welcher Zeit welchen Abschluss erreichen würden, wie viele Abschlüsse innerhalb welcher Bearbeitungszeit nachgewiesen werden könnten, wie viele Drittmittel nötig gewesen wären, zu wie vielen Publikationen man es gebracht hätte, et cetera. Witsch stellt hier die Frage, warum ein schnelles Studium oder zahlreiche Publikationen Ausdruck für Qualität sein sollten. Vielmehr habe man hier furchtlos von Quantität in Qualität übersetzt. (Vgl. Witsch 2007, 108)
Liessmanns Argumentation in diesem Zusammenhang ist ähnlich kritisch. Er führt Kant als Beispiel an, der, gemessen an den heutigen Kriterien, als ineffizient und zu wenig fleißig evaluiert worden wäre. Kaum war er zum Professor ernannt, habe er aufgehört zu publizieren und in den folgenden zehn Jahren danach seien gerade einmal zwei Artikel von ihm erschienen. Liessmann aber beschreibt diese zehn Jahre als die wahrscheinlich produktivsten in Kants Leben, weil in seinem Kopf die *Kritik der reinen Vernunft* gewachsen sei. Solche jahrelangen und konsequenten Nachdenk-Phasen seien heute jedoch, in Anbetracht der monströsen Projektanträge und des hektischen Publizierens, nicht mehr möglich. Auch kritisiert Liessmann die Konzentration darauf, quantitative Vorgaben auf quantitative Art und Weise zu erfüllen, wie es Evaluationen intendieren würden. (Vgl. Liessmann 2009, 89, 98)

3.3.5 Chancengleichheit beim Bildungszugang?

Das Prinzip der Gleichheit, das essentieller Teil der Bürgerlichen Revolution war und vorsieht, dass die Gesellschaft aus Gleichen bestehe, habe sich schon von Beginn an bloß auf den rechtlich-politischen, nicht aber auf den sozialen Bereich bezogen. Nicht die Herkunft, sondern Leistungswilligkeit und -fähigkeit solle der bestimmende Faktor für den gesellschaftlichen Status sein. Der Begriff „Chancengleichheit“ sei zwar erst viel später erfunden worden, bezeichne allerdings genau dasselbe, nämlich dass soziale Gerechtigkeit dann erfüllt sei,

wenn alle gleichermaßen Zugang zum Wettbewerb um begrenzt verfügbare Ressourcen und soziale Positionen hätten. Es gehe hier allerdings nicht darum, dass jede/r seinen Notwendigkeiten entsprechend Zugang erhalte, sondern dass man sich diesen Zugang innerhalb eines fairen Kampfes selbst schaffe. Nach wie vor sei dieser Umstand tatsächlich nur sehr wenig umgesetzt worden, da jene, die privilegiert geboren sind, nicht unbedingt Angst vor einem sozialen Abstieg haben müssten, da sie sich im Bildungswesen, welches für die Zuweisung sozialer Position zuständig sei, als die besonders Leistungsfähigen herausgestellt hätten. (Vgl. Ribolits 2009, 67ff, 57f).

> *„Das Bildungssystem schafft in hohem Maße die Grundlage für die Reproduktion der vorgegebenen sozialen Positionsverteilung in der Gesellschaft – die schon vor Schulbeginn zugeteilten Karten werden dort nur mehr wenig neu gemischt."* (Ribolits 2009, 69)

PISA habe diese Korrelation zwischen sozialer Herkunft von SchülerInnen und ihren schulischen Leistungen einmal mehr gezeigt, wobei das österreichische eines jener Bildungswesen mit einem besonders hohen Ausmaß an sozialer Selektivität sei. Ribolits beschreibt die Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle als problematisch: Da das Bildungswesen in unserer Gesellschaft ohnehin nur nach den Vorgaben des Marktes funktioniere, sei diese Forderung lediglich ein Wunsch, dass alle Menschen beim Start in den Konkurrenzkampf, bei dem nur es darum gehe, sich zum Objekt der Verwertung zu machen, die gleichen Chancen hätten. Immer also, wenn gleiche Chancen beim Bildungszugang gefordert werden, kritisiere man unsere auf Ungleichheit beruhende Gesellschaft nicht grundsätzlich. Man würde auf Bildung als Aufstiegsvehikel setzen und zwar in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz und ungleicher Machtverteilung basiere. Bildung als Mittel dafür anzusehen, gesellschaftlich anerkannte Positionen zu ergattern, fördere ja gerade eine Klassengesellschaft. (Vgl. Ribolits 2009, 69-73) Ebenso argumentiert Rosa, wie bereits in Kapitel 3.1 dargestellt wurde: Im Konkurrenzprozess würden die Ungleichheiten zwischen Menschen hervorgehoben werden, wodurch Chancengleichheit systematisch verunmöglicht werde (vgl. Rosa 2006, 93).

Es sei, so Ribolits' Argumentation, nicht überraschend, dass die Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang in den 1960er-Jahren durch das „konkurrenzökonomische Horrorgespenst" (Ribolits 2009, 76) an Relevanz zugenommen habe, da man Angst gehabt hätte, dass das europäisch-

nordamerikanische Bildungswesen nicht genügend „Humankapital“ produzieren könnte. Deshalb habe man in den so genannten „bildungsfernen Schichten“ eine Bildungsreserve gesehen, die man nun aktivieren habe wollen. Keine primär humanitären Überlegungen seien also der Anlass dafür gewesen, sondern vielmehr der „Sputnik-Schock“[25]. (Vgl. Ribolits 2009, 76) Diesen beschreiben auch Valtin/Darge als Auslöser für die verstärkte Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem: Man wollte benachteiligte Schichten ins Bildungswesen aufnehmen, da Politiker und Bildungsexperten eine Niederlage vor allem gegenüber der Sowjetunion im politisch-ökonomischen Konkurrenzkampf befürchtet hätten (vgl. Valtin/Darge 2000, 1; Ribolits 2009, 76). Während man mit den darauffolgenden Maßnahmen tatsächlich eine Expansion des Bildungssektors ausgelöst hätte und Angehörige benachteiligter sozialer Schichten heute häufiger Weiterbildung in Anspruch nehmen würden, seien auch sozial begünstigte Schichten nicht auf dem gleichen Stand geblieben und seien nun ebenfalls stärker im Bildungssystem vertreten bzw. auf teure, prestigeträchtigere Bildungswege ausgewichen, was die Chancen auf eine gehobene gesellschaftliche Position für Kinder aus benachteiligten Schichten kaum verändert hätte (vgl. Ribolits 2009, 77).

> *„Die Selektionsmechanismen des Bildungswesens arbeiten unvermindert der Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur in die Hände.“* (Ribolits 2009, 77)

Die Forderung nach gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Bildung sei also vor allem im Land Österreich, welches im Vergleich zu anderen Ländern bei der Verbesserung derselben noch weiter nachhinkt als andere, also noch lange nicht umgesetzt worden. Zwar hätten inzwischen mehr Angehörige bildungsferner Schichten Zugang zu (Weiter-)Bildung, das Ungleichheitsgefüge zwischen den Schichten bestehe allerdings nach wie vor. Was sich verändert habe, sei einzig und allein, dass die Statuszuweisung nicht mehr direkt, also über geburtsständische Kriterien erfolge, sondern über das heutige Leistungsprinzip, was die Stellung von Angehörigen sozial begünstigter Schichten noch unangreifbar mache, da man sich so problemlos als natürlich begabte/r TeilnehmerIn einer gesellschaftlichen Elite darstellen könne. (Vgl. Ribolits 2009,

[25] Der Begriff „Sputnikschock“, benannt nach dem ersten künstlichen Erdsatelliten „Sputnik 1“, der am 4. Oktober 1957 von der Sowjetunion gestartet wurde, verdeutlicht den Schock, dass die Sowjetunion plötzlich als zumindest ebenbürtig hinsichtlich der technologischen Entwicklungen in der Raumfahrt anerkannt werden musste. (vgl. z.B. Dickson 2011)

80) Auch Rosa (2006, 93) betont, wie in Kapitel 3.1 dargestellt, dass im Wettbewerb die Verteilung der Ressourcen, Positionen und Privilegien nach dem Leistungsprinzip erfolge, was aber noch keine soziale Gerechtigkeit sichere.
Den Hauptgrund für die nach wie vor bestehende Ungleichheit sieht Ribolits in unserer gesellschaftlichen Struktur, welche eben hauptsächlich auf Konkurrenz- und Marktmechanismen basiere. Dabei bezeichnet er Vergleiche unter Gesellschaftsmitgliedern nicht prinzipiell als negativ, laut Ribolits gehe es vielmehr darum, anhand welcher Kriterien, zu welchen Zwecken und mit welchen Folgen Menschen miteinander vergleichen werden würden und wer die Nutznießer davon seien. Fordere man Chancengleichheit, wie oben beschrieben, habe man die Bewertungskriterien der (kapitalistischen) Gesellschaft bereits unkritisch hingenommen. (Vgl. Ribolits 2009, 80ff).

> *„Wer (bloß) Chancengleichheit fordert, hat das System der aus den ökonomischen Verwertungskriterien der bürgerlichen Gesellschaft abgeleiteten sozialen Hierarchie akzeptiert und von der Utopie einer Gesellschaft, in der für alle Menschen gleiche Lebenschancen gegeben sind, Abschied genommen.“* (Ribolits 2009, 82)

Ribolits' Lösungsvorschlag besteht darin, die Chancengleichheitsforderung grundsätzlich zu hinterfragen. Wichtig sei nämlich zu erkennen, dass diese nur dann Sinn ergebe, wenn Ungleichheit herrsche und eigentlich auch weiterhin herrschen solle, denn damit es sozialen Aufstieg geben kann, müsse einerseits eine soziale Hierarchie existieren und andererseits könne dieser Aufstieg auch nicht allen ermöglicht werden, da es dann rein logisch gar kein Aufstieg mehr wäre. Auch wenn mehr Menschen die Chance auf Schulbesuch und Ausbildung hätten, also eine größere Anzahl an Menschen um gesellschaftlich angesehene Positionen konkurrieren würden, werde damit die Gesellschaft, die auf sozialer Hierarchie aufbaue, nicht verändert, was bedeute, dass letztlich nach wie vor nur einige wenige die erstrebenswerten Positionen erreichen würden. Die Forderung nach gleichen Chancen im Konkurrenzkampf zwischen Individuen verunmögliche die Hinterfragung dessen, da sie schon impliziere, dass gesellschaftliche Ungleichheit nun mal existiere. (Vgl. Ribolits 2009, 82ff).

3.3.6 Die Rolle von LehrerInnen im Wandel

Laut Ribolits würden LehrerInnen oft übersehen, dass ihre pädagogische Praxis immer untrennbar mit dem gesellschaftlichen und politischen Status quo in Verbindung stehe und sie die Schule häufig als eingegrenztes Feld gegen außen hin betrachten. Es muss, so Ribolits weiter, aber erkannt werden, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen natürlich für ihr Fortbestehen einen bestimmten Typus Mensch brauche, in unserem Fall einen profitabel verwertbaren, der eben nicht nachdenke.

Die größte Veränderung in Bezug auf die Rolle von Lehrpersonen sieht Ribolits jedenfalls darin, dass sie, so werde propagiert, sich immer weiter weg von der Rolle eines Vortragenden hin zu der eines Lerncoach verändern sollen, wobei oben angesprochene Verknüpfung mit der Gesellschaft eben genau vergessen werde. (Vgl. Ribolits 2009, 107f).

> *„Zielt das heute allerorten aufgestellte Postulat, dass Lehrer sich von ihrer traditionellen Rolle als Vermittler von Lehrstoff zurückziehen sollen und stattdessen mehr als ‚Lernprozessmanager' agieren sollen – als Animatoren und Unterstützer von Lernenden bei deren eigenständigen Bemühungen, autonom Lernziele und –inhalte festzulegen und zu bearbeiten – in diesem Sinne tatsächlich darauf ab, Menschen zur Selbstbefreiung zu ermächtigen?"* (Ribolits 2009, 108)

Nach Ribolits lasse sich durch dieses neue Konzept Freiheit und Mündigkeit jedenfalls nicht besser verwirklichen, sondern es diene schlichtweg der „Anpassung an die den ökonomisch-gesellschaftlichen Veränderungen geschuldeten neuen Qualifikationsforderungen" (Ribolits 2009, 108). Das Konzept, dass man sich von der traditionellen inhaltsorientierten Lehrperson verabschieden müsse und als LehrerIn sich hin zu Prozessmanagern von Lernprozessen entwickeln müsse, möge zwar so klingen, als würde Lernen dann selbstbewusster und mündiger vonstatten gehen, doch laut Ribolits bedient es sich nur „der Begrifflichkeit des emanzipatorischen Ansatzes der Sechzigerjahre" (Ribolits 2009, 109). Gerade dass man LehrerInnen dazu verpflichten versuche, ein bestimmtes, neues methodisches Verhalten an den Tag zu legen, zeige doch, dass man ihnen selbst eben keine Mündigkeit ermögliche, da sie dann nicht die Chance hätten, ihre pädagogischen Haltungen

und Einstellungen, die ihrem Verhalten zugrunde liegen, zu reflektieren und zu modifizieren. Ribolits sieht das neue Konzept als eine veränderte Begegnungsform zwischen Lehrenden und Lernenden, nicht nur als neue Methode, wie es aber dargestellt werde. Lehrende würden, wenn sie diese Veränderung nur deshalb mitmachen würden, weil es eben dem gerade aktuellen Trend entspricht, zur Entfremdung in gesellschaftlich organisierten Lernprozessen beitragen. Als Vorteile eines Lerncoachs werden, so Ribolits weiter, nicht die bessere Verwirklichung von Mündigkeit genannt, sondern lediglich, dass die SchülerInnen bei einer eher selbstgesteuerten Form des Lernens (mehr dazu in Kapitel 3.3.3: der Lernende als Selbstunternehmer) besser auf die Anforderungen, die man heutzutage in Gesellschaft und Arbeitswelt brauche, vorbereitet seien. Dies zeige einmal mehr, dass man Menschen durch Lernen nicht zur Selbstbefreiung befähigen, sondern lediglich an als unveränderlich hingenommene neue Anforderungen anpassen wolle. Laut Ribolits ist es aber, gerade auch für ErziehungswissenschaftlerInnen, welche dies aber längst nicht ausreichend praktizieren würden, essentiell, „sich dem pädagogischen Grunddilemma von Anpassung und Emanzipation zu stellen." (Ribolits 2009, 114). Es könne eben nicht nur darum gehen, wie Lernende mit möglichst wenig Aufwand und gleichzeitig möglichst hohem Erfolg tauglich für irgendwelche Anforderungen gemacht werden können, denn dies würde in der Instrumentalisierung des Menschen münden und seine Selbstbestimmung verhindern. Dies sei der große Widerspruch, in dem sich neuzeitliche Pädagogik nach Ribolits befindet, nämlich einerseits Menschen, der Theorie nach, zur Selbstbefreiung befähigen zu wollen und andererseits sie nach den Anforderungen der Praxis an den gesellschaftlichen Status quo anzupassen zu sollen und ihn damit fortzuschreiben. Lernerfolg zu untersuchen bedeutet nach Ribolits heute, zu messen, „wieweit Betroffene gelernt haben, unter vorgegebenen Bedingungen friktionsfrei zu funktionieren und sie zu ihrem Vorteil auszunützen." (Ribolits 2009, 116) Ribolits spricht sich daher nicht grundsätzlich gegen dialogisches Lernen aus, im Gegenteil, aber es sei falsch, dieses als neue, moderne Unterrichtsmethode zu verstehen. Ein anderer Umgang mit Lernenden dürfe nicht deshalb gefordert werden, weil die Weitergabe von Wissen und erwünschten Fertigkeiten dadurch effektiver möglich sei, sondern weil Menschen, dem pädagogischen Menschenbild zufolge, nicht entfremdet und verzweckt werden dürften. Wenn es um dialogisches Lernen geht, sei von den Lehrenden

nicht nur das Umsetzen einer angelernten Rolle gefordert, sondern sie müssten ein Bild der SchülerInnen in sich tragen, das sie diese als souveräne und gleichwertige Dialogpartner anerkennen lasse und dafür sei eine liebevoll akzeptierende Haltung notwendig. (Vgl. Ribolits 2009, 109, 112-116, 119).
Ruhloff äußert sich hierzu zu LehrerInnen auf Hochschulebene und gibt an, dass man mit der Entwicklung der Universität zum Wirtschaftsbetrieb verhindere, dass LehrerInnen einen breit gegliederten gedanklichen Horizont entwickeln würden (vgl. Ruhloff 2005, 452).

3.3.7 Leistungs- und Konkurrenzdruck im Bildungssystem

Wie bereits in Kapitel 3.3.3 erwähnt, führt laut Bröckling das „Gebot der kontinuierlichen Selbstverbesserung im Zeichen des Marktes“ (Bröckling 2008, 83) zu einer Überforderung und es könne diesem nicht jeder und jede standhalten und schon gar nicht immer. Damit einhergehen würde eine regelrechte Verzweiflung.
Wie wird der Druck, der dieser Verzweiflung zugrunde liegt, erklärt und wie könnte sich dies auf der Ebene des Bildungssystems zeigen? Da sich Ribolits und die anderen in diesem Kapitel zitierten AutorInnen in den ausgewählten Werken nicht besonders ausführlich bzw. auch nicht explizit zu Druck, der auch AkteurInnen des Bildungssystems betreffen müsste, äußerten, wird im Folgenden auch auf die in Kapitel 3.1 und 3.2 gewählten AutorInnen zurückgegriffen.
Laut Rosa (2006, 84) sei, ein ständiger Konkurrenzdruck spürbar, da man sich dauernd mit KonkurrentInnen vergleichen müsse. Weiters gebe es Meyer (2009, 58f) zufolge einen Leistungsdruck durch positive Freiheit: Da die vorhandenen Ressourcen bzw. erstrebenswerten Positionen nicht allen zur Verfügung stehen würden, müsse man sich stets darum bemühen, besser bzw. erfolgreicher zu sein als jemand anderer (vgl. Meyer 2009, 58f; Ribolits 2009, 52ff). Die Aufforderung zum ständig neuen Leistungsbeweis, von der auch Rosa spricht, würde sowohl ganze Institutionen als auch einzelne Individuen unter Druck setzen. Während man früher aufgrund seiner sozialen Herkunft bestimmte Ressourcen bzw. Positionen bekommen habe, sei man nun selbst verantwortlich dafür sei, indem man entsprechende Leistungen bringe. Zudem sei es nicht

ausreichend, wenn man einmal einen Erfolg erbracht hätte, sondern man müsse sich ständig neu darum bemühen. (Vgl. Rosa 2006, 88f) Dies entspricht dem, was Ribolits im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens feststellt. Man müsse sich stets um neue Zertifikate bemühen, denn ein einmal erreichter Abschluss reiche im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf um begehrte gesellschaftliche Positionen nicht mehr aus (vgl. Ribolits 2009, 52ff). Lebenslanges Lernen bzw. die Bemühung um möglichst viele Bildungsabschlüsse könnten daher Beispiele für jene vorgegebenen Ziele sein, von denen Baumeister spricht: Menschen würden sich unter Druck gesetzt fühlen, da sie um die Erreichung solcher gesellschaftlich gesetzter Ziele bemühen würden (vgl. Baumeister 1991, 29).

Ständig müsse man seine Konkurrenzfähigkeit erhöhen (vgl. Rosa 2006, 89; Ribolits 2009, 217f) bzw., mit den Worten Wetzels (2013, 56), seinen eigenen Marktwert optimieren.

Auch nach Wetzel sei Druck für Menschen in der Konkurrenzgesellschaft aufgrund des starken Fokus auf Eigenverantwortung omnipräsent (vgl. Wetzel 2013, 56; Rosa 2006, 86, 88). Witsch und Liessmann stellen diesen Aspekt im Zusammenhang mit Weiterbildung fest: Man könne ein Versagen im Ernstfall immer noch auf das Individuum selbst schieben, indem man ihm vorwerfe, zu wenig oder das Falsche gelernt zu haben (vgl. Liessmann 2009, 34; Witsch 2007, 103f).

Ausblick: Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs auf Bildungssystemebene aus der Perspektive Heydorns in: *Zum Verhältnis von Bildung und Politik*

Im Folgenden soll ein Ausblick auf den eben dargestellten konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs auf Bildungssystemebene erfolgen. Die Ausführungen Heydorns sollen eine differenziertere Perspektive auf die Argumentationen der ausgewählten AutorInnen und Kritik am Diskurs, wie er im Allgemeinen geführt wird, ermöglichen. Es soll dargestellt werden, dass zumindest einige der Ausführungen von Ribolits und jene der anderen gewählten VertreterInnen des konkurrenzgesellschaftlichen Diskurses auf Bildungssystemebene auch anders gedacht werden können. Weder kann die

Position Heydorns noch jene der von ihm in seinem – in diesem Ausblick als Hauptquelle verwendetes – Werk *Zum Verhältnis von Bildung und Politik (*In: *Ungleichheit für alle)* herangezogenen Autoren (Humboldt, Marx, Fichte) ausführlich dargestellt werden. Auch soll der Theorie Heydorns kein Wahrheitsanspruch beigemessen oder diese so aufgezeigt werden, als könne sie nicht wieder anderweitig kritisiert werden.
Heydorn soll in dieser Arbeit nicht direkt in den Kreis konkurrenzgesellschaftlicher DiskursvertreterInnen eingeordnet, sondern als Perspektivenerweiterung betrachtet werden, weshalb auch keine Hypothesen aus diesem Teil generiert werden.

Die Verfallsgeschichte der Gesellschaft und des Bildungssystems
Sowohl für Heydorn als auch für Ribolits scheint Bildung dieselben Ziele, nämlich Emanzipation und Mündigkeit, zu haben. Dieses Ziel sei aber darin beschränkt, als dass derzeitige Schulen es nicht mehr vor Augen hätten bzw. haben könnten, da sie ökonomischen Bedingungen verpflichtet seien. Zeitlich fällt die Gesellschaftsdiagnose Heydorns (bzw. der von ihm dargestellte Bezug auf jene von Wilhelm von Humboldt) mit der von Ribolits auseinander. Trotz und gleichzeitig aufgrund ihrer historischen Differenz sollen die Ähnlichkeiten der Positionen hier dargestellt werden.
Heydorn, der vor allem die Bildungsreform der 1960er-Jahre aufs Schärfste kritisierte, geht davon aus, dass zunehmend keine wahrlich humanistisch orientierte Bildung mehr möglich sei, da Schulen keine Bildungsinstitutionen mehr seien[26]. Die kapitalistisch organisierte Gesellschaft habe, so Heydorn in seiner Darstellung der Ansätze von Marx aus *Das Kapital*[27], einen Menschen nötig gemacht, der sich durch absolute Disponsibilität auszeichne, da er nur so den wechselnden Arbeitserfordernissen entsprechen könne. Schule würde laut Heydorn damit zu einer Produktionseinrichtung für effizientes Humankapital werden. (Vgl. Heydorn 1980, 47; Heydorn 2004b, 259) Das Ziel, auf das von allen Seiten hingearbeitet werden sollte, ist, so Heydorn, aber Mündigkeit, welche nur mithilfe eines emanzipatorischen Vorgangs, eines Bildungsprozesses, erreicht werden könne. (Vgl. u.a. Heydorn 2004b, 9)

[26] Solche Ausführungen sollten generell kritisch betrachtet werden. War das Bildungssystem tatsächlich einmal humanistisch orientiert? Und wenn ja, wann war diese Zeit, wann genau und wodurch hat dies umgeschlagen?
[27] Marx, Karl (1867): *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie.* Hamburg: Otto Meissner

Dass Bildung zur Mündigkeit des Menschen führen solle, ist kein neuer Gedanke. Heydorn beruft sich auch explizit auf Humboldt[28], der von ebendieser Mündigkeit des Menschen durch Bildung ausgeht. Humboldt geht es, so Heydorn, nämlich darum, dass der Mensch von seinen Determinationen befreit werden könne. Es sei davon auszugehen, dass die Gesellschaft sich in eine die Freiheit des Menschen beschränkende Richtung entwickle bzw. Freiheit zunehmend zu einer Fiktion werde. Der Mensch müsse sich in einer Zeit der fortschreitenden Mechanisierung immer mehr in eine Maschine verwandeln, denn unsere Zeit sei darauf ausgelegt, eine „möglichst große Zahl der Zwecke mit dem möglichst kleinen Aufwande von Mitteln zu erreichen“ (Humboldt 1963[29], 341, zit. n. Heydorn 1980, 23). Das Ziel, das von allen angestrebt werden müsse, wird in der Zukunft verortet. Es umfasse volle Verwirklichung humaner Rationalität für die gesamte Menschheit, was nur über Kooperation aller einzelnen Menschen möglich sei. Erreicht werden solle also, dass jeder einzelne den Weg zur Freiheit, der die Bewusstwerdung seiner konkreten Zwänge voraussetze, antrete. Jeder solle einen möglichst breiten Kreis durchschauen und so könne eine gemeinschaftliche Tätigkeit aller in Gang gesetzt werden, durch die eine stufenweise Entwicklung der ganzen Menschheit möglich werde. Beschränkt werde dieser Prozess von den jeweils zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Möglichkeiten. Angesichts einer an Wichtigkeit zunehmenden Industrialisierung müsse der Ausgangspunkt von Bildung als großangelegter Versuch verstanden werden, der die Menschen durch Reflexion auf sich selbst zurückwerfen würde. Nur so könne man die Auslieferung des Menschen begrenzen und seine Handlungsfähigkeit wiederherstellen, während eine zunehmende Einwirkung des Staates auf den Menschen festzustellen sei. Man müsse dem Menschen hierfür die Möglichkeit zur Selbsterfahrung gewährleisten. Der Humboldt’sche Bildungsbegriff bietet, so Heydorn, die Möglichkeit des geistigen Widerstands an: „Bildung wird damit in den Widerspruch zu ihrer konkreten Bedingung gesetzt. [...] So wird über den Bildungsprozeß die Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber seiner gesellschaftlichen

[28] u.a. auf folgende Werke: Über Göthes Herrmann und Dorothea, Über den Charakter der Griechen, Das achtzehnte Jahrhundert, Über den Geist der Menschheit, Betrachtungen über die Weltgeschichte.

[29] Humboldt, Wilhelm von: *Über Göthes Herrmann und Dorothea.* Werke in fünf Bänden. Band 2, Darmstadt 1963. Erstdruck: Wilhelm von Humboldt (1799): *Aesthetische Versuche, 1. Theil,* Braunschweig: Vieweg. Online Verfügbar unter: http://www.zeno.org/Philosophie/M/Humboldt,+Wilhelm+von/Ueber+Göthes+Herrmann+und+Dorothea (Stand: 2015-07-11)

Deformation zubereitet“ (Heydorn 1980, 28f) Dafür müsse versucht werden, Bildung nicht als auf spätere Funktionalisierung ausgelegt zu betrachten, sondern der Bedrückung des Menschen entgegenzuwirken und es ihm zu ermöglichen, sich als selbständig Handelnder zu begreifen. Dieses Ziel werde für alle formuliert, was die Aufhebung einer Klassengesellschaft zur Folge haben müsse. Eine nach diesen Prinzipien gestaltete Schule dulde keine soziale Determination. (Vgl. Heydorn 1980, 21-30)

Nicht nur in Anlehnung an Humboldt sondern auch selbst scheint er die Veränderung der Gesellschaft in eine negative Richtung festzustellen: Bildung werde unter einer politisch-ökonomischen Perspektive, als „gesellschaftliche Effizienz“ (Heydorn 1980, 17) verstanden.

> *„Der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß hat einen Reifegrad erreicht, der eine umfassende Institutionalisierung der Bildung möglich und bald auch notwendig macht; über sie wird ein unmittelbares politisches Interesse berührt, das früher nicht in gleicher Weise gegeben war. [...] Das Machtinteresse des Staates, der das Bildungswesen umfassend vorantreibt, erscheint vor allem in der Forderung eines auf ihn abgestimmten politischen Bewusstseins, das der Stabilisierung der Herrschaft dient [...], zudem als ökonomisches Interesse, das einen Aspekt der Macht darstellt. [...] Die Instrumentalisierung der Bildung für politische Zwecke gewinnt nun, angesichts einer stürmischen ökonomischen Entfaltung der Gesellschaft und der beschleunigten Veränderung ihrer Produktionsweisen, den Charakter einer umfassenden Anpassung, einer immer erkennbarer werdenden, totalen Absorption.“* (Heydorn 1980, 17f)

Das Bildungswesen unterliege also einer politisch-ökonomischen Funktionalisierung. Es bestehe daher die Gefahr, dass Bildung damit ihre Substantialität verliere. (Vgl. Heydorn 1980, 18f)

Heydorn liefert hier eine pessimistische Gesellschaftsdiagnose und damit verbundene Warnungen in Bezug auf die Gestaltung des Bildungssystems. Eine Ähnlichkeit zur Theorie von Ribolits ist trotz der zeitlichen Differenz feststellbar. Im Folgenden soll gezeigt werden, an welchen Punkten die Aussagen sich stärker unterscheiden und wo Heydorn und die Autoren, die er hinzuzieht, zu einer Perspektiverweiterung verhelfen könnten. Die Differenzen zwischen den

Theorien sollen anhand des Bildungsbegriffs nach Heydorn und eines anderen Verständnisses von Arbeit, das Heydorn im Rahmen der Darstellung der Position von Marx darstellt, klar werden.

Bildungsbegriff

Unter Bildung versteht Ribolits Selbstbefreiung und die Entwicklung widerständig-emanzipatorischer Potentiale, um sich als mündiges Gesellschaftsmitglied von der allseits geforderten Anpassung an die Gesellschaft distanzieren zu können. Bildung sei eine Größe, die „zwar nie losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen gefaßt werden kann, aber dennoch nur Sinn gibt, wenn sie in ihrer konkreten Auswirkung über den gesellschaftlichen Status quo hinausweist“ (Ribolits 1997, 15). Auch wenn Ribolits davon ausgeht, dass Bildung mit den gesellschaftlichen Bedingungen zusammenhänge, so wird sie doch hauptsächlich als Kraft dargestellt, mithilfe derer man sich dem System[30] widersetzen könne und auch müsse.

Bezeichnend für Heydorns' Bildungsbegriff ist, dass Bildung und Gesellschaft als auf eine ganz andere Weise und viel enger miteinander verwoben gedacht werden. Bildung baut laut Heydorn auf einer zeitlich vorausgegangenen Erziehung, die er als „Einfügung in das Vorgegebene und Unabänderliche“ (Heydorn 1980, 8) definiert, auf. Bildung finde im Unterschied dazu in der „Bewusstseinshelle“ (Heydorn 1980, 8) statt. Der Mensch, um dessen Vollendung es gehe, sei nicht von der Welt abstrahierbar und damit verweise „[d]ie Heilung des Einzelnen [...] auf die Heilung der Welt“ (Heydorn 1980, 9). Während die Erziehung in den gesellschaftlichen Zwängen verankert bleibe bzw. bleiben müsse, eröffne Bildung die Sicht auf eine von Zwängen befreite Welt, das heißt auf eine Freiheit inmitten aller Determinationen. Bildung basiere auf dem Selbstverständnis des Menschen, auf dem „Wissen des Menschen um sich selbst“ (Heydorn 1980, 11) und eröffne gleichzeitig eine Beziehung zum Politischen. Das Politische repräsentiert, so Heydorn, die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen. Bildung unterliege nicht nur dem Politischen, sondern treibe es gleichzeitig voran, da sie „ein Agens“ (Heydorn 1980, 10) sei. „Die politische Idee bedarf der Bildung als ihrer eigenen Bedingung“ (Heydorn in Anlehnung an Marx 1980, 52). Aufgrund der

[30] Der Begriff „System“ wird nicht weiter definiert; es erscheint als etwas „über“ den Menschen Stehendes, nicht als etwas, das aus den Menschen selbst bestehe bzw. das die Menschen selbst konstruieren würden.

„Verklammerung von Bildung und Politik“ (Heydorn 1980, 13f) könne Bildung nicht Emanzipation von politischer Macht bzw. Überwindung von Herrschaft[31] bedeuten. (Vgl. Heydorn 1980, 10) Es sei daher „die Fiktion der Bildung, den von seiner Gesellschaftlichkeit abstrahierten Menschen befreien zu können“ (Heydorn 1980, 12f).

Laut Ribolits ist die in unserem Bildungssystem vermittelte „Bildung“ (die gar nicht als solche bezeichnet werden könne) darauf ausgelegt, „sich einem System anzudienen und darin problemlos zu funktionieren“ (Ribolits 2009, 33). Anpassung statt Widerstand – dies ist es, was Ribolits in unserer Gesellschaft erkennt. Ersteres gilt in dieser Theorie als unerwünscht und keinen Bildungsanspruch erfüllend, während letzteres als ideales Ziel bewertet wird. Marx denkt Individuum und Gesellschaft als dialektisch sich bedingende und zusammenhängende Instanzen: „Er [der Mensch] erschafft die Gesellschaft und wird von ihr erschaffen.“ (Heydorn über Marx 1980, 41) Mit Ribolits’ Ausführung, dass unser Bildungssystem kein Wissen mehr vermittle, das potentiell die Möglichkeit für die Entwicklung emanzipatorisch-widerständiger Fähigkeiten in sich trage, kann Mündigkeit, Befreiung oder Emanzipation nicht mehr logisch gedacht werden, da beinahe alle Menschen unserer Gesellschaft dieses System durchlaufen haben. Gesellschaftliche Teilhabe und Veränderung von Gesellschaft, die Ribolits ebenfalls als Ziele von Bildung formuliert hat, ist damit gar nicht mehr möglich, da durch die derzeitige Konstruktion des Systems alle Menschen nur angepasst werden würden. Streng genommen verliert das Mensch-Gesellschaft-Verhältnis nach Ribolits damit seinen dialektischen Charakter, da der Mensch keine Möglichkeit zur Gestaltung bzw. Erschaffung, wie es in der Aussage von Marx beschrieben wird, mehr haben kann. Wenn dies von Ribolits auch nicht so gedacht wird – es ist weder erkennbar, wie man sich die Verknüpfung von Bildung mit den gesellschaftlichen Bedingungen genau vorstellen kann, noch ob und wie letztlich der von ihm als nötig dargestellte Ausweg aus diesen möglich ist, das heißt wie „echte“ Bildung in einer – eine

[31] Das Politische benötigt nach Heydorn eine institutionalisierte Form , um in Erscheinung treten zu können. Diese Institution ist der Staat und gewinnt seine eigene Räson als „Räson der Herrschaft“ (Heydorn 1980, 10).
Eine genaue Definition und Abgrenzung von Begriffen wie Herrschaft, das Politische, Staat oder Gesellschaft nach Heydorn ist im Rahmen dieses Ausblicks nicht möglich. Hierfür soll auf die Diplomarbeit von Tschida, Susanne (2010): *Bildung, die wi(e)derspricht. Zum Verhältnis von Bildung und Herrschaft in den bildungstheoretischen Schriften Heinz-Joachim Heydorns.* Diplomarbeit Universität Wien, verwiesen werden.

solche Bildung verunmöglichende – Gesellschaft doch erlangt werden könnte. Damit werden Bildung und Politik/Gesellschaft/Staat[32] in einer Form getrennt, die nach Heydorn unmöglich erscheint:

> *„Politische und pädagogische Ideen sind [...] kaum voneinander zu trennen, sie sind Teil der einen Frage nach dem Menschen, der in das Bewusstsein gehoben und zu sich selbst gebracht werden soll. [...] [E]rst von hier aus kann das speziellere Verhältnis gewonnen werden, gewinnen sich Bildungsprozeß und politische Idee, ohne daß die eine Komponente der anderen unterläge. Sie sind Konsequenzen und greifen von daher vielfältig ineinander."* (Heydorn 1980, 20)

Die negative Konnotation von „Arbeit" im Zusammenhang mit Bildung bei Ribolits

Laut Ribolits ist jede Form ökonomisch verwertbarer Arbeit als Ziel von Bildung streng zurückzuweisen. Ein Hauptpunkt seiner Kritik ist, dass das Bildungssystem darauf ausgelegt sei, möglichst effiziente Arbeitskräfte zu „produzieren" und dass alles Lernen darin einem zukünftigen ökonomischen Ziel folge. Was genau als ökonomisch verwertbare Arbeit gilt, ob und welche anderen Formen von Arbeit es außerdem gibt, führt Ribolits nicht genauer aus.

Heydorn zieht unter anderem die Position von Karl Marx[33] hinzu, durch welche die Perspektive auf Arbeit anders gelegt werden kann. Nach Marx ist Arbeit konstitutiv für das Leben eines Menschen. Genau darin unterscheide sich der Mensch nämlich vom Tier: Er könne sich seine Tätigkeiten bewusst machen. Bereits vor jedem Arbeitsprozess habe der Mensch das Resultat bereits im Kopf. Der Mensch entäußere sich über seine Arbeit. Sie sei Spiegel seiner Existenz. Entfremdet bzw. entmenschlichend sei allerdings die Arbeit im Kapitalismus. Unter dessen Bedingungen werde der Mensch nämlich dramatisch reduziert, „er hat nur noch Existenz im Hinblick auf das Kapital" (Heydorn über Marx 1980, 45). Der Warencharakter des Menschen werde in dieser vollendeten Herrschaft absolut und könne nur in einem komplizierten Prozess überwunden werden. (Vgl. Heydorn über Marx 1980, 41-45)

Die Denkrichtung von Marx darf nicht außer Acht gelassen werden: Die bekannt gewordene Aussage, dass das Sein das Bewusstsein bestimme, bedeutet

[32] Ribolits verwendet beinhae ausschließlich den Begriff „Gesellschaft" und grenzt diesen nicht eindeutig von den Begriffen „Politik" oder „Staat", die Heydorn ebenso verwendet, ab.

[33] Diese stellt er u.a. dar anhand von: Das Kapital, Briefe aus den Deusch-Französischen Jahrbüchern, Ökonomisch-philosophische Manuskripte, Die angeblichen Spaltungen in der Internationale, Die Heilige Familie, Das Elend der Philosophie, Deutsche Ideologie.

letztlich, dass nicht die Ideen der Menschen die gesellschaftlichen Bedingungen, sondern, genau umgekehrt, die jeweiligen Bedingungen die Ideen, also das Bewusstsein, bestimmen. Der universelle Mensch existiere nur deshalb, weil es eine reale Universalität im industriellen Prozess gegeben habe. Dementsprechend könne sich auch beispielsweise die Möglichkeit zur Aufhebung der Arbeitsteilung erst dadurch entwickeln, dass die Arbeitsteilung in Hinblick auf die im Kapitalismus nötigen Universalität des Menschen als beschränkend empfunden wurde (vgl. Heydorn über Marx 1980, 47). So kann eine positive Entwicklung mit den kapitalistischen Bedingungen verbunden werden, die nach der Logik Ribolits' undenkbar ist. Laut Marx hätten gerade jene Bildungsprozesse, die aufgrund der Tatsache, dass immer komplexere Produktionsinstrumente bedient werden müssen, nötig wurden, letztlich ein größeres Maß an Freiheit hervorbringen können.

Die Verbindung von Bildung und Arbeit wird in der Theorie von Marx nicht grundsätzlich als negativ abgewertet. Erziehung bestehe aus drei Teilen, nämlich geistige, körperliche und polytechnische Erziehung. Die polytechnische Erziehung wird als ein reines Mittel des industriellen Interesses gedacht, die erst „in Verbindung mit den Kategorien des menschlichen Selbstverständnisses" eine humanistische Perspektive gewinne und damit menschliche Bildung werde. (Vgl. Heydorn über Marx 1980, 49f)

> *„Die polytechnische Erziehung selbst ist geistige Bildung in einer neuen, durch die Entwicklung der Produktivkräfte bedingten Form. Sie setzt das Bewußtsein nicht abstrakt neben die menschliche Arbeit, sondern bezieht es in sie ein."* (Heydorn über Marx 1980, 50)

Die frühzeitige Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit sei eines der mächtigsten Mittel zur Veränderung in unserer derzeitigen Gesellschaft. Genau deshalb könne auch kein allgemeines Verbot der Kinderarbeit durchgesetzt werden, denn „Arbeit und Bildung sind unmittelbar einander verbunden" (Heydorn über Marx 1980, 50).

Was die Position von Marx noch am ähnlichsten zu der von Ribolits macht, ist, dass davon ausgegangen wird, dass Bildung im Kapitalismus nicht zu einer umfassenden, befreienden Erkenntnis werde bzw. werden dürfe – um der Existenz und des Fortbestandes des Kapitalismus willen. Die Großindustrie brauche zwar gebildete ArbeiterInnen, da nur diese den neuen Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen seien, doch eine Revolution im Bewusstsein

müsse dem Kapitalismus nach verhindert werden. (Vgl. Heydorn über Marx 1980, 51) Dieses Phänomen wird nun von Ribolits und Marx auf zwei sich drastisch unterscheidende Arten interpretiert. Ribolits sieht darin, überspitzt ausgedrückt, den Untergang der Bildung und eine Verhinderung von Emanzipation und Mündigkeit bei den Menschen. Marx hingegen sieht ebendiese „Bildung der Massen“[34] (Heydorn über Marx 1980, 51) als Chance, vollseitig entwickelte Menschen zu haben und damit eine Revolution der Arbeiterklasse in Gang zu setzen.

[34] Im Vergleich dazu ist bei Ribolits der Ausdruck „Massengesellschaft“ (Ribolits 2009, 75) zu finden und die Argumentation, dass Universitäten früher noch „wirkliche Bildungsstätten“ (Ribolits 2009, 130) gewesen seien, während sie heute aber nur noch „Massenbetriebe“ (Ribolits 2009, 130) darstellen würden, was zeigt, dass eine Bildung der/für Massen im Unterschied zu den Ansätzen von Marx negativ gedacht wird.

Kapitel 4. Entwurf und Durchführung der empirischen Studie

In Kapitel 4 wird der Schritt zwischen dem theoretischen und dem empirischen Teil dieser Arbeit gemacht. In Kapitel 4.1 werden die generierten Hypothesen dargelegt. Wie die Hypothesen erkannt werden können in den Erzählungen, aber auch welche Fragen eventuell dazu führen können, dass auf bestimmte Hypothesen ‚eine Antwort' gefunden werden kann, wird in diesem Kapitel dargelegt. Kapitel 4.2 umfasst daher die Operationalisierung der Hypothesen. In Kapitel 4.3 werden die Interviewfragen und die Hypothesen miteinander verbunden. Die Interviewfragen werden aufgelistet und die Nummer von den Hypothesen – basierend auf die Operationalisierung – in Klammern zugefügt. In Kapitel 4.4 wird die Stichprobe, Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews beschrieben.

4.1. HYPOTHESENGENERIERUNG

In diesem Kapitel werden die theoretischen Ausführungen aus Kapitel 3 nochmals kurz zusammengefasst und daraus Hypothesen generiert. In Kapitel 4.4.1 werden die Hypothesen, entstehend aus der Auseinandersetzung mit dem Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf gesellschaftlicher und individueller Ebene formuliert. Diese stammen aus Kapitel 3.1 und 3.2. In Kapitel 4.4.2 werden die Hypothesen, die auf Konkurrenz im Bildungssystem und Schulalltag fokussiert sind, dargelegt. Diese entspringen Kapitel 3.3.

4.1.1 Hypothesen zur Erforschung eines Zeitgeists der Konkurrenzgesellschaft (Kim Dusch)

Die Hinweise auf und Auswirkungen einer Konkurrenzgesellschaft auf gesellschaftlicher und individueller Ebene werden in dem Begriff "Zeitgeist" zusammengefasst, weil mit diesem die Verbindung zwischen Gesellschaft und Individuum zum Ausdruck gebracht wird. Die Schwierigkeit der Überprüfung der

Hypothesen ist, dass keine hinreichende und notwendige Kausalität zwischen einer bestimmte Mentalität und einer Gesellschaftstheorie herstellbar ist. Es kann aber untersucht werden, inwiefern die von den Vertretern des Diskurses hervorgehobenen Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft in den Erzählungen der Interviewpersonen wiedergefunden werden können. Dies ist deshalb zentrales Forschungsinteresse der Arbeit, weil ein differenzierteres Bild oder eine differenzierte Einschätzung der Diagnose einer Konkurrenzgesellschaft und deren Einflüsse oder Auswirkungen auf das konkrete Handeln im individuellen Handeln und in dem Feld Schule herausgearbeitet werden soll.

Hartmut Rosa, Dietmar Wetzel und anderen AutorInnen argumentieren, welche Verhaltensmuster Menschen einer Konkurrenzgesellschaft zeigen. Das wichtigste Merkmal einer Konkurrenzgesellschaft sei, dass *Konkurrenzfähigkeit* der Maßstab für den Erwerb von Positionen, Ressourcen oder Geld, aber auch von Anerkennung und Selbstwertgefühl sei. Konkurrenzfähig sein heißt, dass eine Person oder Institution sich im Streit um „ein Drittes“ (Ressourcen et cetera) wehre und in ihrer Standortsicherung erfolgreich sei (Vgl. u.a. Rosa 2006, 82; Kunneman 2006, 20)

Um zu erkennen, inwiefern ein/e AkteurIn in ihrer Standortsicherung erfolgreich ist, sei ein sozialer Vergleich notwendig, da es bei einem Erfolg immer um Anerkennung im sozialen Feld gehe. Dies bringe moderne Individuen in eine ständige Optimierungssituation, sowohl mit sich selbst als auch im Vergleich mit anderen: Sie müssten sich selbst ständig verbessern, sowohl um ihre eigene Identität zu sichern als auch um Anerkennung zu erwerben. Dieser unternehmerische Imperativ der Selbstoptimierung gelte für alle Menschen, was bedeute, dass alle Menschen immer darum bemüht seien, besser zu werden. Dieser Prozess komme daher nie zu einem Ende. Daher brauche man auch immer *mehr* von der Konkurrenzfähigkeit, um auch in diesem Vergleich mit anderen gut abzuschneiden. (Vgl. u.a. Rosa 2006, 84, 101; Wetzel 2013, 55; Tandoc Jr. et al. 2014, 140; Bröckling 2004b, 271)
Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H1 Die AkteurInnen vergleichen sich miteinander und wollen in diesem Vergleich besser abschneiden als andere.

H2 Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

Für den Erfolg, aber auch für das Scheitern, sei das Individuum selbst verantwortlich. In der Konkurrenzgesellschaft werde dem Individuum ein hohes Maß an Eigenverantwortung zugeteilt, was Druck mit sich bringe weil die Verantwortung nicht mehr so einfach auf andere oder etwas anderes geschoben werden kann. (Vgl. u.a. Rosa 2006, 99; Wetzel 2013, 56) Dies habe nicht nur zur Folge, dass das Individuum das Gefühl habe, alles im Leben selbst in der Hand zu haben und dass auch ein Bedürfnis da ist, das eigene Leben so zu gestallten wie man will. Das heißt, dass der Fokus stärker auf dem Eigenen liege statt auf dem Kollektiven. Als Beispiel nennt Rosa den Klimaschutz. Dies sei etwas Kollektives, das in einer Konkurrenzgesellschaft wenig Aufmerksamkeit erhalte. Demgegenüber steht, dass wenn Kollektives wichtig gefunden wird, es darum gehe die Konkurrenzfähigkeit von einem Kollektiv zu steigern. (Vgl. u.a. Rosa 2006, 93; Gude 2014)
Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H3 Die AkteurInnen sind selbst dafür verantwortlich, was sie erreichen und wie andere über sie denken.

H4 Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

In einer Konkurrenzgesellschaft gehe es insbesondere darum wettbewerbsfähig zu sein. Wettbewerb werde damit zum Selbstzweck. Dies habe zur Folge, dass eine Art Ziel entstehe, das nie eingeholt werden könne, weil es ständig um neuerliche Verbesserung gehe (Schnell soll schneller werden et cetera Man bringe es nie zu einem Status quo). Wettbewerbsfähigkeit werde zum alleinigen Maßstab und nicht zum Beispiel ein Wert, der aus einem moralisches Fundament entstanden sei. Dass zum Beispiel der Schnellste das Recht auf einen Preis hat, wird als gerecht angesehen, obwohl in dieser Hinsicht auch andere Maßstäben gelten könnten. Wettbewerb werde daher zum alternativlosen Instrument, um Entscheidungen treffen zu können. Dies könne daran erkannt werden, dass die AkteurInnen ihre Begründungen oder Argumentationen über Entscheidungen eher auf das Zweckmäßige (eher instrumentell begründet) als auf das Normative (eher in Hinblick auf das „gute Leben“ begründet) stützen. (Vgl. u.a. Rosa 2006,

91f; Rosa 2014, 35) Außerdem sei das Konkurrenzdenken zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Man erkenne dies in der Sprache von Menschen, wenn sie beispielsweise ökonomische Metaphern verwenden und Konkurrenz als neutral ansehen und nicht hinterfragen würden. (Vgl. u.a. Gude 2014; Rosa 2006, 91f)
Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H5 Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

H6 Das Konzept von Konkurrenz bleibt im Sprechen der AkteurInnen unhinterfragt.

4.1.2 Hypothesen zur Erforschung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Bildungsebene (Katharina Gredler)

Ribolits zufolge brauche der Kapitalismus Menschen, die sich in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung stellen würden. Daher sei Lernen in modernen Gesellschaften nicht mehr darauf ausgelegt, eine Befreiung zu bewirken, sondern, völlig konträr zu dieser Vorstellung, Menschen einem politisch-ökonomischen Systems zu unterwerfen. Die von Ribolits unter „Bildung“ verstandene Entfaltung von Selbstbefreiung widerständig-emanzipatorischer Potentiale könne in diesem Rahmen nicht mehr geschehen, denn im Fokus stehe nur mehr die Anpassung an ein System sowie das Streben danach, darin zu funktionieren. Bildung ergibt laut Ribolits nur Sinn, wenn sie über die derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen hinausweist, doch unser Bildungssystem würde nicht die Möglichkeit schaffen, sich mit diesen Bedingungen intellektuell auseinanderzusetzen, sondern führe die SchülerInnen im Gegenteil dazu, diese zu akzeptieren und zu lernen, damit umzugehen, nicht jedoch, sich ihnen zu widersetzen. Ribolits stellt hier eine erzwungene Anpassung fest, von der auch Witsch ausgeht: Auch ihr nach sei Anpassung ein vorherrschendes Ideal und würde Menschen durch (lebenslanges) Lernen dazu bringen, die geforderten Anpassungsleistungen zu erbringen und deshalb gebe es nur mehr eine scheinbare Emanzipation. Ebenso beschreibt auch Liessmann, dass Menschen an die Veränderungen und Entwicklungen der modernen Verhältnisse angepasst werden würden. Laut Ribolits gehe es nicht mehr darum,

wie man Lernen gestalten könnte, damit Menschen Selbstbewusstsein, Mündigkeit und die Fähigkeit, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen, entwickeln könnten. (Vgl. u.a. Ribolits 2009, 15, 31ff, 52ff, 57ff; Ruhloff 2005, 450f; Witsch 2007, 103; Liessmann 2009, 34)
Aus dieser Argumentation lässt sich folgende Hypothese generieren:

H7 Die AkteurInnen passen sich an das Bildungssystem an und funktionieren nach dessen Logik.

Ribolits beschreibt, dass die im Bildungssystem vermittelten Inhalte nicht mehr zu Emanzipation oder Mündigkeit führen könnten. Früher habe das Bildungswesen, wenn auch nicht gewollt, noch ein Wissen vermittelt, das potentiell zur Grundlage von Autonomie, kritischer Distanz und einer mündigen gesellschaftlichen Teilhabe werden hätte können, heute allerdings nicht mehr. Auch Ruhloff sieht das Freiheitsversprechen von Bildung heute nicht mehr erfüllt. (Vgl. u.a. Ribolits 2009, 31ff; Ruhloff 2005, 450f) Es wird in diesen Ausführungen nicht darauf eingegangen, wie man „wirkliche“ Bildung, wie Ribolits und Ruhloff sie definieren, erlangen könnte, nämlich jene, die dazu befähigt, das System zu reflektieren und daraus auszubrechen. Dadurch, dass das System von den Autoren als etwas Allumfassendes, das sich außerhalb der Menschen befinden würde, gedacht wird, müssten alle darin lebenden Menschen daran derart angepasst sein, dass sie es gar nicht hinterfragen bzw. kritisieren könnten. Dies müsste dazu führen, dass im Sprechen der Menschen erkennbar wird, dass sie die Begründungsmuster des Systems übernommen haben, denn, den ausgewählten Autoren zufolge, gibt es ja keine Bildung mehr, die zu einer kritische Distanz zu gesellschaftlichen Verhältnissen und einer befreienden Erkenntnis befähigt (vgl. u.a. Ribolits 2009, 60f). Dieser Punkt wird in folgender Hypothese aufgenommen:

H8 Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.

Laut Ribolits sei Bildung mittlerweile nur mehr darauf ausgelegt, arbeitsmarktrelevante Qualifikationen zu erwerben. Das Bildungssystem sei daher dazu da, Arbeitskräfte für den Markt zu produzieren. Die AkteurInnen im

Bildungssystem würden das vermittelte Wissen als Chance zur Verbesserungen ihrer Möglichkeiten am Arbeitsmarkt betrachten und müssten in diesem Zusammenhang selbst im Sinne des unternehmerischen Verwertungsprozesses aktiv werden. Damit werde institutionalisiertes Lernen auf seine berufliche Brauchbarkeit hin reduziert und als Investition betrachtet, die man selbstorganisiert leisten muss, da das „unternehmerische Selbst" nach Bröckling zum Leitbild für alle Individuen und in allen Lebenslagen geworden sei. Ökonomisch verwertbare Arbeit sei nach Ribolits in unserer Gesellschaft zur zentralen Bezugsgröße für Bildung geworden und deshalb gehe es nun darum, alle Menschen bzw. sich selbst mithilfe von optimierten Lernprozessen eben darauf vorzubereiten. Auch Ruhloff geht davon aus, dass betriebswirtschaftliche Logiken das schulische Lehren aufgesaugt hätten, weil der Mensch nun selbstständig durch Lernen seinen Kapitalwert vermehren müsse, indem er die für den Arbeitsmarkt passenden Qualifikationen sammle. Alle Lernprozesse seien, so Ribolits, dementsprechend darauf ausgerichtet, die Bereitschaft der Subjekte zur Selbstvermarktung zu wecken und sie dazu zu befähigen und schon Heranwachsende müssten dazu gebracht werden, Unternehmer ihres eigenen Lebens und auch Lernens zu werden. (Vgl. u.a. Ribolits 2009, 26ff, 51-54, 64; Ribolits 1997, 9; Bröckling 2008, 80f; Ruhloff 2007)
Daraus lässt sich folgende Hypothese ableiten:

H9 Die AkteurInnen sehen ökonomisch verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als das Ziel von Schule und Lernen.

Laut Ribolits meine man mit dem Begriff „Chancengleichheit", dass eine Gesellschaft aus Gleichen sowohl auf politischer, als auch auf sozialer Ebene bestehe: Nicht die Herkunft, sondern Leistungswilligkeit und -fähigkeit sollen den gesellschaftlichen Status bestimmen. Soziale Gerechtigkeit sei dann erfüllt, wenn alle sich selbst gleichermaßen Zugang zum Wettbewerb um begrenzt verfügbare Ressourcen und soziale Positionen verschafft hätten. Folgt man Ribolits' Argumentation, sei dieser Zustand allerdings nicht realisiert worden. Das Bildungswesen spiele hier eine große Rolle, da es als Zuweisungsinstitution[35] für

[35] An diesem Punkt muss gesagt werden, dass sich soziale Selektivität insbesondere auch an den Übergängen im Bildungsweg von SchülerInnen zeigt. Ribolits allerdings geht davon aus, dass soziale Stigmatisierung zum Beispiel von Minderheiten im Feld Schule (und wohl auch in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen) stets geschieht. Wissend, dass an einem solchen

soziale Position zuständig sei. Dieses sei so konzipiert, dass es die Grundlage für die Reproduktion der vorgegebenen sozialen Positionsverteilung in der Gesellschaft schaffe und funktioniere nach den Vorgaben des Marktes. Zwar habe man es durch diverse Maßnahmen tatsächlich geschafft, mehr Angehörige benachteiligter sozialer Schichten ins (Weiter-)Bildungssystem einzugliedern, doch die Chancen für diese auf eine gehobene gesellschaftliche Position hätten sich kaum verändert. Die Selektionsmechanismen des Bildungswesens würden nämlich lediglich für die Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur arbeiten. Das österreichische Bildungswesen weise im Vergleich zu anderen Ländern einen besonders hohen Grad an sozialer Selektivität auf. (Vgl. u.a. Ribolits 2009, 67ff, 57f, 77).
Daraus kann folgende Hypothese generiert werden:

H10 Die AkteurInnen nehmen einen hohen Grad an sozialer Selektivität im Feld Schule wahr.

Ribolits zufolge hätte sich die Rolle von LehrerInnen stark verändert. Den Lehrpersonen werde bedeutet, dass sie sich nicht mehr in der traditionellen Rolle als VermittlerInnen von Lehrstoff begreifen sollten, sondern vielmehr als Lerncoachs. LehrerInnen sollten sich immer mehr als ManagerInnen begreifen, die selbstständigen Lernprozesse ihrer SchülerInnen unterstützen sollten. Man versuche, LehrerInnen von der traditionellen inhaltsorientierten LehrerInnenrolle wegzuführen und zwinge ihnen damit ein bestimmtes, neues methodisches Verhalten auf und ermögliche ihnen keine Mündigkeit, ihre pädagogischen Haltungen und Einstellungen zu reflektieren und selbst zu modifizieren. Ein ähnlicher Punkt findet sich bei Ruhloff, welcher davon ausgeht, dass LehrerInnen die Entwicklung eines breit gegliederten gedanklichen Horizonts verunmöglicht werde. (Vgl. u.a. Ribolits 2009, 107ff; Ruhloff 2005, 452)
Aus dieser Argumentation kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

H11 Als Ideal für LehrerInnen wird angesehen, dass er/sie sich als Lerncoach verhält, nicht so sehr als Vortragende/r oder VermittlerIn von Lehrstoff.

Übergang soziale Selektivität möglicherweise klarer sichtbar sein könnte, wird in dieser Forschung die Hypothese im Rahmen des Schulalltags geprüft.

Laut Bröckling würde es zu einer permanenten Überforderung führen, sich ständig im Zeichen des Marktes selbst verbessern zu müssen. Dem Druck würden gar nicht immer jeder und jede standhalten können und er würde daher oftmals zu Verzweiflung führen. (Vgl. Bröckling 2008, 83f) Folgt man der Argumentation von Meyer und Rosa, sei ein ständiger Leistungsdruck (vgl. Meyer 2009, 58f) bzw. Konkurrenzdruck für Insitutionen und Individuen (vgl. Rosa 2006, 84) spürbar. Man müsse sich stets darum bemühen, besser bzw. erfolgreicher zu sein als die anderen (vgl. Meyer 2009, 58f; Ribolits 2009, 52ff). Die Aufforderung zum ständig neuen Leistungsbeweis (vgl. Rosa 2006, 88f) sei im Bildungssystem, so Ribolits, daran erkennbar, dass man sich stets um neue Bildungsabschlüsse bemühen müsse (vgl. Ribolits 2009, 52ff).
Laut Baumeister sei es genau diese Bemühung um gesellschaftlich vorgegebene Ziele, die Druck für die Menschen zur Folge hätte (vgl. Baumeister 1991, 29). Im Feld Schule sind die Ziele sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen im Voraus festgelegt. LehrerInnen haben die Aufgabe, die Themen des Lehrplans abzuarbeiten bzw. sie den SchülerInnen beizubringen und für SchülerInnen geht es darum, diese möglichst gut zu erlernen. Ribolits beschreibt in diesem Zusammenhang vor allem das Konzept des lebenslangen Lernens als neue Anforderung für die AkteurInnen im Bildungssystem. Dementsprechend könnte der von den AutorInnen festgestellte Druck auch durch neue Maßnahmen im Bildungssystem (wie beispielsweise jene Vorgabe, dass sich LehrerInnen zunehmend als Lerncoach statt als VermittlerInnen darstellen sollen) entstehen.
Daraus kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

H12 Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen zu erfüllen.

Die gewählten AutorInnen verzeichnen die Auswirkungen des Kapitalismus auf allen Ebenen der Gesellschaft und des Lebens. In einem Marktsystem werde alles am Tauschwert gemessen. Was keinen Marktwert habe bzw. im Warentausch keinen Mehr-Wert erzielen könne, sei ungeeignet. Auch Lohmann gibt an, dass die ökonomischen Gesetze des Kapitalismus sich auf „alles Tun der Menschen“ ausgeweitet hätten und dieses Tun sowie alle Lebensäußerungen nun einem Profitkalkül unterworfen sei. Ruhloff bezieht Logik auch explizit auf

das soziale Geflecht des modernen unternehmerischen Menschen, denn dieser würde beim Aufbau sozialer Beziehungen kalkulieren, wann es von Vorteil sein könnte, Beziehungen aufzubauen und wann nicht. (Vgl. u.a. Ribolits 2009, 89, 60f, 21; Lohmann 2005, 2; Ruhloff 2007)
Diese Argumentationslinie führt zu folgender Hypothese:

H13 Soziale Beziehungen werden von den AkteurInnen nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung auf das Ziel hin, besser zu werden als andere, kalkuliert.

In Kapitel 4.2 werden die Hypothesen operationalisiert, indem beschrieben wird, wie Hinweise auf sie in der Sprache von Menschen wiedergefunden werden können.

4.2 OPERATIONALISIERUNG DER HYPOTHESEN

Wie die in den Hypothesen angesprochenen Themen erkannt werden können, aber auch welche der Interviewfragen eventuell dazu führen können, dass auf bestimmte Hypothesen „eine Antwort" gefunden werden kann, wird in diesem Kapitel dargelegt. Operationalisieren für Interviews bringt die Schwierigkeit mit sich, dass oft nicht vorhersagbar ist, welche Hinweise auf das Thema zu erwarten sind oder woran ein in einer Hypothese angesprochenes Merkmal erkannt werden kann, weil sich das gerade innerhalb der einzelnen Erzählungen zeigt. Trotzdem wird in diesem Kapitel versucht zu beschreiben, wie in den Interviews nach Hinweisen für Hypothesen gesucht wird. Der Akt des Interpretierens, wie Aussagen eingeordnet und gedeutet werden können, spielt hierbei eine wichtige Rolle. In Kapitel 5 wird klarer, wie hermeneutisch gearbeitet wurde und was beispielsweise bestimmte Interviewausschnitte im Zusammenhang mit anderen Aussagen bedeuten könnten.

4.2.1 Operationalisierung der Hypothesen bezüglich des Zeitgeistes der Konkurrenzgesellschaft (Kim Dusch)

Die Hypothesen wurden formuliert um den Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft einzufangen und (im Anschluss) prüfen zu können. Am Anfang des Interviews wird danach gefragt, wie die Unterrichtsstunde, die von den Autorinnen dieser Arbeit besucht wurde[36], erlebt wurde. Das Wort *erleben* lässt viel Raum für eigene Interpretation und ist daher als Einstieg für ein narratives Interview geeignet. Die Interviewpersonen können frei, das heißt ohne nähere thematische Einschränkung, erzählen, was ihnen als erstes zu der Stunde einfällt. Diese Erzählungen bieten Möglichkeiten für weitere Fragen. Die Einstiegsfrage soll eine Reflexion von Unterricht und Schule, wie sie die Interviewpersonen erleben und erfahren, ermöglichen. Mit einer zweiten offenen Frage wird auf die Wünsche der Interviewpersonen gezielt: Wie würden diese Schule und Unterricht gestalten, wenn sie alle Freiheit der Welt hätten? Mithilfe dieser Erzählungen kann erkannt werden, wie oder was sie gerne hätten, aber auch wie oder was sie nicht wollen. In diesen ersten offenen Fragen werden daher Aussagen erwartet, die prinzipiell für alle Hypothesen gelten können, weil sich ein Zeitgeist oder eine Mentalität schwierig auf *eine* bestimmte Frage eingrenzen lässt.

H1 Die AkteurInnen vergleichen sich miteinander und wollen in diesem Vergleich besser abschneiden als andere.

Bei Antworten für diese Hypothese wird geprüft, ob und inwiefern die Interviewpersonen sich auf andere im Sinne eines Vergleichs beziehen, wenn sie sich selbst positionieren. Erwecken sie mit den Erzählungen den Eindruck, dass ein Vergleich selbstverständlich ist und scheinen sie eine bestimmte Art von Selbstwertgefühl aufgrund eines Vergleichs zu empfinden (zum Beispiel Stress, weil sie „schlechter“ abschneiden oder Selbstvertrauen, weil sie „besser“ abschneiden). Es wird auch erhoben, welche Rolle das Vergleichen für die Interviewpersonen spielen könnte. Auch wird darauf geachtet, inwiefern sie Vergleiche schon ansprechen, ohne dass gezielt Fragen dazu gestellt werden. Die Fragen, die sich explizit auf diese Hypothese beziehen, sind die, die nach der

[36] Bei allen Interviewpersonen, außer bei IP6, wurde eine Unterrichtsstunde besucht. Aus logistischen Gründen war dies bei IP6 leider nicht möglich. In ihrem Interview wurde sie in der Einstiegsfrage darum gebeten, ihre zuletzt erlebte Unterrichtsstunde zu beschreiben.

Wichtigkeit von Anderen fragen. An diesen Fragen kann gesehen werden, ob sie andere als Vergleichsmaßstab oder/und aus anderen Gründen wichtig finden,

H2 Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

Ein Imperativ ist ein Befehl oder eine Aufforderung und könnte zum Beispiel daran erkannt werden, dass das Wort *müssen* (oder Wörter mit ähnlicher Bedeutung) verwendet werden: *Ich muss mich selbst verbessern.* In diesem Satz wird zudem das Warum nicht angesprochen und könnte somit unhinterfragt geblieben sein. Es wird in den Erzählungen danach gesucht, ob und inwiefern die Interviewpersonen das Gefühl haben, sich selbst ständig verbessern zu müssen, zum Beispiel wenn es auf ihre Rolle als SchülerIn oder LehrerIn oder auf ihre Zukunftserwartungen ankommt und inwiefern das Verbessern als ein Muss oder etwas Normales, „Natürliches" gesehen wird.

Als Beispiel dafür könnte eine Aussage aus einer Dokumentation, die im Rahmen des Studiums Bildungswissenschaft in Hinblick auf bestimmte gesellschaftliche Imperative, die im Sprechen aufgezeigt werden können, diskursanalytisch untersucht wurde[37], dienen. In dieser Dokumentation äußert sich eine Person folgendermaßen: *„Ich erfahre einen bestimmten Druck, alles aus mir selbst zu holen. Ich kann keinen konkreten Punkt nennen, wo das herkommt. Es ist eher etwas, das tief in der Gesellschaft verwurzelt ist. Ein allgemeiner Gedanke: Wenn man am Anfang seines Lebens steht, muss man dafür sorgen, dass man alles heraus holt, was drin ist."* (Domogala 2010) in dieser Aussage könnte ein Hinweis auf den Imperativ der Selbstoptimierung gefunden werden. Es wird offensichtlich ein Druck empfunden, der als von der Gesellschaft hervorgebracht erlebt wird und der diesen Akteur dazu auffordere, alle Möglichkeiten, die es gibt, zu nutzen. Diese Person hat das Gefühl, dass sie dies tun *muss.* Dabei sollte angemerkt werden, diese Dokumentation genau auf diese Imperative fokussiert, also dass es sich bei den Interviewpersonen vielleicht weniger klar zeigt als in diesem Zitat. Es wird daher auch nach Hinweisen, die verborgener oder subtiler sind, gesucht.

[37] Es wurden zwei niederländische Dokumentationen, in denen Menschen die zwischen 20 und 30 Jahre alt sind, zu Worte kommen, auf die Imperative, die ihren Erzählungen zur Grunde liegen, hin analysiert. Dies wurde in der Lehrveranstaltung *M4.3 Menschenbilder und Bildungstheorien – Bildung zum unternehmerischen Selbst? – Relationen zwischen Bildung und (Ent-)Subjektivierung* von Mag. Nina Wlazny (Wintersemester 2013/2014) erarbeitet und in der Seminararbeit Arbeit *Generation Y. Do it yourself & do it well!*, geschrieben von Kim Dusch, erfasst. Die Dokumentationen sind:
1. Domogala, Sarah Mathilde (2010): *Alles wat we wilden*. A 100% Halal / Mint Filmproduction
2. Kaan, Tomas (2013): *Mensen van nu. Toekomstdromen ten tijden van crisis.* VPRO Tegenlicht

H3 Die AkteurInnen sind selbst dafür verantwortlich, was sie erreichen und wie andere über sie denken.

Im Interview werden Fragen danach gestellt, wer beispielsweise für einen guten Ablauf einer Unterrichtsstunde oder für eine Note verantwortlich sei. In Hinblick auf den Selbstoptimierungsimperativ wird geprüft, ob und inwiefern die Interviewpersonen die Verantwortung für die Verbesserung ihres eigenen Selbst bei sich sehen. Aber es soll nicht nur die Verantwortung für das Verbessern, sondern auch für eventuelles Scheitern oder für Erfolg ins Blickfeld gerückt werden. Deshalb wird erhoben, ob die AkteurInnen das Gefühl haben könnten, dass letztendlich alles in ihren eigenen Händen liegt und dass sie alles um sich verändern können, wenn sie sich nur genug anstrengen. Ein Beispiel für eine Aussage, die eine weitreichende eigene Verantwortlichkeit und auch die Möglichkeit, alles selbst in die Hand zu nehmen, zeigt, ist: *„Meine Eltern haben mir immer erzählt, dass ich alles machen kann, was ich will, solange ich mich dafür einsetze."* (*Alles wat we wilden*, 2010) Faktoren, die eventuell mit eine Rolle spielen könnten, ob etwas im Leben gelingt oder nicht, werden ausgeblendet.

H4 Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

Rosa gibt als Beispiel für das Sprechen von Menschen in der Konkurrenzgesellschaft an, dass wenig Gemeinschaftssinn wiederzufinden ist und es wenig Aufmerksamkeit für Allgemeingüter wie Klimaschutz oder sauberes Wasser gebe. In einer Schule könnte das Kollektive als die Schule als Ganzes bestimmt werden, aber auch als Jahrgang, Kollegium oder Klasse. Die Frage, mit der sich in den Interviews an diesen Punkt herangetastet wurde, ist, inwiefern von den AkteurInnen aus einer gemeinschaftlichen oder individuellen Perspektive gesprochen wird und inwiefern sie auch Verantwortung für andere Personen in der Schule übernehmen. Empfinden sie zum Beispiel ein Wir-Gefühl und Unterstützung? Finden sie es normal, im Kollegium oder in der Klasse Hilfe anzubieten oder zu bekommen? Oder sind sie eher damit beschäftigt, ihre eigenen Dinge für sich gut zu organisieren?

H5 Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

Es wird erhoben, inwiefern die AkteurInnen in ihren Erzählungen normative Gründe – also basierend auf Werten, die für sie wichtig sind (dies könnte auch

als wertrationales Handeln bezeichnet werden) – für eine Entscheidung nennen oder ob sie eher das, was sie damit bezwecken wollen, erklären. Der Argumentation der Interviewpersonen wird nachgegangen und es wird analysiert, mit welchen Argumenten sie Entscheidungen oder Meinungen begründen. Wie wird zum Beispiel begründet, dass sie in der Schule gehen? Üben die LehrerInnen ihren Beruf aus, weil es ihnen Spaß macht oder weil es ihren Vorstellungen eines guten Lebens entspricht, oder weil sie einfach Geld verdienen wollen? Als Maßstab gilt hier auch das Erhöhen der eigenen Konkurrenzfähigkeit: werden Entscheidungen getroffen, von denen sich die AkteurInnen eine bessere Position als andere im sozialen Feld versprechen?

H6 Das Konzept von Konkurrenz bleibt im Sprechen von den AkteurInnen unhinterfragt.

Es wird untersucht, ob und inwiefern die UnterrichtsteilnehmerInnen Konkurrenz in ihren Erzählungen als normal oder selbstverständlich bezeichnen, indem auf den Sprachgebrauch geachtet wird: Werden Metaphern, die auf Konkurrenz zielen, verwendet? Dass der Konkurrenzgedanke sich so weit in der Gesellschaft hat verbreiten können, liegt laut den in Kapitel 3 herangezogenen AutorInnen daran, dass ökonomische Ziele weit über die ökonomische Sphäre hinaus – also auch in sozialen Sphären – an Wichtigkeit und Gültigkeit zugenommen haben. Es wird daher geprüft, wann und für welche Bereiche ökonomische Terminologien oder Wörter verwendet werden. Außerdem wird konkret nach Erfahrungen mit Konkurrenz gefragt, um zu schauen, ob die Interviewpersonen Konkurrenz in ihrem Leben wahrnehmen und wenn ja oder nein, ob sich hier ein Widerspruch damit aufzeichnet, was sie „zwischen den Zeilen“ mitteilen.

4.2.2 Operationalisierung der Hypothesen bezüglich der Konkurrenzgesellschaft auf Bildungssystemebene (Katharina Gredler)

Die folgenden Hypothesen behandeln Themen, die im bildungswissenschaftlichen Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft auftauchen. Die dafür ausgewählten AutorInnen beschreiben bestimmte Merkmale des Bildungssystems der Konkurrenzgesellschaft, beispielsweise einen hohen Grad an sozialer Selektivität und beschreiben Veränderungen im Denken und Verhalten der Menschen, die TeilnehmerInnen eines solchen Bildungssystems sind.

H7 Die AkteurInnen passen sich an das Bildungssystem an und funktionieren nach dessen Logik.

H8 Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.

Die Hypothesen H7 und H8 werden in 5.2 zwar getrennt behandelt, allerdings weisen sie derart viele Überschneidungspunkte auf, dass sie am besten dadurch, was sie unterscheidet, erklärt und operationalisiert werden können.

Während H7 eine „äußerliche" Anpassung ans System bedeuten soll, ist H8 in gewisser Weise tiefer gehend zu verstehen: Es liegt ebenfalls eine Anpassung ans System vor, jedoch ist diese weitgehend unhinterfragt und die Begründungsmuster des Systems werden mit einer Art Selbstverständlichkeit übernommen. Wichtig in der Unterscheidung ist also der Punkt, ob bei den AkteurInnen eine Einsicht, dass es eine bestimmte Logik des Systems gibt, die aber prinzipiell auch anders gedacht werden kann, festgestellt werden kann.

In dieser Hinsicht ist vor allem die Art der Verwendung des Wortes *müssen* ein aussagekräftiges Indiz. Gibt ein/e AkteurIn an, etwas zu müssen, aber eigentlich nicht zu wollen und kritisiert sie das System, funktioniert aber trotzdem nach dessen Logik, um sich möglicherweise Vorteile zu verschaffen, dann kann dies als Bestätigung für H7 gewertet werden. Äußert sich ein/e AkteurIn jedoch so, als ob es keine andere Möglichkeit gebe, als sich dem System zu unterwerfen bzw. hat sie keine Alternativvorschläge dafür, wie das System sonst noch funktionieren könnte, kann dies ein Hinweis für eine Bestätigungstendenz von H8 sein. In der Ausarbeitung von H7 ist daher als Überschrift *Ich muss, will aber nicht,* gewählt worden, während, als Pendant dazu, die Interpretation zu H8 unter dem Punkt *Das selbstverständliche Muss* zusammengefasst ist. Letzteres *müssen* könnte daher vor allem mit Begriffen, durch die eine Selbstverständlichkeit verdeutlicht wird, auftreten, beispielsweise "ich muss natürlich", "ich muss einfach", "ich muss nun mal", et cetera

Ein weiterer Hinweis dafür, dass ein/e AkteurIn die Begründungsmuster des Bildungssystems übernommen hat, könnte die Gleichsetzung von schulischer Leistung mit der Person selbst sein. Da das Schulsystem SchülerInnen nach ihren Leistungen anhand des Notensystems einteilt, könnten AkteurInnen, die diese Logik nicht näher hinterfragen, diese Einteilung in der Beschreibung der SchülerInnen übernommen haben. Anzeichen dafür könnten beispielsweise sein,

dass eine bestimmte Gruppe oder Klasse von SchülerInnen bzw. einzelne SchülerInnen als „die Guten“ bzw. „die Schlechten“ bezeichnet werden und nicht als „SchülerIn, der/die gute Noten schreibt/hat“. In Hinblick auf die Analyse muss beachtet werden, dass es sich hier natürlich um eine sprachliche Feinheit handelt. Eine Tendenz in eine die Hypothese entkräftigende Richtung könnte in diesem Zusammenhang also die explizite Trennung von SchülerInnen und ihrer Leistung sein.

Weitere Hinweise auf eine Entkräftigung von H8 kann nicht-regelkonformes Verhalten sein. Aussagen, in denen Interviewpersonen von widerständigen Akten bzw. von Taten, die gegen die Regeln des Systems sind, berichten, könnten ein Hinweis dafür sein, dass sich die AkteurInnen den Regeln des Systems aktiv widersetzen. Hierzu ist zu sagen, dass Zitate über ein nicht-regelkonformes Verhalten nicht automatisch für eine Tendenz in eine H8 entkräftigende Richtung herangezogen werden können, sondern dass entscheidend ist, ob diese auch bewusst den Zweck verfolgen, sich dem System zu widersetzen. Beispielsweise könnten die SchülerInnen von Schummeln erzählen, was zwar prinzipiell ein widerständiger Akt ist, nicht aber gegen das System wirkt und vermutlich auch nicht wirken soll, sondern vielmehr dazu da ist, um sich im System Vorteile zu schaffen. Man positioniert sich als schummelnde/r SchülerIn also nicht – zumindest nicht automatisch – aktiv außerhalb des Systems.

LehrerInnen oder SchülerInnen, welche Aussagen tätigen, die sie als unangepasst und sich den Funktionsmechanismen des Systems widersetzend darstellen oder vermuten lässt, können auf eine Entkräftung von H7 hin interpretiert werden. Gleichzeitig tragen diese Interviewausschnitte natürlich dazu bei, H8 zu widersprechen, da die Interviewpersonen, wenn sie nicht an das System angepasst sind, die Begründungsmuster des Systems gar nicht übernommen haben können.

Zudem soll untersucht werden, ob die Interviewpersonen das Schulsystem kritisieren und/oder Änderungsvorschläge einbringen. Dies könnten Hinweise auf eine Entkräftung von H8 sein.

Interviewfragen, in deren Beantwortungen Hinweise auf H7 und H8 wiedergefunden werden können, sind beispielsweise jene, die nach Änderungsvorschlägen fragen, was die AkteurInnen in der letzten Stunde gemacht hätten, was angenehm war und was nicht, ob sie im Nachhinein lieber etwas anders gemacht hätten,

H9 Die AkteurInnen sehen ökonomisch verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als das Ziel von Schule und Lernen.

Hier geht es darum, herauszufinden, ob die Interviewpersonen der Theorie entsprechend nur darauf fokussiert sind, jene Fähigkeiten und Zertifikate durch Schule und Lernen zu erhalten bzw. erlangen, die ihnen am Arbeitsmarkt von Nutzen sind. Die Frage „Warum gehst du in die Schule?" soll hierbei besonders zielführend sein, aber auch die Frage nach den Lerninhalten bzw. Fächern, die eine Person gerne in ihrer Fantasieschule unterrichtet haben will. Weiters soll die abschließende Frage nach dem weiteren Leben der Akteurinnen Aufschluss über deren Vorstellungen, wofür sie etwas gelernt haben, bieten. Wörter, die Hinweise auf eine Beantwortung der Hypothese geben können, könnten unter anderem sein: Abschluss, Matura, Zertifikat, Beruf, Job, Arbeit(sleben), Anwendung, Ausbildung, Zukunft. Ebenso könnte ein Bezug zur Hypothese hergestellt werden, wenn die Interviewpersonen davon sprechen, was sie „für später" wohl „brauchen" und/oder die Floskel „fürs Leben lernen" verwenden.

H10 Die AkteurInnen nehmen einen hohen Grad an sozialer Selektivität im Feld Schule wahr.

Ribolits geht davon aus, dass vor allem das österreichische Bildungssystem stark sozial selektiert. Natürlich konnten durch die Strukturiertheit der in dieser Arbeit stattfindenden empirischen Untersuchung nicht, wie etwa in einer Statistik, die soziale Selektivität des Bildungssystems dargelegt werden. Vielmehr geht es darum, wie die AkteurInnen dieses Phänomen im Feld Schule wahrnehmen und erleben bzw. wenn es wahrgenommen wird, wie damit umgegangen wird. Fragen, die Hinweise auf diese Hypothese bieten sollen, sind, wie die SchülerInnen die Atmosphäre in ihrer Klasse wahrnehmen und wie sie ihre Beziehungen zu den anderen SchülerInnen einschätzen. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen werden teilweise auch explizit danach befragt, ob und wenn ja, inwiefern sie beispielsweise Konkurrenz zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft erleben würden[38]. Wenn beispielsweise folgende Wörter von den Interviewpersonen verwendet werden, könnte ein Bezug zur Hypothese

[38] Diese Frage wurde nicht immer gestellt, da einige der InterviewpartnerInnen während des Interviews auf ihre eigene Herkunft zu sprechen kamen und es aus Gründen der Pietät deshalb zum Teil unangebracht erschien, weiter darauf einzugehen.

hergestellt werden: Migrationshintergund, Herkunft, AusländerInnen, benachteiligt, Schicht, Unterschiede.

H11 Als Ideal für LehrerInnen wird angesehen, dass er/sie sich als Lerncoach verhält, nicht so sehr als Vortragende/r oder VermittlerIn von Lehrstoff.

Diese Hypothese behandelt, wie die AkteurInnen, wenn sie Lehrpersonen sind, sich bzw. ihre Rolle als LehrerInnen selbst wahrnehmen, aber auch, in welcher Position sie von den SchülerInnen gesehen werden; weiters soll erarbeitet werden, ob die SchülerInnen Wünsche äußern, welches Verhalten ihrer LehrerInnen sie sich wünschen würden oder welche Rolle die LehrerInnen gerne hätten. All dies soll darauf hin analysiert werden, ob sowohl Status quo also auch Idealvorstellungen dem Bild eines Lerncoachs, also einer Lehrperson, welche weniger Lehrstoff nur vermittelt, sondern eher die SchülerInnen bei selbstständigen Lernprozessen unterstützt und berät, entspricht. Fragen, in denen Antworten darauf erwartet werden, sind für LehrerInnen und SchülerInnen jene, wie die vergangene Stunde für sie war, was sie gemacht hätten, ob sie lieber etwas anders gemacht hätten und wie Unterricht in einer Fantasieschule wäre. Den interviewten Lehrpersonen wird explizit die Frage gestellt, wie sie ihre Rolle als LehrerIn sehen bzw. was ihre Rolle in der letzten Stunde war und ob sich in ihrer Unterrichtspraxis etwas verändert hätte, seit sie zu unterrichten begonnen haben.

Die Verwendung unter anderem folgender Wörter könnte Hinweise auf diese Hypothese bieten: Lerncoach, selbstständig, individuell, frontal/Frontalunterricht, offenes Lernen, BeraterIn, unterstützen, vermitteln, begleiten.

H12 Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen zu erfüllen.

Rosa, Meyer und Ribolits gehen von einem ständigen Konkurrenz- und Leistungsdruck aus. Dieser entstehe dadurch, dass man mit anderen um erstrebenswerte Positionen konkurrieren müsse, weil diese begrenzt seien. Auf Bildungsebene zeige sich dies vor allem dadurch, dass man sich unaufhörlich um noch bessere, verwertbare Zertifikate bemühen müsse, was bei den AkteurInnen einen Druck auslösen. Neue Maßnahmen im Bildungssystem werden ebenfalls als problematisch dargestellt. Ob und aufgrund welcher Phänomene die

AkteurInnen genau Druck verspüren, soll anhand der Analyse von Aussagen zu dieser Hypothese untersucht werden. Fragen, die möglicherweise einen Hinweis auf dieses Thema liefern könnten, sind alle Fragen bezüglich Freiheit, Zwang, Verantwortung und Erwartungen anderer. Wenn beispielsweise folgende Wörter in einer Aussage verwendet werden, könnte diese eventuell für die Analyse dieser Hypothese herangezogen wird: Druck, verzweifelt, überfordert, Erwartungen (erfüllen), zu viel, zu wenig, gelangweilt, (nicht) stressig;

H 13 Soziale Beziehungen werden von den AkteurInnen nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung auf das Ziel hin, besser zu sein als andere, kalkuliert.

Laut VertreterInnen des Diskurses hätten sich ökonomische Gesetze auf alle Bereiche und damit auch auf das Handeln der Menschen ausgeweitet und somit sei auch der Aufbau sozialer Beziehungen dem Profitkalkül unterworfen. Streng genommen könnte jede Beziehung eine Art Kalkül aufweisen bzw. einen bestimmten Zweck verfolgen (beispielsweise das eigene Wohlergehen zu sichern), In einer Konkurrenzgesellschaft aber sei das vorrangige Ziel jenes, besser zu sein als andere und es wird daher untersucht, ob Beziehungen tatsächlich auf dieses Ziel hin kalkuliert werden. Mithilfe dieser Hypothese soll herausgefunden werden, ob die Aussagen der AkteurInnen über ihre sozialen Beziehungen eine Tendenz in diese Richtung aufweisen.

Dazu ist zu sagen, dass die AkteurInnen nur hinsichtlich ihrer Beziehungen im Feld Schule befragt werden. Die Frage nach ihren freundschaftlichen oder familiären Beziehungen außerhalb würde einerseits zu weit führen, andererseits wäre sie auch sehr persönlich und könnte die lockere Atmosphäre eines Interviews, das als Befragung über Schulalltag deklariert wird, zerstören. Jedenfalls ist zu bedenken, dass die Beziehungen, über die gesprochen wird, grundsätzlich organisierter Natur sind.

Fragen, die Hinweise auf diese Hypothese liefern können, sind alle Fragen, die die Themen LehrerkollegInnen/MitschülerInnen bzw. Konkurrenz behandeln. Wörter, die eine Zuordnung zu H13 erlauben könnten, sind beispielsweise: MitschülerInnen, LehrerkollegInnen, FreundIn, KollegInnen, Freundschaft, (Zweck-)Beziehung, Zusammenhalt, (Klassen-)Gemeinschaft, Konkurrenz.

4.3 FORMULIERUNG DER INTERVIEWFRAGEN

Um die aus der Theorie generierten Hypothesen überprüfen zu können, werden Interviews mit unterschiedlichen UnterrichtsteilnehmerInnen geführt und analysiert. Die Interviews werden von den beiden Autorinnen gemeinsam geführt. Es werden dafür zwei Arten von Fragestellungen verwendet. Um die Hypothesen, die zum Ziel haben, Hinweise auf den Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft zu entdecken, werden eher offene Fragen über Unterricht und Schule gestellt, ohne Konkurrenz oder andere Schlagwörter aus dem Diskurs zu verwenden. Auf diese Art und Weise werden die Gedanken der Interviewpersonen noch nicht auf die behandelten Themen gelenkt, um untersuchen zu können, ob und inwiefern sie die im theoretischen Teil aufgezeigten Verhaltens- und Denkweisen inkorporiert haben könnten. Später im Interview werden spezifischere Fragen gestellt, um eine Überprüfung der Merkmale, die im Diskurs speziell den AkteurInnen im Bildungssystem zugeschrieben werden, möglich zu machen.
Obwohl es in der Arbeit nicht darum geht, spezifische Unterschiede zwischen SchülerInnen und LehrerInnen aufzuzeigen, sind die Interviews der beiden Gruppen doch nicht ganz ähnlich, weil die Rolle, die sie beiden im Unterricht erfüllen, nicht die gleiche ist. Zum Beispiel wurde den LehrerInnen die Frage gestellt, wie viel Freiheit sie in ihrer Unterrichtsgestaltung wahrnehmen und ob dies sich über die Jahre geändert hätte. Die SchülerInnen werden als Pendant dazu befragt, ob sie das Gefühl hätten, sich selbst im Unterricht einbringen zu können/sollen/müssen.

Die Einstiegsfrage und die zweite Frage sind narrative Fragen. Sie laden die Interviewperson dazu ein, frei über ein selbst gewähltes Thema oder eine selbst gewählte Perspektive zu erzählen. In diesen narrativen Erzählungen wird nach Hinweisen auf die Hypothesen gesucht. Die darauffolgenden Fragen sind jene Fragen, die Teil des problemzentrierten Interviews sind, da sie thematisch gegliedert sind.
Die Interviews sind so gestaltet, dass sie – außer der Einstiegsfrage – keinen strikten Verlauf haben. Die Interviewerinnen haben sich die Fragen im Vorfeld gut angeeignet und können jede in einem Moment, der sich dafür eignet, weil beispielsweise die Interviewperson gerade dieses oder ein ähnliches Thema

angesprochen hat, stellen. Alle Interviews wurden aufgenommen und von Anfang bis Ende ohne Auslassungen transkribiert. Die Transkripte befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

4.3.1 Interviewfragen für LehrerInnen

- *Begrüßung*
- *Erklärung des Ablaufs des Interviews*
- *Verspechen von Anonymität*
- *Die Möglichkeit für Fragen vorab*

1. *Einstiegsfrage* **[H1, H2, H3, H4, H5, H6]**
   Wie haben Sie die Unterrichtsstunde erlebt?

Das Interview beginnt mit einer sehr offenen Frage, sodass die Interviewperson selbst entscheiden kann, wie sie anfängt und welche Themen sie aufgreift. Wenn bestimmte Wörter (zum Beispiel „langweilig“, „normal“, et cetera) verwendet werden, kann mit diesen weitergefragt werden. Ausgearbeitete weiterführende Fragen sind:

- *Was war angenehm/gut für Sie in der Stunde, was nicht?* **[H7, H8]**
- *Können Sie die Stunde mit anderen Stunden vergleichen?*
- *Ist sie „repräsentativ“?*
- *Was war Ihre Rolle?* **[H11]**
- *Was haben Sie gemacht? (Konkrete Beispiele)* **[H7, H8, H11]**
- *Hätten Sie etwas anders machen wollen?* **[H7, H8, H11]**

2. *Wenn Sie eine Schule gründen würden, wie würde so eine Schule und der Unterricht in dieser Schule aussehen?* **[H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H11]**

Mit dieser Frage soll untersucht werden, was für die Interviewperson guter Unterricht ist. Weil „guter Unterricht“ vielleicht als Frage überfordernd wirken könnte, wird bei der Gestaltung einer eigenen Schule die Phantasie und Verbildungskraft der Interviewpersonen angesprochen.

3. *Fragen bezüglich Freiheit und Zwang:* **[H12]**

- *Wie haben Sie sich auf die Stunde vorbereitet? Was wollten Sie mit der Stunde bezwecken?*
- *Wie viel Freiheit sehen Sie in Ihrer Unterrichtsgestaltung? Hat sich dies über die Jahre geändert?*
- *Haben Sie das Gefühl, bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen?* **[H2]**
- *Hat sich die Unterrichtspraxis verändert, seit Sie zu unterrichten begonnen haben? Wenn ja, wie?* **[H11]**
- *Warum haben Sie sich damals für diesen Beruf entschieden? Würden Sie ihn nach wie vor wählen?* **[H5]**

4. *Fragen bezüglich Verantwortung:* **[H2, H3, H12]**

- *Wen sehen Sie verantwortlich für einen guten Ablauf der Stunde?*
- *Wen sehen Sie verantwortlich für die Leistungen Ihrer SchülerInnen?*
- *Wen sehen Sie für ein gutes Klassenklima verantwortlich?*

5. *Fragen bezüglich LehrerkollegInnen:* **[H1, H4, H6, H13]**

- *Wie wichtig sind Ihre LehrerkollegInnen für Sie?*
- *Wie erleben Sie die Atmosphäre im Lehrerzimmer? (Erleben Sie ein „Wir-Gefühl"? Erleben Sie Hierarchie oder Distanz? Und bewerten Sie dies als positiv oder negativ?)*
- *Wie schätzen Sie Ihre Beziehungen zu den anderen LehrerInnen ein?*

6. *Fragen bezüglich Konkurrenz:* **[H4, H6, H10, H11]**

- *Nehmen Sie Konkurrenz an Ihrer Schule / zwischen Ihrer und anderen / im Unterricht / zwischen den SchülerInnen (zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft) / zwischen den LehrerInnen wahr?*
- *Wenn ja, wie?*
- *Werden Sie zu Kooperation mit anderen aufgefordert?*
- *Kooperieren Sie mit anderen?*
- *Wenn ja, mit welchen LehrerInnen?*
- *Worin sehen Sie Vor- und Nachteile?*

7. *Fragen bezüglich Zukunftserwartungen:* **[H2, H3, H5]**

- *Wie sehen Sie Ihr weiteres (Berufs-)Leben?*

4.3.2 Interviewfragen für SchülerInnen

- *Begrüßung*
- *Erklärung des Ablaufs des Interviews*
- *Verspechen von Anonymität*
- *Die Möglichkeit für Fragen vorab*

1. *Einstiegsfrage* **[H1, H2, H3, H4, H5, H6, H11]**

- *Wie hast du die Unterrichtsstunde erlebt?*
- *Was war angenehm/gut für dich in der Stunde, was nicht?* **[H7, H8]**
- *Kannst du die Stunde mit anderen Stunden vergleichen?*

2. *Wenn du eine Schule gründen würdest, wie würde so eine Schule und der Unterricht in dieser Schule aussehen?* **[H1, H2, H3, H4, H5, H6, H9, H11]**

3. *Fragen bezüglich Rollenbild und gesellschaftliche Erwartungen:* **[H2]**

- *Was war deine Rolle?*
- *Was hast du in dieser oder anderen Stunden gemacht?* **[H7, H8]**
- *Hättest du etwas anders machen wollen?* **[H7, H8]**
- *Verhältst du dich in der Schule anders als daheim?* **[H7]**
- *Wenn ja, was machst du anders?* **[H7]**

4. *Fragen bezüglich Freiheit und Zwang:* **[H12]**

- *Hast du das Gefühl, dass du dich selbst einbringen kannst / sollst / musst?* **[H7, H8]**
- *Hast du das Gefühl, bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen?* **[H2]**
- *Warum gehst du in die Schule?* **[H5, H9]**

5. *Fragen bezüglich Verantwortung:* **[H2, H3, H12]**

- *Wer ist deiner Meinung nach verantwortlich für einen guten Ablauf der Stunden / deine Leistungen?*

- *Wenn etwas nicht gelingt – Beispiel: schlechte Note – woran liegt das, deiner Meinung nach?*

6. *Fragen bezüglich MitschülerInnen:* **[H1, H4, H6, H10, H13]**

- *Wie wichtig sind andere für dich in der Schule?*
- *Wie schätzt du deine Beziehungen zu den anderen SchülerInnen ein?*
- *Wie schätzt du die Atmosphäre im Klassenzimmer ein? (Unterstützt du die anderen? Wirst du selbst unterstützt? Gibt es Wettbewerbsdenken?)*

7. *Fragen bezüglich Konkurrenz:* **[H4, H6, H10, H13]**

- *Nimmst du Konkurrenz an deiner Schule / zwischen deiner und anderen Schulen / im Unterricht / zwischen den SchülerInnen (zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft) / zwischen den LehrerInnen wahr?*
- *Wenn ja, wie?*

8. *Fragen bezüglich Zukunftserwartungen:* **[H2, H3, H5, H9]**

- *Wie siehst du dein weiteres Leben?*
- *Hast du dir schon Gedanken über deinen Weg nach der Schule gemacht?*

4.4 BESCHREIBUNG DER KONTAKTAUFNAHME, STICHPROBE UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

In diesem Kapitel wird die Stichprobe beschrieben sowie dargelegt, wie Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews organisiert wurden.

4.4.1 Kontaktaufnahme mit den Interviewpersonen

Für diese Arbeit wurden insgesamt zehn Interviews mit zwölf Interviewpersonen geführt. Die LehrerInnen wurden per Email oder Telefonanruf angefragt, ob sie bei der Untersuchung mitwirken wollen. Die Teilnahme war sowohl bei ihnen als auch bei den SchülerInnen freiwillig. Die Interviewpersonen wurden an jenen Schulen, die sich bereit erklärt hatten, am KOMBI Projekt mitzuarbeiten sowie über eine Studienkollegin gefunden. Die Autorinnen dieser Arbeit kannten keine

der Interviewpersonen. Ein Teil der Interviewpersonen arbeitete bereits an den Fragenbogenerhebungen des KOMBI Projekts mit.

Die Suche nach LehrerInnen, die sich an der Forschung beteiligen wollten, nahm mehr Zeit in Anspruch als zuvor erwartet, da von vielen keine bzw. eine negative Antwort erhalten wurde. Ein möglicher Grund dafür könnte der für das Interview anfangs geplanten Zeitpunkt (Dezember) gewesen sein, da jener möglicherweise aufgrund des Schulstresses vor der Weihnachtszeit als ungünstig empfunden wurde. Als die Interviews dann auf Jänner und Februar verschoben wurden, zeigte sich sogleich mehr Bereitschaft und vier Lehrerinnen waren schnell gefunden. Von drei der vier Lehrerinnen wurde vor dem Interview eine Unterrichtsstunde besucht. Bei einer Lehrerin (IP6) war es aus zeitlichen Gründen nicht möglich, eine Stunde zu besuchen. Vor dem Anfang der Unterrichtstunde stellten sich die Interviewerinnen selbst in der Klasse vor und fragten, wer sich von den SchülerInnen bereit erklären würde, noch am selben Tages ein Interview zu führen.

Das Thema Konkurrenz wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht angesprochen. Es wurde als ein Interview darüber, wie über Unterricht und Schule gedacht und wie Schulalltag erlebt wird, beschrieben. Es gab keine Schwierigkeiten, genügend SchülerInnen zu finden, die bei den Interviews mitmachen wollten. Die SchülerInnen wurden von der Schulleitung für eine Stunde freigestellt, um am Interview mitwirken zu dürfen. Es könnte sein, dass dies eine Motivation war, mitzumachen. Es gab allerdings auch zwei Schülerinnen (IP11 und IP12), die betonten, keine Stunde verpassen und das Interview lieber in der Freistunde führen zu wollen. In der BMS-Klasse waren fünf SchülerInnen, die befragt werden wollten, und es wurde aufgrund zeitlicher Gründe beschlossen, zwei Interviews mit je zwei SchülerInnen zu befragen, da keine/r der SchülerInnen nach Schulende noch für die Interviews bleiben wollte. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, aus den 5 Freiwillige nur 3 auszuwählen, aber die große Bereitschaft zur Mitarbeit wurde von den ForscherInnen sehr geschätzt, sodass spontan beschlossen wurde, keine SchülerInnen abzulehnen. Die Entscheidung stellte sich später als richtig heraus, weil während des Interviews zwischen den SchülerInnen selbst Diskussionen und Gespräche entstanden, die interessantes Material für die Analyse boten. Außerdem schien es die SchülerInnen zu entspannen, nicht als Einzelperson befragt zu werden.

4.4.2 Die Stichprobe

Diese Tabelle gibt einen Überblick über die Stichprobe:

IP	Interview	LehrerIn/ SchülerIn	Alter/ Dienstjahre	Schultyp	Klasse/Fach	Ort
IP1	1	Schüler	17	BHS[39]	4	Wien
IP2	2	Schülerin	17	BHS	4	Wien
IP3	3	Lehrerin	5 Dienstjahre	Tourismusfachschule	Spanisch, Italienisch	St. Pölten
IP4	4	Lehrerin	15 Dienstjahre	BMS/BHS	OMAI, Psychologie	Wien
IP5	5	Lehrerin	30 Dienstjahre	BMS/BHS	Mathematik	Wien
IP6	6	Lehrerin	6 Dienstjahre	Gymnasium	Englisch, Bewegung und Sport	St. Pölten
IP7	7	Schülerin	18	BHS	4	Wien
IP8	8	Schüler	16	BMS[40]	3	Wien
IP9	8	Schüler	15	BMS	3	Wien
IP10	9	Schüler	17	BMS	3	Wien
IP11	10	Schülerin	15	BMS	3	Wien
IP12	10	Schülerin	15	BMS	3	Wien

Von den acht SchülerInnen sind vier Mädchen und vier Jungen. Alle besuchen in Wien eine Handelsschule oder Handelsakademie (Business school). Dies sollte bei der Interpretation der Interviews mitgedacht werden. Die SchülerInnen nehmen an berufsbildendem Unterricht mit einem eher wirtschaftlichen Fokus teil.

[39] Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) können nach der Hauptschule oder nach der (erfolgreichen) Beendung der achten Schulstufe besucht werden. An der BHS werden schulische Berufsausbildungen angeboten, mit welchen die SchülerInnen direkt ins Berufsleben einsteigen können. Die BHS kann mit Matura abgeschlossen werden. (Vgl. Seel 2010, 173ff)

[40] Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) können mit ähnlicher Vorbildung (Hauptschule/achte Schulstufe) besucht werden. Das Niveau der BMS wird meist als etwas niedriger als das der BHS bezeichnet. Die BMS wird mit einer Abschlussprüfung (schriftliche Klausurarbeiten und mündliche Prüfungen) abgeschlossen. (Vgl. Seel 2010, 172f)

Die Schulart könnte die Art und Weise, wie sie Unterricht erleben bzw. gerne hätten oder wozu sie in die Schule gehen, beeinflussen.

Drei SchülerInnen, die an den Interviews teilnahmen, besuchen eine BHS-Klasse, welche, so erfuhren die Forscherinnen später, eine Vorzeigeklasse ist, die von der Schulleitung immer bevorzugt wird, wenn es um die Präsentation der Schule nach außen geht, beispielsweise beim „Tag der offenen Tür". Den SchülerInnen dieser Klasse wird eine gute Ausdrucksfähigkeit und Klugheit zugeschrieben. Den SchülerInnen der Klasse ist dies bekannt und sie sprechen es im Interview auch an. IP1 etwa äußert sich hierzu folgendermaßen: „Ich glaub auch, dass diese Schule speziell ein bisschen mehr auf ihr Äußeres achtet [...]. [D]ass das Wichtigste der Schul-Ruf ist und nicht der Unterricht. Oder das, was die Schüler dann auch können glaub ich. [...] Ähm, das passiert, ich glaub, dass es erst in der zweiten Klasse passiert ist, dass schon einfach gesagt wurde: Ja ihr, wir sind die Englisch-Klasse übrigens: Ihr seid die Englisch-Klasse, ihr solltet schon etwas tun! Weil ihr seid zum Herzeigen da so quasi. Ihr seid unsere Vorzugsschüler." (IP1: 553-554, 556-557, 561-564) Auch die Lehrerin spricht diesen Zustand an: „Sie [die Lehrerin meint die Forscherinnen dieser Arbeit] waren jetzt in einer Klasse [...], da sind eher begabtere Schüler drinnen." (IP5: 558-560)

Die Forscherinnen wurden von zwei Lehrpersonen gewarnt, dass die SchülerInnen aus der BMS-Klasse einen ganz anderen Eindruck hinterlassen wurden. Diese SchülerInnen dieser Klasse wurden eher als nicht besonders ausdrucksfähig und weniger intelligent dargestellt. „Die sind ja sehr schwach," (IP4: 15) meint beispielsweise eine Lehrerin. Oder: "[Das] sind ja ganz schlichte Gemüter in einer BMS." (IP4: 172) Wiederum scheint das den SchülerInnen aus dieser Klasse bewusst zu sein. IP8 sagt: „[W]ir sind so mittelmäßig" (IP8: 438). Aus der BMS-Klasse nahmen fünf SchülerInnen an den Interviews teil.

Es wurde also von den mitwirkenden Lehrerinnen SchülerInnen aus einer Klasse, auf welche die gesamte Schule sehr stolz zu sein scheint, für die Interviews ausgewählt, als auch eine, die als weniger gut dargestellt wird. Allerdings gab die Lehrerin, welche die als weniger gut bezeichnete Klasse ausgewählt hatte, bei der Kontaktaufnahme an, dass sie ebenfalls in der vermeintlichen Vorzeigeklasse unterrichten würde und diese, bevor sie erfahren hatte, dass diese bereits von der anderen Lehrerin gewählt wurde und somit „vergeben" war, ebenfalls ihre Präferenz für die Untersuchung gewesen wäre.

Es erklärten sich vier Lehrerinnen bereit, an der Forschung mitzuwirken und keine männliche Lehrperson. Zwei der Lehrerinnen unterrichten in Wien und zwei in Niederösterreich.

Alle Interviewpersonen wirkten während des Interviews offen und bereit, über ihre Erfahrungen zu erzählen. Insbesondere bei den SchülerInnen erlebten die Interviewerinnen viel Vertrauenszuspruch. Beispielsweise gab es einen Brand in einer der Klassen und die Interviewpersonen erzählten sehr offen darüber, dass sie als Brandstifter verdächtigt werden bzw. auch darüber, wen sie selbst verdächtigen würden (vgl. u.a. IP8: 458-460; IP10: 361-364; IP11: 592; IP12: 573-576, 578-580, 582-586). Vor allem in der BMS Klasse berichteten die SchülerInnen von einer sehr starken und offenen Klassengemeinschaft: „Ja, bei uns wird man sehr herzlich aufgenommen." (IP12: 559) Oder: "Unser Zusammenhalt ist in der Schule am Besten." (IP8: 249)

4.4.3 Beschreibung des Interviewortes

Alle Interviews – außer Interview 6 – fanden in den jeweiligen Schulen statt. Bei fast allen wurde ein abgeschlossener Raum zur Verfügung gestellt, sodass niemand mithören konnte. Nur Interview 3 fand in dem Lehrerzimmer statt und es gab zwischendurch kurze Phasen, in denen KollegInnen während des Interviews im selben Raum anwesend waren. Da dieser relativ groß ist und die KollegInnen am anderen Ende des Raumes saßen, kann nicht genau gesagt werden, ob oder wie viel diese vom Gespräch mitbekamen. Darüber, ob die Interviewperson davon beeinflusst war, können ebenfalls keine Aussagen gemacht werden. Während Interview 8 wurde der Raum neben dem Interviewraum umgebaut, was zu einer relativ starken Lärmbelastung führte. Interview 6 fand außerhalb der Schule an einem Feiertag in einer Wohnung statt. Die Interviewperson nahm eine Freundin mit zum Interview, weil sie mit dieser angereist war und das Interview mit einem Besuch kombiniert hatte. Die Forscherinnen wurden darüber vorher nicht informiert.

Kapitel 5. Analyse der empirischen Daten

In diesem Kapitel werden die empirischen Daten mit dem theoretischen Diskurs verbunden. Die Interviews wurden in Hinblick auf diese Hypothesen untersucht und die Aussagen den unterschiedlichen Hypothesen zugeordnet. Die Aussagen wurden grob in die Kategorien (die jeweilige Hypothese) „bestätigend“ bzw. „entkräftend“ eingeteilt. Die Hinweise auf eine Bestätigung oder Entkräftung der Hypothese basiert auf den in der Operationalisierung (Kapitel 4.2) beschriebenen Merkmalen. Die letzte Kategorie ist „Sonstiges“ und wird dafür verwendet, wenn eine Aussage mit einer Hypothese zwar in Zusammenhang steht, diese vielleicht weiterführt, ergänzt oder auf irgendeine Weise mit der Hypothese zu tun hat, aber nicht einfach als bestätigend oder entkräftend bezeichnet werden konnte. Nach dieser ersten Kategorisierung werden die Antworten noch einmal überarbeitet und es wird untersucht, welche Themen insbesondere auftauchen und wie die Beantwortung der Hypothese nach diesen gegliedert werden kann. In Kapitel 5.1 werden die in Kapitel 4 aufgestellten und operationalisierten Hypothesen 1 bis 6, in Kapitel 5.2 7 bis 13 ausgearbeitet.
Es wird auf die Interviewpersonen mit IP[Nummer] verwiesen und die zitierten Stellen mit Zeilennummern vermerkt, zum Beispiel: IP1: 345-347. Welche Interviewperson zu welcher Transkription gehört (da es auch zwei Interviews mit zwei Interviewpersonen gab, wodurch die Nummerierung von Interviewperson und Transkription nicht immer identisch ist), ist in der Tabelle in Kapitel 4.4 zu finden.

5.1 DER ZEITGEIST DER KONKURRENZGESELLSCHAFT? (KIM DUSCH)

Es wurden sechs Hypothesen formuliert, die sich auf den Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft beziehen. Im Folgenden werden die empirischen Daten dargelegt und mit dem Diskurs verbunden.

5.1.1 Vergleichen und besser sein wollen

Die AkteurInnen vergleichen sich miteinander und wollen in diesem Vergleich besser abschneiden als andere.

Im Diskurs wird von der Annahme ausgegangen, dass ein zentrales Merkmal von Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft sei, dass sie sich untereinander vergleichen und in diesem Vergleich besser abschneiden wollen als andere. Ohne Vergleichen sei Konkurrieren überhaupt nicht möglich. Der Vergleich wird dafür verwendet, die eigene Position – den *Standort* (Rosa 2006, 82; Rosa 2014, 34, 43) – bestimmen und sichern zu können. Rosa schreibt zwar, dass Vergleichen zu den anthropologischen Grundeigenschaften gehört, aber dass die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen diese Eigenschaft verstärken oder abschwächen können. Der erste Teil der Hypothese – dass die AkteurInnen sich miteinander vergleichen – ist also eine Art Prämisse oder Voraussetzung einer Konkurrenzgesellschaft. Es wird mit dieser Hypothese untersucht, ob die AkteurInnen überhaupt Aussagen tätigen, die auf diese Eigenschaft schließen lassen könnten. Der zweite Teil – dass die AkteurInnen in diesem Vergleich besser abschneiden wollen als andere – ist bereits ein stärkerer Hinweis auf eine eventuelle Auswirkung der Konkurrenzgesellschaft, in der man es eben wichtig finde, die eigene *Konkurrenzfähigkeit* zu erhöhen, also besser zu sein als andere.

Von den 12 Interviewpersonen äußerten 11 (alle außer IP11, die sich nicht explizit über Vergleichen ausspricht, weder pro noch contra), dass sie sich auf bestimmte Art und Weise mit anderen vergleichen. Fast alle Aussagen konnten daher als Bestätigung des ersten Teils der Hypothese gesehen werden. Die Interviewerinnen hatten geplant, erst später im Interview nach dem Vergleichen zu fragen, aber des Öfteren hatten die Interviewpersonen das Thema schon längst angesprochen bzw. einfach spontan einen Vergleich gemacht. Das Vergleichen in einer Schule zeigt sich zum Beispiel daran, dass die AkteurInnen sich selbst und andere *einstufen.* Das Schulsystem scheint sich auch sehr dafür zu eignen, da es mithilfe des Notensystems und den unterschiedlichen Schulniveaus bereits auf einer Form des Vergleichs aufgebaut ist. Die vorgegebenen Einstufungen dieses Systems scheinen von den AkteurInnen

übernommen zu werden: „Da gibt's immer diese Einser-Schüler aus meiner Klasse," (IP2: 262-263), oder „[d]as ist ein Pärchen, dass da gerne turtelt [lacht]. Ich mein, er ist eigentlich sehr gut in Mathematik, sie weniger gut" (IP5: 40-41). Im letzten Zitat von IP5 geht es nicht zentral um die Qualitäten der SchülerInnen in Mathe. sagt es trotzdem dazu, als ob es zu passieren scheint. IP5 erklärt, welche Unterschiede es in Hinblick auf das sprachliche Verstehen von Mathematikaufgaben zwischen „guten" und „schwachen" SchülerInnen gibt oder sie macht Bemerkungen darüber, wie das Niveau einer Schule ist, wenn sie zum Beispiel von SchülerInnen aus einer AHS im Vergleich zu jenen einer Neuen Mittelschule spricht (vgl. IP5: 132, 134, 138, 142, 163, 195). Bei der ersten Frage, wie die Unterrichtsstunde erlebt wurde, antwortet IP4 als erste: „Ich mein, ich bin ganz froh. Die sind ja sehr schwach und die haben alle die Laptops in Ordnung gehabt, ja" (IP4: 15-16). Solche Aussagen werden von den Interviewpersonen nicht weiter erklärt. Warum also gerade das Schulnotensystem als Maßstab für „gut" oder „schwach" verwendet wird, wird nicht weiter ausgeführt, obwohl mit diesem System lediglich schulische Leistungen nach einer bestimmten Logik gemessen werden und für die Kategorisierung eines/r „guten" oder „schwachen" Schülers/SchülerIn keine anderen Merkmale, wie zum Beispiel Sozialverhalten, eine Rolle spielen. Offenbar wird von ihnen auch angenommen, dass die Interviewerinnen diese Logik verstehen, weil nie näher ausgeführt wurde, was genau gute/schwache SchülerInnen sind.

Die Interviewpersonen vergleichen (sich) auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die drei Meistgenannten werden im Folgenden dargelegt, nämlich ein Vergleich zwischen SchülerInnen (5.1.1.1), zwischen Klassen (5.1.1.2) und zwischen KollegInnen (5.1.1.3).

5.1.1.1 Ein Vergleich zwischen SchülerInnen

Die SchülerInnen werden von ihnen selbst und von LehrerInnen miteinander verglichen. Sie stufen sich selbst ein, wenn es um ihre Noten geht und fragen (sich) beispielsweise, warum sie eine bestimmte Note für die vermeintlich gleiche Arbeit erhalten hätten. Sie bemühen sich auch, Anerkennung von Seiten der

LehrerInnen zu bekommen und vergleichen, wie viel Anerkennung die anderen bekommen.

Sie positionieren sich selbst im Vergleich zu anderen: IP2 nennt die „Einser-Schüler“ und positioniert sich selbst ihnen gegenüber. Sie erzählt davon, dass diese SchülerInnen etwas immer sehr schnell verstehen oder wissen würden, wie etwas funktioniert. „[I]ch weiß nicht woher, aber sie wissen es. Ich gehör nicht zu denen“ (IP2: 263-264). Sie sieht sich selbst nicht als Einser-Schülerin an. IP8 erzählt, dass er in Geschichte und Politik der Beste in der Klasse sei: „Ich bin der Einzige letztes Jahr, der bei unserer Lehrerin einen Einser gehabt hat in der ganzen Schule“ (IP8: 206-207). Oder IP7: „[I]ch war [...] auf Auslandsjahr in Costa Rica. Also, ich kann Spanisch. Der Rest der Klasse halt nicht“ (IP7: 316-317). Interessanterweise spricht IP7 an einer anderen Stelle aber davon, dass sie sich nicht mit anderen vergleicht, weil ihr eigentlich egal ist, wie gut die anderen sind oder was für Noten sie haben (vgl. IP7: 449-455), obwohl sie an wieder einer anderen Stelle anspricht, dass, wenn sie einen Test schwierig fand, das für sie weniger schlimm sei, wenn die anderen das auch so empfunden haben (vgl. IP7: 438-443). IP7 sagt also explizit, sich nicht zu vergleichen oder nicht verglichen werden zu wollen, aber ihre Erzählungen zeigen etwas Anderes.

IP10 bemerkt, dass es zwischen SchülerInnen oft Vergleiche gibt. Er erzählt davon, dass insbesondere die Mädchen in der Klasse sich über die eigenen Noten und die der anderen aufregen würden (vgl. IP10: 395-396). Er spricht sich selbst explizit gegen Vergleichen aus: „Ich mag Vergleiche überhaupt nicht. Also ich werd ungern mit jemanden verglichen und selbst vergleich ich auch nicht gerne. So jeder ist sein Typ, jeder hat seinen eigenen Verstand. Jeder ist anders, find ich. Von daher mag ich Vergleiche überhaupt nicht“ (IP10: 399-401). Wenn aber genauer danach gefragt wird, wird klar, dass er sich beim Fußballspielen aber schon mit anderen vergleicht, meint aber dazu: „Naja, das ist schon was anderes,“ (IP10: 437). „Da ist der Ehrgeiz schon ein bisschen da, ja sicher. Da will man immer der Beste sein. Aber es ist auch ein Teamsport im Match, im Match dann musst du dich auch auf die anderen verlassen können. Weil alleine kannst du nicht das Tor machen. Muss der Ball irgendwie nach vorne kommen. Aber im Training ist es schon so: Wer macht das bessere Tor? Wer läuft schneller? Wer macht das besser, wer macht das besser?“ (IP10: 440-444) Es scheint, als ob er Vergleichen nicht als etwas Positives ansieht, weil er in weiterer Folge betont, dass dies in einem Match nicht passieren dürfe, weil hier

das Zusammenspiel aller funktionieren müsse. IP12 sagt zum Beispiel auch: „Ich glaub, jeder ist sein, also froh über seine eigene Note, wenn man mal die bessere hat, als die andere geschrieben hat, aber vergleichen nicht richtig“ (IP10: 544-545). Sie ist einerseits froh, wenn sie eine bessere Note als andere hat, aber sieht das nicht als Vergleichen. An einer anderen Stelle sagt sie noch: „[I]ch will das auch unbedingt schaffen für meine Zukunft, da ich halt etwas Besseres sein, werden möchte als andere, die vielleicht untergestellt sind, verstehen Sie?“ (IP10: 200-202). Es passiert scheinbar doch, dass man immer in Vergleichen spricht, obwohl man vielleicht bewusst die Idee hat, dass Vergleichen nicht gut sei und/oder es selbst gar nicht mache. Auch wird deutlich, dass viele Interviewpersonen in einem Vergleich gerne besser abschneidet als andere.

Vergleichen ist offensichtlich nicht nur dann ein zentrales Thema, wenn es um Noten geht. IP7 spricht im Interview davon, dass sie denkt, dass sie für LehrerInnen eine gute Schülerin ist oder dass die LehrerInnen sie mögen:

> *“Es gibt, die meisten Lehrer sind eigentlich nett. Also es gibt manche, die sind, die mögen halt bestimmte Personen nicht, aber das ist bei mir jetzt nicht so der Fall. [...] Naja, ich bin nicht so... also ich bin ziemlich ruhig eigentlich. In Englisch rede ich sehr viel, weil ich, ich bin native speaker... […] also ja, der Lehrer fragt mich dann immer irgendwelche Sachen. Aber sonst... und ich arbeite eigentlich ziemlich überall, so weit es geht, mit. Aber, ich denke, ich bin für die Lehrer schon eine relativ gute Schülerin. Also ich mache nie irgendwelchen Blödsinn, ich weiß nicht, von... weiß ich nicht, manche sind irgendwie laut und unruhig und machen komische Sachen und ich mache das nicht [lacht].”* (IP7: 97-99, 117-118, 120-124)

Sie beschreibt, wie sie die Anerkennung der LehrerInnen erwirbt, nämlich indem sie im Gegensatz zu ihren KollegInnen keinen Blödsinn mache und mitarbeite. Dies könnte so interpretiert werden, dass sie die Anerkennung der LehrerInnen nur messen kann, indem sie diese mit anderen vergleicht: Sie geht davon aus, aufgrund eines bestimmten Verhaltens mehr Anerkennung als manche andere, die von den LehrerInnen scheinbar weniger oder nicht gemocht werden, zu bekommen.

Die LehrerInnen kategorisieren die SchülerInnen als gut oder schwach und die SchülerInnen tun dies selbst ebenso. IP12 sagt: „[B]ei uns ist das voll unterschiedlich. Es gibt manche, die sind sehr gut, manche nicht so gut, manche

mittelmäßig“ (IP12: 553-555). Auch IP6 scheint es aufzufallen, dass sich die SchülerInnen mit dem, was andere tun oder welche Note sie bekommen, beschäftigen. Sie beschreibt, dass die SchülerInnen sich sehr stark untereinander vergleichen würden, wenn es um Noten oder Punkteanzahl, die man für eine Aufgabe bekommt, geht:

> *„Wieso kriegt der diese Note und wieso krieg ich nicht diese Note? Also sie tun sehr, sehr viel vergleichen. Sie tun sehr viel: Der hat auch zwei Einser kabt und ich hab auch zwei Einser kabt, warum kriegt der dann den Einser und ich den Zweier? Also das passiert ganz viel. [...]Ja, ich mein, das einzige, was wirklich definitiv ah präsent is, is eben dieses: Wieso hat der so und so viele Punkte und ich so und so viel? Wieso hat der die Note und ich nur die Note? Also das ist ganz arg präsent. Ständig. [...] Einfach dieses ungerecht-behandelt-Fühlen. Was wahrscheinlich eh oft passiert, weil i mein, ma, i sag immer: Das ist okay. I mein, der Lehrer kann sich auch vertun.“* (IP6: 669-672, 696-698, 703-704)

IP1 spricht dasselbe an: „Das einzige, was man sich denkt: Warum hat der die Note, obwohl er genau dieselben Testergebnisse hat oder so, das ist dann komisch. Aber dann denkt man sich wieder: Ja, der Lehrer ist schuld“ (IP1: 663-666). Noten werden also als etwas angesehen, mit dem Fairness erreicht werden kann. Das Notensystem basiert auf einem Wettbewerbsprinzip, weil es ein Maßstab für das Bestimmen des Leistungsstärksten ist und damit *scheint* er gerecht zu sein. Wenn sich aber zeigt, dass das System nicht gerecht ist – weil es letztendlich von Menschen angewendet wird (die LehrerInnen könnten die SchülerInnenleistungen prinzipiell auch falsch einschätzen) – fühlen sich die SchülerInnen ungerecht behandelt. Die Situation scheint ungerecht, wenn die Regeln des fairen Wettbewerbs/Benotens nicht eingehalten werden. Aber dass Noten überhaupt als Maßstab für die Einschätzung von Leistung verwendet werden, wird nicht in Frage gestellt. Das Funktionieren des Konkurrenzprinzips wird von Rosa ähnlich beschrieben (vgl. Rosa 2006, 91f).

5.1.1.2 Ein Vergleich zwischen Klassen

In Kapitel 4.4 wurde bereits beschrieben, dass die BHS-Klasse von den LehrerInnen als Vorzeigeklasse dargestellt wurde. IP1, IP2 und IP7 sprechen davon, dass ihre Klasse immer als die Beste gesehen wird (vgl. IP1: 562-564;

IP2: 430-439; IP7: 549-552). IP7 beschreibt, wie LehrerInnen immer die leistungsstarke Klasse bevorzugen, aber sie sagt auch, dass sie nicht weiß, inwiefern die Parallelklasse das Image ihrer Klasse in Bezug auf Leistungsstärke kennt, also ob sie bemerken, dass die andere Klasse als leistungsstärker dargestellt wird (vgl. IP7 551-555). Es könnte aber angenommen werden, dass die anderen Klassen sehr wohl verstehen, wie sie sich zu der „besten" Klasse positionieren. Alle Lehrerinnen[41] erzählen nämlich davon, wie sich Klassen untereinander vergleichen und wissen wollen, wie die anderen beispielsweise bei einer Schularbeit abgeschnitten hätten oder wie die anderen mit dem Lehrstoff vorankämen. IP6 sagt: „[D]as is ihnen schon sehr wohl bewusst, dass sie da so: Na, die sind viel weiter. Oder: Wir sind viel weiter. Oder: wir sind ja viel besser, weil wir sind ja viel weiter" (IP6: 751-753). „Weiter sein" wird in diesem Zitat mit „besser sein" gleichgesetzt. Dies schließt bei Rosas Beobachtung an, dass ein Wettbewerbsziel (schneller/besser/größer sein, ohne zu fragen, wozu) erreicht werden soll (vgl. Rosa 2006, 94) und beispielsweise kein moralisches Ziel angestrebt wird.

IP5 erzählt davon, dass die Parallelklassen manchmal gemeinsam Unterricht hätten und dass die SchülerInnen aus der „schlechteren" Klasse „teilweise auch Angst [haben], wenn sie Unterricht gemeinsam haben" (IP5: 586-587). „Ein bisschen weiter hinten" (IP1: 51) sein könnte den SchülerInnen also einem Leistungsdruck aussetzen und anscheinend bei manchen sogar Versagensängste in Hinblick auf ihre Leistung auslösen.

> *„Ähm das ist ganz ein großes Thema, weil ich hab ja immer nur Gruppen, also die Klassen sind immer geteilt in zwei Sprachgruppen. Und es wollen immer alle Gruppen wissen, wie die andere Gruppe ist, ob die andere Gruppe besser ist oder schlechter ist und ob sie weiter ist die andere Gruppe oder ob sie weiter sind. Und da muas ma a irrsinnig aufpassen, dass ma jo ned zvü sogt, jo. Da is ma, manchmal is ma schon versucht, dass man sagt: Ma, die andere Gruppe hat das jetzt aber viel schneller hingekriegt oder viel besser hingekriegt oder die andere Gruppe ist schon viel weiter."* (IP3: 368-374)

Die SchülerInnen wollen scheinbar selbst gern wissen, wie sie in Bezug auf ihre Leistung eingeschätzt werden, aber die Lehrerin IP3 sieht es auch als Gefahr an,

[41] Da die Lehrpersonen aus der Stichprobe alle weiblich sind, wird, wenn über die Interviewpersonen geschrieben wird nur von „Lehrerinnen" gesprochen. Wenn allgemein auf Lehrpersonen verwiesen wird, wird gegendert (LehrerInnen).

wenn sie gegenüber der Klasse betonen würde, wo sie im Vergleich zu den anderen stehen würden. Sie sagt aber auch, dass sie aufpassen müsse, wenn die SchülerInnen sie danach fragen, da es ihr sonst schnell passieren könnte, dass sie eine Gruppe als schneller, besser, et cetera bezeichnet: „Äh da muss i mi selber schon oft ziemlich zammreißen, weil des find i, is ned in Ordnung“ (IP3: 374-375). IP6 erzählt, dass die Klassen beim Fußballspiel immer sofort sagen würden, dass sie gegen einander spielen wollen („A gegen B!“ (IP6: 734)). Sie lasse dies manchmal auch zu, achte aber darauf, dass es nicht immer die gleiche Klasse ist, die als Sieger aus der Turnstunde rausgeht, denn in diesem Fall sei die Informatikklasse klar im Nachteil, weil „die Informatiker [...] wahrscheinlich im Sport dann a bissl schlechter [sind], das weiß ich ja auch als Lehrerin und das wissen’s ja selber auch.“ (IP6: 737-738). (Vgl. IP6: 733-742)

Auch die SchülerInnen der BMS-Klasse scheinen sehr mit der Position ihrer Klasse im Vergleich zu den anderen beschäftigt zu sein. „Unser Zusammenhalt ist in der Schule am Besten,“ (IP8: 249) sagt IP8 über die eigene Klasse. Mit der Aussage positioniert er seine Klasse. Sie seien vielleicht nicht die Besten wenn es auf Noten ankommt, aber sie hätten einen sehr guten „Zusammenhalt“ (IP8: 249) in der Klasse. Ebenso betonen IP11 und IP12, dass sie sich alle sehr nahe stehen würden und dass sie eine starke Klassengemeinschaft hätten (vgl. IP11: 166; IP12: 184-186).

IP8 gibt an, dass er einmal eine Lehrerin sagen gehört hätte, dass „seine“ Klasse die beste sei: „Und dann sagt sie angeblich, dass wir die beste Klasse sind, so ihre Klasse. Dass wir alles wissen, obwohl’s nicht, nicht so ist, wir sind so mittelmäßig“ (IP8: 437-438). Nach dem in Kapitel 4.4 schon angesprochenen Brand in der Klasse sei in der Schule – seiner Meinung nach gerechtfertigt – über die Klasse gesagt worden, dass sie die „ärgste Klasse“ (IP8: 460) seien. Er tätigt also ziemlich viele Aussagen darüber, was die Klasse im Vergleich zu anderen kennzeichnet. Gleichzeitig sagt er aber auch über die Klasse: „Uns ist das, uns ist das so egal, wie die anderen sind“ (IP8: 456). Wiederum werden explizit zwar Vergleiche gezogen, gleichzeitig aber verbalisiert, dass Vergleiche kein zentrales Thema sind.

5.1.1.3 Ein Vergleich zwischen KollegInnen

Auch unter den LehrerInnen im Kollegium scheinen Vergleiche normal zu sein. Die Lehrerinnen beschreiben, dass sie sich untereinander vergleichen, zum Beispiel wenn es mit einer Klasse oder einem/r SchülerIn nicht gut läuft. Dann fänden sie es beruhigend, wenn es nicht nur ihnen so gehe. Außerdem gewinne man Selbstvertrauen, wenn es anderen mit gewissen SchülerInnen oder einer ganzen Klasse nicht besonders gut gehe, aber man selbst mit diesen gut umgehen könne. (Vgl. u.a. IP4: 126-128; IP5: 424-429; IP6: 635-654) Von den Lehrerinnen meint nur IP3, dass sie sich „jetzt momentan eigentlich weniger" (IP3: 404-405) mit anderen vergleiche, woraus man schließen könnte, dass sie es früher häufiger gemacht hat.

Die Lehrerinnen sagen, dass sie sich mit KollegInnen vergleichen, damit sie wissen, wie ihre SchülerInnen abschneiden: „[N]atürlich dann äh glaub ich möchte jeder Lehrer wissen, wie, wie schneiden seine Schüler ab? [...] Wie ist jetzt meine Klasse in Vergleich zur anderen Mathematikklasse? Nur, das Problem daran ist wieder das, dass man's nicht wirklich messen kann weil die eine Klasse vielleicht ein höheres Niveau hat, einfach bessere Vorkenntnisse hat und die kann jetzt nicht wirklich diese, dieses Ergebnis, auch sagen: Die Klasse, die das bessere Ergebnis hat, hat auch den besseren Lehrer" (IP5: 551-558). Trotzdem könnte durch diesen Vergleich unter KollegInnen Druck verursacht werden. IP6 gibt zwei Beispiele:

> *„Jetzt seh' ich aber andere KollegInnen, die das sehr wohl machen. Die machen Tests, die machen Hausübungen, die schauen, dass sie das sehr, sehr viel ernster nehmen. Jetzt hab ich an mich natürlich ein bissl den Anspruch: Na gut, ich will dann auch nicht diejenige sein, wo dann alle sagen: Naja, bei der lernt man nix, ja. Und dann hab ich schon für mich ein bissl den Druck, dass ich sag: Ah, da muss ich jetzt schon was machen. Und jetzt hab ich mich schon selber beobachtet, dass ich jetzt schon strenger werd', dass ich jetzt schon mehr Hausübung geb' oder mehr Tests mach', weil ich irgendwie das Gefühl hab, nicht, dass ich dann so das schwarze Schaf in der Schule bin oder die, die halt nix tut."* (IP6: 641-649)
>
> *"Mir is mal so eine Situation passiert, da, das war aber dann, hat sich dann aber lustig aufgelöst, da hab ich*

> *suppliert in einer Klasse und das war eine Unterstufenklasse. Und dann zeigt ein Schüler auf und fragt mich auf Englisch, wie er das jetzt machen soll. Und ich sitz dort und denk ma: Bist du narrisch, der hat ein gutes Englisch! Und dann hab ich, hab ich gleich gschaut, wen die als Lehrerin haben und hab ich ma gleich dacht: Oh Gott, die, der der is viel besser als meine Schüler! Und irgendwann bin ich dann draufkommen, dass der zweisprachig aufgewachsen is [alle lachen]. Also das war dann, hab ich ma wieder dacht: Puh! Aber offensichtlich kriegt ma dann schon so einen Druck amal gleich so: Oh Gott, wen haben die? Die, der is viel besser als meine Schüler und, und passt das eh und so? Also ma hat schon ein bissl so die Angst, glaub ich, dass, dass ma vielleicht selber was falsch machen könnte und dass meine Schüler viel schlechter sind."* (IP6: 781-792)

Anhand dieser Zitate wird klar, dass zumindest für IP6 die Arbeit der KollegInnen bestimmend für den Maßstab ist, wann man genug leistet. IP6 will nicht eine Lehrerin sein, über die man sagt, dass man bei ihr nichts lernt oder dass man es leicht bei ihr habe. Sie will, dass andere bemerken, dass sie mindestens genauso professionell ist wie andere und genauso viel Engagement in ihre Arbeit investiert und sie will nicht „das schwarze Schaf" in der Schule (IP6: 648) sein. Als sie einmal bemerkte, dass es einen Schüler gibt, der in Englisch „viel besser" (IP6: 789) als ihre eigenen SchülerInnen ist, verursachte dies bei ihr Stress und Druck. Die Erleichterung, als sie erkannte, dass dieser Schüler zweisprachig aufwuchs, zeigt, dass Vergleichen anhand der Noten der SchülerInnen unter KollegInnen eine gewisse Relevanz hat. Im ersten Zitat zeigt IP6, dass sie ihre Wettbewerbsfähigkeit steigern will: Sie fängt nun an, von den SchülerInnen mehr zu verlangen, um ihre Position zu sichern. Dies erinnert an Rosas Beschreibung über Standortsicherung in einer Konkurrenzgesellschaft (vgl. Rosa 2006, 82; Rosa 2014, 34, 43).

IP5 und IP6 betonen beide, dass sie sowohl in Bezug auf ihre eigenen Arbeitsleistungen als auch auf die Leistungen ihrer SchülerInnen den Anspruch hätten, dass diese mindestens so gut oder besser als die Leistungen ihrer KollegInnen oder die der SchülerInnen ihrer KollegInnen sein müssten. IP5 gibt als Beispiel an, dass das gesamte Kollegium vor der Einführung der Zentralmatura die Maturafragen auch schon gemeinsam formuliert hätte und dass es ihr dabei wichtig war, ebenso wie die anderen „gute Fragen" zu

formulieren, wobei „gut“ für sie einerseits bedeutet, dass die SchülerInnen die Frage verstehen und andererseits, dass ein gewisser mathematischer Anspruch darin enthalten sei:

> *„[D]ie Schüler haben immer gewusst, welches Beispiel von welchem Lehrer ist und irgendwo, weil man da jetzt so, sozusagen, schon so eingestuft wird, ja, ich weiß jetzt nicht wie ich’s sagen soll, aber man merkt das. Man spürt das als Lehrer und man will das eigentlich nicht und möchte auch so gut sein oder auch so, also, gut, das ist nicht unbedingt gut, ich weiß jetzt nicht wie ich’s formulieren soll. [...] Jetzt habe ich mir dann schon oft gedacht, na Ziel wäre schon, es wär schon toll, wenn ich das jetzt auch so machen würde.“* (IP5: 528-532, 546-547)

In diesem Zitat könnte möglicherweise eine bestimmte Verlegenheit wahrgenommen werden, wenn es darum geht zuzugeben, dass man so gut sein will wie die KollegInnen. An einer anderen Stelle meint IP5 außerdem, dass es logisch sei, dass man sich „halt irgendwo [versucht, sich] als möglichst gut zu verkaufen“ (IP5: 704-705).

IP6 beschreibt eine Situation, anhand derer sie darstellen will, dass es ihr gefalle, wenn sie mit einer Klasse besser zurecht komme als ihre KollegInnen.

> *„[M]a selber freut sich halt. [...] Also ich mein, das reib ich jetzt keinem unter die Nase, aber wenn die Lehrerin XY scho wieder aus der Klasse kommt und sagt: Na, die, mit denen komm i ned z’recht! Dann denk ich mir selber: Najo, ich, ich komm eigentlich ganz gut mit denen zurecht, also [alle lachen] i, i find’s eigentlich super. Mit mir, mit mir verstehen sie si’ guat. Also, natürlich selber denkt man sich das schon, aber ich würd jetzt nicht zu ihr hingehen und sagen: Ha, ha, ha!“* (IP6: 767-768, 770-775).

Hypothese 1 könnte insofern eher bestätigt werden, als dass alle Interviewpersonen, bis auf eine, sich explizit mit anderen vergleichen. Sie stellen sich selbst im Interview im Vergleich mit anderen dar und erzählen auch oft von Vergleichen im schulischen Umfeld. Die AkteurInnen wollen scheinbar gern besser sein als andere oder zumindest genauso gut. In diesem Zusammenhnag muss die Hypothese also differenziert bearbeitet werden, denn es geht nicht vorrangig um das Bessersein als andere, sondern ihr Ziel ist es eher, wenigstens nicht schlechter as andere abzuschneiden. Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass die Interviewpersonen des Öfteren explizit angeben, sich nicht mit

anderen zu vergleichen oder Vergleiche nicht leiden zu können, dies aber offensichtich trotzdem tun.

5.1.2 Selbstoptimierung versus Zufriedenheit

Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

Nach unter anderem Rosa und Klopotek gibt es eine Verbindung zwischen Konkurrenz und einem ständigen Optimierungswunsch. (vgl. Klopotek 2004, 220; Rosa 2006, 87) Bröckling arbeitet dies mit dem Leitbild des unternehmerischen Selbst weiter aus und beschreibt, wie das spätmoderne Individuum immer darum bemüht sei, seine Optionen und Leistungen zu verbessern (vgl. Bröckling 2007, 47). Rosa spricht sogar von einem Imperativ, der von den Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft wahrgenommen wird (vgl. Rosa 2006, 101). Bröckling sagt über das unternehmerische Selbst, dass in seiner Anrufung Appell und Selbstverständnis zusammenfallen. Der Appell wäre in diesem Fall: Optimiere dich! Und das Selbstverständnis: ich bin ich, insofern und weil ich mich optimiere. (Vgl. Bröckling 2004b, 142) In diesem Prozess kommen also eine Norm von außen und eine Selbstdefinierung zusammen. Die Norm wird vom Individuum inkorporiert und scheint daher als bestimmend für die eigene Identität zu sein.

Die Aussagen von den Interviewpersonen, die zu dieser Hypothese zugeordnet werden konnten, waren nicht sehr eindeutig. Die Norm von außen zur Optimierung wird wahrgenommen, aber in Bezug auf die Selbstdefinierung scheint diese nicht für alle relevant zu sein. Einerseits wurde von ihnen Druck oder ein Ansporn wahrgenommen, sich selbst zu verbessern, andererseits geben die Interviewpersonen explizit an, dass sie selbst mit den eigenen Leistungen *zufrieden* sein, aber auch, dass sie andere mit ihren Leistungen *zufrieden* stellen wollen. Daraus spricht gerade keine Optimierungsdrang, sondern ein Bedürfnis nach Zufriedenheit, also eher ein Gegensatz zu ständiger Optimierung. Wenn ein Optimierungsdruck wahrgenommen wird, wird dieser eher von äußerlichen Faktoren hervorgerufen, zum Beispiel von den Erwartungen anderer. Dies widerspricht der Feststellung Bröcklings, dass der Appell „von innen“ kommen würde.

5.1.2.1 Druck von innen und/oder von außen?

In der in Kapitel 4.2.1 angesprochenen Dokumentation (*Alles wat we wilden*) könnte aus den Aussagen der Interviewpersonen Imperative gelesen werden. Sie spürten einen Druck, von welchem sie nicht genau wussten, woher er kam und die sie dazu trieb, sich immer zu verbessern. Bei den Interviewpersonen in dieser Studie kann ein solcher starker, aber Druck zur Optimierung nicht derartig wiedergefunden werden.

Es sind ein paar Beispiele zu finden, wo die Interviewpersonen von sich heraus, also von innen, einen Ansporn spüren, sich zu verbessern. „[D]u musst's dir halt ausbessern," (IP2: 333-334) sagt IP2. Woher dieses „müssen" kommt, führt sie nicht aus. IP6 erzählt zum Beispiel über ihre Unterrichtsstunde und listet ohne spezifische Nachfrage auf, was sie an dieser Stunde alles verbessern könnte, zum Beispiel, dass sie ein bisschen zu früh aufgehört hätte und die letzten Minuten besser hätte füllen können (vgl. IP6: 106-108). IP4 sagt: „Man vergisst oft auf das Riesenrepertoire, das in einem drinnen ist" (IP4: 354) und sie führt aus, dass es schade sei, dass davon nicht mehr genutzt werde. Sie würde sich wünschen, dass die SchülerInnen ein bisschen mehr davon entwickeln würden, aber „die donnern sich zu mit Unterhaltung" (IP4: 356). Sie als Erwachsene wünscht sich ein bisschen mehr Optimierungsdrang bei den Jugendlichen. Über sich selbst sagt sie, dass sie immer wieder damit beschäftigt ist, sich weiterzuentwickeln:

> *„[Ich] muss ja firm sein. [...] Aber das ist ja, für mi, das wieder, was ich frei entscheiden kann, weil sonst würd ich ersticken. Wenn ich permanent das, was ich heute mache, wenn ich permanent äh Spalten mache, wenn ich permanent Briefe mache, das ist ja langweilig. Ich mache da auch in Deutsch jedes Jahr was anderes. Weil ich hab immer dritten Klassen, ich mein, ich mache jede dritte was anderes, also wenn ich zum Beispiel in der einen Klasse die Romantik ganz vertiefe, dann lese ich beim nächstes Mal wenn ich die Romantik hab, andere Bücher. Also, ich lese nie zwei gleiche Bücher, sondern i... das mache ich immer wieder neu, sonst... weil sonst wärs zu langweilig. Der Lehrberuf ist langweilig. Auf Dauer. Ich mein, ich mach ihn jetzt seit fünfzehn Jahren, das ist langweilig ja. Weil du, du bist ja intellektuell, wenn du von der Uni kommst, du hast schon ein gewisses Niveau. [...] [I] war da doch sehr sehr lange Journalistin eben und... in einem PR-Büro ähm*

> *dann dann komm i da her, was sie alles nicht gewusst haben. Ge zum Beispiel wenn ma nehmen, das Wort Repertoire. Keiner weiß es! [...] Und wenn i zum Beispiel, mi mein Leben lang auf das reduzieren müsste, dann würde i doch verblöden?“* (IP4: 136, 140-150, 159-162, 167-168)

Sie spricht davon, dass sie sich inhaltlich immer wieder neu ausrichten würde, weil ihr sonst als LehrerIn langweilig werden würde. Dies schließt bei Bröcklings Charakteristikum vom Unternehmer an, der sich ständig erneuert oder erneuern soll. (Vgl. Bröckling 2004a, 272f) IP1 nennt es auch als Merkmal eines/r guten Lehrer/s/In, dass er/sie immer neue Sachen ausprobiert und nicht immer dasselbe mache (vgl. IP1: 282-283). Ob dies für ihn selbst als Schüler auch gilt, führt er nicht aus. Beim Optimieren geht es darum, dass (man) etwas (in diesem Fall: sich) verbessert oder vollendet. In einer Konkurrenzgesellschaft werde aber nicht ein absolutes Ziel angestrebt, sondern Ziel sei es, konkurrenzfähig zu sein. Das sich Erneuern könnte daher als eine Selbstoptimierung gesehen werden, da sie ein besseres Bestehen im Konkurrenzkampf sichern könnte. IP5 spricht zum Beispiel auch davon, dass sie PraktikantInnen immer sehr gern betreut, weil diese neue Methoden und Ansichten mitbringen und ihr damit die Möglichkeit geben, sich zu weiterzuentwickeln (vgl. IP5: 469-499).

IP4 spricht davon, firm sein zu *müssen*. Firm sein heißt für sie, dass sie immer am Wochenende arbeitet, um mehr über ihre Fachgebiete zu erfahren. Die Frage ist, ob sie vor sich selbst firm sein muss, oder ob sie dies als eine Norm von außen erfährt. Andere Aussagen, die von ihr getätigt wurden, könnten auf beides schließen lassen. Nicht nur im oben stehenden Zitat, sondern auch an anderen Stellen im Interview betont sie, dass sie Journalistin war, dass sie an der Universität studiert hat und intellektuell ist, dass sie bestimmte Bücher („die Arbeitslosen von Mariental“) oder Autoren (wie Aristoteles, Hegel und Freud) gelesen hat (vgl. IP4: 135, 136, 139, 156). Der Grund, dass sie jetzt im Lehrberuf ist, ist für sie, dass sie Kinder bekommen hat und der Lehrberuf sich gut mit der Mutterschaft kombinieren lässt. (vgl. IP4: 66-69) Dies alles könnte darauf hinweisen, dass es ihr wichtig ist, zu zeigen, dass sie „mehr“ ist als „nur“ Lehrerin und damit irgendwie eine optimale(re) Selbstdarstellung zu gestalten versucht. Dies wiederum könnte ein Zeichen dafür sein, dass sie eine Norm von außen wahrnimmt, die ihr möglicherweise vermittelt, dass es nicht reicht, wenn man „nur“ Lehrerin ist, wenn man prinzipiell auch „mehr“ sein kann (sie weckt den

Eindruck, dass Journalistin ein besserer Job (für sie?) ist). Andererseits sagt sie ein paar Mal, dass der Lehrberuf langweilig ist, dass sie das Gefühl hat zu verblöden, wenn sie es nicht für sich selbst spannend(er) mache. (vgl. u.a. IP4: 73, 75, 143, 148, 149) Es könnte also sein, dass sie diese ständige Weiterentwicklung für sich macht, weil es ihr eigenes Bedürfnis ist. Das Riesenrepertoire, von dem sie spricht, will sie vielleicht nicht nur in den SchülerInnen entwickelt sehen, sondern auch bei sich selbst. Wieder an einer anderen Stelle spricht sie aber davon, dass sie versteht, dass die SchülerInnen nur Unterhaltung wollen und dass sie sich damit sogar identifiziert: „Ist ja bei mir auch so, wenn ich ins Lehrerzimmer komm, ich tratsch auch am liebsten. Und wenn's dann heißt, ich muss in den Unterricht, bin ich auch sauer, weil ich lieber tratsche, oder wenn ich auf einem Seminar bin, sitze ich auch hinten drin und tratsch, ja. Mir völlig egal, was der da draußen redet. Ich mein, so bin ich halt, ja. Und so sind die Schüler auch..." (IP4: 85-89) Dieses Zitat deutet wieder daraufhin, dass sie sich aus sich selbst heraus vielleicht lieber nicht so anstrengen würde, sich weiter zu entwickeln, aber dass dies irgendwie sein „muss". Diese Ausführung zeigt, dass es nicht so einfach zu bestimmen ist, woher eine Aufforderung kommt.

IP1 erzählt, dass er sich fragt, was er ändern könnte, wenn er bemerkt, dass er nicht das aus sich heraus geholt hat, was seiner Meinung nach möglich gewesen wäre (vg. IP1: 463-464). Er vergleich sich dabei mit anderen: „Also bei mir ist es sicher so, dass ich einfach nur eifersüchtig bin, wenn ich mir denke: Das geht doch geht irgendwie besser. Oder: Warum muss es so schwierig sein? Und ja. Und dann denk ich auch über mich nach, so: Warum macht sie's vielleicht besser oder er? Warum geht es besser, was könnte ich ändern?" (IP1: 460-463) Der Wunsch zur Selbstoptimierung entsteht bei ihm durch den Bezug zu anderen. Für IP8 ist die Bedeutung von Leistung abhängig von der Auffassung, die die jeweilige Lehrperson diesbezüglich hat. Er sagt: „Das heißt, wenn er streng ist, aber ich komm durch, ist es mir lieber, als wenn er nicht streng ist und ich komm durch. Das, das wichtigste ist also, dass man durch kommt" (IP8: 110-111). Einerseits sagt er, dass „nur" durchkommen wichtig sei, aber andererseits ist es ihm doch lieber, wenn er bei einem strengen Lehrer „durchkommt", weil es dann mehr Bedeutung für ihn zu haben scheint. Obwohl er sich damit zufrieden gibt, dass er durchkommt, ist doch der Wunsch da, optimal durchzukommen. Sowohl

bei IP1 als auch bei IP8 scheint der Optimierungswunsch jedenfalls nicht mit einem starken Druck einher zu gehen.

Bei IP9 verhält sich dies anders. Er sagt: „[I]ch will schon die Matura machen, weil jeder in meiner Familie hat das und es ist dann irgendwie so peinlich, dass ich der Einzige bin, der es nicht hat. Und, also ich werd's versuchen zu machen..." (IP9: 655-657). Es ist ihm also peinlich, wenn er nicht das Gleiche erreicht wie der Rest seiner Familie. Teilweise scheint er daher diese Leistungsnorm verinnerlicht zu haben, da er möglicherweise Scham empfindet bzw. es „peinlich" findet, wenn er nicht denselben Abschluss hätte.

Klare Beispiele für einen Druck zur Optimierung zeigen sich, wenn von den Erwartungen, die Eltern haben, erzählt wird. „[B]ei mir haben sie richtig hohe Erwartungen. [...] [D]ann komm ich mit zwei Vierern nach Hause und dann regen sie sich schrecklich drüber auf" (IP12: 220, 224-225). IP2 erzählt, dass ihre Eltern keinen Druck machen würden, aber trotzdem hoffen, dass sie mit guten Noten nach Hause kommt (IP2: 150-153) Interessanterweise wird öfter beschrieben, dass die Mütter lediglich hoffen, dass die Kinder die Schule irgendwie schaffen, die Väter hingegen aber sehr wohl gute Noten erwarten. (Vgl. IP1: 363-367; IP7: 416-419; IP10: 292-295) „Naja, meine, meine Mutter ist so quasi glücklich wenn ich halbwegs gut bin, und mein Vater ist da eher, wenn ich eine Zwei hab: Oh, warum ist das keine Eins? Also [lacht] der ist dann mehr so auf Leistung, aber meine Mutter so ja... wenn es wenn ich nicht gefährdet bin, dann ist es nicht so dramatisch" (IP7: 416-419) Es wird nur über die Erwartungen der Eltern in Bezug auf Noten gesprochen und nicht zum Beispiel hinsichtlich dessen, was sie lernen oder wie sie als Menschen sind. Dies könnte natürlich dadurch zustande kommen, dass die Fragen im schulischen Kontext gestellt wurden und dort der Fokus eher auf Noten und Leistungen zu liegen scheint.

Die Zitate von IP6 aus Kapitel 5.1.1.3 zeigen, dass ein Optimierungsdruck von anderen ausgeht. IP6 erzählt, wie sie sich an das Maß ihrer KollegInnen anpasst. Sie will nicht hinter diesen zurückbleiben und will sich deshalb optimieren, weil sonst vielleicht über sie gedacht werde, dass sie nicht genug tut oder dass SchülerInnen bei ihr nichts leisten müssen. (Vgl. IP6: 641-649)

Es könnte gesagt werden, dass manche Interviewpersonen zumindest ab und zu eine Aufforderung spüren, sich selbst weiterzuentwickeln, zu verbessern oder zumindest so gut sein wollen, wie es ihnen für sie persönlich potentiell möglich erscheint. Von einem überfordernden Imperativ scheint nicht wirklich die Rede zu

sein. Dieses Ergebnis stützt sich zum Teil auch darauf, wie sich die weiteren Aussagen bezüglich Selbstoptimierung einteilen ließen, was im Folgenden ausgeführt wird.

5.1.2.2 Sei mal zufrieden

Bei manchen Interviewpersonen könnte eher ein Gegensatz zu einem Imperativ der Selbstoptimierung erkannt werden:

> *„Ich hab das am Anfang schon irgendwie gehabt, den Druck: Ich muss auch das und das alles durchbringen, mich an die Kollegen anpassen. Den Druck hob i jetzt nimmer so, weil ich irgendwie auch das mit den Jahren, hat man dann halt irgendwann mal das Gfühl: Des passt schon, das wird schon okay sein."* (IP3: 399-402)

Scheinbar empfand sie früher schon Druck, will sich aber jetzt davon distanzieren und beruhigt oder bestätigt sich selbst, dass es ausreichend ist, was sie macht. Sie erzählt dies im Kontext der Matura. Da sie jetzt schon ein paar Mal gesehen habe, dass die Kinder diese schaffen, hat sie sich vorgenommen, sich nicht mehr vom Vergleich mit den anderen stressen zu lassen. (Vgl. IP3: 395-405)
IP7 erzählt, dass ihre Mutter zufrieden ist, wenn sie „halbwegs gut" ist (IP7: 416). Auch für sich hat sie entschieden, dass es ihr nicht so wichtig ist, welche Note sie bekommt. „[S]olange sie nicht schrecklich sind, was sie bei mir auch nicht wirklich sind also. [...] Ich nehme es mir nicht zu Herzen, was ich... wenn ich jetzt einmal schlechter benotet bin oder so" (IP7: 449-450, 454-455).

> *„Es strengt sich auch keiner in der Klasse so an, dass er Einser kriegt. Jeder schaut nur, dass er durchkommt. Es gibt sogar manche in der Klasse, die bis jetzt noch nichts gelernt haben, die haben nur einen Fünfer. Also von diesem Jahr, meine ich. Die bis, von September bis jetzt nichts gelernt haben, die haben vielleicht einen Fünfer, manche mehr. Ich hab im letzten Moment einen ausgebessert. Ich sage einfach, das war mein Ziel, ich wollte nicht mal im Halbjahr einen Fünfer haben. Es kommt mir dann, mir irgendwie stressig vor, das zweite Halbjahr, hab ich mir gedacht. Und es war ja auch das Fach Naturwissenschaft, ich hab da der Lehrerin auch ehrlich gesagt: Das interessiert mich überhaupt nicht. Aber, das ist eigentlich nur mein, mein, meine Ziele eigentlich für äh für*

> *diese Schule und auch für das nächste Schuljahr, [wie von den anderen auch,] eigentlich nur das Durchkommen. Die Noten sind nicht so, so."* (IP8: 265-275)

Laut IP8 strengt sich niemand in seiner Klasse besonders an, um die bestmögliche Note zu bekommen, also es gebe keine sogenannten Streber (vgl. IP8: 276-277). In diesem Zitat scheint es so, als ob die meisten genau kalkulierten, wann es notwendig sei, sich anzustrengen, obwohl er an einer früheren Stelle im Interview sagt, lieber bei einem strengen Lehrer durchzukommen (vgl. IP8: 110-111) oder stolz darauf zu sein, bei einer bestimmten Lehrerin als einziger einen Einser bekommen zu haben (vgl. IP8: 206-207). Trotzdem gibt er an, dass es nicht das Ziel sei, immer das Beste aus sich herauszuholen. Es könnte sein, dass hier eher aus einer Effizienz-Perspektive argumentiert wird, nämlich dass es darum geht, das beste Resultat mit so wenig Anstrengung wie möglich zu erreichen. Aus dieser Haltung lässt sich kein Imperativ zur Selbstoptimierung ableiten.

IP2 erklärt, in ihrem Zeugnis keine Vierer oder Fünfer haben zu wollen und dass sie am liebsten „möglichst gute Noten" (IP2: 148) schreibe, aber: „Ich mach' mir nicht mehr so viel Druck. Ich brauch' jetzt nicht überall eine Eins. [...] Hauptsache der Notendurchschnitt, dass der noch möglichst im Bereich 1,5 liegt, das ist immer mein Ziel. Wenn ich das schaffe, dann [lacht]" (IP2: 169-172). Sie mache sich jetzt nicht *mehr* so viel Druck, was bedeuten müsste, dass sie dies früher schon gemacht habe. IP5 erzählt davon, dass sie in der Volksschule lauter Einser geschrieben habe und jetzt bemerken würde, dass dies nicht mehr funktioniert. Sie scheint die Anforderungen, die sie an sich selbst stellt, realistisch einzuschätzen, weil sie herausgefunden hat, dass ihr nicht mehr so leicht fällt, gute Leistungen zu erbringen wie in der Volksschule (vgl. IP2: 158-166). IP2 gibt an, realistisch hinsichtlich ihrer eigenen Leistungen geworden zu sein. Sie scheint zu begreifen, dass sie nicht mehr lauter Einser bekommen könne. IP2 erzählt auch, dass sie grundsätzlich davon ausgeht, dass die Streber in einer Klasse beliebt sind. „Also früher war es ja immer so, dass die Streber eigentlich eher gehänselt wurden, mittlerweile ist es umgekehrt [lacht]" (IP2: 379-380). Sie führt aus, wie ihr Bruder, ohne viel zu lernen oder zu Hause Hausaufgaben zu machen, nur Einser schreibe. „Es ist kein Geheimnis. Aber eben, er ist die Hoffnung unserer Familie," (IP2: 601-602) sagt sie am Ende des Interviews noch. Darin resultiert möglicherweise trotzdem für sie kein Imperativ, sondern sie

bemerkt, dass um sie herum „Streber“ oder die Personen mit guten Leistungen wertgeschätzt werden.

IP12 bemerkt bei ihren Eltern, dass diese stark auf Noten fokussieren und emotional reagieren, wenn sie mit einem Vierer heim kommt:

> *„[D]ann regen sie sich schrecklich drüber auf, obwohl viele aus der Klasse oder die meisten heutzutage nur mehr Fünfer mit nach Hause bringen und wenn ich denen sag': Ja, seid mal zufrieden, ich hab mir echt die größte Mühe gegeben. Ihr müsst auch mal verstehen, dass es... Weil Eltern und Lehrer haben ja einen ganz anderen Blick drauf. Die denken sich: Schüler ja, ähm die müssen das schaffen, die werden das schaffen. Aber bemerken nicht, was das für eine Last für jeden Schüler ist, jeden Tag so früh aufzustehen, um 7:45 Uhr schon im Unterricht zu sitzen, das ist ja schon bewiesen, dass das voll nicht gut für einen Schüler ist. Also das ist, ja. Damit muss man klar kommen [lacht].“* (IP12: 265-275)

Sie findet die Ansprüche ihrer Eltern eigentlich zu hoch und will, dass von Seiten der Schule und der Eltern mehr darauf geachtet wird, was in Bezug auf Leistungen realistisch(er) für die SchülerInnen wäre.

Die Lehrerinnen IP4 und IP5 zeigen sich beide davon überzeugt, dass die SchülerInnen ziemlich schnell mit sich zufrieden sind oder sich nicht wirklich viel Mühe machen, mehr als das Notwendige zu tun. „Naja. [lacht] Manchmal denke ich mir, dass sie erwarten, dass sie möglichst in Ruhe gelassen werden. [lacht] Sich berieseln lassen können“ (IP5: 370-371). IP4 zufolge versuchen die SchülerInnen sich nicht zu optimieren, was man zum Beispiel daran merke, dass sie nicht „weiterdenken“ würden. „[S]ie recherchieren jetzt nicht über ein Thema, sondern sie suchen schon das Fixfertige“ (IP4: 295-296).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Hypothese 2 aufgrund der empirischen Daten eher, wenn auch nicht ganz, widerlegt werden kann. Die AkteurInnen haben einerseits das Gefühl, gut sein zu müssen und sich womöglich auszubessern. Andererseits wird kein ständiger Imperativ wahrgenommen. Eher wird öfter auch versucht, sich mit sich selbst und den eigenen Leistungen zufrieden zu geben. Da so explizit beschrieben wird, zufrieden sein zu wollen, oder zu wollen, dass anderen mit einem selbst zufrieden sind, könnte möglicherweise darauf hinweisen, dass der Imperativ auf

eine bestimmte Weise zwar anwesend ist, ihm aber entgegengewirkt wird. Weiters geben manche Lehrerinnen an, dass sie sich von den SchülerInnen etwas mehr Selbstoptimierung wünschen würden, was bestätigen könnte, dass die SchülerInnen den Imperativ eher nicht wahrnehmen, aber die Lehrerinnen vielleicht schon.

5.1.3 Verantwortlichkeit

Die AkteurInnen sind selbst dafür verantwortlich, was sie erreichen und wie andere über sie denken.

Sowohl beim Erwerben von Anerkennung als auch beim Setzen und Erreichen von Lebenszielen liege die Verantwortlichkeit in einer Konkurrenzgesellschaft beim Individuum selbst. Rosa beschreibt, wie nicht „die *Ordnung der Dinge* oder *das Leid der Welt* [...] für [das] *Zukurzkommen* [eines Individuums] verantwortlich" (Rosa 2006, 98) ist, sondern das Individuum selbst. Er spricht von einer moralischen Belastung aufgrund dessen. Bröckling spricht diese Eigenverantwortung in Verbindung mit dem „unternehmerischen Selbst" an: Ein Unternehmer vermarktet sich selbst und ist verantwortlich für die Resultate. Dies bedeutet, dass, wenn er erfolgreich ist, sich selbst zu danken habe, aber wenn er nicht erfolgreich ist, selbst schuld sei. Das unternehmerische Selbst sei zum Leitbild für alle spätmodernen Individuen geworden. (Vgl. u.a. Bröckling 2004b, 271)

Bei den Interviewpersonen ist durchaus eine Tendenz in Richtung dieser Eigenverantwortung zu erkennen. Sie finden, dass sie für vieles, was sie tun, selbst die Verantwortung tragen. Manchmal geben die SchülerInnen allerdings auch den LehrerInnen die Schuld und umgekehrt glauben die LehrerInnen manchmal nicht, dass die SchülerInnen Verantwortung übernehmen können. Eine der Interviewfragen ist, wer die *Verantwortlichkeit* dafür trägt, wie eine Stunde abläuft oder welche Noten man als SchülerInnen bekommt. Fast alle SchülerInnen nehmen bei der Beantwortung dieser Frage das Wort „Schuld" (oder die Variante „beschuldigen") in den Mund. Es wird im Folgenden bearbeitet, inwiefern die AkteurInnen sich für die Anerkennung der Anderen und für das, was sie erreichen (wollen), verantwortlich sehen könnten.

5.1.3.1 Anerkennung erwerben

Bei Anerkennung geht es um Akzeptanz von einer Person/Gruppe einer anderen Person/Gruppe gegenüber. In einem schulischen Kontext heißt das, dass es um die Akzeptanz von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen und SchülerInnen gegenüber LehrerInnen geht sowie um Akzeptanz von LehrerInnen im Kollegium und von SchülerInnen in einer Klasse. Wenn jemanden nicht anerkannt wird, kann er zum Außenseiter werden. Die SchülerInnen erzählen darüber, wie sie Anerkennung bei den LehrerInnen erwerben (müssen), beispielsweise indem sie sich im Unterricht einbringen. IP1 sagt: „[I]ch sollte mich einbringen, wenn ich etwas nicht weiß, nein, dann muss ich mich einbringen. Und ich sollte mich einbringen, damit der Lehrer merkt, dass ich mich dafür interessiere [...]?“ (IP1: 313-315) Er weist darauf hin, dass es sich einbringen *sollte*, um dem/der LehrerIn zu zeigen, dass er sich für den Unterricht interessiert. Die Verantwortung könnte er hierzu also bei sich selbst sehen. IP2 beschreibt, dass sie sich nicht gerne im Unterricht meldet und was er davon für Konsequenzen erwarten könnte:

> *“[E]s ist halt, in der Stunde ist es auch so, auch wenn man es weiß, ich schreib jetzt alles richtig, aber ich bin nicht jemand, der sich meldet, dann weiß der Lehrer vielleicht gar nicht einmal, ob ich es kann. Wenn ich ein Projekt habe, das ich abgebe, dann sieht er’s ja, dann hab ich es ja gemacht oder nicht. Ob ich mich damit befasst habe oder nicht. Also ich bin eher so Projekt-Mensch...”* (IP2: 84-89)

Wenn sie sich nicht meldet, wisse die Lehrperson nicht, ob sie es jetzt verstanden hat oder ob sie es kann. Für sie ist es wichtig, zu zeigen, dass man es kann. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie das Gefühl hat, damit ihr eigenes Schicksal in der Schule zu bestimmen, weil laut IP2 LehrerInnen nicht objektiv sind und sie die Entscheidungen über Noten manchmal subjektiv treffen. (Vgl. IP2: 497): „Da denken sie sich: Okay ja, der Schüler, okay ja der ist eh nett, okay ja, bessere Note. Aber man selbst weiß nie genau eigentlich, was jetzt Sache ist. Das kann man auch nicht wissen. Weil die Lehrer ihr System haben, jeder hat ein anderes“ (IP2: 497-500). An einer anderen Stelle im Interview spricht IP2 an, dass sie öfters Menschen in der Klasse hilft und zwar so, dass die Lehrperson es hört, zum Beispiel, indem sie auf eine Frage von einem/r Kollege/in laut antwortet (vgl. IP2: 267-269). So zeigt sie, dass sie den Stoff verstanden hat,

obwohl sie sich vielleicht in der Klasse nicht mittels Aufzeigen meldet. IP7 beschreibt außerdem, wie sich die SchülerInnen im Unterricht anders verhalten als außerhalb vom Unterricht, weil man in der Klasse „Lehrer meistens irgendwie beeindrucken muss[...]“ (IP7: 469-470). Sie beschreibt, wie einige ihrer KlassekollegInnen im Unterricht Angst haben, weil es LehrerInnen gibt, die die SchülerInnen, die etwas nicht wissen, „verarschen“ (IP7: 112) oder weil es LehrerInnen gibt, die bestimmte Personen nicht mögen und das auch zeigen (vgl. IP7: 97-99, 107-108, 111-113). Dies könnten Gründe dafür sein, dass sie angibt, LehrerInnen beeindrucken zu müssen.

Obwohl auch IP1 im oben genannten Zitat beschreibt, dass man LehrerInnen zeigen muss, dass man was weiß, findet er nicht, dass es Konsequenzen hat, wenn man einmal etwas nicht weiß. Früher, als er noch in der ersten Klasse war, war es noch schlimm wenn man etwas nicht wusste, aber „in unserer Altersstufe, in unserer Klasse, also in unserer Schulstufe [...] ist [es] überhaupt nicht mehr schlimm, wenn man etwas nicht weiß“ (IP1: 322-323), weil die LehrerInnen seiner Meinung nach verstehen, wenn SchülerInnen einmal etwas nicht wissen, und dass es nicht immer daran liege, dass sie nicht zugehört oder zugesehen haben, sondern auch andere Gründe haben könne. (Vgl. IP1: 320-326, 330-332) Dies widerspricht der Hypothese, dass man sich selbst die Verantwortung dafür zuschreibt, wie andere über einen denken. Den Aussagen von IP1 zufolge gehen LehrerInnen davon aus, dass SchülerInnen – wenn sie ein bestimmtes Alter erreicht haben – mitmachen und den Unterricht ernst nehmen, auch wenn sie dies nicht immer zeigen. Sie müssten also nicht ständig zeigen, was sie können und dies könnte darauf hinweisen, dass die LehrerInnen eine Art Vertrauen darin haben, dass die SchülerInnen die Verantwortung selbst übernehmen und nicht von ihnen darauf hingewiesen werden müssen. Die Aussagen von IP2 und IP7 führen eher zu dem Schluss, dass SchülerInnen dafür verantwortlich sind, wie LehrerInnen über sie denken und inwiefern LehrerInnen darüber informiert sind, was sie wissen und dass sie zugehört haben. Ihren Aussagen nach müsse man den LehrerInnen zeigen, was man könne, weil diese sonst nichts darüber wissen. Manche SchülerInnen äußern sich dazu, dass sie in Bezug auf ihre Beziehungen untereinander selbst dafür verantwortlich sind, wie andere über sie denken. IP1 erzählt zum Beispiel, dass er manchmal das Gefühl hat, dass sich andere über ihn ärgern, weil er sich zu oft melden würde, obwohl alle ohnehin schon wissen, dass er den Stoff beherrscht. Er formuliert die Gedanken seiner KollegInnen

folgendermaßen: „[E]r soll uns mal lassen," (IP1: 125) oder „Ach, der weiß das doch eh, der kann mal seine Klappe halten" (IP1: 126). Er versucht derzeit, dies zu verändern. (Vgl. IP1: 118-133) In seiner Argumentation geht er also davon aus, dass sein Verhalten andere verärgern würde und dass er sein Verhalten derart anpassen *kann*, dass dies nicht mehr geschehe. Die Verantwortung dafür sieht er bei sich.

IP2 äußert sich nicht so eindeutig, wenn es auf die Frage der Verantwortung ankommt. Einerseits sagt sie, dass eine Person nicht selbst schuld ist, wenn sie zum Außenseiter wird, aber andererseits doch:

> *„Also man ist nicht nur selbst schuld, sondern das kann auch anders passieren... [...] Ja, ich weiß nicht, in meiner alten Schule in der Unterstufe, ich mein, es gab immer diese eine Person, ja, die jetzt nicht so beliebt war, manchmal war die Person selber schuld irgendwie, ein bisschen. Wenn man einfach blöde Sachen sagt [lacht]. Manchmal sind's auch die anderen, die die Person ausschließen ohne Grund oder teilweise auch mobben, das gibt's ja immer. [...] [I]ch weiß es wirklich nur noch aus meiner Unterstufe, da gab's halt diese eine Person, die hat halt wirklich Aussagen gemacht, wo man sich gedacht hat: Was ist, was, gegen welche Wand bist du gerannt? Also wirklich, da kamen Aussagen, da hab' ich mir gedacht, es ist kein Wunder, wenn keiner mit der Person reden will. Weil wenn die dich teilweise beleidigt und solche sinnlosen Sachen sagt, das ist kein Wunder, mit so einer Person will ich nichts zu tun haben."* (IP2: 357, 60-364, 367-372)

Sie erzählt, dass es manchmal passieren kann, dass man von einer Gruppe ausgeschlossen wird, aber bei der Person, von der sie spricht, sei es „kein Wunder" gewesen, dass niemand etwas mit ihm zu tun haben hätte wollen. Er sei selbst daran schuld gewesen, da er blöde Sachen gesagt oder andere beleidigt habe. In 5.1.1.1 wurde die Aussage von IP7 bereits zitiert, in der sie angibt, dass LehrerInnen sie mögen würden, weil sie keinen Blödsinn mache (vgl. IP7: 122-123). Dies könnte darauf hinweisen, dass man anerkannt wird, wenn man sich „normal" (was auch immer das genau heißt) verhält. Die Verantwortung dafür sieht sie also beim Individuum.

Die Aussagen, die in diesem Kapitel behandelt wurden, stammen ausschließlich von SchülerInnen der BHS-Klasse. Interessanterweise äußerten sich die SchülerInnen aus der BMS-Klasse fast gar nicht dazu, inwiefern sie dafür

verantwortlich seien, anerkannt zu werden. Ein Grund dafür könnte sein, dass, wie die IP dieser Klasse angeben, sie eine sehr starke Klassegemeinschaft haben. Sie präsentieren sich als ein Wir. Eine beispielhafte Aussage dazu stammt von IP11: „Wir sind irgendwie alle gleich. Einer für alle, alle für einen“ (IP11: 166). Auf diese Klassegemeinschaft wird tiefer in Kapitel 5.1.4 und 5.2.7 eingegangen. Nur IP10 erzählt kurz über einen Außenseiter in der Klasse, der nicht mit vielen geredet habe, weil, so denkt IP10, dieser geglaubt habe, „dass die anderen was gegen ihn haben, aber das ist gar nicht so“ (IP10: 360-361). Wenn der Kollege zu ihm gekommen wäre, wäre er aber trotzdem nett zu ihm gewesen. (Vgl. IP10: 353-362) Die Aussage von IP10, dass, *wenn* der Kollege zu IP10 gekommen *wäre*, er Anerkennung bekommen hätte, deutet darauf hin, dass die Verantwortung dafür beim Kollegen selbst lag und nicht bei ihm. Dieser Fokus auf Selbstverantwortung könnte noch in einer anderen Aussage, die IP10 ein bisschen später im Interview macht, gesehen werden, nämlich, dass er jeder/m prinzipiell Hilfe anbiete, allerdings „[w]enn man sie nimmt, nimmt man sie, wenn nicht, dann nicht“ (IP10: 382-383).

In den Interviews mit den Lehrerinnen sind keine Aussagen ersichtlich, die sich darauf beziehen, wie sie Anerkennung voneinander oder von SchülerInnen erwerben müssten. Nur IP6 erzählt kurz, dass gewisse KollegInnen nicht mit einer Klasse klarkommen würden: „Und dann sag’ ich schon den Lehrern teilweise, wenn die wieder rauskommen aus dieser Klasse und sagen: Um Gottes Willen, na, die worn heit wieder so deppad und na, na, na, na. Und dann sag’ ich: Ja, aber dann gib ihnen halt amal Kontra!“ (IP6: 762-765) Dies könnte bedeuten, dass, wenn die KollegInnen wollen, dass sich etwas verändert, sie der Klasse erstmal ein „Kontra“ geben müssten, also selbst erwas verändern müssten. Sie könnte also die Idee haben, dass man solche Probleme selbst lösen könnte.

5.1.3.2 Kontrolle über die eigenen Errungenschaften

In einer Konkurrenzgesellschaft werde gedacht, dass das Individuum viele seiner Errungenschaften selbst in der Hand habe und dass es, wenn es sich nur ausreichend anstrenge, erreichen könne, was es wolle. Bei den Aussagen der

Interviewpersonen sind einige sehr klare Beispiele zu finden, die diese Hypothese bestätigen, aber auch einige, die sie widerlegen; die Meinungen dazu sind gespalten.

„Also Eigenverantwortung," sagt IP2, „Wenn du besser sein willst, dann lern halt mehr. Oder mach halt was dafür. Die Noten werden nicht geschenkt" (IP2: 403-405). „Also sie können sich ja selber mehr anstrengen, wenn sie besser werden wollen," (IP3: 354-355) sagt IP3 über ihre SchülerInnen. IP7 gibt als Grund für eine schlechte(re) Note an, dass sie zu spät zum Lernen angefangen habe, was als von ihr selbst verursacht gedeutet werden kann. (Vgl. IP7: 420-424)

> *„Ich denk schon, dass es bei mir liegt. Also, vor allem wenn's... wenn die anderen es nicht schwer gefunden, also nicht so schwer, bei manchen Tests bemerkt man, dass an bestimmte Punkte, die haben alle furchtbar gefunden, dann denkt man, es liegt eher an der Fragestellung oder an der Aufgabe. Aber wenn viele damit kein Problem hatten, liegt es schon wahrscheinlich daran, dass ich nicht genug gelernt habe, also... ich kann's auch akzeptieren, dass es an mir liegt [lacht]"* (IP7: 438-443)

IP7 misst ihre Eigenverantwortung also daran, wie andere denselben Test bewältigen konnten und wenn der Großteil schlecht darin war, liege es am Test, aber wenn die anderen es gut gemacht hätten und sie nicht, sei es ihre eigene Schuld. Dann bedeute das nämlich, dass sie nicht genug gelernt habe.

IP11 äußert sich dazu folgendermaßen: „Ich würde sagen, man ist immer selbst an seiner Note schuld. Weil wenn jemand lernt, dann kann er nicht eine schlechte Note haben. Und wenn jemand nicht lernt, ja logisch, eine schlechte Note..." (IP11: 689-891) Das Zitat zeigt, dass sie glaubt, dass man die eigenen Leistungen in der Schule kontrollieren kann, wenn man nur genug lernt. Daraufhin entsteht eine Diskussion zwischen IP11 und IP12:

> *"IP12: ...Das schon, aber wenn du an Geschichte denkst?*
> *IP11: Na, da ist's auch so.*
> *IP12: [Name einer Schülerin] hat keine Ahnung wie viel geschrieben...*
> *IP11: ...Ja...*
> *IP12: ...und hat nur...*
> *IP11: ...Ja.*
> *IP12: Da hab ich sogar weniger gelernt...*
> *IP11: ...Ja sie* [die Lehrerin] *will immer alles genau wissen, dann, dann weißt du's, dass du immer alles genau aufschreiben musst und nicht irgendwie daneben...*

IP12: ...Ja aber wenn sie...
IP11: ...Dann bin ich selber schuld, wenn ich irgendwas daneben schreibe und nicht immer das, was sie haben will.
IP12: Ja schon, aber es war, es ist einfach auch so viel, dass man jetzt nicht genau weiß, was, man kann sie nicht einschätzen, was sie uns fragt." (IP11/12: 692-705)

IP11 meint dass, wenn sie eine schlechte Note bei dieser Lehrerin bekommt, sie selbst schuld ist, weil sie nicht aufgeschrieben hat, was die Lehrerin haben wollte. Darin stimmt IP12 ihr wiederum zu, aber sie ist nicht ganz davon überzeugt, weil man nicht genau wissen könne, was die Lehrerin jetzt wolle. Aus den Aussagen von IP12 kann daher geschlossen werden, dass sie nicht die ganze Verantwortung für die Leistungen bei den SchülerInnen sieht. Auch IP8 und IP9 sprechen diese beiden konträren Positionen an:

"IP9: ...Ja, ich denk schon, weil man kann ja einfach mehr lernen, dann hat man eine gute Note...
IP8: ...Das würd ich nicht sagen...
IP9: ...Wie? Ah okay, wenn man in der Stunde mitarbeitet, kann man auch eine gute Note...
IP8: ...Na, na, du kannst auch viel lernen und in der Stunde mitarbeiten und schreibst einen Fünfer, das kann auch passieren,...
IP9: ...Jaja...
IP8: ...weil es manchmal Lehrer gibt, die vor, die sagen: Zur Schularbeit kommt das und das. Und die, davon kommt nur ein Prozent und zur Schularbeit und die 99 Prozent hast du noch nie davon gehört...
IP9: ...Ja aber...
IP8: ...Das gab's bei uns in Englisch. Wir hatten in Englisch 35 Minuten Zeit für eine Schularbeit und die haben gesagt, wir haben eine Stunde Zeit, bin ich nicht fertig geworden.
IP9: Aber wenn sie sagen, es kommt das und das, dann kommt das auch.
IP8: Ja, bei deiner Englischlehrerin, aber bei uns nicht, ich bin ja bei wem anderen. Wir sind ja Gruppe zwei..." (IP8/9: 499-514)

IP8 argumentiert gegen IP9, dass es, auch wenn man viel lernt, möglich sei, einen Fünfer zu schreiben. Der Grund dafür ist, so IP8, dass LehrerInnen sich nicht immer daran halten würden, was sie versprechen. Er bestätigt den Standpunkt von IP9, dass man auch einmal viel lernen, aber trotzdem eine schlechte Prüfung schreiben kann, nicht. IP9 reagiert darauf, indem er sagt, dass

immer das in einer Prüfung gefragt werden würde, was die LehrerInnen ihnen mitteilen. IP9 hat scheinbar eine Lehrerin, der er vertraut oder der zu vertrauen ist (oder beides) und IP8 eher nicht. Ob IP8 findet, dass man auch einmal eine schlechte Note schreiben kann, obwohl man das gelernt hat, was vorgegeben war und obwohl das gefragt wird, was angekündigt ist, bleibt unklar.
IP2 sagt an einer früheren Stelle, dass man durch Lernen besser werden könne: „Ja es kommt drauf an, wie viel ich dafür gelernt hab. Wenn ich viel gelernt hab und dann eine schlechte Note bekomme, bin ich sicher nicht so glücklich darüber, wie wenn ich wenig gelernt hab und eine schlechte Note bekomme, weil dann war es eh klar [lacht]“ (IP2: 328-330). Etwas später bemerkt sie: „Ja, Eigenverantwortung. Es ist halt, wir [die SchülerInnen] sind jetzt nicht glücklich darüber, aber du musst's dir halt ausbessern“ (IP2: 333-334). Sie sagt, dass man sich ausbessern muss. Die Verantwortung dafür könnte sie bei sich als Individuum sehen. Das erste Zitat zeigt jedoch, dass sie findet, dass man den Zusammenhang zwischen Lernaufwand und Note nicht immer genau vorhersehen könne, weil sie auch manchmal viel lernen und trotzdem eine schlechte Note bekommen würde.

Von mehreren AkteurInnen wird der „Wille“ angesprochen und artikuliert, dass, wenn jemand *wolle*, er auch in der Lage sei, etwas zu erreichen. „Es kommt halt auf den Willen drauf an. Also man will es erreichen, also will man auch sich vor etwas stellen, wo man sagt: Okay, ich muss mich jetzt dahinter, hinterher setzen und anstrengen. Wirklich sich anstrengen und nicht so irgendwas“ (IP12: 271-273). Laut IP12 müsse man sich anstrengen und dann sei es möglich, zu erreichen, was man vorhabe. Sie findet es wichtig, in der Schule Willen zu zeigen und sie erzählt, dass manche von ihren KollegInnen sagen würden, dass ihre Eltern oder die LehrerInnen sie dazu zwingen würden, in der Schule zu gehen. Das bewertet sie „dann [als] so ein[en] Schwachsinn, wenn der Schüler das nicht will, dann ist er irgendwie fehl am Platz, weil man muss es auch irgendwie wollen“ (IP12: 198-199). Sie scheint darauf hinaus zu wollen, dass die Eltern den Schulbesuch des Kindes vielleicht wollen, aber dass man letztendlich doch selbst für die eigene Zukunft verantwortlich ist. (Vgl. IP12: 196-202, 204-207):

> *„Es hat jetzt, manche sagen: Ja, Lehrer, äh meine Eltern zwingen mich dazu. Aber ich denke, das ist dann so ein Schwachsinn, wenn der Schüler das nicht will, dann ist er irgendwie fehl am Platz, weil man muss es auch irgendwie*

> *wollen, weil es ist ja jetzt nicht so leicht wie eine Polytechnische Schule. Also man muss sich wirklich auch äh sagen: Ja okay, meine Eltern wollen das, aber ich will das auch unbedingt schaffen für meine Zukunft, da ich halt etwas Besseres sein, werden möchte als andere, die vielleicht untergestellt sind, verstehen Sie?" (IP12: 196-202)*

IP8 meint außerdem, dass man in der Schule die Möglichkeit habe sich einzubringen, „[a]ber das kommt drauf an, an den Willen, ob man will" (IP8: 214).

Ein Teil der Lehrerinnen spricht ihre Zweifel darüber aus, ob die SchülerInnen (völlige) Eigenverantwortung für ihre Leistungen haben (können). „[W]enn ich dem Schüler nicht den Input gebe, dass er die Leistung bringen kann, wird er sich schwer tun," (IP5: 382-383) meint beispielsweise IP5. Die Lehrperson solle den SchülerInnen genügend Informationen bieten, damit diese die Schularbeiten schaffen können. An diesem Punkt höre aber die Verantwortung der Lehrperson auf und liege fortan bei den SchülerInnen selbst. (Vgl. IP5: 382-390, 392-393) IP3 sieht dies ähnlich. Sie als Lehrerin setzt die Richtlinien und die Termine. Es sei ihre Verantwortung, diese klar zu vermitteln. Die Leistung aber müssten die SchülerInnen selbst erbringen. (Vgl. IP3: 200-203) „Ich kann's ihnen nicht in den Kopf trichtern," (IP3: 202-203) sagt sie.
IP4 erkennt „diese Selbstverantwortung, von der alle reden, [...] wenig. Es funktioniert in dieser Klasse jetzt nur mit Druck" (IP4: 338-340). Ihre Schülerin IP11 stimmt ihr in diesem Punkt zu, obwohl sie später im Interview auch stark von eigener Verantwortung spricht. „[S]ie [IP4] [ist] streng. Aber sie weiß halt ganz genau, wir lassen nach, wenn sie nicht so [unverständlich] an uns zieht, wenn sie nicht so streng ist, dann wird sie wieder etwas strenger, schaut genau hin und es ist immer so" (IP11: 66-68). IP4 sieht die SchülerInnen eher als sehr unselbstständig:

> *„Die sind sehr sehr unselbstständig. Aber dann denke ich mir, meine Kinder sind nicht anders, also man hat, Leute die keine Kinder haben sagen, das sind die Eltern und so ja. Die sind... wenn i denk, ma Sohn ist zwanzig, der wollte sich gestern wo anmelden, ich hab kein Handy mit gehabt, der kommt nicht auf die Idee dann selber hin zu gehen. Mama wo warst du, ich hab nicht hingehen können. Du hast mich nicht geholt. Mit zwanzig. Die sind so. Die können nicht improvisieren, so flexibel sein. Weil ähm die*

> *sind es so gewohnt, über das Handy erreichbar zu sein und irgendwie Informationen zu kriegen. Die sind einfach so gewöhnt, dass die Eltern ihnen alles machen, scheinbar. Meine, und auch die Schulkinder, die kommen gar nicht auf die Idee durch eigene Lösungen a Flexibilität so im Denken ja, ist schon so. Aber wenn ich zurück denk, ich war auch nicht anders. Mit Sechzehn, ich war auch, i war ja ned anders."* (IP4: 263-274)

Sie widerspricht hier genau dem, was Bröckling zum unternehmerischen Selbst schreibt, nämlich, dass es um Flexibilität geht und um den Umgang mit dem Konkurrenzkampf. Möglicherweise sagt IP4 das über ihre Klasse, weil es in dieser Klasse auch keinen starken Konkurrenzkampf zu geben scheint, da die Klasse, wie bereits erwähnt, den interviewten SchülerInnen zufolge sehr stark auf Gemeinschaft fokussiert ist. Vielleicht werden sie von ihrer Umgebung nicht stimuliert, diese Eigenschaften zu entwickeln. Dagegen könnte eingebracht werden, dass IP4 dies auch über sich selbst und ihre eigenen Kinder sagt. Inwiefern für sie ähnliche Umgebungsfaktoren eine Rolle gespielt haben, ist unbekannt. Es könnte auch mit dem Alter zu tun haben und mit der Pubertät oder der Jugend. Vielleicht, dass die SchülerInnen in einer Phase in ihrer Entwicklung sind, wo sie diese Eigenschaften nicht entwickeln. Andererseits meint IP4, dass ihr Sohn mit zwanzig auch noch so sei und mit zwanzig hat man die Jugend (möglicherweise) schon hinter sich gelassen.

Die Bearbeitung der Aussagen zu Hypothese 3 zeigt durchaus eine Tendenz in eine bestätigende Richtung auf. Viele AkteurInnen argumentieren oft vor dem Hintergrund einer Kausalität zwischen ihren Handlungen und Leistungen oder der sozialen Anerkennung, was heißen könnte, dass sie die Verantwortlichkeit eher bei sich selbst sehen. Ein paar Ausnahmen gibt es, welche die Hypothese eher widerlegen könnten. In der Klasse, wo der Zusammenhalt als sehr gut hervorgehoben wird, scheint Anerkennung eher vorausgesetzter zu sein. Manche SchülerInnen erkennen außerdem, dass man es nicht immer selbst in der Hand hat, wie man zu guten Noten komme. Zudem erkennen nicht alle Lehrerinnen die Eigenverantwortung bei den SchülerInnen. Die Bearbeitung der Hypothese zeigt aber, dass die SchülerInnen sich ein Maß an Eigenverantwortung zuschreiben. Möglicherweise könnten die LehrerInnen mit dem Begriff Eigenverantwortung aber auch eher Initiative und Engagement meinen.

5.1.4 Individualismus versus Gemeinschaftssinn

Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

Bei Hypothese 3 bezüglich Verantwortlichkeit wurde Individualität schon teilweise angesprochen, weil laut den AutorInnen in einer Konkurrenzgesellschaft der Fokus auf Eigenverantwortung liegt. Zudem werden von Rosa, Wetzel und anderen noch zwei weitere Merkmale von Individualität genannt, nämlich dass ein Bedürfnis da sei, das eigene Leben *individuell* zu gestalten (positive Freiheit) und dass es wenig Gemeinschaftssinn gebe. (vgl. Rosa 2006, 93; Gude 2014). Wie bereits mehrmals angesprochen, ist bei der BMS-Klasse ein sehr starker Gemeinschaftssinn festzustellen, was bereits als Hinweis für eine zumindest teilweise Widerlegung der Hypothese gesehen werden kann. Diese Hypothese eher bestätigende Aussagen lassen sich in Bezug auf individuelle Wahlfreiheit finden. Das Bedürfnis, im Schulsystem mehr selbst entscheiden zu dürfen, lässt sich klar erkennen. Auch Gemeinschaftssinn scheint den AkteurInnen nicht zu fehlen. Es gibt viele Aussagen zu Freundschaft, Kontakt, gegenseitiger Unterstützung und Hilfe oder Wir-Gefühl. In diesem Kapitel werden der Wunsch nach individuellen Lernprozessen und der Gemeinschaftssinn behandelt.

5.1.4.1 Der Wunsch nach individuellen Lernprozessen

In den Antworten auf die Fragen, was die SchülerInnen an ihrem Unterricht gut finden oder wie sie eine Wunschschule gestalten würden, zeigt sich, dass es ihnen sehr wichtig wäre, individuelleren Unterricht oder mehr Entscheidungsmöglichkeiten zu bekommen. Zum Beispiel wird Individualisierung von IP1 eindeutig positiv konnotiert, wenn er sagt: „Also ich finde immer voll cool, also [Name der Lehrperson] an sich, an diesem speziellen Unterricht ist, dass sie schon sehr, dass sie auf viele Schüler auch einzeln eingeht“ (IP1: 58-59). Er würde sich auch gerne in seiner Wunschschule mit den LehrerInnen zusammensetzen „in so kleinen Gruppen. Also nicht, dass es so wirklich fixe Klassen sind“ (IP1: 231-232). Wenn man als SchülerIn dann etwas brauche (wie Erklärungen, Material, Informationen), könne man sich einen Vortrag aussuchen,

an den man teilnimmt und Klassen werden eher nach individuellen Fähigkeiten, ständig wechselnd, zusammengestellt. IP1 gibt an, dass dies wahrscheinlich schwierig zu organisieren sei, aber er glaubt grundsätzlich, dass es möglich sei. (Vgl. IP1: 191-193, 230-243) Auch IP2 würde fixe Klassen abschaffen: „Ja, also jetzt ist man halt in einer Stammklasse. Ich bin mit den Leuten aus meiner Klasse die ganze Zeit zusammen. In meiner Schule ginge das halt nicht" (IP2: 239-240). IP2 würde gerne mehr neue Leute kennenlernen und nicht immer mit dieselben Leuten im Unterricht sein (vgl. IP2: 241-242). Es wird von IP2 und IP8 angesprochen, dass es ideal wäre, wenn man seine eigene Fächerkombination auswählen könnte. „Ich würd das halt die Schüler entscheiden lassen, welche Freifächer sie nehmen und welche Nebenfächer" (IP2: 219-220). IP8 gibt an, seine Zeit lieber nicht mit Fächern, für die er sich nicht interessiere, verschwenden zu wollen. (vgl. IP8: 137-138)

Zwei Interviewpersonen sprechen das Schulsystem in Amerika[42] an, wo man unter anderem selbst die eigenen Fächer zusammensetzen dürfe:

> *„Ja, vielleicht auch eher so wie es in Amerika auch ist, das System dort. Da können sie sich's ja auch aussuchen und selbst einteilen, was sie wann machen möchten. Ob ich jetzt ein Jahr nur Geschichte haben will oder ob ich das aufteile, dass man, diese Eigenverantwortung. Ich meine, ich bin jetzt 17 Jahre alt, ich glaube ich bin alt genug, um mir das selbst einteilen zu können [lacht]. Ja."* (IP2: 232-236)

IP4's ideale Schule orientiert sich an der amerikanischen Campusidee: Freiräume, wo man sich selbst für intellektuelle, kreative oder sportliche Angebote entscheiden könne (vgl. IP4: 358-365). IP1 nennt dies *modular* und vergleicht es mit dem Konzept einer Universität (IP1: 176-177).

Es kann also bei mehreren Interviewpersonen erkannt werden, dass sie lieber mehr Einfluss auf ihren eigenen Lernprozess hätten. Viele SchülerInnen fragen sich beispielsweise, warum sie überhaupt Biologie hätten – dieses Fach würden sie niemals selbst wählen, weil sie es nicht *brauchen* würden. (Vgl. IP2: 208-210; IP7: 240-242; IP11/12: 118-125) Es wird also weniger argumentiert, dass sie

[42] Zwei weitere AkteurInnen stellen in einem anderen Kontext Bezug zu Amerika her: IP6 hätte gerne ein amerikanische System, weil sie als Lehrerin dann ein eigenes Klassenzimmer hätte und die SchülerInnen dann zu ihr kommen würden (vgl. IP6: 162-165). IP8 findet: „Amerika ist das Land mit den vielen Möglichkeiten" (IP8: 642-643), obwohl er Österreich auch als Land mit vielen Möglichkeiten sieht (vgl. IP8: 643-644). Das amerikanische System wird von IP8 aber nicht nur als gut bewertet, weil er auch betont, dass es in Amerika viel mehr Rassentrennung als zum Beispiel Österreich gebe (vgl. IP8: 521-523).

machen wollen, was gut zu ihnen passt oder was sie gern mögen, sondern die Auswahl wird eher instrumentell begründet (Mehr dazu in Kapitel 5.1.5). IP2 begründet obenstehendes Zitat damit, dass sie alt genug sei, um Entscheidungen über ihr eigenes Leben zu treffen und dass nicht andere dies für sie tun müssten.

5.1.4.2 Gemeinschaft ist wichtig

Es wird von den Menschen einer Konkurrenzgesellschaft gesagt, dass sie keinen Gemeinschaftssinn in sich tragen würden. Die Menschen seien zwar miteinander beschäftigt, aber nur im Sinne eines Vergleichs und sie würden sich nicht wirklich umeinander und um die Gemeinschaft kümmern, weil sie sich letztlich bloß um ihre eigene Konkurrenzfähigkeit bemühen würden. Diese Warnung konnte mit den Aussagen aus den Interviews großteils widerlegt werden, da, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und auf unterschiedlichen Ebenen, Gemeinschaftssinn anwesend zu sein scheint.
Beispielsweise wird des Öfteren von Freundschaft und deren Wichtigkeit gesprochen. IP1 erzählt, als er die LehrerInnen in seiner Fantasieschule beschreibt, dass er gern hätte, dass sie „entfernte Freunde“ (IP1: 255) sein würden. Er fände es, so wie es jetzt sei, nämlich dass man soviel Zeit mit seinen LehrerInnen verbringe und auf persönlicher Ebene trotzdem so wenig über sie wisse, nämlich irgendwie komisch. LehrerInnen müssten jetzt keine Freunde zu werden, mit denen man Pizza essen gehe, sondern die Freundschaft würde sich idealerweise, so IP1, darin zeigen, dass man einander auch einmal außerhalb der Schule treffe. (Vgl. IP1: 255-273) Die Lehrerin IP6 spricht einen ähnlichen Punkt an. Auf die Frage, wie sie sich als Lehrerin sieht, antwortet sie:

> *„Ah ich glaub, ich hab da einerseits die Rolle der Lehrerin drin, aber andererseits fühl ich mich grad in dieser Klasse auch so ein bissl als Klassenmama, wo ich dann schon auch, weil sie ja auch mit Problemen zu mir kommen und so und vielleicht auch eine, eine freundschaftliche Rolle drinnen spiel', wo ich überhaupt generell halt, in meinen anderen Klassen auch, mir das eigentlich sehr wichtig ist, dass ich ein freundschaftliches Verhältnis auch zu den Schülern hab'. [...] Das ist wirklich das, was ich machen will, also dieses, schon auch dieses, dieses, dieses Kumpelhafte, aber doch ihnen natürlich was beibringen,*

> *aber vielleicht auf eine andere Art und Weise, wie andere Lehrer so. Nicht jetzt mit, mit Strenge und: Ihr müsst das machen! Und Angst oder so, sondern mit, mit Lockerheit und, und dass sie halt von sich aus motiviert sind quasi.“* (IP6: 117-122, 138-142)

Sie erzählt über eine bestimmte Klasse, wo sie eher eine freundschaftliche Beziehung zu den SchülerInnen habe, was für sie generell in einer Schule wichtig sei. Die Aussagen von IP1 und IP6 können als eher entkräftend für die Hypothese interpretiert werden, weil sie ein Bedürfnis nach Freundschaft, also nach Verbindung, aussprechen. IP6 weckt mit ihren Aussagen zum Beispiel auch den Eindruck, dass sie stolz darauf ist, dass sie diese freundschaftliche Beziehung zu den SchülerInnen hat und bewertet diese als positiv. Ein wichtiger Grund, in die Schule zu gehen, scheint für manche auch zu sein, dass sie dort FreundInnen haben und sich mit ihnen treffen können. IP2 erzählt zum Beispiel, dass sie keine Zeit hat, sich außerhalb der Schulzeit mit FreundInnen zu treffen. „Und dann mach’ ich das hier. Wir haben heute jetzt zwei Freistunden, wir gehen zusammen essen, reden, machen Hausübungen [lacht], aber wir sind halt zusammen. Wenn man in der Klasse jetzt nichts, mit so, wenn man jetzt keine Freunde von der Klasse oder so, sicher ist das anstrengend“ (IP2: 341-345). Laut IP2 ist es wichtig, FreundInnen in der Klasse zu haben, weil man viel Zeit miteinander verbringe und es ohne FreundInnen sehr anstrengend wäre, weil man dann alles selbst machen müsse und alleine wäre. (Vgl. IP2: 338-347) Auf die Frage, was ihm in der Schule am meisten gefalle, antwortet IP9: „Freunde treffen“ (IP9: 237). Er erzählt, dass es sich immer freut, wenn er in die Schule kommt, weil er dann seine KollegInnen sieht. IP8 stimmt ihm darin zu und erklärt dies, genau wie IP2 damit, dass man viel Zeit miteinander in der Klasse verbringe (sogar mehr als mit der eigenen Familie). Er unterstreicht, dass der Zusammenhalt in seiner Klasse am besten von allen Klassen in der ganzen Schule sei. Er erzählt hierzu auch von einem Freund, der nun nicht mehr an der Schule sei: „[D]er ist jetzt im Halbjahr rausgeflogen. Und ich war, ich bin jetzt nicht so, dass ich traurig war, aber ich war schon ein bisschen enttäuscht“ (IP8: 245-246). IP12 erzählt, dass sie in der Klasse auch gute Freundschaften geschlossen habe und sich mit diesen FreundInnen fast jeden Tag sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule treffe. Man verstehe sich in der Klasse natürlich nicht mit allen gleich gut, aber dann sei man „[eben nur]

Klassenkameraden. Auf diese Basis. Mit anderen versteht man sich“ (IP12: 513-514). Mit diesen Aussagen kann gezeigt werden, dass die Interviewpersonen Freundschaft oder freund(schaft)lichen Kontakt als wichtig erachten.

Andere Hinweise auf Gemeinschaftssinn lassen sich dann finden, wenn die AkteurInnen über ihre Klasse oder ihr Kollegium sprechen. Wie IP8 sich über Zusammenhalt in der äußerte, wurde bereits dargestellt. IP3 findet Zusammenhalt in einer Klasse oder einem Kollegium auch aus der Sicht einer Lehrerin sehr wichtig. Eine gute Gemeinschaft würde auch dann helfen, wenn Probleme auftreten, denn dann könne man in einem offenen Umgang miteinander darüber reden und dies sei „auch ein Wert [...], den ich ihnen mitgeben möchte“ (IP3: 213-214). Sie betont außerdem sehr häufig ein „Wir“, wenn sie über die Klasse spricht. (vgl. IP3: 208-214) IP12 ist Klassengemeinschaft ebenfalls sehr wichtig: „Das gehört dazu, Klassengemeinschaft. Weil ich denke, ich finde auch, dass man irgendwie zusammenhalten sollte, da, wenn wir auch Schwierigkeiten mit ein paar Lehrern haben, dass wir auch zusammenhalten und, doch, schon sehr wichtig. Also wäre das nicht vorhanden, gäbe es viel mehr Probleme“ (IP12: 184-187). Sie sagt, dass sie der Meinung ist, dass alle zusammenhalten *sollten.* Man *sollte* zusammenhalten, weil es sonst schwieriger sei, mit Problemen umzugehen. (Vgl. IP12: 184-187) IP8 gibt an, dass es einen guten Zusammenhalt in seiner Klasse trotz der vielen unterschiedlichen Staatsbürgerschaften gebe: „Ja, das heißt, wir sind von sehr vielen verschiedenen Staaten. Viele, die nicht mal hier geboren sind. Und wir kommen alle miteinander gut aus“ (IP8: 528-529). IP10 betont auch, dass alle sich untereinander gut verstehen würden und dass sie zumindest auf einer Höflichkeitsbasis gut miteinander umgehen würden. Die Klasse wurde „zusammengewürfelt, also die einen waren von der ersten B, die anderen von der weiß nicht, also ich weiß es nicht genau, aber ich bin ja von einer ganz anderen Schule. Wir haben uns, wir verstehen uns schon alle eigentlich gut, find ich“ (IP10: 372-374). Die SchülerInnen haben, so IP10, in der Klasse also eine Weise gefunden, um mehr zusammenzuwachsen, obwohl sie nicht miteinander gestartet hätten.
Der Zusammenhalt unter den SchülerInnen zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie einander helfen würden. Beispielsweise werden Tests gemeinsam

gemacht oder Hausübungen miteinander geteilt. Sie stellen sich dabei als eine Gruppe den LehrerInnen gegenüber.

> *"Das ist eigentlich die, wie man in der Klasse zusammenhält, zum Beispiel wir machen einen Test und man schummelt oder wenn man Hausübungen nicht gemacht hat und man kriegt einen USB zu bekommen und man sagt: Okay, lass rüber. [...] [I]ch hab mir einfach, zu einer Freundin von mir gesagt: Hast du die Hausübung? Sie: Ja, ich geb dir den USB, ja ändere nur die, man kann so bei Word, wenn man auf „Eigenschaften" geht, kann man sehen, von wem das Dokument ist, wer es zuerst, zuerst aufgemacht hat […] und da schauen die Lehrer immer rein und die, die glauben, wir wissen das nicht und so. Und ich hab das nur abgeändert und ihren Namen halt. Und das Gleiche, wenn ich zum Beispiel eine Hausaufgabe hab, die ich zum Beispiel während der Naturwissenschaftsstunde gemacht hab und jemand anderer braucht's, ich geb's ihm einfach zum Abschreiben."* (IP8: 246-249, 345-348, 350-353)

Auch von anderen wird betont, dass man sich untereinander hilft. IP10 findet es selbstverständlich, dass, wenn man etwas besser kann als andere, ihnen dann helfe (vgl. IP10: 380-382) „[W]enn jemand etwas nicht versteht, dann der, der es weiß, tut ihm erklären. Ja, also es ist für uns schaffbar" (IP11: 170-171), sagt IP11. Die Wortwahl „schaffbar" für „uns" könnte darauf hinweisen, dass ein gemeinsames Ziel angestrebt wird, indem man sich gegenseitig unterstützt.

Dass sich die SchülerInnen untereinander helfen, kann aber nicht immer als Zeichen dafür, dass sie auch eine gute Gemeinschaft hätten, oder dass alle dazugehören würden, gesehen werden. IP8 sagt, dass man – wenn man will, dass einem geholfen werden – auch Teil der Gruppe sein müsse. Es sei einmal eine Person in der Klasse gewesen, die keine Freunde in der Klasse gehabt hätte und der deshalb auch keiner helfen wollte (vgl. IP8: 469-477). Ähnlich erzählt auch IP7, dass sie anderen helfe, auch wenn sie deshalb aus der Gruppe ausgeschlossen werde. Sie verteidige diejenige,n die beispielsweise gemobbt oder beschimpft werden. „Mir ist es dann wurscht was die über mich sagen," (IP7: 270) sagt sie über die anderen MitschülerInnen. Gleichzeitig sei es ihr aber wichtig, die gemobbten Personen in die Gruppe zu integrieren. Sie erzählt davon, dass sie bemerkt hat, dass es eine Person in der Klasse gab, die keinen Anschluss finden konnte und sie deshalb die ganze Zeit etwas mit ihr

gemacht hätte, bis sie „eh ziemlich drinnen, sag' ma mal in der ganzen Gruppe" (IP7: 282-283) angekommen war. IP7 versteht sich selbst mit den meisten aus der Klasse gut, erzählt sie. Auch mit den LehrerInnen gibt es keine Probleme. Es könnte also sein, dass sie aufgrund ihrer stabilen Position in der Gruppe dafür sorgen kann, dass andere integriert werden. Es könnte einer Person, die sich in einer sicheren Position befindet, auch weniger wichtig zu sein, was andere über sie denken. Sie erzählt weiters, dass sie des Öfteren kurze Ansprachen halte, wenn sie etwas in Bezug auf den gemeinsamen Umgang nicht richtig finde, was die MitschülerInnen bereits von ihr wissen würden (vgl. IP7: 503-506).

Auch die Lehrerinnen erzählen davon, dass es wichtig sei, im Kollegium eine gute Atmosphäre und Zusammenarbeit zu haben. IP5 meint, dass dies unter den FachkollegInnen an ihrer Schule gerade nicht der Fall sei und dass sie dies sehr schade finde. „Das [die gute Atmosphäre] ist aber seit, sag ich jetzt einmal, seit eineinhalb, zwei Jahren nicht mehr so. Das finde ich jetzt sehr schade und ich hoffe, dass ma das wieder aufarbeiten und dass das wieder besser wird" (IP5: 507-509). Sie sagt, dass sie keine Lehrperson geworden wäre, wenn sie das Soziale nicht geschätzt hätte, also dass dies ein Job sei, bei dem Kontakt sowohl mit den KollegInnen als auch mit den SchülerInnen wichtig sei (vgl. IP5: 444-445). IP6 spricht ebenfalls ihr Bedürfnis nach einem guten Kontakt mit KollegInnen an:

> *„Ahm mir persönlich ist es sehr wichtig, weil ich ein sehr kommunikativer Mensch bin und weil ich einfach Menschen brauch, um meine, vielleicht Aggressionen, gegen irgendeine Klasse oder so, die ich hab, dass ich die loslassen kann, dass ich ein bissl drüber quatsch in der Pause, dass i mi mit irgendwem gut versteh, das is mir persönlich sehr, sehr wichtig. Gibt aber sicher welche, also LehrerInnen, denen das nicht wichtig ist. Ahm nur, bei, mit 100 Lehrern hast eh deine zehn Lehrer, mit denen's dich halt gut verstehst und der Rest rennt halt so nebenei mit, aber ich find's, ich find's ganz, also ich find's wirklich, es, wie ich in die neue Schule jetzt gekommen bin, da hat's ein bissl Probleme auch im Kollegium gegeben und da hab ich mich wirklich das erste halbe Jahr überhaupt nicht wohl gefühlt und da hab ich ma dacht: Es war ein Fehler, dass ich Schule gewechselt hab von [Stadt] nach [Stadt]. […] Mittlerweile hab ich aber jetzt eh, zehn, 15 Lehrer, mit denen ich mich gut versteh und es funktioniert wieder und*

> *das zeigt ma aber, dass das Kollegium offensichtlich doch sehr ausschlaggebend is, ob's einem im Beruf als Lehrer gut geht oder nicht. […] [W]eil wenn ich keinen, wenn ich keine Leute hab, mit denen ich zammarbeiten kann, wenn ich vielleicht kein Feedback krieg oder wenn ich, wenn ich mich nur unwohl fühle in einem Kollegium, i mein, das ist eh wie in jedem anderen Job auch so, denk ich ma. Wenn, wenn die Kollegen einfach, wenn das nicht passt, kann das schon ein Faktor sein, wo ich sag': Okay, da muss ich woanders hin, weil das macht mich einfach zu fertig. Aber nicht der einzige Faktor..."* (IP6: 533-542, 544-546, 548-553)

Sie betont, dass das Kollegium nicht der einzige Faktor ist, der bestimmend dafür sei, ob man einen Job genieße oder nicht, aber dass es trotzdem unglaublich wichtig sei, sich mit den anderen auszutauschen oder, falls nötig, Unterstützung zu bekommen. KollegInnen die „so das eigene Süppchen kochen" (IP6: 575) findet sie eher mühsam. Es ist, so IP5, angenehm, gemeinsam Sachen vorzubereiten und sich zusammenzusetzen. IP3 und IP5 finden beide ebenso, dass Zusammenarbeit im Kollegium wichtig sei, finden aber auch, dass Kooperation nicht von der Schule gefordert werde. Sie geben an, beide sehr gern zu kooperieren, aber sehen, dass es als LehrerIn prinzipiell möglich wäre, sich völlig zurückzuziehen, also dass Kooperation nicht unbedingt zum Beruf gehöre. (Vgl. IP3: 457-458; IP5: 431-433)

Laut IP6 gibt es momentan an Schulen sehr wenig Aufmerksamkeit für das Soziale. Sie erzählt, dass ein Verständnis für Sozialstrukturen oder das Funktionieren von Gruppen gar nicht im Unterricht verankert sei. „Das ist ganz, ganz wichtig, weil, nicht nur für die Klassengemeinschaft, ich glaub, das ist auch ganz wichtig für, für's spätere Leben, einfach für die Sozialstrukturen, dass ma da einfach ein bissl mitkriegt: Wie macht ma sowas? Was mach ich in einer Gruppe? Wie verhalt ich mich in einer Gruppe? Das is sicher wichtig, ja. Gibt's gar nicht so im Unterricht eigentlich" (IP6: 472-476). Diese Aussage könnte die Hypothese insofern bestätigen, als dass von IP6 eine Tendenz, eher als Individuum und weniger in Bezug auf eine Gruppe zu denken, wahrgenommen wird.

Der letzte Hinweis, der zu dieser Hypothese zugeordnet werden kann, ist, dass es SchülerInnen gibt, die sich um das Wohl der Gesellschaft kümmern. Wenn es nach IP1 gehen würde, würden alle an seiner Fantasieschule auch Freiwilligenarbeit machen. „Ähm was ich noch gern in so einer Wunsch-Schule hätte, wär dass es irgendwie ein bisschen, ähm hört sich komisch an aber, wenn ich jetzt Freiwilligenarbeit mache, hätte ich keine Zeit dafür. Das geht einfach nicht. Und dass man einfach auch durch andere Sachen, vielleicht jemandem anderem helfen und nicht nur aufs Lernen fokussiert ist" (IP1: 193-196). Er sagt, dass dies vielleicht komisch klinge, was darauf hinweisen könnte, dass es zumindest in schulischen Zusammenhängen eher nicht normal ist, Freiwilligenarbeit zu machen oder machen zu wollen. In seiner Fantasieschule hätte er gerne, dass der Blick mehr auf die Gesellschaft gelenkt wird. (Vgl. IP1: 193-197) Für seine eigene Zukunft wünscht er sich „irgendwann einmal etwas halbwegs Gutes [zu] tun für andere Personen" (IP1: 490). Auch IP7 macht derzeit bereits Freiwilligenarbeit, weil sie sich für eine bessere Gesellschaft einsetzen will (vgl. IP7: 504-508). Ein Wunsch von ihr für die Zukunft ist: „Ich möchte, was mir persönlich dann einfach wichtig ist, ich habe nämlich in Costa Rica eine kleine Gastschwester, sie ist fünf, und ich möchte sicher mal, wenn sie so zirka fünfzehn, sechszehn ist, dass ich genug Geld hab, damit sie ein Auslandsjahr bei mir machen kann in Österreich. So was ist mir wichtig. Und dann brauche ich Geld bis dahin" (IP7: 623-627). Diese zwei Beispiele zeigen, dass es Menschen, die in einer heutigen Konkurrenzgesellschaft leben, nicht egal ist, wie es anderen geht und dass sie sich sehr wohl um das Wohl von anderen kümmern.

Hypothese 4 könnte daher sowohl bestätigt als auch widerlegt werden. Die individualistischen Tendenzen werden in Bezug auf das Schulsystem geäußert. Es wird gewünscht, mehr Freiheit zu haben, den eigenen Lernprozess besser beeinflussen zu können, indem Fächer selbstständig gewählt und fixe Klasse abgeschafft werden würden. Demgegenüber wird aber auch sehr sozial gedacht. Sich untereinander in der Klasse zu helfen, scheint sogar selbstverständlich zu sein; Weiters ist ein starkes Bedürfnis nach Freundschaft und guten Kontakten festzustellen; Es gibt SchülerInnen, die sich zudem explizit dazu äußern, etwas Gutes für die Gemeinschaft beitragen zu wollen bzw. es bereits zu tun. Es zeigt sich, dass die AkteurInnen gern selbst entscheiden wollen, wie sie das eigene Leben gestalten, dies aber gern in einer guten Gemeinschaft machen. Auf

zwischenmenschlicher Ebene zeigen sich also keine individualistischen Tendenzen.

5.1.5 Zweckrationales versus wertrationales Argumentieren

Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

Laut Rosa ist in der Konkurrenzgesellschaft das Erhöhen der Konkurrenzfähigkeit zum Ziel jedes menschlichen Handelns geworden. Es werde weniger darauf geachtet, inwiefern bestimmte Handlungen oder Entscheidungen dazu beitragen könnten, ein gutes Leben zu führen, sondern sie würden insbesondere dahingehend bewertet werden, inwiefern sie zur Wettbewerbsfähigkeit beitragen. (Vgl. Rosa 2006, 101; Rosa 2014, 35) Baumeister betont, dass Menschen ihr Leben immer (ob in einer Konkurrenzgesellschaft oder nicht) mit einem bestimmten Zweck führen wollen; die Art, wie Entscheidungen getroffen werden, würde aber den Unterschied ausmachen. (Vgl. Hauser 2004, 420) Entscheidungen könnten nämlich entweder zweckrational getroffen werden, was bedeutet, dass auf rationale Art und Weise entschieden wird, inwiefern eine Handlung zur Konkurrenzfähigkeit beiträgt, oder es könnte auf den Wert fokussiert werden, die eine Handlung in Hinblick auf das, was für eine Person selbst wichtig ist, hat.

Im Interviewmaterial zeigt sich eine starke Tendenz in Richtung zweckrationales Argumentieren. Die Grundüberzeugung von vielen Argumenten scheint zu sein, dass man sich dafür entscheidet, etwas zu tun, wenn es etwas zu gewinnen gibt und dass man nachlässt, wenn es eben nichts zu gewinnen gibt. Ein solcher Gewinn wird oft im Sinne von Qualifikationen und Zertifikaten gesehen (mehr dazu in Kapitel 5.2.3) und es wird wenig auf der Basis von Werten argumentiert. Es wird häufig opportunistisch und strategisch argumentiert. Trotzdem lassen sich nicht ausschließlich Argumentationen dieser Art finden, sondern es wird manchmal auch von Interesse oder normativen Gründen gesprochen. In Kapitel 5.1.5.1 werden die zweckrationalen Argumente, die gefunden wurden, dargelegt und in Kapitel 5.1.5.2 werden die eher wertrationalen Argumente aufgezeigt. Es wird sich aber in diesen Kapiteln zeigen, dass die Grenze zwischen zweck- und wertrational nicht immer eindeutig gezogen werden kann, sondern manchmal auch fließend ist.

5.1.5.1 Weil es mir etwas/nichts bringt

Es sind unterschiedliche Themen, die von den AkteurInnen in diesem Kontext angesprochen wurden. Es geht hier um LehrerInnen, Schule, Beruf, Fächer und KollegInnen (sowohl von den SchülerInnen als auch von den Lehrerinnen), die den AkteurInnen offenbar etwas bringen müssen.

Über seine Fantasieschule sagt IP1, dass er „wirklich nur Lehrer haben [würde], wo ich weiß, dass sie mir etwas vermitteln können“ (IP1: 273-275). IP9 erzählt über einen Lehrer, den er gut findet, weil er ihnen etwas beibringe (vgl. IP9: 253-256). Das strategische Denken zeigt sich auch im Umgang mit den LehrerInnen. Sowohl IP10 als auch IP12 erzählen, dass sie bei wissen, wie sie sich bei den jeweiligen LehrerInnen am besten verhalten müssten. Nach IP12 ist es allerdings schon anstrengend, jedes Mal zu tun wie die LehrerIn es will. IP10 bemerkt, dass die Lehrperson sofort viel höflicher ist, wenn die SchülerInnen tun, was sie will. (Vgl. IP10: 218-221, 223-227, 235-236; IP12: 89-93) „Jeder weiß, dass sie, sie will, wenn sie, wenn sie in den Unterricht kommt, dass wir immer schon alles, dass die Handys am Tisch liegen und das macht dann auch jeder. Und dann ist sie auch gleich viel höflicher zu uns. Wenn das nicht der Fall ist, dann gibt’s natürlich auch die Stunde dementsprechend anders,” (IP10: 223-227), sagt IP10. Ein bestimmtes Verhalten bringt den SchülerInnen also, dass die Lehrperson netter zu ihnen ist, was die Stunde angenehmer mache. Obwohl er ziemlich „mechanisch“ von die Art und Weise, wie die Klasse damit umgehe, spricht, könnte das Bedürfnis nach Harmonie oder einer guten Atmosphäre auch als wertrationale Argumentation bezeichnet werden, genauso wie auch der in Kapitel 5.1.4.2 beschriebene Wunsch nach einer freundschaftlichen Beziehung mit den LehrerInnen als wertrational angesehen werden kann. Dass von LehrerInnen erwartet wird, dass sie den SchülerInnen etwas vermitteln und beibringen, könnte auf beide Arten ausgelegt werden: die LehrerInnen müssen etwas bringen, weil die SchülerInnen mehr Kenntnis haben wollen, entweder weil ihnen das gefalle oder weil sie mit diesem vermitelten Wissen ihre Konkurrenzfähigkeit erhöhen wollen.

Der Grund warum in der Schule gegangen wird, wird von vielen sehr klar dargelegt:

> *"[D]amit ich maturieren kann und dann studieren kann. […] Also das ist doch der einzige Grund. Ich mein, ich will jetzt nicht wirklich studieren, weil ich mich dann entscheiden müsste, aber das ist so quasi der Grund, warum ich in der Schule bin."* (IP1: 298, 300-302)

> *"Ich weiß nicht, ich will später mal einen gescheiten Job haben und da brauch ich Schule. […] [F]ür die Zukunft. [Und] ich glaub, meine Familie wär jetzt nicht so zufrieden wenn ich [unverständlich] zuhause nur so rumsitzen würde und nichts machen würde, also [lacht]."* (IP2: 293-294, 296, 298-299)

> *"Ja und ich finde es auch, ja es ist besser, dass ich mitarbeite, weil es ist nur für uns, dass wir später besser sind und so."* (IP9: 187-188)

> *"Nicht aus äh Gründen, wegen Noten, sondern wurde letztes Jahr raus gehaut, zwei Monate vor Notenschluss. Und deswegen, ich mach eigentlich gar nichts in dieser Schule, aber Noten schauen gut aus... […] Von daher sitz ich eigentlich nur da und warte, bis es fertig ist [lacht]. […] Sonst kann ich die Schule nicht abschließen. [Und] einen Abschluss brauchst. Auf jeden Fall. Also nicht nur den, maturieren wahrscheinlich auch, aber (kommt noch)."* (IP10: 45-47, 49, 51, 54-55)

> Die Lehrerin IP5 sagt: *"[I]ch glaube, ihr Ziel ist es, früher oder später, dass sie eine Matura bekommen und dass sie dann einfach das Wissen haben, wenn sie studieren gehen wollen, dass sie da gut weiter kommen."* (IP5: 373-375)

Matura, Studieren, Familie und „besser werden" werden als Gründe dafür genannt, warum man in die Schule gehe. IP1 sagt, dass er eigentlich jetzt noch nicht wirklich studieren will, aber er nennt Studieren doch als einzigen Grund, warum man in die Schule geht. Dies könnte in Hinblick auf Rosas Beobachtung, dass immer weniger darauf geachtet werde, inwiefern eine Entscheidung dazu beiträgt, ein gutes Leben zu führen, und viel mehr darauf, was – in diesem Fall ein Studium – zur eigenen Konkurrenzfähigkeit beitrage. Der Imperativ, dass man immer besser/schneller/et cetera sein müsse, kann in dieser Aussage festgestellt werden. Wertrationales Handeln ist, so Weber, ein Handeln, bei dem nicht auf Erfolg gezielt wird. Alle obenstehenden Aussagen folgen dem Ziel Erfolg. Zudem kann beispielsweise in der Aussage von IP10 eindeutig erkannt

werden, wie er Mittel und Zweck miteinander in Verbindung setzt. Er gibt an, einfach in der Klasse zu sitzen und zu warten, bis ein Tag bzw. die ganze Schulzeit vorbei ist und er sein Zeugnis bekommt. Das Sitzen und Warten scheint keinem weiteren innerlichen Wert zu entsprechen – er hält es aus, um damit Erfolg zu erreichen.

Auf die Frage, wieso IP4 sich für den Lehrberuf entschieden hat, antwortet sie:

> *„Weil ich vier Kinder gehabt hab. Also, ich war Journalistin und in ein PR-Agentur tätig und habe eine Coaching-Ausbildung gemacht und dann hab ich zwei Kinder gehabt. Und der klein war zwei Jahre und dann hab ich Zwillinge gekriegt. Und dann war das nicht mehr möglich und dann hab ich die Ausbildung gemacht mit ähm, mit vierzig. Vierzig war ich, ja. Und dann habe ich eben diese [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] -Ausbildung gemacht, weil die so wenig Lehrer gehabt haben. Und dann habe ich gleich mit der Ausbildung zu unterrichten begonnen und weil dieses [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ja langweilig ist, habe ich dann noch vor... 2006 hab ich dann noch an der Uni, noch ein Studium, noch ein Lehramtstudium gemacht. Deutsch und Philosophie und Psychologie ja. Das ist natürliche eine große Vielfalt, ja sonst wird es langweilig."* (IP4: 71-81)

Sie argumentiert hier folgendermaßen: Sie habe sich für den Beruf entschieden, weil sie Kinder bekommen hat und sie deshalb nicht mehr die Möglichkeit hatte, den alten Beruf auszuüben (1). Für das Fach, das sie unterrichtet, hat sie sich entschieden, weil es wenige LehrerInnen dafür gab (2). Nebenbei hat sie zum Studieren angefangen, weil das Fach, das sie ausgewählt hat, für sie langweilig ist (3). Aus Argument 1 könnte gelesen werden, dass sie einen Job gebraucht hat oder haben wollte und dass dieser sich gut mit Familie kombinieren lassen hat müssen. Dass der Inhalt des Jobs offenbar weniger wichtig als das Haben eines Jobs ist, wird dadurch klar, dass sie sich für ein Fach entschieden hat, das sie inhaltlich langweilig findet, von dem sie sich aber gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt verspricht (Argument 2). Dass Inhalt trotzdem wichtig ist, zeigt sie mit Argument 3, weil sie (auch an anderen Stellen im Interview (vgl. u.a. IP4: 155, 160, 161)) versucht, die Langweile mit einem zusätzlichen Studium zu kompensieren. Auch „Vielfalt" oder eine Herausforderung scheint IP4 persönlcih wichtig zu sein, weil sie dies immer wieder anspricht (vgl. u.a. IP4: 182, 187).

Trotzdem erteilt sie den zweckrationalen Gründen bei Entscheidungen über ihr Leben Vorrang.
Auch die anderen Lehrerinnen nennen eher wertrationale Gründe für den Job (sehe 5.1.5.2). IP5 sagt zwar, dass sie „begeisterte Mathematikerin“ (IP5: 327) war. Sie habe in der Schule sogar gern die Hausübungen für Mathematik gemacht. Als sie sich dann aber für einen Beruf entscheiden musste, sei ihr klar geworden, dass es mit dem Mathematik-Studium eigentlich keine anderen Optionen als Lehrerin zu werden gab. Sie hätte in die Bereiche Entwicklung oder Informatik gehen können, dies habe sie aber nicht wollen. (Vgl. IP5: 330-332, 336-338) An einer anderen Stelle gibt sie aber auch an, dass sie gern mit anderen Menschen umgehe und sich sonst nicht für den Beruf entschieden hätte (vgl. IP5: 444-445). Die Begeisterung für das Fach scheint unabhängig von Erfolg ihrem Eigenwert zu entsprechen und sie habe versucht, mit ihrer Begeisterung etwas zu machen, sei aber von den (quasi fehlenden) Möglichkeiten ziemlich eingeschränkt worden.

Die meisten befragten SchülerInnen geben an, noch nicht zu wissen, was sie nach der Schule machen wollen. IP7 habe sich darüber allerdings schon Gedanken gemacht und sich bereits gegen Psychologie entschieden, obwohl sie sich dafür interessiere. Sie erwarte aber, mit dem Studium geringe Chancen zu haben, weil es von so vielen gewählt werde. (Vgl. IP7: 601-604) Sie erzählt über ihre Pläne für ihr weiteres Leben und meint, dass sie schon gern Karriere machen wolle, denn wenn sie schon zur Schule gegangen sei und studiert habe, wäre es „verschwenderisch“ (IP7: 639), nachher nicht zu arbeiten. Sie investiert ihrer Meinung nach also viel und es wäre schade um diese Investition, wenn man danach nichts davon hätte. Ob sie dies finanziell, auf gesellschaftlichen Status bezogen oder anders meint, lässt sich aus ihren Aussagen nicht schließen. Das „Verschwenden“ deutet jedenfalls darauf hin, dass man etwas macht, damit man etwas erreicht und dass man – in diesem Fall – nicht zur Schule oder zur Universität aus Gründen, die dem Eigenwert entsprechen, geht. IP8 redet ebenfalls von Verschwendung, allerdings in einem anderen Kontext. „Wir haben [in einem Schulfach] immer nur dasselbe gemacht. Obwohl, wir haben dann alles zwar gewusst und so, aber wir haben nur Zeit verschwendet. Wir waren länger in der Schule, obwohl’s nicht nötig war“ (IP8: 27-29). Diese Aussage könnte darauf hinweisen, dass er nur dann Zeit in der Schule verbringen will, wenn er etwas

davon hat und keine Sekunde länger, weil er dann seine Zeit verschwendet. Er sagt, dass es keine Streber in der Klasse gebe: „Überhaupt nicht. Weil wir kriegen, wir haben, wir kriegen ja nicht mal eine Matura [lacht]. [...] [W]ir kriegen ja nur ein kleines Diplom für ein paar Arbeiten“ (IP8: 277, 279). Dies könnte bedeuten, dass sich die SchülerInnen in der Klasse nicht übermäßig anstrengen, weil sie nicht wirklich etwas davon hätten, da sie keine Matura bekommen. So gesehen bringe es ihnen nichts und deshalb machen sie es auch nicht.
IP1 gibt ein ähnliches Beispiel. Er beschreibt, dass es in der Klasse eigentlich nicht wirklich Streit unter den SchülerInnen gebe: „[D]azu sind wir zu energielos, glaub ich. [alle lachen] Also das glaub ich wirklich, also ich glaube nicht, dass wir jetzt, oder dazu ist es, hört sich dumm an, aber dazu ist es zu unwichtig, weil wir profitieren davon relativ wenig. Also wenn wir uns jetzt [unverständlich] im Unterricht melden, haben nichts davon und deswegen macht das wahrscheinlich keiner“ (IP1: 647-650). Diese Aussage folgt der Logik, dass sich die SchülerInnen im Unterricht nicht melden, weil sie davon nicht profitieren würden, was ebenfalls als eine zweckrationale Argumentation gesehen werden kann, weil die Handlung nur dann ausgeführt wird, wenn man sich davon die Erfüllung des Ziels (in diesem Fall: eine bessere Note oder Anerkennung zu bekommen) verspricht.

In den Aussagen der Interviewpersonen ist eine starke Hierarchie der Schulfächer festzustellen. Sie differenzieren sehr stark zwischen „wichtigen“ und „unwichtigen“ Fächern bzw. zwischen „Haupt-„ und „Nebenfächern“. Als wichtige Fächer werden die bezeichnet, die etwas bringen und darunter scheinen insbesondere die „kognitiven“ Fächer zu fallen (Mathematik, Sprachen). Viele SchülerInnen fragen sich, wozu sie naturwissenschaftliche Fächer wie zum Beispiel Biologie brauchen, weil sie ja eine Schule besuchen, die wirtschaftlich orientiert sei. Beispielhafte Aussagen dazu sind:

> *“[Z]um Beispiel ich bin jetzt in einer [Schulform], ich hab mich dafür entschieden, für eine kaufmännische Ausbildung. Wozu hab ich dann drei Jahre Biologie?”* (IP2: 208-210)

> *“[I]ch weiß nicht, dafür haben wir manche Fächer, wie Biologie drei Jahre lang und das in der [Schulform] und dann denke ich, okay, brauchen wir das so genau?”* (IP7: 240-242)

„Zum Beispiel, wenn wir etwas lernen, was wir in der Zukunft nicht verwenden können, verschwenden wir unnötig unsere Zeit eigentlich. Weil zum Beispiel wir, ein Beispiel jetzt, wir haben auch Naturwissenschaft zum Beispiel... [...] Ich meine, keiner von uns will Chemiker werden und keinen interessiert das.“ (IP8: 76-78, 80)

“Desto weniger man Stunden hat, desto besser kann man zu Hause lernen. Das heißt, ich würde höchstens 25 Stunden machen und ich würde einfach, wir haben uns hier angemeldet eigentlich wegen den Wirtschaftsfächern. Und ich würd solche, also, ich würde nur Fächer wie die, wie Wirtschaft, Deutsch, Englisch und alle Hauptfächer und ich würd halt die nicht-wichtigen Fächer auslassen, wie Naturwissenschaft, Geographie, weil es ist ja keine Hauptschule mehr, es ist schon eine höhere Schule. Und wir, wir wollen also über die Wirtschaft lernen und so. Und das würd ich einfach auch bei jeder Schule so, so machen, wenn ich jetzt zum Beispiel Unterrichtsminister wär, würd machen, dass, bei äh bei einer Schule, bei der man sich anmeldet, dass man nur die Fächer, wofür man sich angemeldet hat. […] Dass man also nicht die, seine Zeit verschwendet mit ein paar Fächern, wo man sich nicht interessiert.” (IP8: 126-135, 137-138)

“IP11: ...Ja zum Beispiel in Geschichte müssen wir immer ganz, ganz viel lernen und obwohl das irgendwie ein Nebenfach ist. Das brauche ich ja nicht, wenn ich in einer Bank zum Beispiel arbeite, werd ich ja nicht mit den Kunden über den Zweiten Weltkrieg reden...
IP12: ...Ja also ja, da gibt’s schon echt, ja, wie soll ich sagen...
IP11: ...Oder in Biologie, ich werd da ja nicht [unverständlich] zeigen oder...
IP12: ...Das sind eher die Nebenfächer, die uns zu schaffen machen...
IP11: ...Ja eh!...
IP12: ...anstatt die Hauptfächer.” (IP11/12: 118-125)

IP11 fragt sich, wieso sie Geschichte braucht, weil sie dieses Wissen in ihrer zukünftigen Arbeit in einer Bank nie verwenden würde. Sie misst die Bedeutung von Geschichte aus einer rein pragmatischen Perspektive: Sie werde in der Arbeit nicht mit Kunden über den Zweiten Weltkrieg reden. Dass Geschichte aber

auch ein historisches Bewusstsein oder beispielsweise ein Verständnis für die (österreichische) Gesellschaft vermitteln könnte, wird von ihr außer Acht gelassen. Die Fächer werden auf ihre direkte praktische Nützlichkeit hin beurteilt. Von IP8 wird zum Beispiel „Interesse“ mit „Nützlichkeit“ gleichgesetzt und er spricht einmal mehr den Aspekt des „Verschwendens“ an. Naturwissenschaften würden von ihm nur dann als nützlich betrachtet werden, wenn er Chemiker hätte werden wollen. Da er dies aber nicht wolle, bringe ihm das Fach auch nichts. Wie vorher in Bezug auf Geschichte, wird auch die Bedeutung von Naturwissenschaften nicht außerhalb des Gesichtspunkt der Verwertbarkeit betrachtet.

Bei der Frage nach dem Entwurf einer Fantasieschule werden allerdings auch kreative Fächer angesprochen: IP5 sagt, dass es wichtig sei, dass die SchülerInnen dann auch einmal „ihren Kopf frei machen“ (IP5: 309) könnten, zum Beispiel mit Theater, Musik und Kreativität. Die „nicht-kognitiven“ Fächer dienen ihrer Argumentation nach dafür, den Kopf für die anderen, wichtigen Fächer frei zu machen. Es diene explizit als „Ausgleich“ (IP5: 480). (Vgl. IP5: 306-311) IP11 und IP12 sprechen über Musikunterricht an ihrer Fantasieschule:

> *“IP11: ...Ich würd eh so Fächer, wie wir jetzt haben, lassen. […]*
> *IP12: Schon, schon, man muss schon bei den Wichtigen bleiben, also jetzt nicht gleich alles, [unverständlich] Musikunterricht oder was weiß ich, aber schon, man will ja auch was dabei lernen. Es kommt halt auf den Willen drauf an. Also man will es erreichen, also will man auch sich vor etwas stellen, wo man sagt: Okay, ich muss mich jetzt dahinter, hinterher setzen und anstrengen. Wirklich sich anstrengen und nicht so irgendwas. [...]*
> *IP12: Wenn man, Musikunterricht, wenn’s dann wirklich so in den Hintergrund geht, also so Museum und äh Stücke, Theaterstücke und so, wenn man die alten Künstler und so, ja, das wäre interessant. Aber bei so einer Schule, [Name der Schulform], sind wir in einer [Name der Schule]?*
> *IP11: ...Ich hätte auch gern so eine Musikstunde, ich hab die in [Herkunftsland der IP11] so eine Musikstunde, es war dann so ur so angenehm und es war super. [...] Und es war auch so eine Zeichenstunde [...] wo wir halt gezeichnet haben. Ja, wir haben so ein Thema bekommen [...] und dann musste es gezeichnet werden*
> *IP12: Ja, man braucht eine Stunde, denk ich, am Tag... […] Ja so eine Stunde sollte es geben, zur Abwechslung. Nicht immer Rechnen, Mathematik, Deutsch, [Name des Fachs*

> *der von uns besuchten Stunde], wo wir wirklich immer jedes Mal so mit dem Hirn konzentriert, dauerhaft konzentriert sein müssen, sollte es schon, weil ich meine, Lehrer wissen das ja schon. Sie haben das ja alles schon im Hirn."* (IP11/12: 267, 269-273, 275-278, 281-284, 286, 288-292)

IP11 und IP12 sagen hier, dass Musikunterricht als Abwechslung für die Fächer, in denen man konzentriert sein müsse, dienen könne und dass das Fach Musik in der Schule einen Platz haben dürfe, wenn man, ihrer Meinung nach, dabei auch wirklich etwas lernt. Interessanterweise sagt IP12, dass sie in diesem Fach dann gern mehr „in den Hintergrund" (IP12: 275) gehen würde, was darauf hindeuten könnte, dass sie meint, doch wieder kognitiv arbeiten zu wollen. IP11 fand die Musikstunde, die sie in ihrer vorigen Schule hatte „ur[...]angenehm" (IP11: 282). Es wird dabei nicht klar, ob sie eine Stunde meint, wie die von IP12 beschriebene (mit viel Hintergrundinformationen) oder eine, in der auch tatsächlich Musik gemacht wurde. Bei Zeichnen spricht sie von tatsächlichem Zeichen (das ihrer Meinung nach bedeutet, dass man frei zeichnen darf, obwohl sie hier auch eine Aufgabe des/r Lehrer/s/in erwähnt) und dass sie dies als angenehm empfunden habe. Es scheint für diese Interviewpersonen relativ schwierig zu sein, die Fächer ohne den Aspekt der Nützlichkeit zu sehen. Dies könnte man auch daran erkennen, dass die Lehrerin IP6 bei ihren SchülerInnen angibt zu bemerken, dass sich diese im Sport weniger anstrengen würden, weil in der Schule so getan werde, als ob das ein unwichtigeres Fach sei (vgl. IP6: 673-676).

Auch soziale Beziehungen oder generell menschliche Kontakte werden von den AkteurInnen teilweies zweckrational begründet. Da in Kapitel 5.2.7 ausführlich darauf eingegangen wird, werden hier nur ein paar kurze Beispiele aufgezeigt. Laut IP1 hilft er seinen KlassenkollegInnen immer mit dem Hintergedanken, dass er deren Hilfe auch einmal brauchen könnte. So gesehen argumentiert er die Beziehung – zumindest zu seinen MitschülerInnen – sehr instrumentell (Vgl. IP1: 424-428) IP5 verwendet das Wort „profitieren" (IP5: 649, 652), wenn sie über KollegInnen und UnterrichtspraktikantInnen spricht: Die PraktikantInnen würden etwas Neues einbringen und mit KollegInnen könne man sich die Arbeit aufteilen. (Vgl. IP5: 458-459, 461, 496-499) Auch IP6 verwendet diese an Nützlichkeit orientierte Sprache, wenn es auf Zusammenarbeit ankommt. Sie sagt zum

Beispiel, dass die EnglischlehrerInnen die Prüfungsfragen immer gemeinsam entwerfen würden, weil „da zahlt es sich wirklich aus“ (IP6: 626). Auch spricht sie von „Schülermaterial“. Wenn man ein gutes Schülermaterial hat, heiße das, dass diese einfach auf das erwartete Niveau kommen. (Vgl. IP6: 372-375, 626-627) Es wird nicht von SchülerInnen als Menschen, sondern als Objekte gesprochen.

5.1.5.2 Weil es mir wichtig ist

In Kapitel 5.1.4.2 wurden bereits ein paar Beispiele dafür gegeben, dass Gemeinschaft für die meisten Interviewpersonen wichtig zu sein scheint, obwohl sie manchmal auch aufgrund instrumenteller Gründe eingesetzt und wahrgenommen wird. Die Grenze zwischen dem, wann etwas wertvoll ist, weil es dessen Eigenwert entspricht, oder wann etwas wertvoll in Hinblick auf ein nützliches Ziel ist, kann nicht immer eindeutig gezogen werden. IP12 strebt beispielsweise ihren Traumjob („Moderatorin“ (IP12: 751)) an, weil sie denkt, dass ihr die Arbeit gefallen würde und sie gut darin wäre. Die Aussage könnte in Hinblick auf den Konkurrenzgesellschaftsdiskurs derart eingeordnet werden, dass sie ihre positive Freiheit gestalten würde, wenn sie sich einsetzt, diesen Job zu bekommen und ihn später auch zu behalten. (Vgl. Meyer 2009, 58f) Diese Argumentation könne auch instrumentell interpretiert werden, weil man das Ziel hat, einen (erfolgreichen) Job zu bekommen. Der Titel dieses Kapitels ist daher auch nicht als eindeutig wertrational zu betrachten. Ein Beispiel, das die Schwierigkeit der Einordnung besonders gut zeigt, kommt von IP1. Er will in die Schule gehen, um gute Noten zu schaffen, damit er die Schule gut abschließen könne. Er will aber auch „halbwegs was mitnehmen“, „[i]rgendwas zumindestens“ (IP1: 358) und „doch noch halbwegs nett in Erinnerung bleibe[n]“ (IP1: 359-360). Es stellt sich die Frage, ob er „halbwegs was mitnehmen“ in Hinblick auf seine Allgemeinbildung – ohne spezifisches Ziel – meint und was der Grund dafür, dass er „in Erinnerung bleiben“ will, ist. Es könnte vor dem Hintergrund des Konkurrenzgesellschaftsdiskures auch interpretiert werden, dass er damit eine besondere Position einnehmen und so seine Konkurrenzposition sichern will.

Sowohl IP2 als auch IP7 sprechen an, dass sie den Stoff, den sie lernen, nicht nur auswendig kennen und anwenden können wollen, sondern dass sie auch

verstehen wollen, wie etwas funktioniert. (Vgl. IP2: 100-117, IP7: 429-433) Dies könnte einerseits auf ein nützliches Ziel hin gemeint sein, aber andererseits auch als Bedürfnis an sich, Dinge und/oder Zusammenhänge verstehen zu wollen.

Während IP4 und IP5 eher zweckrational argumentierten, warum sie sich gerade für den Lehrberuf entschieden hätten, ist das bei IP3 anders:

> *"Ahm ich hab irgendwann schon mal gesagt: Ich möcht gern Lehrerin werden. Dann war ich da wieder, bin ich wieder ganz abgekommen von der Idee und kurz vor der Matura hab ich dann gewusst: Ich möchte Italienisch weitermachen, weil des hob i maturiert, das hat mir so gut gefallen und i hob ma docht: Jo, Lehrerin könnt ich mir gut vorstellen und dann is mir Spanisch eigentlich auch schnell dazu eingefallen. Es hat jetzt nicht das Schlüsselergebnis gegeben, oba ich bereu's nicht. Keinen Tag [lacht]. […] Also ich arbeit' irrsinnig gern mit diesen 14- bis 19-Jährigen und ähm jo. Ich mag's so gern, weil sie in ihrer Persönlichkeit so viel äh entwickeln in diesen Jahren. Weil ah sie irrsinnig schnell sind im Kopf, die meisten zumindest. Äh und jo, weil's afoch Spaß mocht, ihnen eine neue Welt zu eröffnen, weil Fremdsprachen sind für mich immer so der Schlüssel für ein neues Land, eine neue Kultur, ma kann a bissl mehr von der Welt ähm zu seinem Eigenen zählen. Und des is afoch schön eben, wenn's dann kommen und sagen: Ja und der hat geschrieben und was heißt das [Anspielung auf Schüler, die wir vorher am Gang getroffen hatten und die Fragen zu einer SMS von einem spanischen Freund hatten] und das is afoch schön. Das macht afoch ganz viel Spaß."* (IP3: 127-132, 138-146)

IP3 betont zwar, dass es nicht „das Schlüsselerlebnis" (IP3: 131) gegeben hätte, mit dem sie darauf hinweist, dass sie nicht immer schon gewusst habe, dass sie Lehrerin sein wolle und auch kein bestimmtes Moment ausmachen kann, ab wann sie wusste, dass dies der passende Beruf für sie sei. Trotzdem scheint sie eine Leidenschaft für den Lehrberuf als Ganzes zu haben und nicht nur ein inhaltliches Interesse für die Fächer, die sie unterrichtet. Sie spricht explizit davon, dass es ihr an ihrer Rolle als Lehrerin besonders gefalle, jungen Menschen eine neue Welt zu eröffnen. Dies könnte als wertrationales Handeln interpretiert werden, da sie mit einem pädagogischen Wert argumentiert. Sie erzählt aber auch von einer Erfolgsgeschichte (von dem Schüler, der ihr die SMS zeigt), was darauf schließen lassen könnte, dass ihr Handeln als LehrerIn

möglicherweise doch nicht ganz ziellos interpretiert werden kann. Es stellt sich die Frage, inwiefern „pädagogisches“ mit der Beschreibung von Weber in Zusammenhang gebracht werden kann; Er nennt ästhetische, religiöse und ethische Werte. Diese Werte unterscheiden sich möglicherweise insofern von pädagogischen Werten, dass pädagogische Werte öfter eine Intentionalität in sich tragen. IP3 spricht aber davon, dass sie eine Welt eröffnen will, mit der sie die Rahmenbedingungen zu schaffen glaubt, in denen ihre SchülerInnen die Welt entdecken könnten.

Nach IP6 ist es sehr wichtig, dass die SchülerInnen lernen, sich zu ethischen Themen zu verhalten. Das Schulsystem aber gebe ihrer Ansicht nach dazu weniger Möglichkeiten als früher:

> *“Ahm die Schüler, glaub ich, merken auch gar nicht so einen Unterschied, weil sie ja nicht wissen, wie’s früher war. Also die, die wachsen einfach in dieses System hinein. Als Lehrer hab ich allerdings das Gefühl und da kann ich jetzt natürlich nur von Englisch sprechen, wobei die anderen Fächer sagen das auch ein bissl: Es wird sehr, sehr viel nur mehr auf dieses Formate-Training hingearbeitet. Also da gibt’s halt, in, in Englisch gibt’s verschiedene Formate, zum Beispiel irgendwie so äh richtig oder falsch ankreuzen oder eine Frage beantworten oder so. Und ich merk das immer mehr und die Schulbücher bauen immer mehr auf das auf: Es gibt kein, keine Themen mehr, die die Schüler interessieren und wo man dann drüber redet und wo man dann diskutieren kann, sondern es ist alles nur mehr in diesen: Lese diesen Text, hake an, richtig oder falsch. […] Und des is hoit auch für uns Lehrer schwierig, weil natürlich kann man jetzt sagen: Naja, da muss man halt als Lehrer die Themen reinbringen in den Unterricht. Das stimmt natürlich, das macht ma eh oder kann ma eh machen, nur, man muss sie halt auf dieses, auf diese Sachen dann hinbringen... […] Aber es is halt, des is halt sehr, sehr schwierig und was ich auch das Gefühl hab, ist, dass, dass die Themen generell, oiso wonn i etz so die neue Matura anschau, was das für Themen sind, ja?! Das sind so Wischi-Waschi-Themen, des is so, ha, weiß i ned, äh, Familie, okay. Was für Familientypen gibt’s, okay, da kann ma eh ein bissl was erzählen, aber es werden sämtliche Themen rausgenommen aus dem Unterricht, die irgendwie kontrovers wären, wo ma aber drüber diskutieren könnte, ja. Jetzt zum Beispiel, weiß i ned, was mir spontan einfällt:*

> *Abtreibung, zum Beispiel, ja... […] Oder: Todesstrafe. Solche Sachen, wo man, wo's verschiedene Meinungen gibt, was sehr kontrovers is, wo ma super Sachen drüber machen könnte, wird total rausgenommen aus dem Unterricht, weil es passt überhaupt nicht mehr in dieses Konzept hinein. Man darf die Schüler auch, man weiß nicht, was die für Erlebnisse gehabt haben, die Schüler vorher, das heißt, man darf sie nicht aufwühlen mit solchen Themen. […] Des, des und des find i total schade, dass diese Themen einfach, dass nur mehr diese Themen von der Matura genommen warden."* (IP6: 248-257, 260-264, 268-274, 276-280, 291-292)

IP6 hätte gerne, dass die SchülerInnen sich mit Themen beschäftigen, die kontrovers sind, aber man dürfe die SchülerInnen gleichzeitig nicht mit diesen Themen „aufwühlen" (IP6: 280). Sie argumentiert gegen die Themensetzung des Lehrplans, da sie davon ausgeht, dass es sinnvoll wäre, über kontroverse Themen (das Gegenteil von „Wischi-Waschi-Themen" (IP6: 270)) zu sprechen, daher könnte diese Argumentation als wertrational bestimmt werden. Sie kritisiert, dass es für die SchülerInnen normal geworden sei, dass sie „Formate-Training" (IP6: 252) machen müssten und anscheinend auch, dass sie über (emotional oder ethisch) leicht verdauliche Themen sprechen. Inhaltliche Werte und die Schwierigkeiten und Reibungen, die Gespräche über schwierigere Themen mit sich bringen, würden aus dem Unterricht ausgeklammert werden. Dies erinnert an die von VertreterInnen des konkurrenzgesellschaftlichen Diskurses beschriebene moralische Verarmung. Laut Rosa lasse sich diese daran festmachen, wenn man betrachtet, wie über das gute Leben nachgedacht wird. IP8 spricht sich darüber aus, als er „das richtige Leben" (IP8: 545) beschreibt. Erstens ist bereits interessant zu bemerken, dass er vom *richtigen* Leben spricht. Das gute Leben im Sinne Rosas heißt, dass ein Individuum eine Vorstellung davon habe, was für es im Leben wichtig ist und inwiefern dieses Wichtige erreichbar ist. Es hänge mit den Werten des Individuums zusammen, was genau das gute Leben ist. Das „richtige Leben", wie IP8 es bezeichnet, könnte möglicherweise auf einen externen Maßstab schließen lassen, an das man messen kann, was richtig (und was falsch) ist. Nach IP8 ist das richtige Leben, „dass man Geld macht, hm, dass man viele Leute kennt. Weil wär ich in dem Dorf, kann man das nicht „richtiges Leben" nennen, das war vielleicht früher so. Heutzutage ist die Stadt irgendwie schon wichtig. […] Ein bisschen gebildet

werden, bisschen. Ja. Sich in der Stadt anpassen und halt, das Wichtigste ist Geld verdienen. Das kann man halt wie in einem Dorf in [Geburtsstadt von IP8] nicht. Dort ist vielleicht die Natur schön, aber das war's auch schon" (IP8: 547-549, 551-553). Er spricht von Geld als das Wichtigste im Leben. Geld könnte ein instrumenteller Wert sein, weil es dazu dient, andere Dinge, wie zum Beispiel Status oder materiellen Wohlstand, zu ermöglichen. Andererseits könnte natürlich auch Geld verlangt werden, damit man dafür sorgen könne, dass andere es gut haben. Dann würde wiederum ein moralischer/inhaltlicher Wert hinter dem instrumentellen Wert stecken. Da IP8 nur von Geld spricht, und nicht von dem, was er damit tun will, könnte dies eventuell darauf hinweisen, dass er Geld an sich als wichtig bestimmt.

Hypothese 5 könnte mithilfe der Interviewaussagen sowohl bestätigend als auch entkräftend beantwortet werden, wobei angemerkt werden sollte, dass sich mehr Aussagen für eine Bestätigung finden lassen. Es wird des Öfteren sehr zweckrational argumentiert, wenn es um Schule, Studium, Beruf und Fächer geht. Häufig wird eine Sprache mit ökonomischen Metaphern verwendet. Insbesondere für die SchülerInnen scheint das Leitbild zu sein, dass man etwas macht, wenn es etwas bringt und etwas nicht macht, wenn es nichts bringt. Diese Entscheidungen basieren oft auf pragmatischen oder finanziellen Gründen, können aber auch ethisch fundiert sein und einem trotzdem „etwas bringen" (Freundschaft, Freude, et cetera). Trotzdem wurde auch manchmal eher wertrational argumentiert, also von Handlungen erzählt, die nicht auf ein bestimmtes Ergebnis ausgerichtet zu sein.

5.1.6 Konkurrenz ist (nicht) normal

Das Konzept von Konkurrenz bleibt im Sprechen von den AkteurInnen unhinterfragt.

Laut Rosa werden die Ergebnisse von Konkurrenzkämpfen als fair oder wahr gesehen, weil Konkurrenz der wichtigste Interaktionsmodus in der Konkurrenzgesellschaft sei. Mit Konkurrenz ist hier der Streit um „ein Drittes" gemeint, also beispielsweise um Anerkennung, Status, Ansehen. Es gehe um eine indirekte Messung von Menschen untereinander anhand ihrer Leistungen und Errungenschaften. (Vgl. Rosa 2006, 84, 89) Wetzel zeigte, dass

dem Wort Konkurrenz eine eher negative Konnotation beigemessen werde (vgl. Wetzel 2013, 57). In Kapitel 5.1.1 wurde bereits dargelegt, dass viele Interviewpersonen explizit angeben, *gegen* vergleichen zu sein oder gar keine Vergleiche zu machen, sich aber an anderen Stellen sehr wohl mit anderen vergleichen oder auch andere miteinander zu vergleichen. Vergleichen scheint daher auf eine bestimmte Weise als logisch angesehen, andererseits aber auch als negativ bewertet zu werde. In Kapitel 5.1.5 wurde klar, dass die Interviewpersonen oft so argumentieren, dass sie bestimmte Entscheidungen treffen, weil diese zu ihrer Konkurrenzfähigkeit beitragen. Die Hypothese, dass Konkurrenz im Sprechen der AkteurInnen unhinterfragt bleibt, kann teilweise bestätigt und teilweise auch widerlegt werden. In diesem Kapitel wird gezeigt, wie die AkteurInnen Konkurrenz einerseits negativ betrachten (5.1.6.1) und andererseits als logisches Muster verwenden (5.1.6.2).

5.1.6.1 Konkurrenz ist negativ

Alle Lehrerinnen sprechen sich zumindest einmal gegen Konkurrenz aus. IP3 gibt an, dass sie, oft ohne es zu bemerken, in einer Klasse Konkurrenz als Mittel verwende, um die SchülerInnen anzuspornen, mehr zu leisten. Beispielsweise würde sie dann sagen, dass eine andere Klasse schon weiter mit dem Lehrstoff seien: „Da is ma, manchmal is ma schon versucht, dass man sagt: Ma, die andere Gruppe hat das jetzt aber viel schneller hingekriegt oder viel besser hingekriegt oder die andere Gruppe ist schon viel weiter. Äh da muss i mi selber schon oft ziemlich zammreißen, weil des find i, is ned in Ordnung" (IP3: 372-375). Sie müsse sich bewusst „zammreißen" (IP3: 375), weil sie eigentlich findet, dass jede Gruppe anders ist und anders lernt, und dass sie deshalb nicht mit einem Konkurrenzgedanken geführt werden sollten. IP3 erzählt außerdem, dass sie als LehrerInnen in der Schule teilweise darauf achten würden, bestimmte Vergleichselemente für die SchülerInnen verborgen zu halten, um negative Folgen zu vermeiden. Als Beispiel dafür gibt sie an, dass die Eltern mancher Kindern die Sprachreisen oder Exkursionen nicht zahlen könnten und dass die Schule jenen dann mithilfe eines Schulfonds unter die Arme greife. Dies werde aber so organisiert, dass die SchülerInnen nichts möglichst davon mitbekommen würden. (Vgl, IP3: 525-532) Dies hat insofern was mit Konkurrenz zu tun, als

dass die Position, die man (in diesem Fall: in der Klasse) hat, von den einem zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig ist. Es wird im konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs auch festgestellt, dass es für den Positionserwerb wichtig ist, als konkurrenzfähig zu *scheinen*. Wenn Kinder nicht voneinander wissen, wie viel oder wenig sie haben, kann dies die Konkurrenzposition nicht verschlechtern. Die Konkurrenzfähigkeit wird in dem Sinne nicht gefährdet, weil niemand weiß wie viel Ressourcen die SchülerInnen (zu Hause) haben und können sie genau so konkurrenzfähig wie die andere erscheinen. Im Kollegium achtet IP3 darauf, sich nicht vom Konkurrenzdruck beeindrucken zu lassen, obwohl dies derzeit schwierig sei, weil es eine Vertretungslehrerin gebe, die zu Konkurrenz ansporne: „Es war vorher alles immer sehr harmonisch und durch diese Vertretung, die jetzt noch immer bei uns ist, hat sich das etwas verändert und is mehr Konkurrenz entstanden“ (IP3: 391-393). Konkurrenz im Kollegium kann hier daran festgemacht werden, dass bestimmte Informationen nicht weitergegeben werden oder dass Materialen als die eigenen ausgegeben werden, obwohl sie von jemand anderem sind: „Äh ja es ist dann afoch, tja, sind dann verschiedene Situationen entstanden, die dann nicht so angenehm waren irgendwie, zum Beispiel, dass dann eben mit meinen Materialien halt, ähm als eigene ausgegeben wurden und so weiter, ich mein, das muss nicht sein” (IP3: 491-493). IP3 gibt daher ihre Materialen nicht mehr (an jede/n) ab, was sie früher aber schon gemacht hätte. Ihrer Meinung nach wäre eine ideales Kollegium eines, in dem man über die eigenen Schwierigkeiten reden kann, ohne Angst haben zu müssen, dass nachher negativ über einen gesprochen werde, also „[o]hne, dass dann nachher unter vorgehaltener Hand gesprochen wird: Na, die hat’s nicht im Griff oder wie auch immer, sondern dass man einfach mal sagen kann: Ma, heute hat’s irgendwie ned past” (IP3: 516-518). (Vgl. IP3: 395-396, 410-415, 503-518) Konkurrenz kann daher in den Aussagen von IP3 als negativ konnotiert bewertet werden, weil es ihrer Meinung nach einem angenehmen Arbeitsklima widerspreche. Sie beschreibt in einer anderen Aussage, dass Wettbewerb nicht in eine ungesunde Richtung gehen sollte. Sie will, dass sich auch die „Schwächeren“ (IP3: 348) trauen, im Unterricht etwas zu sagen. Wenn andere negativ auf die Meldungen von diesen SchülerInnen reagieren, hört für sie die gesunde Wettbewerb auf. (Vgl. IP3: 343-356) Ihrer Meinung nach gibt es also auch gesunden Wettbewerb, was der These dieses Kapitel, dass Konkurrenz als negativ betrachtet wird, teilweise auch widerspricht.

Auch von IP5 und IP6 wird Konkurrenz im Kollegium angesprochen. Beide finden es am angenehmsten, wenn es keine Konkurrenz gibt. In Kapitel 5.1.1.3 wurde IP6 zitiert, als sie ein Beispiel von Druck gibt, der für die SchülerInnen dadurch entstehe, dass das Niveau unterschiedlicher Klassen miteinander verglichen werde. Sie bewertet dies als negativ. (Vgl. IP6: 781-792). Sie sagt zudem: „Aber wenn's [die SchülerInnen] dann zum Beispiel plötzlich alle negativ sind und bei mir aber gut waren, dann, glaub ich, würd ich schon so: Oh Gott und die, die sind schlecht von mir, also da denkt ma schon nach. Da macht ma sich schon selber a bissl an Druck, glaub ich" (IP6: 797-799). Im Gegensatz zu IP3 spricht IP6 sich nicht gegen Konkurrenz in dem Sinne aus. IP6 sagt, dass man sich aus einem Prozess, in dem untereinander Druck gemacht wird, herausnehmen könne. IP3 erkennt ebenso, dass dies möglich ist, gibt aber an, dass es schwierig sei. IP5 ist es genauso wie IP3 bewusst, dass sie Konkurrenz zwischen Klassen manchmal als Mittel zur Leistungssteigerung verwendet. „Man muss eher aufpassen, dass man nicht immer die guten hervorhebt ne?" (IP5: 583-584) Bei IP4 ist nicht explizit von Konkurrenz die Rede. Sie spricht von „bewerten" (IP4: 544) und betont, dass sie es im Leben immer angenehm gefunden habe, wenn sie nicht bewertet wurde und sie deshalb versuche, dies auch bei ihren SchülerInnen nicht zu tun: „I versuch immer die Schüler als Mensch zu sehen und nicht nach seinen Leistungen ja" (IP4: 586-587). Trotzdem spricht sie sich an anderen Stellen sehr stark über die Leistungen ihrer SchülerInnen aus („Die sind ja sehr schwach" (IP4: 15), „[S]ind ja ganz schlichte Gemüter in einer [Schulform]" (IP4: 172-173)).

Bei den Lehrerinnen zeigt sich also, dass sie eigentlich nicht wirklich mit Konkurrieren und Vergleichen zu tun haben wollen, sich aber gleichzeitig sehr bewusst davon zurücknehmen müssen, um zu verhindern, dass es ihnen doch passiert, dass sie es als Mittel einsetzen. Dies könnte mit Rosas Argumentation, dass Wettbewerb zum dominanten Interaktionsmodus geworden sei, in Verbindung gebracht werden.

Ein Ausschnitt aus dem Interview mit IP1 könnte diese Beobachtung bekräftigen:

> *„I2: Gibt's dann auch so ein Denken: Der ist jetzt irgendwie besser, so in, im, so als Konkurrenz irgendwie: Der ist besser, der ist schlechter, oder...?*
> *IP1: Ähm [..] Hm [..] Ich weiß es nicht. Ähm [...] Ich hoffe nicht. Ich will das nicht so hundertprozentig, also ich würde nicht zu hundert Prozent Nein sagen, aber ich glaube, eher nicht.*

I1: Okay.
*IP1: Aber es ist, es ist sicherlich da, weil Menschen einfach so sind, dass sie sich vergleichen sollten, **müssen**. Ja.*
I1: Und inwiefern machst du das? Und was bedeutet das für dich?
IP1: Ähm, wie?
I1: Zum Beispiel, wenn du sagst: Ich bin nicht so gut in Deutsch.
*IP1: Achso, ja, ja zuerst denkt man sich so, man ist eifersüchtig **auf jeden Fall**: Warum hat der's so viel einfacher oder die? Ähm ja, ja, man ist sicherlich eifersüchtig. Ich bin halt in Mathe besser. Aber ich glaub nicht, dass man jetzt irgendwie jemanden dann anfängt zu schikanieren oder so etwas. Also bei mir ist es sicher so, dass ich einfach nur eifersüchtig bin, wenn ich mir denke: Das geht doch geht irgendwie besser. Oder: Warum muss es so schwierig sein? Und ja. Und dann denk ich auch über mich nach, so: Warum macht sie's vielleicht besser oder er? Warum geht es besser, was könnte ich ändern? Das ist dann, das wär dann der zweite Schritt. Und ja.*
I2: Also du vergleichst dich da auch ein bisschen mit den anderen...
IP1: ...Ja, schon, ja. Vor allem mit den Menschen, die mir sehr, sehr nahe stehen.
I2: Mhm.
*IP1: Da ist es für mich persönlich, da zeigt sich wirklich ein bisschen ein **Konkurrenzkampf**, also ein **unbewusster**, wenn man es jetzt wirklich **brutal** ausdrücken will, aber es ist schon ein bisschen so ein Konkurrenzkampf, jetzt nicht ernsthaft, aber nur einfach so: Oh, sie ist besser. Oder: Er ist besser oder er ist schlechter oder sie ist schlechter [oder so etwas]."* (IP1: 446-471)

IP1 antwortet auf die Frage von I2, ob es Konkurrenz im Schulalltag gebe. Zu diesem Moment kommt das erste Mal im Interivew das Wort „Konkurrenz" auf. Seine erste Reaktion ist, dass er *hofft*, dass es keine Konkurrenz gibt. Das könnte darauf hinweisen, dass er sie als etwas Negatives wahrnimmt. Schrittweise dargestellt läuft seine Argumentation im Folgenden so ab: „ich würde nicht zu hundert Prozent Nein sagen" – „es ist sicherlich da" – „Menschen [sind] einfach so" – „Sie [sollten, müssen] sich vergleichen". Wenn er von sich selbst spricht, nennt er zwei Schritte. Zuerst bemerke man, dass man schlechter sei und („auf jeden Fall") eifersüchtig werde, der zweite sei, dass man sich fragt, wie man sich verbessern könne, um den Rückstand aufzuholen. Er nennt dies

einen „unbewussten“ Konkurrenzkampf, der nicht so „ernsthaft“ sei. Das Wort Konkurrenzkamp wäre ein „wirklich brutaler“ Ausdruck dafür. Es schwankt in seinen Aussagen hin und her, einerseits spricht er sich gegen Konkurrenz aus (vielleicht wegen seiner Bewertung des Wortes, weil es zu stark – oder „brutal“ klinge), andererseits könne Konkurrenz auch nur im Sinne von Vergleichen und Selbstoptimierung betrachtet werden, die seiner Meinung nach einfach zu den Menschen – und ihm selbst – dazugehören würden.

5.1.6.2 Konkurrenz ist logisch

IP1 meint, dass es Konkurrenz zwischen Parallelklassen gebe und auch „sicherlich bei einigen Lehrern“ (IP1: 629). Er stellt sich das so vor, dass sie „so quasi beim Kaffee unten sitzen und so sagen: Wie weit bist du?“ (IP1: 630-631) Er denkt, dass LehrerInnen an sich selbst zweifeln, wenn die SchülerInnen ihrer Klasse schlechte Noten hätten. IP1 glaubt aber nicht, dass es „da einen Konflikt gibt. Also so einen internen Konkurrenzkampf, dass es halt: Ja der ist besser“ (IP1: 637-638). Konkurrieren scheint seiner Meinung nach kein Konflikt zu sein, sondern einfach ein Vergleichen untereinander. Er findet, dass Menschen sich vergleichen müssten, vielleicht, weil dies einfach dazugehöre. Außerdem sieht es die Ergebnisse von einem Vergleich als „Wahrheit“. Das Phänomen, dass bei einem Vergleich eine/r als die/der Beste oder die/der Bessere herauskommt, formuliert er als Ist-Zustand: „Der ist besser“ (IP1: 638).
Verschiedene Interviewpersonen äußern sich dahingehend, dass Konkurrenz logisch sei oder sie verwenden Vokabular, das zeigt, dass sie zum Beispiel eine hierarchische Einteilung in einer Gruppe als gegeben oder „natürlich“ ansehen:

> *“Also früher war es ja immer so, dass die Streber eigentlich eher gehänselt wurden, mittlerweile ist es umgekehrt [lacht]. Also die Streber sind sehr beliebt weil man weiß, bei denen hat man alle Informationen [lacht].”* (IP2: 379-381)

> *“Man tauscht sich aus ja. Und man konkurriert. [lacht] Jeder versucht halt irgendwo sich als möglichst gut zu verkaufen. Das ist halt irgendwo logisch.“* (IP5: 703-705)

> *„Oder wer, wer die Alphatiere in der Klasse sind sozusagen oder wer, wer so die Anführer sind, das merkt ma im Turnunterricht ganz stark.”* (IP6: 450-452)

> *„Aber bei Burschen glaub ich schon, dass das durchaus sein kann, dass die dann, dass einer besser als der andere sein will oder einer mehr Tore schießt als der andere. Das is bei Mädels glaub ich ein bissl weniger. Leider, weil eigentlich is das, gehört auch dazu zum, zum Erwachsenwerden und zur, zur Bildung, dass man lernt, mit Druck, mit Konkurrenz und so weiter umzugehen und solche Sachen."* (IP6: 681-685)

> *"Also das, da tendiert's grad ein bissl hin dazu in unserer Schule, weil das Niveau sehr hoch ist, weil wir uns die Schüler aussuchen können, dann nehmen wir natürlich die besten Schüler, das is eh kloar."* (IP6: 815-817)

> *"Ich glaub schon, also die, was länger an der Schule sind, haben sicher mehr zu sagen, als wer, der neu da ist, ein jüngerer, ein junger Lehrer oder so hat sicher nicht so viel zu sagen wie jemand, der schon 10, 20 Jahre da ist."* (IP10: 472-474)

Beim Konkurrieren geht es laut Rosa und anderen VertreterInnen des Diskurses um eine Standortsicherung und die Aussagen zeigen, dass dies für die Interviewpersonen eine legitime oder normale Weise ist, wie Menschen sich untereinander verhalten. Beispielsweise ist es nach IP6 „eh kloar" (IP6: 817), dass die beste Schule sich die besten SchülerInnen aussuche. Dass sich aus dem Wettbewerb zwischen Schulen oder SchülerInnen schließen lasse, wer die beste Schule und SchülerInnen sind wird unhinterfragt übernommen.

Die Beantwortung von Hypothese 6 zeigt, dass die AkteurInnen dem Konkurrenzbegriff sehr ambivalent gegenüberstehen. Sie scheinen das Wort „Konkurrenz" des Öfteren als negativ zu betrachten, aber sich trotzdem in ihren Argumentationen oder darin, wie sie Prozesse wahrnehmen, auf Konkurrenzprinzipien zu verlassen. Die Lehrerinnen sprechen sich manchmal explizit gegen Konkurrenz aus, obwohl es manchmal doch unhinterfragt an anderen Stellen im Interview wieder auftaucht, wenn sie über ihre Unterrichtspraxis oder Ideen sprechen. Auch die, die sich gegen Konkurrenz aussprechen, geben an, sich bewusst damit beschäftigen zu müssen, diesem Muster nicht zu folgen. Auch die Ergebnisse von Konkurrenz oder die Hierarchiebestimmung aufgrund dessen werden eher als normal, gerecht oder

wahrhaft wahrgenommen. Das bedeutet, dass Konkurrenz als Wort oder Begriff eher als zu stark gesehen wird, aber die Mechanismen, die von einem Konkurrenzprinzip hervorgehoben werden – vergleichen, besser sein zu wollen, um ein Drittes streiten – in den Erzählungen von den AkteurInnen wiederzufinden sind. Es könnte daher gesagt werden, dass Konkurrenz als Prozess, wenn er sich ereignet, als normal angesehen wird.

5.2 DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS AUF BILDUNGSEBENE? (KATHARINA GREDLER)

Für die Prüfung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses auf Bildungsebene wurden sieben Hypothesen formuliert. Ebenso wie in Kapitel 5.1 ist es nicht mit einem „Ja“ oder „Nein“ als Antwort auf eine Hypothese getan, sondern nur mit einer differenzierten Form der Auswertung. Aufgrund dessen sind die zu den jeweiligen Hypothesen passenden empirischen Daten in Texten dargestellt; wichtige Aussagen werden direkt zitiert.

5.2.1 Anpassung an das System

Die AkteurInnen passen sich an das Bildungssystem an und funktionieren nach dessen Logik.

In der Analyse dieser Hypothese wird untersucht, ob und inwiefern in den Aussagen der AkteurInnen erkannt werden kann, dass sie sich an das System Schule mit seinen Logiken und Regeln anpassen bzw. ob Hinweise dahingehend gefunden werden, die gegen ein Anpassungsverhalten sprechen könnten.

5.2.1.1 Ich muss, will aber nicht

IP3 erklärt im Interview, wie sie darauf reagiert, wenn die SchülerInnen einmal nicht mitmachen:

> *„[...] und dann muss i ma halt einfach spontan was überlegen, wie ich sie jetzt dazu bringe, also entweder ähm nehm ich sie nochmal zusammen und erklär ihnen, dass das jetzt wichtig ist, weil das dann eben auch in die Note einfließt.“* (IP3: 53-55)

Diese Aussage könnte auf folgende Begründungslogik zurückzuführen sein: Mitarbeit ist wichtig, weil sie in die Note einfließt; nicht der Inhalt oder Lehrstoff legitimiert die Notwendigkeit zur Mitarbeit, sondern die Tatsache, dass diese benotet wird. Auch sieht sie sich scheinbar in der Position, dem System in gewisser Weise Folge zu leisten, sie gibt nämlich an, dass sie sich „natürlich an den Lehrplan halten und an die Zentralmatura halten [muss].“ (IP3: 70-75). Beides könnte auf eine Übernahme der Begründungsmuster des Bildungssystems hinweisen. Allerdings gibt sie an, ihre eigenen Freiheiten innerhalb der neuen Reglements wiedergefunden, indem sie sich mit den Fragen „Was ist verlangt? Was ist das Ziel? Was muss ich unbedingt machen, um da hin zu kommen?“ (IP3: 80-89) auseinandersetze und dann entscheide, wie sie dies erfüllen könnte. Sie wolle nämlich nicht nur teaching to the test machen und gestalte ihren Unterricht daher so, wie sie es wolle. Die vorgegebenen Themen seien zwar immer die gleichen, aber sie gibt an, „viele“ Freiheiten in ihrer Unterrichtsgestaltung zu haben. (Vgl. IP3: 70-75, 80-89) Ihr kann, weil sie sich kritisch über die Einschränkung ihrer Freiheit äußert bzw. versucht, ihre Freiheiten innerhalb der ihr vorgegebenen Rahmen wiederzufinden, keine unhinterfragte Übernahme der Begründungsmuster zugeschrieben werden.

Die Lehrerin IP4 erzählt davon, dass sie gewisse Dinge tun, beispielsweise die SchülerInnen nun mal benoten, müsse. Beinahe unzählige Male betont sie, dass sie sich in ihrem Lehrberuf so verhalten müsse, wie sie es eigentlich gar nicht wolle, beispielsweise wolle sie die SchülerInnen eigentlich gar nicht benoten.

> *„Also für mich ist schwierig, dass ich sie benoten muss. Das will ich gar nicht. Ja, für mich ist das so schwierig. Ich versuch den Zugang nicht über die Leistung zu haben als Lehrer, als... du bist immer der Beurteiler, das mag ich gar*

nicht ja. Des so... und und ich mag dann auch gar nicht, wenn ich dann sehr streng sein muss." (IP4: 29-32)

Sie möge es außerdem gar nicht, wenn sie wieder einmal streng sein oder Aktionen setzen müsse, von denen sie eigentlich nichts halte, um beispielsweise das Schummeln der SchülerInnen zu vermeiden. An einer späteren Stelle im Interview ärgert sie sich darüber, dass sie SchülerInnen mit Fünfern benoten, jemanden durchfallen lassen bzw. immer wieder ein Minus vergeben sowie mahnen und predigen müsse, „aber es geht leider nicht anders ja" (IP4: 42-44). Dass sie in diesem Zusammenhang keine anderen Möglichkeiten sieht, könnte entweder ein Hinweise auf eine Bestätigung von H8 sein, andererseits ist sie als Lehrperson natürlich gezwungen, Noten zu vergeben und kann sich gar nicht widersetzen, ohne auf kurze oder lange Sicht wohl ihre Arbeit als Lehrerin zu verlieren. Sie gibt an, dass sie sich immer wieder selbst korrigieren und sich bewusst wieder als Lehrkraft positionieren müsse, weil sie immer wieder in eine sehr freundschaftliche Rolle abrutsche. (Vgl. IP4: 29-329, 34-40, 42-44, 93-95, 128-129, 589-598, 612-622) Einmal spricht IP5 davon, dass es ihre Aufgabe sei, die Schülerinnen anzupassen (vgl. IP4: 601-603), was wiederum auf eine Übernahme der Muster des Systems deuten könnte. Wie man an diesem Beispiel sehen kann, ist die Grenze zwischen den beiden Hypothesen tatsächlich oft fließend und es gibt Überschneidungen. Da sie, wie bereits erläutert, aber ständig betont, dass sie die SchülerInnen „leider" bzw. ohne es zu wollen, benoten müsse, zeigt, dass Dinge wie Benotung hinterfragt werden.

Ganz ähnlich argumentiert Lehrerin IP6, die angibt, dass sie ihre SchülerInnen zurechtweisen müsse, ihr dies aber gar nicht gefalle (vgl. IP6: 96-104). Sie müsse „halt wieder dann schimpfen oder so und das, das gfallt ma eigentlich nicht" (IP6: 102). Weiters erzählt sie davon, dass sie die ganzen Themen und Formate abarbeiten müsse, die vorgegeben seien (vgl. IP6: 315-318) sowie auf das Maturalevel kommen (vgl. IP6: 365-366) und gezielt auf die Matura vorbereiten müsse (vgl. IP6: 394). Im Zusammenhang wird aber ersichtlich, dass sie sich vor allem gegenüber den vorgegebenen Themen kritisch zeigt und zumindest nicht nur diese behandeln will (vgl. IP6: 266-313). Ganz ähnlich wie IP3 gibt auch sie an, dass sie zwar gewisse Vorgaben erfüllen müsse, beispielsweise die Grammatik, die im Lehrplan vorgesehen ist, abzuarbeiten, allerdings scheint sie auch eigene Wege innerhalb dieses Rahmens gefunden zu

haben, indem sie beispielsweise ein bestimmtes Grammatikthema anhand von Themen, die nicht dem Lehrplan entsprechen, behandle (vgl. IP6: 342-353).

Die Schülerin IP7 verwendet ebenfalls häufig das Wort *müssen* in ihren Ausführungen. Ihre Verwendung des Wortes lässt weitgehend offen, ob ebenfalls nur eine äußerliche Anpassung das System oder auch eine Übernahme der Begründungsmuster des Systems zu verzeichnen ist. Sie sagt: „[M]an muss schon seine Sachen machen, also seine Sachen in Ordnung haben, seine Mappe und Bücher und Hausübungen machen und da sein und zuhören, also ich find schon, dass man auch was beitragen muss. Es ist meistens nicht ganz grundlos, wenn es eine nicht so... also eben, wenn Leute immer zu spät kommen oder so was, das verstehe ich." (IP7: 390-395) Da sie sich nicht weiter dazu äußert, bleibt unklar, ob sie findet, dass man diese Dinge machen müsse, um im System zu funktionieren oder ob sie tatsächlich dieser Meinung ist und sie wie selbstverständlich die Funktionsweise des Systems übernommen hat. Sie gibt beispielsweise auch an, dass man in Rechnungswesen, da die Lehrerin sehr streng sei, „alles" können müsse (vgl. IP7: 132-139). Nun bedeutet Anpassung an eine Lehrperson nicht automatisch eine Anpassung an das System, denn LehrerInnen könnten sich prinzipiell auch gegen das System aussprechen bzw. die SchülerInnen zu einem Widerstand gegen das System aufrufen. Anpassung an eine solche Lehrkraft wäre dann das Gegenteil von Anpassung an das System. Jedenfalls spricht sie davon, dass man sich ohnehin immer an die Leute anpasse, mit denen man es gerade zu tun habe und sie deshalb zu Hause „sicher" anders sei als in der Schule: Dort könne sie es sich leisten, zum Ausdruck zu bringen, was ihr nicht passt. (Vgl. IP7: 288-299) Dies könnte ein Hinweis für eine rein „äußerliche" Anpassung sein, indem sie in der Schule eine bestimmte Rolle spielt und sich dessen auch bewusst ist. Verstärkt wird diese Annahme durch ihre Aussage, dass man sich als SchülerIn anders verhalte, weil man LehrerInnen meistens irgendwie beeindrucken müsse (vgl. IP7: 468.470). Hier wird also vermutlich eine Rolle gespielt, um sich Vorteile zu verschaffen.

IP8 spricht davon, dass eine Lehrerin ihn letztes Jahr nicht so sehr gemocht hätte, weil, so glaubt er, er zu viel nachgefragt habe, wenn er sich nicht auskannte und er geht davon aus, dass sie das genervt hätte. Deshalb höre er nun meistens nur zu (vgl. IP8: 170-178). Ganz ähnlich wie bei IP7 ist auch bei ihm zu vermuten, dass dies lediglich eine Rolle ist, die er hier spielt, denn er gibt an, dass es ein „enormer Unterschied" sei, wie er sich in der Schule oder daheim

verhalte. Er rede beispielsweise im Interview hier anders, mit seinen LehrerInnen anders und mit seinen Kollegen wiederum ganz anders. (Vgl. IP8: 291-297)
Die Aussagen von IP11 und IP12 weisen eine Anpassung auf, die aufgrund der unterschiedlichen Ansprüche von LehrerIn zu LehrerIn divergiert:

> *IP12: ...manchen ist andere Sachen wichtiger als für andere Lehrer. Es ist immer unterschiedlich, man muss sich auch wirklich diesem Lehrer anpassen, also wirklich aufpassen: Okay, wir haben jetzt diesen Lehrer, der möchte das so und so haben, müssen wir uns auch so einstellen auf diese Stunde, aber wenn wir das so sagen, ist es schon anstrengend auch irgendwie, aber schaffbar. [...]*
> *IP11: Also für mich ist es so, dass, ja jeder muss es persönlich wissen, hm, wie soll ich sagen, wir müssen das auch wissen, welcher Lehrer was will und wie wir's machen müssen...*
> *IP12: ...Ja wie wir drauf klarkommen...*
> *IP11: ...Mhm...*
> *IP12: ...Ja etwas anderes bleibt uns eh nicht übrig.*
> *I1: Also doch, doch da auch anpassen daran, wie...*
> *IP12: ...Ja. Anpassen...*
> *IP11: ...Wir müssen uns auch anpassen, weil den Lehrern ist es eh egal, die haben ihren Job*. (IP11/IP12: 89-93, 154-163)

Grundsätzlich ist also eine Anpassung der beiden feststellbar, diese unterscheidet sich allerdings je nach den Maßstäben der LehrerInnen und es kann nicht automatisch auf eine Anpassung an das System geschlossen werden. IP12 akzeptiert aber auch, dass sie für die Nebenfächer auch lernen müsse, obwohl sie es kritisiert. Außerdem müsse man als SchülerIn damit klarkommen, dass Eltern und LehrerInnen einen anderen Blick auf das Leben von SchülerInnen hätten und nicht bemerken würden, was es für eine Last sei, jeden Tag so früh aufzustehen, im Unterricht zu sitzen und sich so vieles merken zu müssen. (Vgl. IP12: 132-136, 228-232, 294-295) Dadurch, dass sie diese Dinge, die sie angibt an zu müssen, kritisiert, kann von einer äußerlichen Anpassung an das System ausgegangen werden.

Es wurden keinerlei Aussagen gefunden, die H7 entkräften könnten. Alle Interviewpersonen zeigten einen gewissen Grad an Anpassungsverhalten. Dies ist wohl auf die Tatsache zurückzuführen, dass man, wenn man sich einem

System in keinster Weise anpasse und sich ihm nur widersetze, auch nicht (lange) Teil davon sein würde bzw. nicht darin bleiben könnte, weil man dann als LehrerIn gekündigt und als SchülerInnen vom weiteren Schulbesuch suspendiert wird. Jene SchülerInnen, die sich dem System stark widersetzen, sind wohl nicht (mehr) in einer Schule als AkteurInnen vorzufinden.

5.2.2 Übernahme der Begründungsmuster des Systems

Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.
Die Bearbeitung dieser Hypothese wurde in vier Teile gegliedert. Einerseits wird untersucht, ob ein „selbstverständliches Muss" in den Aussagen der Interviewpersonen wiederzufinden ist, was als Hinweis auf eine Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese angesehen werden kann. Weiters wird dargestellt, ob die AkteurInnen in ihrer Sprache die schulischen Leistungen einer Person mit der Person selbst gleichsetzen, was ebenfalls als eine Übernahme der Begründungsmuster gedeutet werden kann. Weiters wird nicht-regelkonformes Verhalten, von dem die AkteurInnen erzählen, dahingehend analysiert, ob dieses als Widerstand gegen das System gedeutet werden könnte, was dazu beitragen könnte, die Hypothese zu widerlegen. Im letzten Teil werden Kritik und Änderungsvorschläge der Interviewpersonen dargelegt, die auf ebenfalls eine Nicht-Übernahme der Begründungsmuster hinweisen können.

5.2.2.1 Das selbstverständliche Muss

IP1 beschreibt im Interview den Mathematikunterricht und bezeichnet es als ungeregelt, dass Input und Übungen fließend verlaufen würden und nicht wirklich getrennt seien wie in anderen Stunden (vgl. IP1: 76-83). Er meint dazu: „[...] aber das muss man ehrlich gesagt bei Mathe" (IP1: 81). Auf die Frage hin, ob er gern mehr praktische Beispiele in anderen Fächern hätte, gibt er an: „Nein, ich glaub, das ist gar nicht möglich" (IP1: 94). und begründet dies unter anderem mit Zeitknappheit; außerdem seien „diese ganzen Wirtschaftsdinge [...] einfach 100% Theorie, das muss man einfach so können" (IP1: 97-99). Ihm scheinen in diesem Zusammenhang keine Möglichkeit einzufallen, wie Mathematik- oder Wirtschafts-

Unterricht anders gestaltet werden könnten, was eher auf eine Übernahme der Begründungslogiken des Bildungssystems hinweisen könnte.[43]
Das Interview mit IP2 liefert gleich mehrere Zitate, welche Hinweise für diese Hypothese enthalten: „Ich muss das lernen, was er mir sagt [lacht]." (IP2: 315) Hier ist eine Tendenz in Richtung Selbstverständlichkeit erkennbar. Im Zusammenhang mit einer ihrer weiteren Aussage verstärkt sich diese erste Annahme:

> *„Ja das Problem ist, irgendwie muss man ja die Noten geben. Man kann ja nicht sagen: Okay ja, du gefällst mir, ja, ich find dein Oberteil gut, du kriegst `ne Eins: Das geht ja nicht. Irgendwie muss man ja `ne Note finden."* (IP2: 454-456)

IP2 scheint das Schulsystem nicht ohne Notenvergabe denken zu wollen und können. Wenn es keine Noten gebe, wird es ihrer Ansicht nach beliebig („ich find dein Oberteil gut, du kriegst `ne Eins") und ihr scheinen keine anderen Formen der Beurteilung einzufallen. Weiters gibt sie an, dass sie bei der Matura wissen müsse, wie sie bestimmte Beispiele ausrechnet (vgl. IP2: 113-116). Sie kritisiert den Lehrstoff oder die Organisation der Matura an sich nicht. Daher können ihre Aussagen als eher in Richtung diese Hypothese bestätigend gewertet werden.

IP5 gibt an, dass der Lehrstoff – in diesem Fall gebrochen rationale Kurven bei einer Kurvendiskussion – etwas sei, was die SchülerInnen können müssen und dass das Ziel „einfach" die Zentralmatura sei (vgl. IP5: 85-94). Als Lehrerin müsse man, dadurch, dass man die Aufgaben der Matura nicht mehr selbst zusammenstelle sondern diese bei der neuen Zentralmatura einheitlich sind, „wirklich seinen Stoff durchbringen" (IP5: 180) und man dürfe nichts vergessen, was sie zwar als freiheitseinschränkend wahrnimmt, die neuen Vorgaben im Allgemeinen aber trotzdem gut zu findet, sie müsse „einfach" schauen, dass sie die für die Vorbereitung auf die Zentralmatura notwendige breite Streuung der Themengebiete zusammenkriege (vgl. IP7: 178-184). Sie bezeichnet es als „Problem [...], dass die Schüler natürlich nicht das tun, was man von ihnen verlangt." (IP5: 387-388).

[43] Dies soll nicht bedeuten, dass IP1 im Laufe des Interviews keine Kritik mehr äußert. Er spricht zwar nicht über Ideen dafür, wie Mathematik- oder Wirtschaftsunterricht anders gestaltet werden könnten, jedoch bringt er ein paar grundlegende andere Änderungsvorschläge ein, die sich beispielsweise auf die Rolle der LehrerInnen oder auf das Klassenkonzept beziehen. Dies wird im Unterkapitel *Kritik und Änderungsvorschläge dem System gegenüber* im Rahmen dieser Hypothese dargelegt.

Mehrere Indizien weisen hier auf eine Übernahme der Begründungsmuster des Schulsystems hin: IP5 verwendet das Wort *müssen* in einer gewissen Selbstverständlichkeit, da sie keine Alternativen, wie das System anders funktionieren könnte, bringt, die Zentralmatura, obwohl sie sie als freiheitseinschränkend für sich empfindet, trotzdem „gut" findet und sehr häufig das Wort „einfach" oder „natürlich" verwendet.

Für IP10 ist „keine Stunde gut und keine schlecht", er sitzt dort, wartet nur ab, wie die Stunden vergehen alles weitere sei ihm egal (vgl. IP10: 38-51). Was auf den ersten Blick klingen könnte, wie ein zwar angepasster, aber das System scharf kritisierender Schüler, zeigt in weiteren Zitaten allerdings eine starke Tendenz in Richtung Übernahme der Bildungssystem-Logiken auf:

> *„Also verändern würde ich nichts, es ist ja die Schule. Man muss lernen. Gemütlicher für die Schüler kann man's eh nicht machen. Weiß nicht. Wir haben Laptops, wir können eigentlich machen, was wir wollen, aber. Was man verbessern kann, weiß ich nicht. Ich bin nicht der Lehrer."* (IP10: 74-77)

Sehr selbstverständlich gibt er an, dass man für die Schule nun mal lernen muss und er nichts verändern würde, er wisse auch gar nicht was, denn er sei schließlich nicht der Lehrer. Dies zeigt, dass er nicht aktiv für Veränderungen eintritt bzw. sich auch gar nicht in der Position sieht, Kritik oder Änderungsvorschläge einzubringen. Weiters beschreibt er, wie er sich an die Grenzen einer LehrerIn anpasst:

> *Man muss einfach wissen, wo die Grenzen sind. Und wenn, dann passt eigentlich eh alles, wenn die, wenn die Schüler wissen: Bis dahin und nicht weiter und wenn ich nicht über diese Grenze gehe, dann sagen sie: Okay. So wär's natürlich perfekt.*
> *[...]*
> *Dann hätte sie gleich von Anfang an die Grenzen setzen sollen: Bis dahin und nicht weiter. Und dann weiß jeder, wie's abläuft, oder? So find ich, ist meine Meinung, weiß nicht.*
> *I1: Also dass es klar ist, wo, wie's...*
> *IP10: ...Ja. Weil bei den meisten Lehrern weißt du's ja nicht.*
> (IP10: 217-221, 246-250)

Wie bereits erwähnt, kann Anpassung an eine Lehrperson bzw. natürlich nicht mit Anpassung an das System gleichgesetzt werden. Durch seine Verwendung des Wortes „einfach“ und „natürlich“ und dass er es als „perfekt“ bezeichnet, wenn alle SchülerInnen die Grenzen der LehrerInnen kennen und sich an diese anpassen würden, könnte das Zitat allerdings als eher in die Richtung einer Bestätigung von H8 gehend gewertet werden.

5.2.2.2 Die Gleichsetzung von schulischer Leistung und Person

IP4 beschreibt eine Klasse mit den Worten: „Die sind ja sehr schwach“ (IP4: 15) und spricht nicht etwa von „schwachen Leistungen“ oder „schlechten Noten“. Auch IP5 verwendet in einer Erklärung, wie sich Klassen unterscheiden, Begriffe, die Personen als ganzes umfassen und nicht auf das Feld Schule reduziert sind:

> *„[Wir haben] Schularbeiten gehabt, die schlecht ausfallen. Spricht man natürlich mit den Kollegen darüber und dann stellt sich immer heraus, dass es immer die Gleichen sind, die, die schwach sind, oder die Probleme haben. Also, zum Beispiel Mathematik, Rechnungswesen... das ist ganz ganz ähnlich, auch von den Noten her. Ohne dass ma irgendwie uns da abreden, wer die Schwachen wären. Ja. Das ist einfach so. [...] Und da gibt’s die sprachbegabteren Schüler. Oder unbegabten Schüler. Und da wird es auch in der Fremdsprache zum Beispiel ähnlich sein. Und da tauscht man sich aus. Und ich glaub, das ist jetzt auch irgendwo ganz wichtig, weil ich damit auch weiß, wie’s den geht, den Schüler und wenn ich seh, die hat jetzt nicht nur bei mir Probleme, sondern auch woanders, kann man rechtzeitig sagen, du pass auf. Du bist jetzt dort und dort schwach. [...] Sie waren jetzt in einer Klasse, die international, also [Name]Klasse heißt es dann noch, da sind eher begabtere Schüler drinnen. Also, die haben Sprachenschwerpunkt, teilweise Englisch als Arbeitssprache und so weiter. Wenn Sie die mit der Parallelklasse bei einer, bei einem Test zusammensetzen würden, die Parallelklasse würde immer schlechter abschneiden, einfach weil da die schlechteren Schüler drinnen sind. Das war von Anfang an so. Weil die sich nicht für Sprachenschwerpunkt anmelden [...] Weil die nicht Englisch als Arbeitssprache haben. Weil die eh schon mit dem Normalen gefordert sind, ja? Und in der, mit englischer Arbeitssprache haben Sie auch die Schüler, die*

einfach leistungswilliger sind, leistungsfähiger sind." (IP5: 416-427, 558-568)

Dies zeigt, dass die Lehrerin zumindest in ihrer Sprache die Logik des Schulsystems übernommen haben könnte. Sie beschreibt SchülerInnen als „schwach", „begabt"/"unbegabt", „leistungswillig", „leistungsfähig", et cetera und verwendet hierzu die Maßstäbe des Schulsystems, ohne sich explizit auf diese zu beziehen bzw. ohne ihre Aussage zu relativieren, indem sie beispielsweise angibt, dass diese SchülerInnen daran vielleicht nicht interessiert sein mögen oder andere lobenswerte Fähigkeiten hätten.

Doch nicht nur LehrerInnen verwenden solche Beschreibungen, sondern auch SchülerInnen selbst, beispielsweise IP12 (553-554): „Es gibt manche, die sind sehr gut, manche nicht so gut, manche mittelmäßig". Dieser Logik nach *ist* also jemand gut bzw. ein/e gute/r SchülerIn, wenn er/sie gute Noten schreibt und wird nicht beispielsweise dann als gut bezeichnet, wenn er ein guter Klassenkamerad ist oder besonders sozial im Umgang mit anderen, weil/obowohl dies „Leistungen" sind, die nicht im Maßstab des Schulsystems aufgenommen sind. IP1 will in seiner Fantasieschule je nach Leistung „eher mit den Besseren in einem Unterricht [...] und eher mit den Schlechteren in einem Unterricht" (IP1: 241-242) sein. Demgegenüber bezeichnet sich IP7 selbst als „relativ gute Schülerin", weil sie „nie irgendwelchen Blödsinn" bzw. komische Sachen mache, laut oder unruhig sei (vgl. IP7: 121-126), was zeigt, dass potentiell auch andere Maßstäbe für diese Beschreibung verwendet werden könnten. In Bezug auf die anderen SchülerInnen allerdings erklärt sie auf die Frage hin, was „weniger gut" für sie bedeutet, dass so bezeichnet werden kann, wenn eine Lehrperson ihn etwas fragt und er darauf keine Antwort nicht weiß bzw. wenn er „nicht sehr gute Noten", „immer Vierer oder vielleicht Fünfer" schreibe oder sich allgemein „einfach schwerer mit allem" tue (vgl. IP7: 168-173). Auch diese Aussage deutet darauf hin, dass die Schülerin die Maßstäbe des Schulsystems, möglicherweise unhinterfragt, in ihren Sprachgebrauch aufgenommen hat.

Nur IP4 gibt explizit an zu versuchen, zwischen SchülerInnen und ihren Leistungen zu trennen: „I versuch immer die Schüler als Mensch zu sehen und nicht nach seinen Leistungen" (IP4: 586-587). Es sei für sie schwierig, sie überhaupt benoten zu müssen, weil sie das gar nicht wolle und deshalb versuche sie, „den Zugang nicht über die Leistung zu haben" (IP4: 29-30). Sie zeigt

allerdings die Problematik auf, dass sie als LehrerIn nun mal eine beurteilende Funktion habe (vgl. IP4: 29-32).

Allerdings muss die Analyse über die sprachliche Gleichsetzung von schulischen Leistungen und den jeweiligen Personen, wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, in ihrer Aussagekraft relativiert werden, da es sich hier um eine sprachliche Genauigkeit handelt, die wahrscheinlich als Alltagssprache im Feld Schule selbstverständlich so verwendet wird, anhand derer den Interviewpersonen aber nicht eine generelle unkritische Denkweise in diesem Bereich unterstellt werden kann.

5.2.2.3 Nicht-regelkonformes Verhalten

Wie bereits in 4.2 angesprochen, kann nicht-regelkonformes Verhalten nicht automatisch als Entkräftung von H8 gewertet werden, da das Ziel dahinter eine entscheidende Rolle für die Interpretation spielt. Im Folgenden soll daher aufgezeigt werden, welche Interviewpersonen sich welchen Regeln zu welchem Zweck widersetzen.

IP10 zählt davon, dass er öfters „eingeraucht" in der Schule sei und dies an seiner Fantasieschule legalisieren würde:

> *Also ich würde Chillerpausen (rein) machen, also kann man bisschen was rauchen gehen und so, alles okay. Aber wenn, wenn dann mal ein Unterricht ist, dann sollte man schon dabei sein und konzentriert, auf jeden Fall. [...]*
> *I1: Und wie machst du das dann in deiner Schule, dass alle konzentriert sind?*
> *IP10: [lacht] Ich bin sehr konzentriert, wenn ich gechillt bin.*
> *I1: Okay.*
> *IP10: Wenn Sie verstehen, was ich meine. [...]*
> *I1: Also du würdest so eine Gras-Pause in der Schule...*
> *IP10: ...Ja. [...] Also ich gönn mir immer wieder eine Pause. [...] Ich bin ehrlich, also ich bin oft sehr eingeraucht in der Stunde und ich hab auch, äh also jetzt, letztes Semester hab ich Referate gehalten, da war ich bumzu. Und Tests, aber es hindert mich nicht daran, jetzt äh das zu machen, was ich gerade machen muss. Es, es bringt mich nicht in so eine Phase, wo ich nichts mehr machen kann. Das ist*

> *vielleicht am Anfang, wenn du den ersten Ofen rauchst, dass du vielleicht bumzu bist und nix mehr packst, aber wenn du das schon öfters machst, kannst, kann man das ja kontrollieren, find ich. Und ich kann mich viel besser konzentrieren, wenn ich waach bin.* (IP10: 156-158, 161-164, 170-181)

Wie man daran sieht, konsumiert er aber, um im Unterricht konzentrierter zu sein. Er gibt auch an, dass es ihn zumindest nicht daran hindere, das zu machen, was er gerade machen müsse, aber gleichzeitig, dass er sich in diesem Zustand viel besser konzentrieren könne. Dies zeigt, dass sein nicht-regelkonformes Verhalten nicht als Widerstand gegen das System gewertet werden kann, sondern vielmehr den Zweck hat, darin besser zu funktionieren.

Auch von Aktionen, wo gemeinsam geschummelt wird, erzählen einige Interviewpersonen. So beispielsweise IP11 und IP12:

> *IP11: ...Oder im Unterricht, wenn jemand etwas nicht weiß...*
> *IP12: ...am besten gleich einflüstern, weil man weiß bestimmt, das ist irgendwie,...*
> *IP11: ...Ja...*
> *IP12: ...wenn man der Auserwählte von dem Lehrer ist, ja.*
> *I2: Und wie wichtig sind die anderen für euch? In der Klasse?*
> *IP11: Eigentlich sehr wichtig.*
> *IP12: Schon. Schon. Das gehört dazu, Klassengemeinschaft. Weil ich denke, ich finde auch, dass man irgendwie zusammenhalten sollte, da, wenn wir auch Schwierigkeiten mit ein paar Lehrern haben, dass wir auch zusammenhalten und, doch, schon sehr wichtig. Also wäre das nicht vorhanden, gäbe es viel mehr Probleme.* (IP11/12: 178-187)

IP11 und IP12 erzählen hier davon, dass man sich gegenseitig etwas einflüstert, wenn jemand von einer Lehrperson ausgefragt wird. Für sie gehöre das einfach zu einer Klassengemeinschaft dazu: Man halte einfach zusammen. Das Ziel solcher Aktionen scheint hier schlichtweg zu sein, einem/r MitschülerIn zu helfen. Dies könnte als Widerstand gegen das System gedeutet werden, da es nicht vorrangig um die Erreichung einer guten Note geht, sondern um ihn/sie vor der Lehrperson zu schützen.
IP8 beschreibt uns sehr genau, wie solche Aktionen organisiert werden:

> *„[Z]um Beispiel: Wir machen einen Test und man schummelt oder wenn man Hausübungen nicht gemacht hat und man kriegt einen USB zu bekommen und man sagt: Okay, lass rüber. Unser Zusammenhalt ist in der Schule am Besten. [...]*
> *ich hab mir einfach, zu einer Freundin von mir gesagt: Hast du die Hausübung? Sie: Ja, ich geb dir den USB, ja ändere nur die, man kann so bei Word, wenn man auf „Eigenschaften" geht, kann man sehen, von wem das Dokument ist, wer es zuerst, zuerst aufgemacht hat [...] und da schauen die Lehrer immer rein und die, die glauben, wir wissen das nicht und so. Und ich hab das nur abgeändert und ihren Namen halt. Und das Gleiche, wenn ich zum Beispiel eine Hausaufgabe hab, die ich zum Beispiel während der Naturwissenschaftsstunde gemacht hab und jemand anderer braucht's, ich geb's ihm einfach zum Abschreiben. [...]*
> *Und Test schreiben, das machen wir immer so: Wir schreiben unseren Test sehr schnell fertig, wir geben dann nicht ab, wir lassen den Test so und dann lenkt zum Beispiel einer den Professor, die Professorin ab, während die anderen dann irgendwas schauen, abschreiben. Und dann macht die andere Seite [Anmerkung: in der Klasse sind links und rechts neben dem Mittelgang Tische] das Gleiche, damit die andere Seite das machen kann. Ja."* (IP8: 246-249, 345-353, 472-477)

Auch hier scheint es nicht in erster Linie darum zu gehen, unbedingt bessere Leistungen zu bekommen, sondern vorwiegend darum, zusammenzuhalten und gemeinsam gegen LehrerInnen zu arbeiten.

5.2.2.4 Kritik und Änderungsvorschläge dem System gegenüber

Alle zwölf Interviewpartnerinnen äußern Kritik am System oder haben Änderungsvorschläge.

IP1 findet es unnötig, dass es an seiner Schule mehr Geld für Wandfarbe gebe (vgl. IP1: 572). Weiters denkt er, dass es ein fixes Klassenkonzept für vier Jahre nicht ideal sei und man lieber, je nachdem, ob man in einem Fach eher zu „den Besseren" oder „den Schlechteren" gehöre, mit jenen unterrichtet werden sollte (vgl. IP1: 230-242). Zudem hätte er statt festgelegter Fächer gern Module, die er sich je nach Interesse selbst auswählt und außerdem mehr selbstständiges

Arbeiten. Die Lehrpersonen sollen nicht vorne stehen und erklären, sondern vielmehr eine Unterstützungsfunktion haben, wenn jemand etwas nicht so gut oder schnell könne. Außerdem wären die LehrerInnen eher „entfernte Freunde“ und nicht so distanziert, wie dies jetzt der Fall sei. (Vgl. IP1: 176-193, 232-236, 255-267)

Ähnlich wie IP1 würde auch IP2 sich ihre Fächer lieber selbst aussuchen und auch zeitlich einteilen, was ebenfalls zu einer Abschaffung von fixen Schulklassen führen würde. Dies bewertet IP2 aber eher positiv, da man dann neue Leute kennenlernen würde. (Vgl. IP2: 208-236) IP2 kritisiert, dass sie sich, wo sie sich doch für eine kaufmännische Ausbildung entschieden hat, drei Jahre Biologie haben muss (vgl. IP2: 208-210). Außerdem findet sie, dass es Schularbeiten gibt, weil die ihrer Meinung nach eigentlich nichts aussagen würden (vgl. IP2: 451-452). Sie beschwert sich auch darüber, dass jede Note für jede/n LehrerIn etwas anderes wert sei bzw. jede/r das Notensystem unterschiedlich interpretiere. IP2 zufolge mache dies keinen Sinn. (Vgl. IP2: 471-486)

IP7 findet, dass sie nicht gut genug auf die Zentralmatura vorbereitet wird und wünscht sich „mehr so richtige Beispiele“, wie sie auch zur Zentralmatura kämen (vgl. IP7: 359-380). Es ist schwierig zu bewerten, ob diese Aussage H8 eher entkräftet oder bestätigt, denn sie kritisiert das System bzw. die Zentralmatura nicht an sich, sondern dass sie nicht genügend Vorbereitung dafür bekäme. Da sich diese Aussage auf mehrere bzw. beinahe alle ihre LehrerInnen bezieht, könnte sie trotzdem als der Hypothese eher widersprechend interpretiert werden. Zudem ist dies nicht die einzige Kritik, die sie im Interview äußert, sondern dieses geht geradezu vor Änderungsvorschlägen über: Sie findet manche Schultage zu lang und beschwert sich über LehrerInnen, die aufgrund persönlicher Vorlieben für bestimmte SchülerInnen besser oder schlechter beurteilen. Sie glaubt, dass es besser sei, wenn man bei Schularbeiten Unterlagen verwenden dürfe und wenn man mehr Fokus auf Sprachenunterricht legen würde, da sie diesen als „echt wichtig“ und auch „extrem praktisch“ erachtet, zum Beispiel zur Verständigung in anderen Ländern. Mit dem Spanisch-Unterricht ist sie nicht zufrieden, da sie es nicht gut zu finde, dass in den Stunden so viel Deutsch gesprochen werde und die Lehrerin zu wenig „konstruktiven Plan“ hätte, was gemacht werden solle. Außerdem komme diese zu spät, es werde immer über dasselbe gesprochen und die Lehrerin ist ihrer Meinung nach überfordert. Auch

Musik gehe in ihrem Stundenplan zu sehr unter, daran hätte sie mehr Interesse. Demgegenüber kritisiert sie, dass Biologie zu genau gelehrt werde und ihrer Meinung nach solle in einer Schule mehr auf das Zwischenmenschliche geachtet werden, also wie Leute miteinander umgehen, denn Mobbing komme immer wieder vor und dagegen müsse ihrer Meinung nach vorgegangen werden. (Vgl. IP7: 177-193, 225-250, 338-358)

IP8 und IP9 wollen beispielsweise, dass die Schule später beginne und sie hätten gerne nur Wirtschaftsfächer (vgl. IP8/IP9: 116-165). Sie hätten sich schließlich angemeldet wegen der Wirtschaftsfächer und Fächer wie Naturwissenschaft oder Geographie findet IP8 nicht wichtig. Man solle generell nur die Fächer haben, die man sich selbst ausgesucht habe:

> *„[W]ir haben uns hier angemeldet eigentlich wegen den Wirtschaftsfächern. Und ich würd solche, also, ich würde nur Fächer wie die, wie Wirtschaft, Deutsch, Englisch und alle Hauptfächer und ich würd halt die nicht-wichtigen Fächer auslassen, wie Naturwissenschaft, Geographie, weil es ist ja keine Hauptschule mehr, es ist schon eine höhere Schule. Und wir, wir wollen also über die Wirtschaft lernen und so. Und das würd ich einfach auch bei jeder Schule so, so machen, wenn ich jetzt zum Beispiel Unterrichtsminister wär, würd machen, dass, bei äh bei einer Schule, bei der man sich anmeldet, dass man nur die Fächer, wofür man sich angemeldet hat. [...] Dass man also nicht die, seine Zeit verschwendet mit ein paar Fächern, wo man sich nicht interessiert."* (IP8: 127-138)

IP10 hätte gerne mehr Sportunterricht und mehr Freistunden. Außerdem fände er es gut, wenn es sog. „Chillerpausen" gebe, während denen man „etwas rauchen" kann. (Vgl. IP10: 78-102, 156-171, 187-209)

IP12 kritisiert, dass Nebenfächern derart viel Wichtigkeit zukomme und dass man „jede Stunde tausend Prozent geben [...] muss." (IP12: 132-136) Ähnlich äußert sich auch IP11, welche findet, dass man in Nebenfächern keine Hausaufgaben bekommen sollte, sondern maximal eine kleine Präsentation oder Denkaufgaben für zu Hause aufgegeben werden sollten (vgl. IP11: 313, 316-318, 320, 322-323). Sowohl IP11 als auch IP12 hätten gern, dass die Schule später beginnt, dass es längere Pausen und kürzere Schultage gebe, dass es gewisse Unterrichtsstunden, zum Bsp. eine Musikstunde oder Zeichenstunde, zur Abwechslung gebe, dass nicht jeder Tag immer so anstrengend sei und man auch kurz mal abschalten könne. Außerdem finden sie, dass ihnen nicht genug

Respekt von Seiten der LehrerInnen zuteil kommt. Beispielsweise bezeichnen sie es als ungerecht, dass sie für ihr Zuspätkommen gerügt werden, weil die Pausen einfach zu kurz seien, weil auch manche LehrerInnen teilweise zu spät kommen würden und weil sie ihnen umgekehrt auch Respekt entgegen bringen müssten, während, wenn es nach IP11 und IP12 geht, aber jede/r respektiert werden soll. (Vgl. IP11/IP12: 233-292, 342-385)

Auch die befragten Lehrerinnen äußern Kritik. IP3 wünscht sich beispielsweise Außenbereiche (vgl. IP3: 100), eine flexiblere Raumgestaltung (vgl. IP3: 104), eine flexiblere Stundengestaltung (vgl. IP3: 104) sowie mehr Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen (vgl. IP3: 105).
IP4 gibt an, das sie die Schule, wie sie jetzt ist, nicht gutheißen könne. Eine Schule, die sie gestalten würde, wäre ganz anders. Beispielsweise hole das Schulsystem, so wie es derzeit ist, die SchülerInnen nicht ab, sondern es würden zu viele Dinge behandelt, die diese nicht interessieren. (Vgl. IP4: 460-461) Sie gibt an, dass sie daher immer versuche, etwas Eigenes und nicht nur „immer das gleiche aus dem Lehrbuch“ zu machen, denn sonst würde sie „verblöden“ (vgl. IP4: 181-182). IP5 findet, dass „überhaupt alles verkehrt“ sei, weil die Zentralmatura zu überraschend gekommen sei und, während schon beschlossen wurde, dass auf kompetenzorientierten Unterricht umgestellt werde, es noch gar keine entsprechenden Schulbücher dafür gegeben habe (vgl. IP5. 632-651). Diese Aussagen sind, ähnlich wie jene von IP7, die sich mehr Vorbereitung auf die Zentralmatura (s.o.) wünscht, schwierig als H8 eher entkräftend oder bestätigend zu bewerten, da IP5 nicht den kompetenzorientierten Lehrplan oder die Zentralmatura an sich kritisiert, sondern deren Umsetzung. Jedenfalls kann der Aussage aus diesem Grund noch nicht generell ein kritisches Potenzial abgestritten werden.
IP6 gibt an, sich zwar generell an den Lehrplan zu halten, aber auch gern kleine Projekte oder kontroverse Themen, die nicht vorgesehen seien, einzubauen (vgl. IP6: 342-353). Sie finde es nämlich schade, dass „sehr, sehr viel nur mehr auf dieses Formate-Training hingearbeitet“ werde und die Schulbücher nur mehr darauf aufbauen würde, während kontroverse Themen, die die SchülerInnen interessieren würden und über die man auch richtig reden und diskutieren könne, verloren gingen (vgl. IP6: 249-264, 291-300). Weiters kritisiert sie die Abwertung der Nebenfächer, vor allem von Sport und Musik und in ihrer Fantasieschule

würde diesen Fächern mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. IP6: 418-425). In dieser würde außerdem sog. sozialen Fragen mehr in den Mittelpunkt gestellt werden:

> *„Und auch so, wir haben am Anfang vom Schuljahr mit meiner Ersten jetzt, haben wir so Kennenlerntage gemacht. Da gibt's ganz, ganz viele halt so äh soziale Übungen, soziale Spiele gegeben halt, wo man einfach so ein bissl sieht und, und miteinander Dinge erarbeiten und so. Das ist ganz, ganz wichtig, weil, nicht nur für die Klassengemeinschaft, ich glaub, das ist auch ganz wichtig für, für's spätere Leben, einfach für die Sozialstrukturen, dass ma da einfach ein bissl mitkriegt: Wie macht ma sowas? Was mach ich in einer Gruppe? Wie verhalt ich mich in einer Gruppe? Das is sicher wichtig, ja. Gibt's gar nicht so im Unterricht eigentlich, so irgendwie so Sozialerziehung oder so [...] Sowas gibt's überhaupt nicht."* (IP6: 468-478)

Außerdem würde sie sich kleinere Klassen und größere Räume wünschen und dass die SchülerInnen, ähnlich wie in einem amerikanischen Schulsystem, zu ihr in einen Raum, den sie als ihr Büro nützen kann, wechseln würden. Außerdem findet sie es nicht ideal, dass jede Stunde das Fach gewechselt wird und die Pausen dazwischen bezeichnet sie als zu kurz. (Vgl. IP6: 143-146)

Ausblick

Um die Vielzahl an Änderungsvorschlägen, die von den Akteurinnen im Interview genannt wurde, nicht nur als Hinweise für die Analyse zu sehen, sollen Mehrnennungen hier in aller Kürze zusammengefasst werden, um dieser Kritik etwas mehr Raum zu bieten und sie nicht nur aus einer interpretativen Perspektive auf die Hypothese hin zu betrachten.

- Die SchülerInnen sollen sich ihre Fächer (zum Teil) selbst aussuchen können (IP1, IP2, IP3, IP8). Mit diesem Punkt hängt auch die Kritik an der Wichtigkeit, die naturwissenschaftlichen Fächern an einer Wirtschaftsschule zugemessen wird, zusammen (IP2, IP7, IP8, IP9).
- Es sollte mehr Sportunterricht geben (IP6, IP10).
- Es sollte mehr Musikunterricht geben (IP6, IP11, IP12).

- Es sollte mehr Fokus auf zwischenmenschliche Aspekte gelegt werden (IP6, IP7, IP5).
- Die Schule sollte später beginnen (IP8, IP9, IP11, IP12).
- Das fixe Klassenkonzept sollte abgeschafft werden (IP1, IP2).
- Die vom Lehrplan vorgegebenen Themen sind unzufriedenstellend (IP4, IP5).

Die Ausführungen zeigen, dass die Hypothese H8 besonders differenziert betrachtet werden muss. In den Aussagen von vier AkteurInnen (IP1, IP2, IP5, IP10) ist ein „selbstverständliches Muss" erkennbar. Die Zitate von fünf Akteurinnen (IP1, IP4, IP5, IP7, IP12) zeigen weiters eine Gleichsetzung von schulischer Leistung mit der jeweiligen Person auf. Jedoch äußern alle befragten Interviewpersonen Kritik am Schulsystem bzw. haben Änderungsvorschläge dafür parat. Jede/r einzelne von ihnen kann sich also in eine gewisse Distanz zu dem System setzen, es bewerten und sich vorstellen, wie es besser funktionieren könnte. Von einer generellen Übernahme der Begründungsmuster des Schulsystems ist daher bei keinem/r der AkteurInnen auszugehen! Wenn eine Übernahme verzeichnet werden kann, bezieht sich diese ausschließlich auf die dargestellten Bereiche.

5.2.3 Lernen als Investition

Die AkteurInnen sehen ökonomisch verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als das Ziel von Schule und Lernen.

Alle zwölf Interviewpersonen tätigten Aussagen, die eine Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese aufweisen.

IP1 äußert sich kritisch über Dinge, die in der AHS unterrichtet werden würden, die die SchülerInnen dort „nie für ihr Leben brauchen" (IP1: 206-211). In seinem Idealbild lernt man also etwas, das man für das Leben braucht. Hier ist natürlich kritisch anzumerken, dass IP1 theoretisch Fähigkeiten und Zertifikate, die für den Arbeitmarkt gebraucht werden, als Teil dieses „Lebens" sehen könnte. Ebenso uneindeutig scheint das Zitat, dass man in seiner Fantasieschule, das lernt, was man braucht (IP1: 228-230). Klarer äußert er sich auf die Frage hin, warum er in die Schule gehe. Im Zusammenhang mit einer anderen Aussage kann aber

davon ausgegangen werden, dass es ihm tatsächlich um das Matura-Zertifikat geht:

> *I1: Äh und ähm warum gehst du in die Schule?*
> *IP1: [lacht] Ähm, warum ich in diese spezielle Schule gehe oder warum ich...*
> *I1: ...Allgemein...*
> *IP1: ...Allgemein...*
> *I1: ...Warum du überhaupt...*
> *IP1: ...Damit ich auf der Uni studieren kann.*
> *I1: Okay.*
> *IP1: Also damit ich maturieren kann und dann studieren kann.*
> *I1: Also du hast echt ein Ziel.*
> *IP1: Äh, ja, schon. Also das ist doch der einzige Grund.* (IP1: 291-300)

Auch IP2 verwendet die Formulierung „Lernen fürs Leben" auf: Sie kritisiert, dass sie drei Jahre Biologie hat und findet, dass es nichts bringe, „wenn alle dasselbe lernen, vor allem nicht vertiefend, weil wofür muss ich das lernen, das bringt mir eh nix im Leben [lacht], ganz ehrlich." (IP2: 215-216). Dass damit wohl auch auf ihr späteres Arbeitsleben gemeint ist, zeigen ihre folgendes Aussagen:

> *„Ja, ich könnte auch eine Lehre machen, wenn ich das nicht wollte, also ich hätte die Schule auch schon längst abbrechen können. Einfach persönliche Entscheidung. Ich weiß nicht, ich will später mal einen gescheiten Job haben und da brauch ich Schule. [...] Ja also Studium-Pro ist auf jeden Fall, man hat vertieft etwas, man ist spezialisierter in etwas, es interessiert einen etwas und natürlich spielt auch das Gehalt später eine Rolle. [...] Und Akademiker sind auch mehr gefragt, eben weil sie einfach das Fachwissen haben."* (IP2: 292-294, 551-553)

IP7 beschwert sich ganz ähnlich, dass sie Biologie drei Jahre lang hat und sich in diesem Zusammenhang fragt, wofür sie bzw. die anderen SchülerInnen das genau brauchen würden (vgl. IP7:241-242). IP7 findet, dass, wenn sie „im Echten" (mit diesem Begriff scheint sie Schule vom restlichen Leben abzugrenzen) ist, sie nie in einer Situation sein werde, wo sie nie nachschauen könne und wünscht sich daher Übungen, die mehr Bezug zur Realität haben. Sie gibt an, wenn sie wirklich jetzt Buchhalterin werde, sie nie solche Aufgaben lösen müsse wie jetzt und will daher realistischer Übungsthemen. (Vgl. IP7: 190-212)

Dies könnte zeigen, dass das Ziel von Schule für sie Berufsvorbereitung ist. Auch in ihren Erwartungen an LehrerInnen zeigt sich diese Vorstellung:

> *I1: Okay. Und was erwartest du dir eigentlich. Was sind deine Erwartungen an deine Lehrer oder Lehrerinnen?*
> *Ich denk, dass sie [gemeint sind die LehrerInnen, Anm.] ... hm. Dass sie uns einfach beibringen, die Sachen, und wichtige Sachen, und nicht was, was ich eh nie brauchen werde. Und dass sie uns auf die Zentralmatura, weil wir sind der ersten Jahrgang, dass sie uns darauf vorbereiten, weil... ich finde nicht, dass wir sehr gut darauf vorbereiten wurden. Also vielleicht in Mathe, aber das war auch erst seit letztem Jahr eigentlich.* (IP7: 359-365)

Weiters beschreibt sie auf die Frage hin, was sie sich für die Zukunft vorstelle, dass sie „schon einen guten Job haben [möchte], weil ich mein, ich mache Schule und Studium und dann dafür, dass ich nicht arbeite, das ist auch ein bisschen [...] verschwenderisch“ (IP7: 637-639). Dass die Schülerin es als Verschwendung ansieht, wenn sie Schule und Studium gemacht hätte, ohne dann zu arbeiten, entspricht der Logik, dass Schule (und Studium) für einen späteren Job nützen müssten.

Aus der Sicht von IP11 ist die Kausalbeziehung von Lernen/Schule und späterer Arbeit ziemlich klar:

> *„Ja zum Beispiel in Geschichte müssen wir immer ganz, ganz viel lernen und obwohl das irgendwie ein Nebenfach ist. Das brauche ich ja nicht, wenn ich in einer Bank zum Beispiel arbeite, werd ich ja nicht mit den Kunden über den Zweiten Weltkrieg reden.“* (IP11: 118-120)

IP11 und IP12 geben an, dass sie in die Schule gehen würden für ihre Zukunft (IP12) bzw. um eine Arbeit zu finden (IP11), weil man ohne Schule nichts machen könne (IP11). IP12 wolle die Schule unbedingt schaffen, denn sie wolle später einmal etwas Besseres sein als andere, die ihr (hier ist wohl die Hierarchie an einem Arbeitsplatz oder generell im Berufsleben gemeint, wo es unterschiedlich gewertete Jobs gibt) „untergestellt“ sind:

> *I1: Und was ist für euch der wichtigste Grund, in die Schule zu gehen?*
> *IP12: Zukunft...*
> *IP11: ...Ja eine Arbeit zu finden...*
> *IP12: ...Ja...*
> *IP11: ...weil ohne eine kleine, kleinste Schule kann man nichts machen. [...]*

> *IP12: Ja, ich denke auch, es hat auch wirklich was mit jedem einzelnen Schüler zu tun. Es hat jetzt, manche sagen: Ja, Lehrer, äh meine Eltern zwingen mich dazu. Aber ich denke, das ist dann so ein Schwachsinn, wenn der Schüler das nicht will, dann ist er irgendwie fehl am Platz, weil man muss es auch irgendwie wollen, weil es ist ja jetzt nicht so leicht wie eine Polytechnische Schule. Also man muss sich wirklich auch äh sagen: Ja okay, meine Eltern wollen das, aber ich will das auch unbedingt schaffen für meine Zukunft, da ich halt etwas Besseres sein, werden möchte als andere, die vielleicht untergestellt sind, verstehen Sie?* (IP11/IP12: 190-202)

IP11 und IP12 sind sich einig, dass die Hauptfächer die wichtigsten Fächer seien und dies würden sie auch auf ihrer Fantasie-Schule nicht ändern, denn „man muss schon bei den Wichtigen bleiben, also jetzt nicht gleich alles, [unverständlich] Musikunterricht oder was weiß ich [...] man will ja auch was dabei lernen“ (IP12: 269-273), obwohl beide später im Interview angeben, dass sie Musik- und Zeichenunterricht durchaus auch genießen würden – allerdings einigen sie sich dann darauf, dass diese zur Abwechslung im Schulalltag gut fänden (vgl. IP11/IP12: 233-292).

Die Schüler IP8 und IP 9 äußern sich hier teilweise nicht so klar: Zwar meint IP9, dass er es gut finde, wenn mitzuarbeiten, weil dies sei nur für sie als SchülerInnen selbst gut sei, nämlich um später besser zu sein (vgl. IP9: 187-188), wobei „später“ hier als die Zeit im Berufsleben interpretiert werden kann, was aber nicht eindeutig ist. Weiters gibt er an, in die Schule zu gehen, damit er lerne und später auch Geld habe. Allerdings mache Schule seiner Meinung ja auch Spaß, weil wenn man nicht in die Schule gehen würde, würde man nur zu Hause sitzen und dies ja fad. (Vgl. IP9: 648-652) Auch IP8 meint, dass sein Ziel von Schule nicht nur sei, dass er später Geld habe, sondern er wolle auch ein bisschen klüger werden und nicht dumm bleiben. Es gebe schließlich auch Kinder in Afrika, die nicht die Gelegenheit hätten, gebildet zu werden und später an viel Geld ranzukommen. (Vgl. IP8: 633-642) Es scheinen für sie also beide Dinge, die gerade in der Theorie so voneinander getrennt werden, nämlich Lernen aus Spaß und um „klüger“ oder „gebildet“ zu werden und eben auch, um später Geld zu verdienen. In anderen Abschnitten sprechen sie allerdings, ganz ähnlich wie bereits IP2, IP7, IP11 und IP12, davon, dass sie die naturwissenschaftlichen Fächer in ihrer Zukunft nicht verwenden können und

sehen dies als Zeitverschwendung an. Fächer wie Informatik hingegen seien zwar auch manchmal „schlimm“, aber, ob es einem gefalle oder nicht, sei letztlich egal, weil man im Endeffekt eh wisse, dass es „für die Zukunft“ wichtig sei und man es später brauchen könne. So erachten sie beispielsweise das Erlernen des 10-Finger-Systems als wichtig, weil es in jedem Beruf nötig sei, dies zu beherrschen. (Vgl. IP8/IP9: 23-27, 43-49, 76-94)

IP10 gibt an, dass er die Schule gern abschließen will, weil „einen Abschluss brauchst. Auf jeden Fall.“ (IP10: 53-54). Das Zeugnis sei für ihn der einzige Grund, warum er in der Schule sei, da er ja sonst die Schule nicht abschließen könne (vgl. IP10: 38-51). Alles andere sei ihm egal und „[v]on daher sitz ich eigentlich nur da und warte, bis es fertig ist [lacht].“ (IP10: 49). Ähnlich könnte die Argumentation von IP12 interpretiert werden, welche gegen Ende des Interviews explizit davon spricht, dass sie in die Schule gehen würde, um einen guten Abschluss zu bekommen:

> *„[I]ch wollte am Anfang, ich bin in diese Schule gekommen mit, äh dass ich nach der Abschlussprüfung dann Aufbaulehrgang mache. Aber ich weiß nicht, ob ich dann noch diese Nerven dazu habe. Also ich will dann schon Richtung mein Traum gehen, was ich jetzt auch neben der Schule mache. Da würd ich anknüpfen, da würd ich vielleicht da in der Nähe was machen, studieren oder so. [...] Ich, ich weiß noch nicht ganz genau, [...] was man dazu machen kann, also ich moderiere nebenbei und ich will in diese Schiene da gern rücken, also ich mach das schon mit der Schule, damit ich einen guten Abschluss habe, ein gutes Zeugnis, aber ich will dann auch schon in Richtung mein, meinem Traum gehen. Und nicht erzwungen Schule weiterzumachen, obwohl’s mir dann eh bei diesem Traum nichts bringt, also nicht so wichtig ist. Deswegen würd ich’s nur verschwendete Zeit sehen“* (IP12: 733-737, 740, 742-747)

Auf die Widersprüchlichkeit dieses Zitats wird allerdings am Ende dieses Unterkapitels in einem kurzen Ausblick noch näher eingegangen, da es IP12 zwar darum geht, Abschlüsse für ihren späteren Beruf zu sammeln, allerdings stellt sie diesen als ihren Traumberuf dar und daher kann ihre Aussage wohl kaum in die Logik dieser Hypothese eingeordnet werden.

Eine der Lehrerinnen gibt sich als nicht abgeneigt von der Vorstellung, dass SchülerInnen der Arbeitswelt nahe stehen sollen: „ich mag das, dass, sie müssen

hier jedes Jahr ein Praktikum machen. Ahm ich mag das, dass sie sehr ahm, sehr nahe an der Realität leben, die wissen, was arbeiten heißt“ (IP3: 312-314). Ob sie dies aber als das (einzige) Ziel von Lernen sieht, bleibt fraglich. Eine andere Lehrerin meint, man könne froh sein, wenn die SchülerInnen alle einen Job kriegen würden (vgl. IP4: 459, 473), was allerdings noch nichts darüber aussagt, was die Schule in diesem Zusammenhang leisten soll. Allerdings kritisiert sie, dass oft bei EinserschülerInnen an ihrer Schule, dass die in einem Bürojob gekündigt werden würden, weil sie wohl nicht in der Lage seien, etwas aufzuschreiben, was ein Chef ihnen sagt (vgl. IP4: 439-441). Dass sie dies bemängelt, könnte darauf hinweisen, dass ihrer Ansicht nach die Schule den SchülerInnen nicht genügend Fähigkeiten für das spätere Arbeitsleben vermittle. Eine andere Lehrerin drückt dies expliziter aus:

> *Sie waren jetzt in einer Vierten Klasse drinnen, aber wenn Sie da in einer Ersten ist das sicher ganz wichtig, dass man denen noch mal sagt, man schreit nicht heraus, man spricht höflich miteinander und ganz, ganz banale Dingen. Da wundert man sich oft. Oder auch, ich mein auch, in der Vierten hat es sich noch nicht herumgesprochen, dass man sich entschuldigt wenn man bei einer Schularbeit vielleicht nicht kommt. Oder überhaupt entschuldigt, mal nachfragt, und solche Dingen ja. Das sind aber, ich meine, wir sollten sie auf den Beruf vorbereiten und beim Arbeitgeber ist es wichtig, dass man einfach sagt warum man jetzt was... nicht da ist, beziehungsweise ihm sag warum ich die Arbeit nicht erledigen kann oder so etwas, na? Und das muss man ihnen ja auch irgendwo beibringen.*
> *I1: Und das, das machen Sie in ihrem Unterricht dann auch?*
> *IP5: Ja natürlich schon [...] versuche ich schon ja.* (IP5: 290-302)

Ob mit diesem „Wir“ hier die LehrerInnen und/oder die Schule als Ganzes gemeint sind, ist nicht klar. IP5 sieht es also ihre Aufgabe, Fähigkeiten, die im Berufsleben gefragt sind, zu vermitteln. In Bezug auf die Absolventen der Schule denkt sie im Gegensatz zu IP4, „dass die wirklich sehr gut ausgebildet sind“ (IP5: 697-699), wobei die Wahl des Begriffs *Aus*bildung den AutorInnen des theoretischen Teils nach bereits auf eine Bestätigung dieser Hypothese hinweisen könnten.

Einer anderen Lehrerin gibt an, dass es ihr wichtig sei, dass die SchülerInnen „mit Sieg und Niederlage umgehen lernen, mit Konkurrenz umgehen lernen, mit Druck umgehen lernen. I glaub schon, dass das ganz, ganz wichtig is, dass ma das im, im Leben auch, also dass das für's, für's Leben auch gebraucht wird sozusagen. Und deswegen find ich auch wichtig, dass das in der Schule äh äh irgendwie behandelt wird" (IP6: 713-718). Geht man – wie die im Theorieteil gewählten AutorInnen – davon aus, dass dies (vor allem Konkurrenzfähigkeit und der Umgang mit Druck) Fähigkeiten sind, die man auch am Arbeitsmarkt notwendig braucht, kann ihre Aussage als Bestätigung der Hypothese herangezogen werden. Auch ihre Aussage, dass die SchülerInnen Noten und Dinge bräuchten, auf die sie hinlernen bzw. hinarbeiten könnten und dass sie diese Struktur- und Ziellosigkeit in Montessori-Schulen kritisiert (vgl. IP6: 154-160) könnte eher als Zustimmung der Hypothese gedeutet werden, da sie eine Note – und in einem weiteren Sinn möglicherweise auch einen Abschluss – als Ziel darstellt.

Zu einer möglichen Entkräftung der Hypothese konnten zwei kurze Aussagen von zwei Interviewpersonen, IP4 und IP8, gefunden werden: IP4, jene Lehrperson, die, wie vorher dargestellt, die Vermittlung von im Arbeitsleben verwertbaren Qualifikationen als klare Aufgabe von Schule nannte, betonte demgegenüber, wie viel Wissen sie in „Kulturgütern" hätte, „wo es wirklich nicht notwendig" sei. Sie liebe die Romantik und die ganze Literatur – Rechnungswesen, Mathematik, Geographie hingegen nicht. Sie selbst hätte „Gefühle" bekommen bei einer Textanalyse in ihrem Literaturgeschichte-Studium auf der Universität. (Vgl. IP4: 500-510) Wenn man der Argumentation folgt, dass diese Fächer Qualifikationen vermitteln, die am Arbeitsmarkt eher nicht oder zumindest eher selten gefragt sind, könnte man daraus schließen, dass sie dieser Lehrerin trotzdem wichtig erscheinen.
Wenn es nach dem Schüler IP8 geht, solle man das lernen, wofür man sich interessiert. Sein eigenes Interesse gelte den Wirtschaftsfächern, weshalb er sich auch an dieser Schule angemeldet habe. Naturwissenschaft oder Geographie sind für ihn unwichtige Fächer. Allerdings sollen es die SchülerInnen selbst entscheiden können, für welche Schule man sich anmelde, sodass man dann nur jene Fächer habe, die einen interessieren. (Vgl. IP8: 127-138) Dies könnte darauf

hinweisen, dass das Interesse an einem Fach dafür vorrangig sein soll, was man lernt – nicht aber, ein ökonomisch verwertbares Zertifikat zu erlangen.

Die soeben dargestellte Aufteilung in „bestätigend" bzw. „entkräftend" weist eine klare Gewichtung auf. Alle zwölf Interviewpersonen tätigten eher bestätigende Aussagen, wohingegen nur je ein kurzes Zitat von IP4 und IP8 als eher entkräftend dargestellt werden konnte. Der im Folgenden dargebrachte Ausblick soll trotzdem dazu dienen, diese scheinbare Eindeutigkeit zu relativieren.

Ausblick

Die hier dargestellte Analyse wirft, wie bereits kurz erwähnt, ein grundsätzliches Problem auf. In der Theorie und somit auch in der Hypothese sind ökonomisch verwertbare Fähigkeiten und Zertifikate klar negativ konnotierte Begriffe. Wie sich nun in den Ausführungen allerdings zeigte, werden diese erlernten Fähigkeiten bzw. erlangten Zertifikate mitunter auch dafür verwendet, sich seine späteren Träume zu verwirklichen (vgl. IP1: 291-399; IP12: 733-737, 740, 742-747), in diesem Fall: um studieren zu können bzw. um Moderatorin werden zu können.[44] Dies passt nicht zu der Logik (die vor allem Ribolits sehr stark vertritt), dass Lernen nicht als Investition betrachtet werden dürfe und nicht das Ziel der (Erwerbs-)Arbeit haben dürfe (was zeigt, dass auch der Begriff „Arbeit" negativ bewertet ist!) und dass dies sich völlig konträr dazu verhalte, was Bildung eigentlich sein solle, nämlich die Entfaltung von emazipatorisch-widerständigen Fähigkeiten, Mündigkeit und Selbstverwirklichung. Wenn die Interviewpersonen davon erzählen, sich mithilfe der dafür notwendigen Fähigkeiten und Zertifikate spätere (Berufs-)Wünsche zu erfüllen, kann aber dennoch von Selbstverwirklichung gesprochen werden. Aufgrund dieses Problems soll hier abschließend daran erinnert werden, die Bewertungen der Begriffe aus der Theorie, die zu dieser Hypothese geführt wird, vor allem, aber nicht nur in diesem Zusammenhang äußerst kritisch zu betrachten und dass hier für eine komplexe reale Situation unpassende Vereinfachungen getroffen worden sein könnten.

[44] Sogar bei IP2, die angibt, Schule nun mal zu brauchen, weil sie später „einen gescheiten Job" haben will (IP2: 292-294) und dass in Hinblick auf die Entscheidung, ob sie studieren wolle, das Gehalt später „natürlich" *auch* eine Rolle spiele (IP2: 551-553), ist nicht eindeutig, ob für sie ein guter Verdienst das einzige Ziel ist. Auch bleibt fragwürdig, ob „gescheit" sich nur auf das dabei verdiente Geld bezieht oder ob nicht auch Selbstverwirklichung damit gemeint sein könnte.

5.2.4 Chancenungleichheit beim Bildungszugang

Die AkteurInnen nehmen einen hohen Grad an sozialer Selektivität im Feld Schule wahr.

Für die Analyse dieser Hypothese konnten zehn Aussagen herangezogen werden. Drei davon weisen eher eine Richtung eher in die Bestätigung der Hypothese auf, fünf sind eher entkräftende Hinweise und zwei weitere Interviewpersonen sprachen zwar von dem Thema, ihre Äußerungen können aber nicht in die Kategorien pro oder contra eingeordnet werden.

IP3 wurde explizit nach der unterschiedlichen sozialen Herkunft ihrer SchülerInnen gefragt, meinte allerdings, dass das an ihrer Schule „nicht so ein großes Thema" sei, weil sie eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht seien:

> *„[S]ie [die SchülerInnen] müssen Schulgeld bezahlen. [...] Das heißt, eine gewisse, sag ich jetzt mal, sozial benachteiligtere Schicht kommt gar nicht zu uns, weil's zu teuer ist einfach, schlicht und ergreifend. Ahm sonst haben wir das Problem schon auch immer wieder, dass die Leute zwar das Schulgeld zahlen können, aber dann ein Problem haben, wenn's um Sprachreisen, Exkursionen und so weiter geht. Da haben wir aber eben dadurch, dass wir eine Privatschule sind, auch wieder die Möglichkeit, die aufzufangen und dann halt mit Schulmitteln die mitzufinanzieren. Das haben wir konkret heuer bei der Sprachreise nach Italien, bei der Sprachreise nach Irland und bei der Exkursion, die ich gemacht hab mit ihnen nach [Stadt], haben wir auch eine mitfinanziert. Das versuchen wir dann halt möglichst, ohne dass die anderen Mitschüler das mitkriegen."* (IP3: 519-532)

Sie erzählt also, dass sich die Schule, an der sie unterrichtet, die Eltern gewisser SchülerInnen gar nicht leisten könnten und sie daher nicht wirklich mit sozial unterschiedlichen Schichten konfrontiert seien. Wenn es trotzdem Probleme in der Finanzierung diverser Exkursionen, et cetera gäbe, hätte die Schule die Möglichkeit der Mitfinanzierung. Dass die anderen SchülerInnen dies nicht mitbekommen sollten, könnte darauf hinweisen, dass soziale Benachteiligung ein Tabuthema bzw. mit Scham (für die Betroffenen, aber vielleicht auch alle

Beteiligten) besetzt ist. Dass ihre Schule für sozial benachteiligtere Schichten nicht leistbar ist, könnte jedenfalls als Bestätigung der Hypothese herangezogen werden, da dies zeigt, dass der Zugang zu Schulen nicht für alle gleich ist.

IP5, ebenfalls Lehrerin, äußert sich am häufigsten (dreimal) zu diesem Phänomen, ohne jedes Mal explizit darauf angesprochen worden zu sein. Ihrer Ansicht nach ist an der Zentralmatura neu, dass besonders „anwendungsorientierte" (Mathematik-) Beispiele gebracht werden. Dies würde Vorteile für jene SchülerInnen haben, die ohnehin schon gut seien. Sie glaubt aber, dass „schwache Schüler" damit noch größere Probleme hätten als zuvor, weil die Beispiele in einen Text eingebaut seien und ein „schwacher Schüler" bereits beim Text ein Problem habe und nicht wisse, was da gefragt ist. (Vgl. IP5: 131-143) Wenn man dies in Verbindung mit Sprachproblematik setzt, die Kinder mit Migrationshintergrund häufig mitbringen, könnte dies darauf hinweisen, dass für jene nicht nur in Sprachenfächern, sondern nun auch in Mathematik mehr Probleme entstehen könnten, da die Aufgaben nun mit viel Text formuliert seien. Noch expliziter geht sie später darauf ein, als sie angibt, dass dies für SchülerInnen mit anderer Herkunft „ganz sicher" ein zusätzliches Problem sei (vgl. IP5: 162-171). Ebenso wie IP3 erzählt auch sie von dem Phänomen, dass „ihre" Schule eine Privatschule sei und dass das Schulgeld gewissermaßen einen Aufteilungsmechanismus für „gute" und „schlechtere" SchülerInnen mit sich bringe:

> *„[I]ch mein, wir sind eine Privatschule. Das wirkt sich irgendwo auch auf unsere Schüler aus und zwar größtenteils nicht unbedingt positiv [Schulglocke läutet], sondern eher negativer. Weil die Schüler bei uns ja Schulgeld zahlen müssen. Das heißt, wenn ich jetzt ein guter Schüler bin [Schulglocke hört auf] und mich anmelde, dann gehe ich immer an einer Bundesschule, wo nichts zu zahlen ist. Die Bundesschulen suchen sich dann, die besseren Schüler aus [...] und die dort keinen Platz finden, kommen dann zu uns. Das ist jetzt nicht eins zu eins so zu übernehmen. [...] Unsere Schule hat nicht so einen... ich glaub, sie hat einen... einen relativ guten Ruf, trotz allen. Aber teilweise ist dies heut halt so, bei der [Schulform] ist es so, dass ma da die Schüler kriegen, die woanders keinen Platz kriegen. Das heißt also, niveaumäßig simma jetzt sicher nicht, sicher keine Topschule, aber wir versuchen trotzdem, möglichst gute Ergebnissen zu*

erzielen und ich glaub, es gelingt uns auch ganz gut." (IP5: 683-697)

IP6, welche vorher bereits an einer anderen Schule unterrichtet hat, spricht von massiven Niveau-Unterschieden zwischen ihrer jetzigen und ihrer früheren Schule, da in der früheren das Niveau „sehr, sehr schlecht" gewesen sei, was sie auf den sozialen Hintergrund der SchülerInnen zurückführt, der „sehr, sehr niedrig" gewesen sei. Sie gibt an, je nach Niveau der SchülerInnen andere Methoden zu wählen und meint, dass, ob man das Ziel, dieses und jenes zu vermitteln, einfach oder nur schwer erreiche, darauf ankomme, welche Bildung die SchülerInnen vorher genossen hätten. (Vgl. IP6: 382-391, 401-413)

Als eher entkräftend kann unter anderem die Aussage von IP3 herangezogen werden, die auf die Frage hin, wie man zu einem Außenseiter wird, angibt, dass es schlichtweg auf die Personen selbst und ihre Persönlichkeit ankomme. Es gebe Personen „aus sozial schwächeren Schichten" , die „irrsinnig gut integriert sind und irrsinnig gut aufgefangen sind und auch welche, die aus höheren sozialen Schichten [...], die keinen guten Stand haben" (IP3: 540-545). In Hinblick auf ihre vorhergehende Aussage, dass an ihrer Schule allerdings aufgrund der privaten Finanzierung fast keine SchülerInnen aus benachteiligteren Schichten gebe, ist diese Aussage vielleicht zu relativieren.
Die Schülerinnen IP11 und IP12 wurden auf ihre Klassengemeinschaft angesprochen und äußerten sich dazu folgendermaßen:

IP11: Wir sind irgendwie alle gleich. Einer für alle, alle für einen...
IP12: ...Wir stehen uns schon ziemlich nah.
I1: Okay.
IP12: Also wir verstehen uns auch alle miteinander gut. (IP11/IP12: 166-169)

Auch noch später im Interview betonten sie ihre gute Klassengemeinschaft und dass sie sich trotzdem, auch wenn man sich nicht mit allen gut verstehe, alle untereinander helfen würden (vgl. IP11/IP12: 512-515, 553-559).
IP8 und IP9, welche in der selben Klasse sind, gaben an, dass die SchülerInnen aus vielen unterschiedlichen Herkunftsländern kommen würden, sich in ihrer Klasse aber alle gut miteinander verstehen würden:

IP8: Bei uns gibt's so etwas wie, das gibt's in manchen Schulen, wie zum Beispiel in Amerika gibt's so etwas wie

> *Rassentrennung, da sind zum Beispiel dann die Mexikaner, dort sind die Schwarzen, da sind die, die Weißen und so. Und bei uns gibt's das nicht, wir sind alle zusammen. Und bei unserer Klasse ist alles, wir haben...*
> *IP9: ...[unverständlich]*
> *IP8: Ich weiß gar nicht, wie viele Österreicher wir haben, nur einen, oder?*
> *IP9: (Einen ja...) [lacht]*
> *IP8: ...Ja, das heißt, wir sind von sehr vielen verschiedenen Staaten. Viele, die nicht mal hier geboren sind. Und wir kommen alle miteinander gut aus.* (IP8/IP9: 521-529)

Dies ist in Bezug auf diese Hypothese die klarste Aussage, die getroffen wurde. Zumindest diese SchülerInnen scheinen soziale Selektion jedenfalls nicht wahrzunehmen.

Zwei weitere AkteurInnen, IP4 und IP10, äußerten sich kurz zum Thema. IP4 spricht einmal (IP4: 321) im Interview von „Migranten" bzw. „Migranteneltern". Es war keine Möglichkeit, genauer nachzufragen, um ihre Meinung dazu klarer zu erfassen; dass sie diese Begriffe verwendet, zeigt jedenfalls, dass sie die Herkunft ihrer SchülerInnen als Unterscheidungskriterium verwenden könnte bzw. sich im Schulalltag mit dem Phänomen Migrationshintergrund konfrontiert sieht. Auch IP10 (vgl. 353-357) spricht einmal im Interview von einem Schüler, der „richtig intelligent" aussah, aber nur Fünfer hatte. In seiner Beschreibung dieses Schülers nennt er auch, dass dieser „ein Türke" sei, der aber „nicht so ausgeschaut [habe], [sondern er] hat wie ein Österreicher ausgeschaut." (IP10: 356-357).

Es konnten also Hinweise auf soziale Segregation im Schulsystem festgestellt werden. Während ein Teil der befragten Lehrerinnen dies als eher problematisch bewertet, äußerten sich vor allem die SchülerInnen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit dazu, die darauf hinweisen könnte, dass es für sie zum (Schul-)Alltag gehört, mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein. Es wird von ihnen nicht explizit als Problem bezeichnet.
Diese Analyse soll keineswegs den Status quo verharmlosen oder sogar eine Chancengleichheit im Schulsystem behaupten. Das Ziel ist lediglich, einen Überblick darüber zu geben, wie die AkteurInnen im Schulalltag mit sozialer Segregation umgehen könnten.

5.2.5 Lerncoach statt VermittlerIn

Als Ideal für LehrerInnen wird angesehen, dass er/sie sich als Lerncoach verhält, nicht so sehr als Vortragende/r oder VermittlerIn von Lehrstoff.
Von acht (IP1, IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP11, IP12) der zwölf Interviewpersonen konnten zum Teil sehr klare Aussagen in eine bestätigende Richtung dieser Hypothese gefunden werden. Nur zwei (IP2, IP5) äußern sich dieser Hypothese widersprechend.

Alle vier Lehrerinnen geben an, dass es ihnen wichtig sei, nicht nur Frontalunterricht abzuhalten. IP3 beispeislweise gibt an, dass für sie eine Stunde mit Offenem Lernen zwar sehr aufwendig in der Vorbereitung sei und auch stressiger als Frontalunterricht, aber ihr gefalle es zu sehen, wenn alle motiviert seien und arbeiten. Bei diesen offenen Lernformen sieht sie sich „auf alle Fälle eher mehr als Coach, der [...] sie dazu hinbringt, selbständig zu arbeiten." (IP3: 33-34). Im „anderen Unterricht" sieht sie sich auch „als anleitende Person und schon auch ein bissi als Entertainer" (IP3: 34-35). Sie gibt an, dass ihr es wichtig sei, dass „die Schüler sehr aktiv eingebunden sind, dass sie selbst viel sprechen und arbeiten" (IP3: 34-35). Auch in ihrer Fantasieschule solle das so sein:

> *I1: Und was ist in dieser Schule dann die Rolle der Lehrer?*
> *IP3: In dieser, meiner...*
> *I2: ...Fantasieschule...*
> *IP3: ...Fantasieschule. Ahm jo, der Begleiter eigentlich. Der Begleiter zum eigenständigen Wissenserwerb und zur Persönlichkeitsentwicklung.* (IP3: 111-115)

IP4 sagt aus, dass sie ihren Unterricht „kompetenzorientiert" gestalten würde und die Schüler Dinge selbst erarbeiten lasse. Ihrer Meinung hätte sich bei ihr im Umgang mit den SchülerInnen sehr viel verändert, denn früher habe man einfach nur seinen Stoff gemacht. Ihr Ziel sei immer, dass die SchülerInnen „selbständig arbeiten können [...] [und] dass man ein Beispiel gibt und sie lösen das selbständig." (IP4: 625, 627) Diese hätten ihrer Meinung nach „dieses Selbstständige" früher besser geschafft, aber ein wichtiges Ziel sei es nach wie vor (vgl. IP4: 413-414, 605-608). Auch IP5 stellt einen Unterschied in ihrer Art zu unterrichten im Vergleich zu früher fest:

> *„Mathematik ist irgendwo für mich noch immer etwas, wo der Lehrer vorne steht und einmal predigt [lacht], erklärt,*

> *und dann kommen die Schüler dran und versuchen zu arbeiten. Ich glaub, dass ich früher viel, noch viel, viel mehr bestimmt hab, wie es läuft, und versuch doch jetzt mehr auch die Schüler selbstständig arbeiten zu lassen. Selber rechnen zu lassen. Aber ich muss mich immer wieder an der Nase nehmen und sagen, das war jetzt wieder zu viel, aber das ist so ein, so ein Ding, das ist so eingefahren, das ist ganz schwer, für mich zumindest."* (IP5: 223-228)

Es falle ihr also nach eigenen Angaben sehr schwer, diese Prinzipien des selbständigen Arbeitens der SchülerInnen umzusetzen, aber es trotzdem versuche. Wie im zweiten Teil der Analyse zu dieser Hypothese gezeigt wird, bezeichnet sie ihre Rolle trotzdem noch als Wissensvermitteln. Ebenso wie IP3 nimmt sie wahr, „dass das auch ein wesentlicher Mehraufwand ist, wenn man die Schüler selber arbeiten lässt." (IP5: 242-243) Das Ideal eines Lerncoachs scheint sie recht stark zu vertreten:

> *„Naja, was sicher ganz wichtig ist, ist ähm, was auch jetzt eigentlich, glaube ich, herauskommt mit der Zentralmatura, dass es ein, ein Miteinander ist... also nicht ääähm... der Sch... der Lehrer unterstützt die Schüler. Und nicht nur der, der so vorträgt, sondern er unterstützt sie, das Wissen zu erlangen. Ich glaub, das wär für meine [Fantasie-]Schule sicher auch ganz wichtig."* (IP5: 259-262)

IP6 gibt an, ihre SchülerInnen in der letzten Stunde selbst gearbeitet haben zu lassen. Sie habe Arbeitszettel verteilt, dann mit ihnen darüber geredet und „keinen Frontalunterricht" abgehalten. (Vgl. IP6: 63-69)

Auch die Befragung der SchülerInnen zu diesem Thema lieferte teilweise eindeutige Ergebnisse in diese Richtung. Beispielsweise gibt IP1 an, dass er es „immer voll cool" fände, dass eine Lehrperson sehr auf einzeln Schüler eingeht und jedem einzeln hilft (vgl. IP1: 58-61). Da ein Lerncoach bei individuellen Lernprozessen der SchülerInnen beraten soll, könnte dies eher in Richtung einer Bestätigung der Hypothese gewertet werden. Auch dass eine Lehrperson an seiner Fantasieschule immer neue Sachen ausprobiere und nicht immer dasselbe Schema verfolge, weil dies langweilig sei, könnten eher Merkmale eines Lerncoachs sein. Noch eindeutiger ist seine Aussage, dass er an seiner Fantasieschule gerne „für sich selbst" arbeiten würde, Lernprozesse „individualisierter" wäre und, wenn man für einen gewissen Lehrstoff mehr Zeit

brauche, darin mehr Unterstützung bekäme. Er frage sich hin und wieder, wofür er die Lehrperson, „die da vorn steht und mir irgendwas erzählt“, denn hätte. (Vgl. IP1: 176-193) Sowohl selbstständiges Arbeiten als auch individuelle Unterstützung, wie er es sich wünscht, können den Charakteristika eines Lerncoachs zugeteilt werden. Er kritisiert, dass eine Lehrperson vorne stehe und ihm etwas erkläre, was als Kritik an Frontalunterricht gewertet werden kann.
IP11 und IP12 erzählen davon, dass manche LehrerInnen „null Ahnung“ hätten, wie man Unterricht gestaltet. Im weiteren Gespräch wird ersichtlich, dass sie damit beispielsweise eine Lehrerin meinen, die im Unterricht aus einem Buch vorliest und die SchülerInnen dazu veranlasst, nur zuzuhören. Andere LehrerInnen hingegen würden Arbeitsblätter verteilen und gemeinsam mit ihnen Übungen machen. Diese LehrerInnen wollen laut Angaben der beiden Akteurinnen auch, dass man am Unterricht teilnimmt. (Vgl. IP11/IP12: 404-434) Der von ihnen als negativ bewertete Unterrichtsstil trifft hier eher auf Frontalunterricht zu, während letzteres eher der Arbeit eines Lerncoachs ähnelt.

IP2 äußert sich in diesem Zusammenhang diffus. Einerseits gefalle ihr sehr gut am Unterricht einer Lehrperson, dass sie sich selbst mit dem Thema befassen und selbst recherchieren könne. Wenn sie Fragen hätte, müsse sie ohnehin den Lehrer Fragen, aber der selbstständige Prozess dabei sei ihr wichtig. (Vgl. IP2: 97-102) Dies kann als Wunsch, eher einen Lerncoach als eine/n Vermittlungsperson zur LehrerIn zu haben, gedeutet werden. Andererseits kann folgende Aussage von IP2 als der Hypothese widersprechend gesehen werden:

> *[M]ir ist aufgefallen, in letzter Zeit schreibt die Frau Professor sehr viel Text [lacht] auf, das ist mir jetzt so mal aufgefallen die letzten zwei Stunden, dass sie viel mehr Text schreibt, aber das ist eh gut [...]*
> *I1: Und was gefällt dir am meisten?*
> *IP2: Ja wenn wir’s am Anfang nicht selber machen, ein Lehrbeispiel haben, dass ich mich orientieren kann.* (IP2: 54-56, 71-73)

Es gefalle ihr gut, wenn die Lehrerin vorzeige, wie etwas gemacht werden muss und sie, zumindest anfangs, sich ein Beispiel nicht selbst erarbeiten müsse. Diese Akteurin äußerte generell am klarsten, dass sie den Lehrstoff *vermittelt* haben möchte:

> *„Aber der Lehrer müsste auch in der Lage sein, den Unterricht so zu vermitteln, dass wir ruhig sind und wir was*

> *machen und nicht abgelenkt sind. Weil wir sind meistens laut, wenn wir abgelenkt sind. Man darf uns halt nicht arbeitslos lassen [lacht]. [...] Ich mein', ich muss es lernen, aber die Lehrerin muss es mir klar vermitteln. Weil ich kann ja nichts lernen, was ich nicht irgendwo mal gehört habe oder aufgeschrieben habe."* (IP2: 309-311, 313-315)

Dass sie die LehrerInnen in der Rolle sieht zu vermitteln, kann ebenfalls als eher entkräftender Hinweis in Hinblick auf die Hypothese gedeutet werden.

Wie bereits kurz erwähnt, nimmt IP5, auch wenn sie sich bemühe, die SchülerInnen vermehrt selbstständig arbeiten zu lassen, doch als Wissensvermittlerin wahr, was aus folgenden Zitaten hervorgeht:

> *I1: Und wie äh wie sehen Sie dann ihre, ihre Rolle in der Klasse? Als Lehrerin?*
> *IP5: Schon eher als Wissensvermittlerin.*
> *I1: Okay. [Stille] Eher als Wissensvermittlerin. Eher... äh und was, was sehen Sie nicht als ihre Rolle dann?*
> *IP5: [denkt nach] Also, womit ich mich nicht unbedingt in der Stunde auseinandersetzen möchte, ist mit irgendwelchen Problemen, die sie zum Beispiel privat haben oder untereinander haben. Da möchte ich eigentlich, wenn so etwas auftritt, bitte ich sie mal nachher darüber zu sprechen und das nicht unbedingt im Unterricht zu machen. [...]*
> *I2: Und für Leistungen der Schüler, wen sehen Sie da verantwortlich?*
> *IP5: [denkt nach] Äh... schon großenteils die Schüler selber.*
> *I2: Mhm.*
> *IP5: Aber natürlich auch den Lehrer, weil der... wenn ich dem Schüler nicht den Input gebe, dass er die Leistung bringen kann, wird er sich schwer tun. Dann muss er sich Nachhilfe nehmen oder irgendwas anderes, so sollt es eigentlich nicht sein.* (IP5: 78-85, 379-384)

Als Hauptmotiv, dass sie an dieser Rolle der Wissensvermittlerin festhält, könnte sein, dass sie das Gefühl hat, sich sonst mit privaten Problemen der SchülerInnen auseinandersetzen zu müssen, was sie aber nicht wolle. Außerdem scheint diese Rolle wohl ihrer Meinung nach auch den Erwartungen der SchülerInnen zu entsprechen, da sich diese ihrer Ansicht nach am liebsten „berieseln lassen" wollen und auch „möglichst in Ruhe gelassen" wollen werden, jedenfalls aber „nicht im Geschehen sein" wollen (vgl. IP5: 369-372).

Nur in den Interviews mit IP2 und IP5 wurden also Hinweise in eine die Hypothese eher widersprechende Richtung festgestellt, wobei beide auch Aussagen tätigten, anhand derer der Wunsch nach einer Lehrperson, welche die Rolle eines Lerncoach verkörpert, erkannt werden kann. In den Interviews mit acht der zwölf Interviewpersonen konnten die Hypothese bestätigende Tendenzen festgestellt werden, was als relativ klares Ergebnis gewertet werden kann. Auffällig ist besonders, dass sich alle befragten Lehrerinnen mehr oder weniger eindeutig angaben, dass sie sich selbst eher in der Rolle eines Lerncoachs sehen (wollen) als in einer Vermittlungsposition.

5.2.6 Druck durch den Versuch, Anforderungen des Systems zu erfüllen?

Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen des Schulsystems zu erfüllen.

Die Bearbeitung dieser Hypothese wird in drei Teile gegliedert. Zuerst soll dargestellt werden, ob generelle Anforderungen des Schulsystems Druck bei den AkteurInnen auslösen. Daraufhin sollen Maßnahmen, die als „neu" bezeichnet werden können, dahingehend untersucht werden. Abschließend soll noch der Thematik „Druck aufgrund von Erwartungen anderer" Raum gegeben werden, was zwar nicht bzw. nicht automatisch als Anforderung des Systems bezeichnet werden kann, diesem aber aufgrund der Nennung von vier SchülerInnen und den hier besonders widersprüchlichen Meinungen doch ein Platz in dieser Analyse geboten werden soll und somit diese Hypothese erweitern könnte.

5.2.6.1 Druck durch generelle Anforderungen des Schulsystems

IP1 gibt an, dass er manchmal einfach aufgeben müsse, etwas zu verstehen, weil es zu verwirrend sei, dass vorne etwas erklärt wird bzw. die Lehrperson etwas mit anderen Leuten macht, während man die Aufgabe selbst gerade zu lösen versuche (vgl. IP1: 67-71). IP2 sagt, dass Schularbeiten eine „Stresssituation" seien, in der man zu einem bestimmten Zeitpunkt das gefragte Wissen abliefern müsse und nicht jeder damit umgehen könne, weshalb sie Projektarbeiten bevorzuge, für die man sich die Zeit besser einteilen könne (vgl.

IP2: 456-462). Auch IP7 nennt ein Zeitproblem: Sie habe oft sehr viele Sachen zu erledigen sind, sodass sie für eine Schularbeit erst spät anfangen kann zu lernen und sie dann ein bisschen verzweifle, wenn sie sich etwas nicht richtig merken könne, was beispielsweise bei Betriebswirtschaft bzw. beim Auswendiglernen häufig der Fall sei (vgl. IP7: 420-433). Die von IP2 beschriebene Stresssituation erlebt IP9, wenn eine bestimmte Lehrerin ihm am Anfang der Stunde eine Frage stelle. Seine Antwort werde hier so schnell verlangt, dass er Angst bekomme, seine Antwort vergesse und daraufhin ein Minus bekomme. (Vgl. IP9: 413-415, 421) IP7 findet, dass zu wenig auf jene SchülerInnen eingegangen werde, die Schwierigkeiten in einem Fach hätten. Das Tempo werde einfach an ein paar Personen angepasst werden, die es bereits verstanden hätten und dies sei dann zu schnell für viele andere SchülerInnen. Jeder sei dann „ein bisschen überfordert“. Auch wenn etwas Neues dazukomme, sei es schwierig, da sich dann niemand mehr richtig auskennen würde. (Vgl. IP7: 31-56) IP8 findet, dass sie zwar nicht so viele Hausübungen bekommen würden, aber dass jeder Tag zu viele Schulstunden hätte, wodurch viele nach der Schule Kopfschmerzen hätten (vgl. IP8: 376-382). IP12 findet die Anforderungen der Schule generell zu hoch. Es gebe viele Hausübungen und Schularbeiten. Auch müsse man „immer mitarbeiten“ und man könnes es sich nicht vorstellen, dass dies schon sehr „an die Nerven“ gehe, weil es „einfach zu viel“ sei. Im Zusammenhang mit der vielen Hausübung gibt sie, an, dass man „auch irgendwie teilweise voll nervlich kaputt [gehe], weil es so eine Belastung ist.“ (Vgl. IP12: 97, 104-108, 325, 327-332, 705, 300-312)
IP8 und IP9 finden, dass das letzte Schuljahr „irgendwie stressig“ gewesen wäre (vgl. IP8: 49, IP9: 269-271, 284-286). Dies könnte zeigen, dass das Ausmaß an Druck auch von Schuljahr zu Schuljahr unterschiedlich sein könnte.

IP4 glaubt, dass die SchülerInnen „sehr viel Druck“ hätten, führt allerdings nicht genau aus, woher dieser Druck stammen könnte. Die SchülerInnen hätten es generell „nicht leicht“ und sie stelle hier keine Faulheit fest, sondern sie hätten es einfach „schwer genug [...] in dieser Zeit“ (IP4: 518-519), womit sie offenbar das Alter des Erwachsenwerdens und der Pubertät meint. (Vgl. IP4: 103-104, 516-519)

> *„Ich glaub, wir verlangen zu viel von ihnen. Und i denke ma, wenn sie jetzt unglücklich sind, also wie heißt... bitte, ein*

> *junger Mensch soll doch nicht unglücklich sein. Schule soll sie doch nicht unglücklich machen."* (IP4: 527-529)

Wer mit diesem „wir" gemeint ist, ist hier nicht klar ersichtlich, jedoch zeigt ihre Aussage, dass ihrer Meinung nach den SchülerInnen in der Schule zu viel zugemutet werde und Schule damit zu unrecht unglücklich mache. Ganz ähnlich argumentiert auch IP6: Ihrer Meinung nach müsse man vorsichtig sein, Kindern mit zehn, elf Jahren, die neu in ihre Schule kommen würden, so viel Druck zu machen, nur um das Niveau als Eliteschule zu behalten oder noch zu verbessern (vgl. IP6: 806-825).

Die Lehrerinnen geben aber auch an, selbst Druck zu verspüren. IP3 äußert sich in dieser Hinsicht folgendermaßen:

> *„Jo, i mein, im Prinzip find ich ja, kommt's halt auch immer viel auf die Lernergruppe drauf an, die man hat, wie schnell man vorankommt, wie viel man machen kann. Ich hab das am Anfang schon irgendwie gehabt, den Druck: Ich muss auch das und das alles durchbringen, mich an die Kollegen anpassen. Den Druck hob i jetzt nimmer so, weil ich irgendwie auch das mit den Jahren, hat man dann halt irgendwann mal das Gfühl: Des passt schon, das wird schon okay sein. Wenn man mal die erste Matura gehabt hat, ist's auch: Ja, hat schon gepasst, sind zur Matura gekommen, haben's alle geschafft, ist in Ordnung. Ähm also dass ich jetzt da so auf die, wie weit sind die anderen, das mach i jetzt momentan eigentlich weniger."* (IP3: 397-405)

Für sie entstehe also aufgrund des Vergleichs mit der Arbeit von KollegInnen Druck. Ganz ähnlich beschreibt auch IP6, dass sie einen Konkurrenzdruck dadurch wahrnehme, wenn sie die Arbeit ihrer KollegInnen sehe. Sie wolle nämlich nicht „das schwarze Schaf in der Schule" sein oder als „die, die halt nix tut" abgestempelt werden. Besonders wenn andere KollegInnen den Unterricht „ernster" nehmen würden, also Tests und Hausübungen auch in Wahlpflichtfächern machen würden, fühle sie sich unter Druck gesetzt und daher versuche, sie, die Arbeit nun ähnlich zu machen. Auch die Noten ihrer SchülerInnen, wenn diese eine neue LehrerIn bekommen, vergleicht sie mit denen, die sie von ihr bekommen hätten. Dies mache ihr Druck, denn wenn die

Leistungen dann um einiges schlechter seien, führe sie dies auf sich selbst zurück. (Vgl. IP6: 636-650, 788-799)

> *„Mir is mal so eine Situation passiert, da, das war aber dann, hat sich dann aber lustig aufgelöst, da hab ich suppliert in einer Klasse und das war eine Unterstufenklasse. Und dann zeigt ein Schüler auf und fragt mich auf Englisch, wie er das jetzt machen soll. Und ich sitz dort und denk ma: Bist du narrisch, der hat ein gutes Englisch! Und dann hab ich, hab ich gleich gschaut, wen die als Lehrerin haben und hab ich ma gleich dacht: Oh Gott, die, der der is viel besser als meine Schüler! Und irgendwann bin ich dann draufkommen, dass der zweisprachig aufgewachsen is [alle lachen]. Also das war dann, hab ich ma wieder dacht: Puh! Aber offensichtlich kriegt ma dann schon so einen Druck amal gleich so: Oh Gott, wen haben die? Die, der is viel besser als meine Schüler und, und passt das eh und so? Also ma hat schon ein bissl so die Angst, glaub ich, dass, dass ma vielleicht selber was falsch machen könnte und dass meine Schüler viel schlechter sind.“* (IP6: 781-792)

IP4 habe mit der Zeit allerdings gesehen, dass ihre Arbeit in Ordnung sei, da ihre SchülerInnen die Matura schafften. Für IP4 sei neben der Aufarbeitung von Tests und Mitarbeitskontrollen auch die Vorbereitung der Themen stressig, da es ihr sehr wichtig sei, dass ihr Unterricht gut ist und sie ihn interessant gestalte. Das Stressigste an dem Beruf sei für sie aber, die SchülerInnen an die Anforderungen des Systems anzupassen. (Vgl. IP4: 136-152, 601-603)
IP6 erzählt zudem davon, dass es Druck auf struktureller Ebene gebe, da jede Schule gewisse Stunden oder Werteinheiten vorgebe und diese bei weniger SchülerInnen reduziert werden würden. Die Dienstjüngsten müssten dann als erstes gehen, wenn Stunden abgebaut werden. Auch im Unterricht mit den SchülerInnen äußere sich eine Zeitproblematik: IP6 spricht davon, dass sie zu wenig Stunden hätte und vieles, was sie gerne lehren würde, sich gar nicht ausgehe. (Vgl. IP6: 650-664, 315-320) Auch IP3 nennt kurz dieses Problem von geburtenschwachen Jahrgängen und der damit verbundenen Kürzungen von Stunden (vgl. IP3: 558-568).

Als diese Hypothese eher entkräftend können die Aussagen von IP10 gesehen werden, der angibt, „eigentlich gar nichts“ in der Schule zu machen und trotzdem

gute Noten zu haben (vgl. IP10: 46-47). Diese Ansicht scheint er auch auf alle anderen SchülerInnen zu übertragen:

> *„Gemütlicher für die Schüler kann man's eh nicht machen. Weiß nicht. Wir haben Laptops, wir können eigentlich machen, was wir wollen"* (IP10: 74-76)

Er findet, es sei generell ein bisschen langweilig und es gehe zu langsam voran. Auch hier gehe es aber nicht nur um ihn: Eine Lehrerin habe jetzt bemerkt, dass sie (bzw. die meisten) „eigentlich gar nichts machen". Die LehrerInnen würden es den SchülerInnen generell „nicht schwer" bzw. „so einfach wie möglich" machen und würden auch teilweise Fragen stellen, die logisch seien. (Vgl. IP10: 113-121, 240-246, 279-283)
Auch IP11 findet nicht, dass die Anforderungen zu viel seien – zumindest für sie selbst seien sie passend. Es gebe eben auch Stunden, die angenehm seien und wo man nicht die ganze Stunde arbeiten müsse. (Vgl. IP11: 98, 100, 59-61)

Es kann festgestellt werden, dass sechs der acht SchülerInnen zumindest teilweise Druck durch die Anforderungen des Systems empfinden. Auch die Lehrerinnen nehmen den Druck, den SchülerInnen hätten, teilweise wahr. Der Großteil der Lehrerinnen sagte auch von sich selbst, dass sie Druck verspüren würden, zum Beispiel durch Stundenkürzungen oder durch das Vergleichen ihrer Arbeit mit der von KollegInnen.
Lediglich zwei Interviewpersonen finden die Anforderungen passend oder sogar zu wenig.

5.2.6.2 Druck durch neue Maßnahmen

IP4 gibt an, dass ihr die neuen administrativen Aufgaben einen großen Druck bereiten würden:

> *„Die ganze Administration ist a Wahnsinn. Jetzt muss ich das elektronische Klassenbuch, da muss ich alles eingeben, dann muss ich einen Brief an die Eltern schreiben, dann muss i a... diese ganzen Tests und das alles vorbereiten. Ich hackl immer, ich war gestern da bis halb 8."* (IP4: 137-140)

Auch IP4 glaubt, dass die Zukunft als LehrerIn „nicht leicht“ bzw. „nicht mehr sehr erstrebenswert“ werde (vgl. IP5: 663-677). Dies setzt sie auch sehr mit dem bereits von IP4 angesprochenen neuen Anforderungen in administrativen Angelegenheiten in Verbindung:

> *„[D]as was uns Lehrer im Moment sehr belastet sind diverseste Dinge, die es früher nicht gegeben hat, wie zum Beispiel diese Frühwarnungen, Beratungsgespräche und so weiter. Äh das muss ja alles dokumentiert werden, mit den neuen... mit der modularen Oberstufe kommen dann diese individuellen Lernbegleiter dazu. Auch das ist einen immenser Aufwand an Dokumentation. Also, ich glaub einfach, dass dieses Rundherum, das wird, wird extrem, das belastet extrem.“* (IP4: 665-670)

In Bezug auf die SchülerInnen glaubt sie, dass „die Zentralmatura [...] ihnen sehr viel Angst auch [mache], vor allem Mathematik.“ (IP4: 446-447)

Die Zentralmatura empfindet auch IP5 als Druck, allerdings für sich selbst als Lehrerin. Die derzeitige Klasse sei die erste, die Zentralmatura machen müsse und es sei sehr viel Stoff durchzubringen, da es nun nicht mehr in ihrer Hand liege, was abgefragt werde.

> *„Äh das Problem, das ich im Moment habe, ist... diese Klasse wird die erste sein, die Zentralmatura macht und da ist auch ein ziemlicher Druck vom Stoff, den wir durchbringen müssen. Und das versuche ich den Schülern auch immer bewusst zu machen, dass es jetzt ned nur an mir liegt, weil ich so gerne Kurven diskutier und auch gebrochen Rationales haben möchte, sondern das ist etwas, was sie können müssen und irgendwo ist einfach dieses, dieses Ziel jetzt, durch die Zentralmatura schon anders, weil vorher habe ich die Matura zusammengestellt und wenn i gewusst hab, i hab des ned drinnen, na denn war es nicht bei der Matura. Aber jetzt ist es einfach sehr breit gestreut und das ist irgendwo für mich eine... Belastung weiß ich jetzt nicht, aber einfach eine andere Orientierung.“* (IP5: 85-94)

Den Druck durch die Zentralmatura, von dem sie zuerst spricht, relativiert sie gegen Ende hin und bezeichnet ihn als „neue Orientierung“. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass es möglicherweise für sie die Zentralmatura doch etwas mit Druck zu tun haben könnte, weil sie diese mit dem Thema assoziert.

Für die SchülerInnen wird laut IP5 durch diese „ganzen zentralisierten Dinge“ das Niveau allerdings geringer als vorher. Da es sowohl Schulen mit schwachem als auch solche mit gutem Niveau gebe, müsse man einen Mittelweg finden und somit befürchte sie, dass zumindest die ersten Maturaangaben in Bezug auf das Niveau „eher im unteren Durchschnitt“ bleiben würden, was sie als Nachteil bewertet. IP6 befürchtet ganz ähnlich, dass es durch die Zentralmatura „irrsinnig leicht für die Schüler wird“ und sie glaubt, „dass sich wirklich schwache Schüler trotzdem da irgendwie durchretten können.“ Sie habe nicht prinzipiell etwas dagegen, „dass man’s Schülern leicht macht“, aber sie findet, dass „trotzdem ein gewisses Level da sein“ sollte, das sie erreichen müssten. Sie hätten es sonst später auf der Universität, wo sie selbständig sein müssten, sehr schwer. (Vgl. IP6: 203-216) Diese Aussagen können als eher entkräftend – zumindest aus der Sicht der LehrerInnen und für SchülerInnen mit guten Leistungen – herangezogen werden, weil dies evt. für jene weniger Druck bedeuten könnte. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass IP4 der Meinung ist, dass SchülerInnen Druck in der Schule brauchen würden, da es ohne Druck nicht funktioniere (vgl. IP4: 460-465). Auch IP6 ist der Ansicht, dass SchülerInnen einen gewissen Druck brauchen würden, da es zum Erwachsenwerden und zur Bildung dazugehöre, dass man mit (Konkurrenz-)Druck umgehen lerne (vgl. IP6: 681-685, 710-725). Ganz ähnlich gibt auch IP12 an, dass LehrerInnen immer wieder etwas strenger werden müssten, da die SchülerInnen sonst nachlassen würden (vgl. IP12: 63-68).

Zu Druck, der explizit aufgrund neuer Maßnahmen entstanden sei, äußern sich nur vier der AkteurInnen. Offensichtlich werde dieser vor allem von zwei Anforderungen ausgelöst, nämlich durch neue administrative Angelegenheiten (Druck für LehrerInnen) und die Zentralmatura (Druck für LehrerInnen und SchülerInnen). Auffallend ist hier, dass LehrerInnen teilweise der Ansicht sind, dass der Druck für SchülerInnen durch die neuen Maßnahmen eher gesunken sei. sind die Hälfte der Lehrperson und auch eine Schülerin der Meinung, dass Druck in der Schule schlichtweg nötig sei.

5.2.6.3 Druck aufgrund von Erwartungen anderer

IP2 gibt an, dass jemand, der immer nur Einser schreibt, sich bei einer schlechteren Note öfters die Bemerkung anhören müsse, was denn mit ihm oder ihr passiert sei oder gar die Aussage, dass man enttäuscht von ihm oder ihr sei (vgl. IP2: 445-452). Dies zeigt, dass es zumindest nach den Erwartungen von LehrerInnen oder Eltern (IP2 macht hier keine genauen Angaben darüber, von wem man eine solche Bemerkung zu hören bekomme) darum gehe, dass die eigenen Leistungen nicht schlechter werden dürften.

Auch die Eltern von IP10 hätten hohe Erwartungen an ihn:

> *IP10: Überhaupt bei den Eltern. Die wollen, dass ich gute Noten hab. Überhaupt weil ich das Jahr jetzt wiederhole und so. Aber sie freuen sich eigentlich eh, also meine Mutter hat mich jetzt am Zeugnistag gefragt, wie ich diese Noten zustande gebracht habe, ich hab nie ein Buch mit nach Hause genommen, sagt sie mir. Ich hab gelacht. Ja, aber sie, sie waren schon froh. Auf jeden Fall.*
> *I1: Und wenn du dann keine gute Note hast, ist es dann auch, hast du dann auch ein Problem zuhause?*
> *IP10: Ja sicher. Hausarrest oder so.*
> *I1: Ja?*
> *IP10: Sicher. Meine Eltern legen schon großen Wert darauf.*
> *I1: ...Okay. Und ist das für dich ein Druck oder...*
> *IP10: ...Manchmal schon, ja.*
> *I1: Okay.*
> *IP10: Wenn's knapp wird, Hausübungen, die wichtig sind oder so, das ist dann schon ein Druck. Weil zuhause will ich's nicht machen und dann muss ich's irgendwann hier machen. Da ist dann ein bisschen ein Druck dabei, ja.* (IP10: 291-307)

Wenn IP10 also keine guten Noten hätte, werde er mit Hausarrest dafür bestraft. Weiters will er die Hausübungen nicht zu Hause machen, was für ihn einen zeitlichen Druck mit sich bringe. Laut IP12 hätten ihre Eltern ebenfalls „richtig hohe Erwartungen" an sie. Diese würden die Last, die SchülerInnen zu tragen haben, nicht erkennen und seien mit Noten unzufrieden, obwohl sie sich dafür vielleicht „die größte Mühe gegeben" hätte. (Vgl. IP12: 218-232) IP12 findet, dass neben der Erwartungshaltung der Eltern diese auch LehrerInnen mitbringen würden. Für jede/n LehrerIn sei das eigene Fach das Wichtigste und sie könnten sich nicht in die Lage der SchülerInnen versetzen, die auch in anderen Fächern viel Hausübungen bekommen würden und Schularbeiten schreiben müssten. Außerdem müsse ständig mitgearbeitet werden, was ebenfalls Druck mit sich

bringe. Zudem würden den SchülerInnen die Nebenfächer noch mehr als die Hauptfächer „zu schaffen machen“, weil man hier teilweise „jede Stunde tausend Prozent geben“ müsse. Die LehrerInnen würden einfach nicht verstehen, wie viel sich SchülerInnen innerhalb eines Tages an Information merken müssten. (Vgl. IP12: 101-108, 124, 125, 135-136, 294)
IP11 hingegen erzählt, dass ihre Eltern zwar Erwartungen an sie hätten, aber auch nicht so streng seien, dass sie nur Einser und Zweier verlangen würden (vgl. IP11: 219).

Nur vier SchülerInnen äußerten sich zu diesem Thema, wovon drei angeben, Druck aufgrund von Erwartungen anderer zu empfinden und eine Schülerin nicht. Dieser Druck wird zum Teil als „richtig hoch“ (IP12: 220), aber auch als „ein bisschen Druck“ (IP10: 307) beschrieben. Aufgrund dieser unterschiedlichen Ansichten kann hier keine Tendenz festgestellt werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass ein überwiegender Großteil der AkteurInnen Druck durch generelle Anforderungen des Systems wahrnimmt, diese aber nicht unbedingt neu sind. In den Aussagen der Lehrerinnen ist eine Tendenz festzustellen, dass sich der Druck durch Neuerungen im System für sie, aber nicht für die SchülerInnen erhöht habe. Dass SchülerInnen den Druck durch neue Maßnahmen nicht so wahrnehmen, könnte auch daran liegen, dass sie diese nicht als speziell oder neu empfinden, da sie es nicht anders kennen. Beispielsweise sind die SchülerInnen mit der Zentralmatura konfrontiert, ohne zu wissen, wie es vorher war. Auch Druck aufgrund von Erwartungen von Eltern oder LehrerInnen scheint nur für manche SchülerInnen ein Thema zu sein; hier sind die Meinungen derart zwiegespalten, dass keine eindeutige Aussage darüber gemacht werden kann, ob sich die AkteurInnen davon überfordert fühlen oder nicht.

5.2.7 Soziale Beziehungen und das Ziel, besser zu sein als andere

Soziale Beziehungen werden von den AkteurInnen nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung auf das Ziel hin, besser zu sein als andere, kalkuliert.
Wie bereits in 4.2 erwähnt, wurden im Interview ausschließlich die Beziehungen im Feld Schule erfragt. Hinweise auf Beziehungen außerhalb dieses Felds wurden von den Interviewpersonen selbst eingebracht. Es darf daher bei der folgenden Analyse nicht vergessen werden, dass es sich hier um Beziehungen zu Menschen handelt, die man sich nicht unbedingt selbst ausgesucht hätte, sondern die ohne Einwirkungen der AkteurInnen Teil des Lehrerkollegiums oder der Klassengemeinschaft geworden sind. Für die Beantwortung der Hypothese ist trotzdem relevant, wie diese Beziehungen von den AkteurInnen gesehen werden, warum man sie (nicht) pflegt bzw. ob und warum es möglicherweise tiefere Beziehungen zu bestimmten Menschen gibt. Im Folgenden werden Aussagen über die Beziehungen der befragten SchülerInnen bzw. LehrerInnen untereinander analysiert.

5.2.7.1 SchülerIn-SchülerIn-Beziehung

Zu einer eher bestätigenden Tendenz in die Richtung, dass die befragten SchülerInnen die Beziehungen untereinander nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung organisieren, wurden lediglich zwei Aussagen gefunden, welche allerdings auch nicht eindeutig der Hypothese entsprechen, wie im Folgenden dargelegt wird:

IP1 gibt an, dass, wenn er die Wichtigkeit seiner MitschülerInnen auf einer Skala von eins bis zehn ausdrücken müsse, das Ergebnis sieben wäre, was er folgendermaßen erläutert:

> *Vor allem weil man sie doch jeden Tag sieht eigentlich. [unverständlich] Das ist doch schon ziemlich viel und ich glaube nicht, dass ich es mir mit denen verscherzen will. Ich sitze ja noch eineinhalb Jahre oder zwei Jahre mit denen in einem Raum. Und in der ersten Klasse saß ich da noch fünf Jahre mit denen in einem Raum. Und ja, das ist so. Ich glaub schon, dass sie relativ wichtig sind. Und man*

braucht auch relativ viel von denen, weil ich denk nur an so Sachen: Ich hab den Zettel verloren, ich hab ihn nicht mehr, dann brauch ich sie einfach und bin auf sie angewiesen mehr oder weniger. Ich meine, ich würde das dann auch selbst so tun, aber trotzdem glaub ich nicht, dass ich mich da mit allen verscherzen sollte, dann bin ich selbst am Ende, wirklich.
I2: Also hast du das Gefühl, dass du jetzt unterstützt wirst, wenn...
IP1: ...Ja, sicher.
I2: Mhm.
IP1: Wenn ich etwas nicht habe, geht das relativ schnell. Da muss ich mich jetzt nicht besonders bemühen oder, oder wie soll ich sagen, ähm nett sein oder die Leute sagen jetzt nicht zu mir: Nein, du hast mir das letzte Mal auch nicht gegeben. Weil ich versuche das schon immer zu machen. Das ist auch immer mein Hintergedanke, weil ich mir denke: Uh, der könnte mir ja auch einmal was geben. (IP1: 412-428)

IP1 kalkuliert seine Beziehungen zwar nicht direkt daraufhin, besser als andere zu werden, doch es kann die, im Vergleich zu allen anderen Aussagen, eindeutigste Form von Profitkalkulation festgestellt werden. Er fühlt sich auf seine MitschülerInnen „angewiesen" und wolle es sich deshalb nicht mit ihnen „verscherzen". Er gibt auch explizit an, dass er einen „Hintergedanke" dabei habe, wenn er anderen helfe bzw. etwas herleihe, weil er ein anderes Mal auch etwas von ihnen brauchen könnte. Die MitschülerInnen scheinen ihm also nicht deshalb wichtig zu sein, um ein inneres Bedürfnis nach Freundschaft oder Ähnliches zu stillen. Hier könnte tatsächlich ein Zweckbeziehungsverhalten verortet werden, da die Beziehungen zu seinen MitschülerInnen für IP1 Gewinn versprechend sein könnten.

IP10 berichtet davon, dass er seinen privaten Freundeskreis wechseln müsste, wenn er die Aussicht darauf hätte, dass sich sein Lebenstraum, ein guter Fußballspieler zu werden, beispielsweise durch ein Vertragsangebot erfüllen würde. Er gibt an, dass er dann aufhören müsste, (Gras) zu rauchen und er wisse, dass, wenn er den Freundeskreis nicht wechsle, davon nicht loskomme. (Vgl. IP10: 451-461) Wenn es um seinen Traum, Fußballer zu werden, geht, würde IP10 seine Beziehungen zu Freunden so kalkulieren, dass sie ihn darin nicht behindern. Dies könnte ein Beispiel dafür sein, dass jemand seine Beziehung daraufhin kalkuliert, letztlich besser zu werden, was, so wird von den

ausgewählten AutorInnen angegeben, dem Muster von Menschen einer Konkurrenzgesellschaft entsprechen würde. Allerdings ist dieses Beispiel nicht auf Schulleistungen, sondern auf private Errungenschaften bezogen. Die Beziehungen zu seinen MitschülerInnen erfolgen, wie später in dieser Analyse dargestellt wird, aus weitgehend anderen Motiven.

Sechs der befragten SchülerInnen (IP7, IP8, IP9, IP11, IP12 und auch IP10 in Hinblick auf die Beziehung zu seinen MitschülerInnen) tätigten Aussagen, welche in eine der Hypothese widersprechende Richtung gewertet werden können.
IP7 gibt an, dass es ihr nicht so wichtig sei, dass alle ihre MitschülerInnen ihre Freunde sind, aber sie wolle sich zumindest soweit mit ihnen verstehen, als dass ihr Schultag nicht zur Qual werde (vgl. IP7: 529-534). Dies kann, wie bereits kurz in 4.2 erwähnt, als Harmoniebedürfnis verstanden werden, was ein grundsätzlich menschliches Bedürfnis darstellt. Ihr scheint es darum zu gehen, dass es ihr (in der Schule) gut gehe, nicht aber, um besser zu sein als andere. Sie spricht außerdem davon, dass sie andere verteidigen würde, wenn diese gemobbt werden und in weiterer Folge dann oft selbst dafür „verarscht“ werde. Allerdings sei es ihr egal, was andere dann über sie sagen würden. Sie habe beispielsweise bei einem Mädchen bemerkt, dass diese nicht so den Anschluss gehabt hätte und deshalb habe IP7 dann die ganze Zeit etwas mit ihr gemacht. IP7 erzählt relativ ausführlich davon, dass sie es nämlich grausam finde, wenn jemand gehänselt werde und sie sich dann immer für diese Personen einsetzen würde. Zwar würde ihr dann weniger geholfen, wenn sie etwas braucht, aber das finde sie jetzt auch nicht so schlimm. (Vgl. IP7: 261-285, 492-511, 522-528) IP7 scheint es also wichtiger zu sein, für ihre Werte einzutreten – in diesem Fall: ausgeschlossene Personen zu verteidigen oder etwas mit ihnen zu unternehmen – als bei allen gut anzukommen oder zu wissen, dass sie jederzeit Hilfe von jemandem bekommen würde. Außerdem pflege sie eine Beziehung zu einer fünfjährigen Gastschwester aus Costa Rica, für die sie Geld spare, um sie später einmal für ein Auslandsjahr nach Österreich zu holen (vgl. IP7: 623-627). Alle diese Beschreibungen deuten darauf hin, dass IP7 ihre Beziehungen zu Menschen aus sehr uneigennützigen Motiven beginnt oder vertieft. Eine Art Allgemeinwohl, d.h. die Vergrößerung des Wohlbefindens für alle, scheint für sie mehr Priorität zu haben als die Vergrößerung ihres eigenen. Dies widerspricht

den Feststellungen, welche die ausgewählten VertreterInnen des Diskurses über Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft äußern.

IP8 und IP9 sprechen davon, dass, einem von jemandem, der in einem Fach, wo man selbst Probleme hat, gut sei, geholfen wird oder eben nicht. Dies sei allerdings abhängig davon, ob man Freundschaften in der Klasse knüpft oder nicht. (Vgl. IP8/IP9: 467-472) Dieser Aspekt könnte drauf hinweisen, dass es ein Anreiz ist, Freundschaften zu knüpfen, um Hilfe in einem Schulfach zu bekommen. Ob dies allerdings den Zweck verfolgt, letztlich besser zu werden als die anderen, kann aus dieser Aussage noch nicht herausgelesen werden.

Für IP10 gibt es in der Schule Personen, die ihm wichtiger sind als andere sowie solche, mit denen er gar nichts zu tun habe. Jede/r sei verschieden und man verstehe sich je nachdem, wie eine Person sei, nun mal besser oder schlechter. Zu einem Schüler, der sich von der Klassengemeinschaft eher abgekapselt hätte, wäre er trotzdem nett gewesen, weil ihm solche Leute, die sehr in sich gekehrt seien und die glauben würden, dass die anderen etwas gegen sie hätten, leid tun würden. (Vgl. IP10: 333-342, 357-361) Diese Aussagen können so interpretiert werden, dass IP10 seine Freundschaften in der Schule schlicht aus Sympathiegründen (vielleicht auch noch aus Mitleid) knüpft. Er gibt weiters an, dass, wenn man sehe, eine Person könne etwas nicht so gut, man, wenn man darin besser sei, Hilfe anbieten würde. Auch bei Problemen mit Computer oder Laptop würde „immer jeder“ helfen und nie jemand Nein sagen. Er helfe den MitschülerInnen außerdem auch in „außerschulischen“ Angelegenheiten. Wenn jemand „etwas“ brauche, würde er schauen, was sich organisieren“ ließe. (Vgl. IP10: 378-391, 407-409)

Zumindest die Hilfe bei schulischen Problemen beschreiben IP11 und IP12 ganz ähnlich:

> *IP11: ...Und wenn jemand etwas nicht versteht, dann der, der es weiß, tut ihm erklären. Ja, also es ist für uns schaffbar.*
> *I1: Also es wird auch viel geholfen so...*
> *IP11: ...Ja...*
> *IP12: ...Ja schon, das schon. Wenn jemand was braucht, dann ist wirklich der andere für denjenigen auch da und sagt: Okay komm, äh ich stell dir jetzt meinen Laptop zur Verfügung, damit du was ausdrucken kannst oder die Kopierkarte, wenn auf der eigenen das Geld schon leer ist. Schon. Da hilft man sich doch. Wir wissen alle, wie das ist...*
> *IP11: ...Oder im Unterricht, wenn jemand etwas nicht weiß...*

IP12: ...am besten gleich einflüstern (IP11/12: 170-179)

Auch IP11 und IP12 stellen die Beziehungen zu KlassenkollegInnen recht uneigennützig dar. Man hilft sich gegenseitig in Schulfächern, wenn jemand etwas braucht und man leiht sich Laptops oder die Kopierkarte. Dies würden im Prinzip alle machen. (Vgl. IP11/IP12: 170-179, 530-539, 553-555) Die Hilfe, die IP 10, IP11 und IP12 hier beschreiben, ist eine, die von SchülerInnen mit besseren Leistungen für jene mit schlechteren ausgeführt wird. Es wird also das Ziel verfolgt, eine Verbesserung aller zu ermöglichen und nicht nur eine eigene, was als die Ausführungen der ausgewählten AutorInnen widersprechend gewertet werden kann.

Wie zu sehen ist, konnte eine klare Tendenz in Richtung Entkräftung dieser Hypothese festgestellt werden. Nur in zwei Aussagen konnten leicht bestätigende Ansätze entdeckt werden, während sechs SchülerInnen der Hypothese widersprechende Angaben machten.

5.2.7.2 Lehrerin-LehrerIn-Beziehung

IP3 gibt an, dass es ihr wichtig sei, ihre LehrerkollegInnen durch Aktivitäten wie gemeinsame Schiwochenenden besser kennenzulernen. Ihr sei das Kollegium nämlich wichtig, weil es für sie „viel ausmacht, um auch, um gern in die Arbeit zu gehen." (IP3: 274) Ganz ähnlich wie IP7 in Bezug auf ihre MitschülerInnen trägt diese Gemeinschaft also auch für IP3 dazu bei, dass es ihr in der Schule gut geht. Dass sie ein gutes Verhältnis zu ihnen hat, resultiert also aus einem Harmoniebedürfnis und verfolgt nicht das Ziel, besser als andere zu sein – zumindest ist es nicht aus dieser Aussage zu schließen. Dieses Bedürfnis spricht sie auch explizit an, als sie beschreibt, dass ihr die Beziehung im Kollegium wichtig sei, weil sie „ein harmoniebedürftiger Mensch" sei (vgl. IP3: 500-505). Später erzählt sie davon, dass sie nicht mehr alle ihre Materialien zur Verfügung stellen würde, weil sie in der Vergangenheit damit schlechte Erfahrungen gemacht habe. Sie beschreibt, dass eine Lehrperson die von IP3 geliehenen Unterlagen als ihre eigenen ausgeben habe und IP3 versuche sich, in dieser Hinsicht jetzt besser abzugrenzen. (Vgl. IP3: 476-499) Wie IP3 diese Beziehung

gestaltet, deutet ebenfalls nicht darauf hin, dass der Zweck, besser zu sein, eine Rolle spielt, sondern kann eher als Selbstschutz interpretiert werden.
IP5 gibt an, dass man auch eine Zeit lang ohne gute Beziehung zu den KollegInnen auskommen könnte, aber es sei wesentlich angenehmer, wenn es ein Miteinander gebe, um dann zusammenzuarbeiten oder Probleme, wenn es um SchülerInnen gehe, zu besprechen (vgl. IP5: 399-403). Auch hier scheint der Zweck der Beziehung zu den LehrerkollegInnen zu sein, dass ein Zusammenhalt schlichtweg zum Wohlbefinden beitrage und bei auftretenden Problemen eine Stütze biete.
IP6 findet, dass man sich sehr viel Arbeit ersparen würde, wenn „alle am selben Strang ziehen". Außerdem würde es auch zu einem positiven Klima im Kollegium beitragen. Sie sei sehr dafür, dass sich LehrerInnen zusammensetzen sollten gemeinsam Material erarbeiten sollten. (Vgl. IP6: 570-578) Für IP6 scheint neben dem positiven Klima, dessen Wichtigkeit für ihr eigenes Wohlbefinden sie auch später noch einmal betont (vgl. IP6: 532-553), die Arbeits(zeit)ersparnis eine Rolle zu spielen, doch auch dies ist kein egoistisches Motiv im Hinblick auf das Bessersein als andere, sondern könnte als gemeinnützig interpretiert werden, da alle LehrerInnen Vorteile von dieser Zusammenarbeit, wie IP6 sie beschreibt, hätten. Auch dass es ihr wichtig sei, KollegInnen so gut auszukommen, weil sie mit ihnen dann in der Pause ein bisschen quatschen könne (vgl. IP6: 532-553), kann nicht als bestätigender Hinweis für diese Hypothese herangezogen werden.
IP4 äußerte sich nicht über ihre Beziehungen im Kollegium, nur einmal beschreibt sie, dass sie gern tratschen würde, wenn sie ins LehrerInnenzimmer kommt (vgl. IP4: 79-81).

Wie hier zu sehen ist, sind die Aussagen der LehrerInnen, die das Thema Beziehung zu KollegInnen betreffen, als die Hypothese eher entkräftend zu interpretieren. Bei keiner kann die Zielsetzung, die für eine Konkurrenzgesellschaft als typisch dargestellt wird, nämlich besser zu sein als andere, festgestellt werden.

5.2.7.3 SchülerIn-LehrerIn-Beziehung

Die SchülerIn-LehrerIn-Beziehungen wurden hier nicht näher behandelt, weil davon ausgegangen wird, dass SchülerInnen mit LehrerInnen im Normalfall eher keine sozialen Beziehungen auf Augenhöhe knüpfen. Dafür beispielhaft sollen hier die Aussagen von IP1, IP6 und IP7 dargestellt werden. IP1 findet es „komisch“, dass so getan werde, als seien die LehrerInnen, obwohl man sie jeden Tag sehen würde, „fremde Wesen“. Man spreche sie mit „Sie“ an und wisse nichts über sie. (Vgl. IP1: 255-258) IP7 gibt an, dass sich SchülerInnen in Anwesenheit der LehrerInnen anders verhalten würden, da man die LehrerInnen meist beeindrucken müsse.
Auch aus der Perspektive der Lehrpersonen scheint das Verhältnis von SchülerInnen und LehrerInnen nicht als ganz ebenbürtig gedacht werden zu können. IP6 gibt zwar an, dass sie ein eher freundschaftliches Verhältnis zu ihren SchülerInnen pflegen will, sagt gleichzeitig aber, dass LehrerInnen „immer“ von „Schülermaterial“ sprechen würden (vgl. 120-122, 373).
Änderungswünsche in diese Richtung, wie beispielsweise der Wunsch von IP1, dass er als Schüler mit seinen LehrerInnen an seiner Fantasieschule ein freundschaftliches Verhältnis pflegen würde (vgl. IP1: 255-267), wurden bereits in der Analyse zu anderen Hypothesen ausgearbeitet.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass SchülerIn-SchülerIn-Beziehungen eher nicht mit einem ökonomischen Kosten-Nutzen-Blick betrachtet werden. Hier scheinen ganz andere Motive, wie Sympathie, Harmonie, Unterstützung oder Gemeinschaftssinn eine Rolle zu spielen. Auch mithilfe der Aussagen der LehrerInnen in Bezug auf ihre Beziehungen zu KollegInnen kann die Hypothese eher entkräftet werden. Die Zielsetzung, besser zu sein als andere, konnte in keiner der Aussagen festgestellt werden.

Kapitel 6. Resümee

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse aus Theorie und Empirie noch einmal zusammenfassend dargestellt werden (6.1). Im Rahmen des Fazits wird die Forschungsfrage beantwortet (6.2) und ein kritischer Ausblick dargelegt. Zudem sollen Vorschläge für weiterführende Untersuchungen gegeben werden (6.3).

6.1 ZUSAMMENFASSUNG

6.1.1. Theoretischer Teil

In dieser Arbeit wurde der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs zuerst auf theoretischer Ebene erarbeitet, was als Reflexionsrahmen für die Aussagen von AkteurInnen im Feld Schule dient. Die Aufarbeitung des wissenschaftlichen Diskurses soll eine Perspektiverweiterung für die im öffentlichen Diskurs recht einseitige Darstellung des Themas Konkurrenz gewährleisten.

Auf *Gesellschaftsebene* wurde gezeigt, wie nach den Ausführungen Hartmut Rosas – ergänzt mit denen einiger weiterer Autoren – das Phänomen Konkurrenzgesellschaft umrissen werden kann. Er und andere VertreterInnen dieses Diskurses gehen davon aus, dass wir seit einigen Jahrzeiten in einer von Konkurrenz geprägten Gesellschaft leben. Rosa argumentiert, dass das heutige Zusammenleben von einer Wettbewerbslogik geprägt sei, was er daran festmacht, dass Konkurrenz sowohl als dominanter Interaktionsmodus als auch als das dominante soziale Instrument angesehen werde. Konkurrenz als Interaktionsmodus zeige sich darin, dass Wettbewerbsfähigkeit als gesellschaftliches Maß für Erfolg zu gelten scheint. Wenn ein Mensch oder eine Institution nicht erfolgreich ist, werde die Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit als Lösung angesehen. Die Konsequenzen dieses Interaktionsmodus seien erstens, dass es eine ständige Überschussproduktion an kreativer Energie gebe, weil Menschen immer versuchen müssten, sich zu verbessern oder gesellschaftlichen Erfolg zu erwerben und zweitens, dass Erfolg oder eine erworbene Position nicht dauerhaft erhalten bleibe, also dass es schwierig oder sogar unmöglich sei, einen Status quo beziehungsweise einen Ruhe- oder Sättigungspunkt zu erreichen. Drittens zeige sich dieses Phänomen auch in der Sprache, nämlich darin, dass konkurrenzbezogene Begriffe oder Wörter eine starke Überzeugungskraft hätten, weil Wettbewerb als neutral, normal und objektiv

angesehen werde. Es gehe allerdings bei Wettbewerb nur darum, ein Ziel oder Resultat zu erlangen und nicht darum, was inhaltlich passiere, was bedeutet, dass beispielsweise Fragen nach dem Guten vernachlässigt werden würden.
Wettbewerb habe sich als Instrument zur Erreichung wirtschaftlicher Ziele als besonders effektiv und effizient herausgestellt. In der Konkurrenzgesellschaft werde Wettbewerb aber auch als soziales Instrument eingesetzt. Dies habe den Anschein von Gerechtigkeit, sei aber unangemessen, da es in Bereichen wie Kunst, Medizin oder Bildung nicht um das Recht des Stärkeren gehe, sondern um eine Messung nach moralischen Maßstäben. Menschen würden in einen Beschleunigungsprozess geraten, weil sie ihre Wettbewerbsfähigkeit hoch halten müssten und würden zudem eher nach instrumentellen Leitgedanken leben und so die Gemeinschaft aus den Augen verlieren. Es gehe nur noch darum, sich selbst zu verbessern. Die Möglichkeit, ein Leben zu gestalten, das für intrinsisch gut befunden wird, gerät in den Hintergrund.
Die Konkurrenzgesellschaft kann also einerseits festgemacht werden an den Ansprüchen, die Menschen oder Organisationen an sich selbst haben (nämlich sich verbessern zu wollen), andererseits an der Art des Umgangs miteinander (nämlich sich untereinander vergleichen zu müssen), weiters an der Rolle, die intrinsische Motivation oder die Frage nach dem guten Leben einnimmt und schließlich auch daran, ob und inwiefern Konkurrenz eine Wahrheit oder Gültigkeit beanspruchende Position in der Sprache einnimmt. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird dargestellt als eines, in welchem es zwar Freiraum für eigene Entscheidungen gibt, dieser aber von gewissen gesellschaftlichen Bestimmungsrahmen begrenzt sei.
Auf *individueller Ebene* können nach den Ausführungen Hartmut Rosas, Dietmar Wetzels und Ulrich Bröcklings drei Merkmale für Subjektivierung in einer Konkurrenzgesellschaft vorgefunden werden:
Das erste sei, dass es bestimmte, der Konkurrenzgesellschaft entsprechende Anerkennungsmuster, sowohl für soziale als auch für eigene Wertschätzung, gebe. Die Identität eines Menschen stehe nicht von Anfang fest, was bedeutet, dass immer wieder neu Entscheidungen über die eigene Identität getroffen werden müssten. Anerkennung sei damit auch nicht auf Dauer gesichert und könne auch wieder verloren werden. Die Verantwortlichkeit dafür, dass man die Anerkennung eben nicht verliere, liege beim Individuum selbst. Was ein

angemessener Grund für ein Anerkennungsmoment sei, werde allerdings sozial bestimmt.
Ein zweites Merkmal sei, dass es als ein Imperativ der Konkurrenzgesellschaft bezeichnet werden könne, dass man seine eigenen Optionen immer zu vergrößern versuchen solle und Selbstunternehmer in allen Sozialsphären zu werden versuche. Ein Unternehmer sei immer innovativ, er sei sich seiner Chancen bewusst, nehme Risiken in Kauf und produziere. Das „unternehmerische Selbst“ sei ein Leitbild, das nicht von allen und nicht auf Dauer erworben werden könne, sondern man strebe es ständig neu in einem Wettkampf mit anderen an. In diesem stehe viel auf dem Spiel, weil es hier um das eigene Leben gehe.
Das dritte und letzte Merkmal sei er instrumentelle Charakter von subjektdefinierenden Eigenschaften. Wettbewerb sei zum Selbstzweck geworden und das konkurrenzfähig(er)-Werden stehe im Zentrum der Aufmerksamkeit. Entscheidungen für einen Job, Partner oder für Werte würden anhand instrumenteller Gründn getroffen werden, wodurch Erfüllung und intrinsische Motivation vernachlässigt werde. Beim Individuum zeige sich daher ein Fokus auf zweckrationales statt auf wertrationales Handeln.

Die unterschiedlichen AutorInnen des Diskurses betonen, dass Konkurrenz als Vergesellschaftungsmuster sowohl Individuen als auch Institutionen beeinflusst. Oben ausgeführte Merkmale und Auswirkungen der Konkurrenzgesellschaft sind eher allgemein und umfassen die Gesellschaft als Ganzes. Sie stellen den Rahmen für einen vermeintlichen gegenwärtigen Zeitgeist dar und bieten die Möglichkeit, daraus konkretere Verhaltensmuster abzuleiten, die später mit Erzählungen von AkteurInnen dieser Gesellschaft verglichen werden können. Es soll also untersucht werden, ob die genannten Merkmale im Sprechen wiedergefunden werden können.
Zudem wurde in dieser Forschung die Institution Bildungssystem untersucht. Das Bildungssystem ist aufgrund von zwei sich zueinander in Spannung verhaltenden Merkmalen speziell und besonders relevant. Einerseits reproduziert es gesellschaftliche Werte und Ziele. Aus der Perspektive des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses müsste es also Konkurrenzdenken weitergeben und in ihren Strukturen auch selbst von Konkurrenzdenken bestimmt sein. Andererseits wird das Bildungssystem prinzipiell oder

idealerweise als jene Institution betrachtet, die eine neue Generation mit jenen Fähigkeiten ausstattet, die jene in die Lage bringen, über das System hinaus denken zu können und sich in eine kritische Distanz zu dem System positionieren zu können. Ihr wird also auf unterschiedliche Weise die Verantwortung für die nächste Generation zugeschrieben.

Auf *Bildungsebene* wird als Hauptquelle das Werk von Erich Ribolits herangezogen und mit weiteren ausgewählten AutorInnen, nämlich Jörg Ruhloff, Urlich Bröckling, Ingrid Lohmann, Monika Witsch und Konrad Paul Liessmann ergänzt, welche darstellen, was eine konkurrenzgesellschaftliche Verfasstheit für das Bildungssystem bedeuten würde. Auch nach der Argumentation von Ribolits leben wir in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz und ungleicher Machtverteilung basiert. Echte Bildungsbemühungen müssten nach Ribolits auf Selbstbefreiung und Entfaltung widerständig-emanzipatorischer Potentiale zielen, wodurch ein Denken über die gesellschaftlichen Bedingungen hinaus möglich werden würde. Unser derzeitiges Bildungssystem werde diesen Ansprüchen allerdings nicht gerecht, denn es fordere von seinen AkteurInnen Anpassung. Es funktioniere nach marktwirtschaftlichen Prinzipien und liefere keine Basis für die Entwicklung von Mündigkeit. Dieser Entwicklung gehe eine Verknüpfung von Bildung und Ökonomie voraus, welche, allen ausgewählten VertreterInnen zufolge, das zentrale Merkmal von Bildung in einer Konkurrenzgesellschaft sei und von allen als problematisch bewertet wird. Diese Verknüpfung führe nämlich dazu, dass Bildung nur mehr darauf reduziert wird, als Vermittlungsinstitution für arbeitsmarktrelevante Qualifikationen zu dienen. Es werden drei Phänomene als hauptsächliche Anzeichen bzw. Folgen dieser Entwicklung dargestellt:
Erstens werde der Mensch durch die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds nur mehr als Humankapital betrachtet, mit dem man die Wirtschaft ankurbeln könne. Um am Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben, müsse man die gerade gefragten Qualifikationen erlangen. Damit werde Lernen und Bildung als zentrale Größe für den allgemeinen Konkurrenzkampf missbrauch und auf berufliche Brauchbarkeit hin reduziert. Bildungsprozesse würden verzweckt werden, um den ökonomisch-gesellschaftlichen Ist-Zustand aufrechtzuerhalten bzw. zu verbessern.
Zweitens stamme das Vokabular im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs zunehmend aus dem Gebiet der Ökonomie, vor allem aus der

Betriebswirtschaft, was auch eine Veränderung der Argumentationslogiken im Bildungsbereich mit sich bringe. Daran sei erkennbar, dass sich die ökonomischen Gesetze des Kapitalismus auf alle Ebenen des (gesellschaftlichen) Lebens ausgeweitet hätten.

Drittens stellt das Konzept des lebenslangen Lernens die Spitze der Ausrichtung dar, dass Lernen für berufliche Verwertbarkeit fungiere. Ein einmal erreichter Bildungsabschluss reiche nicht mehr aus, sondern man müsse im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf um begehrte gesellschaftliche Positionen sich ständig um neue Bildungsabschlüsse bemühen. Damit habe sich auch eine Zuschreibungspraxis entwickelt, die das Individuum dem Vorwurf aussetze, das Falsche oder zu wenig gelernt zu haben, wenn es nicht erfolgreich sei.

Dementsprechend hätten sich auch die Rollen von LernerInnen und LehrerInnen verändert: Das Konzept des „unternehmerischen Selbst“ von Bröckling sei zum Leitbild für LernerInnen geworden, denn diese müssten sich nun als sich selbst bildende und kontinuierlich selbst verbessernde Unternehmen begreifen, was Druck mit sich bringe. Jedes Individuum müsse sich selbst organisieren, dass es die für den Konkurrenzkampf am Arbeitsmarkt notwendigen Qualifikationen erlange und sich zudem selbst vermarkten. Die LehrerInnen würden in eine Rolle gedrängt, in der sie sich immer weniger als traditionell inhaltsorientierte Vortragende oder VermittlerInnen begreifen würden. Als neuer Trend wird das Konzept des Lerncoachs gesetzt. Solche Lerncoachs agieren als Lernprozessmanager und unterstützen die Lernenden bei ihren eigenständigen Lernbemühungen.

Erkennen könne man diese Ausrichtung des Bildungssystems auch daran, dass die Forderung der Chancengleichheit beim Bildungszugang bei weitem nicht verwirklicht sei. Ganz im Gegenteil, denn unser Bildungssystem reproduziere lediglich die vorgegebene soziale Positionsverteilung in der Gesellschaft und sei von einer besonders starken sozialen Selektivität gekennzeichnet. Sehr problematisch sei, dass immer dann, wenn in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz beruht und in der Bildung als Aufstiegsgröße fungiert, Chancengleichheit beim Bildungszugang verlangt wird, die Ungleichheit dieser Gesellschaft nicht grundsätzlich kritisiert werde.

Mit all diesen Entwicklungen werde schwer vernachlässigt, dass Bildung eigentlich die Grundlage zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Mündigkeit,

Emanzipation und der Fähigkeit, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen, darstellen solle.

Die beiden theoretischen Perspektiven weisen Überschneidungen auf. Dies zeigt sich vor allem in Bezug auf individualistische Tendenzen, die laut den AutorInnen sowohl als allumfassende Mentalität als auch als konkrete Veränderung beispielsweise in der LehrerInnenrolle wiedergefunden werden können. Weiters wird von Merkmalen unternehmerischen und zweckrationalen Denkens auf allen Ebenen ausgegangen, was in der Betrachtung von Lernen als Investition anschaulich wird bzw. darin, dass verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als Ziel von Schule gesehen werden würden. In beiden theoretischen Ausführungen wird von einem Druck auf die Gesellschaftsmitglieder ausgegangen, was sich einerseits als Druck auf Bildungsebene durch den Versuch, (neue) Anforderungen des Systems zu erfüllen, zeige und anderseits im Imperativ zur ständigen Selbstoptimierung auf Gesellschaftsebene.

6.1.2 Empirischer Teil

Um die Ebenen Individuum und Institution miteinander verknüpfen und untersuchen zu können, inwiefern sich Merkmale des Diskurses in der schulischen Praxis wiederfinden lassen, wurde eine empirische Studie durchgeführt. Die theoretischen Ausführungen waren Basis sowohl für die Formulierung und Operationalisierung als auch für die Interpretation der 13 Hypothesen. Mithilfe dieser operationalisierten Hypothesen wurde ein Interview entworfen, das narrative und problemzentrierte Fragen umfasst. Es wurden zwölf AkteurInnen (vier Lehrerinnen und acht SchülerInnen) aus dem sozialen Feld Schule interviewt.

Die Aussagen der AkteurInnen wurden den Hypothesen zugeordnet. Die Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1) Die AkteurInnen vergleichen sich miteinander und wollen in diesem Vergleich besser abschneiden als andere.
Um überhaupt miteinander konkurrieren zu können, muss man sich zuerst miteinander vergleichen. Dass es Vergleiche gibt, ist daher eine Art Prämisse der Konkurrenzgesellschaft. Dies kann nach Analyse der Interviewdaten bestätigt

werden. Die AkteurInnen vergleichen sich oft miteinander, auch ohne dass explizit danach gefragt wurde. Es finden Vergleiche zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Klassen statt. Als Maßstäbe für die Vergleiche gelten Noten, Leistungen, Anerkennung, Fähigkeiten oder „wie weit/schnell man ist“. Die AkteurInnen positionieren sich selbst und andere mithilfe von Einstufungen oder Vergleichen und verwenden Vergleiche auch für die eigene Selbstdarstellung. Explizit geben sie aber an, Vergleiche generell nicht zu mögen und sich nicht (gern) mit anderen zu vergleichen. Die AkteurInnen wollen aber nicht unbedingt besser sein als andere. In den meisten Fällen sind sie, wenn sie „so gut wie die anderen“ sind, bereits zufrieden.

2) Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

Eine Annahme über die Konkurrenzgesellschaft ist, dass, wenn man ständig in einer Konkurrenzposition zu anderen steht, man sich auch ständig verbessern müsse, weil dies die KonkurrentInnen auch tun. Die befragten AkteurInnen zeigen sich bezüglich dieser Selbstoptimierung nicht eindeutig. Von einigen Interviewpersonen wird Druck, sich selbst zu verbessern, empfunden, der entweder von ihnen selbst oder von anderen kommt. Hierbei geht es zum Beispiel um Schulabschlüsse, Noten oder ihre allgemeine Entwicklung. Andere hingegen geben an, zufrieden sein zu wollen und nicht immer das Gefühl haben zu wollen, sich verbessern zu müssen, oder sich damit zufrieden zu geben, „durchzukommen“. Von einem ständigen überfordernden Imperativ scheint nicht die Rede zu sein. Dass Zufriedenheit so relevant ist, könnte möglicherweise darauf hinweisen, dass der Imperativ auf eine bestimmte Weise doch wahrgenommen wird, ihm aber bewusst entgegengewirkt wird. Die LehrerInnen finden allerdings, dass die SchülerInnen ein bisschen mehr Drang zur Selbstoptimierung nötig hätten.

3) Die AkteurInnen sind selbst dafür verantwortlich, was sie erreichen und wie andere über sie denken.

Wenn man sich derart mit der eigenen Position beschäftigen muss, was von Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft behauptet wird, heißt das auch, dass die Verantwortung für die eigene Position beim Individuum selbst liegt. Eine Prämisse der Konkurrenzgesellschaft ist deshalb, dass man sich verantwortlich dafür fühlt, was man erreicht und inwiefern man Anerkennung erwirbt. Die

AkteurInnen zeigen eine Tendenz in Richtung dieser Eigenverantwortung, obwohl ab und zu auch von der „Schuld“ anderer gesprochen wird, insbesondere von SchülerInnen über LehrerInnen (beispielsweise dann, wenn es um Noten geht). Anhand der Aussagen der AkteurInnen ist festzustellen, dass sie meist die Idee haben, durch mehr Arbeit bessere Leistungen erbringen zu können. Glück, Zufall oder Talent werden in dieser Argumentation öfter außen vor gelassen, obwohl manche durchaus auch erkennen, dass man nicht alles selbst in der Hand hat. Sowohl für Leistungen als auch für Anerkennung geben sie aber an, selbst verantwortlich zu sein. Nur in jener Klasse, in der die Gemeinschaft besonders stark ist, ist eine Aufnahme in die Gruppe eher selbstverständlich. Die Anerkennung der Gruppe kann man allerdings auch verlieren, wenn man sich nicht darum kümmert. Wie beim Phänomen Selbstoptimierung erkennen auch in diesem Punkt die LehrerInnen noch nicht viel bzw. nicht ausreichend Eigenverantwortung bei den SchülerInnen und sehen zudem einen Großteil der Verantwortung bei sich als Lehrpersonen.

4) Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

Da angenommen wird, dass in einer Konkurrenzgesellschaft die Verantwortung beim Individuum liegt, könnte auch angenommen werden, dass im Sprechen ein Fokus auf das Individuelle oder Eigene gesetzt wird. Die AkteurInnen zeigen individualistische Tendenzen, wenn sie ihre Wünsche in Bezug auf das Schulsystem äußern. Sie möchten ihre Fächer viel lieber selbst auswählen und selbst bestimmen, dass sie in wechselnden Gruppenzusammensetzungen an Unterricht teilnehmen. Das fixierte System von Klassen und Fächern entspricht nicht ihrem Wunsch, den eigenen Lernprozess individuell zu gestalten. Das Individualistische zeigt sich allerdings nicht, wenn es um zwischenmenschliche Kontakte in der Schule geht. Es wird als selbstverständlich gesehen, einander zu helfen, Freundschaften zu haben und eine angenehme Atmosphäre miteinander haben zu wollen.

5) Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

Dadurch, dass in einer Konkurrenzgesellschaft verglichen werde und die eigene Position erworben und erhalten werden müsse, wird angenommen, dass das Individuum Entscheidungen treffen sollte, die dieser Position zugute kommen. In Bezug auf das Entscheidungsverhalten müsste daher in der Argumentation der

Individuen eine Zweckrationalität erkannt werden. Die AkteurInnen geben bei vielen Argumentationsgängen tatsächlich zweckrationale Gründe an. Wenn es etwas zu gewinnen gibt, entscheidet man sich eher für etwas als dann, wenn man sich eher nichts davon erwarten kann. Der Fokus auf Zweckrationalität zeigt sich in den Begründungen, warum die Schule besucht, ein Studium oder Beruf ausgewählt wird oder welche Fächer wichtig sind. Manchmal argumentierten die AkteurInnen aber auch wertrational, also ohne auf das Erfolgsergebnis zu achten.

6) Das Konzept von Konkurrenz bleibt im Sprechen von den AkteurInnen unhinterfragt.

Es wird angenommen, dass in einer Konkurrenzgesellschaft das Konzept von Konkurrenz eher nicht hinterfragt wird, weil es „das Normale“ ist. Einerseits bewerten die AkteurInnen das Wort oder das Konzept Konkurrenz/Konkurrieren als negativ. Ähnlich wie in Bezug auf das Vergleichen geben sie an, untereinander nicht zu konkurrieren oder Konkurrenz nicht gut oder wichtig zu finden. Gleichzeitig zeigt sich in ihrem Sprechen aber doch, dass sie Elemente von Konkurrenz als selbstverständlich ansehen, beispielsweise dass sie sich mit anderen und andere untereinander vergleichen oder dass sie angeben, selbst verantwortlich für das Eigene zu sein. Die Lehrerinnen sprechen sich am meisten gegen Konkurrenz aus, obwohl sie Akte des Konkurrierens manchmal doch logisch und natürlich finden. Dass die Ergebnisse von Konkurrenzkämpfen eine Wahrheit oder Gerechtigkeit repräsentieren, wird unhinterfragt angenommen und dass man sich miteinander vergleicht und misst ebenso, nur das Wort Konkurrenz ruft, wenn es explizit verwendet wird, scheinbar negative Assoziationen hervor. Es wird öfter auch mit Konflikt assoziiert, was ebenfalls als negativ gesehen wird.

7) Die AkteurInnen passen sich an das Bildungssystem an und funktionieren nach dessen Logik.

Ein grundlegender Hinweis für eine Bestätigung dieser Hypothese ist die Angabe, dass die AkteurInnen etwas tun müssen, es aber eigentlich nicht wollen. Dies spricht gleichzeitig gegen die in H8 dargestellte Übernahme der Begründungsmuster des Systems.

Beispielsweise gibt ein Teil der Lehrerinnen an, dass sie innerhalb der Reglements, die sie zu erfüllen hätten (zum Beispiel Themen des Lehrplans abarbeiten und konkretes Formatetraining als Vorbereitung auf die Zentralmatura) und denen sie sich auch kritisch gegenüber äußern, ihre eigenen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung gefunden hätten. Auch wird davon erzählt, dass sie beispielsweise Noten vergeben oder generell eine spezielle „LehrerInnenrolle“ verkörpern müssten, was sie aber nicht wollen würden. Ebenso verwenden auch die SchülerInnen das Wort „müssen“ in ihren Erzählungen, beispielsweise, dass sie für Fächer lernen müssten, die sie eigentlich als unwichtig betrachten. Außerdem gab ein Großteil von ihnen an, dass sie in der Schule anders sein würden als daheim und diese Rolle unter anderem auch nötig sei, um sich Vorteile zu verschaffen, was ebenfalls als Bestätigung dieser Hypothese herangezogen werden kann.
Es kann in dieser Analyse eine klare Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese gefunden werden, während keine Aussagen gefunden, die zu einer Widerlegung von H7 führen könnten. Alle AkteurInnen zeigen in ihren Erzählungen einen gewissen Grad an Anpassungsverhalten.

8) Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.
Wenn AkteurInnen von einem „selbstverständlichen Muss“ sprechen bzw. davon, dass sie Anforderungen erfüllen müssen, die sie nicht näher zu hinterfragen scheinen, kann dies eher als Bestätigung der Hypothese interpretiert werden. An mehreren Interviews ist erkennbar, dass gewisse Vorgaben (zum Beispiel, wie Mathematikunterricht gestaltet wird oder dass es Notenvergabe gibt), die eigentlich kritisiert werden könnten, nicht anders gedacht werden. Auch wird sprachlich die schulische Leistung häufig mit der Person selbst gleichgesetzt, während nur eine Interviewperson dies explizit unterscheidet.
Allerdings äußern alle zwölf Interviewpartnerinnen Kritik am System oder haben Änderungsvorschläge, was insgesamt zu einer Tendenz in Richtung Widerlegung der Hypothese interpretiert werden kann. Auch das nicht-regelkonforme Verhalten, von dem vier SchülerInnen berichten, folgt nicht immer dem Zweck, im System besser zu funktionieren, beispielsweise bessere Leistungen zu bekommen, sondern z.T. als Zusammenhalt gegen Lehrpersonen.

9) Die AkteurInnen sehen ökonomisch verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als das Ziel von Schule und Lernen.

Diese Hypothese kann eher bestätigt werden, da alle zwölf Interviewpersonen entsprechende Aussagen tätigen, dass für das spätere Arbeitsleben gelernt wird. Weiters wurden Fächer (zum Beispiel Biologie oder Chemie) oder Lehrstoff kritisiert, die oder den die Interviewpersonen für sich als nicht-verwertbar definieren. Zertifikate werden als wichtige Ziele für später beschrieben, weil man höhergestellte Positionen ergattern oder einmal viel Geld verdienen will. Auch die Lehrerinnen sehen sich bzw. die Schule als Institution in der Position, Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln. Den SchülerInnen scheint klar zu sein, dass die Abschlüsse für ihr weiteres (Arbeits-)Leben brauchen. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es hier nicht immer um ökonomisch verwertbare Arbeit geht, wie es im Diskurs dargestellt wird bzw. dass Arbeit generell nicht immer negativ konnotiert werden kann. Zertifikate werden von den SchülerInnen zum Teil auch als Mittel dafür angesehen, ihre späteren Träume zu verwirklichen, was zwar Lernen als Investition bedeutet, gleichzeitig aber Selbstverwirklichung ermöglicht.

10) Die AkteurInnen nehmen einen hohen Grad an sozialer Selektivität im Feld Schule wahr.

Prinzipiell scheinen die AkteurInnen soziale Selektivität im Feld Schule wahrzunehmen. Vor allem die Lehrerinnen geben an, dass SchülerInnen aus schwächeren sozialen Schichten keinen Zugang zu einer Schule hätten, wenn für diese Schulgeld bezahlt werden muss. Es wird davon erzählt, dass es je nach Schule mehr oder auch weniger SchülerInnen mit Migrationshintergrund gebe. Dass es prinzipiell Schulen gibt, die für sozial benachteiligtere Schichten nicht leistbar ist bzw. wo sich vielleicht sogar eine gewisse Elite sammelt, da die Schulen unterschiedliche Niveaus hätten und diese auch behalten wollen würden, kann jedenfalls als Bestätigung der Hypothese herangezogen werden, da dies zeigt, dass die Zugangschancen nicht für alle gleich sind. Die SchülerInnen hingegen benennen diese Unterschiede sehr selten. Maximal scheint die Herkunft als ein Unterscheidungsmerkmal neben anderen dienen. Es wird betont, dass in den Klassen zwar viele unterschiedliche Nationalitäten aufeinander treffen würden, allerdings würden sich bis auf wenige Ausnahmen alle gut miteinander verstehen und eigentlich würden sich auch alle gegenseitig

helfen. Unterstützung scheint jedenfalls nicht von der sozialen Herkunft abhängig zu sein, sondern von Sympathie.
Während Lehrerinnen die soziale Segregation im Schulsystem teilweise als eher problematisch bewerten, scheint es vor allem für die SchülerInnen selbstverständlich zu sein, im (Schul-)Alltag mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein.

11) Als Ideal für LehrerInnen wird angesehen, dass er/sie sich als Lerncoach verhält, nicht so sehr als Vortragende/r oder VermittlerIn von Lehrstoff.
Die zu diesem Thema passenden Interviewaussagen weisen eine klare Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese auf. Vor allem geben alle vier befragten Lehrerinnen geben an, dass es ihnen wichtig sei, nicht (nur) frontal zu unterrichten, sondern die SchülerInnen in ihren selbstständigen Lernprozessen anzuleiten bzw. zu unterstützen. Auch die SchülerInnen wünschen sich eher die Freiheit, selbst arbeiten zu können und von den Lehrperson Unterstützung, wenn Probleme auftauchen. Sie kritisieren Frontalunterricht und bezeichnen es teilweise sogar als Unfähigkeit, wenn LehrerInnen nur vortragen würden und Unterricht so gestalten, dass man nicht teilnehmen könne.

12) Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen des Schulsystems erfüllen müssen.
Ein überwiegender Großteil der AkteurInnen nimmt Druck durch generelle Anforderungen des Systems wahr, diese sind aber nicht unbedingt neu sind. Die Lehrerinnen geben an, dass sich der Druck durch Neuerungen im System für sie erhöht habe, sie glauben aber, dass es für die SchülerInnen zunehmend einfacher werde. Manche SchülerInnen sprechen zudem von Druck aufgrund von Erwartungen der Eltern oder LehrerInnen, dies scheint aber nur für einzelne überfordernd zu sein.

13) Soziale Beziehungen werden von den AkteurInnen nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung auf das Ziel hin, besser zu sein als andere, kalkuliert.
Weder die Beziehungen, die die Lehrerinnen im Lehrerkollegium, noch jene, die SchülerInnen im Rahmen ihrer Klassengemeinschaft pflegen, können als auf das Ziel hin kalkulierend, besser zu sein als andere, gesehen werden. Die SchülerInnen scheinen je nach Sympathie auszuwählen, wer aus der Klasse zu

einem/r engeren FreundIn wird. Sie geben an, sich bis auf wenige Ausnahmen mit allen zu verstehen und auch gegenseitig vor allem in schulischen Belangen zu helfen. Zusätzlich zur Sympathie scheint die Erfüllung des eigenen Harmoniebedürfnis eine Rolle zu spielen: Da man mit den Menschen aus der Klasse viel Zeit verbringe, möchte man auch mit allen halbwegs gut auskommen. Vor allem die Tatsache, dass es viel gegenseitige Unterstützung gibt, kann als Widerlegung der Hypothese gesehen werden, da hiermit das Ziel verfolgt wird, eine Verbesserung aller zu ermöglichen und nicht nur eine eigene.
Auch den LehrerInnen sei eine gute Atmosphäre im Kollegium wichtig. Es sei idealer, wenn man gerne zur Arbeit gehe und die LehrerkollegInnen scheinen für dieses Wohlbefinden eine mehr oder weniger wichtige Rolle zu spielen. Weiters könne man einander eine Stütze bei Problemen mit SchülerInnen sein, besser zusammenarbeiten und sich damit auch Zeit ersparen.
Bei keiner der Aussagen kann die Zielsetzung, die für eine Konkurrenzgesellschaft als typisch dargestellt wird, nämlich besser zu sein als andere, festgestellt werden.

Wie die Antworten auf die verschiedenen Hypothesen miteinander in Verbindung gesetzt werden können, wird in der Beantwortung der Forschungsfrage behandelt.

6.2 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Die Forschungsfrage, die am Anfang dieser Arbeit gestellt wurde, lautet:
Wie beschreiben und bewerten SchülerInnen und LehrerInnen ihren Unterricht und das soziale Feld Schule und wie können die Aussagen der Interviewpersonen in Hinblick auf den konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs verortet und interpretiert werden?

In der Beantwortung der Forschungsfrage werden die Ausarbeitungen der Hypothesen, die sich auf das Bildungssystem beziehen (5.2), mit den Zeitgeist- bzw. Mentalitätshypothesen (5.1) in Verbindung gesetzt, um untersuchen zu können, ob und inwiefern sie miteinander zusammenhängen, Widersprüchlichkeiten aufweisen oder einander ergänzen.

Die Aussagen, die durch die Interviews generiert wurden, behandeln unterschiedliche Bereiche des Feldes Schule. In ihnen konnten viele Hinweise auf den Konkurrenzgesellschaftsdiskurs wiedergefunden werden, aber auch Indizien dafür, dass bestimmte Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft eher nicht oder nur in geringem Ausmaß bzw. sogar gegenteilige Verhaltensweisen festzustellen sind.

Bei der Beschreibung von Unterricht und Schule zeigt sich in der Analyse, dass die AkteurInnen sich stark an das konkurrenzgesellschaftliche Konzept anpassen, was sowohl in den Hypothesen, die sich auf das Bildungssystem beziehen als auch in jenen hinsichtlich des Zeitgeists, ersichtlich wurde. Dieses Verhalten könnte auf die im Diskurs dargestellte Mentalität der Anpassung zurückgeführt werden. Es könnte bedeuten, dass die AkteurInnen versuchen, das (Minimum dessen) zu tun, was von ihnen erwartet wird. Der Grund, der am häufigsten für dieses Verhalten angeführt wird, ist, dass sie sich um Qualifikationen und Zertifikate, die ihnen für ihr späteres Arbeitsleben nützen, bemühen. Aus der Analyse kam auch hervor, dass häufig zweckrationales Argumentieren verwendet wird, unter anderem in Hinblick auf Schule und Zukunft. Die AkteurInnen verstehen Schule und Lernen nämlich vorrangig als Instrument bezüglich der Verwirklichung ihrer zukünftigen Ziele.
Eine Warnung von Seiten der VertrerInnen des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses ist, dass die Gesellschaftsmitglieder in gewisser Weise nur noch das ausführen würden, was von ihnen verlangt wird und sich nicht mehr in eine kritische Distanz zu dem System setzen könnten. Allerdings zeigt sich, dass die AkteurInnen die Begründungsmuster des Systems nur teilweise übernehmen und sehr wohl eine kritische Position dem System gegenüber einnehmen können, was sich unter anderem an der Vielzahl von Änderungsvorschlägen zeigt. Sie äußern in vielen Bereichen eine Unzufriedenheit. Insbesondere finden sie die festen Muster des Bildungssystems – wie zum Beispiel fixe Klassen, bestimmte Fächerkombinationen – nicht wünschenswert und wollen lieber den eigenen Lernweg bestimmen. Dies lässt sich mit den für eine Konkurrenzgesellschaft charakteristischen individualistischen Tendenzen und Verantwortlichkeit bezüglich der Gestaltung des eigenen Lebens verbinden. Individualistische Ansätze zeigen sich auch an den Aussagen der AkteurInnen in Bezug auf die ideale Rolle der LehrerInnen.

Von diesen wünschen sich die SchülerInnen nämlich eher Unterstützung in ihren individuellen Lernprozessen als ein Auftreten als Vermittlungsperson und auch die LehrerInnen wollen sich selbst eher als Lerncoachs verstehen.

Die AkteurInnen zeigen einerseits, dass sie sich vom System, in dem sie eingebunden sind, distanzieren können, indem sie äußern, was sie in Bezug auf ihren Bildungsprozess besser fänden. Andererseits sind die Vorschläge, die sie machen, ähnlich und könnten daher möglicherweise auf eine Bewegung, die gerade vom System hervorgerufen wird, schließen lassen, weil ihre Kritik gerade mit konkurrenzgesellschaftlichen Merkmalen übereinstimmt. Beispielsweise kritisieren sie, dass sie zu wenig individuelle Freiheit und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Bildungssystem haben. Diese Kritik entspricht allerdings genau den von VertreterInnen des Diskurses beschriebenen individualistischen Tendenzen. Es könnte als Ziel von Bildung gesehen werden, dass sich (junge) Menschen in einer komplexen Welt zu positionieren lernen. Diese Positionierung verlangt aber auch, dass man sich von etwas (Eltern, Erzieher, Schule) abgrenzt, weil man sonst das individuell Eigene nicht finden kann. Daher könnte als möglich angenommen werden, dass, wenn ein System von Konkurrenzmustern geprägt wird, diese gerade nicht (alle) TeilnehmerInnen des Systems übernehmen oder akzeptieren, sondern sich dagegen äußern.

Es zeigt sich in den Aussagen der Interviewpersonen in dem Sinne etwas Komplexes, als dass sie sich explizit gegen bestimmte Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft aussprechen, nämlich dass sie sich nicht miteinander vergleichen und miteinander konkurrieren wollen würden, obwohl sie öfter auch Aussagen tätigen, aus welchen hergeleitet werden kann, dass sie sich sehr wohl mit anderen vergleichen und mit ihnen konkurrieren. Das könnte darauf hinweisen, dass sie sich einerseits in eine kritische Distanz zu den Argumentationsmustern einer Konkurrenzgesellschaft setzen (können), dies aber möglicherweise nicht immer auch tatsächlich umsetzen. Sie finden es beispielsweise logisch, dass Menschen oder Institutionen aufgrund ihrer Leistungen kategorisiert werden und stellen diese Kategorisierungen nicht (immer) in Frage. Dies könnte darauf schließen lassen, dass Konkurrenz als Instrument zur Einteilung übernommen wurde. Demgegenüber scheint der soziale Hintergrund einer Person für die meisten kein Kategorisierungsmaßstab zu sein. Auffallend ist also, dass nur Eigenschaften, die man vermeintlich selbst beeinflussen kann, als Unterscheidungsinstrument fungieren. Dies entspricht

wiederum der Beschreibung einer Konkurrenzgesellschaft, in der das Prinzip der Leistung gegenüber dem Prinzip der Zuschreibung zentral geworden sei.
Jedenfalls zeigt sich, dass eines der wichtigsten Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft, nämlich besser sein zu wollen als die anderen, nicht unbedingt wiedergefunden werden kann. Obwohl sich die AkteurInnen freuen, wenn sie besser sind als andere, scheint ihr Ziel eher zu sein, „nicht schlechter als andere“ zu sein. In Bezug auf soziale Kontakten sind keine Tendenzen feststellbar, die darauf schließen lassen könnten, dass die AkteurInnen anderen zum Beispiel absichtlich nicht helfen oder nur dann helfen würden, wenn sie dadurch selbst besser werden würden. Beziehungen scheinen generell nicht mit dem Ziel verpflichtet zu sein, davon zu profitieren, um letztlich besser zu sein als andere.
Im Sinne des Zeitgeists zeigt sich kein Imperativ der Selbstoptimierung bei den meisten der AkteurInnen und entgegen der Warnungen über die Konkurrenzgesellschaft, nämlich dass Menschen nur mehr auf sich selbst konzentriert seien, ist ein starker Gemeinschaftssinn feststellbar. Im Unterricht wird von den SchülerInnen Rebellion gegen das System – wie schummeln – eher eingesetzt, um Zusammenhalt zu zeigen, zu beweisen oder zu stärken, als mit dem Ziel, selbst besser zu werden. Sie scheinen lieber zu wollen, dass alle besser werden oder zumindest „gut genug“ sind, um durchzukommen als nur man selbst als Einzelperson. Auch zeigen die LehrerInnen, dass sie aus praktischen Gründen – also oft zweckrational begründet – zusammenarbeiten, aber nicht für den eigenen Gewinn, sondern für ein gemeinsames Ziel, nämlich der Reduzierung von Arbeitsaufwand.
Dass die AkteurInnen zumindest nicht schlechter sein wollen als andere, könnte als Erfüllung lediglich eines bestimmten Minimums interpretiert werden. Ein Teil der AkteurInnen wollen sich nicht ständig verbessern, sondern nur durchkommen und sich in der Schule so verhalten, dass sie sich mit relativ wenig Aufwand gut präsentieren können. Dies könnte der Warnung bezüglich des Bildungssystems in einer Konkurrenzgesellschaft entsprechen, dass es darauf ausgerichtet ist, nur ein Bildungsminimum abzuprüfen. Dieses Minimum befürchten auch die LehrerInnen in Bezug auf neue Maßnahmen wie der Zentralmatura. Diese scheint entgegen der Argumentationen von VertreterInnen des Diskurses den AkteurInnen allerdings nur wenig Druck zu machen. Es wird zwar Druck in Bezug

auf die Anforderungen des Systems wahrgenommen, dieser beschränkt sich aber eben nicht auf Neuerungen.

Zusammenfassend kann über die Beschreibung und Bewertung von AkteurInnen im Feld Schule in Bezug auf Unterricht und das soziale Feld Schule in Hinblick auf den konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs gesagt werden, dass die im Diskurs beschriebenen Merkmale nur teilweise wiedergefunden werden können. Zum Teil gibt es auch Hinweise auf diesen Merkmalen widersprechende Tendenzen. Erkennbar sind eine Anpassung ans System, zweckrationales Argumentieren (insbesondere in Hinblick auf Lernen als Investition), der Wunsch nach individueller Unterrichtsgestaltung, ein starker Fokus auf Eigenverantwortung und dass Konkurrenz als Kategorisierungsinstrument fungiert. Andererseits konnte nicht festgestellt werden, dass die AkteurInnen besser sein wollen als andere (und ihre Beziehungen auch dahingehend kalkulieren), keinen Gemeinschaftssinn hätten, nur auf sich selbst fokussiert seien und einen ständigen Druck zur Selbstoptimierung wahrnehmen würden. Es zeigte sich lediglich, dass die AkteurInnen zumindest nicht schlechter als andere sein wollen. Zusammenhalt und Freundschaft sind ihnen wichtig und sie scheinen zwar Druck aufgrund der Anforderungen des Systems zu spüren, aber keine Überforderung dadurch und schon gar nicht speziell durch neue Maßnahmen. Ambivalent zeigt sich die Haltung den Begründungsmustern des Systems gegenüber, die teilweise explizit kritisiert werden, trotzdem aber von Handlungen, die ebendiesen Mustern entsprechen, erzählt wird.
Obwohl einige Hypothesen relativ einwandfrei bestätigt werden konnten, kann nicht eindeutig gesagt werden, dass die festgestellten Merkmale tatsächlich Folgen einer Konkurrenzgesellschaft sind. Geht man allerdings von diesem Diskurs aus, können die darin artikulierten Phänomene teilweise bestätigt, teilweise auch relativiert werden. Dies könnte insbesondere in Bezug auf laut VertreterInnen des Diskurses abnehmenden, laut den empirischen Daten aber stark ausgeprägten Gemeinschaftssinn eine positivere Perspektive eröffnen.

6.3 AUSBLICK

Abschließend soll ein kritischer Rückblick auf diese Arbeit und Vorschläge für weiterführende Forschungen zum Thema gegeben werden.

Einerseits war es ein großer Vorteil, derart viele Interviewpersonen für die empirische Forschung zu finden. Andererseits verhinderte die umfangreiche Datenmenge, sich mit den einzelnen Interviews noch eingehender auseinandersetzen zu können. Es wäre auch möglich gewesen, weniger Hypothesen zu bearbeiten, was in Hinblick auf die Forschungsfrage aber nicht ideal gewesen wäre, weil das breite Spektrum an Hypothesen nötig war, um den Diskurs in seiner Breite darzustellen. Während der Analyse wurde klar, dass weiterführende Interviews mit denselben Interviewpersonen ermöglichen hätten können, spezifische Themen nochmals genauer zu erfragen. Dies überstieg den Rahmen dieser Arbeit allerdings weit.

Es war eine zusätzliche Schwierigkeit, sich mit einer gegenwärtigen Mentalität auseinandersetzen, wenn man selbst in dieser Zeit lebt. Dies könnte dazu führen, dass man zu befangen ist und keine Position als Außenstehender einnehmen kann.

Darüber hinaus ist es natürlich einschränkend bzw. bestimmend, empirisches Material vor dem Hintergrund eines ausgewählten Diskurses zu interpretieren, da die Aussagen dann aus einer festgelegten Perspektive untersucht werden. Die Interviews könnten mithilfe einer anderen „Brille“ wahrscheinlich ganz anders analysiert werden. Dies erfordert ein zusätzliches Maß an Vorsicht von den Forscherinnen. Zudem muss hier noch einmal betont werden, dass Interviews generelle Schwierigkeiten mit sich bringen, beispielsweise weil man als ForscherIn darauf angewiesen ist, die Berichte der ProbandInnen zu „glauben“ und man versucht, von persönlichen Erzählungen auf allgemeine Tendenzen zu schließen.

Positiv festzustellen ist, dass die riesige Datenmenge auch für andere Forschungen und damit anderen Interpretationen interessant und fruchtbar sein kann. Beispielsweise könnten die Fragenbogenerhebungen und Unterrichtsbeobachtungen, die vom KOMBI-Projekt erhoben wurden, mit dem Material dieser Arbeit ergänzt werden bzw. abzugleichen. Vorschläge dafür ergeben sich beispielsweise bei den Fragen, in denen es darum geht, bei wem –

den SchülerInnen oder LehrerInnen nach – die Verantwortung liegt, wenn die SchülerInnen bei einer Prüfung einen Fehler machen (Frage 8), was Schule für die Interviewperson bedeutet (Frage 22) oder was die SchülerInnen im Unterricht motivieren könnte (Frage 23) (vgl. Schluß et al. 2014). Beispielsweise fand sich in der Untersuchung dieser Arbeit hierzu ein starker Fokus auf Eigenverantwortung (Frage 8), die Einstellung, dass Schule als Zeitverschwendung, Vorbereitung auf den Beruf oder Horizonterweiterung bezeichnet wird (Frage 22) oder dass zukünftige Berufschancen bzw. entsprechende Lerninhalte motivieren (Frage 23). Diese Ergebnisse könnten sich als fruchtbar erweisen. Zudem könnten auch neue Fragen auftauchen, die in diesem Projekt näher erforscht werden können.

Es wurde versucht, ein Bild davon zu bekommen, wie Unterricht derzeit erlebt wird. In der Zukunft könnten, wenn in einigen Jahren oder Jahrzehnten ein neuer Zeitgeist beschrieben wird, die Arbeit und das Datenmaterial als Bezugspunkte dienen. Dies wäre auch für diese Arbeit hilfreich gewesen, nämlich ein Vergleich des empirischen Materials mit Daten aus einer früheren Zeit.

Interessant wäre gewesen, wenn erstens eine Stichprobenerweiterung mit AkteurInnen anderer Schularten, beispielsweise Montessori- oder Steiner-Schulen möglich gewesen wäre, da man mit diesen möglicherweise ganz andere Ergebnisse erzielen könnte. Zweitens wäre es eine Erweiterung der Analyse, wenn nicht nur Menschen aus dem Feld Schule befragt werden, sondern auch aus anderen gesellschaftlichen Bereichen. Da es sich bei dieser Arbeit um eine bildungswissenschaftliche Arbeit handelt, war diese Herangehensweise schon von vornherein ausgeschlossen, jedoch könnte dies in anderen Disziplinen umgesetzt werden.

Zudem könnten in einer umfangreicheren Forschung andere Perspektiven mit eingebunden werden. Beispielsweise würde sich hierfür wirtschaftliche oder anthropologische Literatur eignen. Auch der in dieser Arbeit gewählte soziologische bzw. bildungswissenschaftliche Diskurs hätte auf widersprüchlichere Weise, zum Beispiel als Diskussionsfeld, dargestellt werden können.

Literatur

Alheit, Peter (1993): *Transitorische Bildungsprozesse: Das ‚biographische Paradigma' in de Weiterbildung.* In: Mader, Wilhelm (Hrsg.)(1993): *Weiterbildung und Gesellschaft. Theoretische Modelle und politische Perspektiven.* Bremen: Universität Bremen, 343-416

Baumeister, Roy (1991): *Meanings of life.* New York: Guilford Press

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe.* Frankfurt: Suhrkamp

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002): *Individualisation. Institutional Individualism and its social and political consequences.* London: Sage Publications

Beer, Rudolf (2006): *Standards und Leistungsbeurteilung. Bedeutung und grundlegende Funktionen.* In: ide (Informationen zur Deutschdidaktik) 4/2006, 52-63. Online verfügbar unter: http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Beer_2_06.pdf (Stand: 2015-03-05)

Beetham, David (2003): *Human rights and democracy.* In: Axtmann, Roland (Hrsg.)(2003): *Understanding democratic politics. An introduction.* London/New Delhi/Thousand Oaks: Sage Publications, 22-30

Berlin, Isaiah (1958): *Two concepts of liberty.* Oxford: Clarendon Press

Brähler, Elmar/Wirth, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2002): *Soziales Handeln in der Konkurrenzgesellschaft.* In: *Psychosozial*, 25, 88(2), Themaheft

Bröckling, Ulrich (2004a): *Unternehmen.* In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 271-276

Bröckling, Ulrich (2004b): *Kreativität.* In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 139-144

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Bröckling, Ulrich (2008): *Enthusiasten, Ironiker, Melancholiker. Vom Umgang mit der unternehmerischen Anrufung.* In: *Mittelweg*, 36, 17(4) (August/September), 80-86

Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (2013): *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien

Bünger, Carsten (2007): *Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch politische Bildung.* In: Wimmer Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.)(2007): *Gerechtigkeit und Bildung.* Paderborn: Schöningh, 159-176

Dehue, Trudy (2008): *De depressie-epidemie*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus

De Lange, Frits (2007): *Becoming one self: a critical retrieval of ‚choice biography'.* In: *Journal of Reformed Theology*, 1(3), 272-293

Dickson, Paul (2011): *Sputnik: The Shock of the Century*. Walker & Company, New York

Dohmen, Joep (2010): *Brief aan een middelmatige man. Pleidooi voor een nieuwe publieke moraal.* Amsterdam: Ambo

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen.* In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.)(2006): *Gouvernmentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-120

Fach, Wolfgang (2004): *Selbstverantwortung.* In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 228-235

Fittkau, Herbert (2008): *Die GbR im Umsatzsteuerrecht: vorteilhafte Gestaltungen, Rechtsschutz, Vermeidung von Risiken.* Berlin: Erich Schmidt Verlag

Ganzevoort, Ruard (1998): *De praxis als verhaal. Narrativiteit en praktische theologie.* Kampen: Kok

Gude, René (2014): *Dan maak je maar zin.* In: *Trouw, der Verdieping, Dossier Filosofie,* 30. März 2014 (Online: http://www.trouw.nl/tr/nl/5116/Filosofie/article/detail/3624794/2014 /03/30/Dan-maak-je-maar-zin.dhtml, Stand: 2015-02-25)

Hauser, Jan (2004): *Vom Sinn des Leidens. Die Bedeutung systemtheoretischer, existenzphilosophischer und religiös-spiritueller Anschauungsweisen für therapeutische Praxis.* Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann

Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs.* Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt am Main: Syndikat

Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970.* Werke, Band 3, Studienausgabe. Hrsg. von: Heydorn, Irmgard et al. Wetzlar, Büchse der Pandora

Hiery, Hermann Joseph/Leupold, Bernd/Urbach, Karina (Hrsg.)(2001): *Der Zeitgeist und die Historie.* Dettelbach: J.H. Röll

Hribernik, Christiana (2008): *Zeit als Gegenstand des Lernens und der Bildung. Übersicht und Distanz gewinnen.* In: *Die Zeitschrift,* 2008, 1, 35-37

Husfeldt, Vera (2007): Zum Stand der externen Schulevaluation in Verbindung mit Leistungsmessung. Leistungstests und Schulevaluation in der deutschsprachigen Schweiz und Blick in andere Länder. Online verfügbar unter: http://www.argev.ch/_files/Downloads_08/Stand_ext._SE_u._Leistungsmessung_Husfeldt_07.pdf (Stand: 2015-04-29)

Kirchhoff, Thomas (Hrsg.)(2015): *Konkurrenz. Historische, strukturelle und normative Perspektiven.* Bielefeld: Transcript Verlag

Klafki, Wolfgang (1971/2001): *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft.* In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 125-147

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* BMBF, Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 2014-12-17)

Klopotek, Feliz (2004): *Projekt.* In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 216-221

Koch, Lutz (2004): *Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 183-191

Kunneman, Harry (2006): *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme.* Amsterdam: Uitgeverij SWP

Liessmann, Konrad Paul (2009): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* München: Piper

Lohmann, Ingrid (2005): *Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung.* Vortrag auf der Tagung: *Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven. Wissenschaftliches Kolloquium aus Anlaß des 100. Geburtstages von Robert Alt*, veranstaltet von der Leibniz Sozietät und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin. (Online verfügbar unter: http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/Alt-Kolloquium.pdf Stand: 2015-06-04) (Auch erschienen als Druckfassung in: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.)(2006): *Robert Alt (1905 – 1978).* (u.a.) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 69-89)

Lohmann, Ingrid (2007): *Was bedeutet eigentlich „Humankapital"?* Vortrag auf den Bildungstagen des GEW Bezirksverband Lüneburg und Universität Lüneburg: *Der brauchbare Mensch. Bildung statt Nützlichkeitswahn.* (Online verfügbar unter: http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/Humankapital.pdf Stand: 2015-06-04) (Auch erschienen als Druckfassung in: Utopie Kreativ (2007), 201/202, 618-625)

Lucassen, Peter/Olde Hartman, Tim (Hrsg.)(2007): *Kwalitatief onderzoek. Praktische methoden voor de medische praktijk.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Luken, Tom (2011): *Zin en onzin van reflectie.* In: *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 28(4), 153-166

Maso, Ilja/Smaling, Adri (2004): *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie.* Amsterdam: Uitgeverij Boom

Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Breuer, Franz/Mruck, Katja/Ratner, Carl (Hrsg.)(2000): *Disziplinäre Orientierungen 1. Qualitative Psychologie*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (Online-Journal), 1, 2. Verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089 (Stand: 2015-05-16)

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, G./Mruck, K (Hrsg.)(2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Meesters, Joos/Basten, Floor/Biene, Martha van (2010): *Vraaggericht werken door narratief onderzoek*. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 19(3), 21-37

Meyer, Thomas (2009): *Soziale Demokratie. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Meyer-Drawe, Käte (1984): *Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik.* In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60(3), 249-259

Müller, Siegfried/Reinl, Heidi (1997): *Soziale Arbeit in der Konkurrenzgesellschaf. Beiträge zur Neugestaltung des Sozialen.* Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

Nussbaum, Martha (2010): *Niet voor de winst. Waarom een democratie de geesteswetenschappen nodig heeft.* Amsterdam: Ambo

Pfaff, Tobias (2011): *Das „Bruttonationalglück" als Leitlinie der Politiek in Bhutan – eine ordnungspolitische Analyse.* In: *ORDO, Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschat und Gesellschaft,* Band 62, Stuttgart: Lucius & Lucius, 365-385

Poiger, Martina Maria (2010): *Rasender Fortschritt in der Arbeitswelt: Eine testtheoretische Betrachtung der Beschleunigung nach Hartmut Rosa.* Diplomarbeit Universität Wien

Popitz, Heinrich (1992): *Phänomene der Macht.* Tübingen: Mohr

Reckwitz, Andreas (2014): *Diesseits und jenseits des Kreativitätsdispositivs.* In: *Kreativitätsroutinen. Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst.* Herbst 2014, 33, 25-26

Reinelt, Janelle (2013): *Zeitgeist.* In: *Contemporary Theatre Review* 23(1), 90-92

Ribolits, Erich (1997): *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus.* Wien: Löcker Verlag

Ribolits, Erich (2009): *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen.* Wien: Löcker Verlag

Ribolits, Erich (2012): *Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Zeitalter der dritten industriellen Revolution.* Wien: Löcker Verlag

Robinson, Ken (2013): *Prolog*. In: Wagenhofer, Erwin/Kriechbaum, Sabine/Stern, André (2013a): *Alphabet. Angst oder Liebe.* Salzburg: EcoWin Verlag, 8-11

Rosa, Hartmut (1998): *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor.* Frankfurt/New York: Campus Verlag

Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Rosa, Hartmut (2006): *Wettbewerb als Interaktionsmodus kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft.* In: *Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft,* 34 (1), 82-104

Rosa, Hartmut/Taylor, Charles (2006): *Die politische Theorie des Kommunitarismus.* In: Brodocz, André (Hrsg.)(2006): *Politische Theorien der Gegenwart.* Opladen, Leske + Budrich

Rosa, Hartmut/Kern, Thomas (2012): *Poröses und abgepuffertes Selbst: Charles Taylors Religionsgeschichte als Soziologie der Weltbeziehung. Der Weg ins säkulare Zeitalter.* In: *Soziologische Revue* 35(1), 3-18

Rosa, Hartmut (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss: Im Gespräch mit Hartmut Rosa und Stephan Lessenich.* In: Altvater, Elmar (Hrsg.)(Interviewer)(2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss. Im Gespräch mit Hartmut Rosa, Stephan Lessenich, Margrit Kennedy, Theo Waigel.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-66

Rössler, Beate (2012): *Sinnvolle Arbeit und Autonomie.* In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie,* Akademie Verlag 60(4), 513-534

Ruhloff, Jörg (2005): *Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb.* In: *Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 81 (4), 446-452

Ruhloff, Jörg (2007): *Schulsystem und betriebswirtschaftliche Logik: ein Widerspruch?* Nach einem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. April 2007. (Online verfügbar unter: http://www.topologik.net/Ruhloff.htm Stand: 2015-06-03)

Schluß, Henning/Andersen, Christian/Becks, Stefan/Kohl, Martina/Tschida, Susanne/Dusch, Kim (2014): *Versprechen der Bildungsreform auf dem Prüfstand.* In prep.

Schmidt-Semisch, Henning (2004): *Risiko.* In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 222-227

Schweppenhäuser, Gerhard (2014): *Wettbewerbsvorteil und "utopische Spur".* In: *Kreativitätsroutinen, Bildpunkt, Zeitschrift der IG Bildende Kunst*, Herbst 2014, 33, 22-24

Seel, Helmut (2010): *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs.* Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag

Sloterdijk, Peter (2009): *Een partijtje vrijheid.* In: *VPRO Tegenlicht*, Dokumentation, ausgestrahlt am 19. Mai 2009, (Online Verfügbar unter http://tegenlicht.vpro.nl/afleveringen/2008-2009/een-partijtje-vrijheid.html Stand: 2015-05-06)

Taylor, Charles (1994): *De malaise van de moderniteit.* Kampen: Uitgeverij Kok

Taylor, Charles (2007): *Bronnen van het zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit.* Rotterdam: Lemniskaat

Valtin, Renate/Darge, Kerstin (2000): *Gute Noten für die sechsjährige Grundschule – Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA/SABA.* Vortrag im Rahmen der Mitgliederversammlung des Grundschulverbandes, Landesgruppe Berlin am 23.11.2000. (Online verfügbar unter: http://amor.cms.hu-berlin.de/~h0319kfm/download/valtin_gute_noten_6gs.pdf Stand: 2015-03-05)

Verschuren, P.J.M. (2005): *De probleemstelling voor een onderzoek.* Utrecht: Het Spectrum

Wagenhofer, Erwin (2013): *Alphabet.* Dokumentation. Österreich

Wagenhofer, Erwin/Kriechbaum, Sabine/Stern, André (2013): *Alphabet. Angst oder Liebe.* Salzburg: EcoWin Verlag

Waigel, Theodor (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss: Im Gespräch mit Theodor Waigel.* In: Altvater, Elmar (Hrsg.)(Interviewer)(2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss. Im Gespräch mit Hartmut Rosa, Stephan Lessenich, Margrit Kennedy, Theo Waigel.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-137

Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie.* Tübingen: Mohr

Wetzel, Dietmar (2013): *Soziologie des Wettbewerbs. Eine kultur- und wirtschaftssoziologische Analyse der Marktgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Witsch, Monika (2007): *Ökonomisierung von Bildung und Privatisierung von Bildungspolitik - pädagogische An- und Einsprüche*. In: *Spektrum Freizeit,* 1(2), 101-117

Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview.* In: *FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), (Online

verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519 Stand: 2014-09-29)

Anhang

TRANSKRIPT 1

Aufnahmetag: 13.01.2015
Aufnahmezeit: von ca. 14:30 Uhr bis ca. 15:15 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP1... Interviewperson 1

I1: Super, dass du da bist!
IP1: Ja, gerne. [IP1 setzt sich.] Brauch ich irgendwas?
I1: Nein.
I2: Du brauchst nichts.
[alle lachen]
I1: Außer du brauchst etwas zu trinken oder so, für dich selbst...
IP1: ...Nein, das passt schon [lacht].
I1: Aber für uns...
IP1: ...Okay gut.
I1: Wir brauchen eigentlich nur dich.
IP1: Yeeeii.
[IP1 und I1 lachen]
I1: Also danke, dass du, dass du mitmachen willst.
IP1: Gerne.
I1: Ähm wir schreiben gemeinsam unsere Masterarbeit.
IP1: Okay.
I1: Und wir äh erforschen, wie äh SchülerInnen und LehrerInnen über ihre Unterrichtspraxis denken und was sie fühlen und...
IP1: ...Okay.
I1: Was für Ideen sie haben und wie es, wie es ihnen eigentlich geht äh in der Schule.
IP1: Mhm.
I1: Ähm und ähm wir haben am Anfang des Interviews, wollen wir eher ein paar offene Fragen stellen und dann später haben wir noch so mehr thematisierte Fragen, so von Sachen, die wir noch, die wir noch gern spezifisich wissen wollen.
IP1: Okay.
I1: Ähm wir nehmen das Interview auf...
IP1: ...Jop.
I1: und sodass wir das Ganze...
IP1: ...Jop.
I1: aufschreiben können, aber wir werden alles, was auf dich verweist und auf die Schule und alles, werden wir auslassen, also es ist ganz anonym...
IP1: ...Okay.
I1: und niemand wird erfahren, dass es, dass es...
IP1: ...Ja.
I1: dass es deine Geschichte ist.

IP1: (Geheim quasi.)
I1: Ähm hast du dann noch Fragen an uns, bevor wir anfangen?
IP1: Nein, eigentlich nicht.
I1: Okay. Dann ähm möchte ich dir bitten einmal zurückzudenken an diese Stunde heute, wo wir dabei waren und vielleicht kannst du mal erzählen, was alles passiert ist in dieser Stunde und wie es dir dabei gegangen ist.
IP1: Okay, also es, es war eine Mathe-Stunde, äh Sie sind, also ihr seit dann hereingekommen, ähm es ging über Exponentialfunktionen und vor allem gebrochen-rationale Funktionen, warum weiß ich das noch?
[I1 lacht]
IP1: Und ja, das ist quasi ein aufbauendes Thema. Weil wir machen das jetzt schon die letzten zwei Wochen circa, dass wir die Kurvendiskussion machen. Ähm ja, also ich sitze hinten. Ich habe mich teilweise ähm ein bisschen [..] äh äh einerseits überfordert hin und wieder und andererseits dann wieder vollkommen dabei, weil es doch relativ schnell geht und weil wir es, irgendwie in letzter Zeit schon so ein bisschen einen Druck haben, weil wir ein bisschen weiter hinten sind. Und deswegen komme ich manchmal nicht mit und manchmal schon, das ist immer ganz weird.
I1: Okay, also es wechselt sich so ab zwischen...
IP1: Ja.
I1: ich verstehe es nicht und ich verstehe es doch...
IP1: Genau.
I1: und okay. Und welche Momente waren für dich in der Stunde gut?
IP1: Also ich finde immer voll cool, also [Name der Lehrperson] an sich, an diesem speziellen Unterricht ist, dass sie schon sehr, dass sie auf viele Schüler auch einzeln eingeht und einem auch dann hilft, zum Beispiel ich mach das immer mit dem Laptop und andere machen es gerne anders und trotzdem hilft sie uns, relativ einfach das zu erklären. Und ja. Es war cool, dass ich’s endlich mal geschafft habe, weil das ist doch schon ein bisschen tricky in Mathe, weil manchmal klappt’s und manchmal nicht und manchmal weiß man einfach nicht, wie man es geschafft und hat und wie man es nicht geschafft hat. Und ja.
I1: Und was war für dich weniger gut an dieser Stunde?
IP1: Ähm, was war weniger gut? Ich weiß nicht, manchmal hab ich mir schon gedacht, so es zieht sich doch ein bisschen in die Länge. Ähm weil ich dann einfach, irgendwann einmal muss man aufgeben, weil man es einfach versucht zu verstehen und mitmacht, weil es doch ein bisschen parallel läuft mit: vorne wird was erklärt, vorne wird was gemacht mit anderen

Leuten und man versucht das selbst dann auch zu lösen und das vermischt sich dann immer und das ist dann relativ verwirrend manchmal...
I1: ...okay.
IP1: Also es ist nicht immer so, aber es heute war ziemlich so.
I1: Weil äh weil, im Vergleich zu anderen Stunden, wie, wie, andere Mathematikstunden oder andere...
IP1: ...Ja, im Vergleich zu einer anderen Mathematikstunde ist es schon ein bisschen geregelter. Vor allem ganz anders als in anderen Unterrichtsfächern, da ist es wirklich schön getrennt, dass wir zuerst quasi ein Input kriegen und dann etwas machen und nicht, dass das so parallel ist...
I1: ...okay.
IP1: Aber das muss man ehrlich gesagt bei Mathe, weil es geht nicht immer, dass man das sofort versteht und nur mit einem theoretischen Input oder wenn es vorgezeigt wird, man muss das schon eher so fließend machen.
I1: Und wie ist das bei anderen Fächern?
IP1: Oh ja, da ist es eben klassisch, traditionell. Also Input, wenn's (gut geht) und dann irgendwas Praktisches. Oder einfach nur Input und dann kommt das zum Text.
I1: Okay.
IP1: Also es, es gibt auch ehrlich gesagt nicht so viele Fächer, die so praktisch sind in unserer Schule. Ich meine, Mathe ist so das Einzige, was so wirklich, wo man was tun muss und nicht bloß wissen muss. Ähm was fällt mir noch ein, wo man wirklich was tun muss? Eigentlich gar nichts. So Rechnungswesen noch. Aber da ist es auch nicht so. Da kriegt man auch mehr den theoretischen Input und dann macht man was, so wie man es gelernt hat.
I1: Okay. Und würdest du es lieber anders sehen dass es mehr praktische...
IP1: ...Nein, ich glaub, das ist gar nicht möglich.
I1: Okay.
IP1: Und ehrlich gesagt glaub ich, dass wir auch relativ wenig Zeit haben, weil die ganzen Sachen doch ziemlich umfangreich sind, wenn ich vor allem an diese ganzen Wirtschaftsdinge denke. Da, das ist einfach 100% Theorie, das muss man einfach so können.
I1: Okay. Und ähm wie äh siehst du deine Rolle in der Klasse?
IP1: Ähm ja äh ich glaub, dass ich hin und wieder etwas viel sag und einfach so rausbrülle. Und ich glaube es zu wissen, vielleicht stimmt es auch gar nicht, und mich halt sehr versuche in den Unterricht irgendwie einzubringen. Vielleicht auch manchmal zu viel?! Oder so. Und ähm auch persönlich, oder...
I1: ...Ja!

IP1: gruppendynamisch? Ja, was denke ich? Ähm persönlich bin ich nicht wirklich mit dieser Klasse in Gemeinschaft, auch außerhalb viel zusammen. Da bin ich doch mehr mit Leuten aus der AHS zusammen.
I1: Okay.
IP1: Und sonst seh ich mich eher so äh ich denke mir das immer so: Ja, wie ein Job, also man ist da, man kann sich mit diesen Leuten auch gut verstehen, aber es geht nicht darüber hinaus. Oder nicht viel darüber hinaus.
I1: Okay.
IP1: Ja.
I1: Und willst du, würdest du gerne etwas anders machen oder eine andere Rolle haben oder bist du damit zu...
IP1: ...ich bin damit zufrieden. Ja, also ich will mich da jetzt nicht so unglaublich einbauen.
I1: Okay. Und das, du hast gerade gesagt, dass du manchmal vielleicht zu viel sagst oder dich zu viel einbringst, wie...
IP1: Ja...
I1: ...woran merkst du das oder warum denkst du das?
IP1: Ähm weil ich mir einerseits denke: Also ja, der kann das doch vielleicht eh, das denk ich mir, dass die anderen das denken.
I1: Okay...
IP1: ...Und er soll uns mal lassen. Weil ich seh mich auch manchmal in dieser Rolle, dass ich denk: Ach, der weiß das doch eh, der kann mal seine Klappe halten. Ich will das jetzt auch irgendwie versuchen zu machen.
I1: Okay. Also es, du denkst, dass die anderen eigentlich eher denken, dass du...
IP1: ...Genau.
I1: dich zu viel einbringst...
IP1: ... Mhm. Ja, Manchmal.
I1: Und selbst findest du das nicht?
IP1: Ja, manchmal denk ich mir das halt.
I1: Okay. Ähm und äh verhältst du dich da an der Schule anders als zum Beispiel bei deinen Freunden aus der AHS oder daheim?
IP1: Ähm ich glaub nicht mehr. Das hab ich sicherlich früher gehabt, aber jetzt nicht mehr.
I1: Wie, wie war das früher dann?
IP1: Also früher, respektive, ich glaub, vor vier Jahren, oder ja, in der ersten Klasse war das schon so, dass man ein bisschen gruppendynamisch auffallen musste oder so. Und jetzt ist es glaub ich doch ziemlich normal. Also ich glaub irgendwie so, was hab ich anders

gemacht? Weiß nicht. Dass man schon über andere Dinge redet. Und ja. Und auch, wie man sich anzieht. Ich glaub, ich hab mich früher immer ganz anders angezogen in der Schule. Das war's eigentlich.

I1: Okay.

IP1: (Im Großen und Ganzen.)

I1: Und, und wenn du das vergleichst mit, wenn du da, wenn du zuhause bist? Und in der Schule?

IP1: Ähm [...] Hm [...] Äh [..] Ich glaub auch nicht, dass ich da so anders bin. [...] Ich meine, ich bin sicherlich sehr, so viel direkter zu meinen Eltern, wenn mir jemand etwas sagt, aber einfach nur, weil es meine Familie ist [I1 lacht] und ich das da mehr oder weniger ein bisschen kann. Also wenn's jetzt um irgend etwas geht, was nicht passt, da sag ich das sicherlich in der Schule diplomatischer...

I1: ...Mhm.

IP1: und ein bisschen netter. Manchmal. Nicht immer.

I1: Aber du bist nicht so, hast jetzt nicht, grundsätzlich anders?

IP1: Nein, ich glaub nicht.

I1: Und wieso hat sich das geändert?

IP1: Weil ich reifer geworden bin [lacht].

I1: Okay [lacht].

IP1: Aber ich glaub wirklich, dass es so ist.

I1: Ja?

IP1: Ja, schon. Und weil man ein bisschen, das hört sich auch komplett blöd an, weil man sich ein bisschen mehr selbst findet und man weiß, wer man ist, weil ich glaub nicht, dass ich das vor vier, fünf Jahren, also ich weiß es jetzt auch noch nicht wirklich, aber ich weiß nicht, wusste nicht vor vier Jahren, welche xx also was anderes ausprobieren oder so etwas.

I1: Und jetzt hast du...

IP1: ...ein bisschen mehr Plan, ja genau.

I1: das Gefühl, dass es mehr, ja...

IP1: ...Dass ich das ein bisschen mehr weiß und kontrollieren kann. Ja.

I1: Und ähm wenn du ähm selbst eine Schule gründen darfst...

IP1: ...Hm.

I1: wie schaut so eine Schule dann aus?

IP1: Ähm ähm von, von wie sie funktioniert oder egal?

I1: Egal.

I1 und I2: Alles.

IP1: Also das allerwichtigste wär für mich, dass es modular ist. Also ein bisschen so wie die Uni, dass es gewisse Dinge ist, die man können muss, Mathe gehört leider dazu, aber nicht so umfangreich. Und dass es wirklich modular ist und dass man echt das hat, was einen interessiert und dass es etwas offener ist und dass es nicht so ein geschlossenes, pff, strukturiertes System ist, sondern dass man eigentlich auch was lernt und wenn man ein bisschen besser ist, dass man auch weniger, weniger erscheinen muss und das für sich selbst arbeitet. Und die, die jetzt weniger können oder weniger diese Begabung haben, etwas schnell zu lernen, dann einfach mehr Zeit verbringen und einfach mehr Unterstützung bekommen. Und ich glaub, ich hab das hin und wieder, dass ich mich einfach nicht wohl fühle in der Schule zu sitzen, weil ich mir denke: Wofür hab ich den Herren, der da vorne steht oder die Dame, die da vorn steht und mir irgendwas erzählt? Das kann ich ehrlich gesagt auch zuhause machen, wo es dann doch ein bisschen gemütlicher ist, wenn's zum Beispiel so um Sachen wie, wir hatten das in Bio vor einem Test, da hab ich mir das einfach auf Youtube, ein Video angeschaut in zehn Minuten und wusste es dann. Und das war für einen Test, also das hab ich in einem Tag gelernt, was ich, ich glaube in einem Monat davor von der Dame da vorn gekriegt hab. Deswegen glaub ich, dass das schon eher so ein bisschen individualisierter, aber das ist sicher unglaublich schwer zu, ähm zu organisieren, aber ich glaub das geht. Ähm was ich noch gern in so einer Wunsch-Schule hätte, wär dass es irgendwie ein bisschen, ähm hört sich komisch an aber, wenn ich jetzt Freiwilligenarbeit mache, hätte ich keine Zeit dafür. Das geht einfach nicht. Und dass man einfach auch durch andere Sachen, vielleicht jemandem anderem helfen und nicht nur aufs Lernen fokussiert ist, das wär auch eine Möglichkeit, dass man so (Punkte) kriegt...

I1: ...Okay.

IP1: Zum Beispiel es gibt eh auf der Uni so ECTS-Punkte oder so etwas...

I1: ...Mhm.

IP1: dass man einfach Punkte dafür bekommt, wenn man jetzt bei einer Wohltätigkeitsorganisation arbeitet oder so etwas.

I1: Okay. Also mehr auf die Gesellschaft bezogen?

IP1: Ja. Nicht so auf: das lernen, was man lernen sollte. Und das lernen, was man will, also...

I1: ...Okay.

IP1: Es gibt sicher einen Grundstein, den man wissen muss, auch Geo und Bio und alle Fächer, aber bis zu einem gewissen Grad. Manchmal lernen wir einfach Dinge, die man, also wir hier wahrscheinlich nicht, aber in der AHS seh ich das einfach, weil ein Freund von mir, die lernen dann auch Dinge, die sie nie für ihr Leben brauchen und sich nicht dafür

interessieren und vielleicht interessiert sich der mehr für Physik und der für Chemie und [unverständlich]...
I1: ...Also dass man eher individuell auswählen kann...
IP1: Ja, genau.
I1: und mehr auf die Gesellschaft bezogen...
IP1: ...Mhm.
I1: und was noch mehr?
IP1: Ähm inwiefern? Also...
I1: ...Wie schaut ein Schultag zum Beispiel aus?
IP1: Ah ein Schultag. Ähm, ähm, ich glaube, ich bin mir nicht sicher, ich glaube es ist besser, wenn wir die Schule später starten würden.
I1: Mhm.
IP1: 07:55 Uhr ist wirklich früh.
I1: Mhm.
IP1: Ähm, ich meine, wir wollen es alle nicht, wenn Sie uns jetzt in der Schule fragen würden: Wann soll die Schule beginnen? Dann finden wir es in Ordnung, dass jeder um 07:55 Uhr da ist, damit wir so schnell wie möglich draußen sind. Aber es ist sicherlich besser, wenn die Schule später starten würd. Weil wir einfach unzurechenbar sind um 07:55 Uhr. Ich, ich kenn das einfach, wenn ich einfach nur dasitze und dasitze. Ähm wie wär ein Schultag? Ich denk mir irgendwie so, dass man irgendwie, ja, quasi Vorträge hat und dann, kurze, weiß nicht, so 20 Minuten. Und dann wenn man was braucht, es irgendwie zu lernen. Und dass man sich dann wirklich mit den Lehrern zusammensetzt in so kleineren Gruppen. Also nicht, dass es so wirklich fixe Klassen sind.
I1: Okay.
IP1: Ich glaub auch, ich glaube, dass dieses Klassenkonzept an sich, dass man eine Klasse hat für den Rest der vier Jahre hat, dass das nicht so das Beste ist.
I1: Warum nicht?
IP1: Ähm weil jeder verschiedenes, ich bin sicherlich nicht so gut in Deutsch, wie ich in Rechnungswesen bin und es gibt sicherlich Menschen, die nicht so gut in Rechnungswesen sind wie ich gut in Deutsch bin. Ich glaub schon, dass man so wechseln muss eigentlich.
I1: Sodass man einander helfen kann oder...?
IP1: ...Einerseits, dass man einander helfen kann und andererseits, dass man äh eher mit den Besseren in einem Unterricht ist und eher mit den Schlechteren in einem Unterricht ist. Also dass es doch so teilweise geteilt wird.
I1: Okay.

IP1: Aber nicht zu abgeschottet. Weil sonst (geht das Helfen) auch nicht. Weil man soll sich schon einander helfen...
I1: ...Ja.
IP1: So, ja.
I1: Und was ist die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen in deiner Schule,...
IP1: ...Ähm.
I1: deiner Fantasieschule?
IP1: In meiner Fantasieschule, oh Gott. Ähm, ja, sie sind da [lacht].
I1: Okay.
[alle lachen]
IP1: [Sie lehren einem.] Sie sind so entfernte Freunde. Also man kann mit ihnen reden und sie sind nicht so entfernt, ich meine, wir tun hier so, als wären das äh fremde Wesen, dabei sehen wir sie jeden Tag eigentlich. Ich meine, wir sprechen sie mit „Sie“ an, was ich vielleicht noch in Ordnung finde, aber trotzdem wissen wir nichts über sie. Man braucht sicherlich einen gewissen Abstand zu so einer Person, die man jeden Tag sieht, aber trotzdem, das ist doch komisch. Ähm und was will ich noch sagen? Ähm was sind die Lehrer für mich dann noch?
I1: Also du wolltest mehr persönlichen Kontakt?
IP1: Ja, irgendwie schon. Also nicht dass man sie nur in der Schule sieht, sondern dass sie einfach auch andere Dinge mit einem machen.
I1: Okay.
IP1: So in einer Ähnlichkeit. Ich meine nicht so, dass man jetzt mit denen Pizza essen geht oder so [IP1 und I2 lachen], aber schon so, ähm ja. Was noch? Keine Ahnung.
I1: Aber dann zum Beispiel doch etwas, etwas, was mit der Schule zu tun hat, gemeinsam machen, oder?
IP1: Ja, schon. Aber trotzdem, dass man, ich weiß nicht, wie man das machen könnte, aber dass es nicht so ein entferntes, fremdes Bild ist.
I1: Okay, ja.
IP1: Dass man mehr Freunde vor einem stehen hat. Ja. Äh, was noch? Ich glaub auch, dass sie, also in meiner, wenn ich eine Schule zusammenstellen würde, würde ich wirklich nur Lehrer haben, wo ich weiß, dass sie mir etwas vermitteln können. Ich meine, das ist sicherlich unglaublich schwierig, für jeden Schüler in Österreich einen guten Lehrer zu finden, weil es gibt gute und schlechte Lehrer. Aber trotzdem würde ich mir wünschen, dass ich wirklich gute Lehrer hab, die auch engagiert sind. Und ja, glaub das war’s eigentlich.
I1: Ein guter Lehrer ist für dich engagiert,...

IP1: Er ist engagiert...
I1: ...er weiß viel?
IP1: Ja, er weiß viel. Und ich finde, er probiert auch immer neue Sachen aus. Also dass es nicht so immer dasselbe Schema ist. Und ja. Und dass er auch ja, eben neue Sachen probiert und auch immer etwas anderes macht.
I1: Okay.
IP1: Ich glaub, dass wenn man, zum Beispiel nur ein Buch hat, das langweilt einfach uns Schüler irgendwie einmal.
[I2 lacht]
I1: Okay. Und ähm du bist jetzt nicht in dieser Fantasieschule, aber in dieser Schule...
IP1: ...Ja.
I1: Äh und ähm warum gehst du in die Schule?
IP1: [lacht] Ähm, warum ich in diese spezielle Schule gehe oder warum ich...
I1: ...Allgemein...
IP1: ...Allgemein...
I1: ...Warum du überhaupt...
IP1: ...Damit ich auf der Uni studieren kann.
I1: Okay.
IP1: Also damit ich maturieren kann und dann studieren kann.
I1: Also du hast echt ein Ziel.
IP1: Äh, ja, schon. Also das ist doch der einzige Grund. Ich mein, ich will jetzt nicht wirklich studieren, weil ich mich dann entscheiden müsste, aber das ist so quasi der Grund, warum ich in der Schule bin.
I1: Okay.
IP1: Derzeit. [unverständlich] Eigentlich.
I1: Okay.
IP1: Ja.
I2: Und hast du das Gefühl, so wie in einer Stunde jetzt wie heute, dass du dich einbringen kannst oder sollst oder sogar musst? Wie, wie bringst du dich selber ein?
IP1: Ähm ich glaube nicht, dass ich mich einbringen muss.
I2: Glaubst du schon oder nicht?
IP1: Ich glaube nicht.
I2: Mhm.

IP1: Vom Benotungstechnischen her. Aber ich sollte mich einbringen, wenn ich etwas nicht weiß, nein, dann muss ich mich einbringen. Und ich sollte mich einbringen, damit der Lehrer merkt, dass ich mich dafür interessiere oder, ist das logisch?
I1: Mhm.
IP1: Ja.
I2: Und weil du jetzt gesagt hast, dass du, wenn du irgendwas nicht verstehst, wird das dann von dir erwartet quasi, dass du dich selbst meldest?
IP1: Ja, schon. Ich glaub nicht, dass der Lehrer dann so sagt oder einen so böse anstarrt und sagt: Du verstehst es nicht, du wirst jetzt böse ausgefragt. Ich glaube schon, dass es in unserem Alter, also in unserer Altersstufe, in unserer Klasse, also in unserer Schulstufe, dass es schon eher darauf ist, dass man sich dann meldet. Und es ist auch überhaupt nicht mehr schlimm, wenn man etwas nicht weiß. Also es hat sich sicher verändert. Als ich noch in der ersten Klasse war, war das noch [etwas bedeutend] Schlimmeres, wenn man etwas nicht weiß. Also das war so: Du weißt es nicht!...
I2: Vom, vom...
IP1: Jetzt...
I2: Lehrer her schlimm, oder...?
IP1: Vom Lehrer her schlimm. Also dass man angegangen wurde oder so. Oder schief angeschaut worden: Hast du nicht zugesehen oder zugehört? Und jetzt ist es schon eher so, wenn man etwas nicht versteht, dann hat es doch irgendeinen Grund.
I2: Mhm. Und was glaubst du haben die Lehrer sonst noch für Erwartungen an dich?
IP1: Ähm [..] Ja, dass ich es verstehe. Und vor allem, dass ich es beim Test gut mache. Das glaub ich. Und ich hab mir das bei vielen Lehrern schon gedacht, dass die Lehrer doch immer ein Bild von einem haben und diesem Bild, ehrlich gesagt, eine Note geben. Und dann erwarten sie das mehr oder weniger.
I1: Okay.
IP1: Das ist lustigerweise eher so bei älteren Lehrern, also das muss man echt sagen, aber es ist oft so, dass man dann so hört, so: Oh ja, das hab ich mir schon vorgestellt. Vor allem, wenn man diesen Lehrer das erste Jahr hat, dann ist es [ähnlich] so, das ist ganz lustig.
I1: Also das ist, die Benotung ist nicht so, nicht so objektiv?
IP1: Doch auf jeden Fall ist sie objektiv, aber es gibt schon das Bild, das man einfach von Anfang an hat und man gibt diesem Bild eine Note und dann schaut man, ob das wirklich so ist. Vielleicht so ein innerer Contest beim Lehrer, so: Ha, ich wusste es doch! Oder so.
I2: Mhm, okay.
IP1: Es fühlt sich manchmal so an. Das ist ganz lustig, wenn man das beobachtet.

I1: Okay, und welche Erwartungen haben sie noch mehr?
IP1: Ähm ich glaub schon, dass sie sich ein bisschen erwarten, dass man erwachsener wird oder so etwas.
I1: Mhm.
IP1: Also dass man einfach eine Entwicklung hat. Und ja, dann die Erwartungen, die sittlichen Erwartungen, dass man sich nicht aufführt und halbwegs brav ist, das erwarten sie sicherlich auch. Und ja, ich glaub, das war alles. Gibt's noch irgendwelche Erwartungen? Ja, dass man es versteht und kann. Aber das hab ich schon gesagt.
I1: Und was sind deine Erwartungen an dich?
IP1: Ähm, dass ich diese Schule halt relativ gut hinter mir bringe. Also mit guten Noten. Ähm [..] dass ich halbwegs was mitnehmen kann. Irgendwas zumindestens. Und auch [..] ähm was hab ich für Erwartungen? Dass ich doch noch halbwegs nett in Erinnerung bleibe. Oder dass ich überhaupt in Erinnerung bleibe. Und ja, was sind Erwartungen an meiner Schule? Hm nein, das war's.
I1: Okay. Und denkst du, dass deine, welche Erwartungen haben deine Eltern?
IP1: Ähm dass ich durchkomme.
[alle lachen]
I1: Okay.
IP1: Ähm mein Vater wahrscheinlich mehr, dass ich gute Noten habe. Und meine Mutter, dass ich durchkomme sicherlich.
I1: Okay.
IP1: Und ähm dass ich dann studieren kann [mit] oder weitermachen kann. Das sind sicher die Erwartungen. Und auch, dass ich wahrscheinlich, dass ich mich melde, wenn ich irgendwelche Probleme habe bei jemandem. Dass ich mich da nicht komplett verlassen fühle und dann in einen Strudel komme oder so.
I1: Und du hast am Anfang gesagt, dass, äh wenn du dich meldest, vielleicht dass deine KollegInnen denken: Ah, er meldet sich schon wieder! Er weiß es doch schon alles! Hast du das Gefühl, dass deine Koll, dass deine Mit, Mitschüler und Mitschülerinnen denken, dass du, dass du alles weißt oder sehr gut bist, oder...?
IP1: Äh in manchen Fächern sicherlich schon. Ich bin generell ein eher besserer Schüler in manchen Fächern, aber in manchen auch nicht, zum Beispiel in Deutsch bin ich eine Niete. Ähm ja, Mathe geht. Ja. Manchmal glaub ich das schon. Also manchmal glaub ich, dass es so ist. Das ist ja nichts Schlimmes. (Wenn) sie besser sind aber das ist einfach so eigentlich, in unserem Zustand hier.
I1: Also es, es spielt sonst nicht wirklich eine Rolle?

IP1: Nein, es ist nicht so: Du bist besser, du bist ein Idiot. Oder: Du bist schlechter, du bist auch ein Idiot. Also das ist nicht so.
I1: Okay.
I2: Und ähm wenn jetzt mal eine, eine Note nicht so gut ist, wer hat dann die Verantwortung dafür, deiner Meinung nach?
IP1: Ähm das kommt draufan. Ähm sicherlich ich selbst. Doch. Und manchmal muss man es einfach sagen, manchmal ist auch der Lehrer blöd. Das ist einfach so. Aber das ist jetzt nicht generell so, dass, wenn eine Note schlecht ist, das ist dann die Schuld vom Lehrer. Es ist schon eher die eigene Schuld.
I1: Okay.
IP1: Also es ist nicht so, der Schüler hat sicher die erste Schuld. Und dann kann man sicher darüber reden, dass es die Zweitschuld ist, ich meine wir haben es jetzt, wenn die gesamte Klasse ein bisschen schlechter ist, dann ist es sicher so, dass man schon an den Lehrer zuerst mal denkt und nicht zuerst an den Schüler denkt. Und dann ist es auch so wieder, so ein wieder-gut-Machen, so: Ah ja, der Lehrer. Und dann geht's wieder.
I1: Okay.
IP1: Aber trotzdem glaub ich, dass es normalerweise eher beim Schüler liegt.
I2: Und so ein, so ein Ablauf einer Stunde, wie wir sie jetzt heute auch gesehen haben, wer ist da für einen guten Ablauf verantwortlich?
IP1: Ja, auf jeden Fall die Lehrerin.
I2: Mhm.
IP1: Also ich glaub nicht, dass die SchülerInnen so viel dazuzählen. Außer, wenn sie sich total aufführen und die Schule in Brand stecken oder so etwas, aber trotzdem glaub ich schon, dass eher dafür der Lehrer verantwortlich ist. Ja.
I2: Und du hast vorher kurz über deine Mitschüler geredet auch,...
IP1: ...Mhm.
I2: Mitschülerinnen. Wie wichtig sind dir die?
IP1: Auf einer Skala von eins bis zehn, so sieben oder so.
I2: Mhm.
IP1: Vor allem weil man sie doch jeden Tag sieht eigentlich. [unverständlich] Das ist doch schon ziemlich viel und ich glaube nicht, dass ich es mir mit denen verscherzen will. Ich sitze ja noch eineinhalb Jahre oder zwei Jahre mit denen in einem Raum. Und in der ersten Klasse saß ich da noch fünf Jahre mit denen in einem Raum. Und ja, das ist so. Ich glaub schon, dass sie relativ wichtig sind. Und man braucht auch relativ viel von denen, weil ich denk nur an so Sachen: Ich hab den Zettel verloren, ich hab ihn nicht mehr, dann brauch ich

sie einfach und bin auf sie angewiesen mehr oder weniger. Ich meine, ich würde das dann auch selbst so tun, aber trotzdem glaub ich nicht, dass ich mich da mit allen verscherzen sollte, dann bin ich selbst am Ende, wirklich.

I2: Also hast du das Gefühl, dass du jetzt unterstützt wirst, wenn...

IP1: ...Ja, sicher.

I2: Mhm.

IP1: Wenn ich etwas nicht habe, geht das relativ schnell. Da muss ich mich jetzt nicht besonders bemühen oder, oder wie soll ich sagen, ähm nett sein oder die Leute sagen jetzt nicht zu mir: Nein, du hast mir das letzte Mal auch nicht gegeben. Weil ich versuche das schon immer zu machen. Das ist auch immer mein Hintergedanke, weil ich mir denke: Uh, der könnte mir ja auch einmal was geben. Das ist schon doch eher wichtiger.

I2: Und in der, in der Klasse jetzt, wie schätzt du die Atmosphäre jetzt grundsätzlich ein?

IP1: Acht bis neun.

I2: Mhm.

IP1: Also von, wieder so auf einer Skala von eins bis zehn.

I2: Mhm.

IP1: Ähm ich glaub, dass wir relativ gut können. Es ist sicherlich, dass wir nie, wir werden nie beste Freunde sein. [unverständlich] Wir werden wirklich nie die besten Freunde werden, weil wir einfach relativ verschieden sind alle miteinander. Und ich glaub auch schon, dass wir auf einer oberflächlichen Basis doch relativ gut miteinander können. Deswegen sag ich auch so: Ja, es ist wie der Beruf. Wir können gut miteinander, wir werden nie darüber hinaus [etwas tun]. Und es gibt sicherlich so kleine Streitereien oder Menschen, die sich an sich nicht mögen, weil sie sich nie mögen können von der Art. Also bei uns glaub ich, dass es halbwegs in Ordnung ist, wir sind jetzt nicht so verhaltensauffällig oder so, mit einem, mit einem unglaublich ausgeprägten Charakter, dass wir uns gegenseitig umbringen würden. So etwas, das glaub ich eher nicht.

I2: Und du hast gesagt, dass ihr auch sehr verschieden seid untereinander?

IP1: Ja.

I2: Gibt’s dann auch so ein Denken: Der ist jetzt irgendwie besser, so in, im, so als Konkurrenz irgendwie: Der ist besser, der ist schlechter, oder...?

IP1: Ähm [..] Hm [..] Ich weiß es nicht. Ähm [...] Ich hoffe nicht. Ich will das nicht so hundertprozentig, also ich würde nicht zu hundert Prozent Nein sagen, aber ich glaube, eher nicht.

I1: Okay.

IP1: Aber es ist, es ist sicherlich da, weil Menschen einfach so sind, dass sie sich vergleichen sollten, müssen. Ja.
I1: Und inwiefern machst du das? Und was bedeutet das für dich?
IP1: Ähm, wie?
I1: Zum Beispiel, wenn du sagst: Ich bin nicht so gut in Deutsch.
IP1: Achso, ja, ja zuerst denkt man sich so, man ist eifersüchtig auf jeden Fall: Warum hat der's so viel einfacher oder die? Ähm ja, ja, man ist sicherlich eifersüchtig. Ich bin halt in Mathe besser. Aber ich glaub nicht, dass man jetzt irgendwie jemanden dann anfängt zu schikanieren oder so etwas. Also bei mir ist es sicher so, dass ich einfach nur eifersüchtig bin, wenn ich mir denke: Das geht doch geht irgendwie besser. Oder: Warum muss es so schwierig sein? Und ja. Und dann denk ich auch über mich nach, so: Warum macht sie's vielleicht besser oder er? Warum geht es besser, was könnte ich ändern? Das ist dann, das wär dann der zweite Schritt. Und ja.
I2: Also du vergleichst dich da auch ein bisschen mit den anderen...
IP1: ...Ja, schon, ja. Vor allem mit den Menschen, die mir sehr, sehr nahe stehen.
I2: Mhm.
IP1: Da ist es für mich persönlich, da zeigt sich wirklich ein bisschen ein Konkurrenzkampf, also ein unbewusster, wenn man es jetzt wirklich brutal ausdrücken will, aber es ist schon ein bisschen so ein Konkurrenzkampf, jetzt nicht ernsthaft, aber nur einfach so: Oh, sie ist besser. Oder: Er ist besser oder er ist schlechter oder sie ist schlechter [oder so etwas].
I2: Und das war jetzt innerhalb der Klasse...
IP1: ...Ja genau, innerhalb der Klasse.
I2: und taucht das auch mit anderen auf? Also außerhalb der Klasse?
IP1: Nein, eigentlich nicht, weil ich niemanden hätte, mit dem ich mich vergleichen könnte, weil ich niemanden anderen kenne, der in die [Schulstufe und Schule der IP1] geht. Das sind einfach von den Themen her komplett verschiedene Menschen.
I2: Mhm.
IP1: Also, ja, doch. Das könnt ich jetzt nicht machen.
I2: Ähm dann wollten wir dich noch fragen, wie du dein weiteres Leben so siehst, hast du dir schon Gedanken gemacht?
IP1: Ähm ja, ähm ich würde nach der Schule gerne ein Gap Year, also [..] ähm ein, ein Jahr Pause machen, so sagt man, vielleicht irgendwas im Ausland, also ich würde es gerne, mal schauen, ob's geht. Und dann irgendwas studieren. Vielleicht. Sicher. Ich würde gerne im Ausland, mal schauen, ob das geht. Und ja, ähm, dann versuchen einen Job zu kriegen, eine Wohnung, ähm unglaublich spät eigentlich ausziehen, wenn ich tatsächlich es schaffe, im

Ausland zu studieren. Dann ja, und dann [unverständlich] Kinder? Weiß ich nicht. Irgendwann mit 30 oder so. Oder später. Weil ich davor keine Zeit hätte und vor allem kein Geld [I1 lacht]. Ich glaube, ich könnte mir nie ein Kind leisten. Mit 22, ähm nein, mit 26, oder? Und ja, irgendwann einmal etwas halbwegs Gutes tun für andere Personen.

I1: Okay.

IP1: Ich denk mir so: Ja, irgendwann mal, das wär ja lustig, mit 50 mal Lehrer zu werden, wenn ich halbwegs genug Geld auf die Seite gelegt habe, dass ich irgendwie mit einem Lehrergehalt leben könnte [I1 lacht], also ich weiß nicht, wie es jetzt ist, aber sie sagen immer, dass es so schrecklich ist, also. Weiß nicht. Und, ja. Ich glaub, das war's. Mehr hab ich noch nicht gedacht darüber...

I1: ...Und hast...

IP1: ...weil es wahrscheinlich eh nicht so werden, so sein wird.

I1: Hast du schon eine, was, was für ein Studium du willst, hast du dir da schon...

IP1: ...Ähm ich will auf jeden Fall...

I1: ...Gedanken gemacht?

IP1: ...irgend etwas Kreatives machen.

I1: Okay.

IP1: Nichts, was mit Wirtschaft zu tun hat.

I1: Okay.

IP1: Ja. Ja ähm, wie gesagt im Ausland, irgendwas Kreatives. Vielleicht Design oder so etwas.

I1: Okay.

IP1: Aber sonst? Keine Ahnung. [unverständlich]...

I1: ...Und welches Ausland, hast du dich schon?

IP1: Keine Ahnung, ja England, weil meine Schwester dort studiert. Weil's einfach gute Universitäten sind. Sonst nordische Länder, aber die sind einfach zu teuer. Ähm ja das war's eigentlich. Äh es sollte halt schon irgend etwas sein, wo sie Englisch unterrichten weil ich sonst aufgeschmissen bin. Glaub nicht, dass ich in meiner zweiten lebenden Fremdsprache, Spanisch, studieren könnte. Weil ich einfach zu, zu schlecht dafür bin. Sprachlich.

I1: Okay.

IP1: Und ich glaub schon, wenn man auf der Uni, äh ich weiß es nicht, wie ist es so? Ähm ist es, wenn es fachlich eigentlich komplizierter ist?! Zuerst einmal die Sprache zu können, das ist dann doch zu viel.

I1: Naja, Deutsch ist auch nicht meine Muttersprache.

IP1: Geht's?

I1: Und es geht.
IP1: Es geht.
I1: Ja.
IP1: Wie lang, kann ich dich fragen, wie lang sprichst du schon Deutsch oder so?
I1: Drei Jahre.
IP1: Oh wow, wow, das ist wirklich...
I1: ...Also es ist möglich.
IP1: Es ist möglich?!
I1: Ja.
IP1: Du bist aus den Niederlanden oder so?
I1: Mhm. Gut gehört! [lacht]
IP1: Ja, okay, dann kurz: In den Niederlanden lernt man das doch, ja wohl, das ist vor allem nicht die erste lebende Fremdsprache, wie Englisch.
I1: In den, was meinst du, in den Niederlanden?
IP1: Nein ich denke nur so: Spanisch ist nicht das Offensichtlichste, was man in Österreich lernt als Erstes...
I1: ...Nein, das stimmt.
IP1: Deswegen ist es nicht so das Erste, Englisch lernt man sofort, Englisch als Erstes...
I1: ...Ja.
IP1: Ist mehr oder weniger so ein bisschen wie eine Muttersprache, das kann man mittlerweile schon sagen, finde ich.
I1: Ja.
IP1: [Spannend,] dass das echt geht. Wow. [unverständlich] Noch mehr Möglichkeiten!
[alle lachen]
IP1: Nein ich glaube wirklich, ja, es gibt wirklich viele Möglichkeiten und man hat keine Ahnung, wie es geht sicherlich oder was es alles gibt.
I1: Ja. Das stimmt.
I2: Eine letzte Frage hätt ich noch, wenn du dann nix mehr hast [zu I2 gewandt]?
I1: Mhm.
I2: Ähm wie siehst du deine Schule im Vergleich zu anderen Schulen?
IP1: [..] Oh Gott, äh [..] Ähm [..] Ich glaube, dass diese Schule, oh Gott, das ist eine schwierige Frage. Ich glaube, dass sie ganz gut ist. Ähm, ich glaub auch, dass diese Schule speziell ein bisschen mehr auf ihr Äußeres achtet.
I2: Wie meinst du das?

IP1: Ähm dass das Wichtigste der Schul-Ruf ist und nicht der Unterricht. Oder das, was die Schüler dann auch können, glaub ich.
I1: Mhm wo, wieso, was, was passiert, wo, wodurch du das konkludierst jetzt?
IP1: Ähm...
I1: ...Wieso hast du die Idee bekommen?
IP1: Ähm, das passiert, ich glaub, dass es erst in der zweiten Klasse passiert ist, dass schon einfach gesagt wurde: Ja ihr, wir sind die Englisch-Klasse übrigens: Ihr seid die Englisch-Klasse, ihr solltet schon etwas tun! Weil ihr seid zum Herzeigen da so quasi. Ihr seid unsere Vorzugsschüler. Und das, find ich, gibt's in anderen Schulen nicht. Nicht so sehr, glaub ich. Ich meine, wenn ich zum Beispiel, im Gymnasium, wo ich davor war, da war ich auch in einer Englisch-Klasse und dort war das dann nicht so, dass wir die Vorzugsschüler sind, dort sind wir einfach nur eine Klasse gewesen, die halt Englisch macht. Ja. Was beschreibt diese Schule noch? Ausgenommen davon, dass sie eine [Schulform] ist. Keine [andere Schulform]. Was offensichtlich ist. [..] Ähm es ist mehr oder weniger eine Privatschule. Oder eigentlich nicht. Also sie ist von einem privaten Schulhalter. Was sie irgendwie ein bisschen mehr ausstattet oder ein bisschen besser macht oder so. Also es gibt zumindest, zumindestens ein bisschen mehr Geld für Wandfarbe oder so etwas. Unnötiges. Ja, ich glaub das wars. Was gibt's noch Anderes? Oh ja, doch! Oh ja, ich weiß noch etwas Wichtiges [I1 lacht]. Das ist mir aufgefallen, als ich hierher gewechselt bin, im Gymnasium war das Allerwichtigste die Mitarbeit, in der Unterstufe war das wirklich das Wichtigste. Es gab hin und wieder so kleine Tests, die waren aber unwichtig, die wurden teilweise nicht mal benotet, die waren einfach nur da, damit der Lehrer sieht, warum und damit man selbst was sieht und in dieser Schule gibt's echt nur messbare Prüfungssituationen, also es kann auch eine mündliche Wiederholung sein, aber es muss etwas sein, wo wirklich nur dieser eine Schüler da ist und dann wird das in die Note wirklich einbezogen. Und das hat mich hier unglaublich gewundert. Also in der ersten Klasse hab ich das einfach gar nicht verstanden, warum das jetzt meine Note ist, also dass es zum Beispiel die Lernzielkontrollen gibt und die Schularbeit, das ist realistischerweise wirklich die Note. Das geben Lehrer vielleicht hin und wieder nicht zu, aber das ist echt die Note und das, das ist echt anders. Ich weiß nicht, wie das in anderen [Schulen dieser Schulstufe] ist, aber im Vergleich eben zum Gymnasium war das echt so: Was?? Ja. Mittlerweile ist echt überhaupt gar nichts einbezogen find ich, ich weiß nicht wie das für andere Schüler ist...
I1: ...Okay.

IP1: Ich glaub schon, dass es eher so ist. Auch Hausübungen, sie sind nur da, wenn sie, es ist, es ist gut, wenn man sie macht, es hilft einem nichts, aber es ist schlecht, wenn man sie nicht macht. Und...

I1: ...Okay.

IP1: dann schadet es einem [I2 lacht]. Das, das ist mir wirklich so aufgefallen, dass es nur diese messbare Überprüfungen, es kann auch eine mündliche Stundenwiederholung sein, aber das ist wirklich, was eine Note ausmacht.

I2: Weil du vorher gesagt hast, ihr seid so für den guten Ruf irgendwie auch...

IP1: ...Ja.

I2: ein bisschen zuständig in der Schule? Wie, wie präsentiert man denn das nach außen auch?

IP1: Ähm die Schule macht relativ viele so, wir waren bei der [Name einer Messe] zum Beispiel, da hatten wir so einen Stand...

I2: Mhm.

IP1: Dann hatten wir tatsächlich so einen Stand in einem Einkaufszentrum, wo auch wir, also unsere Klasse, dort war. Und solche Sachen.

I2: Also ihr ward VertreterInnen der Schule dann dort...

IP1: ...Ja, so quasi.

I2: Okay.

IP1: Und auch beim Tag der offenen Tür ist es dann eben schon so, dass die Englischklassen mehr herzeigt werden als andere Klassen.

I2: Mhm.

IP1: Also da gibt's so, ähm, wir haben heute, heuer dieses Jahr auch herumgeführt, die Personen auch. Also da sind die Namen [der Klassen] dann echt eher fett gedruckt und so. Also das war wirklich lustig. Ja, es ist verrückt.

I1: Ja, interessant ist das...

IP1: ...Ja, interessant.

I1: Ähm wolltest du noch was fragen über die Konkurrenz zwischen Lehrern oder hast du das schon gemacht?

I2: Hab ich das...

I1: Nein, das hast du noch nicht gemacht...

I2: ...Das hab ich noch nicht gemacht...

IP1: ...Konkurrenz zwischen Lehrer...

I2: ...Nimmst du da was wahr?

IP1: Oh Gott. Ähm, äh ich glaub, es gibt sie. Ich glaube, dass die Lehrer sogar ziemlich viele lustige Dinge von sich geben. Ähm Konkurrenzkampf, das ist schwer. Ich kriege davon nichts mit. Glaub ich. Ich kriege wirklich nichts davon mit...

I1: ...Mhm...

IP1: ...Ich glaube sicherlich, dass es ihn in einer Art und Weise gibt. Oh doch, es gibt ihn! Doch! Es gibt ihn sicher mit der Parallelklasse, dass es so Sachen gibt wie: Oh die sind weiter mit dem Stoff! Diesen Konkurrenzkampf gibt es sicherlich bei einigen Lehrern, aber nicht bei allen. Dass sie dann so quasi beim Kaffee unten sitzen und so sagen: Wie weit bist du? [unverständlich] [I1 lacht] Das ist das einzige, was wir mitkriegen weil dann sagen sie so: Ah, die andere Klasse ist schon viel weiter vorne als wir! Ich mach was falsch und so.

I1: Mhm.

IP1: Sonst fällt mir jetzt glaub ich nichts sein. Ja eventuell noch die, die Ergebnisse in Betriebswirtschaft oder so. Dass unsere Klasse viel bessere Noten hat und sie hat sich selbst gefragt: Wie kann es sein? Ich versteh das nicht. Bin ich zu schlimm oder so? Also bin ich zu gutmütig mit der, mit ihnen. Sonst glaub ich nicht, dass es so da einen Konflikt gibt. Also so einen interner Konkurrenzkampf, dass es halt: Ja der ist besser.

I1: Ja. Das.

I2: Und im Unterricht selbst? Also in deiner Klasse?

IP1: Wie?

I2: In einer Unterrichtsstunde?

IP1: Äh mit den Lehrern?

I2: Nein, unter, unter euch?

IP1: Achso. Ähm [..] Also unter Schüler untereinander?

I2: Mhm.

IP1: Nein, dazu sind wir zu energielos, glaub ich. [alle lachen] Also das glaub ich wirklich, also ich glaube nicht, dass wir jetzt, oder dazu ist es, hört sich dumm an, aber dazu ist es zu unwichtig, weil wir profitieren davon relativ wenig. Also wenn wir uns jetzt [unverständlich] im Unterricht melden, haben nichts davon und deswegen macht das wahrscheinlich keiner. Wäre es so, dann gäbe es sicher ein bisschen einen Konkurrenzkampf. Das glaub ich schon.

I2: Also wenn man dann irgendeinen, irgendwie davon profitiert.

IP1: Ja. [unverständlich] wie oft...

I2: ...Mhm...

IP1:...man in der Schule aufzeigt oder so. Dann glaub ich schon, dass es wirklich ein bisschen einen Kampf darum gibt, wenn man sich wirklich dafür interessiert. Ansonsten nicht. Jetzt ist es egal. Hier.

I2: Auch wenn ihr ähm dann eure Noten wahrscheinlich dann auch seht, oder, die von anderen...

IP1: ...Ja....

I2: ...bisschen vergleicht oder so? Das führt dann nicht dazu, dass man irgendwie: Ah, der ist besser, ich will auch so gut werden, oder irgendwie...

I2: ...Ich glaube nicht, also eh wie ich vorher gesagt habe, so dass man sich reflektiert kurz. Aber sonst glaub ich nicht, dass es ein Kampf ist, glaub ich nicht. Das einzige, was man sich denkt: Warum hat der die Note obwohl er genau dieselben Testergebnisse hat oder so, das ist dann komisch. Aber dann denkt man sich wieder: Ja, der Lehrer ist schuld. Ja. Das, ja. Konkurrenzkampf gibt's glaub ich nicht.

I1: Okay.

I2: Ja, dann sagen wir Danke...

I1: ...Ja, dann war's das...

IP1: ...Cool, danke.

TRANSKRIPT 2

Aufnahmetag: 13.01.2015
Aufnahmezeit: von ca. 10:30 Uhr bis ca. 11:15 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP2... Interviewperson 2

I1: Wir sind die Katharina und Kim und ähm, was ist dein Name?
IP2: Ich heiße [Name der Interviewperson].
I1: Und wie alt bist du?
IP2: 17.
I1: Okay äh und danke, dass du mit uns mitmachen willst für unsere Masterarbeit-Forschung, die wir, die wir machen. Ähm unsere Forschungsfrage ist wie ähm, wie Unterrichtspraxis heutzutage von Schülerinnen und Lehrerinnen evaluiert wird, also wie sie darüber denken, wie sie sich fühlen im Unterricht, ob sie Ideen haben, ob es besser kann, also, einfach wie, alle Gedanken und Ideen über, über die Unterrichtspraxis. Und ähm, wir werden das Interview aufnehmen, sodass wir alles dann später ab, abschreiben können, aber wir werden alle Hinweise auf dich und auf diese Schule und alles werden wir sowieso weglassen, also niemand kann das auf dich äh zurückführen. Ähm und das Interview hat eigentlich so zwei Teile, im ersten Teil wollen wir gern sehr offene Fragen stellen, äh und ein bisschen später ein bisschen mehr so fokussiert auf die Themen, wo wir noch mehr darüber wissen wollen. Äh hast du vorher, jetzt noch Fragen an uns, bevor wir anfangen?
IP2: Nein, nein, fängt ruhig an [lacht].
I1: Okay. Ähm dann wenn du an diese, die Unterrichtsstunde von, von heute, wo wir auch dabei waren, äh denkst, kannst du dann so beschreiben, was da alles passiert ist und wie du diese Stunde erlebt hast?
IP2: Ja also die Frau Professor ist reingekommen, wir haben unsere Sachen aufgemacht [lacht], so fängt das mal an. Ja. Dann hat sie uns gesagt, was wir ungefähr machen werden, das hat sie gestern auch schon angekündigt, aber heute nochmal. Dann haben wir das im Buch angefangen [lacht], das Thema, also so wie immer, dann sind wir die Beispiele durchgegangen und, Mathe halt [lacht].
I1: Und wie war das für dich? Was hast du dir alles gedacht und...?
IP2: Ja, ich hab mir gedacht, wir haben am Montag einen Test, ich hoffe nichts davon kommt noch dazu. Und ja, es war halt was Neues, ich hab also was gelernt [lacht]. So ungefähr [lacht] hab ich mir das gedacht.
I1: Okay.
IP2: Ja.
I1: Und war es für dich eine gute Stunde?
IP2: Ja, eigentlich schon. Am Anfang war’s ein bisschen komisch, weil ich hab das noch nie gehört. Aber im Nachhinein war’s eigentlich eh klar, so ziemlich, das meiste [lacht]. Und ja [lacht], war gut, war interessant [lacht].

I1: Und äh kannst du so ein, ein paar Sachen beschreiben aus der Stunde, ein paar Momente, die für dich gut waren?
IP2: Die für mich gut waren. Ja. Wir haben etwas Neues von Algebra gelernt, das ist gut für mich, weil das kann ich für unseren Test anwenden [lacht]. Ähm, was war noch gut? Als ich es verstanden habe. Als ich meinen Aha-Moment hatte [lacht]. Das war's eigentlich auch schon [lacht].
I1: Und hast du noch zum Beispiel mit Kolleginnen geredet vorher? Nachher? Äh...
IP2: Dazwischen? [lacht] Ja, also ich sitze neben meinen Freundinnen, das heißt, wir machen's eh meistens zusammen. Jetzt bei einem Beispiel, wir helfen uns gegenseitig, wir fragen nicht die Frau Professor, sondern wenn's eine von uns weiß, dann erklären wir uns das so untereinander. Ja, darüber reden wir halt [lacht].
I1: Und äh was war für dich weniger gut an dieser Stunde?
IP2: Dass, weil, wie, wie heißt das gleich, vergessen, diese komischen Bruch-Dingsi-Sache zum Beispiel, das haben wir nicht gelernt in der zweiten Klasse, da hatten wir eine andere Professorin. Und dann, ja, ihr könnt das schon und dann war das so: Okay, eigentlich nicht, aber jetzt kann ich's [lacht].
I1: Und wie würdest du diese Stunde mit anderen Stunden vergleichen?
IP2: Ähm eigentlich sind alle Stunden so wie heute, also wir fangen mit einem Beispiel an, gehen das zusammen durch, ein paar arbeiten schon selber vor und dann vergleichen wir das später, ja, mir ist aufgefallen, in letzter Zeit schreibt die Frau Professor sehr viel Text [lacht] auf, das ist mir jetzt so mal aufgefallen die letzten zwei Stunden, dass sie viel mehr Text schreibt, aber das ist eh gut, damit man auch weiß, warum man was macht. Ja [lacht].
I1: Und ist das wie sie unterrichtet gleich wie mit, wie andere zum Beispiel, andere unterrichten zum Beispiel?
IP2: Ja, jetzt auf Mathe bezogen oder auf generell alle Fächer?
I1 und I2: Alle Fächer.
IP2: Okay ähm ja es ist meistens so, dass man halt ein Probebeispiel hat, also ein Lehrbeispiel, wo man halt die wichtigsten Sachen mal lernt und dass man andere Beispiele dann halt selber macht oder eigenständig oder zur Hausübung, also im Grunde genommen ist es eigentlich eh überall so. Ja. Bei ein paar halt mehr, manchmal weniger, oder je nachdem.
I1: Und wie schaut eine Stunde aus, wenn es, wenn's mehr oder weniger so ist?
IP2: Ja zum Beispiel wenn, wir haben vorletzte Stunde diese Kurvendiskussionen angefangen und das haben wir zusammen gemacht und dann gestern hatten wir auch Mathe und da haben wir ein Beispiel alleine gemacht. Ja. Und wie umfangreich das ist, je nachdem.

I1: Und was gefällt dir am meisten?
IP2: Ja wenn wir's am Anfang nicht selber machen, ein Lehreispiel haben, dass ich mich orientieren kann.
I1: Okay.
[IP2 lacht]
I1: Und ähm wenn du dann an andere Unterrichtsstunden, auch von anderen Fächern und so, so denkst, was, kannst du dich dann an eine gute Stunde erinnern?
IP2: [..] Ähm [..] ja, also zum Beispiel, in anderen Fächern machen wir halt oft Präsentationen, oder so Projektarbeiten, auch mit Partnern und so teamworking-mäßig, aber das geht ja in Mathe nicht. Was soll ich präsentieren? [lacht] Ich hab hier eine Kurve, eine Gerade [lacht]. Das geht halt nicht so wie in anderen Fächern. Dass man einfach den Inhalt präsentiert oder [unverständlich], weiß ich nicht [lacht].
I1: Und magst du das gern, so diese Präsentationen und Projekte?
IP2: Ja, eigentlich schon, weil man befasst sich dann mit dem Projekt und es ist halt, in der Stunde ist es auch so, auch wenn man es weiß, ich schreib jetzt alles richtig, aber ich bin nicht jemand, der sich meldet, dann weiß der Lehrer vielleicht gar nicht einmal, ob ich es kann. Wenn ich ein Projekt habe, das ich abgebe, dann sieht er's ja, dann hab ich es ja gemacht oder nicht. Ob ich mich damit befasst habe oder nicht. Also ich bin eher so Projekt-Mensch...
I1: Okay.
IP2: ...wenn man so etwas macht.
I1: Und was, was für Projekte hast du zum Beispiel dieses Jahr schon gemacht?
IP2: Puh [lacht], ja, Marketing-Projekte, eben, keine Ahnung, vor einer Woche hatte ich eine Bildpräsentation, Rechnungswesen, Referate und ich weiß nicht was alles, oder Portfolios in Deutsch, wenn wir ein Buch lesen, dann schreiben wir so 20 Seiten irgendwas [lacht], Themen und. Ja, so halt.
I1: Und was gefällt dir am meisten daran?
IP2: Ja, dass ich mich mit dem Thema befasse. Dass ich halt selbst recherchiere. Und wenn ich Fragen habe, muss ich eh wieder den Lehrer fragen [lacht], also.
I1: Also das selbst recherchieren ist für dich wichtig?
IP2: Ja, dass man's auch wirklich versteht und nicht einfach irgendwie nach einem Schema lernt. Also das bringt im Endeffekt nichts.
I1: Und wieso bringt es dir nichts? Oder wie...?
IP2: Ja, es ist halt, zum Beispiel so wie heute, wenn ich etwas wissen muss, was wir vor zwei Jahren gelernt haben, wenn ich diese Anwendungen nur in einem Beispiel kann, dann

bringt's ja nix, dann kann ich's ja jetzt nicht mehr. Wenn dieses Beispiel nicht da ist. Dieser Inhalt fehlt dann [lacht]. Ich hoffe, ich drück' mich so aus, dass man mich versteht [lacht].
I1: Ja, ja.
IP2: Okay.
I1: Äh also es ist für dich wichtig, dass es, dass es was bringt.
IP2: Ja, dass man weiß, was man warum gemacht hat.
I1: Und wieso ist das für dich wichtig?
IP2: Ja, dass ich es auch anwenden kann. Gerade wenn jetzt zur Matura ein Beispiel kommt, wie soll ich das, sie sagen mir ja nicht, wie ich das ausrechnen soll. Ich muss selbst wissen, wie ich das ausrechnen soll. Und dass ich das halt weiß. Ich kann die Lehrer nicht fragen. Also [lacht] muss ich's wissen.
I1: Also es ist wichtig, dass du das dann für, für die Matura...?
IP2: Mhm. Ja, dass ich's verstehe, ja.
I1: Okay. Und okay das ist dann für dich gut an Unterricht und was, was magst du nicht an Unterricht?
IP2: Ja das Problem ist dann beim [unverständlich] eigenständigen Arbeiten, aber das Schlechte ist auch beim eigenständigen Arbeiten, dass man nicht weiß, was man tun soll. Das kommt auch manchmal vor. Zum Beispiel da war ich mal krank, hab's nicht verstanden, dann heißt's: Mach das Beispiel allein. Ja dann muss ich ständig meinen Nachbarn fragen, dann ist der abgelenkt, dann kommt man halt nicht so mit, das, ja, ich weiß nicht. Das ist halt auch blöd. Wenn man mal etwas nicht verstanden hat, der Lehrer kann nicht ständig alles für jeden nochmal wiederholen, dann weiß man was nicht und dann, oder nicht so gut, ja und das ist halt auch schlecht [lacht].
I1: Und sind noch mehrere Sachen, die du, wie du...
IP2: Die ich schlecht finde?
I1: Mhm.
IP2: Es ist Mathe, also es ist jetzt nicht mein Lieblingsfach [lacht].
I1: Ja es darf auch über andere Fächer ...
IP2: Ja, ich weiß nicht, zum Beispiel auch in Sprachen, wenn sie etwas verlangen von uns, wo ich mir denke: Wow, also wirklich so, es gibt wirklich Lehrer, die glauben, wir haben die ganze Zeit nichts anderes zu tun, als nur für dieses eine Fach zu lernen, obwohl natürlich, ich hab jetzt noch 17 andere Fächer, für die ich auch lernen muss, ja. Ich kann nicht alles gleichzeitig machen. Und immer alles von einem verlangen, direkt zu können, immer auf den Punkt und alles da zu haben, das geht nicht immer. Lehren haben ja nur ihre ein, zwei Fächer, aber wir haben mehr [lacht].

I1: Hast du dann das Gefühl, dass die Erwartungen zu hoch...
IP2: Ja...
I1: .... sind?
IP2: ... manchmal schon.
I1: Und hast du, sind es noch mehr Erwartungen, die du äh, wo du das Gefühl hast, dass du die erfüllen musst? Von Lehrern, oder...?
IP2: Ja also ich möchte jetzt keine 4 im Zeugnis haben, keine 4 oder 5, also das ist meine eigene Erwartung. Also dass ich möglichst gute Noten schreibe. Mittlerweile mach' ich mir nicht mehr so viel Druck, wenn's geht, dann geht's. Wenn nicht, dann nicht [lacht]. Mittlerweile nimmt das ab. Aber ja, auch sicher, meine Eltern möchten auch, dass ich gut abschließe mit der Schule. Ich meine, sie machen jetzt nicht Druck auf mich xxxx sie möchten halt schon, dass ich gute Noten nach Hause bringe und [unverständlich] und so weiter [lacht]. Ja.
I1: Und du sagst, dass die ähm, dass du diesen Druck, die du auf dich selbst legst, das abgenommen hat?
IP2: Ja [lacht].
I1: Wie, wie ist das passiert, warum denkst du, dass es...
IP2: Ja ähm, schwierig. Also eigentlich, in der Volksschule, alles Einser. Dann kam's Gymnasium mit den Schularbeiten, ja da schreibst du auch mal eine Drei, dann kommt mal eine Fünf und dann versucht man eine Zwei zu bekommen. Mittlerweile bin ich froh, wenn ich in manchen Fächern eine Drei bekomme [lacht]. Ja [lacht]. Es nimmt ein bisschen ab [lacht] ...
I1: Weil...?
IP2: ... Aber es wird auch immer schwerer, es ist...
I1: Okay.
IP2: ... auch nicht mehr so leicht wie in der Volksschule.
I1: Okay also wenn, weil die Noten sich geändert haben, hat auch deine...
IP2: Ja.
I1: ...deine eigenen Erwartungen sind ein bisschen [unverständlich] ...
IP2: ...Ich mach' mir nicht mehr so viel Druck. Ich brauch' jetzt nicht überall eine Eins.
I1: Okay.
IP2: Hauptsache der Notendurchschnitt, dass der noch möglichst im Bereich 1,5 liegt, das ist immer mein Ziel. Wenn ich das schaffe, dann [lacht].
I1: Und ähm, äh in der Klasse, was ist dann deine Rolle?

IP2: Ich bin die Person, die immer alles mit hat. Also wenn man sich meine Tasche anschaut [lacht], so groß wie die ist, ich hab immer alles mit. Immer. Immer. Wenn's ums Essen geht, wenn's um irgendwelche Stifte geht, irgendwelche Dokumente, ich hab manchmal Zusammenfassungen. Ich bin immer so die, die alles da hat.
I1: Okay, und wie ist das dann mit den anderen?
IP2: Ja, also ich [unverständlich] in unserer Klasse gibt es diese Cliquen-Bildungen eigentlich nicht mehr. Das war in der Ersten so, mittlerweile sind anscheinend alle erwachsener geworden. Jetzt ist eigentlich jeder mit jedem. Ich sitze, zum Beispiel meine Sitznachbarin ist sehr gut, sie hat in fast allen Fächern lauter Einsern, das heißt sie ist immer die Person, die man um alles fragen kann. Eine andere Freundin [lacht], die ist die lustige Person, wenn man manchmal lachen will, dann redet man mit ihr. Ja. Je nachdem, wie man gerade reden will [lacht], was man erwartet [lacht].
I1: Und äh würdest du etwas an deiner Rolle verändern?
IP2: Nein, bin ganz zufrieden, wenn ich alles habe [lacht] [unverständlich]. Mich stört das nicht.
I1: Okay. Äh und äh bist du äh daheim, oder mit anderen Freundinnen außerhalb der Schule auch so oder bist du dann anders?
IP2: Ja, ich glaub' schon, dass ich ein bisschen anders bin. In der Schule und privat. Weil ich meine, es ist etwas anderes, diese Leute sehe ich teilweise öfter als meine Familie. Wenn ich jetzt zum Beispiel sechs Stunden an der Schule bin, oder heute haben wir bis 5 Schule, ich seh' meine Eltern keine zehn Stunden, niemals seh ich die zehn Stunden am Tag, das geht ja gar nicht. Also mit denen, man ist anders, man redet anders. Sie kennen manche Phasen, bei mir ist es eh, ich bin extremst müde, dann darf man mich nicht ansprechen, da darf man mich nicht anschauen, gar nichts [lacht]. Und zu Hause, ja. Meine Familie. Ich bin halt am Hausübungen machen meistens, da sehen sie mich auch nicht, also. Die, die seh' ich eigentlich öfter, diese Menschen hier [lacht].
I1: Okay.
IP2: Bin ich anders? Weiß ich gar nicht. Müsst ihr die anderen fragen [lacht], die, die ich [nicht?] mag.
I1: Aber selbst hast du nicht so das Gefühl, dass es anders ist?
IP2: Ich verstell' mich nicht. Also ich bin, wie ich bin.
I1: Und stell dir vor, dass du eine Schule gründen dürftest, wie würde diese Schule ausschauen?
IP2: Ja, also ich glaube, ich würde das wirklich solche Module einführen, dass man sagt, zum Beispiel ich bin jetzt in einer Handelsakademie, ich hab mich dafür entschieden, für eine

kaufmännische Ausbildung. Wozu hab ich dann drei Jahre Biologie? Also ich meine, ich bin nicht gut in Naturwissenschaften. Bio, Chemie und Physik, das ist der Grund, warum ich im Gymnasium auch nicht das Naturwissenschaftliche genommen habe. Ich sag: Okay, jemand, der besser in Sprachen ist, nimmt halt dann zwei Sprachen und dafür dieses Naturwissenschaftliche nicht oder mehr Mathe oder, dass man das sich selbst einteilen kann. Weil was bringt es, wenn alle dasselbe lernen, vor allem nicht vertiefend, weil wofür muss ich das lernen, das bringt mir eh nix im Leben [lacht], ganz ehrlich. Ich kann sicher Biologie studieren damit, aber das sind halt drei Jahre dann und mich nervt das [lacht] halt einfach weil ich bin da halt eben nicht so gut darin. Und dann hätt ich von mir aus lieber Spanisch genommen. xxx Weil ich gut bin in Sprachen. Ich würd das halt die Schüler entscheiden lassen, welche Freifächer sie nehmen und welche Nebenfächer und vielleicht ob sie jetzt noch xx oder nicht, das ist eine andere Sache, aber dass sie das entscheiden können selber. Fänd ich besser.

I1: Okay. Weil du sagst, es muss dir was bringen und was heißt das genau, was, was bringen?

IP2: Ja zum Beispiel wenn ich in, ähm, okay mich interessieren Naturwissenschaften, wenn ich vorhab, das einfach zu studieren, aber okay dann nehm' ich jetzt fünf Jahre lang Bio, Chemie und Physik. Aber wenn ich jemand bin, okay ich bin nicht gut darin, ich bin gut in Sprachen, dann nehm ich drei Sprachen oder Mathe oder dann in die Richtung. Je nachdem, nach den eigenen Interessen. Dass das auch irgendwie abgedeckt ist.

I1: Ja. Also in deiner Schule äh würde mehr darauf geachtet, woran die individuellen Schüler interessiert sind.

IP2: Ja, vielleicht auch eher so wie es in Amerika auch ist, das System dort. Da können sie sich's ja auch aussuchen und selbst einteilen, was sie wann machen möchten. Ob ich jetzt ein Jahr nur Geschichte haben will oder ob ich das aufteile, dass man, diese Eigenverantwortung. Ich meine, ich bin jetzt 17 Jahre alt, ich glaube ich bin alt genug, um mir das selbst einteilen zu können [lacht]. Ja.

I1: Und wie äh, was, wie würden Schüler und Schülerinnen sich untereinander verhalten und Lehrer mit Lehrerinnen? Wie, wie würde das in deiner Schule ausschauen?

IP2: Ja, also jetzt ist man halt in einer Stammklasse. Ich bin mit den Leuten aus meiner Klasse die ganze Zeit zusammen. In meiner Schule ginge das halt nicht. Eh klar, weil man immer in einer anderen Klasse, aber das wär auch nicht schlecht. Neue Leute kennenlernen, nicht immer dieselben Leute, sondern halt mit anderen. Und zum Beispiel, ich merk's, in meiner Klasse ist es immer so, wenn es heißt Gruppenarbeit, es sind immer dieselben Leute, die zusammen sind. Dass man das auch variiert. Manchmal ist das gut, manchmal hat man

halt Pech, aber das ist halt so und wenn man frei hat, kann man sich eh mit jedem treffen, wie man will, also das, da zwingt ja keiner, wer mit wem [lacht], mit wem man abzuhängen. Ja.

I1: Und welche Rolle haben die Lehrer und Lehrerinnen?

IP2: Ja eigentlich so wie jetzt. Es gäb' halt keinen Klassenvorstand. Jetzt haben wir natürlich einen Klassenvorstand. Frau Professor X, sie setzt sich eh immer für uns ein, sie ist supernett [lacht]. Das gäbe es halt nicht, man hat einfach seinen Professor für das Fach und fertig. Ja. Eigentlich so wie jetzt auch außer, dass es keinen Klassenvorstand gibt das wär, aber im Grunde genommen wär es dasselbe glaub ich. Ja [lacht].

I1: Und ähm wenn du wieder zurück zum, zum Unterricht jetzt, hast du das Gefühl, dass du, du dir in der Klasse und in der Unterricht, dass du dir einbringen kannst?

IP2: Ja, meistens schon. Aufzeigen bringt in meiner Klasse nicht so viel, also einfach rausschreien, wenn man was weiß [lacht]. Ja.

I1: Und, und wo kannst du dich am meisten einbringen?

IP2: In welchem Fach oder...

I1: ...oder welche Momente oder?

IP2: Ja, meistens wenn man, zum Beispiel wenn wir selber arbeiten. Weil wenn wir was Neues lernen, dann kann ich's meistens nicht. Da gibt's immer diese Einser-Schüler aus meiner Klasse, die es komischerweise wissen, ich weiß nicht woher, aber sie wissen es. Ich gehör nicht zu denen. Und wenn wir dann das Lehrbeispiel fertig haben und selber ein Beispiel üben, dann bin ich meistens ziemlich schnell darin. Wenn dann wer was braucht, dann helf ich dem oder es ist zum Beispiel, ich sitze irgendwo ganz rechts vorn in der Klasse und jemand hinten fragt einen etwas: He, wie rechnet man das und das aus? Und dann ruft man rüber: Ja, so und so. Und dass wir uns gegenseitig helfen und das sieht und hört die Frau Professor ja auch. Wenn der andere das hört, hört sie das ja auch. Dann merkt sie auch, dass man das kann. Ja. So bring ich mich ein [lacht].

I1: Okay.

I2: Unterstützen dich dann die anderen auch?

IP2: Ja.

I2: Mhm.

IP2: Ich [schrei's?] dann meistens nach hinten, nach vorne. Im Umkreis [lacht]. Das geht schon. Das machen wir eh alle [lacht].

I1: Und äh wann hast du das Gefühl, dass du dich nicht so einbringen kannst?

IP2: Wenn wir was Neues lernen.

I1: Okay.

IP2: Ja.
I1: Und ist das auch noch bei unterschiedlichen Lehrern anders?
IP2: Ja, es kommt drauf an, wenn's ein Thema gibt, womit ich mich vielleicht schon privat einmal auseinander gesetzt habe oder wo ich was gelesen hab' in der Zeitung, dann weiß ich vielleicht was darüber. Aber sonst, bei den Beispielen, wenn ich Zugang habe, dann weiß ich's, dann sag ich's, wenn nicht, dann nicht. Je nachdem, wie sehr ich Bezug habe [lacht]. Wie groß meine Aufmerksamkeit war in dem Moment. Ja.
I1: Und ähm die Schulpflicht in Österreich ist bis 16 Jahre, oder?
IP2: Bis zur neunten Schulstufe.
I1: Ah okay. Und äh würdest du in die Schule gehen, wenn es kein, kein Schulpflicht gäbe?
IP2: Also, meinst du jetzt von der Volksschule aus oder...?
I1: Ja überhaupt. Würdest du jetzt da sein, wenn du es nicht...
IP2: Ja, ich könnte auch eine Lehre machen, wenn ich das nicht wollte, also ich hätte die Schule auch schon längst abbrechen können. Einfach persönliche Entscheidung. Ich weiß nicht, ich will später mal einen gescheiten Job haben und da brauch ich Schule.
I1: Okay. Also du gehst in die Schule, weil du später eine...
IP2: Ja, für die Zukunft.
I1: Okay. Und noch, gibt es noch andere Gründe?
IP2: Ja, also ich glaub, meine Familie wär jetzt nicht so zufrieden wenn ich [unverständlich] zuhause nur so rumsitzen würde und nichts machen würde, also [lacht]. Ich glaub, das liegt auch an den Eltern, dass sie das den Schülern, den Kindern nahe bringen: Entweder gehst du arbeiten, oder du brauchst Schule, je nachdem, was. Es ist ja nicht jeder dazu geschaffen, Doktor zu werden und Student zu sein und zu maturieren. Manche sind halt besser mit Handwerk, aber dass man halt irgendwas macht.
I1: Ja.
IP2: Ja [lacht].
I2: Und ähm jetzt wenn so eine Stunde, wie vorher war, ähm wer ist dann verantwortlich findest du, für einen guten Ablauf? Oder für einen mehr oder weniger guten Ablauf?
IP2: Ja beide. Also Lehrer und Schüler. Wenn die Schüler laut sind, nervig sind, kann der Lehrer nicht unterrichten. Aber der Lehrer müsste auch in der Lage sein, den Unterricht so zu vermitteln, dass wir ruhig sind und wir was machen und nicht abgelenkt sind. Weil wir sind meistens laut, wenn wir abgelenkt sind. Man darf uns halt nicht arbeitslos lassen [lacht].
I2: Mhm. Und jetzt zum Beispiel für deine Noten, wer ist da verantwortlich?

IP2: Ja auch beide wieder. Ich mein', ich muss es lernen, aber die Lehrerin muss es mir klar vermitteln. Weil ich kann ja nichts lernen, was ich nicht irgendwo mal gehört habe oder aufgeschrieben habe. Ich muss das lernen, was er mir sagt [lacht].
I2: Mhm. Und wenn jetzt mal etwas nicht so gut funktioniert, also mal einmal schlechter, schlechtere Note bekommst, woran liegt denn das meistens?
IP2: Also bei mir ist es meistens so, ich mach' sehr viele Schlampigkeitsfehler [lacht]. Also ich übersehe gerne irgendwelche Zahlen, Vorzeichen, Kommastellen, was auch immer [lacht]. Daran liegt es meistens. Oder an meinem Taschenrechner. Wenn er eine negative Zahl hoch zwei macht, negativ rechnen ist. Solche Sachen passieren halt sehr oft gerne irgendwie. Ja, was anderes ist, wenn ich das Beispiel nicht verstanden habe, dann würd' ich halt zum Professor gehen und vielleicht `ne Wiederholung genau zu diesem Thema machen, dass ich's nochmal lerne. Dass er sieht: Okay, ich kann's jetzt. Und meine Note irgendwie versuchen zu retten. Ja.
I2: Und wie fühlst du dich dann, wenn, wenn du mal eine schlechtere Note bekommst? Oder wie ist es daheim?
IP2: Ja es kommt drauf an, wie viel ich dafür gelernt hab. Wenn ich viel gelernt hab und dann eine schlechte Note bekomme, bin ich sicher nicht so glücklich darüber, wie wenn ich wenig gelernt hab und eine schlechte Note bekomme, weil dann war es eh klar [lacht]. Ja und ich meine, wenn ich jetzt eine Fünf schreibe, ja, meine Eltern, früher war's halt schlimmer, sie wollten nicht, dass ich mich an die schlechten Noten gewöhne. Mittlerweile sagen sie eh schon: Ja, Eigenverantwortung. Es ist halt, wir sind jetzt nicht glücklich darüber, aber du musst's dir halt ausbessern. Ja ich würd halt, keine Ahnung, Prüfungen, Referate, irgendwas [lacht], Mitarbeit.
I2: Und du hast vorher gesagt, dass du mit den, mit den Menschen jetzt Klasse sehr viel Zeit verbringst. Wie wichtig ist es denn, überhaupt mit denen eigentlich Zeit zu verbringen?
IP2: Ja es, ich glaube es ist von Klasse zu Klasse verschieden Ich meine, wenn man einen guten Draht hat zu den Mitschülern, sicher. Also es sind ja meine Freunde auch. Dass ich, ich hab' keine Zeit, nach der Schule noch irgendwen zu treffen, das geht sich bei mir nicht aus, vor allem, ich wohn eh irgendwo im [Bezirk], das, das schaff' ich nicht. Und dann mach' ich das hier. Wir haben heute jetzt zwei Freistunden, wir gehen zusammen essen, reden, machen Hausübungen [lacht], aber wir sind halt zusammen. Wenn man in der Klasse jetzt nichts, mit so, wenn man jetzt keine Freunde von der Klasse oder so, sicher ist das anstrengend. Wenn man sie dann zehn Stunden am Tag sehen muss, obwohl du sie gar nicht sehen willst, du eigentlich gezwungen wirst, mit diesen Leuten zusammen zu sein, das ist schon auch anstrengend, kann ich mir vorstellen.

I2: Also gibt's das auch, so...?
IP2: In meiner Klasse jetzt nicht, aber ja, ich weiß nicht, es gibt immer die Leute, die ein bisschen Außenseiter sind, also die introvertierter sind eher, gibt's immer, die sich einfach abschotten [lacht]. Also ich glaub', das gibt's überall, da ist man halt von Typ zu Typ verschieden. Ich glaub', die wären lieber zuhause als an dieser Schule [lacht]. Ja.
I2: Wie wird man zum, zum Außenseiter?
IP2: Ja es kommt drauf an, ich mein', wenn man jetzt jemand ist, der generell lieber zuhause, also der generell lieber alleine ist, oder wenn man einfach keinen Draht zu den anderen findet, beziehungsweise wenn sie ihn ausschließen, das kann ja alles sein.
I2: Mhm. Also man ist nicht nur selbst schuld, sondern das kann auch anders passieren...
IP2: Mhm.
I2: Und hast du das schon mal miterlebt, so eine, so eine Situation?
IP2: Ja, ich weiß nicht, in meiner alten Schule in der Unterstufe, ich mein, es gab immer diese eine Person, ja, die jetzt nicht so beliebt war, manchmal war die Person selber schuld irgendwie, ein bisschen. Wenn man einfach blöde Sachen sagt [lacht]. Manchmal sind's auch die anderen, die die Person ausschließen ohne Grund oder teilweise auch mobben, das gibt's ja immer. Ja. Aber ich bin froh, in meiner Klasse gibt's das nicht.
I2: Und mich würd' noch interessieren, wie, also wie kommt es dazu, was muss passieren, dass man, dass man ausgeschlossen wird?
IP2: Ja, ja, gute Frage, ich weiß nicht, also ich, ich weiß es wirklich nur noch aus meiner Unterstufe, da gab's halt diese eine Person, die hat halt wirklich Aussagen gemacht, wo man sich gedacht hat: Was ist, was, gegen welche Wand bist du gerannt? Also wirklich, da kamen Aussagen, da hab' ich mir gedacht, es ist kein Wunder, wenn keiner mit der Person reden will. Weil wenn die dich teilweise beleidigt und solche sinnlosen Sachen sagt, das ist kein Wunder, mit so einer Person will ich nichts zu tun haben. Die ignorier ich einfach. Oder ein paar andere Leute, die sich irgendwie cooler und stärker fühlen, wenn sie andere halt niedermachen, die sich so ihr Ego raufpushen irgendwie, weiß ich nicht. Da können die anderen dann natürlich nichts dafür, das sind halt meistens dann die, die sich nicht trauen, irgend etwas dagegen zu sagen. Aber.
I2: Und gibt's das auch auf so schulische Leistungen bezogen? Also Notenunterschiede oder so?
IP2: Also früher war es ja immer so, dass die Streber eigentlich eher gehänselt wurden, mittlerweile ist es umgekehrt [lacht]. Also die Streber sind sehr beliebt weil man weiß, bei denen hat man alle Informationen [lacht] und ja, na, also ich kann mir vorstellen, dass es das irgendwo gibt, aber bei uns jetzt nicht so wirklich.

I2: Wenn du sagst, mittlerweile hat sich das geändert. Wann? Also in deiner Zeit jetzt? In deiner Schulzeit?
IP2: Nein, ich weiß noch, dass meine Mutter das immer gesagt hat, Streber waren nie beliebt [unverständlich] es wurde immer so vermittelt, die Streber sind die Außenseiter, die lernen immer nur. (Das ist jetzt eigentlich eh nicht mehr) aber okay.
I2: Und würdest du sagen, das ist etwas, das sich, jetzt sagen wir von einer Generation zur anderen...
IP2: Ja, es ist auch eher so stereotyp-mäßig gewesen, glaub ich, dass man irgendwie so Vorurteile hatte, wenn jemand gute Noten hat, der ist automatisch nur zu Hause xxx hat kein Sozialleben, lernt nur, liest tausende Bücher und hat kein Leben, keine Freunde [lacht], nichts, aber es ist eigentlich nicht so.
I2: Und in deiner Klasse jetzt auch, gibt's da, also es gibt wahrscheinlich Schüler, die besser sind als andere...
IP2: Ja.
I2: ...und so, ist das ein Thema?
IP2: Ähm also man macht da halt manchmal so lustige Bemerkungen, wenn jemand sagt: Ah, die Person hat `nen Einser, was für eine Überraschung! Wow [lacht]. Surprise, surprise [lacht]. Oder wenn halt jemand, der halt immer Fünfer schreibt und eine Fünf bekommt, ist es auch nicht so, man geht jetzt nicht hin und tröstet die Person, die ist es scheinbar gewohnt, wenn die Person jetzt nichts daran ändern will, dann ist es auch ihre Sache. Aber dass man jetzt wirklich jemanden so hänselt oder so, nein. Ist ja Privatsache. Also Eigenverantwortung. Wenn du besser sein willst, dann lern halt mehr. Oder mach halt was dafür. Die Noten werden nicht geschenkt.
I1: Und hast du in der Volksschule also immer Einser gehabt?
IP2: Ja.
I1: Warst du dann ein Streber?
IP2: Hm nein eigentlich, das ist ja das Lustige, zum Beispiel, ich seh' das bei meinem Bruder, er ist jetzt in der 3. [Name der Klasse], also er ist jetzt auch in der 3. Klasse und er schreibt auch noch lauter Einser. Wirklich lauter Einser. Ich hab ihn zuhause noch nie lernen gesehen. Er kommt nach Hause, geht Fußball spielen, spielt am Laptop, was auch immer. Ich seh ihn nie Hausübungen machen, trotzdem schreibt er Einser. Es gibt wirklich solche Leute, die merken sich das alles. Die hören im Unterricht nicht mal zu, trotzdem merken sie sich das und schreiben die Eins. Also das ist kein Streber für mich, das ist einfach Glück [alle lachen]. Und dann lern ich stundenlang zuhause und schreib `ne Drei, wow [lacht], das ist, ja von Lerntyp auch unterschiedlich, zum Beispiel in meiner Klasse gibt es auch jetzt jemanden. Ich

kann's mir nicht vorstellen, also der hat mir einmal einen Tag vor der Mathe-Schularbeit einfach sein Mathe-Buch ausgeborgt, hat gesagt: Ich brauch's eh nicht. Er hat eine Eins geschrieben. Ich hab trotzdem nur eine Zwei bekommen, also das ist, ja, ich würd das jetzt nicht als Streber bezeichnen, mehr als Glück mit dem Gedächtnis, aber okay.

I2: Ist das dann daheim ein Thema bei euch, wenn das so, zwischen dir und deinem Bruder...?

IP2: Ja, er zieht mich halt gern manchmal auf und sagt: Ich war in dem Fach besser als du. Er hat in der Volksschule in Mathe immer eine Zwei gehabt, also ich war in der Volksschule besser als er. Das darf er sich immer noch anhören [alle lachen]. Ja.

I2: Und ähm gib'ts auch bisschen so Wettbewerbsdenken vielleicht zwischen verschiedenen Klassen?

IP2: Ja. Ich glaub schon. Weil wir sind eine Englisch-Klasse und unsere Nachbarklasse nicht. Also halt ja, nicht so schlimm eigentlich. Aber es gibt halt wirklich Lehrer, die kommen und sagen: Ja ihr, als eine AK müsstet das schon können und ich denk mir so: Wir lernen ja das selbe wie die. Oder die versuchen halt, die tun halt auch so, als ob wir eine Eliteklasse wären, nur weil wir halt ein paar Teile des Unterrichts in Englisch haben, das bedeutet nicht, dass wir mehr lernen oder etwas anderes lernen, das ist einfach nur Wiederholung auf Englisch und dann heißt es: Ja ihr seid ja so toll und ja die anderen nicht. Es stimmt eigentlich nicht, aber es sind immer noch sehr viele Lehrer, die das so denken, also, weil eher die älteren Lehrer. Weil diese Form gibt's jetzt eh nicht mehr.

I1: Okay.

IP2: Ja aber das ist halt immer so, die AK und die BK, also die AK ist immer besser. Ja.

I1: Also dann sind die Erwartungen an deine Klasse auch höher?

IP2: Mhm, ich glaub schon. Bei einigen denken sie das zumindest, dass es so sein sollte, warum auch immer. Warum [unverständlich], weiß ich auch nicht, aber okay [lacht]

I2: Also du glaubst, dass die Lehrer unterschiedliche Erwartungen haben an, an Klassen. Und auch an, an Schüler? Also an einzelne Schüler?

IP2: Ja, also vereinzelt schon. Also eben diese AK-BK-Geschichte oder zum Beispiel, wenn man jetzt jemand, der immer nur Einser geschrieben hat und auf einmal kommt ne Drei und dann kommt `ne Bemerkung: Oh mein Gott, was ist mit dir passiert? Oder: Jetzt bin ich enttäuscht von dir. Wo ich mir denke so: Ein schlechter Tag, das ist eh das Problem mit den Schularbeiten, wenn ich einfach Kopfschmerzen habe, mir geht's nicht gut oder ich konnte nicht lernen, warum auch immer oder ich war müde, das immer [lacht]. Da schreib ich einmal eine schlechte Note und dann na super. Also ich finde, die Schularbeiten sagen eh nichts aus eigentlich aber trotzdem gibt's sie.

I1: Würde das zum Beispiel in deiner Schule anders sein?
IP2: Ja das Problem ist, irgendwie muss man ja die Noten geben. Man kann ja nicht sagen: Okay ja, du gefällst mir, ja, ich find dein Oberteil gut, du kriegst `ne Eins: Das geht ja nicht. Irgendwie muss man ja `ne Note finden. Und manche sind halt mündlich besser, manche schriftlich, man muss beides haben. Aber da, deswegen bin ich eher für diese Projekte. Dass man sagt: Okay, du hast länger Zeit und wenn du es jetzt an einem Tag machen willst, die ganze Nacht durcharbeiten willst und am nächsten Tag abgeben oder zwei Monate lang durcharbeiten, das ist, find ich halt besser als diese Schularbeiten, wo man sagt: Okay, jetzt musst du wissen, was das ist. Auf einmal abgefragt. Und dann hat man eine Stresssituation und es kann nicht jeder damit umgehen. [..] Ja.
I1: Und du sagst auch zum Beispiel, wenn dein Bruder, es ist, ist einfach Glück...
IP2: Ja [lacht].
I1: ... und du arbeitest sehr viel, ist dann eigentlich das Notensystem gut, wenn man für Glück einen Einser bekommt und für, für ganz viel Arbeit einen Dreier?
IP2: Ja, okay, ja, jetzt, ich hab jetzt auch ein bisschen übertrieben, ...
I1: Ja, ja.
IP2: ...er lernt auch zuhause. Ja, aber [lacht] ...
I1: Ja, aber als Beispiel einfach. Für, für was benotet wird.
IP2: ... Ja, das ist irgendwie, ich find, das ist auch das Problem und zwar für jeden Lehrer ist eine Eins was anderes wert. Zum Beispiel ich hatte einmal einen Lehrer, der hat mir wirklich gesagt: Für `ne Zwei musst du alles gut haben und für `ne Eins musst du besser sein als das, was verlangt wird. Da denk ich mir: Was ist das für eine Definition? Du kannst nicht besser sein als das, was verlangt wird. Wenn es 100 Punkte gibt, muss ich jetzt 101 Punkte haben für `ne Eins oder was, das macht doch keinen Sinn! Und es gibt wirklich Lehrer, die interpretieren das völlig anders und dann sagen sie: Nein, ich geb dir keine Eins, weil du hast es ja nur gelernt und darüber hinaus hast du nichts gemacht. Aber das war doch die Anforderung? Also bei dem Lehrer hab ich mir wirklich gedacht, was bei dem schief gelaufen ist. Was, was ist das? Wenn er sagt, eine Eins ist besser als das, was verlangt wird, das geht doch gar nicht. Und jetzt auch zum Beispiel, ich weiß nie, auf welcher Note ich stehe. Woher soll ich das wissen? Zum Beispiel ich hab einmal auf eine Schularbeit eine Eins, im Test eine Zwei, ich hab zum Beispiel jetzt eine Hausübung nicht, aber Mitarbeit, worauf steh ich jetzt? Auf `ner Eins? Auf `ner Zwei? Das ist irgendwie so nichtssagend, ich weiß nicht, vielleicht dass man mehr mit Punkten arbeitet oder mit Prozenten oder ich weiß nicht, aber ich könnt' jetzt nicht sagen, auf welchen Noten ich überall stehe. Das...
I2: Macht dich das unsicher oder...?

IP2: Ja teilweise schon auch.
I2: Ja.
IP2: Ich mein, wenn's jetzt zwischen Eins und Zwei ist, ganz ehrlich ist mir das eh egal [lacht], aber jetzt Zwei oder Drei ist jetzt bei mir zum Beispiel jetzt in einem Fach so, zum Beispiel eh in Mathe, auf die Schularbeit hatte ich eine Zwei. Ich hatte eine Wiederholung, die war ein bisschen schlechter, okay Zwei oder Drei, was, was soll ich jetzt machen, damit es Gut ist? Was soll ich machen, wenn es schlecht, oder ja ich weiß nicht, irgendwie, ich finde, wir wissen zu wenig über unsere Note. Wir wissen zwar, okay 60% Mitarbeit, 40% Schularbeit, aber wie man sich das dann ausrechnet und die Lehrer, es, man muss schon auch sagen, Lehrer können nicht ganz objektiv sein, sicher sind sie auch subjektiv. Da denken sie sich: Okay ja, der Schüler, okay ja der ist eh nett, okay ja, bessere Note. Aber man selbst weiß nie genau eigentlich, was jetzt Sache ist. Das kann man auch nicht wissen. Weil die Lehrer ihr System haben, jeder hat ein anderes. Das ist vielleicht auch ein Problem. Weil ich hab's einmal gesehen in IFOM, also Informationsmanagement, die hat uns ihre Tabelle gezeigt, wie die Noten ausgerechnet hat, ich hab mir gedacht: Was ist das? Die hat da 50 unterschiedliche Rechnungen mit [unverständlich] und ich weiß nicht was, bis sie auf eine Note zu sein, ich denk mir, das kann doch nicht so kompliziert sein? Wie gibt es das, dass das so kompliziert ist? Aber jeder rechnet es anders aus. Und dann weiß man nie, woran man ist eigentlich.
I1: Und die Mitarbeit wird auch beurteilt bei, bei Fächer?
IP2: Ja, also es gibt eine B-Note, das ist die Mitarbeit und die andere, die ist halt eben die Schularbeit.
I1: Und wie, wie, wie ist das, wie man dabei ist in der Klasse?
IP2: Ja das weiß ich auch nicht.
I1: Achso, okay.
IP2: Sie sagen immer am Anfang des Jahres, ja, die Mitarbeit zählt. Und Mitarbeit heißt Hausübungen, heißt Anwesenheit, heißt mitarbeiten, aufzeigen, ich weiß es ja nicht [lacht]. Es, es, ja es ist so nichtssagend, also ich weiß nicht [unverständlich] Mitarbeit, ja, was heißt das genau? Was muss ich machen?
I2: Was wär's für dich?
IP2: Ja eh, also Hausübungen machen, aufzeigen, mitarbeiten, zuhören, anwesend sein, alle diese Sachen, eigentlich eh, aber, keine Ahnung. Es gibt halt Leute, Typen, die reden nicht sehr gern. Ich bin auch nicht jemand, der gerne aufzeigt. Und dann ist es gleich schlecht, obwohl ich es weiß? Ja ich weiß nicht, es ist halt irgendwie komisch. Es geht nicht besser, aber so wie es jetzt ist, ist es auch nicht perfekt, es ist halt so.

I1: Und wieso zeigst du nicht gern auf?
IP2: Ja, es ist so anstrengend. Ich mein, in der Unterstufe ging das noch, aber jetzt, immer wenn ich dann ständig so dasteh und dann nimmt dich der Lehrer nicht mal dran, dann kommt man sich eh so blöd vor weil, ach, dann lässt's man's gleich. Dann ist man sicher nicht sicher, ob es das Richtige ist, dann will man sich auch nicht gleich blamieren. Bei einer so einfachen Frage, was man nicht mal weiß, aber egal.
I2: Vor wem würdest du dich blamieren, wenn's jetzt falsch ist?
IP2: Ja ich weiß nicht, manchmal gibt es ur leichte Fragen, wo ich mir denke so: Ist das jetzt wirklich so? Soll ich's jetzt sagen? Im Endeffekt ist es eh meistens richtig aber ich denk mir dann so: Okay, lieber nicht [lacht]. Ja.
I2: Aber vor wem wär dir das peinlich?
IP2: Ja ich weiß nicht, wenn sich die Lehrer dann denken: Wie blöd ist die eigentlich [lacht]? So dass die das noch immer nicht weiß in der 4. Klasse? Und auch die anderen, [unverständlich] die sollen mich jetzt auch nicht auslachen. Für mich ist es okay, wenn sie jetzt lachen, oder, aber ich soll jetzt nicht immer ausgelacht werden [lacht]. Ja. So ungefähr. Ja [lacht].
I2: Und dann wollten wir dich noch fragen, wie du dich und dein weiteres Leben so siehst? Hast du dir da schon Gedanken gemacht?
IP2: Ja, also das ändert sich bei mir so, glaub ich, monatlich, wöchentlich, je nachdem, welche Schularbeit ich gerade habe. Manchmal denk ich mir: Okay, ich geh lieber arbeiten [unverständlich] aber dann nach 4, 5 Jahren, was mach ich dann? Dann denk ich mir: Okay, studieren wär doch nicht so schlecht. Und dann schreib ich eine gute Englisch-Schularbeit, dann denk ich mir: Aha, Englisch wär toll! Dann denk ich: Okay, nein lieber doch nicht [lacht]. Also ich hab keine Ahnung. Ja. Ich weiß es wirklich nicht. Ich weiß nicht mal, ob ich studieren gehen werde oder nicht, was ich machen werde, ob ich ein Auslandsjahr machen werde, ich hab keine Ahnung. Schauen wir mal wie [unverständlich] wird [lacht]. Ja.
I2: Wo liegen für dich so Pro und Contra, wenn du jetzt sagst, Studium oder arbeiten, weißt du noch nicht so?
IP2: Ja also Studium-Pro ist auf jeden Fall, man hat vertieft etwas, man ist spezialisierter in etwas, es interessiert einen etwas und natürlich spielt auch das Gehalt später eine Rolle xxx. Und Akademiker sind auch mehr gefragt, eben weil sie einfach das Fachwissen haben. Andererseits noch weitere Jahre lernen, Prüfungen, dieser ganze Stress und alles und ja, vor allem wenn man sich, wenn man, jetzt denkt, zum Beispiel, wenn ich maturieren werde mit 18, dann noch weitere fünf, sechs Jahre Uni, bis ich dann studiere, bin ich eh schon zwanzig, bis ich dann mal anfange zu arbeiten, ja, ungefähr drei, ja drei Jahre, ja 28, bis ich irgend

eine gescheite Position bekomme, bin ich eh schon 30 und dann so Sachen wie zum Beispiel Familie und das alles. Irgendwie es verspätet sich einfach viel zu sehr. Aber wenn ich mir andererseits denke: Okay, Matura und dann arbeiten gehen. Findet man so einen guten Job? Meistens auch noch irgend so einen Bürojob, ist jetzt nicht so, Buchhalterin, sowas [lacht]. Aber dafür hat man dann mit 20, 23 schon seine Stelle, ein geregeltes Leben [lacht], sagen wir so, aber sicher, ja, hat man halt, man ist kein Akademiker, man hat kein Fachwissen, man, man weiß über alles ein bisschen, ja. Beide Sachen haben so ihre Vor- und Nachteile [lacht]. Ich weiß es nicht. Ich weiß es wirklich noch nicht [lacht].

I1: Und wenn du dann außerhalb vom Studium und Job dein Leben in der Zukunft anschaust, sind es dann auch Sachen, wovon du sagst: Das will ich sicher noch machen! Oder das hoff ich, dass ich erreiche, oder...

IP2: Äh [..] ja, ich, ich weiß nicht, ich bin nicht so jemand, der so gerne in die Zukunft vorausplant. Wenn ich es nicht schaffe, mich mit meinen Freunden in zwei Wochen zu treffen, weil meine Pläne gehen immer daneben, ich will nicht jetzt schon in die Zukunft planen [lacht], es wird eh nix draus. Ich hasse solche Sachen, die auf mich zukommen und ja je nachdem, nach Situation halt [lacht] [unverständlich] Ja. Nicht, nicht so weit denken, ist nie gut [alle lachen].

I2: Stresst dich das, dass das jetzt auf dich zukommt? Oder ist es eher...

IP2: Es, ob's mich jetzt stresst oder nicht, es wird so oder so passieren. Also ob ich mich jetzt verrückt mache deswegen oder nicht, passiert mir das trotzdem. Je nachdem, wie ich dann reagiere, ist halt `ne andere Sache. Aber man weiß nie, was das Leben bringt. Und man kann sich nicht darauf vorbereiten, ich weiß nicht einmal, was ich morgen machen werde, also wie soll ich mich vorbereiten? Ja [lacht] [unverständlich].

I1: Na, das waren unsere Fragen.

IP2: Ja. Ich hab sehr viel geredet. Danke [lacht].

I2: Hast du noch Fragen an uns? Wir sagen Danke [lacht]!

IP2: Wie macht's ihr das eigentlich? Wieviele Leute fragt's ihr da so?

I1: Ähm, sechs SchülerInnen und zwei LehrerInnen.

IP2: Nur aus der Schule oder macht's ihr das...?

I1: Ja, nur aus dieser.

IP2: Hm. Auch überraschend, wer wohl was sagen wird.

I1: Ja.

[alle lachen]

I2: Ja wenn du Lust hast, du kannst uns gern deine Email-Adresse geben, dass wenn wir dann mal fertig sind damit...

I1: ...dann können wir dir unsere Masterarbeit, schicken, wenn du willst.
IP2: Ja dann, dann schau ich mal, was ihr so von mir verwendet habt.
[alle lachen]
I1: Ja.
IP2: Also sagt es nicht meinem Bruder [lacht].
[I2 lacht]
I1: Wir werden es sowieso nicht deinen Namen dazuschreiben.
I2: Es wird niemand, niemals irgendwo auftauchen.
IP2: Er weiß es eh. Er weiß es wirklich eh. Es ist kein Geheimnis. Aber eben, er ist die Hoffnung unserer Familie. Ich und meine gesamte Familie haben gesagt: Er wird ein Unternehmen gründen und ich werd darin arbeiten. Also Studium, Matura ist egal, xxxx er ist die Hoffnung [lacht].
I1: Ah das ist gut, so einen Streber in der Familie zu haben [lacht].
IP2: Ja, das ist der Plan.
I1: Also möchtest du das auch gern, mit deinem Bruder zusammen arbeiten?
IP2: Ja er kann die Firma schon mal gründen, die ganze Arbeit machen und ich steig dann ein, wenn's. [I2 lacht] Er soll mir das Gehalt zahlen und fertig [lacht]. Auch ein Plan [unverständlich]...
I1: Ja. Wer weiß.
IP2: Schauen wir mal [lacht].
I1: Also, wenn du keine Fragen mehr hast, dann...
IP2: Okay.
I2: Wir sagen Danke!
I1: Dankeschön!

TRANSKRIPT 3

Aufnahmetag: 06.03.2015
Aufnahmezeit: von ca. 15:45 Uhr bis ca. 16:20 Uhr
Aufnahmeort: LehrerInnenzimmer einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP3... Interviewperson 3

I1: Gut, na wir wollten auch dann gern mal bei einer Stunde dabei sein, weil wir das als Ausgangspunkt vom...
IP3: ...Mhm
I1: oder am Anfang vom Gespräch machen wollten. Da wollen wir am Anfang eher so offene Fragen und am Ende haben wir noch ein paar spezifische...
IP3: ...Okay super, ja...
I1: ...Fragen. Und die erste Frage ist eigentlich ganz offen, wie du diese Unterrichtsstunde erlebt hast.
IP3: Also prinzipiell die Spanisch-Stunden am Nachmittag eigentlich immer sehr angenehm und positiv, weil die Schüler irrsinnig lieb san. Ahm es is für mi a bissi stressig mit dem offenen Lernen weil für mi halt so viel Zettelwirtschaft und dann alles no erklären und dann fliegt alles durcheinander, also das ist für mich einfach ein Stressfaktor, den ich nicht hätte, wenn ich's einfach frontal machen würde, wenn ich eben einfach nach der Reihe gemeinsam die Übungen machen würd. Aber i find's irgendwie schön dann zu sehen, dass sie doch irgendwie alle arbeiten und motiviert dabei san, es is jetzt eigentlich keiner, der owizahrt, also es hat keiner nichts gemacht, sondern es haben wirklich alle gearbeitet und das ist dann ein schönes Gefühl.
I1: Und ist es, ist es immer so mit diesem offenen Arbeiten, dass das dann...
IP3: ...Nicht immer, na. Es kommt sehr auf die Gruppe an und es kommt auch, jo, auf meine Beziehung zu ihnen an.
I1: Mhm.
IP3: Meistens funktioniert's ganz gut, aber jo. Heute war ich echt ziemlich begeistert, dass alle gearbeitet haben.
I1: Ja, sie waren echt fleißig.
IP3: Jo, total!
I1: Ja.
IP3: Weil oft sind dann afoch mal a paar Sequenzen drin, wo sie mal kurz sitzen und schauen, mal in die Luft schauen. Vielleicht war ich zu beschäftigt, aber ich hab das Gefühl kab, das war heute nicht, sondern sie haben wirklich getan.
I1: Und wie siehst du dann deine Rolle als Lehrerin?
IP3: Ah bei diesen offenen Lernformen...
I1: ...oder überhaupt.
IP3: Ja mehr, bei diesen offenen Lernformen auf alle Fälle eher mehr als Coach, der, der sie dazu hinbringt, selbständig zu arbeiten. Ahm jo. Und bei den, im anderen Unterricht natürlich,

jo auch als, als anleitende Person und schon auch ein bissi als Entertainer, also für mich ist schon wichtig, dass ihnen die Stunden nicht langweilig sind.
I1: Okay [lacht].
IP3: Also der Unterhaltungsfaktor soll ein bissi da sein, damit's ihnen auch Spaß macht, weil wenn sie viel Langeweile haben, dann lernen sie auch nicht gerne.
I1: Und wie machst du das, dieser Entertain-Faktor im Unterricht?
IP3: Ah ich versuch, dass der Unterricht abwechslungsreich ist, dass möglichst viele verschiedene Fertigkeiten angesprochen werden, also dass ma nicht eine ganze Stunde nur lesen oder nur Hörübungen machen, sondern dass sich das abwechselt, dass die Schüler sehr aktiv eingebunden sind, dass sie selbst viel sprechen und arbeiten und dass ma auch eben amal mit an Video, mit an Lied, mit einem Spiel arbeitet, dass dieser spielerische Faktor auch ein bissi reinkommt. Denn dann fällt's ihnen gar ned so auf, dass sie was lernen dabei.
I1: Und wie, wie ist diese Stunde dann im Vergleich zu anderen, zu anderen Stunden, wenn sie zum Beispiel nicht, nicht mitmachen, was passiert dann, wenn das offene Lernen zum Beispiel nicht so gut funktioniert?
IP3: Äh ja dann bin i furchtbar frustriert [lacht] , weil's so viel Arbeit war...
I2: ...Mhm...
IP3: ...und dann muss i ma halt einfach spontan was überlegen, wie ich sie jetzt dazu bringe, also entweder ähm nehm ich sie nochmal zusammen und erklär ihnen, dass das jetzt wichtig ist, weil das dann eben auch in die Note einfließt. Oder, wenn's ganz schlimm ist, dann brech' ich's ab und wir machen die Dinge einfach nach der Reihe gemeinsam. Wenn's nicht anders funktioniert.
I1: Also das offene Lernen ist eigentlich für dich mehr Arbeit.
IP3: Eigentlich schon, ja.
I1: Okay.
IP3: Find ich.
I1: Ja.
IP3: Aber ich mach's trotzdem gern.
I1: Weil es mehr organisatorische Sachen mit sich bringt...
IP3: ...Es ist mehr Organisatorisches, genau und es ist dann schon auch Korrekturarbeit. I mein, bei diesem jetzt noch nicht, aber ich mach's auch öfter in einem höheren Level und da sind dann halt schon wirklich Mappen zum Korrigieren, dann halt auch mit, mit Texten oder mit eben kurzen Videosequenzen, die sie aufnehmen. Das kommt dann immer im Nachhinein auch noch dazu.

I1: Und wie viel Freiheit hast du, um, um den Unterricht zu gestalten?
IP3: Viele [lacht]. Also ich muss mich natürlich an den Lehrplan halten und an die Zentralmatura halten, aber i hab schon des G'fühl, dass ma noch immer viele Freiheiten haben und dass ma des schon noch so gestalten können, also auch, wir haben schon die Themen alle gleich eigentlich immer, aber wie ich jetzt den Tourismus sostenibile, den nachhaltigen Tourismus aufbereite, das bleibt mir überlassen [lacht].
I1: Und hat sich das geändert, seit du angefangen hast, bis, bis jetzt und dann mit der Einführung Zentralmatura und alles, haben sich da Sachen geändert bezüglich Freiheit?
IP3: Ahm ich dachte es am Anfang...
I1: ...Mhm.
IP3: Also i hab am Anfang gedacht, dass, mit der Zentralmatura, wir mehr in eine Schiene gepresst werden, dass wir mehr wirklich jetzt Vorgaben, ganz strikte Vorgaben haben. Ahm mittlerweile glaub ich hab ich meine Freiheiten innerhalb dieser Reglements wiedergefunden [lacht].
I1: Okay. Und wie hast du das gemacht?
IP3: Ähm einfach indem ich mich damit auseinandergesetzt hab: Was ist verlangt? Was ist das Ziel? Was muss ich unbedingt machen, um da hin zu kommen? Weil ich möcht ja auch nicht nur teaching to the test machen, also ich mag ja ned nur die Testformate trainieren, das is ja fad. Und wie bring ich das alles auf gleich und eigentlich geht das schon ganz gut [lacht].
I1: Und wenn du zum Beispiel eine eigene Schule gründen darfst,...
IP3: ...Mhm...
I1: ...wie würde so eine Schule dann ausschauen? Wenn du alles entscheiden darfst...
IP3: ...Alles darf ich entscheiden?...
I1: ...Ja.
IP3: Also es wär ein helles, freundliches Gebäude mit vielen ähm also, das auch offener gestaltet ist also auch mit mehr netten Aufenthaltsbereichen für die Schüler, wo sie zum Beispiel eben für eine Gruppenarbeit hingehen können, dass sie da in Ruhe in der Gruppe arbeiten können, weil ma merkt schon: Wenn alle im Raum sind, der Lautstärkepegel steigt extrem. Und wenn man sich das a bissl aufteilen könnte, wär das natürlich schön. Wenn's auch äh Außenbereiche, schöne, gäbe für, für'n Sommer, für'n Frühling, dass ma da vielleicht auch mal rausgehen könnte oder auch einfach für die Schüler zur Erholung. Oder grad bei den Burschen merkt man oft den Bewegungsdrang, wär schön, wenn man die in der großen Pause einfach amol Fußball spielen schicken könnte. Und ja eben afoch mehr dieses Offene, vielleicht auch flexiblere Raumgestaltung, flexiblere Stundengestaltung, dass das nicht unbedingt die 50 Minuten sein müssen, ja Wahlmöglichkeiten...

I2: ...Was wären's dann? Wär's kürzer oder länger oder...?
IP3: Flexibler [lacht]. I waß, es is eh kaum durchführbar, weil des muas ma ja irgendwie, i kann jetzt nit sagen: Heute hab ich nur Italienisch. Aber es wär irgendwie schön, wenn man eben, wenn man in so einer Arbeitsphase is, wenn man das jetzt einfach noch eine Stunde verlängern könnte und dafür das nächste Mal dann halt eine Stunde vielleicht kürzen könnte.
I1: Und was ist in dieser Schule dann die Rolle der Lehrer?
IP3: In dieser, meiner...
I2: ...Fantasieschule...
IP3: ...Fantasieschule. Ahm jo, der Begleiter eigentlich. Der Begleiter zum eigenständigen Wissenserwerb und zur Persönlichkeitsentwicklung.
I1: Und wie würde in so einer Schule, wenn man alles so selbst ähm entscheiden darf und ein bisschen flexibel wählen, wie würde dann das Beurteilungssystem ausschauen oder...
IP3: ...[kleinlaut] Das ist eine gute Frage, das hab ich mir noch nicht überlegt...
I1: ...Okay [alle lachen]. Das muss auch noch nicht so sein.
IP3: Okay.
I1: Und wann, wann hast du eigentlich angefangen zu unterrichten?
IP3: Vor fünf Jahren...
I1: ...Okay und...
IP3: ...Das ist das fünfte Jahr ist es jetzt, ja.
I1: Und ähm was ist eigentlich der Grund gewesen, dass du dich für den Beruf, Beruf entschieden hast?
IP3: Ahm ich hab irgendwann schon mal gesagt: Ich möcht gern Lehrerin werden. Dann war ich da wieder, bin ich wieder ganz abgekommen von der Idee und kurz vor der Matura hab ich dann gewusst: Ich möchte Italienisch weitermachen, weil des hob i maturiert, das hat mir so gut gefallen und i hob ma docht: Jo, Lehrerin könnt ich mir gut vorstellen und dann is mir Spanisch eigentlich auch schnell dazu eingefallen. Es hat jetzt nicht das Schlüsselergebnis gegeben, oba ich bereu's nicht. Keinen Tag [lacht].
I1: Okay.
IP3: Also es war die richtige Entscheidung.
I1: Und, und was ähm, was gefällt dir so gut an dem, an dem Beruf?
IP3: Ich mag die Altersgruppe irrsinnig gern.
I1: Mhm.
IP3: Also ich arbeit' irrsinnig gern mit diesen 14- bis 19-Jährigen und ähm jo. Ich mag's so gern, weil sie in ihrer Persönlichkeit so viel äh entwickeln in diesen Jahren. Weil ah sie irrsinnig schnell sind im Kopf, die meisten zumindest. Äh und jo, weil's afoch Spaß mocht,

ihnen eine neue Welt zu eröffnen, weil Fremdsprachen sind für mich immer so der Schlüssel für ein neues Land, eine neue Kultur, ma kann a bissl mehr von der Welt ähm zu seinem Eigenen zählen. Und des is afoch schön eben, wenn's dann kommen und sagen: Ja und der hat geschrieben und was heißt das [Anspielung auf Schüler, die wir vorher am Gang getroffen hatten und die Fragen zu einer SMS von einem spanischen Freund hatten] und das is afoch schön. Das macht afoch ganz viel Spaß.
I1: Und ähm hat sich eigentlich die Unterrichtspraxis geändert mit der Einführung von [Tür geht auf, zwei Lehrer treten ein], ich meine die Regeln haben sich schon geändert, es wird jetzt kompetenzorientiert,...
IP3: ...Genau...
I1: ...aber hat sich die Praxis auch verändert?
IP3: Ähm jetzt mit der Zentralmatura meinst du?...
I1: ...Genau, im Schulalltag...
IP3: ...Im Schulalltag...
Lehrer 1: ...Ja Hallo!
Lehrer 2: Hallo!
IP3: ...ja ich denke schon...
I1, I2: ...Grüßgott!...
IP3: ...Hallo! [Die beiden Lehrer reden ab jetzt im Hintergrund auf einem entfernten Platz] Ja, hat sich schon verändert, indem ma mehr kom..., jo, is jetzt schwierig. Is, vielleicht achten wir jetzt mehr auf die Kompetenzen. Also vielleicht is do da Fremdsprachenunterricht ned unbedingt das beste Beispiel, weil i glaub, wir hobn des vorher ned vü anders gmocht. Also den europäischen kom..., Referenzrahmen gibt's ja schon viel länger...
I1: ...Ja...
IP3: ...und der is sehr kompetenzorientiert auch schon gewesen, ah vielleicht haben wir jetzt einfach nur mehr Fokus darauf. Ich persönlich hob jetzt nicht wahnsinnig viel verändert, außer dass ich's halt wirklich benenne ja und sage: Jetzt trainieren wir die Kompetenz und ja. Prinzipiell glaub ich, grad im Fremdsprachenunterricht hat sich da nicht so viel verändert.
I1: Okay. Und hast du mit deinem Unterricht das Gefühl, dass du bestimmte Erwartungen, zum Beispiel von Eltern, Schule, Lehrer erfüllen musst?
IP3: Ja, hab ich schon. Also ich habe, also ich glaub, ich muss die Erwartung erfüllen, ähm dass sie gut zum Ziel Matura kommen. Ah, was aber jetzt, jo, ich muss die Erwartung erfüllen, dass es ihnen auch Spaß und Freude macht....
I1: ...Mhm...

IP3: ...das ist die Erwartung, die ich selbst an mich habe ahm und natürlich die verschiedensten Vorgaben, jetzt eben mit Schularbeiten, also einfach so bürokratische Vorgaben und Erwartungen, die ich erfüllen muss. Und Erwartungen von den Eltern krieg ich jetzt nicht so mit in der Altersgruppe, also manchmal kommt's schon, dass sie gerne, jetzt zum Beispiel die Eltern gerne hätten, dass sie informiert werden, wenn Tests und Schul..., Wiederholungen ausgemacht werden. Das ist dann eine kompl..., also das geb ich dann ab an die Schüler, weil ich sag, sie müssen auch zur Selbständigkeit erzogen werden. Die Schularbeitstermine sind im elektronischen Klassenbuch einsehbar und Wiederholungen und Tests müssen sie einfach mit 17 Jahren selbständig auf die Reihe kriegen, da kann ich nicht mehr bei der Mama anrufen und sagen: Am 25. haben wir Vokabel-Wiederholung. Aber diese Erwartung gibt's von den Eltern manchmal schon.

I1: Okay.

I2: Und ahm wenn jetzt so eine Stunde gut läuft wie heute, wer is da verantwortlich für diesen guten Ablauf, findest du?

IP3: Alle...

I2: ...Mhm.

IP3: Also die Schüler und ich, wobei ich natürlich die größere Verantwortung bei mir sehe, weil ma gewisse Dinge einfach anleiten muss und es sind so viele Faktoren: Die Schüler haben a irrsinnig gutes Gespür, wie man gelaunt is und wie man drauf is und sie können da immer sofort ansetzen, ja. Und wenn ich mal a bissl genervter und gestresster bin, dann kann's sein, dass sie noch nerviger sind und manchmal is es aber auch so, dass sie gerade dann besonders mitarbeiten und besonders brav sind, das hängt immer von vielen Faktoren ab. Aber die größere Verantwortung seh ich bei mir, aber die Schüler haben schon auch eine Eigenverantwortung.

I2: Mhm. Und für die Leistungen der Schüler?

IP3: Ähm auch beide. Also ich bin dafür verantwortlich, dass ich sie gut dorthin bringe und dass ich die, die Richtlinien klar setze und die Termine klar setze und sie sind dafür verantwortlich, dass sie dann zu diesem Zeitpunkt vorbereitet sind. Ich kann's ihnen nicht in den Kopf trichtern.

I2: Mhm. Und für so Klassenklima oder Atmosphäre?

IP3: Liegt auch wieder die Verantwortung für mich bei beiden, wobei ma als Lehrer schon viel dazu beitragen kann, also eben gerade in der Klassenvorstandsklasse...

I1: ...Mhm...

IP3: ...fühl ich mich sehr verantwortlich für das Klassenklima und versuch' das auch eben mit Aktivitäten, mit gemeinsamen, äh zu stärken und zu fördern, die Klassengemeinschaft

beziehungsweise wenn Probleme auftreten, ahm ist's mir besonders wichtig, dass wir einen offenen Umgang damit haben, also dass wir wirklich drüber reden und das haben wir schon öfter jetzt gemacht, dass wir uns dann einfach zusammensetzen und das Problem auf den Tisch legen und dann wird darüber gesprochen, weil das auch ein Wert ist, den ich ihnen mitgeben möchte.

I2: Mhm.

IP3: Also seh ich da die Verantwortung auch beim Lehrer, aber natürlich auch bei den Schülern, weil wenn ich jetzt rausgeh' und...

I1: ...Ja...

IP3: ...hinter mir die Tür zufällt, dann müssen schon sie das weiter umsetzen.

I2: Mhm.

IP3: Wenn es ihnen ein Bedürfnis ist.

I1: Ja.

I2: Ja. Und ahm wie, ähm...

[Lehrer 1 geht hinaus] I1, I2, IP3: ...Wiederschaun!

I2: Wie, wie ist es so im, im Lehrerzimmer jetzt? Wie erleben Sie das?

IP3: Ja es is...

I2: ...Oder wie erlebst du das?

IP3: Also wir haben irrsinnig ein nettes Kollegium, das ist total super. Ah man sieht, es is ein bissl klein...

I1: ...Ja.

IP3: Also es is monchmoi a bissl eng,...

I1: ...Ja...

IP3: ...wenn da wirklich auf jedem Platz wer sitzt, dann is das schon recht laut und recht eng. Und dann eben is hier die Kaffeekanne und jo, da muss man da sich vorbeiquetschen. Das is...

I1: ...Und man hat als Lehrer nur dieses Zimmer...

IP3: ...Ja...

I1: ...in der Schule,...

IP3: ...Ja...

I1: ...um zu arbeiten, zu besprechen...

IP3: ...Genau. Das ist unser einziges Lehrerzimmer.

I1: Okay.

I2: Und so Vorbereitung, wo macht man das?

IP3: Ähm, also...

I2: ...Oder Nachbereitung? Vor- und Nachbereitung?
IP3: Ich mach's meistens zuhause, weil i do einfach kan Platz und ka Ruhe hab.
I1: Ja.
IP3: Was ich gerne mach, is eben am Freitag hob i lang, do is kaum mehr wer da, do bleib i gern no a bissl länger und richt mir gleich die nächste Woche her. Donn konn i viele Sachen dalassen und konn des Wochenende auch ein bissi besser genießen, wenn ich's einfach dalass. Ah aber eigentlich passiert der Großteil zuhause, auch in einer Freistunde, es sind dann so viele Leut da, man plaudert dann, dann klopft's an der Tür, dann braucht jemand was von, von mir, da kommt man eigentlich ned zu viel.
I1: Ja.
I2: Mhm. Also das klingt jetzt eigentlich sehr so freundschaftlich,...
IP3: ...Jo...
I2: ...is es das auch, oder...
IP3: ...Jo des is es auch, natürlich gibt's immer wieder Probleme, oba prinzipiell haben wir wirklich a recht freundschaftliches Verhältnis do herinnen.
I2: Mhm.
IP3: Es liegt vielleicht auch daran, weil wir wenige sind. Wir sind 40 Lehrer ungefähr, des is jetz ned so viel. Da gibt's Schulen mit 200.
I2: Mhm.
I1: Ja.
I2: Also dann is a die Möglichkeit, dass man ähm irgendwie ähm Leute besser kennenlernt und...
IP3: ...Genau, jo, wir hoben dann immer wieder so Aktivitäten auch, ein Schiwochenende oder so, wo ma wirklich auch noch amal auf a anderen Ebene...
I2: ...Mhm...
IP3: ...sich trifft und des is a immer ganz nett.
I2: Ist das wichtig für dich?
IP3: Mhm, schon. Jo. Weil's für mi viel ausmacht, um auch, um gern in die Arbeit zu gehen.
I1: Ja.
IP3: Da ist das Kollegium schon sehr wichtig.
I2: Mhm. Und gibt's auch ähm Distanz oder Hierarchie manchmal?
IP3: Jo doch, des gibt's schon auch. Des is unterschiedlich. Des kommt halt immer draufan, natürlich ähm jo. Jetzt welche, die jetzt wirklich schon sehr lange da sind, sind natürlich in meinen Augen in der Hierarchie weiter oben. Ich hob oba jetzt nicht das Gefühl, dass, also

dass man das jetzt irgendwie zu spüren bekommt, dass sie jetzt deswegen auch von oben herab mit Jüngeren umgehen, das gar nicht...
I2: ...Mhm...
IP3: ...Aber das is afoch mei Persönliches. I mein, die, die länger do san, die haben auch schon mehr Erfahrung,...
I1: ...Ja...
IP3: ...die haben auch schon mehr...
I2: ...Ja...
IP3: ...zu sagen.
I1: Stimmt.
I2: Und wie schätzt du die Schule jetzt ein im Vergleich zu anderen Schulen?
IP3: Ähm in Bezug auf Unterricht oder in Bezug auf...
I2: ...Oder den Ruf oder...
IP3: ...Mhm. Ähm do tua i ma schwer. Also i glaub oder ich hoffe, dass wir den Ruf haben, dass wir eine sehr persönliche Schule sind, also auf des wird eigentlich großen Wert gelegt, weil wir eben so klein sind. Das, ich kenn eigentlich fast alle Schüler, obwohl ich nicht alle Schüler unterrichte. Ähm und sie san glaub i ganz gut aufgehoben bei uns. Wie das, der Ruf nach außen ist, wir sind nicht sehr bekannt, ahm weil wir nicht amal, kein eigenes Gebäude haben, jo wir san im, wir san eine Schule der [Institution], eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht. Wir sind hier eingemietet, wir haben kein eigenes Gebäude, i glaub, des mocht scho viel aus. Ähm und jo, eben klein. [Name der Stadt] is ein Riesen-Schulstandort, da gibt's ganz ganz viele Schulen, wo man auch gern amal den Überblick vielleicht verliert. Die [Name einer anderen Schule] is sehr ähnlich. Also es gibt sehr ähnliche Schulen hier in [Name der Stadt]. Ich glaub, wir sind unbekannt, aber die, die uns kennen, schätzen uns [lacht].
I2: Mhm. Hast du dich auch ähm bei anderen Schulen am Anfang beworben...
IP3: ...Ja also i hob in verschiedenen Schulen gearbeitet, ich hab im Gymnasium gearbeitet und in der HAK auch.
I2: Mhm.
IP3: Und i muas wirklich sogen, das kann ich aus vollster Überzeugung sagen: Ich hab mich am, hier am Wohlsten gefühlt.
I1: Okay.
I2: Woran, woran liegt das?
IP3: Ahm zu einem großen Teil schon auch am Kollegium. An den Schülern, ich mag das, dass, sie müssen hier jedes Jahr ein Praktikum machen. Ahm ich mag das, dass sie sehr

ahm, sehr nahe an der Realität leben, die wissen, was arbeiten heißt und sie haben dadurch irgendwie einen anderen Bezug zur Welt, hab ich das Gfühl, also i mog des sehr gern. Des kommt sicher auch noch dazu, diese, die, jo, die Art der Schüler, die wir haben.
I2: Mhm. Also is dir des wichtig, würdest du sagen, dass so anwendungsorientiert vielleicht, dass ma als Mensch ist, oder auch im Unterricht.
IP3: Ähm jo auch, aber ned nur, sondern es is afoch: Die Erfahrung lässt sie reifen auch. I2: Mhm.
IP3: Wennst mit 15 zwei Monate in da Gastronomie arbeitest, kommst du gereift zurück.
I1: Ja. Ja.
I2: Und ähm würdest du sagen, dass so zwischen Schülern auch manchmal bissl Wettbewerb oder sowas da is...
IP3: ...Ja, auf jeden Fall...
I2: ...Konkurrenz...
IP3: ...Ja, auf jeden Fall. Also es kommt halt immer auf die, die Klasse auch an. Es gibt Klassen, da ist eher ähm eher der Wettbewerb nach unten, sagn ma mal so. Also wer bringt weniger Hausübungen...
I1: ...Aha!...
IP3: ...Ja, das gibt's auch. Aber es gibt auch viele Klassen, wo der Wettbewerb schon eher nach oben halt is, also: Wer kann's besser?...
Lehrer 2: ...Tschüss, Pfiati!
I1 und I2: Ciao!
IP3: Scheans Wochenend!
Lehrer 2: Ebenfois!
[Lehrer 2 verlässt den Raum und schließt die Tür]
I2: Also was Leistungen dann betrifft,...
IP3: ...Genau...
I2: ...nach oben oder nach unten.
IP3: Genau, es gibt beides.
I2: Mhm.
IP3: Und dann, ja. Da versuch ich halt ganz schnell, das wieder umzudrehen, weil das find i eigentlich furchtbar. Wenn der Wettbewerb nach unten geht...
I2: ...Dieser Wettbewerb nach unten...
IP3: ...Genau, ja. Und ma muss, find i grad bei Wettbewerb eben sehr gut aufpassen, dass es eben nicht in eine ungesunde Richtung auch geht. Also ich finde einen gewissen Grad an Wettbewerb ja gut, aber es müssen auch immer die Schwächeren noch die Chance und

Möglichkeit haben, sich was sagen zu trauen, gerade in der Fremdsprache, ohne jetzt von den anderen ausgelacht zu werden oder: Ma, jetzt hat sie's immer no nit verstanden oder so

I1: Ja.

I2: Und äh also bis wie weit geht so gesunder Wettbewerb dann für dich? Oder wo hört der auf, oder...

IP3: ...Ähm der hört dann auf für mi, wenn sie andere wirklich beleidigen. Also sie können sich ja selber mehr anstrengen, wenn sie besser werden wollen, aber wenn ich da anfange, andere hinunterzudrücken, ja, hört für mich der gesunde Wettbewerb auf.

I1: Und wie, wie gehst du damit um im Unterricht, wenn du bemerkst: Hey, das ist nicht mehr, äh, jetzt ist es echt nicht mehr produktiv oder...

IP3: ...Ich sprech's an und sag: Des find i jetzt ned in Ordnung, des möcht ich ned in meinem Unterricht. Und ja. [...] Meistens ist's ihnen dann furchtbar peinlich.

[I1 lacht]

I2: Und es gibt also schon auch dieses, dass man sich anspornt, oder dass man dann besser wird?

IP3: Ja, schon.

I2: Oder die ganze Klasse vielleicht durch Wettbewerb bissl...

IP3: ...Ja, ja. Schon auch ein bissi. Ja.

I2: Mhm. Und zwischen unterschiedlichen Klassen, gibt's das auch?

IP3: Ähm das ist ganz ein großes Thema, weil ich hab ja immer nur Gruppen, also die Klassen sind immer geteilt in zwei Sprachgruppen. Und es wollen immer alle Gruppen wissen, wie die andere Gruppe ist, ob die andere Gruppe besser ist oder schlechter ist und ob sie weiter ist die andere Gruppe oder ob sie weiter sind. Und da muas ma a irrsinnig aufpassen, dass ma jo ned zvü sogt, jo. Da is ma, manchmal is ma schon versucht, dass man sagt: Ma, die andere Gruppe hat das jetzt aber viel schneller hingekriegt oder viel besser hingekriegt oder die andere Gruppe ist schon viel weiter. Äh da muss i mi selber schon oft ziemlich zammreißen, weil des find i, is ned in Ordnung.

I2: Mhm.

IP3: Es is jede Lernergruppe anders. Und sie wollen's dann auch, sie versuchen's dann auch herauszukitzeln [I1 lacht] und do muas ma eben gonz standhaft bleiben, dass ma sagt: Das is ganz egal, das hat mit euch überhaupt nichts zu tun, wie weit die andere Gruppe is [lacht].

I2: Also es würd passieren eigentlich leicht, dass man das...

IP3: ...Ja, eigentlich schon.

I2: Mhm, mh [lacht].

IP3: Ja.

I2: Und wie ist das im, im Kollegium jetzt? Gibt's das da auch, dass man bissl schaut: Okay, wer ist weiter oder ist der schneller...
IP3: ...Ahm also meinst jetzt mit den, mit den Dingen, die man im Unterricht durchnimmt und so?
I2: Zum Beispiel, ja.
IP3: Also wenn man jetzt zum Beispiel mit anderen Spanisch-Lehrern oder anderen Italienisch-Lehrern, jo, gibt's schon auch. Ähm, kommt halt draufan. Es ist halt vor allem jetzt verändert worden durch einen Neuzugang voriges Jahr. Es war vorher alles immer sehr harmonisch und durch diese Vertretung, die jetzt noch immer bei uns ist, hat sich das etwas verändert und is mehr Konkurrenz entstanden
I1: Aha!
IP3: Ähm jo, hab ich halt das Gefühl, mehr von ihrer Seite aus, ich versuch mich da eher rauszunehmen. Aber auch das gibt's und das ändert sich oft mit wenigen Personen halt dann recht schnell. Jo, i mein, im Prinzip find ich ja, kommt's halt auch immer viel auf die Lernergruppe drauf an, die man hat, wie schnell man vorankommt, wie viel man machen kann. Ich hab das am Anfang schon irgendwie gehabt, den Druck: Ich muss auch das und das alles durchbringen, mich an die Kollegen anpassen. Den Druck hob i jetzt nimmer so, weil ich irgendwie auch das mit den Jahren, hat man dann halt irgendwann mal das Gfühl: Des passt schon, das wird schon okay sein. Wenn man mal die erste Matura gehabt hat, ist's auch: Ja, hat schon gepasst, sind zur Matura gekommen, haben's alle geschafft, ist in Ordnung. Ähm also dass ich jetzt da so auf die, wie weit sind die anderen, das mach i jetzt momentan eigentlich weniger.
I2: Mhm. Kannst du uns vielleicht erzählen von so a Situation, die jetzt da war mit der, mit der Vertretung oder wo das angespornt wird...
IP3: ...Achso ja, ja, ähm [...] ah, hm, das ist jetzt schwierig, das auf eine Situation zu bringen.
I2: Oder mehrere?
IP3: Ahm jo ähm, Informationen, die dann zum Beispiel eben nicht ganz offen weitergegeben werden oder so, ja. Das passiert dann halt manchmal, wenn man's über drei Ecken hört, dann ist das oft a bissl unangenehm. Das versuch ich dann offen anzusprechen, damit ma das wieder am Tisch haben und dann wieder klären können. Aber da hat man, da ist halt dann manchmal eben des, des Gefühl, dass die Informationen bewusst nicht weitergegeben werden, um einen Nachteil für andere Personen zu schaffen.
I1: Mhm!
IP3: Und das fällt für mich dann schon in die Richtung Konkurrenz eigentlich...
I1: ...Ja.

I2: Mhm. Damit man selber vielleicht...
IP3: ...besser...
I2: ...Mhm.
IP3: Oder schneller, oder früher dran ist mit gewissen Dingen, ja.
I2: Mhm. Und ähm weil du gesagt hast, die Matura...
IP3: ...Mhm...
I2: ...oder dass du gesehen hast: Die Ersten sind amal durch. Das hat dir, das hat dich erleichtert irgendwie?
IP3: Jo, des hot mir a gewisse Sicherheit gegeben, dass des, was ich unterrichtet hab, eh gepasst hat.
I2: Mhm. Also Matura ist schon bissl so ein Ziel, oder, auf das man...
IP3: ...Ja, schon. Es ist so, ist nicht das einzige Ziel und es ist nicht nur das Ziel, aber es ist für mich halt irgendwo schon ein bissi das Feedback: Hat es gereicht, was ich ihnen beigebracht habe.
I1: Ja.
IP3: War es genug [...]
I2: Dann wollt ma dich noch fragen, ähm, genau, wie schaut's mit so [Geräusch] Zusammenarbeit aus zwischen, zwischen Lehrern. Wird das bewusst gefordert von euch oder äh entsteht das oder ist da eher gar nix an Kooperation?
IP3: Es kommt irrsinnig drauf an, also es gibt, find i, schon recht viel Kooperation, wir haben in der Fachgruppe eigentlich immer des, also es is immer Usus, dass ma viele Sachen austauschen, dass ma uns wirklich unterhalten, was ma wo machen, dass ma...
I2: ...Also die gleichen Fächer?
IP3: Die gleichen Fächer,...
I2: ...Okay...
IP3: ...genau. Aber auch fächerübergreifend unterhalten wir uns eigentlich sehr viel und, und mit Englisch. Es kommt halt immer drauf an, wie gut man mit Menschen zusammenarbeiten kann. Ich mag alle irrsinnig gern, aber ich kann nicht mit jedem perfekt gut zusammenarbeiten. Ich kann irrsinnig gut mit dem Religions- und Geschichtelehrer zusammenarbeiten, mit dem hab ich schon viele Projekte gemacht, ein Rom-Projekt zum Beispiel oder verschiedene Exkursionen, die gut gepasst haben für beide. Ähm oder mit der Englisch-Lehrerin von einer Klasse hab ich schon einige Projekte, haben wir eine Stadtführung gemacht auf Englisch/Italienisch und Kochen, mit Kochen arbeiten wir sehr stark zusammen, machen wir oft Projekte, eben Fremdsprache/Kochen und jo, italienische

Küche, spanische Küche, da lässt sich recht viel machen. Aber es ist, wie gesagt, das kommt halt drauf an, mit wem man wirklich gut zusammenarbeiten kann...
I1: ...Ja.
I2: Mhm. Äh wird's gefordert oder macht's ihr das selbständig?
IP3: Na, es wird äh, es wurde auch gefordert, also wir haben auch den Auftrag von der Direktorin bekommen, dass wir fächerübergreifend mehr machen sollen.
I2: Mhm.
IP3: Ähm jo. Aber es war vorher eigentlich auch schon so.
I1: Okay.
IP3: Also wir haben eigentlich das, was wir immer gemacht haben dann, oder was sich halt auch entwickelt und entst..., manche Sachen entstehen einfach relativ spontan im Gespräch, haben wir dann halt auch noch verschriftlicht und ihr geschickt.
I2: Mhm. Okay, also eher so bürokratischer [räuspert sich]...
IP3: ...Ja, dass sie halt einfach informiert ist wirklich von den ganzen Sachen...
I1: ...Ja...
IP3: ...Man verliert den Überblick dann.
I2: Mhm. Und äh jetzt innerhalb dieser Fachgruppe hast du gesagt, sowieso,...
IP3: ...Genau, genau...
I2: ...tauscht man sich sowieso aus. Machen das alle eigentlich?
IP3: Das machen alle, ja.
I2: Okay.
IP3: Soweit ich den Einblick habe, machen das alle, ja.
I2: Mhm.
IP3: Eben vor allem auch jetzt mit der neuen Matura, wo man die Themenpools ja gemeinsam erstellen muss für die gemeinsame Matura, ergibt es sich sowieso. Ich mein, ich muss sagen, ich geb nicht mehr alle meine Materialien her, das hab ich gemacht [lacht], das mach ich nicht mehr. Weil's einfach, jo. Ich geb' gerne Dinge her, aber ich geb' nicht gesammelt alles, das mach' ich nicht mehr, das war viel Arbeit und ja. Ich tausche gerne aus...
I2: ...Also das hast du gemacht?...
IP3: ...Ich hab das gemacht, ja.
I2: Okay.
IP3: Und ich hatte nicht so gute Erfahrungen damit, also werd' ich das jetzt, hab ich mir vorgenommen, in Zukunft eher vorsichtiger zu sein...
I1: ...Aha!...

IP3: ...und halt Dinge herzugeben, die, aber nicht alles.
I2: Mhm.
I1: Achso, haben dann andere irgendwie Missbrauch gemacht davon, oder...?
IP3: Äh ja es ist dann afoch, tja, sind dann verschiedene Situationen entstanden, die dann nicht so angenehm waren irgendwie, zum Beispiel, dass dann eben mit meinen Materialien halt, ähm als eigene ausgegeben wurden und so weiter, ich mein, das muss nicht sein.
I1: Nein.
I2: M-m. Und das gibt's jetzt nicht mehr, weil du dich eben da davor...
IP3: ...Ähm jo, ich versuche halt, mich da jetzt in einer gewissen Art und Weise abzugrenzen und versuch nach wie vor, gut zusammenzuarbeiten, aber ich muss ja nicht...
I1: ...Alles...
IP3: ...alles hergeben und alles machen [lacht].
I2: Mhm. Und würdest du sagen, dass dir die Kollegen wichtig sind prinzipiell?
IP3: Ja, prinzipiell schon.
I2: Auch Beziehungen oder eher so der Austausch?
IP3: Na, auch dass die Beziehung im Kollegium passt, ist mir auch wichtig.
I2: Mhm. Damit die Atmosphäre...
IP3: ...Genau. Ich bin ein harmoniebedürftiger Mensch.
[I1 und IP3 lachen]
I2: Okay.
IP3: Also ich mag das gern, wenn ma eine gute Atmosphäre hat. Man muss ja nicht immer äh privat auch was miteinander unternehmen, aber einfach eine nette, kollegiale, freundliche...
I1: ...Ja...
IP3: ...Stimmung im Lehrerzimmer ist schon viel, viel angenehmer. Wenn man eben auch mal reinkommen kann und zum Beispiel sagen kann: Ma, die Stunde ist jetzt überhaupt nicht gut gelaufen, ähm das schätz ich sehr, dass man des do eigentlich meistens kann.
I1: Ja.
IP3: Ohne, dass dann nachher unter vorgehaltener Hand gesprochen wird: Na, die hat's nicht im Griff oder wie auch immer, sondern dass man einfach mal sagen kann: Ma, heute hat's irgendwie ned passt.
I2: Mhm. Und ähm dann würd ma noch gern wissen, wie schaut's mit äh Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft aus?
IP3: Mhm. Ahm is bei uns wahrscheinlich nicht so ein großes Thema, weil wir Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht sind, das heißt, sie müssen Schulgeld bezahlen...

I2: ...Mhm...
IP3: ...Das heißt, eine gewisse, sag ich jetzt mal, sozial benachteiligtere Schicht kommt gar nicht zu uns, weil's zu teuer ist einfach, schlicht und ergreifend. Ahm sonst haben wir das Problem schon auch immer wieder, dass die Leute zwar das Schulgeld zahlen können, aber dann ein Problem haben, wenn's um Sprachreisen, Exkursionen und so weiter geht. Da haben wir aber eben dadurch, dass wir eine Privatschule sind, auch wieder die Möglichkeit, die aufzufangen und dann halt mit Schulmitteln die mitzufinanzieren. Das haben wir konkret heuer bei der Sprachreise nach Italien, bei der Sprachreise nach Irland und bei der Exkursion, die ich gemacht hab mit ihnen nach [Stadt], haben wir auch eine mitfinanziert. Das versuchen wir dann halt möglichst, ohne dass die anderen Mitschüler das mitkriegen...
I1: ...Das wissen...
IP3: ...Ja...
I2: ...Mhm. Und wie sie sich untereinander verstehen, was hast du da für einen Eindruck?
IP3: Die Schüler?
I2: Mhm.
IP3: Jo...
I2: ...auch jetzt wenn mal wer von, also andere soziale Herkunft hat oder...
IP3: ...Das kommt drauf an. Das kommt immer auf die Personen an, also ich hab verschiedene, äh die jetzt eher, sag ich mal, aus sozial schwächeren Schichten kommen, die irrsinnig gut integriert sind und irrsinnig gut aufgefangen sind und auch welche, die aus höheren sozialen Schichten sind, die keinen guten Stand haben, das kommt immer sehr auf die Persönlichkeit an. Prinzipiell ist es schon so, dass es oft Klassen gibt, wo's halt ein, zwei Außenseiter gibt. Das ist leider so. Jo.
I2: Wie wird man zum Außenseiter, glaubst du?
IP3: Das ist eine gute Frage [lacht], ich weiß es nicht.
I2: Aber du hast nicht das Gefühl, dass es jetzt mit Noten vielleicht auch bissl zu tun hat?
IP3: Nein, nein. Na, bei, das glaub i ned, bei denen allen nicht.
I2: Mhm. Dann ist doch eher persönliche...
IP3: ...Ich glaub schon, ja.
I1: Ja.
I2: Und ähm wie siehst du dich in der Zukunft,...
IP3: ...Hm als Lehrerin oder als...
I2: ...was hast du für Pläne?
IP3: Generell?
I1: Generell.

IP3: Also ich möchte, jo, gern weiter unterrichten, es mocht ma afoch wirklich viel Spaß, i hoff, i hob die Möglichkeit dazu, weil's halt immer, Stunden, immer a bissi schwierig. Und jo, privat halt auch Weiterentwicklungen, also i möcht gern Kinder und eine Familie. Das sind so die Pläne [I1 lacht] für die nächsten zehn Jahre [lacht].

I2: Und warum ist es schwierig mit den Stunden, wird das gekürzt oder wie schaut das aus?

IP3: Ah es sind wenig Schüler, wir haben momentan einfach eine Flaute, was Schüler betrifft. Das sind sehr geburtenschwache Jahrgänge bis 2020 und das merkt man einfach bei den Anmeldungen auch.

I2: Mhm.

IP3: Das heißt, man muss halt schauen, wie das alles halt so weitergeht. Aber bis jetzt hat's passt, das wird schon passen...

I1: ...Ja. Irgendwie...

IP3: ...Genau.

I2: Also von den Schülern sind natürlich auch dann bissl eure Jobs abhängig...

IP3: ...Richtig, genau. Genau. Also wir haben jetzt zum Beispiel immer zwei Sprachen..., zwei Italienischgruppen, zwei Französischgruppen gehabt und heuer haben wir auch noch zwei, aber nächstes Jahr haben wir nur mehr eine Italienischgruppe, eine Französischgruppe und eine Spanischgruppe, also das merkt man halt dann schon. Aber nachdem Spanisch eingeführt wird, denk ich mir, wird's schon passen.

I1: Ja.

I2: Mhm.

IP3: Weil i bin die Einzige do.

I1: Da hast du Glück [lacht]...

IP3: ...Da hab ich Glück, ja [lacht]. Genau.

I2: Werden wahrscheinlich nicht alle das Glück haben [Tür geht auf, ein Lehrer betritt den Raum].

IP3: Nein, ganz sicher nicht. Ganz sicher nicht.

Lehrer: So da, na meine Damen, ihr wollt's goa ned Schluss mochen...

[alle lachen]

IP3: Na.

Lehrer: Na ist's so schön da?

IP3: Na unbedingt.

[kurzes privates Gespräch zwischen den zwei Lehrpersonen; daraufhin verlässt der Lehrer den Raum]

I1: Ja das war eigentlich eh...

I2: ...Ja das war eh...

I1: ...die letzte Frage. Also danke...

I2: ...die letze Frage...

IP3: Aso, des wor schon die letzte Frage!

I1 und I2: Ja!

IP3: Bitte, gerne!

TRANSKRIPT 4

Aufnahmetag: 13.02.2015
Aufnahmezeit: von ca. 9:45 Uhr bis ca. 10:35 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP4... Interviewperson 4

I1: Gut, dann fangen wir, dann fangen wir an. Na zuerst, danke, dass Sie mitmachen wollen und Zeit haben für uns. Unsere Masterarbeit, das Thema unserer Masterarbeit ist also die Evaluation von Unterricht [Schulglocke läutet] äh und das wollen wir machen mit am Anfang sehr offene Fragen, am Anfang des Interviews, und später dann ein Paar spezifischere Fragen. [Schulglocke hört auf] Und ja äh selbstverständlich ist alles was Sie sagen, das wird anonymisiert...
IP4: Das ist wurscht.
I1: Okay.
IP4: Komplet egal.
[alle lachen]
I1: Gut, dann ähm wollen wir gern wissen, wie Sie diese Stunde, wo wir grad dabei waren, wie Sie die erlebt haben. [Stille] Wenn Sie an dieser Stunde zurück denken, was ja, ähm, was, was kommt dann in, bei Ihnen auf? Welche Beschreibung, Wörter, Gefühle...
IP4: Ich mein, ich bin ganz froh. Die sind ja sehr schwach und die haben alle die Laptops in Ordnung gehabt ja. Und ich mag die sehr gern und dann glauben die immer, man muss nichts tun und wenn ich komme, haben zwei Leute ein Buch gehabt und und bei machen ist die Laptop nicht gegangen und wenn ich dann was reinstelle, dann kommt keiner dazu und jetzt hab ich schon Aktion scharf gemacht und hab wirklich immer... und jetzt funktioniert das und das freut mich dann schon ja. Das freut mich dann schon... ja...
I1: Also, das...
IP4: Ich bin gern in der Klasse ja. Hm-m.
I1: Und äh Sie haben gesagt, Sie, Sie mögen die Schüler gern, und...
IP4: Ja, ja
I1: ...was, woran liegt das?
IP4: Keine Ahnung, die sind ja lieb.
I1 lacht.
IP4: Also für mich ist schwierig, dass ich sie benoten muss. Das will ich gar nicht. Ja, für mich ist das so schwierig. Ich versuch den Zugang nicht über die Leistung zu haben als Lehrer, als... du bist immer der Beurteiler, das mag ich gar nicht ja. Des so... und und ich mag dann auch gar nicht wenn ich dann sehr streng sein muss. Weil ich will ja, dass die was können. Also ich verlang dann schon viel, und wir haben eine Parallelgruppe, und die machen weniger ge? Das verlang ich und dann ärgert's mich eigentlich, dass ich so, so Aktionen setzen muss, von denen ich gar nichts halte, weil ich sag's, jo bitte mochs das, bitte tuets das, ich sag's fünf mal, ich sag's zehn mal, fünfzehn mal, aber die tun's nicht und die brauchen wirklich, dass man sogt, du das akzeptier ich nicht, das ist einfach ein Fünfer, weil

du hast... ich kann eine Schularbeit nicht akzeptieren, wenn der über die ganzen USB Sticks geht ja, weil ja immer geschwindelt wird und und wir haben drei Stunden pro Woche, wo die ähm ins... äh Lehrer haben, die ihnen das reparieren und die gehen einfach nicht hin. Und dann muss ich da immer so... sein wie ich gar nicht will, ge. Dass ich Fünfer vergeben muss oder weiß ich, Minus vergeben muss. Oder dass ich da so mahnen, predigen... aber es geht leider anders nicht ja. Und das mag ich nicht so gern. Aber dann heute, waren die Laptops alle gegangen, das hat wirklich... das war harte Arbeit und ich hab ungut werden müssen und das mag ich an den Beruf gar nicht. Das man sich nicht so irgendwas ausdiskutiert und die machen das dann, sondern dass die immer irgendwie... dass man irgendwie mit einer No, No, Note... aber es funktioniert dann so, dann tun die das, ja. Oder auch beim Typen. Äh wenn ich sage, tuets des doch bitte, machen's nicht. Erst wenn sie zwa Minus ham... wenn ich sage, wenn ihr das [Jemand kommt rein, sagt laut: „Ups!"] ... dann äh dann... das ist irgendwie blöd bei dem Beruf ge. Das man's, also das ist schade ge, weil...

I1: Wie gehen Sie damit um? Dass...

IP4: ...naja, ich versuch's immer, ihnen zu erklären. Dass ich sag: Es geht ned anders. [Stille] Joa, müssen's die Schüler fragen, wie sie's... wie sie das sehen. Natürlich ist's unangenehm. Für die Schüler ist immer angenehmer, ein Lehrer, bei dem alles egal ist. Der keine Leistung haben will. Aber das sehe ich nicht als meine Aufgabe, ge. Ich mein... äh, ich hab gern ein Spaß mit denen und ich versuch's unterhaltsam zu machen und ich versuch die Dinge nicht zu ernst zu sehen. Und ich versuch's immer in der Aufmerksamkeit zu halten. Aber ich weiß auch, dass es bei anderen in unserem Fach so ist, die sagen: Mir ist das egal, wenn der hinten eine ganze Zeit Computerspiel macht, ist mir völlig egal, wenn er nichts kann, fliegt er, fliegt er halt. Mein Ziel ist immer, dass alle da sind, dass ich alle... fördere...

I1: Hm-m.

IP4: Und ich will ja immer, dass alle durchkommen. Also bei mir kommen eigentlich immer alle durch. Und das ist halt sehr viel Aufwand, und zwischendurch muss ich schimpfen und muss halt sagen: Du, du, du... ist leider in dem Beruf so, ja. Bei mir halt. Aber die anderen sehen das glaub ich auch so.

I1: Okay. Und wie... wie haben Sie sich, als Sie äh Lehrerin geworden sind, wieso haben Sie sich dafür entschieden?

IP4: Weil ich vier Kinder gehabt hab. Also, ich war Journalistin und in ein PR-Agentur tätig und habe eine Coaching-Ausbildung gemacht und dann hab ich zwei Kinder gehabt. Und der klein war zwei Jahre und dann hab ich Zwillinge gekriegt. Und dann war das nicht mehr möglich und dann hab ich die Ausbildung gemacht mit ähm, mit vierzig. Vierzig war ich, ja. Und dann habe ich eben diese [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] -

Ausbildung gemacht, weil die so wenig Lehrer gehabt haben. Und dann habe ich gleich mit der Ausbildung zu unterrichten begonnen und weil dieses [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ja langweilig ist, habe ich dann noch vor... 2006 hab ich dann noch an der Uni, noch ein Studium, noch ein Lehramtstudium gemacht. Deutsch und Philosophie und Psychologie ja. Das ist natürliche eine große Vielfalt, ja Sonst wird es langweilig.

I1: Ja. Und Sie sagen so, dieses... das Leistungsorientierte finden Sie dann negativ...

IP4: Ich mag's nicht so gerne. Aber junge Leute brauchen wirklich scheinbar, ich weiß es nicht, es gibt schon einige andere, ma die sind halt, die sind Pubertierende, ja, die kommen rein, die wollen Unterhaltung. Ist ja bei mir auch so, wenn ich ins Lehrerzimmer komm, ich tratsch auch am liebsten. Und wenn's dann heißt, ich muss in den Unterricht, bin ich auch sauer, weil ich lieber tratsche, oder wenn ich auf einem Seminar bin, sitze ich auch hinten drin und tratsch, ja. Mir völlig egal, was der da draußen redet. Ich mein, so bin ich halt, ja. Und so sind die Schüler auch... Und ich sag ja die Sachen nicht nur einmal, nicht zweimal, sondern man sagt's ja eh zehn mal. Dann können sie's halt nicht. Und jetzt muss ich sogar Hausübungen geben, weil die tun ja nichts. Wenn man da irgendwie [unverständlich], sagen sie: das hamma nicht, aber Sie wissen eh ge. Es geht halt nicht. Man muss wirklich die Lehrkraft sein. Und ich rutsch eh dann immer wieder ab ge. Ich muss mich da immer wieder korrigieren und sagen... ma, die müssen das jetzt können. Aber man ist, wie man ist und und das habe ich jetzt zu Erkenntnis genommen. Ich, ich bin ka Machine, die von von September bis äh Juni durchgeht. Nein, und das ist so und das ist so und das ist so. Das ist halt so. Wenn ich gut aufgelegt bin, bin i, denk i ma, ja dann seh ich die Sachen nicht so. Aber ich muss immer wieder... meistens bin ich halt gut aufgelegt ge. Aber ich muss dann wirklich wieder mich korrigieren und sagen, hoppala, die brauchen jetzt wirklich... a bissl so... ja, hoppala, wisst's ihr worum ihr da seids ge? Das sag i dann auch, ich mein... wenn ihr meine Nichte und Neffe wärts, das wär mir lieber, dann müsste ich euch nicht beurteilen ja. Weil ich red gern mit ihnen und sie erzählen sehr viel und sie haben ja auch sehr viel Druck. Und in der Klasse noch immer sehr viel Zeit, aber irgendwann amal müssen sie es schon geben, weil das möchte ich schon, wenn sie rausgehen, sie haben dann auch das Fach drei Jahre gehabt. Ja. Aber natürlich wenn man von draußen kommt, wenn ma irgendwo anders gearbeitet hat... man verlangt eh nur so viel ja. Wirklich das absolut notwendigste.

I1: Ja.

IP4: Aber ich kann nicht nur mit denen tratschen oder so. Na das verlang ich schon, ich verlang nicht so wenig ja.

I1: Und wo se... wie viel... viel Freiheit haben Sie dann, um das auf ihre eigene Weise zu gestalten, in der... in der Klasse...

IP4: Ja ich schau einfach bei der Klasse... ich schau mal so, dass es so ist, dass es für alle schaffbar ist. Und das ist auch so, wenn äh ich sehe [Geräusch] einer tut und macht, und, und es gelingt halt nicht so, denke ich mir äh... im Zweifel immer für den Schüler, ja. Dass ich mir denk, ich kann besser schlafen wenn ich weiß, ich hab da kein Leben so zerstört ge. Weil ähm meine Güte, i schlof... ob i a Zweier gib, oder a Dreier gib... ich schlof gleich gut. Und der Schüler, für den hängt oft das ganze Lebensglück davon ab. Wenn er sagt: Ma bitte kann ich einen Dreier haben oder so. Es kost ma nichts wenn ich sag, du was bringst du mir dafür, machst a Referat oder... es kost mir ja nichts ja. Und die haben, die freuen sich dann an Haxen aus, ja. Und das ist dann... jo und bei anderen, die ganz schwach sind, dann schau ich halt, dass ich sie zu jemandem setzte, der gut ist, oder, also, es ist immer noch irgendwie gegangen. Es geht immer irgendwie. Und wenn's bei mir nicht geht, dann geht's bei sieben anderen Fächern auch nicht. Also das habe ich überhaupt noch nie erlebet, dass bei mir äh... aber natürlich... bei einem, die habe ich wirklich a mal durchfallen lassen müssen und dann hab ich die bei der Nachprüfung gehabt, ich hab ihr drei Briefe gesagt, wo ich gesagt hab: Schau dir die bitte genau an. Die hat ned a mal die drei Briefe angeschaut. Also, das muss man schon... manche tun halt wirklich null ja, aber wenn einer a bissl was tut, dann freut man sich ja wirklich über fünf Tropfen, ja.

I1: Und Sie haben gesagt, die Schüler, die, die stehen eh so unter Druck, weil sie sp viel zu tun haben...

IP4: ...Ja, find ich schon ja.

I1: Und haben Sie das auch, dass Sie als Lehrerin ein Druck empfinden?

IP4: Ja freilich. Ja. Die ganze Administration ist a Wahnsinn. Jetzt muss ich das elektronische Klassenbuch, da muss ich alles eingeben, dann muss ich einen Brief an die Eltern schreiben, dann muss i a... diese ganzen Tests und das alles vorbereiten. Ich hackl immer, ich war gestern da bis halb 8. Und hab diesen Tests und i hab vorher Mitarbeitskontrolle gehabt. Na mir ist sehr wichtig, dass der Unterricht gut ist ja. Ich mein, ich überprüf das ja. Wenn ich etwas mache, und und die überprüft des dann ned, dann äh machen sie's ja nicht ja. Und ähm joa, das ist viel. Psychologie ääh Philosophie ääh Stunden. Das ganze Wochenende sitz i, wenn ich zum Beispiel Schönheit mache äh ja dann sitz i... keine Ahnung, ein ganzes Wochenende. Leicht ja. Bis i dann weiß was der Hegel dazu gesagt hat, was der Aristoteles und der und der und der, i muss ja firm sein, i muss ja ähm oder in Psychologie... ich mein, ich muss ja schauen, dass das zeitgemäß ist. I geh ja ned her, nehm a Buch und sag, das sind die Nerven, und das ist... na gar nicht, dann schau ich, was ist interessant, was weiß ich, Kriminalpsychologie, wie passt da Freud dazu, wie passt denn do, dann schau i an passenden Film, also ich bereite ununterbrochen vor. Aber das ist

ja, für mi, das wieder, was ich frei entscheiden kann, weil sonst würd ich ersticken. Wenn ich permanent das, was ich heute mache, wenn ich permanent äh Spalten mache, wenn ich permanent Briefe mache, das ist ja langweilig. Ich mache da auch in Deutsch jedes Jahr was anderes. Weil ich hab immer dritten Klassen, ich mein, ich mache jede dritte was anderes, also wenn ich zum Beispiel in der einen Klasse die Romantik ganz vertiefe, dann lese ich beim nächstes Mal wenn ich die Romantik hab, andere Bücher. Also, ich lese nie zwei gleiche Bücher, sondern i... das mache ich immer wieder neu, sonst... weil sonst wärs zu langweilig. Der Lehrberuf ist langweilig. Auf Dauer. Ich mein, ich mach ihn jetzt seit fünfzehn Jahren, das ist langweilig ja. Weil du, du bist ja intellektuell, wenn du von der Uni kommst, du hast schon ein gewisses Niveau. Dann kommst zu meinen Schülern und ich mein, äh vielleicht haben Sie's eh mitgekriegt wenn ich so wie da steht, der Ordner Ferienbüro Nachname, was schreibe ich hin? Und die schreiben wirklich Nachname hin. Ich mein, das ist basale Grundstimulierung zum Teil. Das ist ja so wie du als Mutter pausenlos Kindergartenkinder daheim hast, so schön das ist, irgendwie willst a a bissl... und deswegen tua i ma... ja ich mache eh sehr viel. Oder so in Deutsch ge, da denk i mi, joa da mache ich a mal... die Arbeitslosen von Mariental, weil ich mir gedacht hab, das ist klass, das kann ich machen. Aber das muss man natürlich a Bezug zur Realität immer. Du musst immer schauen, wie ist das jetzt, wie war das damals, dann musst geschichtlich, das Erklären was da im Mariental los war, sind ja ganz schlichte Gemüter in einer [Schulform] und i war ja am Anfang, i war da doch sehr sehr lange Journalistin eben und... in einem PR-Büro ähm dann dann komm i da her, was sie alles nicht gewusst haben. Ge zum Beispiel wenn ma nehmen, das Wort Repertoire. Keiner weiß es! Auf die Idee wär ich ja nie gekommen! Wenn in einer [Schulform] bin, dass die Leit nicht wissen was das ist, was ist dann eigentlich deine Visitenkarte? Dann hab i ma dacht, trollt die mich oder so? Und das ist nicht... aber das ist nicht nur in der zweiten Handelsschule, wenn i vier vier, vierten [Schulform] bin, die wissen nicht was das Wort Eintracht heißt. Sie lebten in Eintracht. Das kennen sie nicht. Also, so Sachen! Und wenn i zum Beispiel, mi mein Leben lang auf das reduzieren müsste, dann würde i doch verblöden? Wenn jetzt immer das gleiche aus dem Lehrbuch machen. Deswegen bin ich glücklich wenn ich bei Deutsch, aber ich hackl immer so diese... i hob zweiundzwanzig Stunden, aber ich sitze sicher in der Woche, ich sitze jedes Wochenende für das Philosophen lernen, und schauen was ist im Psychologie, neue Studien, was gibt's, was könnte interessant sein und gleichzeitig vergesse i die hälfte wieder. [lacht] Ja ich muss das immer wieder neu machen.

I1: Ja.

IP4: Und es muss immer Zeitgemäß sein, von den Zeitungsartikeln her, dann darfst nichts auslassen, weil wir sind ja, wir wollen UNESCO Schule werden. Das heißt, wir müssen uns mit Kritik beschäftigen, mit Demokratie, da muss immer also, wie das im Unterricht... und das ist für mi das Lebendige. Also ich möchte nie Mathematik unterrichten, nie im Leben! Was studieren Sie?
I1: Bildungswissenschaft.
[Stille]
I1: Also, Pädagogik eigentlich.
IP4: Was machen's dann damit?
I1: Äh ja wir können unterschiedliche Sachen machen. Ab... Zum Beispiel auch in einer Schule arbeiten. Aber...
IP4: Als was?
I1: Als... Pädagogin?
IP4: Na das sind aber keine Schulpädagogen die bei uns arbeiten können. Sie... Sie brauchen Schulfächer!
I1: Ja, ja das stimmt. Ich habe auch ein Lehramtsdiplom...
IP4: Wofür?
I1: Äh We... Ethik.
IP4: Das wird aber auch nirgends...
I1: Ich weiß. Also, ja ich weiß noch nicht genau was wir nachher damit machen.
IP4: Und Sie haben auch nur Ethik?
I2: Nein, ich studiere auch Bildungswissenscha...
IP4: ...und was machen Sie damit?
I2: Ja man kann auch ähm in die Erwachsenenbildung gehen und Lehrerausbildung und... mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten, mit Drogensüchtigen, also das gibt's...
IP4: Als was? Was mit Drogensüchtigen?
I2: Ja, das ist dann Sozialarbeit...
[Stille]
IP4: Aber Drogensüchtigen brauchen doch jemanden, der a bissl so über die Sucht und so sich auskennt.
I2: Ja natürlich. Da gibt's dann Zusatzausbildungen, aber das Studium ist halt das Grundstein für...
IP4: ...das heißt, das geht dann weiter?
I2: ...das man auch in der Sozialarbeit gehen kann.

IP4: Ja. Weil i hab nämlich a a Studium gehabt und dann hat eine Schule mich nicht genommen. Ich habe Publizistik gehabt und eben auch Pädagogik und auch Italienisch, aber wenn's nicht Lehramt...

I2: Hm-m.

I1: Hm-m. Ja. Sehr schwierig.

IP4: Und Ethik... Ethik hab i a unterrichtet gehabt. Wir haben ein Schulversuch gehabt, das war auch schön. Ethik, da kann man auch so viel machen, Ethik...

I1: Ja.

IP4: Ethik ist super ja.

I1: Ja.

IP4: Aber die Schulen sind nicht reif dafür.

I1: Na, ja, das habe ich jetzt leider auch bemerkt.

IP4: Es gibt einige AHSsen, da hat man Ethik. Aber wir haben's wieder abgeschafft, das war auch sehr viel eben, halt praktische Ethik ist a ganz interessanter Teil für die Schüler.

I1: Ja.

IP4: Man kann ja a Philosophie machen, aber wenn das Schulsystem ist... man muss a Lehramt haben...

I1: Ja.

IP4: ...und dann bist du auch das Fach... also es ist schon, wenn i so jung wär... vierzig Jahr kannst drin ned bleiben, jetzt bin ich fünfzehn Jahr eine und... es ist so viel drinnen wenn ma so Bildungsinteressiert ist, das ist halt wirklich... aber ich mag die jungen, ich finds... sie lustig, oder lieb und, und ich bin ja auch Coach hier, so ich berate so, und, und, dann denk i ma, naja, die haben's nicht leicht ge, die kämpfen mit sich, mit der Pubertät und, und die sehen das alles natürlich ganz anders als ich... mit über fünfzig ge, das ist ja logisch.

I1: Ja.

IP4: Dass die ganz andere Prioritäten haben, die kommen mit dem Körper nicht z'recht, mit den Eltern, sie erleben das halt auch a bissl, ich mein, wenn jeder halt a bissl verlangt ist es für die Schüler schon zu viel, sie haben Rechnungswesen, mathematisch so viele Grundbegriffe...

I1: Ja. Hat sich das über die Jahre geändert?

IP4: Ja freilich. Das ist a Wahnsinn. Ich hab vor fünfzehn Jahre begonnen. Schularbeiten, die ich damals in einer Handelsschule gemacht hab, die kann ich jetzt noch nicht einmal in der [Schulform] geben. Müss i kürzen. [lacht]

I1: Also, da hat... hat sich etwas ver... verschlechtert, oder...

IP4: ...ja.

I1: Und ha... i.. wird das auf eine andere Seite so kompensiert, oder können sie andere Sachen dann besser als die Kinder oder die Jugendliche früher?
IP4: Nein. Die sind sehr sehr unselbstständig. Aber dann denke ich mir, meine Kinder sind nicht anders, also man hat, Leute die keine Kinder haben sagen, das sind die Eltern und so ja. Die sind... wenn i denk, ma Sohn ist zwanzig, der wollte sich gestern wo anmelden, ich hab kein Handy mit gehabt, der kommt nicht auf die Idee dann selber hin zu gehen. Mama wo warst du, ich hab nicht hingehen können. Du hast mich nicht geholt. Mit zwanzig. Die sind so. Die können nicht improvisieren, so flexibel sein. Weil ähm die sind es so gewohnt, über das Handy erreichbar zu sein und irgendwie Informationen zu kriegen. Die sind einfach so gewöhnt, dass die Eltern ihnen alles machen, scheinbar. Meine, und auch die Schulkinder, die kommen gar nicht auf die Idee durch eigene Lösungen a Flexibilität so im Denken ja, ist schon so. Aber wenn ich zurück denk, ich war auch nicht anders. Mit Sechzehn, ich war auch, i war ja ned anders.
I2: Und wenn Sie sagen, das hat sich verschlechtert, woran liegt das, glauben Sie?
IP4: Hm. Naja. Computers kamen so vor fünfzehn Jahren ge. Oder zwanzig Jahren. Das heißt, die haben schon sehr früh das Fernsehen entdeckt und nicht das Lesen. Und Lesen ist ja ganz ganz wichtig zur Ausbildung. Das macht sehr Intelligent. Viel lesen. Das bewirkt im Gehirn, dass man einfach sehr viel... ich weiß ned ob i da das Wort Intelligent schon sagen kann ja, aber es macht sehr viel. Man taucht in eine Welt ein, man macht... man lernt sich konzentrieren. Wenn i mit meinem Vierten ein Buch lese will, 150 Seiten, dann stöhnen sie. Das Buch, das lese ich in zwei Stunden. [Seufzt] Bah das können wir nicht! Wenn ich jetzt sage, ich bin zwei Wochen nicht da, wenn ich wieder komme, liest ihr es dann? [Seufzt] Na! Dann bin i schon Mitte Juni, wo ich sagen soll: Das geht ned. Das können die nicht. Aber meine Buben auch nicht. Die können sich nicht hinsetzen und einen Nachmittag lesen. Die haben ka Sitzfleisch. Also das... dieses Konzentrieren auf etwas... und dann haben's bei uns natürlich die Handys immer, Whatsapp, es piepst, es pupst, es ist... die sind einfach so... es interessiert's einfach ned. Ja? Die können sich jederzeit mit ihren Freunden herumsimsen, die schreiben sich ja in der Klasse das auch. Und sie haben so viele Möglichkeiten der Ablenkung. Was, was vielleicht früher nicht so war. Wie i angefangen hab, da haben viele noch kein Internet zuhause gehabt. Das heißt, die haben dann ned äh und sie nutzen das Internet ja nicht zu den Dingen, äh die halt wirklich, auch die Möglich... äh wo das Internet die Möglichkeit bietet, also wenn i sag, ja mach jetzt das und das, sie recherchieren jetzt nicht über ein Thema, sondern sie suchen schon das Fixfertige, was sie nicht einmal durchlesen. Keine Ahnung, wenn ich jetzt nehme: Mineralwasser. Schreib mal was über das Mineralwasser, kannst ja a Buch darüber schreiben. Mehr sag ich ja eh nicht. Dann würden

die eine fertige Geschichte liefern, aber jetzt nicht das ma sagt, da kann man schreiben über die Hüte von Mineralwasser, hilft denn Mineralwasser wirklich, wie viel Leute trinken, also ökonomisch, so a bissl was Sagenumwobenes, viele Bereiche ja. Warum trinken manche Leut nur stilles, da kann i Interviews machen, da komms ned, die haben so... diese Gedankenvielfalt nicht. So jo des muss i machen, das brauch i halt, dann geben sie es ab und klar, die Geschichte ist erledigt. Dieses Querdenken, dieses ähm dieser Facettenreichtum ist ned do. Ich hab eine Klasse, die ist so, wenn so: Ja wie tun ma? ja wir können so, wir können so, wir können so, wir können so... aber so... das ist eine Ausnahme.

I1: Woran liegt das, denken Sie, dass diese Klasse das gerade kann?

IP4: Ähm i glaub wir haben da a paar Lebendige drinnen und die reißen die anderen mit. Ich glaub, dass sie sehr viel von den anderen auch lernen.

I1: Hm-m.

IP4: Dass sie sich dann einteilen. Du, mach du das jetzt, du das, ich glaub, dass sie sich gegenseitig auch befruchten. Die hinterfragen. Aber ich denke immer, das wird eh kommen, vielleicht kommt es sehr verzögert aber würd ich die dann in den Fünften haben, dann sind die schon... durchdachter. Aber ich glaub, ihnen ist das einfach so bequem. Das selbst nachdenken, sie haben es einfach nie müssen.

I1: Und warum müssen sie das nicht?

IP4: Weil die Eltern alles machen. Glaub ich. Ich weiß es ja nicht. Aber wenn Eltern, beim Elternsprechtag, haben die Eltern schon, die bräuchten nur lernen. Zu Hause nichts machen. Das nicht machen, das nicht, das nicht machen. Und dann denk i ma ähm vielleicht... i kanns bei den... bei den Migranten... die Migranteneltern sind natürlich ein bissl traditioneller und die verlangen von den Kindern glaub ich schon mehr, was weiß i, die können selber nicht gut Deutsch und glauben, dass die Kinder dann Einser und Zweier kriegen sollen. Da ist oft so ein enormen Druck, wo die Kinder so a bissi resignieren oft ja. Aber... bei meinen Kindern denk ich nie, dass ist deine Pflicht. Und das hat man früher schon irgendwie gehabt. Das... Gut das ist jetzt so, aber eine Aufgabe. So, die Kinder diskutieren und reden sich herum und wenn ich sag, machst du des, na wieso sollen wir? Wieso muss i? Aber dass ma so wie auch in die Philosophie g'sagt, wo immer steht, dass ist die Pflicht des Menschen, und dos is a Pflicht. Das hat ma heute ned mehr ja. Oder was wor da für eine Aufschrei bei der Uni? Das... wie i das gemacht hab, hat man halt gehen können wo man hat wollen, auf die Uni, aber die Prüfungen waren dementsprechend, die wurden nicht geschenkt. Heute ist es so, man soll drüben sein und unterschreiben sich die Leute gegenseitig und der Vortragende tut so, als ob er es nicht merkt, wenn statt vierzig achtundzwanzig drinnen sitzen und äh so weit ich es... es war für mich sehr interessant ge, aber verlangen tun sie a nichts. Dass wenn I's Studium

gemacht hab und... jetzt von 2006 bis 2009 waren... ich hab immer gedacht, was die Vortragenden jetzt akzeptieren, das hät i ned akzeptiert. So äh Vorträge. [Stille] So diese Selbstverantwortung, von der allen reden, erkenn i wenig. Es funktioniert in dieser Klasse jetzt nur... Druck.

I1: Hm-m.

IP4: Und wenn es Gerät nicht geht, dann... trag i mir das ein als minus, weil du brauchst ein Arbeitsgerät. Wie willst du dann mitarbeiten? Also, das ist... aber ich glaube, es ist alles Zeitverzögerter. Das glaub ich schon auch, dass die länger gehütet werden, aber ich weiß es wirklich nicht ge. Ich kann es nur... ich seh nur sie... sind so ein bisschen Kinderlein noch und ich seh bei meinen Kindern nichts anderes. Und ich hab mich immer bemüht, dass i's richtig mach, aber... die Mädls, die sind selbstständig, die lassen sich nicht helfen, und die Buben, die haben ned a mal Milch kauft, die verzichten lieber auf den Milch in Kaffee wenn ich sie nicht bringe. [Stille]

I1: Und...

IP4: Da müssen Sie mal das Institut für Jugendforschung nachfragen.

[alle lachen]

I1: Und äh wenn Sie äh mit was Sie gerade erzählen, eine eigene Schule gründen dürften, wie Sie alles gestalten könnten...

IP4: ...hm-m

I1: ...wie Sie es wollen. Wie würde so eine Schule dann ausschauen?

IP4: Ähm die würd ausschauen... so wie a ähm so wie ich mich eine amerikanische Campus vorstelle, die ich ja nicht so wirklich kenne, aber so wie's alte AKH, mit Gebäuden, sehr viel Grünfläche, mit Erholungsräumen... ähm dass man sich wirklich... dass ma a Sofas hat, wo man sich mit einer Leselampe zurücksetzen kann. Wo ich Ruhe haben kann, wenn ich's will. Ähm wo i mi vielleicht so in einem Sessel so a bissl ausrasten kann. Mit an Angebot, mit einem sportlichen Angebot und auch einem intellektuellen Angebot und so, was weiß ich, wo ma Fotos machen und entwickeln kann, also so wirklich Kreativkurse, dann würde ich die Kinder auch den ganzen Tag gehen lassen, aber nicht so. So wie jetzt, wie unser Schüler sitzen, die haben soviel Platz [zeigt ein kleines Quadrat um sich herum]. Da müssen sie sitzen von dreiviertel acht bis äh halb vier, vier, fünf. Und die können nirgends Ruhe haben. Also i würd a bissi so die Ruhe fördern. Die Ruhe und einfach das Aushalten von Ruhe. Ja. Sodass ma irgendwie das, dass das von außen ned so ein... einen niederschwappt, sondern dass es von ihnen von innen geschaut wird, was ist eigentlich drinnen? So i war mal Sennerin drei Monate, wie ich studiert hab, und da war ma, mit meinem damaligen Freund, drei Monate auf tausendsiebenhundert Meter, auf einen Alm, und wir habe ein

Transistorradio gehabt und waren die Batterien ganz begrenzt, es hat ka Wasser gegeben, nichts. Da war nichts! Man hat von der Hütte hat man eine Stunde gehen müssen und wir haben aus zweihundert Kühe aufpassen müssen. Und was do herauskommt, an Kreativität, ja, so äh so i hab a ganzes Buch gezeichnet oder Reklam gelesen, die i nie gelesen hätte und das war wirklich die schönste Zeit. Und dann kommst runter ins Tal und tut da einfach... der will was, der will was. Man vergisst oft auf das Riesenrepertoire, das in einem drinnen ist. Und meiner Meinung nach, fördert Lesen das schon. So, sich selbst zu finden, und und seine Ideen generieren und so, und das fehlt ja. Die donnern sich zu mit Unterhaltung und ich versteh's auch. Ich mach's ja eh auch, ja. Nur, sie haben das andere nie kennengelernt. Also, wenn ich jetzt ein Thema vorbereite, ja, und dann, dann bedenke wie viel ich eigentlich schon darüber wüsste und raus, rauslassen kann ich da so... von der Hintergrundinformation auf die Hintergrundinformation und Bücher geben einem ja so viel Wissen. Da gibt's, da gibt's zum Beispiel historische Romane, das ist so viel an Wissen drinnen. Äh und das haben unsere nicht. Weil wenn wir jetzt, wenn wir reden über's alte Griechenland ja. Die wissen ja ned a mal wie die angezogen oder wie die ausgeschaut haben könnten. Oder, oder der dreißigjährige Krieg oder so. Und wenn man liest, man erfährt so viel. Also ich hab so viel Wissen, nur über das! Oder was weiß i, kennen Sie Grillparzer, der arme Spielmann?

I2: Hm-m.

IP4: Ja. Wo ich mir denk, was ist das für tolles Buch ja. Wieder so a äh wie man a Menschen beobachten kann, auf was man schauen kann, wie so a liebenswerte Mensch, dass das so ein Loser jetzt ist ja. So so und wie die Frau ihn doch liebt und nicht wählt und das sagt ja so viel aus... und das lesen die nicht. Ich hab's mir überlegt, soll ich es mit ihnen lesen. Die lesen's nicht. Ja. Können wir nicht einen Krimi lesen? Naja. Sicher. Bevor ma nichts lesen, les'ma a Krimi.

I2: Hm-m.

IP4: Bevor ma nichts lesen, les'ma das Zuckerpüppchen. Ist ja auch spannend. Aber so, dass was sie unter Kulturgut oder was wirklich Bildung ausmacht, find ich da nicht, ja. [Stille] Aber macht ja nichts. Es ist a andere Zeit und i denk ma ja, ähm meins ist es nicht ge, aber ich versuch dann schon... aber bei IFA hab i ka Spielraum ja, da müss ma das Briefe schreiben, die können ned a mal a Brief formulieren. Wenn i jetzt sag, schreibts bitte a Angebot, schreibts äh i möchte dreißig Dixo haben und und zwanzig äh Bogen Kopierpapier, schreibts des bitte in... die können das nicht in eigene Worten. Ich gebe so einen Brieftext vor. Brieftexte. Die Leute sind fünfzehn, sechzehn Jahr, siebzehn. Und dann... ich weiß nicht ob Sie das eh mit'kriegt haben, hab ich geschrieben, a Betreff in a Brief ist das worum's im Brief geht und dann sagen's... die wissen nicht worum's geht. Wie lang hamma gebraucht bis

ma die Antwort gehabt ham? [Stille] Die sind halt einfach... ich mach dann natürlich kompetenzorientiert, das selber erarbeiten ja. Was ich kriege ist Schrott ja. Weil... wenn ich es jetzt in Deutsch mach oder so, ähm, die können es nicht, sie haben es nicht gelernt. Ich mein das Sitzfleisch, was steht denn da, was will sie denn, was gehört da noch dazu? Sie arbeiten eines nach dem anderen ab und statt selber zu denken, da weiß ich nicht was Sie meinen. Tut mir leid, das weiß ich ned. Ja. Aber ich glaub, das ist das Alter.

I1: Okay.

IP4: Oder vielleicht auch die Erwachsenen, die so sind. Vielleicht. Ich weiß es nicht.

I1: Und wie, wie, wie sehen Sie ihre Rolle dann da um vielleicht etwas zu verändern oder...

IP4: Ich kann das nicht verändern. Also... i seh mich nicht als Weltveränderer. Ich denk, dass es mit der Pubertät so ist ja. Manche können sich ganz gut anpassen, an das Schulsystem, das sind die Glücklichen. Ich seh auch hochinteressante Leute leider gehen ja. Weil die sagen, mit dieser Institution kann ich nicht. Versteh ich ja. Ich versteh das wirklich. Ich kann nicht eingehend von dreiviertel achte bis viere mich für Geschichte interessieren, mich für Biologie interessieren, mi für das interessieren, das verstehe ich ja. Ähm. Mir ist wichtig, dass ich eben als Coach mit ihnen reden kann. Oder, dass ma dann, dass ich ihnen Mut machen kann. Aber es gibt, die sagen, ich hör auf, ichhalt es nicht mehr aus ge. Etwas meld mi ab und dann sag i einfach na. Jetzt in den vierten meldet sich keine ab ja. Und dann schnapp i sie, und dann reden ma a bissi drüber. Und das i halt sag, so jetzt werd ma schauen, oder i schau dann, wo i so a bissl... meine Güte, wenn sie sagen, also ich lass die die Testtermine selber aussuchen, ich lass sie halt oder ich schau halt immer, dass i, dass ich sie durch die Matura bring. Das muss sein, und ich muss nicht alles immer sehen und ich muss... die Schule ist die Schule aber sie ist wirklich nicht das Leben. Wirklich nicht ja. Wir haben oft Einserschüler da, wo ich ma denkt, die werden ausgeschmissen in einem Büro, weil... wenn der Chef sagt, schreibens ma des, die können's ned. Und das... verlassen oft brillante Schüler in der Schule, die das alles kennten, aber die scheitern am System. Also, ich versuch das alles so ähm die Schule nicht zu über zu bewerten, ich schau ma so als Gesamtheit an und dann denk, wir waren enttäuscht, die versteht überhaupt nichts. Ähm aber denk ma, das ma sie durch die Matura bringt. Ma lass ned jemand bis in den Vierten gehen und dann sag i, tut mir leid ja. Das ist durch diese, die Zentralmatura. Die macht ihnen sehr viel Angst auch, vor allem Mathematik. Weil die einfach... da steht was und die können's nicht umsetzen. Ich weiß nicht wie das gehen wird. Ich muss für Deutsch meine Lösung finden. Dass i ma denk, zum Glück kann ich das noch benoten und ich werde schon das ausser finden. Das sie so noch, ja, irgendwas, weil dies kann keiner. Aber die Schüler die bei mir, die es halt nicht versteht, weil die zu Hause noch immer sehr beschränkt, weil die

bekommt jeden Förderkurs, die lernt, und tut, und macht und das leider noch nichts herausschaut ja... immer wenn ich sag, das wird nichts, das kann ich nicht sagen. Die Matura, das mach ma. Aber natürlich wenn einer nur jedes dritte Mal kommt, nichts tut, nichts macht, und gar nichts macht, dann denk i mi schon äh ja schau mal ja. Also es kriegt jeder seine Note, die er verdient, aber natürlich, ich versuch die anderen Faktoren auch zu berücksichtigen. Ich mein, so wichtig ist die deutsche Literatur jetzt a ned oder. Dass sie daher Schulabbrecher werden mussen. Ma die komme eh... sei mal froh wenn die alle ein Job kriegen. Ja. Weiß, die Schule wie sie jetzt ist, kann i ja ned gutheißen. Und eine Schule die ich machen würde, die wär ganz anders ja. Leider glaube ich, würde sie nicht ohne Druck funktionieren.

I1: Okay.

IP4: Glaube ich. Weil junge Leute das noch nicht erkennen. Und das ähm bei manchen frage ich mich wie die den Druck draußen aushalten werden. Ja.

I1: Denken Sie, dass es da noch mehr ist als in der Schule? In die Gesellschaft? Wenn sie arbeiten? Oder...

IP4: ...na ich... ich bin da ganz hoffnungsfroh. Sie sind ja Träumer. Sie glauben, sie gehen in die, in die äh Schule und wenn die rauskommen, dass die reich sind. Die haben ja die Illusion, wenn ich groß bin habe ich einen Job und verdiene ich viel Geld. Stimmt, aber arbeiten macht ma nicht reich. Wenn die rauskommen, was werden die verdienen, tausendzweihunderd Euro? Wenn sie Glück haben, bekommen sie ein Job. Eh geschickt! Und dann sagen vielleicht Eltern, ich glaube, dass Sie das schon akzeptieren. Die Schule ist... einfach eine eigene Einrichtung, draußen quatscht einer, innen drin hast a Freund mit denen du reden möchtest. Du kannst doch nicht acht Stunden immer zuhören. Acht Stunden konzentriert arbeiten. Das kann ka Mensch. Also, ich seh es schon wenn ich in irgendein Seminar geh. Äh i sitz in der letzten Bank. Weh wenn vorne ka Platz mehr frei ist ja. Äh nur wenn hinter ka Platz mehr frei ist. Und dann pass i auf. Schwierig. Also, ich wollte nicht mehr in die Schule gehen müssen. Und das Spannende ist, und deshalb glaube i a dass das Leben sehr nah kommt, wenn ich mit ihnen irgendwo hin fahre. Ja. Und dann kann i mit die schlichteste Gemüter nach Berlin fahren. I kenn mi ned aus. Aber die nehmen mir beim Arm und sagen, so Frau Professor, do müssen Sie hingehen, do müssen Sie hingehen. Und die können schon, die haben ganz ganz große Fähigkeiten, nur so das Schulsystem, so wie es ist, rolt sie nicht ab. Ja. Is ja logisch, ich kann nicht mit einer Erörterung über Arbeitslosigkeit nicht abholen. Das interessiert's ned.

I1: Hm-m.

I2: Wo liegen dann ihre Fähigkeiten?

IP4: Hm. Sie sind sehr schnell.
I2: Hm-m.
IP4: Die sind ausnehmend schnell. Zum Beispiel, sie können diese technische Neuerungen.. äh wenn i oft, wenn i a neues Handy hab ja, was soll i mi für ein, und sagen's na na das brauchen Sie ned, i will nur telefonieren, die können das. Wenn sie was interessiert, die sind schon vive, schon schnell. Wie die das machen und so, und die anderen, wenn sie was machen was sie interessiert. Nur Schule perse, wer interessiert denn des? Na super ich hab Deutsch, ba. Englisch klasse. Business Englisch. Ist utopisch oder. Also ich seh, mein Aufgabe ist schon, sie her zu holen, ja. Das ich ihnen das, was das notwendigste ist, mitgeben kann. Und gleichzeitig muss man auch sagen, in Deutsch denk ich ma, das ist ja, zum Teil alter Stoff. Das Neue, da draußen passiert ja so schnell, ich mein, ich bin etwas ausgebildet, in einem Kulturgut wo es wirklich nicht notwendig ist. Ich mein, es ist notwendig, dass sie rechtschreiben können, aber selbst das ist in Zeiten von SMS, die schreiben doch eh alle SMS klein, schreib doch die Emails a klein. Und trotzdem muss i die Romantik machen. Für mich ist das toll. Ich liebe die Romantik. I i lieb die ganze Literatur. Aber ich brauch nicht Rechnungswesen machen. Ich mein, das kann ich nicht. I kann ka Mathematik, ka Geografie, und wenn die finden werden, was ihnen gefällt... das wünsch i jedem ja. Und do denk i ma, sind's einfach junge Leute, für die es eh alles anstrengend ist. Jetzt in der Stund, der Stund, der Stund. Das ist ja nicht so. Und die nehmen das ja anders wahr. So wie i auf der Uni jetzt war, für mi war das toll. Literaturgeschichte, ich bin ja aufgeblüht. I i kriege Gefühle bei a Textanalyse. Wirklich, wenn i mal alt und grau bin und man gibt ma was zum Analysieren, das ist ja... krank eigentlich. Weil's mei Hobby ist. Und jetzt haben wir mit Kollegen eine Textanalyse gemacht, a Text und i hab g'sagt, ba, die analysier ma. Und die haben gesagt, na was ist das langweilig. [lacht] Und i hab g'sagt, des versteh i ned. So faad ge. Kemma ned was Blutrünstiges lesen? Jo kenma, gibt ja genug. [lacht] Es ist halt so ge, ähm, sie sind lieb. Ich mag's recht gern mit ihnen. Und ich seh, dass die es nicht leicht haben. Und ich seh auf keinen Fall, dass sie zu faul sind. Das ist nicht Faulheit. Sie haben einfach kein Bock. Das ist was anderes. Find i. Und sie haben es schwer genug. Sie wissen eh, was sie in dieser Zeit tun müssen.
I1: Hm-m.
IP4: Und die Eltern sind lästig und... die Lehrer jetzt auch, im Lehrerzimmer, die sind: Na die tun nichts, und da wär so viel Kapazität drinnen. Ja, aber lernen kannst nur, wenn du leidenschaftlich bist. Find i. Und und, wir Lehrer haben halt a Leidenschaft für unser Fach, [unverständlich] das merk ich ja, wenn mein Mann vom Fußball redet, da denk ich mir: Wann hört denn der auf? Aber es ist so.

I1: Ja.
IP4: Ich glaub, wir verlangen zu viel von ihnen. Und i denke ma, wenn sie jetzt unglücklich sind, also wie heiß... bitte, ein junger Mensch soll doch nicht unglücklich sein. Schule soll sie doch nicht unglücklich machen. Wir bereiten ja ned auf des... ich bereite auf das vor was sie brauchen, was weiß i, a Brief schreiben müssen, das sie's kennen, nur wenn die hinkommen und die noch nicht einmal selbstständig formulieren können. Die würden schon lernen im Job. Ich wünsche ihnen, dass sie einen lieben Mentor in der Arbeit haben. Die sie einfach in ihre, ihre Jugend nehmen können. Wenn ich ma unseren jungen Kollegen anschau, und dann ist er völlig durcheinander weil er nicht weiß wie er das jetzt mit der Schularbeit macht und altere Kollegen sagen maaaah ge, aber er ist so, als a junger. Ich bin auch die Welt eine und hab a nichts gewusst. Als i ma erstes Interview g'macht hab, das war so eine Lokalredaktion und der Chef, schau dort hin, schau was los ist. I geh hin, hamma's angeschaut, bin wieder heim gangen. Sagt er, wer war dann dort. Des weiß ich doch nicht. Kenn doch die Leute ned. Haha na schau du bist Journalistin. Du musst hingehen, du musst fragen: wie heißen Sie? Was machen Sie? Und dann nimmst a Zettel und fragt, wie schreibt man Sie? I war genau so.
I2: Wenn Sie sagen, im Lehrerzimmer so, also junge Kolleginnen...
IP4: ...hm-m.
I2: ...kennen sich nicht aus oder so, hilft man sich dann, oder wie läuft das ab?
IP4: Jo i tu's schon.
I2: Hm-m.
IP4: Oder einmal war da eine wirklich Herzige. Aber das weiß ein Ander nicht. Für uns Lehrer, wenn a Schularbeitstermin steht, das ist ganz was Wichtiges ja. Muss ma vorstellen, die Wichtigkeit ge. Die eine ist dann in Frankreich, die Ander ist dann in England, du hast nur den Termin. Dann musst's dir ausrechnen, wie viele Stunden brauchst du vorher, damit du sie vorbereitest. Wenn da jetzt ein Kollege kommt, ich nehm jetzt dein Termin und du machst das drei Wochen vorher, geht das oft ned.
I2: Hm-m.
IP4: Wenn ma zum Beispiel, i bin jetzt zwei Wochen ned do und dann ist meine 4BK einen Monat nicht da. Wenn jetzt ein Kollege zu mir sagt, du mach die Schularbeit ned am 8. Mai, sondern am... vor die Ostern, geht's schlicht und ergreifend ned ja. Und jetzt kommt so a junger her, und hat a, a Freifach Spanisch ja. Und das ist in der Hierarchie wieder was anderes. Und bei Englisch ist das das gleiche wie bei mir und dann geht er her und er braucht von der Englischlehrerin den Termin. Und jetzt sagt, es war heut dann so, und sagt er was? Mit einem Freifach, will er jetzt mein Englischtermin, ist halt logisch, dass der... und

er schreibt sich halt einfach dazu. Und das ist einfach bei uns arg, und es ist in Wirklichkeit so wurscht, belustigend, aber... aber trotzdem. Naja, und dann kommt er drauf, dass er ja von der Klasse gar keine Schüler hat, also es ist, bei mir ist es um meine 2BS gegangen und dann kommt er hin und her und braucht unbedingt und so und und hat bei der anderen Kollegin schon verdrossen. Schau du bitte an ob du Schüler hast aus meiner Klasse. Dann kommt er drauf wenn er erst drei Lehrer narrisch gemacht hat, er hat eh ka Schüler von mir. Ja, dann kannst dir eh dazu schreiben. Und dann war er ganz geknickt und ganz fertig und und dann denk i mir ja, genau so wie bei mir, wo i hingegangen und ich bin so froh, dass der, in der Redaktion wo ich war so a netter Typ war, der hat gesagt, trau dich mal. Und der nicht gesagt hat, du dummer Mensch oder so. Sondern der gelacht hat und gesagt haha du muss hin gehen und fragen. Also du bist jetzt nicht mehr auf der Uni. Oder wo's geheißen hat, du musst a Bildtext schreiben. Da war a kleiner Mädl mit a Teddybär. Und da bin i zwei Stund gesessen und hab kein Bildtext z'sammenkriegt. Was schreib i da? Ich dacht, i muss jetzt... er sagt du schreibst jetzt umma, die kleine Susi hat ihrem Teddy lieb. Ich hab gesagt, das schreib ich doch nicht ja. Also, da hab i so liebe Leute gehabt die mir das so beigebracht haben und da denk i ma, das möchte ich eigentlich auch so machen. Und nicht gleich werten.
I2: Machen das die Anderen auch so?
IP4: Das weiß i ned, wie sich die anderen tun. Müssen sie die halt fragen.
I2: Hm-m.
IP4: Na i hab im Leben immer angenehm empfunden, wenn ma ned bewertet wird, das ist a heute noch so. Wenn es ma hat passiert ist es passiert, aber ich werde da ned abgewertet. Und des denk i ma, das möchte i dann a tun. I versuch immer die Schüler als Mensch zu sehen und nicht nach seinen Leistungen ja. Oder wenn ma sagt, du hast wieder nichts, wenn i ma denk, im Grund möchte jeder lauter Einser haben und es hat schon a Grund worum's ned geht, dann geht's jetzt nicht, dann geht's das nächste Mal, und wenn es überhaupt nicht geht, dann äh muss man in seinem Leben a anderen Platz suchen. Und auf das sollte Schule so ein bisschen mehr so ähm liebevolle mmmmmmh oder sag ma, wertschätzende Umgang, das geht halt nicht im Moment. Pubertät ist a harte Zeit ja. Ist ned für alle easy cheesy. Und ist nicht so, hat halt nicht gelernt, punkt. Muss i leider heut a Fünfer geben. Und dann kriegt er noch a Chance, und noch a Chance und noch a Chance und hoffentlich nimmt er eine. Aber was wenn er keine nimmt. Und ähm so wie mit dem Laptop, ich muss manche ja wirklich zweimal a minus geben, da hab i gesagt, nein das geht so nicht ja. Und dann sind's beleidigt natürlich, die Stimmung als Lehrer ist eh schon hart, du bist sehr am am am Wiggelwaggel, heute lieben sie dich, und morgen haben sie so ein Wut auf di, weil du schon ein Dreier halt... äh denn sie glauben, dass i ka Vierer geben würd, aber das ist für mi das

Stressigste bei dem Beruf, irgendwie da zu schauen mmmh dass die so anpasst, dann sie würden sie ja immer a Vierer geben allein dafür, dass sie die halbe Zeit anwesend sind. Ich kenn das schon, dass da einfach alle beleidigt sind ja. Weil sie es nicht einsehen. Schwierig, oder was i oft gedacht hab, man muss permanent reden mit ihnen, man muss a halbe Stund reden und zuhören. Das war früher nicht so, du warst eine und du hast dein Stoff gemacht. Und die reden, plaudern, das beschäftigt sie so viel, also da hat sich bei mir schon sehr viel verändert. Im Umgang. Und manche Klassen, da musst die Klassen ganz anders unterrichten, a so... und deswegen finde ich immer, ist es emotional auch sehr anstrengend. Du bist immer einen Moment heiß geliebt, andere Moment nicht geliebt ge. Und das geht nicht nur mir so, das geht die Anderen auch so. Wenn du wirklich einmal strenger sein muss, in der Klasse habe ich schon vier Fünfer geben müssen. Weil sie ohne Geräte kommen, weil sie die Hausübung, also weil sie für, weil ein Schuler nur gelernt hat und sonst nichts. Weil sie zum Teil überhaupt nicht erscheinen, ohne Geräte, das Buch haben's nicht. Aber dann denk i ma ja, sie machen's, heute war das erste Mal, dass alle Geräte gegangen sind. Das erste Mal. Seit Schulbeginn. Und das ist ja, das müssen's schon... kann i ned arbeiten. Früher, der hat nichts gehabt, der hat nichts gehabt... dann habe ich geklärt, warum's nicht geht. Interessiert den jetzt nicht, das kannst ja ned lösen. Joa. Das war beim Schreiben nicht so anstrengend. Also permanent diese... irgendwie schauen wie grenz i mi ab. Was darf ich verlangen, was braucht er. Das ist für mich nicht einfach ja.

I1: Sie haben gesagt, dass Sie in unterschiedlichen Klassen jetzt auch ganz unterschiedlich unterrichten. War das früher eindeutiger?

IP4: Na das Ziel ist immer, das ma schaut, dass sie selbstständig arbeiten können.

I1: Hm-m.

IP4: Und das man ein Beispiel gibt und sie lösen das selbstständig. Das haben sie früher mehr geschafft. Also ich merk nur, dass ich immer erklären muss und erklären muss und dann, wenn ich es abverlange, das ist... dass sie es einfach nicht produzieren können. Was früher eher schon gegangen ist, diese selbst... dieses Selbständige. [Schulglocke läutet]

I2: Ja, dann glaube ich, sagen wir danke.

IP4: Bitte. Bleiben Sie do?

I1: Ja.

I2: Ja.

IP4: Okay.

TRANSKRIPT 5

Aufnahmetag: 13.01.2015
Aufnahmezeit: von ca. 13:30 Uhr bis ca. 14:30 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP5... Interviewperson 5

I1: Gut, dann können wir anfangen. Danke, dass Sie...
IP5: ...Ja.
I1: Mitmachen wollen und uns...
IP5: ...Ja gerne.
I1: Wie wir eh dann schon erklärt haben, wollen wir gern äh machen wir unsere Forschung äh ja wir wollen erforschen, wie Unterricht evaluiert wird, also wie Lehrerinnen, Schülerinnen äh Unterricht wahrnehmen, erleben, was sie da... darüber denken, wie sie es vielleicht anders machen wollen ähm und äh deshalb haben wir, wir haben... einerseits wollen wir zuerst ein sehr offenes Begin vom Interview und dann später haben wir noch ein paar fokussiertere Fragen äh auf über bestimmte Themen, wo wir gern etwas etwas mehr wissen wollen. Ähm wir nehmen das Interview auf und wir werden das alles dann transkribieren aber wir werden alle Hinweise auf die Schule, auf Sie, auf alles... werden wir überhaupt nicht im Transkript aufnehmen, also... was Sie sagen, wir nie auf Sie zurück zu führen sein. Ähm haben Sie noch Fragen bevor wir anfangen?
IP5: Nein
I1: Okay
[alle lachen]
I1: Gut dann ähm möchte ich gerne von Ihnen wissen, ähm wie Sie die heutige Stunde, wo wir auch dabei waren, wie Sie die erlebt haben, was Sie dazu gedacht haben, gefühlt, wie... einfach wie Sie diese Unterrichtsstunde erlebt haben.
IP5: [denkt nach] [seufzt 2x] Also ich habe, wie ich gestern die Unterrichtsstunde vorbereitet hab [denkt nach] war mich eigentlich nicht bewusst, wie viel wirkliches Vorwissen die Schüler haben... müssen. Weil, wie ich dann dazwischen erwähnt hab, wo ich gesagt, das ist eigentlich fast nur eine Wiederholungsstunde, weil ma einfach, ja sie, sie sind in der Vierten, es ist wirklich sehr viel was sie an Wissen, an mathematischem Wissen schon erworben haben und wo man dann wirklich weit zurückgreifen muss und teilweise nichts mehr da ist, beziehungsweise in dem Fall war ja auch das, dass ich mir gedacht hab, sie haben diese Polynomdivision schon einmal gemacht, und dann wars doch nicht so. Also, dass sind so immer die Überraschungsmomente in Unterricht. Wenn wir in die Klasse, wenn wir hineingegangen sind, war es ja relativ unruhig. Ich weiß nicht was da wieder vorher war, weil die Klasse ist ganz unterschiedlich. Normalerweise sind sie sehr ähm sehr eifrig, arbeiten mit, allerdings sind sie eben teilweise unruhig, fragen nach und wenn es langweilig ist [Schulglocke läutet] lassen sie einen das auch spüren, aber auch wenn man zu weit weg ist von wo sie jetzt im Kopf sein [Schulglocke hört auf], ja merkt man auch, dass sie nicht bei der Sache sind.

I1: Und, und wie merken Sie das?
IP5: Naja, einfach, dass es lauter wird, dass sie sich mit anderem beschäftigen... ja...
I1: Und was das heute dem Fall, dass sie...
IP5: ...na ich weiß nicht, einmal bin ich ja so hineingefahren, wo die zwei da am Anfang so überhaupt nicht mitgemacht haben. Das ist ein Pärchen, dass da gerne turtelt [lacht]. Ich mein, er ist eigentlich sehr gut in Mathematik, sie weniger gut. Sie war da die erste beim Interview glaube ich...
I1: Ja stimmt...
IP5: ...dann auch, ja äh...und also die waren überhaupt nicht bei der Sache. Die haben einfach getratscht, hatten kein Buch offen, also daran merkt man natürlich, sie können das nicht lesen, was sie als Aufgabe hatten, weil das Buch nicht offen ist.
I1: Ja, und wie war diese Stunde in Vergleich zu anderen Stunden? Zum Beispiel mit dieser Klasse oder mit anderen Klassen?
IP5: Das ist so unterschiedlich. Ja... ich weiß nicht was ich sagen soll. Sie war... Am Anfang ist sie mir sehr unruhig vorgekommen, insgesamt die Klasse... ich habe mir gedacht, dass mehr Wiederholung von der Vorstunde dabei sein wird. Dazu, dazu ist es gar nicht gekommen, weil wir so lang an, an alten Wiederholungen so zu sagen gearbeitet haben, beziehungsweise, dann diese Polynomdivision noch einmal ausarbeiten mussten. Aber sonst die Stunde ist für mich jetzt eine... eine normale Stunde, sag i, nicht besonderes gut aber jetzt auch nicht wirklich katastrophal.
I1: Und wenn Sie aus dieser Stunde so bestimmte Momente beschreiben müssen, welche gut waren, was... können Sie da ein paar konkrete Beispiele nennen, was Sie sich erinnern?
IP5: [denkt nach] ... was war gut? [seufzt] [denkt nach] Eigentlich fällt mir da jetzt nichts ein. [denkt nach] Aber es würd mich jetzt auch nicht irgendwas Schlechtes einfallen. Ich mein, ich glaub, dass zum Beispiel die Schüler dann äh also ich geh jetzt auf diesen Polynomdivision, der wir da durchgeführt haben, und da haben sie am Anfang überhaupt nicht gewusst was zu tun ist. Äh und dann habe ich da diesen Vergleich mit dem, mit dem Normaldivision, die man ja nie so anschreibt, sondern wo man kopfrechnet, und wenn man ihnen das dann wirklich gegenüberstellt, kommt das schon, dass das für die meisten Schüler einsichtig ist und dann auch verständlich ist. Also das glaube ich, hoffe ich zumindest ist, dass es doch bei einigen gut angekommen ist. Ja sonst... [seufzt] nach den Anfangsschwierigkeiten glaube ich, haben sie dann doch alle mitgearbeitet und, und es hat gepasst und sie waren bei der Sache. Also... insgesamt hatte ich den Eindruck, die Schüler arbeiten mit und wissen auch worum es geht. Das ist mir eigentlich immer sehr wichtig. Ned

dass ich irgendwie nur an die Tafel schreibe und sie schreiben ab und wissen dann gar nicht was sie tun, sondern ich glaube, sie sind mitgekommen und das... ich hoffe, es hat gepasst. Ich weiß nicht, was Sie, ob Sie die Schüler da gefragt haben. Es wär interessant, wie die Schüler das beschreiben.
I1: Ja.
IP5: Ob sie das auch so empfinden.
I1: Ja.
IP5: Hm-m.
I1: Und wie äh wie sehen Sie dann ihre, ihre Rolle in der Klasse? Als Lehrerin?
IP5: Schon eher als Wissensvermittlerin.
I1: Okay. [Stille] Eher als Wissensvermittlerin. Eher... äh und was, was sehen Sie nicht als ihre Rolle dann?
IP5: [denkt nach] Also, womit ich mich nicht unbedingt in der Stunde auseinandersetzen möchte, ist mit irgendwelchen Problemen, die sie zum Beispiel privat haben oder untereinander haben. Da möchte ich eigentlich, wenn so etwas auftritt, bitte ich sie mal nachher darüber zu sprechen und das nicht unbedingt im Unterricht zu machen. Äh das Problem, dass ich im Moment habe, ist... diese Klasse wird die erste sein, die Zentralmatura macht und da ist auch ein ziemlicher Druck vom Stoff, den wir durchbringen müssen. Und das versuche ich den Schülern auch immer bewusst zu machen, dass es jetzt ned nur an mir liegt, weil ich so gerne Kurven diskutier und auch gebrochen rationales haben möchte, sondern das ist etwas, was sie können müssen und irgendwo ist einfach dieses, dieses Ziel jetzt, durch die Zentralmatura schon anders, weil vorher habe ich die Matura zusammengestellt und wenn i gewusst hab, i hab des ned drinnen, na denn war es nicht bei der Matura. Aber jetzt ist es einfach sehr breit gestreut und das ist irgendwo für mich eine... Belastung weiß ich jetzt nicht, aber einfach eine andere Orientierung.
I1: Also, würden Sie sagen, dass die Einführung der Zentralmatura für Sie die Unterrichtspraxis verändert hat?
IP5: Schon. Oh ja. Ganz sicher.
I1: Und ist das dann nur das es mehr Stoff ist oder worin, woran zeigt sich das noch mehr?
IP5: Ich weiß gar nicht obs mehr Stoff ist, sondern... früher hab i ma aussuchen können was ich mach. Jetzt kann ichs mir nicht mehr ganz so aussuchen. Man muss nicht mehr so in die Tiefe gehen. Also früher hat man halt, wenn man irgend so ein Steckenpferd hatte, sag ich jetzt einmal [lacht], hat man sich darauf gestürzt und hat auch länger oder mehr in die Tiefe arbeiten können. Jetzt ist eher alles breit gestreut, mehr auf Anwendung bezogen. Also, Anwendung für sich finde ich sehr gut, die Entwicklung, in die Richtung in die sie geht, also

mehr kompetenzorientiert, wirklich Anwendungsbezogener... ja, und das passt schon so. Eben nicht so, dass ich ein Rezept mach, eben diese Kurvendiskussion eignet sich hervorragend, weil das war immer, früher ein Thema bei der Matura, das werds wahrscheinlich auch gehabt ham [lacht]...
I1: ...ja
IP5: ...und da hat man halt ein Kochrezept und das rechnet ma runter, aber im Endeffekt fangt keiner was damit an und jetzt werden eben von den Kapiteln nur ein, zwei Bespiele gerechnet und dann wendet man es an auf irgendwelche wirkliche Bespiele, sag ich jetzt einmal. Also, das heißt, nicht mehr so tief, aber viel breiter gestreut, als früher.
I2: Und das finden Sie gut prinzipiell?
IP5: Das finde ich gut...
I2: ...Hm-m
IP5: ...Oh ja.
I1: Und bemerken Sie bei den SchülerInnen, so über den Jahren, dann auch eine andere... ein anderes Verhältnis zur Mathematik? Wenn das jetzt mehr auf Anwendung fokussiert ist?
IP5: Das kann ich jetzt noch nicht so sagen. Dazu habe ich zu wenig Erfahrung. [denkt nach] Aber natürlich ist es für die Schüler schon immer interessant, wo kann ich es anwenden? Ich glaube schon, dass da ein bisschen... ein bisschen mehr für die Schüler rauskommt, wo sie es auch anwenden können. Oh ja.
I2: Was kommt für Sie dabei raus?
IP5: [denkt nach] Sie meinen jetzt, dadurch, dass es breiter gestreut ist, oder...
I2: Hm-m. Und durch diese Umstellung...
IP5: ...also durch [denkt nach] diese ja einfach, ich mein, wenn’s den Schülern eingeleuchtet ist warum sie was lernen, ist es auch für den Lehrer schön zu sehen, dass sie jetzt mehr Freude daran haben und dass sie auch sehen, dass sie was damit anfangen können. Das ist sicher auch für den Lehrer positiv. Wenn’s für die Schüler besser ankommt, oder irgendwie sie mehr Verständnis dafür entwickeln. Also ich glaube, dass dieses... diese neue Art irgendwo, wie soll ich sagen, äh ich glaub, dass die guten Schüler noch mehr Vorteile haben davon, weil die das wirklich umsetzen können, weil sie wirklich jetzt so eine Rechnung auch auf irgendwelche Texte anwenden können, aber ich glaub, dass schwache Schüler... Probleme kriegen. Noch größere als sie schon hatten, und zwar einfach darum, es liegt daran, wir hatten heute nicht so ein Beispiel. Normal ist das in irgendwelchen Text verpackt.
I1: Hm-m.
IP5: Jetzt wenn ein schwacher Schüler das durchliest, hat er schon beim Text ein Problem. Er weiß überhaupt nicht, was da gefragt ist. Dort steht nicht: Berechne den Hochpunkt.

Sondern dort steht: Wo hat dieses Fahrzeug seine größte Geschwindigkeit? Also dargestellt ist ein Weg-Zeit-Diagramm: Wo erkennen Sie da die größte Geschwindigkeit? Und das wird ein schwacher Schüler, der wird den Zusammenhang zwischen erster Ableitung und Geschwindigkeit nicht finden, wenn man's ihm nicht vorher erklärt hat... ja das ist natürlich auch die Herausforderung für den Lehrer. Jetzt praktisch die Schüler so weit zu bringen, dass er jetzt mit erster Ableitung nicht nur ähm das Übliche assoziiert, sondern es wirklich auch irgendwo anwenden kann.
I1: Ja. Und denken Sie, dass ähm die ganze äh Umstellung auf äh Zentralmatura und äh Kompetenzorientierung dann im Allgemeinen für die schwächeren Schüler und Schülerinnen schwieriger ist?
IP5: [denkt nach] Also, im Allgemeinen weiß ich jetzt nicht wie es in anderen Fächern ist. Aber in Mathematik glaube ich's schon. Aber wir haben keine Erfahrungen, weil...
I1: ...Ja stimmt...
IP5: ...wir noch nicht maturiert hat. Ich mein... ähm aber das Niveau, das man bis jetzt gehen hat, von den Prüfungen, Zentralmaturaangaben ist nicht besonderes hoch. Aber das Problem für den Schüler ist natürlich, zu erkennen: Was ist da wirklich gemeint?
I1: Ja.
IP5: Was muss ich wirklich tun? Und äh was auch sehr interessant ist, also wenn man als Lehrer selber so ein Beispiel das erste Mal sieht, da gibt's manche Fragen, wo man sich denkt, das gibt's gar nicht, dass das gefragt ist, weil das so leicht ist. Und ich glaub, auch das kann für Schüler ein Problem sein, dass sie glauben, da muss ich jetzt was weiß ich was alles ausrechnen und im Endeffekt steht die Antwort im Text drinnen. Ich brauch gar nichts mehr rechnen. Und eben dieses Verstehen, das glaube ich, wird das Problem für die schwachen Schüler.
I1: Ja.
I2: Sehen Sie da, da such eine sprachliche Problematik?
IP5: Auch ganz sicher...
I2: Mit, mit unterschiedlicher Herkunft von Schülern?
IP5: Ja, ja. Ganz sicher.
I2: Also, Sie glauben, dass es sich verstärkt noch, durch... okay.
IP5: Also, sowohl Herkunft, als auch... ich mein es gibt auch äh österreichische Schüler, die nicht sinnergreifend lesen können.
I1: Ja. Also, sehen Sie... sind Sie dann eher positiv oder negativ über die Idee der Zentralmatura?
IP5: [lacht] Ja es gibt für und wider...

I1: Ja.
IP5: Ja. Aber ich hoffe... es gibt mehrere Vorteile.
I1: Und wie sehen Sie das?
IP5: Also ich persönlich bin erstens froh darüber, dass ich keine Matura mehr zusammenstellen muss. Das ist für mich sehr positiv. Der Nachteil ist eben der, dass man wirklich seinen Stoff durchbringen muss. Das man nichts vergessen darf. Was ja auch passieren kann. Ja. Also, ich sehe es eigentlich positiv.
I1: Und welchen Einfluss hat das auf ihre Freiheit?
IP5: Ja... meine Freiheit ist sicher eingeschränkt daduch. Also ich kann jetzt, also ich muss einfach schauen, dass ich diese breite Streuung hab. Wie gesagt, wir haben noch keine Erfahrung, wir werden sicher nach äh fünf Jahren mehr wissen, und ich glaub, es wird dann sehr wohl die Möglichkeit geben, trotz allem, noch Schwerpunkte zu setzen, sofern man eine Klasse hat, die wirklich lernwillig ist und interessiert ist. Also, es ist jetzt so, es ist nicht jede Klasse gleich, ich habe zwei Parallelklassen. Teilweise ist es hundert und eins. Also, man glaubt manchmal nicht, dass man dasselbe in der einen, wie in der anderen unterrichtet hat. Aber das ist einfach so. Ich glaub aber auch, je höher sie werden, also das heißt, in der Vierten ist jetzt das, das angeglichen ist schon ein bisschen besser, ich hoffe, in der Fünften wird noch besser aber grad am Beginn, wenn man in der erste beginnt, die Unterschiede sind gewaltig, weil wir ja Schüler haben, die sowohl aus der... ich weiß jetzt ned, wie heißt es, neue Mittelschule, oder Hauptschule oder wie auch immer, anderen kommen aus der AHS, also die Niveaus sind so unterschiedlich, und das ist glaube ich in Mathematik das ganz große Problem. Aber... und das finde ich, ist auch der Nachteil von diesen ganzen kompetenzorientiert und Zentralmatura und so weiter, für mich ist der Nachteil einfach der, dass man, zumindest sehe ich so, in der Oberstufe begonnen hat und am Ende kommt die Zentralmatura, und dann wird alles abgeprüft. Eigentlich müsste man diese Kompetenzorientierung schon von der Volksschule fast beginnen. Zumindest in der Hauptschule, AHS Unterstufe, das schon voll durchziehen, und dann hätten die Schüler, bei uns in der Oberstufe, sicher weniger Probleme. Und wenn man am Ende der Vierten oder am Ende der Unterstufe in diese Bildungsstandards abprüft, dann würde man auch sehen, dass da gewaltige Unterschiede sind und dass eigentlich Schüler die eine positive Note haben, nichts bei uns verloren hätten. Und das ist die Herausforderung an der [Schultyp]. Jetzt allgemein, dass sie eben Schüler haben, die, die, mit denen man wirklich ganz äh intensiv arbeiten muss, dass sie das Niveau erreichen um wirklich eine Matura zu schaffen.
I1: Ja. Und wenn Sie ähm eine Schule gründen, zum Beispiel...
IP5: ...ja

I1: ...und Sie dürfen alles ganz so gestalten wie Sie wollen...
IP5: ...ja
I1: ...Wie würde so eine Schule dann aus, ausschauen?
IP5: [denkt nach] Also, ich mein zum Beispiel, i äh also ich finde die Kompetenzorientierung ganz toll. Ich würde eben so etwas vom Beginn, also wirklich von der Volksschule schon viel mehr, ähm selbstständig arbeiten lassen, wobei einige Kinder im Volksschulalter vielleicht noch nicht ganz so weit sind, aber zumindest dann ab zehn, oder ab neun, versuchen, die Schüler wirklich äh viel mehr selbst arbeiten zu lassen... Ja. Also, das heißt, die sind ja wissensbegierig, die wollen ja sehr viel wissen. Aber im Endeffekt oktroyieren wir ihnen oft Dinge auf, die sie vielleicht im Moment gar nicht so sehr interessieren... und einfach viel mehr vielleicht doch selbst bestimmen lassen, die Schüler, in welchem Tempo sie arbeiten. Aber ich muss sagen, ich würde mir das selber in meinem Unterricht nicht zutrauen, weil ich selber ganz anders unterrichtet wurde, ganz anders ausgebildet wurde und für mich, in meinem Fach tue ich mich sowieso ein bisschen schwer. Weil, ich weiß nicht, Mathematik ist irgendwo für mich noch immer etwas, wo der Lehrer vorne steht und einmal predigt [lacht], erklärt, und dann kommen die Schüler dran und versuchen zu arbeiten. Ich glaub, dass ich früher viel, noch viel, viel mehr bestimmt hab, wie es läuft, und versuch doch jetzt mehr auch die Schüler selbstständig arbeiten zu lassen. Selber rechnen zu lassen. Aber ich muss mich immer wieder an der Nase nehmen und sagen, das war jetzt wieder zu viel, aber das ist so ein, so ein Ding, das ist so eingefahren, das ist ganz schwer, für mich zumindest...
I1: Und bemerken Sie ein Unterschied bei den Schülern, wenn sie, wenn sie, äh, die Freiheit von Ihnen bekommen?
IP5: Naja, der Unterschied ist der, so [denkt nach] wenn, wenn ich ein bestimmtes... zu einem bestimmten Punkt kommen möchte, ein bestimmtes Wissen den Schülern vermitteln möchte und ich lasse es den Schüler selber, selber über dieses Wissen zu erhalten, dann brauchen die wesentlich mehr Zeit. Und ich habe aber nur drei Wochenstunden.
I1: Ja.
IP5: Das ist das Problem. Und das könnte man zum Beispiel bei einer Schule, die man jetzt selber gründet, anders machen.
I1: Ja.
IP5: Wenn man da die Kindern dann den ganzen Tag da hat, dann kann man das irgendwo auch besser aufteilen, dann ja, dann haben die einfach mehr Zeit daran zu arbeiten. Äh von der Lehrersicht her ist es natürlich so, dass das auch ein wesentlicher Mehraufwand ist wenn man die Schüler selber arbeiten lässt. Weil man muss ja das Material erarbeiten, man muss da wirklich ganz ganz viel Zeitaufwänden... ja

I1: ...ja
IP5: Und Zeit muss man auch haben...
I1: Ja!
[alle lachen]
I1: Also, also das würde in ihre Schule vielleicht so sein, dass Sie dann, dass es dann mehr Zeit...
IP5: ...ja
I1: ...gibt für die eigene Entwicklung oder das eigene Tempo. Und was würden Sie noch mehr in dieser Schule, was wär noch mehr wichtig für Sie?
IP5: [denkt nach] Sie meinen jetzt...
I1: Wenn Sie selbst eine Phantasieidealschule...
IP5: [denkt nach] Naja, was sicher ganz wichtig ist, ist ähm, was auch jetzt eigentlich, glaube ich, herauskommt mit der Zentralmatura, dass es ein, ein miteinander ist... also nicht äääähm... der Sch... der Lehrer unterstützt die Schüler. Und nicht nur der, der so vorträgt, sondern er unterstützt sie, das Wissen zu erlangen. Ich glaub, das wär für meine Schule sicher auch ganz wichtig. Und was in meiner Schule ganz wichtig wär, das es auch Lehrer gibt, oder Leute gibt, die die Schüler auch sozial betreuen. Also, ich glaub, dieses Soziale in einer Schule ist ganz ganz wichtig. Ich selber sehe mich jetzt nicht unbedingt als der Typ, der sich da so darauf einlässt. Erstens einmal bedingt, durch durch meine Persönlichkeit und zweitens auch einfach durch mein Fach, weil ich einfach immer irgendwo das... dieses Ziel Matura vor Augen hab.
I1: Ja
I2: War das immer schon so, oder ist das jetzt eher?
IP5: Na, das war eigentlich immer schon so. Das war irgendwo für mich schon immer wichtig ihnen was beizubringen. Und ich glaube, grad am Anfang habe ich sicher den Fehler gemacht, zu wenig auf das Soziale zu achten. Aber ich meine, jetzt versuche ich halt, wie soll ich sagen, ein... eine Deutschstunde eignet sich wesentlich mehr um mit den Schülern über irgendwelche Probleme zu sprechen, seien es jetzt irgendwelche weltpolitische oder irgendwelche persönlichen...
I1: ...ja
IP5: ...in der Familie, oder in der Klasse. Also deshalb, ich war teilweise auch Klassenvorstand und hab damit eigentlich schon ein großes Problem gehabt, dass ich da auch immer in meinen Stunden dann sozusagen, dann jetzt da irgendwelche Streitereigeschichten musste... aber ich glaube, dass es ganz wichtig ist. Also es muss dafür

Zeit und Raum sein in der Schule, um auch so was äh ja zu behandeln, mit einander zu erarbeiten und ich glaub, dass es auch immer wichtiger wird...

I1: ...ja

IP5: ...weil ja immer mehr die Erziehungsarbeit von den Eltern auf die Schule übertragen wird. Warum auch immer, aber es ist sicher so und ich glaube es wird in der Zukunft einfach notwendig sein, dafür Raum zu geben. Die Ganztagschule geht ja ganz in die Richtung.

I1: Ja. Und, und merken Sie das auch, in ihre... in ihrem Unterricht, dass die, dass da mehr Erziehungsarbeit noch zu tun ist?

IP5: Ja, sicher.

I1: Und, und... wie...

IP5: ...einfach durchs Verhalten der Schüler. Ich mein, schon allein wie sie miteinander umgehen. Wenn man... Sie waren jetzt in einer Vierten Klasse drinnen, aber wenn Sie da in einer Ersten ist das sicher ganz wichtig, dass man denen noch mal sagt, man schreit nicht heraus, man spricht höfflich miteinander und ganz, ganz banale Dingen. Da wundert man sich oft. Oder auch, ich mein auch, in der Vierten hat es sich noch nicht herumgesprochen, dass man sich entschuldigt wenn man bei einer Schularbeit vielleicht nicht kommt. Oder überhaupt entschuldigt, mal nachfragt, und solche Dingen ja. Das sind aber, ich meine, wir sollten sie auf den Beruf vorbereiten und beim Arbeitgeber ist es wichtig, dass man einfach sagt warum man jetzt was... nicht da ist, beziehungsweise ihm sag warum ich die Arbeit nicht erledigen kann oder so etwas, na? Und das muss man ihnen ja auch irgendwo beibringen.

I1: Und das, das machen Sie in ihrem Unterricht dann auch?

IP5: Ja natürlich schon...

I1: ...ja

IP5: ...versuche ich schon ja.

I1: Und gibt es noch andere Sache, die in ihrer Schule dann...

IP5: Meine Schule, ach so, ja [lacht]. Ja, also, ich mein, ich, ich würde es irgendwo schon äh angenehm finden, denk ich einmal, wenn die Schule so von acht bis vier oder so, also, oder von neun bis fünf. Also mehr oder weniger so ganzen Tag. Und was sicher auch wichtig wäre, neben Wissen und Sozial, das Sportliche, oder der Ausgleich, sag ma so. Irgendwo muss auch Zeit sein in einer Schule, oder halt im Privaten bei den Schülern, wenn sie keinen Nachmittagsunterricht haben, das sie mal a bissl ihren Kopf frei mach, sei es mit irgendwelchen sportlichen Aktivitäten, durch Musik, dass sie selbst Musik machen, Theater spielen oder sonst irgendwas. Also, Kreativität vielleicht.

I1: Welche Rolle hat das jetzt in dieser Schule?

IP5: [seufzt] Naja... wir versuchen die Kreativität bei diversesten Projekten irgendwie zu fördern und das mithinein zu bringen. Sportlich gesehen haben sie jetzt ihre zwei Turnstunden in der Woche. Das ist eigentlich ein bisschen wenig, glaube ich. Es kommt sicher zu kurz. Jetzt gesagt, dieser Bereich.
[Stille]
I1: Und wie... wie lange sind Sie schon im Unterricht tätig?
IP5: Seit 86.
I1: Okay, das ist schon...
IP5: Ja...
I1: ...eine
[alle lachen]
IP5: Schon eine lange Zeit.
I1: Und wissen Sie noch wieso sie sich derzeit... äh in dieser Zeit entschieden haben um Lehrerin zu werden?
IP5: Also, in der Schule war... war ich begeisterte Mathematikerin. Das war eigentlich das einzige Fach wo ich die Hausübungen gemach hab. [lacht]
[alle lachen]
IP5: Also zumindest, jedes Mal gemacht hab und was auch spannend war. Und äh ja, was kann man sonst mit Mathematik mehr machen? So bin ich dann als Lehrerin irgendwie, bin ich drauf gekommen, dass ich in die Richtung geh, und dann hab ich halt ein zweites Fach dazu gesucht, dass war dann Physik. Physik unterrichte ich aber seit fünfzehn Jahren wahrscheinlich nicht mehr. So ist es der Lehrberuf geworden. Wobei ich am Anfang nicht wirklich glücklich war. Und irgendwie versucht hab dann Alternativen zu suchen und eben genau da bin ich drauf gekommen, es gibt kaum Alternativen, außer man ist irgendwo äh in der Entwicklung, in der Informatik beschäftigt mit Mathematik. Und das wollte ich eigentlich nicht, also... da bin ich dann lieber beim Lehrberuf geblieben.
I1: Okay.
IP5: [lacht]
I1: Und so...
IP5: ...und so ist es dann so weit gekommen, dass ich noch immer da bin.
I1: Okay. [lacht]
I2: Und äh uns würd noch interessieren, wenn Sie jetzt eine Stunde halten, wie heute, wen sehen Sie dann als verantwortlich an, dass die Stunde gut läuft? Oder auch wenn sie schlecht läuft?
IP5: Ich. Eindeutig ich... bin verantwortlich.

I2: Hm-m. Und äh...
IP5: Wobei das aber, ich mein, wenn Sie da jetzt nachfragen, wenn man sich überlegt, das stimmt eigentlich im Endeffekt nicht ganz, weil sehr oft, wenn zum Beispiel vorher eine Schularbeit war, oder nachher eine Schularbeit ist, sehr oft sinds dann schon die Schüler auch, die einfach nicht das tun, was man erwartet, weil sie so aufgeregt sind, so aufgebracht sind, oder sonst etwas. Aber im Endeffekt ist es glaube ich schon den Lehrer, der verantwortlich ist. Und man merkt es auch, wenn man... wenn man sich bess... besser vorbereitet, ich weiß nicht ob man das jetzt so sagen kann, aber wenn man das Gefühl hat, die Vorbereitung ist gut, und dann, dann läufts wirklich so wie mans sich vorstellt und dann manchmal ist es halt nicht so. Also... man hat auch als Lehrer das Problem, dass man sich nicht immer im Schüler hineindenken kann. Dass ma... dass eine nicht immer bewusst ist, wo dieser Schüler das Vorwissen herbringt oder ja... also da, muss man sich sehr an der Nase nehmen. So, kann man das überhaupt...
I1: Haben Sie da eigentlich das Gefühl bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen? Von der Schülerinnenseite aus oder von der Schule?
IP5: [denkt nach] Ja... ich mein, sicher wird von mir etwas erwartet, ja. [lacht] Ich muss mein Stoff hinüber bringen. Ähm es sollte ein möglichst gute Umgang mit den Schülern sein, also ich mein, das ist auch bei mir persönlich ganz wichtig, ich möchte nicht, dass irgendwelche Konfrontationen sind. Dass sich Schüler vor mir fürchten, das wär für mich... das möchte ich auf keinen Fall. Ich denke, also für mich, wichtig ist einfach dieser respektvolle Umgang. Und dieser wird auch von der Schule natürlich gewünscht. Ja...
I1: Und was denken Sie, dass die Erwartungen von den SchülerInnen sind?
IP5: [denkt nach] Naja. [lacht] Manchmal denke ich mir, dass sie erwarten, dass sie möglichst in Ruhe gelassen werden. [lacht] Sich berieseln lassen können. Dass sie vielleicht, weiß ich nicht irgendwas anderes tun können, aber nicht geschehen sein. Nein, aber im Endeffekt wollen sie alle, ich glaube, ihr Ziel ist es, früher oder später, dass sie eine Matura bekommen und dass sie dann einfach das Wissen haben, wenn sie studieren gehen wollen, dass sie da gut weiter kommen. Das kristallisiert sich dann schon heraus und das merkt man auch, je höher die Klassen sind, umso zielstrebiger sind sie auch, umso leichter kann man sie motivieren mitzuarbeiten.
I1: Ja.
I2: Und für Leistungen der Schüler, wen sehen Sie da verantwortlich?
IP5: [denkt nach] Äh... schon großenteils die Schüler selber.
I2: Hm-m.

IP5: Aber natürlich auch den Lehrern, weil der... wenn ich dem Schüler nicht den Input gebe, dass er die Leistung bringen kann, wird er sich schwer tun. Dann muss er sich Nachhilfe nehmen oder irgendwas anderes, so sollt es eigentlich nicht sein. Also eigentlich... und ich glaube, im Endeffekt baut auch jeden seinen Unterricht so auf äh sollte den Schüler mit dem was er in der Stunde bekommt ausreichende Information haben um dann eine Schularbeit positiv zu schaffen oder eben die Matura zu schaffen. Das Problem ist nur das, dass die Schüler natürlich nicht das tun was man von ihnen verlangt. Nicht immer das tun. Wie wir es von uns selber auch kennen, wie ich gesagt hab, ich hab auch meine Englischaufgaben ned jedes Mal gemacht. Das ist dann natürlich ein Problem.

I1: Ja.

IP5: Aber darum sage ich, hauptsächliche Verantwortlichkeit für dieses Leistungserlangen liegt bei den Schülern.

I2: Hm-m. Und... noch in Bezug auf, auf das Lehrerkollegium. Wie wichtig sind ihre Kolleginnen und Kollegen für Sie? [Stille] Also, die Lehrer.

IP5: Ja. [denkt nach] Joa. [seufzt] Sind sicher auch wichtig. Wie meine [Mikrofongeräusch, also unverständliches Wort], wenn man nur Kollegen hat, mit denen man nicht kann, würds einem nicht gefallen und den Job wechseln, die Firma wechseln. Es ist nur so, dass ma [Mikrofongeräusch] Schule sich sehr gut... also man kann auch ohne Kollegen auskommen, sag ich jetzt amal. Eine Zeit lang, aber es ist natürlich wesentlich angenehmer wenn man zusammenarbeitet, vor allem wenn man jetzt in einer Klasse ist und mit den Kollegen bespricht, wie geht's dir mit dem Schüler? Wenn Probleme auftreten, oder so. Und da ist einfach dieses Miteinander schon auch wichtig. Auch dieses an einem Strang ziehen, was den Umgang mit den Schülern betrifft. Also, das heißt eben so Hausordnungen, Verhaltensregeln und so. Wenn da alle zusammenarbeiten und auch die Kollegen eben gut zusammenarbeiten ist das sicher wichtig... ja. Und ich glaub, das zeigt sich schon auch im Unterricht und in dem Umgang mit den Schülern. Also, Schüler merken sofort wenn irgendwie ääh irgendwas nicht stimmt. Also, irgendwie kriegen sie das heraus, wenn es ein Disput gibt oder so. Das haben sie sofort heraus.

I2: Und gibt's das auch manchmal? So ein Disput?

IP5: Ja... so Einzelfälle. Aber eher... eher selten.

I2: Und machen Sie das auch, weil Sie gesagt haben, dass man sich eben darüber unterhaltet und so weiter...

IP5: Hm ja freilich...

I2: Hm-m.

IP5: Also, das ist... zwangsläufig macht man das. Äh, ja. Schularbeit gehabt, die schlecht ausfallen. Spricht man natürlich mit den Kollegen darüber und dann stellt sich immer heraus, dass es immer die gleiche sind, die, die schwach sind, oder die Probleme haben. Also, zum Beispiel, Mathematik, Rechnungswesen... das ist ganz ganz ähnlich, auch von den Noten her. Ohne dass ma irgendwie uns da abreden, wer die Schwache wäre. Ja. Das ist einfach so.

I2: Hm-m.

IP5: Und da gibt's die sprachbegabteren Schüler. Oder unbegabten Schüler. Und da wird es auch in der Fremdsprache zum Beispiel ähnlich sein. Und da tauscht man sich aus. Und ich glaub, das ist jetzt auch irgendwo ganz wichtig, weil ich damit auch weiß, wie's den geht, den Schüler und wenn ich seh, die hat jetzt nicht nur bei mir Probleme, sondern auch woanders, kann man rechtzeitig sagen, du pass auf. Du bist jetzt dort und dort schwach. Schon langsam wird's Zeit, dass d'was tuest, sonst... zwei Fächer, drei Fächer, in denen du Probleme hast. Also ich glaub, dass ist auch wichtig, dieses Sprechen über die Schüler miteinander, mit den Kollegen.

I2: Hm-m. Und ähm Sie haben vorher gesagt, dass man sehr gut auch distanziert arbeiten kann, eigentlich oder isoliert...

IP5: Könnte man ja. Könnte man schon.

I2: Und ähm also finden Sie das prinzipiell... finden Sie das erstrebenswert oder...

IP5: Na, absolut nicht. Ganz und gar nicht. Also, eben Mathematikstunden gibt's nicht viele. Teilweise waren wir nur zu zweit beziehungsweise manchmal waren wir so gar zu viert in Mathematik und... also je mehr Fachkollegen sind, umso besser kann man sich schon mal austauschen, Erfahrungen und so weiter. Und gerade mit der Kompetenzorientierung, ist ja eine Umstellung für alle. Das man sich mal im Fachlichen... ja und insgesamt ist natürlich ein Team, eine Teamarbeit irgendwo... die hat schon viel für sich.

I2: Hm-m.

I1: Ja.

IP5: Ich meine, sonst setzt man sich in einem Büro und erarbeitet Akten, aber das will ja keiner von uns. Ich mein, dann wär ma keinen Lehrer geworden. Man sucht ja den Umgang mit den Leuten. Und natürlich nicht nur mit den Schülern, sondern auch untereinander.

I2: Also, Sie würden sagen, dass das Lehrerkollegium schon ein Team auch ist. Oder spüren Sie da ein Wir?

IP5: Oh ja.

I2: Ja?

IP5: Schon ein Wir.

I2: Hm-m.
I1: Ich wollte fragen, ob die, die Unterrichtsreform da noch was geändert hat? Dass das zum Beispiel verstärkt, oder...
IP5: Naja, das verstärkt's glaube ich schon. Einfach durch diese... also, jetzt kriegma dann die neue Lehrplan, die auch kompetenzorientiert ist, wo alles dann so semesterweise gegliedert ist, wo's dann Semesterprüfungen geben wird, die relativ kompliziert sind, und, und, darin sie'ich dann einfach diese Teamarbeit, sicher als sehr gut herausstellen. Weil wenn da jede Kollege, jede einzelne da irgendwas entwerfen muss, ist das einfach... in dem kann man sich die Arbeit aufteilen, ne?
I1: Ja.
IP5: Da ist es im Vergleich dann besser. Man profitiert extrem von einander, find ich.
I2: Und werden Sie auch dazu aufgefordert eigentlich, explizit, dass Sie das machen sollen?
IP5: Bis jetzt noch nicht, aber ich glaube, das wird kommen.
I2: Okay.
IP5: Und zwar, ziemlich bald.
I2: Hm-m.
I1: Weil das anders einfach nicht...
IP5: ...ja
I1: ...geht, oder?
IP5: Genau. Ich mein, jetzt krieg'ma alle dieselbe Matura...
I2: Hm-m.
IP5: Das heißt, das wird auch sinnvoll sein, davor sich besser abzustimmen. Das finde ich auch gut so, weil im Endeffekt gehen ja alle mit dem gleichen Zeugnis hinaus.
I1: Ja.
Mit der gleichen Berechtigung, sag ma so. Und ich denke, mir ist scho gut, dass zumindest Schulintern, das einigermaßen zusammenpasst.
I2: Hm-m.
IP5: Aber ich mein, das kennen Sie ja auch von ihrem Unterricht, das gibt die strengen Lehrer und die weniger strengen Lehrer und je nach dem. Und wenn, ich mein, es wird nie einen Ausgleich geben, es wird nie alles gleich sein, aber einfach diese doch Annäherung und dieses, ich mein, früher hat jeder sa Punkteschema gehabt, bei der Schularbeit und jeder hat getan wie er wollte. Irgendwann ist dann einmal gekommen, ja, wir müssen Schulintern ein gleiches Punkteschema äh einfach herstellen, damit man a den Schüler gegenüber besser argumentieren können und so wird das sicher immer mehr äh über einen Kamm geschoren. Ja. Hat Vor- und Nachteile.

I1: Ja.
I2: Ja, ich wollte grad fragen, wie sehen Sie das? Sehen Sie das gut eher, oder, oder eher nicht so?
IP5: Naja, wie gesagt, der Nachteil ist, dass ma nicht mehr so individualisieren kann, wie früher. Weil früher war's wirklich so, man ist in die Klasse gegangen, hat die Tür zugemacht, keiner hat was gewusst. Am Ende ist die Note da gestanden und... joa, wenn man, wenn man das als Ziel hat, ist das natürlich ein Nachteil. Aber ich... ich glaub es ist eher... ich seh's als Vorteil.
I2: Hm-m.
IP5: Also, wie gesagt, ich, ich find dieses, dieses Zusammen... äh Zusammenarbeiten sehr wichtig. Ich habe auch immer wieder Unterrichtspraktikanten und bin auch da jedes Mal sehr davon angetan, weil man von den jungen Kollegen einfach auch ganz ganz viel profitiert. Die sollen zwar von uns lernen, aber wir lernen genauso von ihnen, weil da einfach neue Methoden kommen, andere Ansichten kommen. Weil jede... jeder ist ja sonst nur für sich verantwortlich in der Klasse und da ist einfach der Austausch ganz, ganz wichtig.
I1: Ja.
I2: Das klinkt jetzt eigentlich, als wär's sehr... eine sehr gute Atmosphäre eigentlich, im Lehrerzimmer?
IP5: [lacht] Also, es ist eine gute Atmosphäre im Lehrerzimmer, es ist... es war eine gute Atmosphäre unter den Fachkollegen, unter den...
I2: Hm-m.
IP5: ...Mathematikkollegen. Das ist aber seit, sag ich jetzt einmal, seit eineinhalb, zwei Jahren nicht mehr so. Das finde ich jetzt sehr schade und ich hoffe, dass ma das wieder aufarbeiten und dass das wieder besser wird.
[Stille]
I2: Woran liegt das, glauben Sie, dass das jetzt nicht mehr so ist?
IP5: Das sind so... [redet leise] private... na privat weiß ich nicht, halbprivate Dinge zwischen Direktion und... und Kollegen...
I2: Hm-m.
IP5: ...die sich da irgendwie ein bisschen verfolgt fühlen,
I2: Hm-m.
IP5: angegriffen fühlen... und [redet wieder normale Lautstarke] auch nachdem ich Administratorin bin und sozusagen zur Direktorin einen guten Draht hab ist das mit schwierig.
I2: Hm-m.
I1: Ja. [Stille] Also, das beeinflusst dann, die, die ganze...

IP5: ...ja also wir sind eben zu viert und ja, das sind zwei Kollegen, der eine geht gleich in Pension und eben der nächste mit dem habe ich ein bisschen ein Problem. [Stille]
I2: Und spüren Sie auch so was wie, wie Wettbewerb oder Konkurrenz? Unter den Lehrern?
IP5: [denkt nach] Ja, irgendwo wird's ihn vielleicht geben, aber wirklich spüren würde ich jetzt nicht sagen. Also, ich nehme einmal an, es wird den schon geben.
I2: Hm-m.
IP5: Kann jetzt wieder nur aus meinem Fach sagen. Früher war's so, die Matura, wenn wir die zusammengestellt haben, gemeinsam, haben die Schüler immer gewusst, welches Beispiel von welchem Lehrer ist und irgendwo, weil man da jetzt so, sozusagen, schon so eingestuft wird, ja, ich weiß jetzt nicht wie ich's sagen soll, aber man merkt das. Man spürt das als Lehrer und man will das eigentlich nicht und möchte auch so gut sein oder auch so, also, gut, das ist nicht unbedingt gut, ich weiß jetzt nicht wie ich's formulieren soll. Ich weiß nicht, ob Sie verstehen was ich mein.
I1: Ja, dass Sie, dass Sie, in diesem Vergleich mit Kollegen oder Kolleginnen auch...
IP5: ...ja...
I1: ...die, die guten Übungen machen wollen, oder...
IP5: ...ja zum Beispiel, ja.
I1: ...vom Niveau
IP5: ...ja... das Niveau. Na, Ja also in Mathematik ist es zum Beispiel so eine Sache der Formulierung.
I1: Hm-m.
IP5: Ich mein, man kann etwas formulieren, was für die Schüler verständlich ist, aber vielleicht mathematisch nicht ganz so korrekt. Ich kann aber auch Mathematisch ganz korrekt formulieren und dann versteht's ein Teil der Schüler nicht. Jetzt war, also wenn ich jetzt von mir sprech, ich war immer eine, die versucht hat, schülerfreundlich zu formulieren. Andere haben das eben nicht getan. Jetzt habe ich mir dann schon oft gedacht, na Ziel wäre schon, es wär schon toll, wenn ich das jetzt auch so machen würde...
I2: Hm-m.
IP5: Also das ist jetzt sozusagen der, der Wettkampf. Und ja, natürlich, wenn ma jetzt irgendwelche Wettbewerbe hätte, zum Beispiel irgendein PISA-Test, der bei uns durchgeführt wird, ist natürlich dann äh glaub ich möchte jeder Lehrer wissen, wie, wie schneiden seine Schüler ab?
I2: Hm-m.
IP5: Wie ist jetzt meine Klasse in Vergleich zur anderen Mathematikklasse? Nur, das Problem daran ist wieder das, dass man's nicht wirklich messen kann weil die eine Klasse

vielleicht ein höheres Niveau hat, einfach bessere Vorkenntnisse hat und die kann jetzt nicht wirklich diese, dieses Ergebnis, auch sagen: Die Klasse, die das bessere Ergebnis hat, hat auch den besseren Lehrern. Das stimmt ja nicht. Also, bei uns speziell ist es jetzt so, Sie waren jetzt in einer Klasse, die international, also [Name]Klasse heißt es dann noch, da sind eher begabtere Schüler drinnen. Also, die haben Sprachenschwerpunkt, teilweise Englisch als Arbeitssprache und so weiter. Wenn Sie die mit der Parallelklasse bei einer, bei einem Test zusammensetzen würden, die Parallelklasse würde immer schlechter abschneiden, einfach weil da die schlechteren Schüler drinnen sind. Das war von Anfang an so. Weil die sich nicht für Sprachenschwerpunkt anmelden...

I1: ...Ja.

IP5: Weil die nicht Englisch als Arbeitssprache haben. Weil die eh schon mit dem Normalen gefordert sind, ja? Und in der, mit englischer Arbeitssprache haben Sie auch die Schüler, die einfach leistungswilliger sind, leistungsfähiger sind. Da muss man eben aufpassen, deshalb sag ich: Das Ergebnis von der einen Klasse, in der Sie waren, wird besser ausfallen, aber das heißt jetzt ned, dass der Lehrer da drinnen besser ist.

I1: Ja.

IP5: Aber, natürlich, es gibt diesen Konkurrenzkampf. Und wenn jetzt eine wo gewinnt... also grad bei den Kommerzialisten, ja, da möchte der Nächste auch sicher ein Projekt haben, das eingereicht wird und wo seine Schüler auch brillieren.

I1: Ja.

I2: Also, es gibt so Projekte die man einreichen kann?

IP5: Ja. Ja.

I2: Hm-m. Und das, fördert das den... diesen Wettkampf auf, finden Sie, oder...

IP5: ...ja.

I2: Hm-m. Und wie ist das jetzt zwischen den zwei Klassen, wie Sie erklärt haben, könnte das nicht auch irgendwie ähm fördernd sein, dass das anspornt? Dass die andere Klasse weiß...

IP5: ...naja eher ganz im Gegenteil. Man muss eher aufpassen, dass man nicht immer die guten extra hervorhebt ne?

I2: Hm-m.

IP5: Ich mein, sie schneiden einfach besser ab. Und sie haben teilweise auch Angst, wenn sie Unterricht gemeinsam haben. Also, jetzt bei den Vierten funktioniert es ganz hervorragend, da gibt's das eigentlich nicht. Aber normalerweise haben wir immer ein Problem, wenn ma sozusagen, wenn wir aus die internationale Sprachenklasse und aus der andere Klasse Schüler haben, dann fühlen sich die anderen immer benachteiligt. Und sie

werden, glaub ich, teilweise, auch von den Kollegen, vielleicht so behandelt. Also man muss sich da so zusammen reisen, dass man nicht jedes Mal sagt, naja, das kann man ja von euch nicht erwarten, oder so. Ich mein jetzt nur...

I2: ...hm-m.

IP5: Ich mein das jetzt nur als Beispiel. Man muss da als Lehrer wirklich ganz ganz vorsichtig sein, dass man nicht immer die Guten noch besser macht und die Schlechten dann immer mit den Guten als Vorbild hinstellt. Ich mein, das kennt man ja auch aus der Familie, wenn ma die große Schwester ihalt rgendwie toll maturiert hat und studiert und dann da die, der jüngere Bruder nicht so ganz tut, wird die große Schwester immer das Vorbild sein und das...

I1: ...Ja...

IP5: ...fördert ja nicht das Miteinander.

I1: Und denken Sie, dass das Sys... das Bildungssystem jetzt eher diese äh äh Konkurrenz fördert und dass es, dass es immer diese Unterschiede größer macht?

IP5: [denkt nach] Nein, das glaube ich nicht. Ich glaub eher, dass es auf eine, äh eher auf ein, einen Level kommen wird. Und zwar der Level nicht ganz hoch sein wird, sondern eher mittelt bis unten angesiedelt.

I1: Okay.

IP5: Das glaube ich schon. Das ist sicher der Nachteil von diesen ganzen zentralisierten Dingen. Weil ja, wenn Sie sich vorstellen, Sie nehmen irgendein Fach her, in dem maturiert werden muss, die Schulen, die ein gutes Niveau haben, da wird es einfach sehr viele gute Noten geben und die Schulen, die ein schwaches Niveau haben, da können nicht alle durchfallen, das heißt, ich muss schauen, dass die Matura so ist, dass auch die irgendwo eine Chance haben.

I1: Ja.

IP5: Und bis sich das einspielt, dass das wirklich ein mittleres Niveau wird, also ich glaube die ersten Maturaangaben werden eher leicht sein und ich befürchte, dass es dann eher im unteren Durchschnitt bleibt, niveaumäßig. [Stille] Das sehe ich wirklich als Nachteil dieser ganzen Zentralisierungen.

I1: Ja.

I2: Also dann, dann stresst Sie das eigentlich auch nicht so, oder, diese Vorgaben von außen, wenn die eher unten angesiedelt...

IP5: ...wir wissen ja noch nicht wo wir angesiedelt sind. Das muss man ja erst alles erfahren, ja. Wir haben ja noch keine Matura gehabt.

I2: Mhm.

I1: Ist das in April oder Mai, das erste Mal? Oder wann...

IP5: Nein, nein, wir sind die [Schulart],...
I1: ...oder ist das nächstes Jahr?
IP5: ...ir sind 2016 dran. Die Vierten werden dann zentral maturieren. Die Heurigen sind noch nicht zentral bei uns. Außer, es gibt auch [Schulart] die so einen Schulversuch haben, aber das sind die Ausnahmen, die meisten fangen nächstes Jahr dann an.
I1: Mhm.
IP5: Und das ist irgendwo ein bisschen überraschend für alle gekommen. Äh weil die, die in der, weil die, die in der jetzigen zweite Klasse waren, ist eigentlich erst äh bestimmt worden, dass die zentral maturieren müssen. Und bis, und auch kompetenzorientiert, und es hat keine Bücher gegeben. Der, der Unterricht war überhaupt nicht darauf eingestellt. Ich mein, das haben Sie sicher in den Medien auch mitverfolgt, Mathematik war da ja immer das Fach, das überall in den Medien war. Und es ist auch jetzt noch ein Problem, also die Schulbücher für heuer, haben ma irgendwann Mitte Oktober bekommen. Es ist alles, es passt irgendwie ned zusammen, ned?
I1: Ja.
IP5: Es müsst eher... es ist überhaupt alles verkehrt. Also, eigentlich, wenn es nach mir gegangen wäre, man hätt zuerst den Lehrplan kompetenzorientiert machen müssen, mit der ersten beginnen. Hinauf bis zur fünften und wenn sie dann in den fünften sind, dann haben sie Zentralmatura. Das hätt da gepasst, aber zuerst ist die Zentralmatura kommen, dann haben’s gesagt: Und jetzt kompetenzorientiert. Dann haben wir uns was aus den Finger gesaugt, dann sind teilweise die Lehrbücher gekommen und erst... heuer haben die erste Klasse ihren ersten kompetenzorientierten Lehrplan.
I1: Also, das ist eigentlich schwierig arbeiten.
IP5: Sehr schwierig.
I1: Ja.
IP5: Weil’s ganz verkehrt läuft.
I1: Ja.
IP5: Und das nächste, was dann passieren wird, ist, dass, jetzt hamma dann den neuen Lehrplan, der kompetenzorientiert ist, aber, und, und dann kommt die Semestrierung, die steht uns ja auch bevor, die neue Oberstufe, oder wie auch immer sie heißt, die wird dann 2016 glaube ich, eingeführt, und dafür wird es wahrscheinlich notwendig sein, eine neue Leistungsbeurteilungsverordnung zu bekommen, weil ja, die derzeitige uralt ist und überhaupt nicht mehr zusammenpasst mit dem was da kommt.
I1: Und... und... es steht noch viel Arbeit an.
IP5: Viel Arbeit und viel Veränderung vor allem. Also...

I1: Ja.
IP5: Kommt einiges auf uns Lehrer zu.
I1: Und wie sehen Sie dann die Zukunft ihrem Beruf und das Fach... des Faches?
IP5: Ich glaub, es wird nicht leicht [lacht]. Das Arbeiten als Lehrer. Also jetzt ganz allgemein, es wird niemand mehr gefordert, es... das was uns Lehrer im Moment sehr belastet sind diverseste Dingen, die es früher nicht gegeben hat, wie zum Beispiel diese Frühwarnungen, Beratungsgespräche und so weiter. Äh das muss ja alles dokumentiert werden, mit den neuen... mit der modularen Oberstufe kommen dann diese individuellen Lernbegleiter dazu. Auch das ist einen immensen Aufwand an Dokumentation. Also, ich glaub einfach, dass dieses Rundherum, das wird, wird extrem, das belastet extrem. Wo's mit dem Fach hingeht... [denkt nach] das sehe ich glaube ich eher positiv. Positiver als das andere.
I1: Okay.
IP5: Was ich Ihnen jetzt gesagt hab.
I1: Ja.
IP5: Also ich glaub fachlich wird's für uns... wird das passen für uns, so und so. Das... ja. Seh ich das eher, eher positiv. Aber so allgemein, das Lehrersein, ist glaube ich nicht mehr sehr erstrebenswert.
I2: Eine letzte Frage hätte ich noch, wenn's... beim Schluss, wenn du nichts mehr hast. Wie sehen Sie denn diese Schule jetzt, eben der Schule, in Vergleich zu anderen? Vergleicht man sich überhaupt, oder vergleichen Sie, oder wie sehen...
IP5: Natürlich gibt's Vergleiche, also... wir haben so immer [Platz] Treffen, Direktoren, Administratoren, Arbeitsgemeinschaften wo i... bei der Arbeitsgemeinschaft eben alle Mathematiker zum Beispiel und da tauscht man sich natürlich aus. Joa... äh ich mein, wir sind eine Privatschule. Das wirkt sich irgendwo auch auf unsere Schüler aus und zwar größtenteils nicht unbedingt positiv [Schulglocke läutet], sondern eher negativer. Weil die Schüler bei uns ja Schulgeld zahlen müssen. Das heißt, wenn ich jetzt einen guten Schüler bin [Schulglocke hört auf] und mich anmelde, dann gehe ich immer an einer Bundesschule, wo nichts zu zahlen ist. Die Bundesschulen suchen sich dann, die besseren Schüler aus...
I1: Ja.
IP5: ...und die dort keinen Platz finden, kommen dann zu uns. Das ist jetzt nicht eins zu eins so zu übernehmen...
I2: Hm-m.
IP5: ...das verstehen Sie ja. Unsere Schule hat nicht so einen... ich glaub, sie hat einen... einen relativ guten Ruf, trotz allen. Aber teilweise ist dies heut halt so, bei der Handelsschule ist es so, dass ma da die Schüler kriegen, die woanders keinen Platz kriegen. Das heißt also,

niveaumäßig simma jetzt sicher nicht, sicher keine Topschule, aber wir versuchen trotzdem, möglichst gute Ergebnissen zu erzielen und ich glaub, es gelingt uns auch ganz gut. Wenn man dann die Absolventen hernimmt, da, da glaube ich, dass die wirklich sehr gut ausgebildet sind, auch die in der Handelsschule bringen's dann zu etwas, und man hat dann doch Prüfungen wo man sich denkt, ups, der hat ja ganz schön was dazu gelernt. Hätte man sich nicht erwartet.

I1: Ja.

IP5: Also, die Vergleiche gibt's sicher. Man tauscht sich aus ja. Und man konkurriert. [lacht] Jeder versucht halt irgendwo sich als möglichst gut zu verkaufen. Das ist halt irgendwo logisch.

I1: Ja.

IP5: Einfach Schwerpunkte zu setzen, bei uns ist der Spracheschwerpunkt ja, der ja sehr hervorgehoben wird. Ja.

I1: War das deine letzte Frage?

I2: Ja, also von mir aus schon.

I1: Ja. Von mir aus auch. Haben... haben Sie noch fragen? Oder wollen Sie noch etwas... dazu sagen, oder...

IP5: Nein. Nein. Also, wie gesagt, ich hoffe, das bleibt anonymisiert...

I2: Ja absolut!

I1: Hundert Prozent!

IP5: Ich weiß zwar nicht was Sie mit meinen Dingen anfangen [lacht]

I2: Wir können Ihnen auch gerne, wenn Sie ihre Email uns geben wollen...

I1: Das haben wir schon.

I2: Ah ja, okay ja schon. Wenn Sie die Masterarbeit haben wollen, wenn Sie fertig ist...

IP5: Oh ja, ja.

I2: Dann können wir sie Ihnen gerne schicken.

IP5: Ja.

I2: Hm-m.

IP5: Und Sie gehen jetzt nur... Sie sind nur bei unserer Schule?

I1: Ja.

I2: Hm-m.

IP5: Okay. Und Sie sind durch die beiden anderen... durch die... wie hat die Kollegin geheißen? Die da voriges Jahr da war? Oder warum sind Sie auf uns gekommen?

I1: Äähm das weiß ich ehrlich gesagt nicht genau. Das... wie das Kombi Projekt...

IP5: Ach so, das Kombi Projekt war das.

I1: Ja. Von Professor Schluß.

IP5: Ja. Gut, na sonst, war es das von meiner Seite.

I1: Super, dann...

I2: Vielen Dank.

I1: Danke schön. Danke für ihre Zeit.

IP5: Ja. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei ihrer Arbeit.

I2: Danke.

IP5: Das wird jetzt nicht einfach, das ganze...

I1: Nein.

[alle lachen]

IP5: Darum bin ich schon gespannt was Sie daraus machen. Was da wirklich herauskommt.

I1: Ja, ja. Wir werden es Ihnen sicher schicken wenn...

IP5: Ja. Ich schicke Ihnen jetzt [Name]

I2: Ja.

IP5: Und wenn Sie noch vorbei kommen wollen wenn Sie gehen, ich weiß jetzt nicht.

I2: Ja, wir kommen noch vorbei.

TRANSKRIPT 6

Aufnahmetag: 11.03.2015
Aufnahmezeit: von ca. 11:55 Uhr bis ca. 12:50 Uhr
Aufnahmeort: in einer Wohnung
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP6... Interviewperson 6

I1: Wir schreiben jetzt an unserer Masterarbeit...
IP6: ...Ja...
I1: ...und unsere Forschungsfrage ist, wie äh Unterricht von heutzutage eigentlich evaluiert wird...
IP6: ...Mhm...
I1: ...und deshalb äh fragen wir LehrerInnen und SchülerInnen, wie sie, wie sie die Unterrichtspraxis eigentlich erleben...
IP6: ...Okay.
I1: Und deshalb haben wir...
IP6: ...Ja...
I1: ...dich gefragt, ob du da mitarbeiten wolltest.
IP6: Okay und das heißt es geht, also es geht, wie ich meinen Unterricht erleb' quasi, oder wie?
I1: Ja.
I2: Genau.
IP6: Okay und ihr vergleicht dann, was Lehrer sagen, was Schüler sagen und ob sich das irgendwie deckt, oder ob das völlig unterschiedlich ist, oder?
I1: Ja und ob wir da so äh, äh Tendenzen von einem Zeitgeist erkennen können oder, oder so etwas.
IP6: Okay, okay. Okay, interessant, ja.
I2: Also wir haben am Anfang so offene Fragen und dann werden's a bissl konkreter.
IP6: Okay.
I2: Und halt einfach erzählen, was einfällt und das wär das Wichtigste für uns...
IP6: ...Okay, das heißt einfach so, nicht die Fragen vorher anschauen, sondern einfach so...
I2: ...Nein. [alle lachen]. Einfach nur erzählen.
[Begleitung von IP6 fragt, ob sie auf die Toilette gehen kann]
I1: Ich stelle noch mal mein Handy auf lautlos davor. Und ja, wir nehmen's dann auf und...
IP6: ...Ja klar...
I1: ...transkribieren es, aber wir anonymisieren alles...
IP6: Ja, ja, ja. Das ist ja völlig egal.
I1: Hast du's schon? [zu I2 wegen dem Aufnahmegerät]
I2: Ja.
IP6: Das heißt, ihr seid völlig bereit und i bin überhaupt nit bereit, aber okay.
[alle lachen]

I2: Du musst echt überhaupt nix vorbereiten oder so, einfach nur erzählen, was dir einfällt, das ist eigentlich das Wichtigste.
IP6: Okay.
I2: Ganz easy.
IP6: Okay, passt.
I1: Keine Sorge, wir, du brauchst keine Vorbereitung...
IP6: ...Okay.
[I2 lacht]
IP6: Nein nicht, dass mir dann nix einfällt oder so.
I2: Nein, nein, dir wird sicher was einfallen.
IP6: Okay.
I1: Ah vielleicht willst du anfangen, etwas zu erzählen über deine Praxis und was für Fächer unterrichtest du und an welcher Schule und welches SchülerInnen-Alter und alles.
IP6: Okay, mhm. Also nehmt ihr jetzt schon auf, oder?
I2: Ja.
IP6: Achso, okay, tschuldigung [lacht]. Ähm also ich unterrichte jetzt das sechste Jahr. Meine Fächer sind äh Englisch und Bewegung und Sport. Ich hab zuerst vier Jahre in [Stadt] unterrichtet und bin jetzt das zweite Jahr in [Stadt], also in [Bundesland]. Und jo, also im sechsten Dienstjahr. Jo.
I1: Okay. Und ähm äh kannst du dich noch an deine letzte Unterrichtsstunde erinnern, die du gegeben hast?
IP6: Ja, kann ich mich erinnern, ja.
I1: Okay.
IP6: Ja.
I1: Okay, willst du dann vielleicht erzählen, wie du diese Stunde erlebt hast? Und was, was so passiert ist und wie das für dich war.
IP6: Okay also das war heute, das war in einer ersten Klasse. Das ist auch die Klasse, wo ich Klassenvorstand bin, also mit denen hab ich ein sehr gutes Verhältnis eigentlich. Ahm, was haben ma gemacht? Wir haben so einfach über, über die Zeiten in Englisch geredet, haben da sehr viel ah mit, mit worksheets einfach gearbeitet. Ich hab ihnen dann immer Fragen zu den, zu den Sätzen gestellt. Ahm es war immer so ein bissl, sie haben ein bissl arbeiten können, dann haben wir's verglichen, dann haben ma darüber geredet, also sie haben nicht jetzt, wir haben keinen Frontalunterricht gehabt oder so, sondern wir haben einfach ahm eben Arbeitszeit, dann Redezeit, dann wieder Arbeitszeit, dann wieder Redezeit. Ahm dann hab ich so ein bissl mit ihnen gequatscht, weil wir jetzt grad Hausübung im

Internet machen, wie ihnen das äh gefallen hat, was, was sie da gemacht haben, wie sie das erlebt haben. Ahm da haben's mir gesagt, dass ihnen das total gefallen hat und dass gleich gsagt haben: Können wir bitte heut wieder im Internet Hausübung haben, also hab ich gsagt: Okay, passt, mach ma. Ahm ja und dann war eh eigentlich die Stunde schon wieder aus.

I1: Okay.

IP6: Also das war so, jo.

I1: Und was war an dieser Stunde insbesondere gut für dich?

IP6: Ahm [denkt nach] hm, was war gut für mich? Also was, was ich, was mir halt irrsinnig ähm gefallen hat, ist, dass, dass sie eben so begeistert mit dieser Hausübung waren und dass ihnen das offensichtlich gut, gut gfallt und dass sie da gern weiterarbeiten und da gern motiviert sind, das hat mir total gfalln. Und, und das hat ihnen halt auch gfalln, dass das halt einfach, ja, dass, dass ma da jetzt im Internet was machen dürfen. Ahm ja und auch ein bissl so, dadurch, dass ich dann immer Fragen gestellt hab über den Text, dass ich halt mit ihnen kommunizieren hab können und sie waren total bei mir, weil wir haben da auch, ich mach dann oft so ein bissl Witze dazwischen und so und, und versuch das halt ein bissl lockerer zu erklären, das, das gfallt ihnen dann recht. Schau dann halt, dass ich Beispiele oder so geb, ahm, die halt von, die unsere Klasse betreffen oder die mich betreffen und dann, dann, das taugt ihnen recht. Und einfach, dass ich, dass ich kommunizier, zwar mit einzelnen Schülern, aber dass die ganze Klasse irgendwie da is und die ganze Klasse mit mir halt gleichzeitig kommunziert sozusagen. Also das war für mich sehr positiv heute eigentlich.

I1: Und war es auch etwas, war auch etwas weniger gut oder etwas, was dir nicht so gut gefallen hat?

IP6: Ahm, dass ich vielleicht ein bissl schlecht vorbereitet war auf die Stunde [lacht], weil ich hab zwar Kopien mitgehabt und hab ma aber die Kopien jetzt nicht vorher angschaut, was aber in einer ersten Klasse jetzt, sag ich mal, erste Klasse Englisch muss ma nicht wirklich anschauen, also das kann ma ganz gut. Ahm [denkt nach] ja, dann hab ich halt einen Schüler drin, der ein bissl auffällig is, den hab ich dann immer zurechtweisen müssen. Aber das ist jetzt äh, da find ich jetzt nicht, dass ich jetzt einen Fehler oder so gmacht hab, sondern das is halt einfach so, das holt mich halt aus dem Unterricht wieder raus und das, das nervt halt, ja. Also das is halt, da is ma total im Geschehen drinnen und plötzlich kommt halt wieder irgendeine Aussage von ihm und dann muas ma halt wieder dann schimpfen oder so und das, das gfallt ma eigentlich nicht, weil die anderen, der Rest von der Klasse halt so dabei is und der holt ma dann alle wieder weg vom Unterrichtsgeschehen. Das, das is halt für mich so, das ärgert mich während dem Unterricht...

I1: ...Ja.

IP6: Ahm [denkt nach] was mir vielleicht an mir jetzt, ich hab, war vielleicht drei, vier Minuten zu früh mit dem Unterricht fertig, hab a bissl zu früh aufgehört, ich denk mir, da kann man, das kann man wahrscheinlich a bissl verbessern. Man kann sagen: Okay, da muss ma a bissl mehr schauen mit dem time management, also dass das irgendwie so ein bissl passt besser. Das, das sind aber so Kleinigkeiten, ansonsten hab ich eigentlich das Gefühl gehabt, dass die Stunde ganz gut gelaufen is.

I1: Und, und wie siehst du in so einer Stunde dann äh deine Rolle als Lehrerin?

IP6: Mh naja schon, dass ich, also meine Rolle ist, ich, ich bring ihnen was bei einerseits. Andererseits is, will ich ihnen schon einfach vermitteln, dass Englisch Spaß macht. Ahm ich will ihnen vermitteln, dass es nicht nur jetzt stures Lernen is oder, oder auswendig lernen oder, oder Leistung bringen, sondern dass ma da einfach ein bissl locker damit umgehen kann. Ah ich glaub, ich hab da einerseits die Rolle der Lehrerin drin, aber andererseits fühl ich mich grad in dieser Klasse auch so ein bissl als Klassenmama, wo ich dann schon auch, weil sie ja auch mit Problemen zu mir kommen und so und vielleicht auch eine, eine freundschaftliche Rolle drinnen spiel', wo ich überhaupt generell halt, in meinen anderen Klassen auch, mir das eigentlich sehr wichtig ist, dass ich ein freundschaftliches Verhältnis auch zu den Schülern hab'. Und da seh' ich meine Rolle auch einfach ein bissl so als, als Zuhörerin teilweise oder so. Die Schüler sagen eh immer, ich bin so ein bissl die, die Schulpsychologin für sie, weil ich halt immer so red [I1 und IP6 lachen]. Ahm aber ich denk mir, das, das is ja auch ein bissl so meine Rolle in der Klasse. Jo.

I1: Und als du Lehrerin geworden bist, hast du dann auch gedacht, dass das ein Teil von der Arbeit sein würde?

IP6: Definitiv, ja. Also ich glaub, ich bin einfach so ein Mensch, der sehr, einfach, weiß ich nicht, vielleicht kumpelhaft rüberkommen möcht' oder so. Ahm und, und ich bin auch ein, ein, denk ich mir, ein, ein lustiger Mensch oder ein motivierter Mensch und ich möcht' einfach das in der Schule auch weitergeben, dass sie einfach motiviert sind und dass die aus einer, aus ihrer eigenen Motivation heraus lernen und nicht, weil sie Angst haben oder nicht, weil sie jetzt da für die Lehrerin das machen müssen, sondern dass sie einfach einen Sinn dahinter sehen. Und das war eigentlich, ich hab halt, bevor ich zum Unterrichten angfangen hab, auch schon irrsinnig viel halt als, war ich als Trainerin tätig zum Beispiel oder halt Nachhilfe gegeben oder in verschiedenen Instituten oder im [Name einer Institution] unterrichtet, solche Sachen. Das heißt, ich hab da schon sehr viel ah mitgebracht und, und hab ma irgendwie gedacht: Das ist wirklich das, was ich machen will, also dieses, schon auch dieses, dieses, dieses Kumpelhafte, aber doch ihnen natürlich was beibringen, aber vielleicht auf eine andere Art und Weise, wie andere Lehrer so. Nicht jetzt mit, mit Strenge und: Ihr müsst

das machen! Und Angst oder so, sondern mit, mit Lockerheit und, und dass sie halt von sich aus motiviert sind quasi.
I1: Okay. Und wenn du jetzt äh eine eigene Schule gründen dürftest...
IP6: ...Ja.
I1: Wie würde so eine Schule dann ausschauen, wenn du alles gestalten darfst, wie du willst?
IP6: [lacht] Okay, puh. Habts ihr so viel Zeit? [lacht]
I1: Ja.
[alle lachen]
I2: Absolut.
I1: Habt ihr so viel Zeit? [lacht]
IP6: Ahm ich würde mal an der Grundstruktur, also so generell, dass es vielleicht, dass es Klassen gibt, dass es Fächer gibt, da würd ich gar nicht so viel ändern. Dass es Noten gibt, das, das find ich auch okay. Ich, ich bin auch ein bissl der Meinung, dass es wichtig ist, dass, weiß nicht, dass es Noten gibt, ja oder dass, dass es irgendwas gibt, wo man hinlernt. Ahm ich hab auch in einer Montessori-Schule vorher gearbeitet und da, da war das so, also es hat einige Schüler gegeben, wo das total geklappt hat, die wirklich von sich aus super gelernt haben, aber der Großteil halt eigentlich nicht. Und deswegen glaub ich, dass sie schon diese geregelten Strukturen brauchen, dass sie einfach, dass sie Noten brauchen, dass sie Dinge haben, auf die sie hinarbeiten können. Ich würd aber, jo, in einer Klasse nicht 25 Schüler haben, sondern wahrscheinlich 15 oder so, also kleinere Klassen, größere Räume. Dann hätt ich gern als Lehrerin ein [lacht], weiß ich nicht, also so, so wie in einem amerikanischen System oder so, dass ich vielleicht meinen Klassenraum hab', dass dort mein Büro ist und dass die Schüler wechseln. Also die, dass, dass quasi ich meine Klasse hab und die Schüler kommen zu mir. Da würd ich auch dann gern von 7:30 Uhr bis 16, 17 Uhr dort sitzen und arbeiten und dann nach Hause gehen, so wie das ja ein bissl von der Öffentlichkeit verlangt wird, dass ma halt quasi bis vier in der, in der Schule sitzt, also das find ich überhaupt nicht tragisch, das würd ich sogar gut finden, wenn ich genug Platz hätte. Ahm für die Schüler ist es vielleicht leichter, wenn sie jetzt nicht jede Stunde Fächer wechseln müssten, sondern vielleicht immer so zwei Stunden oder so Modulsysteme, so irgendwas in die Richtung. Das wär vielleicht ganz gut. Ahm dann, find ich, gehören immer wieder so, nach zwei, drei Lerneinheiten immer wieder eine Stunde oder eine halbe Stunde, wo's einfach raus dürfen, wo sie sich bewegen dürfen, wo's, keine Ahnung, i mein, in [Stadt] ist das sehr einfach, weil, i mein, da geh ich fünf Minuten und bin irgendwo an der [Fluss] oder bin irgendwo im Wald oder so. Und, und, und, und geh mit ihnen spazieren oder mach mit ihnen einfach was, dass

sie n Kopf wieder frei kriegen. Und is auch okay, wenn die Schüler dann bis vier in der Schule sind, wenn sie immer solche Pausen dazwischen haben. Ahm weiß ich nicht, noch irgendwelche konkreten [lacht] Änderungsfragen oder so?

I1: Nein, das...

IP6: ...Oder ist das eh so...

I1: ...Ja...

IP6: ...das in die Richtung? Puh was gibt's noch, ahm [denkt nach] hm.

I2: Benotung hast du gsagt, is schon so ein Ziel auch, auf das man hinarbeiten kann. Würdest du das gleiche Benotungssystem machen oder stört dich da was?

IP6: Ahm na, das find ich eigentlich okay. Ah ich find auch [denkt nach], wie soll ich sagen, also äh diese, die, dieses System, dass es, dass es zum Beispiel eine Aufstiegsberechtigung trotz Nicht Genügend gibt, also diese Klausel, ahm das find ich zum Beispiel schlecht. Bin ich aber wahrscheinlich in der Minderheit, die das schlecht, oder i weiß es nit, aber ahm, weil wir immer wieder die Fälle haben, wenn die Schüler mit der Klausel aufsteigen, dass sie dann im nächsten Jahr hängen, also dass das afoch ned gut funktioniert. Ich bin auch das beste Beispiel selber, weil ich hab selber eine Nachprüfung gehabt...

I1: ...Mhm.

IP6: Ich hab ah die Klausel nicht bekommen und hab gelernt in den Sommerferien, hab alles aufgeholt und mir is' super gegangen in der nächsten Klasse. Ahm also mir hat wirklich eine, eine, so eine Nachprüfung, mir hat das wirklich was gebracht. Ahm muss dazu sagen, dass das damals in Englisch war und dass ich nachher Englisch studiert hab [alle lachen] und dass ich jetzt Englisch-Lehrerin bin, obwohl ich eine Nachprüfung in Englisch hatte. Aber drum, also bei mir ist das wirklich ein, ein sehr, sehr positives Beispiel gwesn, dass das wirklich, da hab ich mich dann hingsetzt im Sommer, da hab ich dann gelernt und das war dann gut. Ahm das Durchfallen is halt, is ja eine andere Frage: Ist es notwendig, dass die Schüler dann alle anderen Fächer auch wieder wiederholen oder können sie das irgendwie in so Sommerkursen oder Modulen oder keine Ahnung was nachmachen?! Ich mein, wenn ich das wüsste, wär ich wahrscheinlich Bildungsministerin oder i weiß es nit [lacht]. Es is halt schwierig, aber, aber ich glaub, was derzeit ein bissl stattfindet auch mit diesen ganzen zentralen Maturen und, und dieses, dass es irrsinnig leicht für die Schüler wird, generell leicht wird, weil ich hab das Gfühl, ahm die Matura jetzt, da sind so viele Schlupflöcher, dass sich wirklich schwache Schüler trotzdem da irgendwie durchretten können. Ahm genauso wie mit dieser, mit dieser Aufstiegsberechtigung, dass da einfach Schüler dann die Klausel kriegen, in die nächste Klasse aufsteigen, wenn man jetzt da dieses Durchfallen zum Beispiel weggeben würde, ja. Also ich, ich hab irgendwie es Gfühl, es, es wird ihnen sehr,

sehr leicht gemacht und ich bin nicht prinzipiell dagegen, dass man's Schülern leicht macht, im Gegenteil, ich versuch halt schon, dass ich's ihnen leicht mach. Nur, irgendwie, es sollte dann trotzdem ein gewisses Level da sein, das ich erreichen muss, denk ich mir, weil i mein, auf der Uni sind sie dann völlig auf sich allein gestellt und wenn dann aber von der, von der Schule nix da is und ihnen einfach immer nur alle Steine aus dem Weg geräumt wurden, dann werden sie sich dann halt später schwer tun. Is halt die Frage, wie man das halt sieht, denk ich mir. Ahm [denkt nach], ja, ich mein, man bräuchte halt, es is halt strukturell sehr schwierig, man bräuchte halt sehr viel größere Schulen wahrscheinlich mit mehr Räumen, mit mehr Möglichkeiten für die Schüler, mit mehr Sportmöglichkeiten, mit mehr Aufenthaltsräumen, mit mehr Möglichkeiten für die Lehrer, dass die eben Büros haben, dass die, dass die eine Infrastruktur haben, dass die, dass jeder einen, einen Computer hat, dass jeder einen Drucker hat, dass ma einfach ganz normal, wie in einem ganz normalen Büro arbeiten kann. Das ist halt derzeit, i mein, das is jetzt vielleicht eher auf, auf struktureller Ebene, aber das is wirklich was, was, was sehr, sehr belastend is, dass ma einfach in der Schule null Platz hat. Weil i hob, ich hab einen Platz in der Schule, der is äh ein A3-Blatt. Das is mein Platz im Konferenzzimmer. Da kann ich nicht arbeiten. Also das geht einfach nicht. Und dann haben ma für hundert Lehrer, haben wir drei Computer. [I2 lacht]

I1: Okay.

IP6: Also i mein, das is, das sind so strukturelle Sachen. Da gehörte ganz, ganz viel gmacht, und es is aber schwierig, weil i mein, ma kann ja ned afoch in [Stadt] hergehen und ein Schulhaus vergrößern, wie soll des gehen? Da is kein Platz da. Am Land kann man's vielleicht machen, aber das is halt schwierig, ja.

I1: Und...

IP6: ...Schweif' ich schon ab oder...

I1 und I2: ...Nein!

[IP6 lacht]

I1: Nein, nein, überhaupt nicht, nein, ich wollte, ich wollte noch fragen, weil es wird jetzt dann immer mehr so äh äh vorgegeben mit Zentralmatura, kompetenzorientiertem Unterricht...

IP6: ...Ja.

I1: Und äh bemerkst du da einen Unterschied in, wie äh die Schüler sind durch die Jahre, die du schon unterrichtet hast?

IP6: Is a bissl schwierig, weil ich erst seit sechs Jahren unterrichte und weil in Englisch ist dieses, also diese ganze neue Reifeprüfung und so weiter schon ziemlich ausgereift eigentlich. Das heißt, seitdem ich zum Unterrichten angefangen hab, arbeiten wir schon auf

das hin. Das heißt, ich hab nicht wirklich einen Vergleich von wie's vor zehn Jahren oder so war...

I2: ...Mhm.

IP6: Ahm die Schüler, glaub ich, merken auch gar nicht so einen Unterschied, weil sie ja nicht wissen, wie's früher war. Also die, die wachsen einfach in dieses System hinein. Als Lehrer hab ich allerdings das Gefühl und da kann ich jetzt natürlich nur von Englisch sprechen, wobei die anderen Fächer sagen das auch ein bissl: Es wird sehr, sehr viel nur mehr auf dieses Formate-Training hingearbeitet. Also da gibt's halt, in, in Englisch gibt's verschiedene Formate, zum Beispiel irgendwie so äh richtig oder falsch ankreuzen oder eine Frage beantworten oder so. Und ich merk das immer mehr und die Schulbücher bauen immer mehr auf das auf: Es gibt kein, keine Themen mehr, die die Schüler interessieren und wo man dann drüber redet und wo man dann diskutieren kann, sondern es ist alles nur mehr in diesen: Lese diesen Text, hake an, richtig oder falsch...

I2: ...Mhm...

IP6: ...Und dann den nächsten und dann habn ma da eine Hörübung, und dann habn ma da eine Sprachübung und das is immer dasselbe eigentlich in Wohrheit [räuspert sich]. Und des is hoit auch für uns Lehrer schwierig, weil natürlich kann man jetzt sagen: Naja, da muss man halt als Lehrer die Themen reinbringen in den Unterricht. Das stimmt natürlich, das macht ma eh oder kann ma eh machen, nur, man muss sie halt auf dieses, auf diese Sachen dann hinbringen...

I1: ...Ja.

IP6: Und das ist halt schwierig, weil, weiß i ned, in der Volksschule machen's natürlich noch gar nix in diese Richtung, in der Unterstufe arbeiten die, die neuen Bücher die's jetzt gibt, arbeiten da eh schon sehr darauf hin. Aber es is halt, des is halt sehr, sehr schwierig und was ich auch das Gefühl hab, ist, dass, dass die Themen generell, oiso wonn i etz so die neue Matura anschau, was das für Themen sind, ja?! Das sind so Wischi-Waschi-Themen, des is so, ha, weiß i ned, äh, Familie, okay. Was für Familientypen gibt's, okay, da kann ma eh ein bissl was erzählen, aber es werden sämtliche Themen rausgenommen aus dem Unterricht, die irgendwie kontrovers wären, wo ma aber drüber diskutieren könnte, ja. Jetzt zum Beispiel, weiß i ned, was mir spontan einfällt: Abtreibung, zum Beispiel, ja...

I1: ...Ja.

IP6: Oder: Todesstrafe. Solche Sachen, wo man, wo's verschiedene Meinungen gibt, was sehr kontrovers is, wo ma super Sachen drüber machen könnte, wird total rausgenommen aus dem Unterricht, weil es passt überhaupt nicht mehr in dieses Konzept hinein. Man darf die Schüler auch, man weiß nicht, was die für Erlebnisse gehabt haben, die Schüler vorher,

das heißt, man darf sie nicht aufwühlen mit solchen Themen. Und es wird nur mehr darüber geredet: Was ist der Vorteil am Leben in der Stadt, was ist der Vorteil am Leben im Land, ja?! Das, das ist schon, das hängt schon jedem raus, ja, das ist Wahnsinn. Oder ja äh keine Ahnung, Familienstrukturen, oder was haben ma noch? Freizeitaktivitäten. Die Schüler reden bei einer Matura, was, was sie gerne für Freizeitaktivitäten machen und das ist eigentlich Unterstufenstoff...

I1: ...Ja...

IP6: ...meiner Meinung nach. Da kann ich, i mein, natürlich kann ich sagen: Ja ich mach das und das und das und ah andere Leute machen das und es gibt Theater und es gibt Kino und es gibt des. Is alles gut und schön. Aber i mein, da kann i nix diskutieren.

I1: Ja...

IP6: ...Des, des und des find i total schade, dass diese Themen einfach, dass nur mehr diese Themen von der Matura genommen werden, die ziehen sich die ganze Oberstufe, teilweise auch schon Unterstufe, einfach durch und die Schüler sagen immer zu mir: Das ham ma ja schon gmacht, das mach ma jetzt schon wieder? Jetz red ma scho wieder über Familie, das is ja eh schon wieder dasselbe. [I2 lacht] Das sagen sie schon ja, also das kriegen sie schon dann mit...

I1: ...(unverständlich)...

IP6: ...weil diese Themen einfach immer wieder kommen. Und des find i schade...

I1: ...Ja.

IP6: Des, des wird halt, geht verloren, meiner Meinung nach.

I1: Und bemerkst du da ein Bedürfnis bei den Schülern, dass sie doch über diese kontroversen reden wollen...

IP6: ...Natürlich ja und ich mein, ah wir machen’s auch. Trotzdem. I mein, wir dürfen’s bei der Matura nicht fragen.

I1: Ja.

IP6: Weil das Argument is und das is, stimmt auch ein bissl, ja. Natürlich, wenn ich jetzt da, pff keine Ahnung, mit einer 18-jährigen Schülerin red’ über Abtreibung und die hat vielleicht vor zwei Monaten eine Abtreibung gehabt, man weiß es ja nicht, und dann noch dazu bei einer Maturasituation...

I1: ...Ja...

IP6: ...ah kann das natürlich sein, dass die völlig die Nerven wegschmeißt, deswegen versucht man das da rauszunehmen, ja. Aber natürlich versuch ma’s im Unterricht zu machen.

I1: Ja.

IP6: Nur, gleichzeitig, wie gesagt, muast holt die ganzen Themen abarbeiten, muast holt die ganzen Formate abarbeiten, des heißt, das geht sich gar nicht aus, so viel. I mein, wennst' jetzt in da, in da, ja gut, in der Oberstufe hab ich jetzt, hab ich drei Stunden Englisch in der Woche.

I1: Ja.

IP6: I mein, wie, pfff geht halt nicht, ja. Is a bissl schwierig.

I1: Also wie viel Freiheit hast du dann eigentlich, dass du noch, was reinzubringen, was du selbst willst?

IP6: Im Prinzip habe ich alle Freiheiten.

I1: Mhm.

IP6: Also ich könnte zum Beispiel überhaupt nicht mein, mein Buch verwenden, das ich bekomm' von der Schule, sondern könnt' mir das alles selber zusammensuchen, könnt' mir selber einen äh einen, einen ähm eine Jahresplanung machen mit den Themen, die ich will. Kann ich alles machen. Nur muss ich halt dann zum Ziel kommen irgendwie. Äh und, sag ich auch ganz ehrlich, is natürlich hundertmal mehr Arbeit als wie wenn ich nach'm Buch vorgeh'...

I1: ...Ja.

IP6: Weil, und noch dazu, die Englischbücher sind relativ, da gibt's relativ viel, da gibt's viele Materialien zusätzlich, also grad in der Unterstufe, da, da muss ma gar nicht mehr viel selber vorbereiten, sondern ma nimmt das Buch und den Arbeitszettel dazu und do nu vielleicht a Grammatikbuch dazu und dann hat ma die Sachen beinand, also das ist natürlich die bequemere Art und, muss ich aber auch ganz ehrlich sagen, mh ich mein, ma hat auch ein Leben außerhalb der Schule [lacht]...

I1: ...Ja klar...

IP6: ...Deswegen, deswegen nehm ich dann halt öfters das Bequemere, weil, weil's bequemer is, weil's einfacher is...

I1: ...Ja.

IP6: Die ganzen Lehrwerke geben eine Jahresplanung dazu, die kann i ma durchschauen, da mach ich natürlich dann was dazu, dann les ich mal ein Buch mit ihnen, da mach ich mal da vielleicht ein kleines Projekt oder so. Aber generell halt ich mich halt schon an den Plan, weil's einfacher bequemer is...

I1: ...Ja...

IP6: ...und weil's einfach einfacher is.

I1: Ja.

IP6: Aber ich glaub, also prinzipiell hab ich eigentlich, kann ich machen, was ich will, solang's irgendwie in den Lehrplan hineinpasst, wobei der, also, das schaff ich schon. Also wenn ich das, kann ich ja auch, kann ich ja auch über ein kontroverses Thema sprechen und gleichzeitig mit ihnen die if-sentences durchmachen oder so, das, dann hab ich auch das erfüllt, ja.

I1: Ja.

IP6: Jo.

I1: Und...

I2: ...Also der Lehrplan gibt eigentlich nicht so ähm sehr genau vor, was du machen musst, oder.

IP6: Genau nicht. Es ist halt schon, es sind die Lehrziele, die ma halt, oder die Lernziele, die ma halt in einem Jahr halt erreichen sollte...

I2: ...Mhm...

IP6: ...Ahm, aber wie gesagt, also wenn ich jetzt nicht das Buch nehm, sondern wenn ich meine eigenen Themen mach und da ein bissl schau, dass die Grammatik drinnen ist und dass ich das halt mach, ah, würd das überhaupt kein Problem sein und könnt ich das auch machen. Also da könnt ich, nur, wie gesagt, ich muss halt irgendwann auf dieses Maturalevel kommen.

I1: Ja.

I2: Mhm.

I1: [unverständlich]...

I2: ...Und das ist schon, sorry [Anm.: für die Unterbrechung zu I1], ein bissl ein Druck, oder Oder ist das, geht das eh eigentlich automatisch, auf diesen Maturalevel hin zu arbeiten...

IP6: ...Ich hab das Gefühl, also i muss dazu sagen, jetzt in [Stadt] hab ich, auch, auch wenn's gemein klingt, wir, wir sprechen immer so ein bissl von Schülermaterial, ja. In [Stadt] haben wir ein sehr gutes Schülermaterial, ja. Das heißt, die kommen eigentlich sehr einfach auf das Niveau.

I2: Mhm.

IP6: Da sind die Eltern sehr dahinter, die, die werden gefördert, die machen schon in der Volksschule Englisch und da und, und die Eltern kaufen vielleicht englische Bücher dazu und, also da sind die Eltern dahinter und wenn die gscheid gefördert sind, dann glaub ich, dass die, wenn die den normalen Unterricht machen und jetzt halbwegs normal begabt sind, sag ich einmal, dann glaub ich nicht, dass sie ein Problem damit haben, dass sie's schaffen. Ahm in [Stadt] war's anders. In [Stadt] war, war das Niveau sehr, sehr schlecht, weil ich da in einem Standort war im [Bezirk], wo's halt einfach, wo, wo einfach der soziale Hintergrund

von den Schülern sehr, sehr niedrig war und, und, und von den Eltern nicht viel gekommen is. Da war's schwierig, wobei ich einfach glaub, dass, wenn man eben, da würd ich zum Beispiel dann ganz, ganz viel diese Formate machen. Hab ich auch gmacht, also in meiner letzten Achten in [Stadt] hab ich wirklich fast die gesamte Achte nur mehr Übungen wie die Matura gegeben...

I2: ...Mhm...

IP6: ...und wenn du dann, wenn du das dann ständig durchmachst, dann gewöhnst du dich dran und dann kannst's.

I1: Ja.

IP6: Also das, das geht. Da könnt ich jetzt nicht so viel diskutieren und dann sagen: Die schaffen die Matura schon. Sondern da muss ich wirklich gezielt auf die Matura vorbereiten. In [Stadt] ist's ein bissl leichter, in [Stadt] mach ich zwar auch immer wieder Übungen dazwischen, aber jetzt schaun ma uns grad, jetzt haben's grad Schularbeit kabt in der Achten, jetzt schaun ma uns grad trotzdem einen Film an, weil ich ma einfach denk: Die schaffen das, das is völlig okay. Die Schularbeit ist gut ausgefallen, jetzt kann ich wieder mal was Lockeres machen...

I1: ...Aja.

IP6: Es kommt halt glaub ich ein bissl auf den Schulstandort draufan...

I1: ...Ja.

IP6: Ob das ein Druck is, dass ma diesen, diese Ziele erreicht, oder ob ma sich sagt: Na, das, das geht mit den Klassen, das is ganz gut.

I2: Also je nach sozialer Selektion auch ein bissl...

IP6: ...Ich glaub schon ein bissl, ja.

I2: Mhm...

IP6: ...Je nachdem wie, wie halt die Schüler so drauf sind.

I2: Ja.

IP6: Und natürlich, wo sie in der Unterstufe warn oder wo sie in der Volksschule warn, was sie halt schon früher in ihrer Bildung halt mitbekommen haben...

I2: ...Mhm.

IP6: Das (sind) glaub ich einfach Unterschiede, ja.

I1: Und gibt's dann große Unterschiede in der Klasse äh zwischen Sport und Englisch? Auch von der Position des Faches her oder äh was...

IP6: ...Naja Sport ist ja völlig unwichtig.

I1: Okay.

IP6: Also Englisch is, ich mein, ich, ich hab jetzt in [Stadt] hab ich nur eine Sportklasse und der Rest is Englisch. Ah ich find's total schade, weil ich find, dass Sport total wichtig ist und, und, und äh natürlich, ich mein, ich komm auch bissl vom Sport und i, i mein, was ma da jetzt generell, auch außerhalb des Sports lernt, von, von den sozialen Strukturen und so weiter, das is total wichtig und das wär auch wichtig, dass sie das in der Schule mitkriegen. Ahm leider ist es halt so, dass, dass da, diese Nebenfächer, Sport, Musik, weiß i ned, das wird halt sehr, mh, weiß i ned, äh wie soll ich sagen, von den, von den anderen oder von den Hauptfachlehrern ein bissl belächelt, so: Das is nur Turnen und so. Und ich mein, natürlich, ja, es is, natürlich muss ma für Englisch viel mehr tun und natürlich muss ma für Englisch viel mehr vorbereiten. Ich glaub, da is vielleicht auch ein bissl so der Neid von den, von den Hauptfachlehrern, dass die Turnlehrer ja nur mit der Jogginghose im, im Turnsaal stehen und nix vorbereiten müssen und so. Ah, was natürlich auch ein bissl stimmt, ja. Aber ma kriegt ja auch weniger zahlt für eine Turnstunde als für eine Englischstunde, also von dem her is es wieder...

I1: ...Okay...

I2: ...Mhm...

IP6: ...also das is, is einfach andere, eine andere Wertigkeit, schon allein von den Stunden. Jo. Hab ich das beantwortet jetzt? [lacht]

I2: Ja...

I1: ...Ja, ich bin noch neugierig, wie's für die Schüler dann is, wie, sind die Schüler dann bei, bei Turnen auch anders als bei Englisch?

IP6: Absolut, ja. Total. Das läuft viel mehr freundschaftlich ab, da sind's, da müssen sie sich beweisen, da müssen's cool sein, da müssen's irgendwie, äh weiß ich nicht, da können's amal ausbrechen, da können's amal schreien, da können's amal rennen, da sind sie total anders als jetzt im Englischunterricht, wo sie wirklich meistens drinnen sitzen, ruhig sind, arbeiten und, und brav sein müssen sozusagen. Im Turnunterricht haben's einfach ein bissl die Möglichkeit, amal anders zu sein und ich krieg sie auch als Lehrer ganz anders mit, ich, ich kann mit ihnen anders umgehen, ich krieg mit, wenn's vielleicht Probleme gibt oder ich krieg mit so an den Klassenstrukturen, wer, wer is da ein bissl so der Außenseiter, wer nicht? Das kriegt ma im normalen Englischunterricht überhaupt nicht mit, ob da jetzt irgendwer vielleicht gemobbt wird oder so, aber im Turnen kriegt ma das ganz arg mit, wenn, wenn dann zum Beispiel, keine Ahnung, ein Kind vielleicht ein bissl dicker is oder so und, und dann merkt ma erst, was da für Strukturen sind. Oder wer, wer die Alphatiere in der Klasse sind sozusagen oder wer, wer so die Anführer sind, das merkt ma im Turnunterricht ganz stark. Und im Englischunterricht gar nicht so. Und noch dazu, wenn man dann zum Beispiel

auf so Sportwochen, Wintersportwochen, sowas fahrt, da lernt man die Schüler dann wirklich kennen. Da kommen's auch her, da erzählen's von zu Hause, da, also das, das find ich ja total super,...

I1: ...Ja...

IP6: ...deswegen find ich's auch schade, dass des a bissl so abgetan wird als: Das ist nicht wichtig. Im Gegenteil! Da lernt man die Schüler richtig kennen. Im Regelunterricht, in Englisch oder so, da lernt ma's ned kennen, da weiß man vielleicht: Na okay, is a bissl schüchterner oder zeigt mehr auf oder manchmal frech oder sonst irgendwas. Aber dass ma wirklich was über ihr Leben erfährt oder so, das kann ma nur im Sportunterricht, auf Sportwochen, auf Projektwochen, solche Sachen.

I1: Also in deiner Fantasieschule würde das vielleicht mehr Aufmerksamkeit bekommen dann? Dieses, soziale Strukturen und alles?

IP6: Absolut, ja. Eben, wie ich auch gsagt hab, dass es auch wichtig ist, dass sie halt auch diese, diese Bewegungseinheiten...

I1: ...Ja...

IP6: ...immer dazwischen und so weiter, ja. Also das, das find ich total wichtig, ja. Und auch so, wir haben am Anfang vom Schuljahr mit meiner Ersten jetzt, haben wir so Kennenlerntage gemacht. Da gibt's ganz, ganz viele halt so äh soziale Übungen, soziale Spiele gegeben halt, wo man einfach so ein bissl sieht und, und miteinander Dinge erarbeiten und so. Das ist ganz, ganz wichtig, weil, nicht nur für die Klassengemeinschaft, ich glaub, das ist auch ganz wichtig für, für's spätere Leben, einfach für die Sozialstrukturen, dass ma da einfach ein bissl mitkriegt: Wie macht ma sowas? Was mach ich in einer Gruppe? Wie verhalt ich mich in einer Gruppe? Das is sicher wichtig, ja. Gibt's gar nicht so im Unterricht eigentlich, so irgendwie so Sozialerziehung oder so...

I1: ...Ja...

IP6: ...sowas gibt's überhaupt nicht.

I1: Ja.

IP6: Ethik jetzt vielleicht ein bissl, dass es anfängt, aber es ist halt, Ethik ist halt sehr, sehr theoretisch, glaub ich.

I1: Ja.

IP6: Also da lernen sie eher, das is eher so auf einer philosophischen Schiene, glaub ich.

I1: Also sogar dort bekommst du auch keine...

IP6: ...Ich glaub nicht, dass die da, also ich weiß es nicht, ich bin keine Ethiklehrerin, aber i glaub ned, dass sie da irgendwie so, so Spiele machen oder so, so, weiß i ned, so Teambilding-Sachen, glaub ich eigentlich nicht.

I1: Okay.
I2: Und ähm wenn du jetzt an die Stunde heute denkst...
IP6: ...Mhm...
I2: ...und sagst: Die ist eigentlich ganz gut glaufen. Wer is da verantwortlich für die gute Stunde? Oder für einen guten Ablauf? Oder für einen schlechten Ablauf?
IP6: Ich glaub, das kommt total drauf an. Es gibt, also i mein, i bin amal natürlich die erste Verantwortliche, glaub ich...
I2: ...Okay.
IP6: Wenn ich jetzt da gut gelaunt, gut vorbereitet hinein geh, motiviert hinein geh, dann überträgt sich das auf die Schüler und das passt prinzipiell. Ahm aber manchmal, da gibt's einfach Tage, vor Ferien zum Beispiel oder so, da sind die Schüler schon völlig unkonzentriert und da kannst du dir vorbereiten, was du willst und da kannst du hinein gehen und dir denken: Super, heut mach ma was Tolles! Da sind's mit'm Kopf schon überhaupt nimma da. Und dann kann die Stunde total schief gehen. Und ich hab auch das schon sehr oft erlebt, ich hab zwei Parallelklassen zum Beispiel, zwei Sechste, da mach ich in der einen Stunde genau dasselbe wie in der anderen Stunde und in der einen Klasse funktioniert's und in der anderen funktioniert's ned. Und da mach ich aber dasselbe, ich bin dieselbe Lehrerin, ich hab die meistens hintereinander und das kommt einfach drauf an, wenn die Kinder Schularbeit kabt habn am selben Tag, wenn's, wenn die noch dazu eine zwei-, dreistündige Schularbeit kabt habn oder nach mir eine Schularbeit haben, da kannst es auch wieder vergessen. Also das, das, ich glaub, dass man das gar nicht so. Wenn jetzt alles normal läuft in einem normalen, auf einem normalen, an einem normalen Tag ohne Schularbeiten, ohne irgendwelche Stressfaktoren, glaub ich, dass ich dafür verantwortlich bin, wie der Unterricht läuft. Aber sobald irgendwelche anderen Faktoren von außen dazukommen, wie: eine Schularbeit, wie: Ferien kommen, oder: Das Christkind kommt. Na, da san's eh schon alle nervös, ja. [I2 lacht] Ah, dann san des so Faktoren, da, da kann ich vorn Hampelmänner machen. Das interessiert's dann nicht,...
I2: ...Mhm...
IP6: ...das is einfach so.
I2: Mhm.
IP6: Und gleichzeitig kann ich aber natürlich `n Unterricht auch total ruinieren, wonn i jetzt schlecht drauf bin oder so, wir haben heute erste geredet [zu Begleitung von IP6], ah bin ich in der Früh genervt worden, weil der Computer zehn Minuten gebraucht hat zum Rauffahren in der Schule und dann bin ich in die Klasse rein gegangen und dann haben's nur zwei Mucksmäuschen, Mucks machen müssen und dann, dann bin i sofort, bin ich's sofort

angegangen, ja. Ich hab dann eh die Stunde wieder irgendwie fangen können, das hat eh gut dann passt, aber trotzdem. Wenn ich jetzt da, ich kann natürlich dafür sorgen, dass die Stunde total ruiniert ist.

I2: Mhm.

IP6: Aber genauso können auch die Schüler, also ich glaub, ma, ma kann das gar nicht so festmachen, wer, wer jetzt dafür verantwortlich is, i glaub, es is afoch a Zusammenspiel von beiden. Denk ich ma.

I2: Mhm. Und weil du erzählt hast, ihr seid 100 Lehrer, glaub i, hast du gsagt?

IP6: Ja.

I2: Wie wichtig sind denn die, so das Kollegium, wie, wie wichtig ist das?

IP6: Ahm mir persönlich ist es sehr wichtig, weil ich ein sehr kommunikativer Mensch bin und weil ich einfach Menschen brauch, um meine, vielleicht Aggressionen, gegen irgendeine Klasse oder so, die ich hab, dass ich die loslassen kann, dass ich ein bissl drüber quatsch in der Pause, dass i mi mit irgendwem gut versteh, das is mir persönlich sehr, sehr wichtig. Gibt aber sicher welche, also LehrerInnen, denen das nicht wichtig ist. Ahm nur, bei, mit 100 Lehrern hast eh deine zehn Lehrer, mit denen's dich halt gut verstehst und der Rest rennt halt so nebenei mit, aber ich find's, ich find's ganz, also ich find's wirklich, es, wie ich in die neue Schule jetzt gekommen bin, da hat's ein bissl Probleme auch im Kollegium gegeben und da hab ich mich wirklich das erste halbe Jahr überhaupt nicht wohl gefühlt und da hab ich ma dacht: Es war ein Fehler, dass ich Schule gewechselt hab von [Stadt] nach [Stadt].

I2: Okay.

IP6: Mittlerweile hab ich aber jetzt eh, zehn, 15 Lehrer, mit denen ich mich gut versteh und es funktioniert wieder und das zeigt ma aber, dass das Kollegium offensichtlich doch sehr ausschlaggebend is, ob's einem im Beruf als Lehrer gut geht oder nicht,...

I1: ...Ja...

IP6: ...weil wenn ich keinen, wenn ich keine Leute hab, mit denen ich zammarbeiten kann, wenn ich vielleicht kein Feedback krieg oder wenn ich, wenn ich mich nur unwohl fühle in einem Kollegium, i mein, das ist eh wie in jedem anderen Job auch so, denk ich ma. Wenn, wenn die Kollegen einfach, wenn das nicht passt, kann das schon ein Faktor sein, wo ich sag': Okay, da muss ich woanders hin, weil das macht mich einfach zu fertig. Aber nicht der einzige Faktor...

I2: ...Ja ja...

IP6: ...aber halt generell glaub ich schon, also für mich persönlich sehr wichtig ist, nur, wie gsagt, wird natürlich auch wieder unterschiedlich sein von verschiedenen Persönlichkeiten,...

I2: ...Mhm...

IP6: ...wenn i jetzt da eher die Zurückgezogene bin und eh froh hab, wenn mich keiner anred', froh bin, wenn mich keiner anredet, ahm is mir das Kollegium vielleicht mehr wurscht, ja, also des is...

I1: ...Ja...

IP6: ...Ja.

I2: Und weil du gsagt hast zammen, Zusammenarbeit, wie, wie funktioniert das?

IP6: Ahm [I2 räuspert sich] in der jetzigen Schule leider nicht so gut. In der alten Schule hat das super funktioniert, da warn ma zum Beispiel so ein, warn ma so eine Gruppe von fünf bis zehn Englisch...äh...lehrern und da hamma ständig Materialien ausgetauscht, wir haben ständig alles, also gemeinsam erarbeitet oder gesagt: Du, i bin grad in der, in der Klasse, moch grad, keine Ahnung, reported speech, hast da irgendwas? Und sie: Ja passt, nimm das und das und das und das. Also das hilft total, wenn ma so gut zusammenarbeiten kann und wenn ma, wenn ma einfach sagt, ma setzt sich zamm, ma stellt die Schularbeit zusammen und, und, und das dauert zehn Minuten, weil eh alle am selben Strang ziehen und dann erspart man sich sicher irrsinnig viel Arbeit. Ahm das trägt irrsinnig viel zu einem guten und positiven Klima bei in einem Kollegium. Jetzt is ein bissl anders, jetzt hab ich schon zwei, drei, mit denen ich gut zusammenarbeiten kann, aber da gibt's irrsinnig viele, die so das eigene Süppchen kochen und das find ich irrsinnig mühsam. Also weil ich auch wieder eben nicht der Typ dafür bin, i bin eher so der Typ für: He, setz ma uns zamm! Mach ma gemeinsam, erarbeit' ma was, dann habn ma alle gute Fragen oder sonst irgendwas und dann könn..., haben ma alle gutes Material. Das ist halt jetzt ein bissl schwierig. Nur, ma find' sich eh immer zwei, drei, mit denen's passt und dann sind's halt nimma zehn Leute, sondern nur drei Leute...

I2: ...Mhm...

IP6: ...und es is halt so.

I1: Ja.

IP6: Aber jo. Wichtig is schon, `s Zusammenarbeiten, ja.

I2: Sind das dann auch eben eher Englischlehrer oder geht das auch fächerübergreifend?

IP6: Mmmmh...

I2: ...Die Zusammenarbeit?

IP6: In erster Linie sind's mal Englischlehrer,...

I2: ...Mhm...

IP6: ...also Englisch- beziehungsweise Turnlehrer, dann halt je nachdem, mit den Fächern...

I2: ...Ja, ja...

IP6: ...Ah hin und wieder ist es schon so, zum Beispiel so Klassenvorstand-Dinge oder organisatorische Dinge, ah, wo ich einfach weiß: Der oder der, keine Ahnung, äh, organisatorische Dinge, der is a Mathematiker und ich weiß, dass der da gut in diesem Ding is und da, da geh ich hin und red' mit dem und äh dann arbeite ich auch mit ihm zusammen. Dann hat ma aber auch so seine Leute, wo ma weiß: Okay, die haben das gut drauf und, und die wollen dir helfen und zu denen gehst dann halt,...

I2: ...Mhm...

IP6: ...also da findet schon auch Zusammenarbeit statt, aber ich glaub, in erster Linie ist man eigentlich schon mit seinen Fachkollegen zusammen und arbeitet mit denen zusammen.

I2: Und wenn du sagst, da gibt's ein paar, die so ihr eigenes...

IP6: ...Ja...

I2: ...Süppchen kochen, kann man das einfach? Also werdet ihr da nicht irgendwie aufgefordert dazu, zu, zusammenzuarbeiten, zu kooperieren?

IP6: Ahm na, eigentlich nicht.

I2: Na?

IP6: Also von, also von der Direktion gar nicht, von oben auch eigentlich nicht.

I2: Okay.

IP6: Also im Prinzip is es überhaupt nicht notwendig. Ah wir haben jetzt, das haben wir aber auch in, also in der alten Schule und auch in der neuen Schule die Fragen für die mündliche Matura gemeinsam ausgearbeitet, also da hat jeder zwei, drei Fragen gmacht. Dann haben ma alle zammkaut und da haben ma jetzt einen schönen Fragenpool, also das passt gut. Ahm nur, da fangen jetzt auch schon wieder einzelne Lehrer an: Na, die Frage taugt ma nicht, da schreib' ich meine eigene und da taugt ma das nicht, da schreib ich da eine eigene dazu. Wo ich wieder gsagt hab: Ich mein, das is ja komplett irrsinnig! Jetzt sitz ma da, jeder haut seine Fragen in diesen Pool hinein und dann haben ma einen schönen Fragenpool mit, weiß i ned, 50 Fragen.

I2: Mhm.

IP6: Und dann machen sie sich die Arbeit und setzen sich am Wochenende wieder hin und schreiben die Fragen um, weil: Das gfallt ma da nicht so und das gfallt ma da nicht so. Schwierig. Aber auch da hätten wir, es hätte auch jeder seine 48 Fragen selber machen können zum Beispiel.

I2: Okay.

IP6: Also da gibt's keine Weisung oder sonst irgendwas.

I2: Gibt's nicht.

IP6: Gibt's nicht. Nur, das ist halt, da zahlt es sich wirklich aus, dass ma zusammenarbeitet, weil 50 Fragen, das ist viel Arbeit.
I2: Mhm.
IP6: Aber es gibt auch, ich hab das schon mitbekommen in den anderen Fächern, ich weiß jetzt nicht mehr welches Fach, aber die arbeiten gar nicht zusammen und da hat jeder seine eigenen Maturafragen gmacht. Also das gibt's schon, Lehrer sind leider hin und wieder ein komisches Völkchen [alle lachen]. Oder sehr oft, sagn ma mal so.
I2: Und erlebst du auch sowas wie so a bissl Wettbewerbsdenken oder Konkurrenz oder sowas? Oder hast du das vielleicht erlebt, vorher?
IP6: Ja mh, ich erleb's grad ein bissl in [Stadt], weil in [Stadt] war das generelle Niveau von der Schule halt, wie ich eh schon vorher gsagt hab, äh relativ weit unten. Jetzt bin ich in einer Schule, wo das Niveau sehr hoch oben ist. Jetzt muss ich amal umlernen ein bissl und ich bin eigentlich prinzipiell so mehr der Typ, der das ein bissl alles, wie ich gsagt hab, so lockerer sieht und jetzt vielleicht in einem Wahlpflichtfach nicht um..., unbedingt jetzt Tests und Hausübungen macht, sondern halt einfach schaut, dass sie da in diesem Englisch-Wahlpflichtfach Spaß haben. Jetzt seh' ich aber andere KollegInnen, die das sehr wohl machen. Die machen Tests, die machen Hausübungen, die schauen, dass sie das sehr, sehr viel ernster nehmen. Jetzt hab ich an mich natürlich ein bissl den Anspruch: Na gut, ich will dann auch nicht diejenige sein, wo dann alle sagen: Naja, bei der lernt man nix, ja. Und dann hab ich schon für mich ein bissl den Druck, dass ich sag: Ah, da muss ich jetzt schon was machen. Und jetzt hab ich mich schon selber beobachtet, dass ich jetzt schon strenger werd', dass ich jetzt schon mehr Hausübung geb' oder mehr Tests mach', weil ich irgendwie das Gefühl hab, nicht, dass ich dann so das schwarze Schaf in der Schule bin oder die, die halt nix tut. Also in dem Sinn hab' ich totalen Konkurrenzdruck oder, oder so irgendwie, also des is, da hast den Druck. Was auch is, is, aber das ist jetzt gar nicht an die, auf die ahm, auf das Niveau oder so bezogen, sondern da geht's einfach um, um die Stunden oder die Werteinheiten, die in einer Schule sind, weil da gibt's dann sehr wohl äh den Druck, die Jüngsten oder die Dienstjüngsten sind dann die, die als erstes gehen müssen, wenn keine Stunden mehr da sind.
I2: Mhm.
IP6: Und da gibt's natürlich schon an Konkurrenzdruck, weil dann, i mein jetzt ist es mittlerweile, also ich bin jetzt äh die Zweitjüngste, also vor mir ist quasi Gott sei Dank noch eine, die vorher gehen muss [lacht], wenn, wenn halt irgendwas passiert, aber für die war das ein Wahnsinn, wie ich an die Schule gekommen bin, weil da war sie jünger als ich und

sie hat sich dacht: Okay, die kommt jetzt da und die nimmt mir jetzt meine Stunden weg. Also da gibt's dann schon auch wieder an Konkurrenzdruck irgendwie.
I2: Mhm.
IP6: Nur, das bezieht sich dann halt nicht auf, auf das Niveau, sondern halt auf, auf die strukturelle Ebene wieder sozusagen.
I1: Ja.
I2: Mhm. Und äh gibt's das auch zwischen Schülern, würdest du sagen?
IP6: Glaub ich auf jeden Fall. Ahm so dieses, dieses Alte, was eh noch immer gibt, so: Die, die einen sind die Schleimer, die werden dann von den anderen so ein bissl: Na is eh klar, du hast es wieder und so. Und, und, und auch: Wieso kriegt der diese Note und wieso krieg ich nicht diese Note? Also sie tun sehr, sehr viel vergleichen. Sie tun sehr viel: Der hat auch zwei Einser kabt und ich hab auch zwei Einser kabt, warum kriegt der dann den Einser und ich den Zweier? Also das passiert ganz viel. Ahm also da hab ich das, total das Gfühl, dass ein, ein Konkurrenzdruck da is. Ahm [denkt nach] in Turnen ein bissl weniger, weil ich auch das Gfühl hab, dass die Schüler, dadurch, dass das halt von, von allen Lehrern und von allen, auch von der Öffentlichkeit und so ein bissl so Turnen so abgetan wird, i mein, wenn man sich da nicht bemüht, dann bemüht man sich halt nicht, das ist jetzt nicht so, ja. Also hab ich ein bissl das Gfühl. Da hab ich jetzt nicht so das Gfühl, dass da ein Konkurrenzdruck da is. Wobei, ich glaub, dass es bei Burschen ärger is. Aber ich unterricht' halt nur Mädels in Turnen.
I1: Ah, okay.
IP6: Aber bei Burschen glaub ich schon, dass das durchaus sein kann, dass die dann, dass einer besser als der andere sein will oder einer mehr Tore schießt als der andere. Das is bei Mädels glaub ich ein bissl weniger. Leider, weil eigentlich is das, gehört auch dazu zum, zum Erwachsenwerden und zur, zur Bildung, dass man lernt, mit Druck, mit Konkurrenz und so weiter umzugehen und solche Sachen.
I2: Mhm.
I1: Wie war das in [Stadt] im Vergleich zu [Stadt]?
IP6: Hach, in [Stadt] sind die Mädels eigentlich auch, sind, sind auch sehr untergegangen eigentlich und die Burschen haben sich schon sehr profilieren müssen.
I1: Okay.
IP6: Also das war halt, also so: Ich bin der Beste und ich bin, und ich bin der Lauteste und ich bin am Frechsten. Also da hab ich schon immer es Gfühl kabt, die, die haben schon immer ein bissl so zeigen müssen: Wer, wer ist jetzt der Chef da. Und haben dann schon immer ein bissl, i mein in erster Linie wahrscheinlich gegen die Lehrer und jetzt gar nicht so

den Konkurrenzdruck untereinander, sondern eher so generell, so sich beweisen müssen. Konkurrenz? Ja, ich mein, das einzige, was wirklich definitiv ah präsent is, is eben dieses: Wieso hat der so und so viele Punkte und ich so und so viel? Wieso hat der die Note und ich nur die Note? Also das ist ganz arg präsent. Ständig.

I2: Mhm.

I1: Und das war auch in [Stadt] schon so?

IP6: Das war auch in [Stadt] so, ja.

I1: Okay, ja.

IP6: Einfach dieses ungerecht-behandelt-Fühlen. Was wahrscheinlich eh oft passiert, weil i mein, ma, i sag immer: Das ist okay. I mein, der Lehrer kann sich auch vertun,...

I1: ...Ja...

IP6: ...das ist ja überhaupt keine, keine Tragik, ja. Aber so generell amal gleich: Ha, wieso hat der das und wieso hab ich nicht das? Also das, das is scho sehr, sehr präsent, glaub ich.

I2: Mh. Und du hast aber gsagt, mh, das Interessante is, dass es auch so bissl förderlich sein kann oder dass ma das eigentlich lernen sollte, damit umzugehen...

IP6: ...Vielleicht, ja, das is mir jetzt nur grad im Reden eingefallen, das ist nicht meine generelle Überzeugung, dass ich sag: Das ist so wichtig, das muss ma lernen. Aber ich glaub schon, dass ma, dass ma so ein bissl dieses, dieses Messen, gegeneinander Messen, lernen muss und grad im Sport, ich mein, ma macht ja dann so Staffelläufe und so, ma macht ja dann Dinge um die Wette. Und afoch mit Sieg und Niederlage umgehen lernen, mit Konkurrenz umgehen lernen, mit Druck umgehen lernen. I glaub schon, dass das ganz, ganz wichtig is, dass ma das im, im Leben auch, also dass das für's, für's Leben auch gebraucht wird sozusagen. Und deswegen find ich auch wichtig, dass das in der Schule äh äh irgendwie behandelt wird, wobei ich glaub, dass es nicht gscheid wär', das jetzt in einem Englischunterricht zu machen, ja. So quasi: Na, du hast aber weniger als der, also mach das oder das,...

I2: ...Mhm...

IP6: ...also das, i glaub, das würd' zu viel Druck geben. Aber, aber im Turnunterricht kann ma das eben locker mit so, so Wettbewerben oder solche Sachen, glaub ich, kann das geschult werden ganz einfach. Ohne, dass jetzt irgendwer am Boden zerstört ist, wonn er jetzt verliert oder sonst irgendwas.

I2: Mhm. Glaubst, ma könnt das auch so zwischen Klassen machen, dass ma sagt: Ah, ihr seids die bessere Klasse oder schlechtere oder passiert das eh...

IP6: ...Das passiert eh! Das passiert ständig! Das ist ständig im Turnunterricht, wenn ma zum Beispiel zwei Klassen hat, die Klassen sind ja oft, ma hat ja nicht nur eine Klasse, sondern

oft sind die gemischt, wenn in jeder Klasse neun Mädels sind, sind die Mädels dann zusammen...

I2: ...Mhm...

IP6: ...und dann zum Beispiel, wenn ma so sagt, ma spielt Fußball oder so, is sofort immer das Erste: A gegen B! Oder so, also immer die zwei Klassen gegeneinander. Lass ich auch manchmal zu, is auch manchmal okay. Nur, manchmal, i mein, da hab ich einerseits eine Informatik-Klasse und dann hab ich andererseits eine, keine Ahnung, eine normal, normales Gymnasium-Klasse und die Informatiker sind wahrscheinlich im Sport dann a bissl schlechter, das weiß ich ja auch als Lehrer und das wissen's ja selber auch. I mein, da lass ich dann nicht die Klassen gegeneinander spielen, wo ich weiß, die haben keine Chance [I2 lacht], also das bringt dann a nix. I mein, das is vielleicht einmal okay, dass man's ihnen mal zeigt oder so, aber ich muss nicht jedes Mal die Informatik-Klasse mit hängenden Köpfen aus'n Turnsaal gehen lassen.

I2: Mhm.

IP6: Also. Aber das, also, so Klassenkonkurrenz in dem Sinn, jetzt auf sportlicher Hinsicht, das ist schon. Und was ich auch merk', was ma jetzt einfallt, is so dieses: Wir sind schon viel weiter im Buch. Das kommt auch immer wieder.

I1 und I2: Aha!

IP6: Wir, wir sind schon bei Unit 13 und die C-Klasse ist erst bei Unit 10 oder so. Das sagen's ma dann immer wieder und dann sag' ich aber: Najo, mein Gott na, is hoit so, ne. Werden vielleicht was anderes gemacht haben. Is ja auch völlig wurscht, warum das so is, aber das is ihnen schon sehr wohl bewusst, dass sie da so: Na, die sind viel weiter. Oder: Wir sind viel weiter. Oder: Wir sind ja viel besser, weil wir sind ja viel weiter. Das kommt schon auch ein bissl.

I1: Und wird's unter Lehrern auch: Ja ich kann, ich kann gut mit dieser Klasse und du nicht. Oder ist das so, Klassenebene auch ein...

IP6: ...Eigentlich nicht. Ich mach mir das manchmal ein bissl zur Aufgabe, wenn ich so Klassen hab, die vielleicht ein bissl aufgeweckter sind, sag ich amal. Grad Oberstufen-Klassen sind oft ein paar Burschen drinnen, die müssen sich halt beweisen und so, aber in Wahrheit ist's dann oft so, wenn man denen irgendwie so eine blöde Meldung zurückschiebt, dann sind's eh gleich ruhig und dann passt eh wieder alles. Und wenn ma sich aber so als Lehrerin dann so echauffiert und: Um Gottes Willen und der hat wieder das gemacht und das gemacht! Dann bohren halt die Schüler nach, also das wissen's schon. Und dann sag' ich schon den Lehrern teilweise, wenn die wieder rauskommen aus dieser Klasse und sagen: Um Gottes Willen, na, die worn heit wieder so deppad und na, na, na, na. Und dann sag' ich:

Ja, aber dann gib ihnen halt amal Kontra! Dann mach ihnen, also ich hab' kein Problem, weil ich einfach, aber das is halt, ich glaub, das is eher so ein bissl so ein Feedback geben oder ein, ein, ein, einen Rat geben, als ein: Ich bin viel besser, weil ich komm' besser mit der Klasse zurecht. Aber es is schon hin und wieder ein Thema. Und, ma selber freut sich halt.

I1: Ja, klar.

IP6: Also ich mein, das reib ich jetzt keinem unter die Nase, aber wenn die Lehrerin XY scho wieder aus der Klasse kommt und sagt: Na, die, mit denen komm i ned z'recht! Dann denk ich mir selber: Najo, ich, ich komm eigentlich ganz gut mit denen zurecht, also [alle lachen] i, i find's eigentlich super. Mit mir, mit mir verstehen sie si' guat. Also, natürlich selber denkt man sich das schon, aber ich würd jetzt nicht zu ihr hingehen und sagen: Ha, ha, ha! [alle lachen]...

I2: ...Naja klar...

IP6: ...Mit mir verstehen sie sich viel besser! Also ich mein, das, jo.

I2: Und dass ma auch vergleicht, jetzt weil du sagst: Die Schüler wissen genau: Die Klasse ist weiter mit der Unit und so. Hört man das unter Lehrern auch? Dass ma sagt: Na, i bin jetzt da schon Unit 15...

IP6: ...Mh hin und wieder ein bissl. Mir is mal so eine Situation passiert, da, das war aber dann, hat sich dann aber lustig aufgelöst, da hab ich suppliert in einer Klasse und das war eine Unterstufenklasse. Und dann zeigt ein Schüler auf und fragt mich auf Englisch, wie er das jetzt machen soll. Und ich sitz dort und denk ma: Bist du narrisch, der hat ein gutes Englisch! Und dann hab ich, hab ich gleich gschaut, wen die als Lehrerin haben und hab ich ma gleich dacht: Oh Gott, die, der der is viel besser als meine Schüler! Und irgendwann bin ich dann draufkommen, dass der zweisprachig aufgewachsen is [alle lachen]. Also das war dann, hab ich ma wieder dacht: Puh! Aber offensichtlich kriegt ma dann schon so einen Druck amal gleich so: Oh Gott, wen haben die? Die, der is viel besser als meine Schüler und, und passt das eh und so? Also ma hat schon ein bissl so die Angst, glaub ich, dass, dass ma vielleicht selber was falsch machen könnte und dass meine Schüler viel schlechter sind.

I2: Mhm.

IP6: Oder, wenn ma sie hat bis in die vierte Klasse und in der Fünften haben sie einen anderen Lehrer, dann frag ich auch oft so: Naja, was, was habt's jetzt bei der Lehrerin oder wie schaut das aus? Und wenn sich das ungefähr mit meinen Noten deckt, dann denk ich ma: Passt guat. Aber wenn's dann zum Beispiel plötzlich alle negativ sind und bei mir aber gut waren, dann, glaub ich, würd ich schon so: Oh Gott und die, die sind schlecht von mir, also da denkt ma schon nach. Da macht ma sich schon selber a bissl an Druck, glaub ich.

I2: Okay. Dann wollt ma dich noch fragen, vorletzte Frage, wie du jetzt deine Schule im Vergleich zu anderen Schulen siehst?
IP6: Ahm [denkt nach].
I2: Gibt's da auch sowas, dass ma sagt, ähm dass ma Schulen vergleicht, oder...
IP6: ...Ma vergleicht absolut Schulen.
I2: Mhm.
IP6: Ahm [denkt nach], ich glaub, dass meine Schule, also in [Stadt] gibt's ja halt nicht so viele Schulen, aber meine Schule, hm, das klingt jetzt total blöd, wenn ich das sag, aber ich glaub, das is auch, glaub ich in der Öffentlichkeit so [lacht], dass das schon jetzt die, das beste Gymnasium in [Stadt] ist.
I2: Okay.
IP6: Ahm, nur, für meinen Geschmack muss ma aufpassen, dass ma nicht zu hoch mit'm Niveau noch rauf geht. Also dass ma wirklich, weil es sind immerhin Kinder und es sind Kinder, die sind zehn, elf Jahre, wenn sie zu uns kommen und nicht, dass ma ihnen da völlig nur Druck macht und, und schaut, dass sie dann überhaupt nix anderesmehr machen können. Also das, da tendiert's grad ein bissl hin dazu in unserer Schule, weil das Niveau sehr hoch ist, weil wir uns die Schüler aussuchen können, dann nehmen wir natürlich die besten Schüler, das is eh kloar. Ahm und da muss ma halt aufpassen, dass ma halt dann nicht zu viel Druck gibt und ich, durch Gespräche mit, mit anderen Eltern so, die ich halt in meinem Freundeskreis hab, krieg ich das auch mit, dass die sagen: Na, ehrlich gsagt geb' ich's nicht in die Schule, weil das is ma zu viel Druck für meine Schüler. Ahm und also da vergleichen natürlich Eltern und, und wir Lehrer vergleichen da auch ein bissl.
I2: Mhm.
IP6: Manche sagen, dass das okay ist, dass das so ist, das is eh mein Niveau und das passt. Ich find's ein bissl schade, weil will keine Eliteschule haben ja, sondern ich will, dass eigentlich durchgemischt ist.
I1: Ja.
IP6: Und es sind dann zum Beispiel die anderen Gymnasien, also da hab ich zum Beispiel ein anderes Gymnasium, die, die schauen jetzt voll, dass sie auf unser Level kommen, also die, die machen ganz, ganz viel. Die haben eine neue Direktorin jetzt kriegt, die schauen wirklich, dass sie, dass sie nicht die schlechtere Schule sind, sondern schauen, wollen wieder dorthin kommen auf dieses Level, also da is schon sehr große Konkurrenz da, glaub ich, zwischen den Schulen. Und auch wie, wie ma so sieht, wenn ma so einen Tag der offenen Tür hat, wie halt die, die Schulen so um die Schüler buhlen ja. So was, was halt da alles veranstaltet wird. So, dass, dass halt schon, dass, dass viele, weil wenn natürlich sich

viele Schüler für unsere Schule anmelden, kann ich mir natürlich die besten aussuchen, das is klar. Wenn sich nur fünf anmelden, muss i's nehma sozusagen, na.

I1: Ja.

IP6: Ahm und ich, dadurch, dass ich an zwei Schulen war, vergleich' halt auch ganz viel, wie das halt in der alten Schule war, wie's in der neuen Schule is und, und auch innerhalb von [Stadt], glaub ich, vergleicht ma einfach, oder, oder, das is ganz logisch, das machen Eltern, das machen Schüler, das machen Lehrer, glaub ich schon.

I2: Was hat ma da für Möglichkeiten, dass man auf seinen Ruf schaut als Schule? Du hast gsagt: Tag der offenen Tür, sowas...

IP6: ...Ja, ich glaub, ja, ich glaub, dass ma, i mein, in [Stadt] ist es schwieriger, weil [Stadt] ist so groß, aber in [Stadt] gibt's de facto drei Gymnasien,...

I2: ...Mhm...

IP6: ...i mein, da is es ned so schwer, dass ma da a Auswahl trifft und da, da gibt's halt, ja. Da, da schaut ma sehr viel auf, auf den Ruf der Schule eigentlich, ja. Und es is aber, sind auch ganz viele Eltern, die einfach sagen: Die Schüler gehen zum Tag der offenen Tür hin, weil ich mein ja, im Prinzip sind alle drei Schulen gut, ja, und, und die sagen einfach: Na, da gfallts ma am besten und da geh ich hin und dann, wenn's dann rein kommen, dann passt das. Also das is, das sagen wirklich, hab ich einige Eltern jetzt schon gehört, die, die wollten gar nicht, dass die in unsere Schule kommen aber die warn dann beim Tag der offenen Tür da und haben gesagt: Da, da will ich hin! Und dann sind's dort hingangen. Und die Schüler mit zehn Jahren, die können das noch nicht vergleichen, welche Schule besser is oder so. Sondern die gehen einfach rein und sagen, was ihnen halt sympathischer is.

I1: Ja.

I2: Nach Gefühl...

IP6: ...Ja, ja...

I2: ...Mhm. Und dann wollt' ma noch wissen, äh, wie siehst du dich jetzt in deiner Zukunft? Wie, glaubst du, geht's weiter?

IP6: Najo, ich werd unterrichten, bis ich alt und grau bin und irgendwann in Pension gehen [I2 und IP6 lachen]. Ah na ich mein, generell, ich glaub einfach, dass der Beruf so abwechslungsreich is, dass ich, dass ich mir nicht denk': Oh Gott, ich muss jetzt 30 Jahre lang dasselbe machen. Vielleicht hängt's ma irgendwann mal raus, aber dadurch, dass, es is jeder Tag anders, es is immer die Klasse anders, es, ma erlebt des, ma hört wieder des, es is, es is total abwechslungsreich, deswegen, i mein, in den sechs Jahren, das is jetzt so schnell vergangen, da is ma null langweilig. I mein, dass ma, dass ma oft ned motiviert is und ned in die Arbeit gehen will und nix arbeiten will, natürlich, das hat eh jeder. Ahm also

das is halt so, das is mal so das Erste, dann gibt's natürlich schon ein paar so Ziele, die ma hat, ich mein, ich, ich hab so ein bissl ein Ziel, dass ich vielleicht in Richtung Administratorin oder so mal was machen möcht', weil ma das glaub ich einfach liegen würd. Und ich hab auch schon so ein bissl hineinge..., ned hineingeschnuppert, aber halt so gschaut, was halt sonst schon noch so gibt, so in Punkto ah, keine Ahnung, vom, vom Landesschulrat oder was ma da irgendwie werden könnte. Is jetzt aber nicht mein vorrangiges Ziel, also ich denk ma, da muss ma schauen, was sich ergibt. Das ist jetzt nicht so, dass ich da hin drauf, drauf hinarbeit' oder so, aber es gibt halt schon so ein paar so, so Sachen, die ma sich durchaus vorstellen kann, eben ich kann ma zum Beispiel sicher nicht vorstellen, dass ich Direktorin werd'. Das mach ich sicher nicht, das, das, das mag ich nicht. Ahm ich glaub auch nicht, dass ich Bildungsministerin werd' [lacht]. Aber es gibt halt schon so ein paar so andere Jobs auch in, in Richtung, die vielleicht schon auch in Richtung Schule, die jetzt schon mit Schulumfeld zu tun haben. Ahm, keine Ahnung, Stru..., dass ma irgendwie in die Strukturen der Schule hineinkommt, dass ma da irgendwie sowas macht, aber da hab ich ma jetzt noch nicht wirklich viele Gedanken gemacht, ich glaub, das, da schau ich einfach, was auf mich zukommt. Aber prinzipiell denk ich ma einfach, es is ein anstre..., ein sehr, sehr, sehr anstrengender Job. Irrsinnig anstrengend. So „jeden Tag, ich muss mich nach der Schule niederlegen"-anstrengend, ahm aber sehr abwechslungsreich und überhaupt ned langweilig, also langweilig wird da sicher ned und das is auch nicht so, dass ich jetzt den nächsten 30 Jahren entgegenblicke und ma denk: Um Gottes Willen, jetzt muss i 30 Jahre lang dasselbe mochen. Also des is überhaupt ned, denk ich ma überhaupt nicht. Also da, da seh ich irgendwie so ein bissl: Einfach jetzt mal weiterarbeiten, jetzt amal weiterschauen, wie's weitergeht und, und dann schaun ma, was sich ergibt.

I2: Direktorin, warum ist das so abschreckend?

IP6: Ah weil du da, glaub i, nur der Buhmann für alles bist. Also du musst ständig Konflikte lösen, du bist ständig der, der die Weisungen gibt, die die anderen nicht befolgen wollen und, ganz ehrlich, des bissl mehr, wos ma dann bezahlt kriegt als Direktor, glaub ich, steht sich nicht dafür, was ma für einen Stress hat.

I1: Okay.

IP6: Meiner Meinung nach. Weil, i mein, i könnt jetzt nicht sagen, was ein Direktor mehr verdient, aber, i mein, wenn ich jetzt, ma hat ja immer diese Biennalsprünge, wonn i jetzt so 30 Jahr unterricht' oder so, glaub ich nicht, dass ich, weiß ich nicht, aber, so viel mehr als Direktor verdienen würd, dass ich sag: Okay, ich tu' ma den ganzen Stress an.

I2: Mhm.

IP6: Und es is wirklich stressig. Und, und ma muss ständig, dann, dann hast ständig die, hast irgendwelche Lehrer, mit denen du nicht zufrieden bist oder wo du sagst: Eigentlich passen die da nicht her. Du hast aber null Handhabe, dass du da irgendwas machst. Also da, wo du wirklich was verändern wollen würdest vielleicht, hast du die Handhabe nicht und da, wo du die Handhabe host, i mein, das, das san halt Kleinigkeiten.
I1: Ja.
IP6: Schulinterne Sachen. Aber strukturell oder, oder per..., personell oder sonst irgendwas...
I2: ...Kann ma sich die Lehrer nicht aussuchen?
IP6: Mh du kannst dir, wenn du, wenn du einen Lehrer brauchst, wenn du wirklich zu viele Stunden hast und zu wenig Lehrer, dann musst du jeden nehmen, der kommt. Und wenn Lehrer, ah, i mein, jetzt is' ja schon einfacher, aber mit der Pragmatisierung zum Beispiel früher, die haben sich in Wohrheit leisten können, was sie wollen haben...
I2: ...Mhm.
IP6: Die gehen, die sind, die gehen nicht weg. Oder wenn'st, keine Ahnung, i mein, ich sag jetzt nicht, dass, das klingt jetzt so, als wären alle Lehrer Alkoholiker, aber es gibt, in jeder Schule gibt's Lehrer, die zum Beispiel, es gibt ein, zwei Lehrer, wo'st weißt: Okay, die sind vielleicht Alkoholiker. Oder: Die packt das psychisch überhaupt nicht, die ist für diesen Ruf, Beruf nicht geeignet. Und du konnst nix tuan. Kannst nix tun.
I2: Kannst sie nicht kündigen?
IP6: Kannst sie nicht kündigen, nein. Kannst ihn kündigen, wenn er, wenn er völlig alkoholisiert in die Klasse geht und eine Schülerin belästigt, dann konnst eam kündigen...
I2: ...Ah okay...
IP6: ...Aber dann kommt er wahrscheinlich in den Stadtschulrat oder in den Landesschulrat. Ja, is wirklich so. Und, aber sonst hast keine Handhabe eigentlich. Und dann denk i ma: Das is frustrierend, weil wenn ich mir eine Schule aufbauen will, wenn ich will, dass meine Schule gut wird, dann möcht' ich mir vielleicht auch s Personal aussuchen, weil ich weiß: Okay, die sind gut, die möcht' ich haben. Aber ich kann nichts tun gegen Leute, die schlecht sind. Und des find i sehr frustrierend als Dir..., also stell ich mir frustrierend vor. In Privatschulen ist's anders natürlich, da kannst da's schon aussuchen, das is klar. Aber in öffentlichen Schulen host da keine Chance.
I1: Ja.
I2: Ja, wenn du nix mehr hast [zu I1]? Dann sag'n ma Danke.
I1: Das war's.
IP6: Ja sehr gut. Etz worn ma aber long, ge.
[alle lachen]

TRANSKRIPT 7

Aufnahmetag: 13.01.2015
Aufnahmezeit: von ca. 9:30 Uhr bis ca. 10:15 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP7... Interviewperson 7

I1: Gut, nah, danke, dass du mit uns mitmachen willst. Mit unserem Interview, unserer Forschung. Ähm na noch einmal, wir sind Katharina und Kim. Wie heißt du?
IP7: [Name der IP7].
I1: [Name der IP7], okay. Und wie alt bist du?
IP7: 18
I1: Okay. Ähm wie gesagt, wir wollen gern ähm für unsere Forschung wissen, wie äh SchülerInnen und LehrerInnen ihr Unterricht erleben. Also wie sie sich dabei fühlen und was sie davon denken und ob sie Ideen haben ob es anders gehen kann, oder, also wir wollen in dem Interview im ersten Teil gern dir ganz offen reden lassen über die Stunde, die wir grad gehabt haben...
IP7: Okay...
I1: ...und dann haben wir nachher noch ein paar genauere Fragen. Ähm und äh naja wir nehmen es auf...
IP7: ...Ja
I1: ...ähm zum Transkribieren, das ganze Interview, aber alles was so persönlich auf dich zurückzuführen ist, das werden wir auslassen...
IP7: ...Okay
I1: Also niemand wird wissen, dass, dass es dir, dein Interview war. Also es ist völlig anonym.
IP7: Okay.
I2: Das weiß auch nicht einmal jemand, dass es von der Schule ist.
IP7: Ach so.
I2: Also ganz offen.
I1: Hast du bevor wir anfangen noch Fragen für uns?
IP7: Hmm nee nicht bestimmt.
I1: Okay, dann ähm möchte ich dir mal fragen, ich werde ein paar Notizen machen, also lass dich nicht davon ablenken...
IP7: ...Okay
I1: Ähm äh ob du mal ganz offen, alles was dir einfällt ähm erzählen willst äh mit bei der Frage, äh wie du die Unterrichtsstunde von [Name der Lehrperson] erlebt hast.
IP7: Naja also es ist meistens während der Stunde so, wenn’s so zwei bestimmte Personen die richtig gut sind, dann machen wir weiter. Das ist irgendwie so... wisst ihr was ich mein? So [Name] und [Name] , ihr verstehts es und weiter geht’s. Und der Rest sitzt dann daneben... aber sie bemüht sich das zu Maturaschema zu machen. Zentralmatura...
I1 / I2: ...Hm-m

IP7: Aber es versteht halt nicht ganz jeder. Es gibt viele die da ein bisschen Schwierigkeiten haben und darauf geht sie dann auch nicht ganz ein, finde ich, wenn jemand das nicht versteht.
I1: ...Okay
IP7: ...Manchmal dann frage ich... also, jetzt nicht auf die Stunde bezogen, aber dann frage ich: Ja, wie geht das? Ja, das musst du ausrechnen... ja? [lacht] Schon, aber... ich meine, sie bemüht sich schon das so zu machen, aber manchmal finde ich, macht sie zu schnell weiter mit irgendwelchen Sachen oder auf einmal kommt irgendwas und jeder ist ein bisschen überfordert und...
I1: Und das war für dich auch so, in dieser Stunde von heute?
IP7: Es gab heute die Polynomdivision, die haben wir noch nie gemacht.
I1: Okay.
IP7: Und auf einmal müssen wir das jetzt auch können, so: Ja, das geht eh leider, aber... ich meine, es ist nicht so schwer, aber trotzdem, so das auf einmal, kommt irgendetwas dazu.
I1: Und äh wie, was, wie fühlst du dich dabei, wenn das so läuft?
IP7: Ähm ich finde das ein bisschen anstrengend. Dann, welche... Es kommt irgendwie noch mehr und noch mehr. Dann kennt man sich eh nicht mehr aus. Ich bin eh nicht so gut in Mathe. Und dann... weiß nicht, dann kommt irgendwas Neues, und dann... dann wird alles noch komplizierter, alles, oder. Ja... so.
I1: Und äh gab es in, in der Stunde... äh ja, was fandest du gut an der Stunde und... was fandest du weniger gut? Kannst du so ein paar Momente beschreiben, wo es dir, dir gut gegangen ist?
IP7: Ja ich finde, es war an sich, also wir haben eh nicht, es war grad nicht so extrem schwer, so das sie das, dass sie gesagt hat, ihr könnt es euch dann einfach mit dem Computer ausrechnen, das ist... schön [lacht] ...
I1/I2: [lachen]...
IP7: Aber ja, dass sie manche Sachen wenn, wenn alle sagen, aber das ist eben eher ... wenn alle sagen sie verstehen das nicht, dann macht sie es an der Tafel. Wenn einer sagt, dann ist es so, ja... wird schon irgendwie herausfinden, [lacht] also, also, ja ich glaube dass sie das einfach wiederholt, auch weil wir haben Montag einen Test, nächste Woche.
I1: Okay.
IP7: Das fand ich nicht so gut. Ja dass sie [denkt nach] es auf einmal mit irgendetwas daher kommt, was wir auf einmal so rechnen oder... und dann kennt sich niemand aus, vor allem als es weniger als eine Woche vor dem Test ist, darf sie das ja eigentlich gar nicht, so auf einmal was Neues dazu geben.

I1: Hm-m. Und du hast gesagt, sie, äh dass sie nur wenn alle sagen: Wir verstehen es nicht, dass sie es erst dann noch einmal...
IP7: ...Ja, dann macht sie es noch einmal auf der Tafel von Neuem und erklärt das alles. Und viele sagen: Ich verstehe das nicht, aber... ich habe wenn wir das am Anfang des Jahres mit dem internen Zinssatz, so ja, wie rechne ich das aus? Ja du muss den internen Zinssatz berechnen... Danke [lacht], hilfreich. Sowas ist dann, dann erklärt sie es nicht noch einmal, wenn vereinzelte Personen das nicht verstehen.
I1: Okay. Und hast du es mal versuchst, dass du... versucht hast... dass du... zu fragen, oder zu sagen, dass es für dich zu schnell geht?
IP7: Ja, es, naja, sie sagt dann einfach, sie erklärt ,s dann vielleicht ein bisschen noch, aber so im Allgemeinen will sie das dann glaube ich nicht so, dass man sich dann aufhält vor... was sie da in der Stunde halt alles reinbringt.
I1: Okay. Und äh wenn du ähm nicht nur auf diese Stunde schaust, aber auch von anderen Lehrern und Lehrerinnen, wie, wie findest du dann, die Unterricht im Allgemeinen? Ist das bei anderen auch so, dass dieser Maturaplan so...
IP7: Sie macht es am meisten von unseren Lehrern...
I1: Okay.
IP7: Sie ist da... in Deutsch müssen wir halt den Stoff machen, die da drauf steht, aber auch nicht irgendwie spezifisch. In Englisch machen wir das auch, die Hörtexte und Lesetexte. Aber jetzt nur auf die Zentralmatura bezogen, das war's irgendwie... Mathe und English macht, macht das, die anderen eigentlich nicht.
I1: Okay. Und ähm gehst du gerne in der Schule?
IP7: Hm ja. Manchmal [lacht] es, es ist nicht so schlimm. Es gibt, die meisten Lehrer sind eigentlich nett. Also es gibt manche, die sind, die mögen halt bestimmte Personen nicht, aber das ist bei mir jetzt nicht so der Fall. [lacht] Also dann, ich weiß nicht, weil manche, wie ich in der alten Klasse war, weil ich, ich hab die zweite... ich war ein Jahr weg und dann habe ich halt wiederholt, quasi... ich war auf Auslandsjahr...
I1: Hm-m...
IP7: ...dann habe ich die Klasse wiederholt, deswegen war ich vorher in einer anderen Klasse...
I1: Okay...
IP7: ...die jetzige Fünfte. Und da haben manche Schüler geschwänzt, weil sie Angst vor den Lehrern hatten und das finde ich ein bisschen... heftig. Also, wenn man, wenn man das dann macht, also. Dass es eine so weit treibt irgendwie, so quasi.
I1: Wie war das? Worin hat sich diese Angst gezeigt?

IP7: Weil die Lehrer immer ziemlich niedergemacht haben, ein bisschen. Also wenn man etwas nicht wusste oder, ich weiß nicht, es gibt manche Lehrer, die verarschen einen ein bisschen und das finde ich auch nicht so [denkt nach] angebracht [lacht].
I1: Und ähm, wie ist deine Rolle jetzt in der Klasse?
IP7: Ich... ich weiß... im Unterricht, oder?
I1: Hm-m.
IP7: Naja, ich bin nicht so... also ich bin ziemlich ruhig eigentlich. In Englisch rede ich sehr viel, weil ich, ich bin native speaker...
I1: Ach...
IP7: ...also ja, der Lehrer fragt mich dann immer irgendwelche Sachen. Aber sonst... und ich arbeite eigentlich ziemlich überall, so weit es geht, mit. Aber, ich denke, ich bin für die Lehrer schon eine relativ gute Schülerin. Also ich mache nie irgendwelchen Blödsinn, ich weiß nicht, von... weiß ich nicht, manche sind irgendwie laut und unruhig und machen komische Sachen und ich mache das nicht [lacht].
I1: Und machst du das bewusst so?
IP7: Nein... ich glaub, so bin ich einfach.
I1: Okay. Und ähm noch einmal zurück zu diesem Vergleich von dieser Stunde... was... wie... sind es noch mehr äh Sachen, die du in Vergleich von dieser Stunde heute, zu anderen Stunden sagen kannst?
IP7: Mmh... in Mathe oder jetzt, nur in?
I1: Alle Schulfächer.
IP7: Ja in Rechnungswesen ist unsere Lehrerin echt sehr, sie ist irgendwie streng aber sie ist auch fair. Sie macht einfach extrem viel und sie verlangt alles. Also, du musst alles können. Aber sie ist eigentlich, ich glaub einer unserer fairsten Lehrer. Sie... auch wenn sie einen nicht so mag, sie laßt, sie das... sie lasst das nicht in die Beurteilung dann einfließen. Sonst merkt man bei ihr, dass sie wirklich... aber sie verlangt auch sehr viel.
I1: Okay.
IP7: Sie will uns... Man muss alles können. Also Kundenplan ausrechnen [lacht] Und... andere Lehrer... ja in, in Spanisch machen wir echt nicht sehr viel... so gar nichts. Ich glaube, bei der Französisch-Gruppe ist das anders.
I1: Okay.
IP7: Da wirkt’s manchmal so, als ob die Lehrer selbst nicht wissen, was sie uns jetzt eigentlich beibringen sollen. Sie manchen manchmal irgendwas, damit, damit die Stunde vorbei geht.
[...]

I1: Und irgendwas... das heißt?
IP7: Wir reden einfach irgendwie immer dasselbe, nicht dass sie uns irgendwie strukturiert etwas beibringt. Sondern, dass ist immer ein bisschen: So ja, reden wir über das, und schreiben wir über... irgendwas. Und wir kriegen immer diesselbe Zettel. Wir haben jetzt dieselben Zettel bekommen wie letztes Jahr und müssten wieder das Gleiche machen. Mehr so.
I1: Und du hast gesagt, deine, dass die Lehrerin fair war, weil sie nicht die persönliche Meinung über Schüler und Schülerinnen äh einbringt. Und was, was ist für dich noch mehr eine gute oder eine faire Lehrer oder Lehrerin?
IP7: Hmm wenn sie einen... ich weiß nicht, auf einen eingehen, also wenn sie sehen, dass du da Probleme hast, dass sie dir helfen und nicht... nicht dich dann deswegen nicht mögen quasi, weil du etwas nicht kannst oder nicht so gut bist. Zum Beispiel in Volkswirtschaft, kommt mir so vor, also äh wenn du es nicht, manche haben einfach allgemeines Interesse dafür und wissen das dann schon quasi alles. Ich interessiere mich nicht so sehr dafür. Und dann erwarten... dann fragt sie einfach... was ist, weiß ich nicht der, der Zinssatz, und ich weiß es nicht. Wenn ich es jetzt lernen würde, vielleicht wüsste ich es dann. Und dann wird man quasi so... dann merkt man, dass einen ein bisschen was gegen einen dann hat. Obwohl, woher soll ich es dann wissen, wenn ich... wenn es mir nicht interessiert oder wenn ich es nicht in der Schule lerne, woher weiß ich es dann? Das finde ich nicht so ein gutes System. Dass sie einfach davon ausgeht, dass wir schon wissen müssen.
I1: Ja. Und du hast gesagt, dass es auch Schüler und Schülerinnen gibt, die weniger gut sind. Und was heißt weniger gut für dich? Was...
IP7: Ja sie... also wenn die Lehrer sie was fragen, dann wissen sie es halt nicht oder schreiben halt nicht sehr gute Noten und tun sich einfach schwerer mit allem und ... ja, bei manchen sieht man, dass sie in vielen Fächern so ein bisschen sich schwer tun durchzukommen. Dass sie immer Vierer oder vielleicht Fünfer haben.
I1: Und ähm wenn du äh zum Beispiel selbst eine, eine Schule gründen dürfte, wie, wie, wie wurde, wie würde Unterricht dann ausschauen? Du hast alle Freiheit, selbst etwas auszudenken. Wie würde das dann sein?
IP7: Hmm... ich denk... dass man nicht zu lange Tage machen sollte. Also, wir haben heute bis um zehn nach fünf Schule und das finde ich schon... lang. Weil dann, man konzentriert sich nicht mehr, also... das sagen auch die Lehrer selbst, die diese Stunden haben: dass man nichts hat von den Schülern, die hören gar nicht.... die können nicht mehr zuhören. Wenn man schon zehn Stunden hatte oder so. Und ich denke, man sollte es einfach nicht zu lang machen. Und ich weiß nicht. Dass man das, ich meine, das ist schwer, aber dass

Lehrer nicht so zu manche Schülern tendieren, aber das ist verständlich. Ich meine, man mag manche Lehrer auch mehr als andere. Aber manche, finde ich, bringen das dann zu sehr, oder zu oft, irgendwie... man merkt es einfach zu stark. So wenn sie privat den einfach nicht leiden können... Aber beurteil ihn so wie er leistet und nicht wie sehr man ihn mag, so was! Das ist schwer in Realität, aber...
I1: ...ja
IP7: ...ich glaub so was wär mir wichtig, einfach... hmm ich weiß nicht, ich hab mal so eine Theorie gehört, dass, dass es besser wär wenn man Unterlagen bei Schularbeiten verwenden darf, weil man dann... du bist im Echten nie in einer Situation wo du nirgendswo nachschauen kannst...
I1: ...ja
IP7: ...das ist für mich ein, also das finde ich sehr erstaunlich.
I1: Also heißt das, dass du findest, das jetzt eigentlich die Schule nicht gut anschließt, bei was du im echten Leben...
IP7: ...Ja, ja, ich denke wenn ich wirklich jetzt
I1: ...brauchst?
IP7: ...weiß ich nicht, Buchhalterin werde, wird das ja nie kommen, so wie ich es jetzt... da steht jetzt auch nicht, Herr Meier kauft das und das, was tue ich jetzt? Sondern... das ist komplett anders dann, also, dass es irgendwie ein bisschen realitätsbezogener ist.
I1: Okay. Und wie könnte das noch mehr ausschauen, so eine realitätsbezogenere Schule?
IP7: Ich weiß nicht, dass, dass man da vielleicht auch so über Übungsthemen, dass man das ein bisschen realistischer macht, weil wir machen das überhaupt nicht so, als wären wir wirklich (unverständlich] ich meine, solche Ideen, die zwar gut sind ein bisschen ausbaut, damit das wirklich besser ist. Aber das mit den Unterlagen, ich weiß nicht, ob da manche Leute einfach nur das abschreiben. Es muss halt dann so sein, dass du Informationen hast, und dann musst du das irgendwie selbst zu dieser Situation bezogen herausfinden kannst oder so.
I1: Aber würden da Personen Missbrauch davon machen, denkst du?
IP7: Jaaa, das denke ich...
I1: ...Okay
IP7: ...also das ist denke ich, das Problem daran. Weil so finde ich das eigentlich eine gute Idee, nur dann sollte man es einfach nicht so fragen, dass... weiß ich nicht... nenne vier Punkte, was im Buch steht, vier Vorteile oder sowas sondern, irgendwie anders...
I1: ...(unverständlich] oder so.
IP7: Ja...

I1: Ja. Und was noch mehr? Was würde in dieser Schule noch mehr... welche Sachen lernst du, oder, oder, wie, wie, schaut... sind es noch immer Stunden von fünfzig Minuten oder wie schaut das aus?
IP7: Ich finde die fünfzig Minuten eigentlich gar nicht so schlecht, weil viel länger will man auch nicht mehr dann, also, das finde ich nicht so schlecht und ich würd mich, ich würde lieber Sprachen ein bisschen mehr machen, also, vor allem von, sagen wir, jüngerem Alter, weil einfach, ich mein jetzt, nach fünf Jahren in der Schule kann ich kein Spanisch, also, dass man das einfach, wenn dann, wenn man es schon lernt, dass man es richtig lernt, weil Sprachen finde ich echt wichtig, also. Ich merk auch selbst, dass es extrem praktisch ist, dass ich English kann...
I1: ...Hm-m
IP7: ...also
I1: ...ja
IP7: ...Weil in manchen Ländern wäre man komplett aufgeschmissen, wenn man Deutsch versucht zu reden, also (lacht]. Ich finde, Also Sprachen sind mir... das ist mir wichtig. Aber ich meine, das ist eine (Schulform], aber mich interessiert so was wie Musik und so weiter, das ist bei der (Schulform] irgendwie nicht ganz...
I1: ...Okay
IP7: ... im Stundenplan [lacht]... Ja, das finde ich jetzt nicht so schlimm, aber, ich weiß nicht, dafür haben wir manche Fächer, wie Biologie drei Jahre lang und das in der [Schulform] und dann denke ich, okay, brauchen wir das so genau? Und ich weiß nicht, ich denk, vom quasi Zwischenmenschlichen her, würde ich in, in der Schule mehr darauf schauen, wie Leute miteinander umgehen, weil es gibt, ich meine, in meiner Klasse nicht aber, ich habe gehört, früher in dieser Klasse, wie andere Leute auch noch da waren, wurden auch teilweise welche gemobbt und irgendwie, und das finde ich, ich meine, es hat nichts mit den Lehrern zu tun...
I1: ...Hm-m
IP7: ...aber das finde ich einfach, sowas finde ich traurig. Also, dass man etwas gegen so etwas macht und Lehrer das, auch auf so etwas schauen irgendwie.
I1: Ja.
IP7: Man merkt’s oft, wer die Außenseiten sind, finde ich, in einer Klasse.
I1: Was könnte man da machen?
IP7: Ich weiß nicht, dass man, den, ich meine, es hat meistens damit zu tun wie die Leute erzogen worden sind, denk ich, dass also vor allem von Kindergarten, Volksschule das

beibringt und wenn sie das machen, dass es wirklich Konsequenzen dafür gibt also... sowas kann ich überhaupt nicht leiden. Also wenn Leute so vor mir untergemacht werden, dann...
I1: ...Was, was machst du dann? Wenn so was passiert? Wie geht's dir dann?
IP7: Ich werde meistens ziemlich wütend auf die Person die das sagt. Und dann... Also ich bin so ein... ein Person, die dann die anderen verteidigt, das ist doch egal, ich mein, weil in meine alte Klasse hat irgendjemand über jemand anderen gesagt, wenn sie gar nicht da war, dass sie dick ist oder so was. Und ich bin ziemlich ausgezuckt... weil ich mein, ja das ist nicht... das ist nicht ihre Charaktereigenschaft. Dick oder so, das ist doch egal. Aber dann wird man quasi dafür, dass man das sagt dann auch irgendwie deswegen verarscht, aber...
I1: Ja, bemerkst du das?
IP7: Ja, das ist halt schwer, aber... [schweigt]
I1: Ist es für dich wichtiger um...
IP7: Ja, ich mein, mir ist es dann wurscht was die über mich sagen. Aber bei Leute, wenn man sieht es tut ihnen weh, wenn man etwas sagt, dann versteh ich nicht wieso Leute es dann trotzdem machen, also... so was. Ich weiß nicht was man dann in der Schule machen konnte, weil es sehr auf die Leute ankommt.
I1: Ja, das stimmt. Und äh also du äh du passt eigentlich ein bisschen auf anderen auf, in deiner, in deiner Klasse. Und...
IP7: Ja. Ich denke, ich verstehe mich mit den meisten und...
I1: ...Okay
IP7: ...es gibt ein Mädchen... da wo ich...ich... weil ich bin letztes Jahr dazu gekommen...
I1: ...Hm-m
IP7: ...da habe ich gemerkt, dass sie nicht so... den Anschluss hat und ich habe die ganze Zeit mit ihr etwas gemacht und so weiter. Und jetzt ist sie... eh ziemlich drinnen, sag' ma mal in der ganzen Gruppe. Ich mein, es gibt Leute, die denken die ist... uncool, mit der mache ich nichts, aber ja, das ist meine Entscheidung also... [schweigt]... ja...
I1: Ja, genau, das ist deine Entscheidung ja [lacht]
IP7: Ja [lacht]
I1: Und äh bist du in der Schule äh...anders als wenn du daheim bist? Oder mit anderen Freunden?
IP7: Ich denk ein bisschen, weil ich... mich... man passt sich immer den Leuten an die bei einem sind, also... ich bin sicher hier anders als zu Hause... ich denke, ich bin zu Hause ein bisschen lauter und wenn mit was nicht passt dann bring ich das mehr zum Ausdruck, weil hier denke ich, okay, ist halt so quasi aber... ich weiß nicht, zu Hause werde ich das dann eher sagen.

I1: Und wie... woran liegt das genau, dass du das zu Hause nicht machst?
IP7: Ich denke, weil ich hier keinen, quasi (unverständlich] da reden, wenn mir irgendwas nicht gefällt oder so, das ich dann, weiß ich nicht, (unverständlich] ich weiß es nicht aber... zu Hause kann ich das. Ich kann es mir leisten, das zu machen [lacht].
I1: Ähm und ähm wenn du äh in einer Unterrichtsstunde bist, zum Beispiel wie heute oder eine andere Stunde, hast du dann das Gefühl, dass du etwas von dir selbst einbringen kannst?
IP7: Ja... also, manchmal in Mathe... ich sag die Lösung und sie ignoriert mich ein bisschen und dann sag sie, ja, das ist den... ja das habe ich auch gerade gesagt. In den meisten Fächern kann ich schon was beitragen, also ich... sie lassen mich immer reden, also die Lehrer, also ich denke dass man immer etwas sagen kann.
I1: Und du hast schon gesagt, bei Englisch bist du schon... trägst du schon viel bei weil du...
IP7: Ja, also er fragt mich auch nur so spaßhalber, was ich zum Beispiel zu dem Schottland England... weil er natürlich auch so gefragt hat wär das jetzt wirklich wichtig für mich und ja... oder während der Schularbeit redet er manchmal einfach mit mir [lacht] aber ja, das ist... weil er einfach weiß, dass ich Englisch sprechen kann und...
I1: Und bei... und bei welchen Fächern hast du das noch... noch mehr, wo du dich selbst einbringen kannst?
IP7: Wahrscheinlich in Spanisch, weil ich mein, ich war nämlich auf Auslandsjahr in Costa Rica. Also, ich kann Spanisch. Der Rest der Klasse halt nicht. Also zähl ich mich, ich zähl mich da nicht dazu, weil ich hab’s ja nicht wegen der Schule gelernt quasi, und dann kann ich auch, ja weil’s dann immer mich fragen, weil es niemand anders weiß wahrscheinlich oder... Aber in Rechnungswesen find ich, kann man auch sehr viel dazu sagen. Und dann freut... man merkt wie sie sich freut wenn man etwas weiß, also man bekommt von ihr dann auch so gutes Feedback weil du etwas gewusst hast oder weil du etwas gefragt hast oder so, das finde ich... das finde ich irgendwie schön, dass sie...
I1: ...Okay
IP7: ...Ja. Sie freut... ich mein, es ist ein bisschen übertriebene Freude...
(alle lachen]
IP7: Wenn du dann was richtig sagt... ja das war... eine tolle Frage oder irgendwie. Ich find das, ich find das nett eigentlich, dass sie das macht.
I1: Ja. Machen viele Lehrer das? So ein Feedback...
IP7: Nein... nein, das ist eher schon ihr Spezialgebiet. Die anderen merken es, aber sagen da nicht so viel... das war richtig oder falsch, aber freuen sich nicht so sehr darüber.
I1: Und du hast gesagt, du hast Spanisch eh nicht in der Schule gelernt...

IP7: ...Ja.
I1: Ist das ein Unterschied, wenn man etwas in der Schule lernt oder... im Leben?
IP7: Naja es war, vom Lernen her war es auf jeden Fall anders, weil du einfach, ich weiß nicht (unverständlich] quasi... ähm in der Schule, da redet man halt die ganze Zeit Deutsch, wenn man Spanisch lernt. Dann sagt sie ein paar Wörter... dann jedes Jahr beschließt sie, wir reden nur noch Spanisch im Unterricht, nach ein paar Monate hört das dann wieder auf und... also ich habe in einem Jahr dort sicher mehr als in fünf Jahre hier... also....
I1: Okay
IP7: Ja weil wir lernen... am Anfang gings noch, hat sie Grammatik und so beigebracht hat, aber jetzt wird es einfach immer verschwommener. Irgendwie war sie da... irgendwie eine konstruktive Plan was wir da machen... also weil die meisten aus meine Klasse, die können die Zeiten überhaupt nicht. Also in der Vergangenheit oder Zukunft oder sonst irgendwas, also die können ziemlich wenig, also in Spanisch.
I1: Okay
IP7: In Französisch können die viel mehr als wir.
I1: Und das, das kommt dann, dadurch denkst du, wie die Lehrer oder Lehrerin...
IP7: ...Ich glaub, das liegt daran, wie sie unterrichtet. Sie ist auch hin und wieder nicht da und kommt zu spät und ähm wir reden irgendwie immer über dasselbe also. Ja. Also es gibt auch viele die sich schon über ihre Unterricht beschwert haben, aber,...
I1: ...Okay...
IP7: ...sie ist nett, aber überfordert damit, glaub ich.
I1: Okay. Und was erwartest du dir eigentlich. Was sind deine Erwartungen an deine Lehrer oder Lehrerinnen?
IP7: Hm. Ich denk, dass sie... hm. Dass sie uns einfach beibringen, die Sachen, und wichtige Sachen, und nicht was, was ich eh nie brauchen werde. Und dass sie uns auf die Zentralmatura, weil wir sind der ersten Jahrgang, dass sie uns darauf vorbereiten, weil... ich finde nicht, dass wir sehr gut darauf vorbereiten wurden. Also vielleicht in Mathe, aber das war auch erst seit letztem Jahr eigentlich.
I1: Okay.
IP7: Ja
I1: Und was könnte noch besser werden, sodass du das Gefühl hast, dass die Vorbereitung gut ist?
IP7: Ähm mehr so richtige Beispiele macht, wie es zu Zentralmatura kommt. In Deutsch, ich wüsste jetzt nicht wirklich was da kommen wird. Oder es ändert sich auch die ganze... die Regelung und [Geschlecht] Professor [Name] informiert sich da immer und erzählt uns zwar

immer aber so richtig maturabezogene Beispiele glaube ich machen wir auch nicht. Ganz... also manchmal aber nicht so oft. Ich find, gerade in der Vierten sollten wir das jetzt dauernd machen irgendwie. Also, ich find, das könnte besser sein. Und vor allem mit den anderen Fächern. Wahrscheinlich Mathe ist noch die beste von denen, aber in Englisch wenn wir dann versucht haben etwas darüber zu lernen... das ist genauso und nicht anders. Okay. Bei diesen... diesen Texten oder so... die ziemlich seltsam sind, aber ja. Und in anderen Fächern wüsste ich gern noch was da... da passiert irgendwie.
I1: Weil hast du sonst das Gefühl das du nicht gut vorbereitet bist, dass du es nicht schaffst, oder...
IP7: ...ja ich habe keine Angst, dass ich die Matura sonst nicht schaffe. Aber ich glaub nicht, dass sie sich das leisten könne, dass die erste...
(alle lachen]
I1: Und hast du andererseits auch das Gefühl ähm bestimmte Erwarungen erfüllen zu müssen?
IP7: Ja... für die Matura oder was?
I1: Ja äh in der Schule?
IP7: Ja von den Lehrern... sie erwarten, dass man... da ist. [lacht] Ja... man muss schon seine Sachen machen, also seine Sachen in Ordnung haben, seine Mappe und Bücher und Hausübungen machen und da sein und zuhören, also ich find schon, dass man auch was beitragen muss. Es ist meistens nicht ganz grundlos wenn es eine nicht so... also eben wenn Leute immer zu spät kommen oder so was, das verstehe ich. Aber man kann es nicht ändern wenn man nicht so gut im Fach ist, also das finde ich dann eben ein bisschen unfair, weil es einen vielleicht nicht liegt.
I1: Ja.
IP7: Ja, weil ich bemerke bei mir selbst, ich bin einfach einen Sprachentyp und nicht Mathematisches. Das weiß ich auch von mir selbst und ich find, dass müssen sie auch akzeptieren können. Dass man da...
I1: ...ja
IP7: ...nicht so gut ist in diesen Fächern.
I1: Weil, weil wird da...darauf mehr Wert gelegt?
IP7: Auf?
I1: Auf Mathematik?
IP7: Hm... naja...
I1: Oder einfach nur von Mathematiklehrern?

IP7: Na, nur von ihr. Dass sie dann erwartet, dass man das gleich versteht oder... tue ich nicht, also...
I1: Und hast du auch das Gefühl, zum Beispiel, haben deine Eltern Erwartungen, oder Mitschüler?
IP7: Die Mitschüler... wenn, dann beim Projekt, dass man sachen rechtzeitig fertig macht, wenn man in einem Projekt ist oder... von den Eltern, schulische Leitungen oder?
I1: Mhm.
IP7: Naja, meine, meine Mutter ist so quasi glücklich wenn ich halbwegs gut bin, und mein Vater ist da eher, wenn ich eine Zwei hab: Oh, warum ist das keine Eins? Also [lacht] der ist dann mehr so auf Leistung, aber meine Mutter so ja... wenn es wenn ich nicht gefährdet bin, dann ist es nicht so dramatisch.
I1: Und wenn du dann... wenn du zum Beispiel eine, eine schlechtere Note hast, woran liegt das, denkst du?
IP7: Ich bin... ich lerne oft zu spät, also ich fang zu spät zum lernen an, weil irgendwie doch davor zu viele Sachen sind... so, ich weiß nicht, wenn es am Donnerstag ist und am Montag... dann kann ich bis Donnerstag nur das machen, und dann fange ich erst danach an das andere zu machen. Das ist dann ein bisschen, ich weiß nicht, da verzweifelt man dann irgendwie ein bisschen, wenn man lernt und merkt es sich einfach nicht also... ich denke es liegt oft daran bei mir, das es... ich weiß nicht, manche Sachen lernen, vor allem wenn ich, wenn es schon schwer ist zu lernen, also, vor allem in Betriebswirtschaft quasi müssen wir eh alles auswendig lernen, weil dann bekommt man eben die vier Punkte aus dem Buch und die vier Punkte muss man hinschreiben und ja dann... und sowas ist nur auswendig lernen und sonst... nichts, also... und nachher habe ich das Gefühl, dass ich eigentlich nichts über Betriebswirtschaft weiß, weil ich es eben nur für diese Test konnte...
I1: ...ja
IP7: ...aber...ja...
I2: Aber wenn so eine schlechtere Note jetzt mal passiert, wo siehst du dann die Grunde dafür? Also, sind die, liegen die bei dir, oder...
IP7: Ich denk schon, dass es bei mir liegt. Also, manchmal wenn... wenn die anderen es nicht schwer gefunden, also nicht so schwer, bei manchen Tests bemerkt man, dass an bestimmte Punkte... die haben alle furchtbar gefunden, dann denkt man, es liegt eher an der Fragestellung oder an der Aufgabe. Aber wenn viele damit kein Problem hatten, liegt es schon wahrscheinlich daran, dass ich nicht genug gelernt habe, also... ich kann' auch akzeptieren, dass es an mir liegt [lacht]

I2: Und wie geht man dann in der Klasse damit um, wenn man das sieht, dass der das leicht gefunden hat und du jetzt zum Beispiel selber nicht? Ist das dann schwierig...
IP7: ...ja
I2: ...mit den anderen?
IP7: Mir ist das nicht so wichtig, also was ich für Note habe. Also, solange sie nicht schrecklich sind, was sie bei mir auch nicht wirklich sind also. Aber man merkt bei manchen, dass es ihnen extrem wichtig ist, weil es gibt so eine Person, die immer fragt was sie haben, weil sie sich damit vergleichen muss. Mir ist das... egal eigentlich. Ich vergleich mich da mit keinem, ich... wenn ich eine Zwei hab und ein andere eine Eins, dann ist das halt so. Ich nehme es mir nicht so zu Herzen, was ich... wenn ich jetzt einmal schlechter benotet bin oder so.
I2: Und findest du auch, dass du die Verantwortung, jetzt nicht nur für deine Note, sondern auch zum Beispiel, darauf wie es in der Stunde läuft... oder bei wem liegt da die Verantwortung? Wie eine Stunde so abläuft?
IP7: Ich denke, das Klima sag ma mal... liegt mehr an der Lehrerin. Also, es gibt manche Lehrern und du siehst die Schüler verhalten sich einfach anders bei ihr. Und das liegt dann an der Lehrerin. Also, ja, vor allem in der Rechnungswesen, da traut sich niemand irgendwas herum zu tun oder so, was sie bei anderen Lehrern halt schon machen würden. Ich denke dass so was hat viel mit dem allgemeinen Klima... viel damit zu tun. Was die Lehrer herausstrahlen irgendwie, also.
I2: Und ist es dann auch das Klima, wenn du das so bezeichnest...
IP7: ...Mhm...
I2: ...in der Klasse generell? Also, auch jetzt Pausen und so? Wie sieht das aus?
IP7: In den Pausen sind anders irgendwie. Also, ich finde, die verhalten sich mit den Lehrern anders als mit den Schülern untereinander, ist doch eh klar, weil du Lehrer meistens irgendwie beeindrucken musst, aber unter einander, also es ist nicht so schlecht bei uns. Also es wird jetzt keine wirklich irgendwie vom anderen fertig gemacht oder so. Es ist okay.
I2: Und du hast es ja schon mitbekommen, wie das ist, so wenn anderen fertig gemacht werden und so? Ähm du hast da den Grund genannt, dass wer zum Beispiel dicker war. Gibt’s da auch noch andere Gründe oder warum, warum wird man überhaupt fertig gemacht?
IP7: Ja...
I2: Was kann da passieren?

IP7: Das manche einfach von anderen als einfach anders gesehen werden, weil jetzt, weiß ich nicht, sich nicht super toll, cool anziehen... oder wenn einfach... und dann versuchen, machen diese Punkte irgendwie fertig, also ja es hat oft mit Äußerem zu tun finde ich.
I2: Hm-m
IP7: Weniger mit Charakter. Und, und ich mag so was einfach nicht. Ich finde so was... ich meine, das kotzt mich richtig an, was Leute machen. Vor allem... ich bin ziemlich interessiert in Psychologie und solche Sachen und ich weiß dann quasi warum sie das machen. Weil man merkt bei manchen die extreme Komplexe haben, dass du einfach merkst, die manchen dann anderen fertig damit sie sich stärker fühlen und das... so was finde ich einfach ungerecht, weil... ich mein...
I2: ...Passiert das manchmal auch mit, mit Dingen die auf die Schule bezogen sind? Also so Noten oder so was?
IP7: Nein, wegen Noten wär das nicht. Also, es ist meistens, ich mein, diese Klasse ist jetzt nicht so, also, jetzt nicht mehr, aber sie haben gesagt, früher wurde eine ziemlich gehänselt und einfach nur weil sie nicht so dazu gepasst hat einfach, weil sie, ich weiß nicht mal ganz warum, also, wenn ich dann dazu gekommen bin, war es schon ein bisschen besser. Und dass sich dann Gruppen zusammen tun, die gemeinsam auf die losgehen und das finde ich... so was... bei so was mache ich nie mit, also... das habe ich auch nie gemacht, weil so was finde ich einfach grausam.
I1: Denkst du, dass deine Mitschüler oder –schülerinnen dich dann auch als anders sehen, weil du gerade nicht...
IP7: ...ich weiß nicht, ich denke, sie würden dann vielleicht mich nicht angreifen, weil ich quasi zu stark dagegen bin... qua... ich weiß nicht, wie ich sagen soll... ich lass es nicht zu, dass sie mir das sagen. Oder... ja, dass ich bei manchen Situationen, dann sag ich ihnen, dann habe ich meine kurzen Ansprachen so [lacht], wenn ich etwas sage. Und man merkt ziemlich manchmal, dass Leute so wirklich denken, okay... also, also bei meiner Organisation [Name der Organisation], da bin ich jetzt Freiwillige und dort ähm mache ich solche Vorbereitungskamps für Leute, die jetzt wegfliegen, also... und man merkt, dass die Leute mich zugehört haben als ich über solche Sachen geredet habe, also [lacht]. Ja ich denke, dass sie, sie es bei mir einfach nicht machen würden weil es mir egal wär, so wenn sie sagen, was ist mit dir, so [lacht]. Ja aber, ich find, das merkt man schon... also in vielen, nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen Kreisen quasi, dass irgendwie irgendwer so ein bisschen außen ist. Das war auch in meinem Gymnasium so. Das eine immer ausgeschlossen wurde. Sie war halt nicht cool und dann hat man über sie blöd geredet und...
I1: Und das nicht cool geht dann eigentlich mehr um äußeren...

IP7: Ja ich glaube jetzt Kleidung oder wie die Mädchen sich irgendwie stylen oder nicht, oder...
I2: Und du hast dann gesagt, dass du da eine Unterstützungsperson auch irgendwie bist. Also würdest du auch sagen, dass... dass du dich auch unterstützt fühlst in der Klasse?
IP7: Ich bin die, die anderen hilft.
I2: Hm-m
IP7: Und werde dann weniger geholfen wenn ich was brauche, eher so. Aber das finde ich jetzt auch nicht so schlimm... aber es... also manche, wenn es mir nicht so gut ist, eh schon dass die, den ich schon mal geholfen habe, dass sie fragen ob auch was los ist oder so, aber... das ist eigentlich eh... ganz gut.
I2: Und wie wichtig sind eigentlich die anderen jetzt in der Klasse für dich?
IP7: Naja, es ist mir jetzt nur nicht so wichtig, dass alle meine Freunde sind, aber es soll halt, soll man nicht jeden Tag denken, oh Gott, ich muss wieder einen Tag mit denen durchhalten, also solange es sich irgendwie vertragt finde ich es okay. Also wenn man nicht... tiefe Freundschaften da entwickelt, das find ich nicht so schlimm. Ich glaub, dass ist auch bei den meisten so, dass sie sich irgendwie verstehen. Niemand streitet sich so richtig, also.
I2: Und wenn du sagst, es gibt es so Personen, die sich gern vergleichen mit den anderen. Gibt es auch so was wie so, so Wettbewerb in gewissen Fächern oder gibt's das eher nicht?
IP7: Nein, wenn dann eher so, nicht, nicht so ernst, also dass... wenn welche in Mathe immer gut sind, und dann hat der eine halt einen Punkt weniger und der andere hat volle Punktzahl oder so was, aber... ist halt nicht so ernst. Dass es so richtig ernste Sachen und dann eine wirklich traurig ist, so dass... auf Schule bezogen gibt's so was nie irgendwie.
I1: Mhm. Auch nicht unter... also zwischen verschiedenen Klassen oder so?
IP7: Ich glaub nicht. Also, ich mein die, die AK und die Englischspezialklasse bei uns, und ich weiß nicht, viele Lehrer bevorzugt die AK oder BK überall, die quasi als die besseren gewertet werden, aber ich weiß nicht wie viel sie davon zu spüren bekommen.
I2: Hm-m
IP7: Aber das merkt man, dass die Lehrer immer die AK bevorzugen. Ein bisschen so, ihr seids doch die AK. So. Aber ich weiß nicht ob sie dann das auch irgendwie mitbekommen, die anderen Klassen, oder... Aber sonst denke ich, ja... weil ich weiß, die französisch Lehrerin hat irgendwie gesagt, ja sie weiß, dass die AK besser ist, quasi, als die BK, weil die Französisch lernen und Spanisch lernen zusammen, aber ich weiß nicht ob sie das ganz direkt vor ihnen gesagt hat, oder... aber sonst, ich glaub nicht, ich glaub, ich mein ich weiß nicht ob sie das denen sagen, aber...
I2: Hm-m

IP7: Uns sie es halt.
I2: Also, zwischen, zwischen Klassen auch eher nicht so, zwischen Lehrern vielleicht?
IP7: Wie? Dass die Lehrer über Lehrer?
I2: Ja
IP7: Ja, man merkt, dass viele Lehrer was gegen die Direktorin haben. Und so... das merkt man, aber... sonst, so über einander reden sie eigentlich nicht... nein, das machen sie nicht.
I2: Dann würden wir dich zum Schluss noch fragen, wie, wie du dich in deinem weiteren Leben so siehst. So, was hast du für... hast du dich schon Gedanken gemacht wie es weitergeht?
IP7: Ich weiß nicht ganz, also... ich will studieren, aber ich, ich weiß nicht ganz was, weil es mehrere Sachen gibt die mich interessieren, aber ich könnte mich jetzt nicht so festlegen da weil. Weil ich mein, ich kann drei Sprachen fließend und das muss man was mit anfangen könne, aber ich weiß nicht ganz was. Also, Lehrerin möchte ich nicht werden, das...
I2: Hm-m
IP7: Weil Kinder zu grausam sind.
(alle lachen]
IP7: Es werden manche Lehrerinnen verarscht, finde ich von den Schülern, und so was finde ich dann auch nicht okay. Ähm... ja ich weiß nicht, ich möchte schon irgendwie was Wichtigeres machen, nicht... weiß ich nicht... irgendwo als... bei der Kassa stehen oder so, also.
I2: Hm-m. Was wär jetzt für dich ein wichtiger Beruf? Oder...
IP7: Ich weiß nicht, ich habe mich eine Zeit lang für, für ähm, also dafür interessiert bei der Botschaft zu arbeiten, also als Diplomatin, aber da muss ich halt Französisch können, was ich nicht kann. Aber so was interessiert mich irgendwie. Irgendetwas wo man reisen kann. Also was manche... wo ich einfach meine Sprachen brauche quasi... weil mir so etwas einfach Spaß macht. Und ich weiß nicht ganz was ich machen will, aber es soll etwas sein, was ich gern mach. Und nicht mich jeden Tag hin quäle.
I2: Hm-m. Und glaubst du, dass du so deine Studienrichtung auch ein bisschen so auswählst, dass du dir denkst, damit kann ich dann...
IP7: ...ja
I2: ...oder wie sieht das aus?
IP7: Ja ich denk, ich werde mich verschiedene Studienrichtungen anschauen, was ich da machen könnte, was für Jobs mich interessieren, und dann, wie komme ich zu diesem Job oder welchen Studiengang. Es gibt manche Studien die ich einfach schon ausschließen kann. Das ist ja ein Anfang zu mindestens.

I2: Was würdest du ausschließen, zum Beispiel?
IP7: Medizin möchte ich nicht studieren.
I2: Hm-m
IP7: Ich denk, das liegt mir nicht. Ähm... oder Jus. Ich möchte kein Anwalt werden, oder die Richtung, ist sehr trocken und... ich bin nicht so für das auswendig Lernen und dann muss man alle Gesetze und weiß ich nicht, so was, ist nicht meins. Und Psychologie interessiert mich zwar, aber ich will es nicht studieren, einfach weil es so viele gibt die Psychologie studieren. Und ich denk dann nicht, dass es so viele, so richtig gute Chancen für ein gibt, wenn man das studiert hat.
I2: Hm-m
IP7: Weil ich habe mich dafür ein bisschen interessiert, so wenn man Psychiater wird und das dauert fünfzehn Jahre... dann musst du zuerst Medizin studieren und dann dich darauf spezialisieren... ja, okay, also manche Sachen schließen sich dadurch auch schon ein bisschen aus.
I2: Also wie lange es dauert, zum Beispiel?
IP7: Ja, weil dann denke ich mir, wenn es jetzt wirklich fünfzehn Jahre sind, wie kriege ich da weil Geld, ich mein, wir kriegen zwar vom Staat, ich glaube bis zechsundzwanzig oder so, aber dann... ich mein, wenn das so lang dauert, bin ich mit fünfunddreißig fertig. Was macht man dann da weil? So was finde ich auch wichtig, also wie lange es dauert...
I2: Hm-m
IP7: ...also
I2: Zeitlich und Finanziell...
I2: Ja und so. Ich will auch nicht so lange dann von meinen Eltern abhängig sein müssen, dass ich nicht irgendwas selbst fertig gemacht habe.
I1: Und wen du außerhalb vom Studium und Job in der Zukunft schaust, wie, was hoffst du dann, für dein, für dein Leben sonst noch?
IP7: Ich möchte, was mir persönlich dann einfach wichtig ist, ich habe nämlich in Costa Rica eine kleine Gastschwester, sie ist fünf, und ich möchte sicher mal wenn sie so zirka fünfzehn, sechszehn ist, dass ich genug Geld hab, damit sie ein Auslandsjahr bei mir machen kann in Österreich. So was ist mir wichtig. Und dann brauche ich Geld bis dahin.
(alle lachen]
IP7: Ja, so ich glaub, dass der Teil, irgendwie, das Austausch ist mir im Leben wichtig, dass ich da irgendwie dabei bin. Und solche Sachen, wie Reisen und Haustiere haben, so was, irgendwie. Sachen die ich einfach brauch irgendwie... und ja, ich mein, den Job wahrscheinlich auch, also ich find, dass ist bei Frauen vor allem so, macht man einen Job

oder so meine Karriere, oder hat man Kinder. Das finde ich, ist schon... da, das weiß ich noch nicht so ganz, das könnte ich nicht so sagen, ob ich das... ob ich eher auf Karriere bin oder da, so ich denk, ich würd schon einen guten Job haben, weil ich mein, ich mache Schule und Studium und dann dafür, dass ich nicht arbeite, das ist auch ein bisschen...
I1: Ja...
IP7: ...verschwenderisch. [schweigt]
I1: Hast du noch fragen? [zu I2]
I2: Hast du noch fragen an uns?
IP7: Für welche Studien machts ihr das?
I1: Bildungswissenschaft.
IP7: Hm.
I2: Also wir schreiben gerade an unsere Masterarbeit...
IP7: Hm-m...
I2: ...und wollen ja eben ein bissl einen besseren Einblick bekommen in, in Unterricht und alles rund herum.
IP7: Hm-m.
I1: Und wir machen den Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft...
IP7: Hm-m.
I1: ...und wir wollen gern wissen wie ja, wie das heute, wie es jetzt ausschaut...
IP7: Ja. Ich denke es gibt schon schlimmeres als bei uns. Also von dem... Mobbing her oder so. Oder zumindest Klassen.
I1: Denkst du, dass es eine, eine... also in Vergleich eine gute Atmosphäre da in der Schule ist?
IP7: Ich glaub schon, aber ich glaub, es hat auch dann damit zu tun, weil wir schon ein bisschen älter sind. Also ich glaub bei den ein bisschen jüngeren ist das noch stärker, weil, weiß nicht, die sind alle irgendwie noch in der Pubertät und müssen so ihr Dominanzverhalten zeigen (alle lachen]. Also ich glaub, ich glaub, das liegt auch daran, dass wir in der Klasse schon älter sind, wie gesagt, in der ersten und zweiten war es ein... also, furchtbar. Also ich glaub... aber jetzt glaube ich, gibt es trotzdem noch schlimmere Klassen als uns, die... bei denen das... ich bin von meinem Gymnasium, vor allem das Mädchen, das ziemlich gehandelt wurde... und jetzt hat sie auf Facebook, ich mein, ich war mit ihr befreundet und ich habe irgendwie... Jahre auch nicht mehr gesehen. Da hat sie was veröffentlicht, dass sie wegen den Ganzen mobben, so eine extreme Sozialphobie entwickelt und war nur zu Hause und hat sich selbst verletzt und solches... das hat man dann davon, wenn man eine die ganze Zeit nur so...

I1: ...ja, dass kann schlimme Folgen haben.
IP7: Ja ich muss von meinem... immer so, weil ich einfach weiß wie schlimm das dann sein kann, bin ich noch mehr dagegen, also, was man den anderen Leute dann antut.
I1: Ja
IP7: Ich glaub, darüber könnte ich mich jetzt Stunden aufregen.
(alle lachen]
I1: Na, dann...
I2: Wir sagen danke!
I1: Vielen Dank!

TRANSKRIPT 8

Aufnahmetag: 13.02.2015
Aufnahmezeit: von ca. 10:45 Uhr bis ca. 11:30 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP8... Interviewperson 8
IP9... Interviewperson 9

I1: Gut, na ich erklär noch kurz, was wir machen, was wir jetzt von euch wollen. Wir nehmen das Interview auf und werden das alles ganz wörtlich austippen, aber es ist anonym, also...
IP8: ...Also kein Lehrer hört zu?
I1: Genau.
IP8: Okay.
I2: Es wird nie jemand erfahren, nicht einmal, von welcher Schule ihr seid oder sowas.
IP8: Okay.
I1: Alles wird anonymisiert und es wird nie auf euch zurückzuführen sein.
IP8: Meinen Namen können Sie auch aufschreiben, ich will nur nicht, dass meine Lehrer das hören. [alle lachen] Nicht, dass wir Schwierigkeiten bekommen.
I2: Sicher nicht.
I1: Nein, keine Sorge, das wird, das wird nicht, nicht passieren. Äh und ähm ja, das Thema von unserer Arbeit ist, wie äh Schüler und Lehrer über Unterricht denken. Also was sie, wie sie das erfahren und ob sie es gut finden oder nicht, also eigentlich, was die Meinung über Unterricht ist.
IP8 und IP9: Mhm.
IP8: Okay.
I1: Also wir wollen gerne anfangen mit der äh der Stunde heute, wo wir auch dabei waren...
IP8: ...Mhm.
I1: und vielleicht wollt ihr uns mal kurz erzählen wie die Stunde für euch war?
IP8: Magst du beginnen oder ich?
IP9: Wie du willst, beginn du.
IP8: Na ich find’s so, ich bin froh, dass wir nur zwei Stunden in der Woche [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] haben, weil mehr brauchen wir eigentlich wirklich nicht. Weil letztes Jahr haben wir fünf Stunden gehabt...
I1: ...Mhm...
IP8: ...und voll unnötig eigentlich. Wir haben immer nur dasselbe gemacht. Obwohl, wir haben dann alles zwar gewusst und so, aber wir haben nur Zeit verschwendet. Wir waren länger in der Schule, obwohl’s nicht nötig war, weil zum Beispiel wenn man etwas kann und die ganze Klasse das kann, dann muss man es nicht öfter wiederholen, das ist langweilig nach einer Zeit. Und zum Beispiel dieses Jahr haben wir nur zwei Stunden in der Woche [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde], halt ein bisschen kompliziert, eine Stunde, dann eine Stunde Englisch und dann wieder [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde]...
I1: ...Mhm...

IP8: ...also nicht hintereinander. Das ist das einzige Problem, aber wir können so, wir sind halt nicht genervt vom Fach wie letztes Jahr. Und es, es gefällt mir jetzt dieses Jahr viel mehr. Wir machen ein bisschen schwereren Stoff, aber es gefälllt mir mehr so.
I1: Und wieso gefällt dir das besser, wenn es schwerer ist?
IP8: Ja, nur, es ist, es ist ja nicht so schwer. Sagen wir so, hingegen letztes Jahr war es vielleicht zu einfach. Dieses Jahr ist's eigentlich normal.
I1: Okay.
IP8: Und es ist, wir machen zum Beispiel, wir können das, dieses 10-Finger-System tun auch wir oft auch Abschriften machen. Also heute glaub ich haben, machen wir es nicht...
IP9: ...Oh ja doch, wir haben es gemacht!
IP8: Ja, wir haben's schon gemacht, letzte Woche, vorletzte Woche, es ist wichtig halt, egal für welchen Beruf im Büro oder ob man privat irgendwo mal irgendwas aufmacht, zum Beispiel eine Firma und so, das ist wichtig, dass man schnell schreiben kann und so. Ja. Und letztes Jahr war's halt nicht so. Es war bisschen stressig letztes Jahr.
I1: Okay.
IP8: Weil wir waren halt immer fünf Stunden, wir müssen dann rauf, wir sind im Erdgeschoss und so, ja. Und so, dieses Jahr halt, es ist ein bisschen schwerer, aber es ist angenehmer, weil ähm ich sitze jetzt nicht so, ich sitze jetzt lieber vor einem Tisch mit einem Zettel und schreib, bevor ich vor einem Computer jetzt sitz, um zu schreiben halt. Ich schreibe wirklich schon gern, aber zwei Stunden in der Woche und nicht mehr.
I1: Okay. Und wie ist es für dich?
IP9: Für mich ist es auch das Gleiche, also wie er alles gesagt hat. Dieses touch-tiping haben wir auch, also voriges Jahr gemacht, aber jetzt machen wir, also ich finde es unnötig, dass wir es nochmal machen.
I1: Okay.
IP9: Ja. Sonst passt eh eigentlich alles.
I1: Und äh wenn, wenn du jetzt an diese Stunde von heute äh zurückdenkst, was war dann für dich ein gutes Moment? Oder eine Situation?
IP9: Ja, die ganze Stunde eigentlich, sie ist eh, also die [Name der Lehrperson] ist eh immer nett und so. Und sie erklärt's auch. Das ist, es ist verständlich.
I1: Okay. Also das ist, findest du wichtig für eine Lehrperson, dass sie nett ist...
IP9: ...Ja...
I1: ...aber auch gut erklärt?
IP9: Ja, das ist wichtig.
I1: Okay.

IP9: Weil wenn sie es nicht gut erklären kann, dann ist es unnötig.
I1: Ja. Und du hast äh äh gesagt, dass es wichtig ist, dass man etwas lernt für, was man auch verwenden kann...
IP8: ...Ja...
I1: ...im Leben?
IP8: Zum Beispiel, wenn wir etwas lernen, was wir in der Zukunft nicht verwenden können, verschwenden wir unnötig unsere Zeit eigentlich. Weil zum Beispiel wir, ein Beispiel jetzt, wir haben auch Naturwissenschaft zum Beispiel...
I1: ...Mhm...
IP8: Ich meine, keiner von uns will Chemiker werden und keinen interessiert das...
IP9: ...Ja...
IP8: ...Und wir verschwenden drei Stunden in der Woche unsere Zeit und unsere Zeit ist besser wenn, ich weiß nicht, wenn wir Freistunde haben oder dass wir etwas Sinnvolles machen wie Betriebswirtschaft oder so. Sowas würde mir mehr gefallen, da lernen wir zwar, da lernen wir für die Schularbeit, desto mehr Betriebswirtschaft wir haben, desto besser sind wir vorbereitet auf die Schularbeit. Aber so Fächer wie Naturwissenschaft oder Chemie oder Physik, sowas braucht man eigentlich nicht. Aber [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ist schon wichtig.
I1: Mhm.
IP8: Egal ob’s einem gefällt oder nicht, im Endeffekt weißt du eh, dass es wichtig ist für die Zukunft und so.
I1: Und dann ist es nicht so schlimm, wenn man dann...
IP8: ...Na es ist nicht so schlimm. Auch wenn man dafür Zeit investiert, auch wenn es eine schlimme Zeit ist, aber man weiß, man kann’s gebrauchen...
I1: ...Mhm. Und ist diese Stunde, kann man die vergleichen mit anderen Stunden? Sind, sind alle Stunden, die ihr habt in der Schule ungefähr so oder gibt’s große Unterschiede?
IP9: Naja es ist eh in allen fast gleich, außer dass die Lehrer anders sind also, es sind nicht alle gleich.
I1: Was, was sind dann Unterschiede von, von Lehrern? Was, zum Beispiel was ist für dich ein guter Lehrer...
IP9: ...Ja...
I1: ...und was ist für dich ein schlechter?...
IP9: ...es gibt die, für mich sind sie schlecht, wenn sie sehr streng sind.
I1: Okay.
IP9: Ja und auch wenn sie nicht, also nicht verständlich also, ja. Und ja.

I1: Und für dich?
IP8: Für mich macht einen guten Lehrer aus, wenn er, das klingt jetzt vlt ein bisschen so nicht normal, weil alle Schüler anders, aber für mich ist es so: Ich finde, ein Lehrer ist gut, wenn er streng ist, aber dafür fair benotet. Nicht, dass er streng ist und irgendwie unfair benotet. Das heißt, wenn er streng ist, aber ich komm durch, ist es mir lieber, als wenn er nicht streng ist und ich komm durch. Das, das wichtigste ist also, dass man durch kommt.
IP9: Mhm.
I1: Okay, ja. Und ähm wenn ihr zum Beispiel selbst eine äh Schule gründen dürftet, wie würde so eine Schule dann ausschauen? Was wär für euch wichtig in so einer ganz neuen Schule?
IP8: Also ich würde so ein paar Plätze machen, äh wo die Schüler sich in der Pause zum Beispiel, wo sie sich einfach...
IP9: ...hinsetzen können...
I1: ...Okay...
IP8: ...Ja nicht nur so. So etwas wie den Raucherhof. Zum Beispiel, da treffen sich fast jede Pause alle...
I1: ...Mhm.
IP8: Oder das Buffet ist auch wichtig. Dass man nicht unbedingt, dass man nicht unbedingt in den Spar gehen muss. Aber ich würde, wenn ich eine Schule gründen würde, ich würde nicht so frühe Stunden äh machen, weil desto weniger man Stunden hat, desto konzentrierter ist man. Desto weniger man Stunden hat, desto besser kann man zu Hause lernen. Das heißt, ich würde höchstens 25 Stunden machen und ich würde einfach, wir haben uns hier angemeldet eigentlich wegen den Wirtschaftsfächern. Und ich würd solche, also, ich würde nur Fächer wie die, wie Wirtschaft, Deutsch, Englisch und alle Hauptfächer und ich würd halt die nicht-wichtigen Fächer auslassen, wie Naturwissenschaft, Geographie, weil es ist ja keine Hauptschule mehr, es ist schon eine höhere Schule. Und wir, wir wollen also über die Wirtschaft lernen und so. Und das würd ich einfach auch bei jeder Schule so, so machen, wenn ich jetzt zum Beispiel Unterrichtsminister wär, würd machen, dass, bei äh bei einer Schule, bei der man sich anmeldet, dass man nur die Fächer, wofür man sich angemeldet hat.
I1: Okay.
IP8: Dass man also nicht die, seine Zeit verschwendet mit ein paar Fächern, wo man sich nicht interessiert.
I1: Mhm, also dass das so ganz genau selbst so, dass man sein Fächer-Paket also sozusagen zusammenstellen kann...

IP8: ...Ja genau.
I1: Okay. Und was, was würdest du an so einer Schule gern haben?
IP9: Ich würde machen, dass, also dass die Schule um 10 Uhr beginnt...
I1: ...Mhm.
IP9: Ich hab auch einmal so gelesen also, dass die Schüler sich also konzentrieren können so erst um 10 Uhr. Weil bei uns beginnt die Schule um 7:45 Uhr...
I1: ...Ja.
IP9: Das ist, da ist jeder müde und so. Die ersten Stunden sind irgendwie fast alle müde und da konzentrieren wir uns nicht.
I1: Ja. Also um 10...
IP9: ...Mhm...
I1: ...beginnen und dann bis wie spät dauert deine, dein Schultag?
IP9: Naja, bis 12 und dann Mittagspause...
I1: ...Mhm.
IP9: Dann bis 3 Uhr, 2 Uhr, so.
I1: Okay.
IP9: [unverständlich] Stunden...
I1: ...Und was würdest du für Fächer auswählen oder Lehrer, was, was denkst du darüber, was wäre ideal...
IP9: ...Also...
I1: ...für dich?
IP9: Naturwissenschaften würde ich nicht, also, also was [unverständlich], es ist unnötig in einer Wirtschaftsschule...
I1: ...Mhm.
IP9: Sonst, also die Stunden, die passen hierher, außer Naturwissenschaft.
I1: Und ähm wenn ihr jetzt wieder an die Stunde von heute denkt, was ist dann eure Rolle in der Klasse?
IP9: Was meinen Sie?
I1: Wie, welche Position habt ihr in der Klasse?
IP8: Ich bin derjenige, den die, der, die Frau Professor hat mich letztes Jahr nicht so sehr gemocht und es ist auch schon, ich weiß nicht warum. Ich glaube, weil ich nicht nachfrage. Weil letztes Jahr hab ich oft gefragt, weil ich überhaupt, weil ich mich bei manchem nicht auskenne. Bis ich mich ausgekannt habe, dann hab ich nicht mehr gefragt. Und das hat sie genervt. Sie mag's nicht, das mag ich auch, das mag ich auch nicht, wenn mich jemand die ganze Zeit fragt, aber, aber heutzutage ist es so, ich bin derjenige, eh normal, also in [Name

des Fachs der von uns besuchten Stunde], der, der dasitzt und einfach nur mitmacht. Also ich, ich tu mitarbeiten sehr selten, ich tu sehr selten mitarbeiten. Aber ich passe auf halt, ich hör zuerst zu und dann schreibe ich das alles nach, damit ich zuhause nichts machen muss. Das ist, das ist mir wichtig, weil wenn ich, mir ist es wichtig, ich komm in die Schule und ich will, dass ich in der Schule, das heißt, nicht dass ich schlafe. Wenn ich schon schlafen will, dann schlaf ich zuhause, dann schwänz ich gleich. Ich komm in die Schule und mach gleich mit, dass ich zuhause nichts machen muss. Das ist eigentlich auch, in [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] und in anderen Fächern auch so. Das ist meine Rolle.

I1: Und bei dir?

IP9: Bei mir ist es auch das Gleiche wie er, also voriges Jahr war, also war in [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] war ich, ich hab nicht so gut mitgearbeitet. Also es, dieses Jahr hab ich schon, also von Anfang an, mitgearbeitet. Ja und ich finde es auch, ja es ist besser, dass ich mitarbeite, weil es ist nur für uns, dass wir später besser sind und so.

I1: Und habt ihr das Gefühl, dass ihr euch einbringen könnt jetzt in, in einer Stunde, dass, dass ihr auch was von euch selbst...

IP8: ...Ja...

I1: ...äh...

IP8: ...das kommt draufan, ob man mitarbeitet oder nicht.

I1: Okay.

IP8: Aber ich tu ungern mitarbeiten. Ich tu lieber aufpassen. Ich bin nicht so, ich rede nicht so gern in der Stunde.

I1: Und woran liegt das?

IP8: Ja mh das Fach interessiert mich zwar, aber es interessiert mich nicht so sehr. In, zum Beispiel in Wirtschaftsfächern, ich tu mitarbeiten, ob ich gut oder nicht gut bin. Oder zum Beispiel in Geschichte und Politik. Ich tu da mitarbeiten, weil ich, ich bin eigentlich in Geschichte und Politik der Beste in der Klasse, er kann’s bezeugen.

[alle lachen]

IP9: Stimmt...

I1: ...Stimmt das?

IP9: Ja ja.

IP8: Ich bin der Einzige letztes Jahr, der bei unserer Lehrerin einen Einser gehabt hat in der ganzen Schule.

I1: Sehr gut.

IP8: Obwohl ich nichts gemacht hab, ich hab nur in der Stunde mitgearbeitet, die Texte haben mir gefallen, hab halt alles gewusst, weil ich hab in der Hauptschule viele

Dokumentarfilme geschaut, also [unverständlich] gelassen zu schauen, so hab ich sehr viel gelernt. Das heißt, wir haben nicht viel geschrieben und wir konnten so aufpassen. Das ist mehr oder weniger für mich alles eine Wiederholung jetzt. Ja, also, ich finde, man könnte sich überall einbringen. Aber das kommt drauf an, an den Willen, ob man will. Wenn man nicht möchte, dann macht man's nicht.

I1: Und dann wird man auch nicht so aufgefordert, das zu tun, oder...?

IP8: Ich glaub', man wird, was ich bist jetzt bemerkt hab, man wird von den Lehrern gefordert, wenn man, wenn man überhaupt nichts macht. Also wenn man nur dasitzt und mitschreibt, wird man von den Lehrern aufgefordert. Wenn man ein, zweimal in der Woche irgendwas sagt, auch wenn's ein Blödsinn ist, dann fordern dich die Lehrer eigentlich nicht auf, weil die Lehrer, weil ich hab irgendwie das Gefühl, die wollen jeden mal so ein bisschen hören in der Woche.

I1: Mhm. Und kannst du dich einbringen?

IP9: Mh ja...

I1: ...Oder machst du das oder willst du es?

IP9: Ich will's und versuche es zu machen, aber in Geschichte bin ich nicht so gut, weil unsere Lehrerin ist so, sie fragt uns immer, am Anfang der Stunde fragt sie uns so, also macht's sehr schnell...

I1: ...Mhm.

IP9: Man hat dann irgendwie so Angst und dann vergess' ich meine Antwort, deswegen. Dann sag ich immer irgendwas anderes, dann bekomm ich ein Minus...

I1: ...Also dann...

IP9: ...Und ich versuch's immer, besser zu machen, mitzuarbeiten, aber ja.

I1: Ist manchmal schwierig.

IP9: Mhm.

I1: Und was gefällt euch am besten von in die Schule gehen?

IP9: Freunde treffen.

[I1 lacht]

IP8: Naja und eigentlich, eigentlich mit den, mit den Kollegen, mit denen man sich irgendwie schon sehr gut angefreundet hat weil mit ihnen, ich verbringe mit ihnen eigentlich schon mehr Zeit als mit meiner Mutter. Weil meine Mutter arbeitet, sie geht in der Früh arbeiten, sie hat dann Mittagspause, sie kommt dann erst spät. Also ich bin sechs Stunden am Tag, oder manchmal auch bis 5 in der Schule. Das heißt, dann verbring ich mit meinen Kollegen fast mehr Zeit als mit meiner Familie und so. Und das ist, zum Beispiel, weil ein Freund von mir, der ist jetzt im Halbjahr rausgeflogen. Und ich war, ich bin jetzt nicht so, dass ich traurig war,

aber ich war schon ein bisschen enttäuscht. Das ist eigentlich die, wie man in der Klasse zusammenhält, zum Beispiel wir machen einen Test und man schummelt oder wenn man Hausübungen nicht gemacht hat und man kriegt einen USB zu bekommen und man sagt: Okay, lass rüber. Unser Zusammenhalt ist in der Schule am Besten. Ist meine Meinung so.

I1: Und für dich, warum...

IP9: ...Bei mir auch, also ich freue mich immer, wenn ich komme, dass ich meine Kollegen seh oder so. Und auch dass ich lerne, weil ich komme auch nur, dass ich lerne. Und, ja. Auf manche Stunden freu ich mich sehr. Mehr als andere, weil dort sind äh bessere Lehrer.

I1: Mhm.

IP9: Also nettere, zum Beispiel wie in Englisch. Da haben wir einen äh er ist zwar auch nicht streng, aber er bringt uns auch was bei.

I1: Okay. Und habt ihr das Gefühl, so bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen von euren Eltern zum Beispiel oder von den Lehrern?

IP8: Also ob wir ein Ziel haben?

I1: Ja, oder dass sie erwarten von euch, dass ihr gute Noten bekommt, oder...?

IP8: Bei mir ist es mehr so, dass man von mir erwartet, dass ich durchkomme eigentlich. Ich glaube, das ist bei den älteren Klassen so.

IP9: Ja.

I1: Okay.

IP8: Es strengt sich auch keiner in der Klasse so an, dass er Einser kriegt. Jeder schaut nur, dass er durchkommt. Es gibt sogar manche in der Klasse, die bis jetzt noch nichts gelernt haben, die haben nur einen Fünfer. Also von diesem Jahr, meine ich. Die bis, von September bis jetzt nichts gelernt haben, die haben vielleicht einen Fünfer, manche mehr. Ich hab im letzten Moment einen ausgebessert. Ich sage einfach, das war mein Ziel, ich wollte nicht mal im Halbjahr einen Fünfer haben. Es kommt mir dann, mir irgendwie stressig vor, das zweite Halbjahr, hab ich mir gedacht. Und es war ja auch das Fach Naturwissenschaft, ich hab da der Lehrerin auch ehrlich gesagt: Das interessiert mich überhaupt nicht. Aber, das ist eigentlich nur mein, mein, meine Ziele eigentlich für äh für diese Schule und auch für das nächste Schuljahr, [wie von den anderen auch,] eigentlich nur das Durchkommen. Die Noten sind nicht so, so.

I1: Also keine Streber in der Klasse.

IP8: Überhaupt nicht. Weil wir kriegen, wir haben, wir kriegen ja nicht mal eine Matura [lacht].

I1: Okay, ja.

IP8: wir kriegen ja nur ein kleines Diplom für ein paar Arbeiten.

I1: Und die, die Eltern, haben die, sagen die...

IP9: ...Ja, die wollen auch sicher, dass wir bessere Noten haben, aber für mich ist trotzdem wie er, so wie er gesagt hat, für uns alle, dass wir einfach durchkommen.
I1: Das ist das Wichtigste.
IP9: Mhm. Weil voriges Jahr hatte ich im, also im ersten Semester hatte ich zwei Fünfer...
I1: ...Mhm.
IP9: Und dann war's schwierig für, also für das zweite Semester [unverständlich]
I1: Da war's noch schwierig dann...
IP9: ...Mhm...
I1: ...letztens dann durchzukommen.
IP9: Ja. Aber ich hab's geschafft.
I1: Ja sehr gut. Und ähm seid, wenn ihr so daran denkt, wenn ihr daheim seid oder in der Schule, ist es dann ein Unterschied, wie ihr euch verhaltet oder wie...
IP8: ...Enormer Unterschied.
I1: Ja?
IP8: Ja also in der Schule, ich bemüh, ich benehme mich einfach so, wie ich bin. Es kommt drauf an. Mit Ihnen zum Beispiel rede ich anders, mit meinen Lehrern rede ich anders, mit meinen Kollegen ganz anders.
[alle lachen]
I1: Ist es jetzt ganz neu für dich [Anmerkung: zu IP9], wie er sich jetzt verhält?
IP9: Ja. [alle lachen] Aber er ist ehrlich!
IP8: Vor meinen Lehrern rede ich ungefähr auch so wie jetzt...
IP9: ...Ja...
IP8: ...Aber [unverständlich] anders...
IP9: ...Manchmal ich auch.
I1: Und was ist „ganz anders"?
[alle lachen]
IP8: Ja so wie, wie wir alle heutzutage sind so.
I1: Okay. [alle lachen] Kannst du nicht mehr darüber sagen, oder?
[alle lachen]
IP8: Ich trau mich nicht.
I1: Das macht nichts [lacht]. Wie ist es für dich?
IP9: Für mich ist es äh, zuhause kann ich besser lernen als in der Schule. Also wenn ich Freistunde hab,...
I1: ...Mhm...

IP9: ...weil wenn du hier lernst, wirst du nicht alleine lernen. Dann lernen immer andere mit dir und dann kommt irgendwas, dann vergisst du's alles wieder. Und zuhause kannst du's besser, weil da bist du dann alleine und manchmal hilft mir mein Vater und so. Aber da, da lern ich einfach besser für mich.
I1: Wenn es ruhiger ist.
IP9: Mhm.
I1: Mhm.
IP9: Für mich ist es auch leichter, weil ähm, mein Vater hat auch ähm Wirtschaft studiert und er kennt sich auch aus, deswegen...
I1: Er weiß auch inhaltlich...
IP9: ...Ja.
I1: Ja.
IP9: Aber er hat es halt auf Arabisch gelernt, also studiert...
I1: ...Mhm.
IP9: Und da ist, aber er hat es auch irgendwie, dann ist er nach Belgien geflogen, dann hat er es also auf Deutsch wieder studiert.
I1: Okay. Also er kennt sich auch...
IP9: ...Mhm...
I1: ...mit dem Deutschsprachigen aus...
IP9: ...Zwar nicht so sehr, aber...
I1: ...Dann kannst du ihm auch noch was lernen.
IP9: [lacht] Na, also er ist schon...
[I1 lacht]
I2: Also er unterstützt dich...
IP9: ...Jaja...
I2: ...und wenn jetzt, wenn ihr Hilfe braucht generell...
IP9: ...Mhm...
I2: ...helft ihr euch untereinander oder wie funktioniert das?
IP8: Ja so, wie ich es gesagt hab, mit den Hausaufgaben zum Beispiel. Wo heute...
IP9: ...ja heute...
IP8: ...in [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde], ich hab mir einfach, zu einer Freundin von mir gesagt: Hast du die Hausübung? Sie: Ja, ich geb dir den USB, ja ändere nur die, man kann so bei Word, wenn man auf „Eigenschaften" geht, kann man sehen, von wem das Dokument ist, wer es zuerst, zuerst aufgemacht hat...
I1: ...Mhm...

IP8: ...und da schauen die Lehrer immer rein und die, die glauben, wir wissen das nicht und so. Und ich hab das nur abgeändert und ihren Namen halt. Und das Gleiche, wenn ich zum Beispiel eine Hausaufgabe hab, die ich zum Beispiel während der Naturwissenschaftsstunde gemacht hab und jemand anderer braucht's, ich geb's ihm einfach zum Abschreiben.
IP9: Ähm ich find das schlecht irgendwie, dass jeder von jedem also so Hausübungen kopiert, weil im Endeffekt lernst du dann nicht, du kopierst einfach, weil in unserer Klasse ist es auch oft so, dass jeder, okay, ich geb's zu, ich kopier's auch manchmal. Aber es gibt auch manche, die oft kopieren...
I1: ...Mhm...
IP9: ...dann lernst du ja einfach nicht. Du hast es einfach, ja und.
IP8: Gut, aber es ist ja nicht wichtig, wenn man zum Beispiel, wenn man zum Beispiel eine Hausübung hat, die nicht zur Schularbeit zum Beispiel kommt, wo wir so...
IP9: ...Wir kriegen ja Hausübungen, damit wir ja für die Schularbeit lernen.
IP8: Mh [..] Hm was redest du? [I2 lacht] Wenn man zum Beispiel Hausübungen kriegt, du hast ja nicht in jedem Fach Hausübungen, zum Beispiel nur in Geschichte, wenn du da etwas bekommst, wir wechseln das Thema eh jedes Mal. Naturwissenschaft genauso. Und in Englisch zum Beispiel ist es auch so, was wir bekommen als Hausübung, das kommt ja nicht mal zur Schularbeit.
IP9: Naja, es...
IP8: ...Betriebswirtschaft ist das einzige Fach, wir diese doppelte Buchhaltung, die wir schon seit Schulanfang machen. Wahrscheinlich bis Ende. Aber sonst in jedem, in anderen Fächern ist es halt so, kurz bevor, kurz vor einer Schularbeit macht eh jeder die Hausübung selber, aber davor nicht.
I1: Also eher, wenn es praktisch ist,...
IP8: ...Ja...
I1: ...dass man selbst was....
IP8: ...aber wir kriegen nicht so viel Hausübung, Hausaufgaben. Sehr, sehr wenig. Ist eh besser, wir sind den ganzen Tag an der Schule, wir, die meisten, die rausgehen aus der Schule, die haben Kopfschmerzen danach [IP9 lacht], weil man lernt ja nur damit, was man nicht kann. Das was man kann, in dieser Stunde schläft man mehr. Zum Beispiel und manch, das ist bei vielen Schülern so. Wir haben zu viele Stunden. Wir haben so, letztes Jahr haben wir viel mehr, letztes Jahr haben wir 38 oder so gehabt. Und dieses Jahr sind's 32, glaub ich, oder 33.
I1: Und du sagst, wenn, wenn einer etwas kann, dann, macht es dann auch mehr Spaß? Oder...

IP9: ...Naja.
IP8: Es kommt drauf an. Ob man's kann und sich dafür interessiert oder ob, ob man's kann und man interessiert sich aber nicht dafür.
I1: Zum Beispiel Politik hast du gesagt, dass du einen Einser hast, ist es, macht es dir dann Spaß, oder...
IP8: ...Na, es macht mir keinen Spaß, es interessiert mich. Es ist einfach so, ich interessiere mich für Politik, für Geschichte auch so, wie unsere zum Beispiel Urgroßväter gelebt haben und so. Aber zum Beispiel Betriebswirtschaft, letztes Semester, so lustig, da hab ich auf der ersten Schularbeit einen Fünfer geschrieben, auf der zweiten Schularbeit aber hat mir ein Punkt gefehlt für einen Einser. Und dann hab ich's gekonnt und die restlichen Stunden bis jetzt zu diesem, bis jetzt zum zweiten Semester hab ich eigentlich nur geschlafen, weil man kann's, aber man interessiert sich nicht so sehr für doppelte Buchhaltung. [Ich habe mich] letztes Jahr interessiert für diese Anlage, diese, wie heißt das, wie man das berechnet, dies AFA, UFA, oder...
IP9: ...Na, AfA...
IP8: ...AfA....
IP9: ...Ja, Anschaffungswert und so...
I1: ...Mhm...
IP8: ...Ja, also doppelte Buchhaltung machen wir schon ur lang, das ist nach einer Zeit langweilig geworden.
I1: Und für dich, macht es...
IP9: ...für mich ähm...
I1: ...dir Spaß, wenn du etwas kannst?
IP9: ...Betriebswirtschaft macht mir schon Spaß...
I1: ...Mhm...
IP9: ...weil ich wollte von Anfang an schon [unverständlich] wollte ich unbedingt, also an diese Schule gehen und ja, ich wusste, dass es eine Wirtschaftsschule ist, deswegen macht's mir auch Spaß. Aber Politik irgendwie, also Geschichte nicht. Weil ich, weil, wegen dieser Lehrerin halt. Naja ok, ich beschuldige jetzt nicht diese Lehrerin, aber es ist irgendwie so, sie ist so, wenn sie uns fragt, sie fragt uns so, immer so schnell. Und dann irgendwie Angst [unverständlich].
IP8: Ja aber sie...
IP9: ...Findest du nicht?

IP8: Was ich bemerkt hab, sie fragt immer diejenigen, die keine Ahnung haben, also nicht so, die keine Ahnung [IP9 lacht], die nur etwas sagen, ohne Spaß, weil sie hat, mich hat sie bis jetzt noch nie etwas gefragt...
IP9: ...immer so schnell dann und man vergisst dann alles irgendwie, oder?
IP8: Ja aber du weißt schon, dass sie in den anderen Klassen immer sagt, dass wir die Besten sind, obwohl wir die Schlechtesten sind? Das heißt, sie hasst uns ja nicht.
I1: Das heißt, sie, sie sagt zu euch: Ihr seid die beste Klasse...
IP8: ...Nein, nein...
I1: ...oder...
IP8: ...Vom...
IP9: ...Sie erfährt nichts oder?...
I2: ...Nein, sie hört nichts!
I1 und I2: ...Nein, nein!...
I2: ...Absolut nichts! Versprochen!
[alle lachen]
IP8: ...also wir sind jetzt in der zweiten Klasse und ich habe einen Kumpel von der dritten Klasse und er hat die gleiche, unseren Klassenvorstand hat er halt. Sie ist auch in Geschichte bei ihm. Und die ist wirklich richtig dumm dort angeblich, das sagt unser Klassenvorstand, er sagt's auch, dass sie keine Ahnung haben von alte [unverständlich] Geschichte und so etwas. Und dann sagt sie angeblich, dass wir die beste Klasse sind, so ihre Klasse. Dass wir alles wissen, obwohl's nicht, nicht so ist, wir sind so mittelmäßig, muss ich sagen, weil die anderen, die anderen Schüler, die jetzt ein Minus kassieren, das heißt ja nicht, dass sie, dass sie dumm sind. Es ist ja wirklich so, wenn man sich dafür nicht interessiert, dann kann man sich's auch nicht merken. Wenn zum Beispiel, wenn man fragt: Wie ist Hitler an die Macht gekommen? Wenn man den Typen, wenn man von dem Typen nur weiß, dass er hier einen Bart gehabt hat [Anmerkung: deutet auf die Stelle zwischen Oberlippe und Nase], dann kann man die Antwort auch nicht beantworten. Wenn man sich zum Beispiel interessiert, wie es dazu gekommen ist, wie sich Deutschland entwickelt hat und so. Ja. Also die, die Schüler sind nicht dumm, wenn sie etwas nicht wissen. Das kommt auf das Interesse drauf an. Du zum Beispiel, du kennst dich in Englisch aus,...
IP9: ...Mhm...
IP8: ...aber dafür kannst du Politik überhaupt nicht. Stimmt's? Das ist ein Ausgleich...
IP9: ...Jaja [lacht]...
IP8: ...Das heißt nicht, dass du überhaupt nichts kannst, weißt du.

I2: Und wie ist das zwischen Klassen, wenn, wenn ihr jetzt sagt: Ihr seid besser als die anderen oder so, ist dann so eine Konkurrenz...
IP9: ...Na gar nicht...
I2: ...zwischen Klassen oder so?...
IP8: Uns ist das, uns ist das so egal, wie die anderen sind.
I2: Mhm.
IP8: Wir sind [..] und bis jetzt hat das eh kein Lehrer zu uns gesagt, dass, dass wir schlechter sind als die anderen Klassen. Auch wie, wie unsere Klasse abgefackelt ist, hat jeder gesagt, dass wir die ärgste Klasse sind, das war's aber. Vor einem Monat oder so, was eigentlich gerechtfertigt war, was die gesagt haben über uns aber sonst, wir haben nie so eine Konkurrenz.
I2: Und innerhalb der Klasse? Dass man sieht: Ah, der ist jetzt da besser,...
IP9: ...Na...
I2: ...der da und der da...
IP8: ...Überhaupt nicht.
IP9: Wenn jemand in einem Fach schlecht ist, dann hilft der andere ihm vielleicht.
I2: Mhm.
IP8: Kommt drauf an, ob man Freunde hat in der Klasse. Wenn zum Beispiel, wir hatten so einen [Asiaten] gehabt in der Klasse, der hat keine Freunde gehabt, der hat überall Fünfer gehabt, dem wollte aber auch keiner helfen. Zum Beispiel Freunden von mir helf ich. Wenn ich, wenn sie in einem Fach, wo ich gut bin, dann helf ich ihnen. Natürlich. Und Test schreiben, das machen wir immer so: Wir schreiben unseren Test sehr schnell fertig, wir geben dann nicht ab, wir lassen den Test so und dann lenkt zum Beispiel einer den Professor, die Professorin ab, während die anderen dann irgendwas schauen, abschreiben. Und dann macht die andere Seite [Anmerkung: in der Klasse sind links und rechts neben dem Mittelgang Tische] das Gleiche, damit die andere Seite das machen kann. Ja.
I1: Also ihr helft einander sehr [lacht].
IP8: Ja, ja.
I2: Und sind da auch, also würdet ihr sagen, dass ihr eure besten Freunde in der Klasse habt auch oder eher auch außerhalb?...
IP9: ...Außerhalb haben wir auch ...
IP8: ...Beste Freunde nicht, aber gute Kollegen. Man verbringt mit ihnen viel Zeit...
IP9: ...Mhm...

IP8: ...Man weiß ja schon fast, wie die atmen. Man sitzt ja neben denen neun Stunden manchmal Stunden am Tag. Schon eine lange Zeit. Und man redet ja auch in der Stunde, man sitzt ja nicht nur starr da, man redet auch mit den anderen in der Stunde.
I2: Und wenn ihr jetzt mal eine schlechtere Note schreibt, ähm wer ist dafür verantwortlich eurer Meinung nach?
IP9: Wie, was meinen Sie?...
I2: ...Für die Note, also wenn du jetzt zum Beispiel eine, mal einen Fünfer bekommst oder einen Vierer oder so,...
IP9: ...Mhm...
I2: ...wer ist dann, ja, wer hat die Verantwortung, liegt die eher bei dir selbst, findest du, oder eher beim Lehrer?...
IP9: ...Nein, bei mir...
IP8: ...Es ist eigentlich...
I2: ...Bei dir?...
IP9: ...Ja, ich denk schon, weil man kann ja einfach mehr lernen, dann hat man eine gute Note...
IP8: ...Das würd ich nicht sagen...
IP9: ...Wie? Ah okay, wenn man in der Stunde mitarbeitet, kann man auch eine gute Note...
IP8: ...Na, na, du kannst auch viel lernen und in der Stunde mitarbeiten und schreibst einen Fünfer, das kann auch passieren,...
IP9: ...Jaja...
IP8: ...weil es manchmal Lehrer gibt, die vor, die sagen: Zur Schularbeit kommt das und das. Und die, davon kommt nur ein Prozent und zur Schularbeit und die 99 Prozent hast du noch nie davon gehört...
IP9: ...Ja aber...
IP8: ...Das gab's bei uns in Englisch. Wir hatten in Englisch 35 Minuten Zeit für eine Schularbeit und die haben gesagt, wir haben eine Stunde Zeit, bin ich nicht fertig geworden.
IP9: Aber wenn sie sagen, es kommt das und das, dann kommt das auch.
IP8: Ja, bei deiner Englischlehrerin, aber bei uns nicht, ich bin ja bei wem anderen. Wir sind ja Gruppe zwei...
IP9: ...Mhm.
I2: Und ähm ihr habt eh schon ein bisschen darüber geredet, wie, wie wichtig sind denn die Leute aus eurer Klasse für euch, die anderen?
IP8: Ja, nicht alle sind gleich wichtig, aber manche sehr, manche weniger. [unverständlich] mit denen man befreundet ist.

I2: Mhm.
IP8: Bei uns gibt's so etwas wie, das gibt's in manchen Schulen, wie zum Beispiel in Amerika gibt's so etwas wie Rassentrennung, da sind zum Beispiel dann die Mexikaner, dort sind die Schwarzen, da sind die, die Weißen und so. Und bei uns gibt's das nicht, wir sind alle zusammen. Und bei unserer Klasse ist alles, wir haben...
IP9: ...[unverständlich]
IP8: Ich weiß gar nicht, wie viele Österreicher wir haben, nur einen, oder?
IP9: (Einen ja...) [lacht]
IP8: ...Ja, das heißt, wir sind von sehr vielen verschiedenen Staaten. Viele, die nicht mal hier geboren sind. Und wir kommen alle miteinander gut aus...
I1: ...Mhm.
IP9: Ich bin auch Österreicher.
[IP8 und IP9 lachen]
I2: Du nicht?
IP8: Oh ja, oh ja, aber ich bin von [Geburtsstadt von IP8], das heißt [alle lachen], ich bin nicht hier geboren, aber [..] ich fühl mich hier schon heimisch, ich will von hier nicht gehen. [IP9 lacht]
I1: Aber du musst auch nicht gehen, oder?
[IP8 und IP9 lachen]
IP8: Wenn ich die Auswahl hätte, von dort, wo ich geboren bin und Österreich, würd ich Österreich sagen.
I2: Wo bist du geboren?
IP8: In [Geburtsstadt von IP8].
I1: Aja.
IP8: Aber hier ist, dort ist's vielleicht ein bisschen so lustig und so, aber hier ist es besser, hier ist das richtige Leben.
I1: Und was ist für dich das richtige Leben, was heißt das?
IP8: Ja, dass man Geld macht, hm, dass man viele Leute kennt. Weil wär ich in dem Dorf, kann man das nicht „richtiges Leben" nennen, das war vielleicht früher so. Heutzutage ist die Stadt irgendwie schon wichtig.
I1: Mhm.
IP8: Ein bisschen gebildet werden, bisschen. Ja. Sich in der Stadt anpassen und halt, das Wichtigste ist Geld verdienen. Das kann man halt wie in einem Dorf in [Geburtsstadt von IP8] nicht. Dort ist vielleicht die Natur schön, aber das war's auch schon. Sonst ist hier alles

besser, weil wenn ich die Natur sehen will, dann geh ich in Niederösterreich ein bisschen und das war's. Muss ich ja nicht nach [Geburtsstadt von IP8] gehen.
I1: Und findest du auch, das richtige Leben ist in, in Österreich und heißt Geld verdienen?...
IP9: ...Ja, in anderen Ländern auch natürlich, aber...
IP8: ...Amerika...
IP9: ...ja. Aber in Österreich ist's besser mittlerweile, weil hier ist soziale Versicherungen und so, man kriegt dort [Anm.: Amerika ist gemeint] glaub ich nicht Krankenversicherung und...
I1: ...Stimmt...
IP8: ...Wir haben auch ein bisschen, bisschen zu übertrieben. Zum Beispiel mit Arbeitslosengeld, wie viel man da kriegt, das ist ja nicht normal...
IP9: ...Wie meinst du, dass es viel ist, oder...
IP8: ...Ja schon viel. Ich find, dass man, 560 Euro und dann wird, plus dazu wird die Wohnung bezahlt, überleg'!
IP9: Ja, sie wollen einfach, dass jeder und jede überlebt.
IP8: Ja, aber es gibt manche, die es ausnutzen. Es ist sicher nicht nur die Ausländer, die das ausnutzen, auch die Österreicher. Weil es könnte, ich meine, meiner Meinung nach ist, wenn ich hier zum Beispiel Politiker wäre, ich würde die Lohnsteuer ganz weggeben, ich würde das Arbeitslosengeld auch um, zumindest auf die Hälfte kürzen. Ich mein, weil, weil ich weiß ganz genau, hier in Wien, man kann so leicht Arbeit finden, das ist nicht normal. Man muss, wenn man rausgeht, zum Beispiel um acht Uhr in der Früh und man hat Zeit bis sechs Uhr Abend eine Arbeit zu finden, man wird sie irgendwie finden. Man kann jetzt nicht gleich in den Ersten gehen und irgendwelche, eine schöne Arbeit finden, aber man kann anfangen eine, man kann hier wirklich. Find's irgendwie schade auch, das Land wird irgendwie ein bisschen ausgenutzt. Das ist meine Meinung. Ich find's schade. Weil von, von den Leuten, die arbeiten, ich hab ja, ich seh ja den Lohnzettel von meiner Mutter, es wird, dass es ur viel Steuer gibt drauf. Das ist extrem viel, das sind 700 Euro, überleg' mal, wie viel das ist.
IP9: Die Steuern...
IP8: ...ja, die Lohnsteuer...
IP9: ...Ja aber das kommt danach alles in Kindergeld oder so...
IP8: ...Ist das so?...
IP9: ...Ich hab das mal gehört. Stimmt's?
I1: Ich glaub schon, dass, dass alle Steuern zahlen, dass irgendwie...
IP9: ...Das bekommen wir ja auch zurück!...
I1: ...dass irgendwie alles wird in Geld, alles wird dann davon bezahlt...

IP8: ...Ja, aber das, das find ich irgendwie unfair, weil ur viele Österreicher, Ausländer, oder was auch immer hier gibt, die stehen in der Früh auf, arbeiten, und die anderen schlafen und kriegen ihr Geld.
I1: Also du findest eher, dass jeder für sich sein Geld verdienen muss?
IP8: Schon. Ich hab zum Beispiel, wie hab ich's gemacht? Ich hab zu meiner Mutter, ich hab zu ihr nichts gesagt, ich wollte, ich wollte einen Samstagsjob haben, bin einfach rausgegangen an einem Freitag um vier Uhr, zwei Stunden später hab ich einen gefunden. Sag ich meiner Mutter Bescheid, dass ich eine Bewerbung so machen muss. Sie so: Na ge bitte, das brauchst du nicht, du kannst im Sommer bei mir arbeiten. Und ich so: Oh, ja noch besser. Dann muss ich auch nicht jeden Samstag aufstehen. Und so weiß ich ganz genau, in zwei Stunden einen Samstagsjob gefunden, ich weiß ganz genau, mein Bruder hat in zwei, drei Tagen, er hat doch nicht an einem Tag Arbeit gefunden, aber in zwei, drei Tagen hat er auch eine Arbeit gefunden. Man kann hier wirklich, hier in Österreich, überhaupt in Wien, jetzt Wien, das ist eigentlich, hier zum Leben eigentlich eine der besten Lebensqualitäten, man kann Geld verdienen, man kann hier richtig schön leben. Das einzige Problem ist, man wird, die Arbeiter werden ein bisschen ausgenutzt, das ist meiner Meinung nach. Die Arbeiter werden ein bisschen ausgenutzt, weil zum Beispiel es ist ein Unterschied zwischen einem, der nicht arbeiten will und einem der arbeiten und etwas aufbauen will, zum Beispiel eine Mutter mit zwei Kindern zum Beispiel, wenn sie jeden Euro umdrehen muss. Das könnte man doch irgendwie anders machen. Wenn die arbeiten oder sie geht arbeiten zum Beispiel und sie muss jeden Euro umdrehen. Verstehst du, wenn sie, wenn die Lohnsteuer zum Beispiel weg ist, dann müsste, dann wär das eigentlich nicht so. Am Besten, dass diese Frauen, die nicht arbeiten, einen Euro vier-, fünfmal umdrehen, bevor eine Frau, die arbeiten geht. Das hab ich auch mal meiner Geschichtsprofessorin gesagt und sie hat gesagt, sie ist begeistert [lacht].
I1: Aber man merkt schon, dass du in Politik interessiert bist [lacht].
IP8: Nein ich bin nicht interessiert, ich sag nur, was gut für die Menschen ist und derzeit geht's den Menschen schon gut, aber es könnte besser werden.
I2: Wer nutzt das aus, glaubst du? Den Staat?
IP8: Ähm ich will jetzt nicht nur sagen, dass es nur die Leute machen, die, die hierherkommen. Es gibt auch Leute, die hier geboren sind und die machen das. Es ist wirklich so, es kann, das gibt's in jedem Staat, aber in Amerika kommen zum Beispiel solche Menschen nicht so gut durch wie hier. Und wir alle wissen, die werden obdachlos oder keine Ahnung was. Hier, man, man hat eine österreichische Staatsbürgerschaft zum Beispiel oder auch nicht, man arbeitet sechs Monate oder ein Jahr, man ist dann oft arbeitslos, keine

Ahnung wie lang. Mehr, mehr als die Hälfte von den Arbeitslosen hier, hab ich in einer Statistik gelesen, mit der ganzen Klasse haben wir's bekommen, mehr als die Hälfte von der Klasse, also von den Arbeitslosen, die können sich nicht mehr einbringen. Das heißt, die können nicht mehr, ähm sie hat mir erklärt, die können zum Beispiel nicht in der Früh aufstehen und so durcharbeiten acht Stunden und sowas. Die Hälfte von den Arbeitslosen. Keine Ahnung, das ist keine Ausrede. Ich muss ja auch in die Schule, das ist auch ein Job. Das ist vielleicht schlimmer, nicht schlimmer, aber vielleicht ein bisschen schwerer als manche Berufe, wenn man in die Schule geht. Und ich finde, das gehört nicht so ausgenutzt das System, weil zum Beispiel man gibt einen Finger her und die nehmen gleich eine ganze Hand, das geht nicht.

I2: Und geht ihr dann in die Schule, damit ihr dann später euer eigenes Geld verdient oder was ist so das Ziel?

IP9: Ja.

IP8: Na nicht nur, ich will auch ein bisschen klüger werden so. Man, es schadet einem ja nicht. So, man hat zwar vielleicht manchmal Kopfschmerzen, wenn man lang in der Schule sitzt, weil es wenig Sauerstoff gibt und so. Und wenn man rausgeht nach einer Stunde, dann gehen die Kopfschmerzen eh weg, aber man weiß, man hat etwas getan. Man ist nicht dumm. Weil viele Kinder in Afrika, die haben nicht die Gelegenheit, gebildet zu werden. Die haben nicht die Gelegenheit, eines Tages mal irgendwie an Geld ranzukommen, an viel Geld. Hier, hier hat man eigentlich in Österreich, man sagt, Amerika ist das Land mit den vielen Möglichkeiten, eigentlich Österreich, überhaupt Wien auch, hier hat man auch extrem viele Möglichkeiten.

I1: Wie ist das für dich?

IP9: Ja, für mich ist es auch so, also. Was war die Frage nochmal? [lacht]...

I2: ...Und was ist das Ziel so von dir, warum du in die Schule gehst eigentlich?...

IP9: ...Also ja, ähm damit ich lerne und damit ich auch für später Geld habe. Und, weil es gibt auch manche, die einfach keine Schule haben und zu Hause sitzen und das ist auch fad dann. Und es ist so ja, man hat einfach auch Spaß, dass man in die Schule geht.

I2: Mhm. Also es macht dir auch Spaß?

IP9: Jaja natürlich...

I2: ...Mhm. Dann wollten wir euch noch fragen, wie ihr so euer weiteres Leben seht? Also, habt ihr euch schon Gedanken gemacht, was nach der Schule kommt?

IP9: Ja ähm ich wollte zuerst die drei Jahre hier fertig machen und ich will schon die Matura machen, weil jeder in meiner Familie hat das und es ist dann irgendwie so peinlich, dass ich der Einzige bin, der es nicht hat. Und, also ich werd's versuchen zu machen...

I1: ...Mhm.
IP9: Ich werd mich bemühen und so. Und Ziel, als Buchhalter arbeiten, so in einer Botschaft oder einer Firma. Und ich will auch eine Familie gründen dann später. Und ja. Wenn ich eine bessere Arbeit bekomme, dann ist's auch angenehmer.
I2: Und wo willst du die Matura machen?
IP9: Ähm ich will nicht noch hier drei Jahre machen, ich will ähm in eine Maturaschule gehen...
I2: ...Mhm...
IP9: ...oder Abendschule. Das dauert zwei Jahre.
I2: Also neben dem Arbeiten dann schon?
IP9: Ja, ich will versuchen, es schneller zu machen also, weil noch drei Jahre, dann bin ich 21 und...
IP8: ...Wenn du die Matura machst, dann kriegst du so ein Maturadiplom. Aber wenn du jetzt drei Jahre hier machst, dann kriegst du so ein [Diplom der Schulform, die IP8 und IP9 besuchen], glaub ich, oder?
IP9: Ist es so?
I1: Ich weiß es nicht.
IP8: Ich glaub, das [Diplom der Schulform, die IP8 und IP9 besuchen] ist, wenn du nur [Name der Schulform, die IP8 und IP9 besuchen] abgeschlossen hast. Damit man auch in den Wirtschaftsfächern maturiert, geht das?
I1: Es tut mir leid, ich hab keine Ahnung.
[alle lachen]
I1: Ich bin auch keine Österreicherin, also...
IP9: ...Wirklich?
I1: Ja, wirklich.
IP9: Von wo?
I1: Niederlande.
IP9: Achso...
IP8: ...Echt?? Da wollt ich schon mal hingehen...
I1: ...Das ist eine sehr gute Idee [IP8 und IP9 lachen]. Es ist ein schönes Land.
IP8: Das wär sicher, die haben die besten Musiker dort.
I1: Ja, schon gute. Ja, fahr mal hin.
IP8: Ich fahr fix mal hin [I1 und IP9 lachen]. Ich fahr fix mal, dort gibt's ähm, dort gibt's auch, angeblich auch viele Ausländer.
I1: Sehr...

IP9: ...Ja, ich kenn auch [unverständlich]...
IP8: ...In der Musikbranche auch zum Beispiel, dieser [unverständlich; Name eines Künstlers]. Der ist ein Türke, der ist auch in Holland.
I1: Ja. Es sind viele Türken und Marokkaner.
IP9: Von wo? Ghana?
I1: Äh aus Marokko...
IP9: ...Ah ok...
I1: ...Ja. Ja und aus eigentlich überall, es ist sehr multikulturell.
IP9: Mhm.
I1: Mehr noch als Wien eigentlich.
IP8: Mehr?
I1: Ja.
IP8: Von der Sprache ist es irgendwie auch besser, das hört sich ein bisschen ähnlich...
IP9: ...wie Deutsch an.
IP8: Ja, aber auch ein bisschen so...
IP9: ...Schweiz...
IP8: ...Schweiz...
I1: ...Ja, stimmt...
IP8: ...Aber ein bisschen besser als Schweiz, find ich. Also mir gefällt's mehr...
I1: ...Danke...
[I1 und I2 lachen]
IP8: ...Für ich, wie sagt man, „ik", oder?
I1: Ja genau.
IP8: Ja genau [lacht].
I1: Na, du kennst dich, du, du sprichst schon fast die Sprache, das geht sich schon aus [lacht].
IP8: [lacht] Aber die verstehen dort, viele verstehen dort auch Deutsch, oder?
I1: Ja, ja. Ja weil ja, Deutsch ist natürlich auch das Nachbarland und Niederländisch ist ganz, ist ganz ähnlich mit Deutsch. Nicht, es ist noch, ich find's noch immer schwierig, Deutsch zu sprechen, aber es ist für mich zum Beispiel denk ich einfacher, das zu lernen als zum Beispiel für einen Türken oder so, die jetzt nach Österreich kommen...
IP9: ...[unverständlich] „Dutch"?
I1: „Dutch" in Englisch,...
IP9: ...Ja...
I1: ...aber auf Niederländisch „Nederlands".

IP9: Ah, und auf Deutsch?
I1: „Niederländisch“.
IP9: Ah ok.
IP8: Dort sind ja alle begeistert von Electro-Musik, stimmt’s? Das ist irgendwie die Volksmusik.
I1: Ja [lacht].
IP8: Ah, deswegen will ich da hin, ich würd so gern dort wohnen, aber ich hab Angst vor der Sprache, dass ich sie nicht lern. Ich tu mir mit Englisch schon schwer, aber ich weiß nicht, kann man das leicht lernen, Holländisch?
I1: Mh ich, ja vielleicht ist es einfacher als Englisch für, wenn, du sprichst schon Deutsch und äh wir haben keine Fälle oder sowas, also das ist schon einfach...
IP9: ...Aber es gibt manche Wörter, die man so schwer aussprechen kann...
I1: ...Aussprache ist vielleicht ein bisschen schwierig...
IP9: ...“ch“ und so...
I1: ...Ja. Aber das, Niederländer finden Akzente auch sehr süß, also es ist nicht schlimm, wenn du’s nicht gut aussprichst...
IP8: ...Ich mag den Akzent dort auch. Aber ich mag es auch, wie sie es alles aussprechen. Genauso, ich wollte, hab mir eh überlegt, ich hab meiner Mutter gesagt, ich will, ich würd am liebsten nach Holland ausziehen, dort sind meine Lieblingsmusiker, dort ist die Volksmusik irgendwie so Electro, House, Progressive House, Trance...
I1: ...Mhm. Ja dort ist eigentlich so, ist es entstanden, die Musik, ja...
IP8: ...Ja, alles über diese äh wir haben, welche [unverständlich] haben die bei uns, ich weiß nicht, Tiësto ist eigentlich der, Tiësto [unverständlich] begonnen glaub ich. Mit diesen ganzen Synthesizer [unverständlich] und so. Ich mache ja auch diese Musik. Das, deswegen will ich da unbedingt hingehen.
I1: Also das ist für dich so ein Zukunftsplan: In die Niederlande fahren.
IP8: Ich weiß nicht, wenn’s möglich wär, ich würd sofort. Sofort. Da kann man sogar legal Gras rauchen, man muss sich nicht verstecken.
[alle lachen]
I2: Ja stimmt, das ist ein Vorteil.
IP9: Kann man auch auf der Straße rauchen?
I1: Eigentlich nicht. Aber...
IP8: ...Nur in diesen Coffeshops, oder?
I1: Ja.
IP9: Und wieso haben sie das überhaupt gemacht?

IP8: Wegen Steuer, das ist ur klug, nicht wie hier in Österreich Lohnsteuer. Oder gibt's dort auch Lohnsteuer?
I1: Jaja.
IP8: Oh.
[alle lachen]
I1: Also sorry. [IP9 lacht] Ja sie haben's gemacht, glaub ich, weil sie einfach open-minded sind, [Schulglocke läutet]...
IP9: ...Mhm...
I1: ...ich weiß nicht genau eigentlich. Gute Frage. Es war schon in, in den 60er-Jahren, 1968 glaub ich, haben sie das schon eingeführt oder, es ist schon ganz normal dort.
IP9: Deswegen haben sie auch mehr Touristen und so. Alle wollen...
I2: ...Mhm...
IP9: ...kommen...
I1: ...Ja. Jeder will...
IP8: ...[Bei uns wollen das auch eine Partei].
IP9: Ja, die Grünen glaub ich...
IP8: ...Neos...
IP9: ...Grünen...
I1: ...Neos, glaub ich.
IP9: Die Grünen,...
I1: ...Ah ok...
IP9: ...ich glaub, die haben sich abgewendet davon.
I2: Okay.
IP8: Ich glaube es, aber die Neos sind noch strikt dafür.
I1: Ja.
IP8: Auch wegen den Steuern.
I1: Und es ist vielleicht eh keine schlechte Idee, wenn es nicht verboten ist, dann ist es auch...
IP8: ...Die Polizei hat weniger Arbeit...
I1: ...Ja und es ist auch nicht so...
IP8: ...Steuern...
IP9: ...Ja aber Gras ist auch nicht sowas Arges wie Koks und so...
I1: ...Genau....
I2: ...Ja....
IP8: ...Das ist ja nichts Chemisches, das wird...

IP9: ...Ja eh, das ist...

IP8: ...angebaut...

IP9: ...Pflanze.

I1: Genau. Wie sind wir jetzt dazu gekommen?

[alle lachen]

I1: Das nehmen wir nicht in die Masterarbeit mit rein.

IP9: Oh ja, oh ja...

I2: ...Schaun wir mal. Vielleicht.

[alle lachen]

I1: Hast du noch Fragen?

I2: Nein ich glaube, das passt.

I1: Habt’s ihr noch Fragen für uns?

IP9: Woher kommst du?

I2: Ich bin aus Tirol eigentlich.

IP9: Ah. [...]

I2: Ja dankeschön.

I1: Danke.

TRANSKRIPT 9

Aufnahmetag: 13.02.2015
Aufnahmezeit: von ca. 12:45 Uhr bis ca. 13:15 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP10... Interviewperson 10

I1: So. Danke dass du Zeit für uns hast.
IP10: Kein Problem.
I1: Ich erklär mal kurz, was wir da jetzt machen, weil, äh wir machen ein Interview und das nehmen wir auf, mit dem Laptop. Das werden wir dann ganz ausschreiben alles, was gesagt wird, aber wir werden es ganz anonymisieren, also nichts was du sagst, wird...
IP10: ...Ja...
I1: ...auf dich zurückzuführen sein. Und ähm unser Thema ist, äh wie Unterricht evaluiert wird, also wie Schüler denken über Unterricht, was sie da verbessern wollen, ob es gefällt oder was sie gut finden, was sie nicht gut finden, also einfach alle Gedanken zu Unterricht. Und wir werden am Anfang eher ein paar offene Fragen stellen und dann später mehr spezifisch auf, auf ein Thema.
IP10: Okay.
I1: Hast du noch Fragen, bevor wir anfangen?
IP10: M-m.
I1: Na, wenn dir was einfällt, kannst du immer zwischendurch fragen. Wir waren heute in einer Stunde...
IP10: ...Ja.
I1: zu Besuch und äh wenn du an diese Stunde zurückdenkst, was, wie hast du diese Stunde dann, dann erlebt? Wie war die Stunde für dich?
IP10: Es war eine normale Stunde. Also ja, wie jede. Außer, dass die Lehrerin ein bisschen netter war.
I1: Okay.
IP10: Ja.
I1: Ja, ist diese Lehrerin netter?
IP10: Naja, sie war am Anfang nett. Dann hat sie gemerkt, dass die meisten nichts machen. Dann wurde sie streng.
I1: Okay.
IP10: Ja.
I2: Du meinst jetzt, heute in der Stunde war sie netter also sonst, oder...?
IP10: Sicher.
I2: Ja? [I1 lacht] Weil wir da waren, glaubst du?
IP10: Jaja.
I1: Okay. Aha. Okay. Und...
IP10: ...Auf jeden Fall. Ist jeder Lehrer so.
I1: Ja, das versteh ich auch, wenn es Besuch gibt.

IP10: Ja eh.
I1: Und du hast gesagt, es war eine normale Stunde, also nicht gut, nicht schlecht, oder...?
IP10: Ich find keine Stunde gut und keine schlecht. Also ich sitz dort, sitz die Stunde ab und warte, bis die nächste beginnt. Also mir ist es eigentlich egal.
I1: Okay, also du, es bringt dir nicht so viel, Schule?
[IP10 schüttelt den Kopf]
I1: Okay.
IP10: Weil ich ähm wiederhol das Jahr...
I1: ...Mhm.
IP10: Nicht aus äh Gründen, wegen Noten, sondern wurde letztes Jahr raus gehaut, zwei Monate vor Notenschluss. Und deswegen, ich mach eigentlich gar nichts in dieser Schule, aber Noten schauen gut aus...
I1: ...Okay.
IP10: Von daher sitz ich eigentlich nur da und warte, bis es fertig ist [lacht].
I1: Nur ein praktischer Grund. Weil du, weil du ein Zeugnis haben willst.
IP10: Ja, muss. Sonst kann ich die Schule nicht abschließen.
I1: Okay.
I2: Also du willst die Schule gern abschließen?
IP10: Ja sicher, einen Abschluss brauchst. Auf jeden Fall. Also nicht nur den, maturieren wahrscheinlich auch, aber (kommt noch).
I2: Mhm.
I1: Und ist es der einzige Grund, dass du in die Schule gehst? Oder hast du, macht es dir zum Beispiel auch Spaß irgendetwas oder...
IP10: ...Ja sicher, es macht Spaß, halt in der Pause mit den Freunden bisschen zu unterhalten. Aber der Unterricht, ja schon, ein bisschen Spaß macht's schon, wenn du was weißt und so, mehr als die anderen. Aber sonst, Unterricht halt.
I1: Wenn du mehr weißt als die anderen, dann, dann macht es Spaß?
IP10: Ja nicht, nicht Spaß machen, es ist halt besser, als wenn du nichts weißt.
I1: Ja.
IP10: Ja.
I1: Und was würde, würdest du dann an einer Schule ändern, dass es, dass du mehr tust als nur dasitzen? Was, was würde dich wirklich interessieren, wie eine Schule, was, was du lernst, oder was auch immer. Was?
IP10: Ähm das ist ne gute Frage. [I1 lacht] Also ich weiß es nicht, ich bin nicht so ein Typ, der gerne lernt.

I1: Okay...
IP10: ...Ich bin nicht so der Schultyp. Ich mach lieber was Sportliches oder so. Aber ich bin jetzt nicht [unverständlich] auf die Schule fixiert, ich bin lieber beim Sport und ja. Also verändern würde ich nichts, es ist ja die Schule. Man muss lernen. Gemütlicher für die Schüler kann man's eh nicht machen. Weiß nicht. Wir haben Laptops, wir können eigentlich machen, was wir wollen, aber. Was man verbessern kann, weiß ich nicht. Ich bin nicht der Lehrer.
I1: Nein, das stimmt. Aber vielleicht hast du eine Idee, was, was dazu beiträgt, dass du einfach jeden Tag sagst: Oh yes, ich darf wieder in die Schule gehen. Also wenn, wenn es Sportunterricht zum Beispiel mehr...
IP10: ...Ja...
I1: ...gäbe?...
IP10: ...Das wär schon besser, ja sicher. Weil wir haben nur zwei Stunden in der ganzen Woche...
I1: ...Mhm.
IP10: Und wir haben, das ist ja eine Nachmittagsschule. Oder? Glaub ich [lacht]. Auf jeden Fall haben wir zu wenig,...
I1: ...Du weißt es...
IP10: ...zu wenig äh Freistunden find ich...
I1: ...Okay...
IP10: ...Also wir haben zum Beispiel bis 16:15 Uhr Schule, da haben wir vielleicht eine Freistunde oder zwei.
I1: Also mehr,...
IP10: ...Ja,...
I1: ...mehr Freistunden würden auch gut sein für dich.
IP10: weil in den letzten Stunden sitzen wir wirklich alle nur da und haben keine Lust mehr...
I1: ...Mhm.
IP10: Und das ist auch für die Lehrer ein bisschen blöd, das merken die auch selber.
I1: Ja.
IP10: Ja. Versuchen sie dann immer Fenster aufmachen und so [aber hilft auch nicht].
I1: Hilft nichts mehr...
IP10: ...Nein.
I1: Und sind es auch zum Beispiel bestimmte Fächer, die du, die dich mehr interessieren als andere?

IP10: Ja. Also mich interessiert's, ähm die Sprachen interessieren mich mehr als Rechnungswesen zum Beispiel oder so. Ich kann's zwar, aber es ist langweilig...
I1: ...Okay...
IP10: ...Es ist immer dasselbe. Überhaupt am Anfang des Schuljahrs war es, weil die ist in der Zweiten, in der zweiten Klasse haben sie erst angefangen mit der Buchhaltung, das heißt, von Anfang an, erst die Bilanzen und so, ich weiß nicht ob ihr euch da auskennt? Sicher, oder?
I2: Bisschen.
IP10: Bisschen. Die Bilanz haben sie erst angefangen und so und das ist, das hab ich vor drei Jahren gemacht. Und das war halt bisschen anstrengend. Und erst jetzt fangen sie an, Buchungssätze zu machen und so. Bisschen langweilig.
I1: Also es geht zu langsam.
IP10: Mhm.
I1: Okay.
IP10: Wenn's zu schnell wär, wär's auch, wär's schlimm, aber zu langsam ist dann auch...
I1: ...ist auch langweilig.
IP10: Ja. Aber sie können, also die Lehrer können nichts dafür. Wir Schüler sind ja schuld.
I1: Ja?
IP10: Ja sicher.
I1: Warum?
IP10: Ja die meisten wollen ja auch nicht. Nicht, dass sie nicht wollen, sie können's vielleicht nicht, ich weiß es nicht.
I1: Wie ist es bei dir?
IP10: Ich will nicht, aber ich kann's. Glaub ich [lacht]. Glaub ich.
I1: Okay. Und wie ähm, wie ist deine Rolle so in der Klasse?
IP10: Meine Rolle?
I1: Ja, was für eine Position hast du in der Klasse? [..] Was machst du immer? Bist du zum Beispiel immer der, der für die Atmosphäre zuständig ist oder...
IP10: Nein. Ich bin ganz hinten in der Ecke. Ich schau mir das lieber an, weil die sind, die meisten sind zwei Jahre jünger. Es gibt sogar drei Jahre Jüngere. Und daher, das sind, also vom Denken her sind das Kinder noch bisschen. Machen Blödsinn in der Pause, schreien herum, was weiß ich. Wenn der Schnee da ist, neben sie vom Fensterbrett den Schnee und schmeißen in der Klasse rum. Ich find's lustig, amüsant, sagen wir so, zuzuschauen. Also ich halte mich da eher zurück.
I1: Okay.

IP10: Ja.
I1: Und ähm würdest du dann sagen, dass du in, in der Klasse anders bist als zum Beispiel außerhalb der Schule oder bei, wenn du daheim bist...
IP10: ...Auf jeden Fall, ich hab ein ganz anderes Leben privat.
I1: Ja?
IP10: Ja.
I1: Und verhalt, verhältst du dich dann auch anders?
IP10: Wie?
I1: Dass du dann, vielleicht dich mehr äh mehr sagst oder...?
IP10: Ich rede sehr gerne, natürlich. Aber halt es gibt zum Beispiel, es gibt natürlich ein paar Personen in der Klasse, die bisschen reifer sind, mit denen kannst du über normale Sachen reden. Und nichts, was weiß ich, über Facebook oder so. Aber privat, natürlich. Man sucht sich die Leute selber aus privat und da redet man natürlich mehr als in der Klasse oder im Unterricht. Also in der Schule bin ich eher zurückhaltender.
I1: Okay. Und ähm, wenn du ähm deine eigene Schule gründen dürftest, [IP10 lacht] wie würde das ausschauen?
IP10: Das wär lustig. Also ich würde Chillerpausen [rein] machen, also kann man bisschen was rauchen gehen und so, alles okay. Aber wenn, wenn dann mal ein Unterricht ist, dann sollte man schon dabei sein und konzentriert, auf jeden Fall.
I1: Okay.
IP10: Ja.
I1: Und wie machst du das dann in deiner Schule, dass alle konzentriert sind?
IP10: [lacht] Ich bin sehr konzentriert, wenn ich gechillt bin.
I1: Okay.
IP10: Wenn Sie verstehen, was ich meine.
[I1 und I2 lachen]
I1: Ich weiß es nicht, ich denke schon, ja.
IP10: Ich höre an Ihrem Akzent, dass Sie aus Holland kommen [I1 und I2 lachen],...
I1: ...Ja dann verstehe ich...
IP10: ...von daher glaub ich, dass Sie verstehen, was ich meine.
I1: Also du würdest so eine Gras-Pause in der Schule...
IP10: ...Ja.
I1: Ja, echt?
IP10: Also ich gönn mir immer wieder eine Pause.
I1: Aber wär, würde das ernsthaft besser für dich sein, wenn es...

IP10: ...Ich bin ehrlich, also ich bin oft sehr eingeraucht in der Stunde und ich hab auch, äh also jetzt, letztes Semester hab ich Referate gehalten, da war ich bumzu. Und Tests, aber es hindert mich nicht daran, jetzt äh das zu machen, was ich gerade machen muss. Es, es bringt mich nicht in so eine Phase, wo ich nichts mehr machen kann. Das ist vielleicht am Anfang, wenn du den ersten Ofen rauchst, dass du vielleicht bumzu bist und nix mehr packst, aber wenn du das schon öfters machst, kannst, kann man das ja kontrollieren, find ich. Und ich kann mich viel besser konzentrieren, wenn ich waach bin.
I1: Mhm, okay.
IP10: Auf jeden Fall.
I1: Okay.
IP10: Also mit den Leuten, die, mit denen ich unterwegs bin, die sind auch derselben Meinung.
I2: Glaubst du, dass es dann für alle gut wär?
IP10: Nicht für alle. Da ist, jder kann das selber entscheiden.
I2: Mhm. Aber es gibt prinzipiell die Möglichkeit,...
IP10: ...Natürlich...
I2: ...was zu kiffen in der Pause dann..
IP10: ...Mhm.
I2: Kann man...
IP10: ...das wär so...
I1: ...ideal...
I2: ...Das wär ideal.
IP10: ...Auf jeden Fall.
I2: Und die Lehrer...
IP10: ...Die Lehrer...
I2: ...wie wären...
IP10: ...tun es ja selber. In [Fach] die Lehrerin, ihr Sohn kifft. Und sie bauen selber zuhause an. Das würde man nie sagen, aber es ist so [I1 lacht]. Also von daher man weiß, ja.
I2: Aber was haben die Lehrer grundsätzlich in deiner Wunsch-Schule oder in deiner Fantasieschule für eine, für eine Rolle, würden die auch diese Pausen haben oder..?
IP10: Ja wenn sie's möchten.
I2: Ja?
IP10: Ja wenn sie's möchten, können sie's auch gerne machen aber niemand muss. Von daher, wenn man sich dabei dann besser fühlt, kann man's gerne machen. Solange du nicht deppert bist im Unterricht. Ja.

I1: Und was, was ist für dich echt ein guter Lehrer?
IP10: Ein guter Lehrer? Jemand der nicht so streng ist, nicht, aber vor dem man trotzdem Respekt haben muss. Also unser Klassenvorstand, [Name einer Lehrperson], die ist so eine, die kann richtig streng sein. Das weiß man auch. Aber sie ist eine sehr höfliche Person und äh sie ist nicht unnötig äh nicht gut gelaunt. Wir haben eine [Schulfach-]Lehrerin, die ist eine Katastrophe. Entweder hat sie die Tage oder ich weiß es nicht. Aber es ist auf einmal Popp und sie explodiert unnötig...
I1: ...Mhm.
IP10: Und das, solche Lehrer mag ich überhaupt nicht. Man muss einfach wissen, wo die Grenzen sind. Und wenn, dann passt eigentlich eh alles, wenn die, wenn die Schüler wissen: Bis dahin und nicht weiter und wenn ich nicht über diese Grenze gehe, dann sagen sie: Okay. So wär's natürlich perfekt.
I1: Also dass die Schüler dann sich anpassen an die Grenzen der Lehrer?
IP10: Wenn [Name einer Lehrperson], die hatten wir gerade. Jeder weiß, dass sie, sie will, wenn sie, wenn sie in den Unterricht kommt, dass wir immer schon alles, dass die Handys am Tisch liegen und das macht dann auch jeder. Und dann ist sie auch gleich viel höflicher zu uns. Wenn das nicht der Fall ist, dann gibt's natürlich auch die Stunde dementsprechend anders. Ja.
I1: Und was...
I2: ...Und wer ist für einen guten Ablauf der Stunde dann verantwortlich?
IP10: Wie bitte?
I2: Wer ist für einen guten Ablauf einer Stunde verantwortlich? Wenn du sagst: Wenn ihr das dann macht, dann läuft die Stunde gut. Und wenn nicht, dann, dann nicht. Also meinst du, die Schüler sind verantwortlich...
IP10: ...Nicht gut laufen, ich meine jetzt nicht, dass die Stunde dann nicht gut läuft, aber wenn man diese, wenn, wenn, wenn wir das nicht erfüllen, was sie möchte, ist sie gleich anders gelaunt. Und dann macht sie gleich einmal, sagen wir, sie fragt uns einfach, was wir letzte Stunde gemacht haben. Wenn du's nicht kannst, kriegst du ein Minus. Und das ist für mich kein guter Ablauf, wenn die Stunde beginnt und weil wir das nicht gemacht haben, oder der, der dafür verantwortlich ist, dass ich dann ein Minus kriege. Und das ist für mich dann kein guter Ablauf der Stunde. Wozu krieg ich das Minus dann? Genauso wie gestern [Name eines Schulfaches], das ist so Kundenorientierung und so. Und die hat gemerkt, dass wir eigentlich gar nichts machen. So eine ganz Liebe, Nette, aber die kann sich nicht durchsetzen, wirklich. Das ist so eine richtige, weiß nicht. Auf jeden Fall hat sie dann angefangen, uns aus, also abzufragen. Und dann bin ich dran gekommen. Drei Fragen hat

sie mir gestellt, davon wusste ich eine nicht, sie hat mir ein Minus eingetragen. Und ich find das unnötig, nur weil jetzt die meisten nichts machen, warum sie dann so reagiert. Dann hätte sie gleich von Anfang an die Grenzen setzen sollen: Bis dahin und nicht weiter. Und dann weiß jeder, wie's abläuft, oder? So find ich, ist meine Meinung, weiß nicht.
I1: Also dass es klar ist, wo, wie's...
IP10: ...Ja. Weil bei den meisten Lehrern weißt du's ja nicht.
I1: Aber dann liegt es dann bei dem, bei der äh Lehrerin...
IP10: ...Es beruht,...
I1: ...Lehrer...
IP10: ...also es beruht also auf beiden Seiten...
I1: ...Okay...
IP10: ...und weiß nicht.
I1: Und hast du das Gefühl, dass du dich dann in einer Stunde auch selbst einbringen kannst, dass du mit gestalten kannst, wenn du das willst?
IP10: Wie mit gestalten?
i1: Dass du, wenn du etwas einbringst in den, im Unterricht, dass da, dass da die Freiheit ist, um das zu machen? Wenn ein Thema dich interessiert oder so, dass du das einbringst?
IP10: Ich versteh die Frage nicht.
I2: Ja zum Beispiel, was interessiert dich? Was ist ein Thema, das dich interessiert? Du hast gesagt Sport...
IP10: ...Ja...
I2: ...zum Beispiel...
IP10: ...oder Geschichte auch...
I2: ...Okay Geschichte.
IP10: Ja.
I2: Hast du dann das Gefühl, dass du dich beteiligen kannst...
IP10: ...Ja auf jeden Fall...
I2: ...oder machst du's eher nicht?...
IP10: ...Auf jeden Fall. Also in Geschichte, sie fragt uns die ganze Zeit etwas. Was ähm, wir machen das Thema und sie erzählt uns etwas darüber. In der nächsten Stunde, sie macht jetzt keine Stundenwiederholung daraus, aber sie fragt uns natürlich. Wir dürfen die Bücher aufmachen. Wenn sie nicht gut gelaunt ist, müssen wir die Bücher schließen und dann ist's eine Minus-oder-Plus-Frage, verstehen Sie?
I1: Mhm.

IP10: Und darum geht's. Aber einbringen kann man sich schon bei manchen Lehrern, also wenn du was weißt. Wenn du, die machen's ja auch nicht schwer. Manch, sie fragen manchmal Fragen, die logisch sind. Er sagt dir die Antwort schon halbert. Aber die meisten wissen's nicht. Also stellen sich dumm, ich weiß es nicht. Die Lehrer machen uns das eigentlich eh schon so einfach wie möglich. Wir machen in Deutsch, weiß nicht, was haben wir gemacht, das [unverständlich]schreibung oder wir machen einen Leserbrief, das in der zweiten [Name der Schulform]. Oder in Englisch haben wir jetzt irregular verbs gehabt. Das hab ich in der Hauptschule gehabt. Zum Beispiel, ja. Ich versteh die Lehrer eh, einerseits, auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite auch nicht, weiß nicht.
I1: Und hast du ähm zum Beispiel von, von deinen Eltern oder von deinen Lehrern das Gefühl, dass sie von dir erwarten, dass du gute Noten hast oder...
IP10: ...[lacht] Ja auf jeden Fall.
I1: Ja?
IP10: Überhaupt bei den Eltern. Die wollen, dass ich gute Noten hab. Überhaupt weil ich das Jahr jetzt wiederhole und so. Aber sie freuen sich eigentlich eh, also meine Mutter hat mich jetzt am Zeugnistag gefragt, wie ich diese Noten zustande gebracht habe, ich hab nie ein Buch mit nach Hause genommen, sagt sie mir. Ich hab gelacht. Ja, aber sie, sie waren schon froh. Auf jeden Fall.
I1: Und wenn du dann keine gute Note hast, ist es dann auch, hast du dann auch ein Problem zuhause?
IP10: Ja sicher. Hausarrest oder so.
I1: Ja?
IP10: Sicher. Meine Eltern legen schon großen Wert darauf.
I1: ...Okay. Und ist das für dich ein Druck oder...
IP10: ...Manchmal schon, ja.
I1: Okay.
IP10: Wenn's knapp wird, Hausübungen, die wichtig sind oder so, das ist dann schon ein Druck. Weil zuhause will ich's nicht machen und dann muss ich's irgendwann hier machen. Da ist dann ein bisschen ein Druck dabei, ja. Aber es klappt eigentlich immer irgendwie.
I2: Und wenn du jetzt einmal eine schlechtere Note schreiben solltest, woran liegt das dann? Oder an wem liegt das?
IP10: Schlechte Noten hab ich eh schon geschrieben, also keinen Fünfer, aber einen Vierer hab ich gehabt in Rechnungswesen. Die Lehrerin, ich weiß nicht. Ich hab vielleicht einen falschen Eindruck bei ihr gehabt am Anfang. Sie hat, ich hab [..] nichts mitgemacht. Und es war aber nicht, ähm dass ich jetzt ähm zeigen wollte, wie gut ich bin oder so, aber ich hatte

einfach keine Lust, das alles wieder von Neuem zu machen. Und sie, sie hat dann aus, wahrscheinlich, denk ich mir, ich hab nicht mit ihr darüber geredet, aber ich denk mir, dass sie das aus, aus einem Prinzip gemacht hat, dass sie mir zeigt, dass ich doch nicht so gut bin. Und beim Test, ich hab dann gefehlt beim Test, beim ersten, na bei der ersten Schularbeit hab ich gefehlt. Und dann hab ich die Nachschularbeit bekommen. Ich hab die Schularbeit von den anderen gesehen und dann die von mir. Ich hatte 25 Bogensätze, die anderen hatten zehn. Ja. Dann hab ich eine Vier bekommen.

I1: Also da liegt die Verantwortlichkeit dann, sagst du dann, bei den Lehrern, dass sie, wie sie die Prüfung gemacht hat.

IP10: Ja das war, sie hat theoretische Fragen bei den anderen gehabt: Schließe dieses Konto ab, et cetera. Und bei mir war das in Buchungssätzen. Und das alles sich zu merken, das ist einfach schwer. Also nicht schwer, aber ich hab nichts gelernt davor und ja, es war natürlich auch meine Schuld bisschen. Aber bisschen eine Frechheit von der Lehrerin auch, dass sie's extra bisschen schwerer macht, find ich. Weiß nicht, das gab's ja auch sowas bei euch schon, oder?

[I1 und I2 lachen]

I2: Klar.

IP10: Seit's ja auch noch in der Schule, oder? Oder studiert?

I1: Ja, wir sind nicht mehr in der Schule. [lacht] Schon lange nicht mehr. Ja.

I2: Und wenn du jetzt an deine Mitschüler und Mitschülerinnen denkst, wie wichtig sind die für dich?

IP10: Es gibt Personen, die mir wichtiger sind als manche andere, mit manchen hab ich gar nichts zu tun. Das ist unterschiedlich. Kommt drauf an, wie viel du mit denen kommunizierst und was du mit ihnen zu tun hast. Manche kenn ich schon auch noch von der Hauptschule,...

I2: ...Mhm...

IP10: ...mit denen war ich in der Hauptschule vier Jahre. Manche kenn ich gar nicht.

I2: Mhm.

IP10: Es kommt auf den Typen an. Jeder ist verschieden. Man versteht sich manchmal nicht und manchmal versteht man sich besser. Weiß nicht.

I2: Und wenn jetzt mal wer nicht so dazugehört, findest du dann auch, das ist seine eigene, also dass in seiner eigenen Verantwortung liegt irgendwie?

IP10: Wir hatten da so einen Fall.

I2: Mhm.

IP10: Wir, es wurde ja die, unsere Klasse war ja, wurde ja, hatte einen Brand, weiß nicht, ob ihr das wisst.

I1 und I2: Ja.
I2: Wir haben's gerade gehört...
I1: ...Wir haben's gerade erfahren...
I2: ...gerade erfahren, ja.
IP10: Ja? Und wir hatten also einen Schüler, der ist immer nur, also schaut intelligent aus, richtig intelligent, Brille. Und sitzt nur da und hat nur Fünfer. Nur Fünfer hatte der. Kein einzigen Test irgendwas Positives, gar nichts. Und der hat nicht mit vielen Leuten kommuniziert, war ein Türke, aber hat nicht so ausgeschaut, hat wie ein Österreicher ausgeschaut. Und er hat mit paar Leuten vielleicht kommuniziert, aber nicht wirklich mit der ganzen Klasse. Aber wenn der jetzt zum Beispiel zu mir gekommen ist, war ich trotzdem nett zu ihm. Weil mir tun solche Leute, solche Leute eigentlich leid, die, die sich so in sich kehren und nichts mit anderen zu tun haben wollen. Die glauben, dass die anderen was gegen ihn haben, aber es ist gar nicht so. Und der hat die Schule dann einen Tag nach dem Brand dann verlassen. Und der ist bisschen komisch gewesen, also ich glaub, der ist ein bisschen tup [deutet auf seinen Kopf], weiß nicht. Und vielleicht hat er sich gedacht, dass wir etwas gegen ihn haben [unverständlich] weiß nicht. Komische Sache...
I1: ...Mhm. Ja.
I2: Und wie schätzt du die Atmosphäre sonst im Klassenzimmer so ein?
IP10: Atmosphäre?
I2: Ja so, wie man miteinander umgeht, ist man nett zueinander oder...
IP10: ...Ja schon, man versucht schon, nett zueinander zu sein. Wir Jungs sind bissl lustig alle. Mit, also untereinander aber, es ist alles so auf der Höflichkeitsbasis noch, ja. Wir hatten am Anfang natürlich keine gute Klassengemeinschaft, weil die Klasse war ja zusammengewürfelt, also die einen waren von der ersten B, die anderen von der weiß nicht, also ich weiß es nicht genau, aber ich bin ja von einer ganz anderen Schule. Wir haben uns, wir verstehen uns schon alle eigentlich gut, find ich. Es gibt ein paar Ausnahmen immer.
I1: Grundsätzlich gut.
IP10: Ja.
I1: Okay.
I2: Und wenn jetzt wer in irgendeinem Fach nicht so gut ist, unterstützt man den dann oder ist das eher...
IP10: ...Ja auf jeden Fall, also wenn man sieht, er kann's nicht gut, dann bietet man Hilfe an. Wenn er sie nicht annimmt, ja, was soll ich machen? Aber jeder, der ein bisschen besser ist, bietet ihm natürlich die Hilfe an. Wenn man sie nimmt, nimmt man sie an, wenn nicht, dann

nicht. Mehr als also helfen, kann man ja nicht. Ich kann's ihm nicht ins Gehirn einschleusen, weiß nicht.

I2: Und dir wird auch Hilfe angeboten, oder...?

IP10: Natürlich, also wenn ich Hilfe brauch, also wegen meinem PC zum Beispiel. Ich hab einen (eigenen) Laptop und ich kann nicht auf die Netzwerke zugreifen. Und da brauch ich halt immer in [Schulfach] und in solchen Sachen mit dem Computer brauch ich halt immer einen USB-Stick, dass sie mir das rüberschicken und so. Also die Sachen, da hilft immer jeder. Das ist unterschiedlich, aber ich frag immer: Kannst du helfen? Kannst es probieren? Kannst es probieren? Sagt nie jemand Nein...

I2: ...Mhm. Und wenn wer besser ist in der Schule oder mal in einem Fach bessere Noten schreibt oder so, gibt's da ein, so ein Konkurrenzdenken?

IP10: Von meiner Seite aus nicht, das ist mir eigentlich relativ egal. Ich hab's aber selber, eigentlich schon hab ich bisschen bemerkt bei den Mädchen so, dass die sich da aufregen, also wenn die eine bessere Note hat, aber das ist mir eigentlich relativ egal.

I2: Also du würdest auch nicht sagen, dass du dich dann vergleichst mit jemanden und dir denkst: Ah, der ist besser...

IP10: ...Ich mag Vergleiche überhaupt nicht. Also ich werd ungern mit jemanden verglichen und selbst vergleich ich auch nicht gerne. So jeder ist sein Typ, jeder hat seinen eigenen Verstand. Jeder ist anders, find ich. Von daher mag ich Vergleiche überhaupt nicht.

[..]

I2: Und dass es Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Klassen gibt? Gibt's sowas?

IP10: Wahrscheinlich, aber das ist mir noch nicht aufgefallen. Ich konzentrier mich nicht so auf solche Sachen. Nicht wirklich [lacht].

I2: Sondern?

IP10: Ich konzentrier mich auf: Was ich nach der Schule mache, ähm wer was braucht, ob ich wem helfen kann, also ich meine nicht in schulischen Sachen. [alle lachen] Was man organisieren kann. Auf solche Sachen, das ist mir sowas von egal.

I1: Und was sind deine Pläne dann für die Zukunft?

IP10: Am liebsten würd ich Fußballer werden.

I2: Aha!

IP10: Aber dann muss ich halt bissl was einschränken. [I1 lacht] Wenn sich die Möglichkeit bietet, würd ich natürlich sofort aufhören mit allem. Aber derzeit läuft's nicht so super. Hoffen wir's mal. So schulisch hab ich vor, natürlich die Schule abzuschließen. Dann eventuell Matura weiterzumachen, wenn nicht, dann irgendwas anderes, ich weiß nicht. Ist noch...

I1: ...Ist...

IP10: ...ein paar Jahre hin...
I1: ...Ja, du hast noch Zeit. Und wie, wie versuchst du jetzt deinen Fußball-Traum so zu verwirklichen?
IP10: Verwirklichen. Also ich trainiere bei ein, äh bei einem Verein, [Name des Vereins] heißt der. Weiß nicht, den kennt ihr sicher nicht.
I1: Nein. Sorry.
IP10: Äh auf jeden Fall hatte ich jetzt im September, ich bin in der U18, das ist halt so ähm, U18 ist die letzte U vor der Kampfmannschaft, vor dem, die was, die Großen, die Profis. Profis, nicht alle sind Profis. Auf jeden Fall, U18 bist du zwei Jahre lang,...
I1: ...Mhm...
IP10: ...erstes Jahr und ich spiele schon im zweiten Jahr und ich und in der U23, ist die Reserve der Kampfmannschaft, spiel ich auch. Und in der Reserve bin ich [Platz der IP10] in der Torschützenliste in der Wiener Fußballverbandliga und da hatte ich jetzt halt ein Angebot von der Austria. War ich dort beim Probetraining, aber die haben gesagt: Es bringt sich nichts für ein halbes Jahr in die Akademie der U18, weil du bist bald fertig. Spiel das Jahr zu Ende und dann schauen wir weiter für die Amateure. Ja. Wenn sich da eine Chance ergibt, würd ich sofort mit allem aufhören. Weil ich glaub schon, dass ich das Zeug dazu hab, aber da braucht's schon einiges.
I1: Ja. Und machst du das mit Sport auch nicht, dass du dich nicht vergleichst mit anderen?
IP10: Naja, das ist schon was anderes.
[alle lachen]
I1: Wie schaut's dort aus?
IP10: Da ist der Ehrgeiz schon ein bisschen da, ja sicher. Da will man immer der Beste sein. Aber es ist auch ein Teamsport im Match, im Match dann musst du dich auch auf die anderen verlassen können. Weil alleine kannst du nicht das Tor machen. Muss der Ball irgendwie nach vorne kommen. Aber im Training ist es schon so: Wer macht das bessere Tor? Wer läuft schneller? Wer macht das besser, wer macht das besser?
I1: Und dann kommt bei dir so die Konkurrenz schon ein bisschen...
IP10: ...Bisschen ja.
I1: Okay.
IP10: Aber daher, dass ich in der U18 eben auch wieder ein Jahr älter bin, ist es schon chilliger als das letzte Jahr, letztes Jahr war schon ein bisschen schwerer mit den Älteren.
I1: Ja.
I2: Was müsstest du alles verändern, um, wenn du jetzt sagst: Da würd ich dann alles hinscheißen. Wenn, wenn du jetzt ein Angebot bekommst?

IP10: Meine Lebensweise. Generell. Weil ich steh auf in der Früh, wenn ich was hab, rauch ich einen und dann komm ich in die Schule, dann in der Schule, während der Schule, wenn wer hat, gehen wir raus, rauchen wir was. Tschik rauch ich auch paar, ab und zu, wenn ich gestresst bin mit der Schule. Mit dem müsst ich komplett aufhören und überhaupt den Freundeskreis wechseln oder.

I2: Mhm.

IP10: Weil sonst kommst du da nicht raus.

I1: Und ist es dir das wert?

IP10: Das wär es mir wert. Und ansonsten wär's mir egal. Und das ist wirklich so mein Traum...

I1: ...Mhm.

IP10: Ja.

I2: Ja du hast jetzt gemerkt, dass wir ähm uns auf Konkurrenz ein bisschen konzentrieren, jetzt, das wär die letzte Frage noch: Erkennst du Konkurrenz zwischen Lehrern hier an der Schule?

IP10: Wie meinen Sie das?

I2: Hm ob's gewisse [..] hm...

IP10: ...eine Hierarchie oder so?

I2: Sowas in die Richtung.

IP10: Ich glaub schon, also die, was länger an der Schule sind, haben sicher mehr zu sagen, als wer, der neu da ist, ein jüngerer, ein junger Lehrer oder so hat sicher nicht so viel zu sagen wie jemand, der schon 10, 20 Jahre da ist. Glaub ich. Aber so richtig bemerkt oder so, hab ich das nicht wirklich.

I2: Mhm. Also scheint das nicht so durch.

IP10: M-m.

I1: Okay.

IP10: Also für die, für die Schüler gilt ja dasselbe, also jeder Lehrer, egal wie alt der ist, ist dein Vorgesetzter sozusagen. Aber zwischen den Lehrern eigentlich nicht, na, nicht wirklich.

I2: Und es kümmert dich wahrscheinlich auch nicht so, wie du vorher gesagt hast.

[alle lachen]

IP10: M-m.

I2: Ja super. Wenn du nichts mehr hast, dann...

I1: ...Hast du noch...

I2: ...sag ich danke...

I1: ...Fragen für uns?

IP10: Wie alt seid ihr eigentlich?

I2: Ich bin 23.

I1: Ich bin 29.

IP10: 29? Schaust bissl jünger aus.

[alle lachen]

I1: Ha Ha Ha, das hab ich [lacht]...

I2: ...Das hört sie heute schon zum zweiten Mal.

IP10: Du eigentlich auch, schaust eher so aus wie 19, 20.

I2: Ah, danke.

I1: Ja.

IP10: Und wohnst du auch in Holland?

I2: Nein, ich wohn in Wien.

IP10: In Wien?

I2: Mhm.

IP10: Ja okay. War's das?

I1: Ja...

I2: ...Das war's.

I1: Danke!

TRANSKRIPT 10

Aufnahmetag: 13.02.2015
Aufnahmezeit: von ca. 11:45 Uhr bis ca. 12:30 Uhr
Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule
Interviewerin 1: Kim Dusch
Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1
I2... Interviewerin 2
IP11... Interviewperson 11
IP12... Interviewperson

I1: Super, dass ihr da seid! Willkommen.
IP12: Danke.
I1: Wir stellen mal das...
I2: ...Passt...
I1: ...Aufnahmegerät. Ich will mal kurz erklären, was, was wir machen. Ähm wir nehmen das Interview auf, ähm und wir werden alles so ganz ausschreiben, was da gesagt wird, aber äh alles, was auf euch persönlich so zurückzuführen ist, also eure Namen und dass wir in dieser Schule sind und alles, das, das wird nicht, nicht herauszufinden sein. Also...
IP12: ...Also anonym?
I1: Es ist alles ganz anonym und auch Lehrer und so in der Schule werden nicht wissen, dass es von euch ist...
IP11: ...Mhm.
I1: Ähm ja und wie wir schon erzählt haben, wir schreiben unsere Masterarbeit und wir wollen gerne wissen, ähm, ja wie in einer Schule über Unterricht gedacht wird. Also ob die Schüler zufrieden sind, was sie gut finden, was sie nicht gut finden und wie sie vielleicht, wie sie das vielleicht anders machen wollen, wenn sie die Chance hätten. Ähm habt ihr noch Fragen an uns, bevor wir anfangen?
IP12: Also bezüglich dem Unterricht, wie er gestaltet wird oder allgemein Schule...?
I2: Allgemein.
IP12: Okay.
I2: Wir stellen dann im, also wir stellen dann euch eher ein paar genauere Fragen auch...
IP11: ...Okay.
I2: Ihr sagt uns einfach, was euch dazu einfällt.
IP11 und IP12: Okay.
IP12: Ganz easy.
I2: Ganz easy...
I1: Genau [lacht]. Ähm die erste Frage ist, weil wir waren heute bei euch in einer Stunde...
IP11: ...Ja.
I1: Und ähm wie war diese Stunde für euch? Was habt ihr...
IP11: ...Also ich persönlich finde [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ganz gut. Mir gefällt die halt, immer die Stunde. Mir gefällt nur eines nicht, dass wir Laptops tragen müssen, aber sonst passt eh alles.
IP12: Ja, wir haben ja das Glück, dass wir die letzte Laptop-Klasse sind. Das heißt, die nächsten Klassen äh tragen, die müssen dann nicht einen Laptop mit sich schleppen.
I1: Mhm.

IP12: Aber ansonsten, ja der [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde]-Unterricht ist eh immer ganz ruhig...
IP11: ...Nein, weil immer diese Sache: Mein Laptop funktioniert nicht, ich kann heute nicht mitarbeiten. Das ist so, das ist ein bisschen mühsam irgendwie. Deshalb wer, wer einen Privat-Laptop hat, hat noch mehr Arbeit sozusagen...
I1: ...Mhm...
IP11: ...Wenn, wenn der Laptop nicht arbeitet, dann muss man selber ein anders besorgen, wenn's nicht geht, das ist halt einfach zu, zu mühsam.
I1: Okay.
IP12: Deswegen wird's dann abgestellt. [Unverständlich] keine Laptops mehr.
I1: Okay. Und wie, wie wird der Unterricht dann gemacht?
IP11 und IP12: Ja wir haben
IP12: einen Computerraum...
IP11: ...Ja Computerraum.
IP12: Aber wir sind, ich frag mich selber, wie das sein soll, weil wir sind so viele Klassen und jeder hat [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] oder [Name eines anderen Fachs mit Laptop-Einsatz] mit der [Name der Schulform-]Klasse und wie sie das dann machen werden, das ist dann deren Sache [lacht]...
I1: ...Genau [lacht]. Und wieso gefällt euch [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] so gut? Was ist alles gut an dieser Unterrichtsstunde, zum Beispiel von heute? Habt ihr so wären so konkrete...
IP11: ...Mir ist es...
I1: ...Beispiele?...
IP11: ...so mit der Frau Professor [Name der Lehrerin] ganz gemütlich. Es ist nicht so, dass wir sozusagen anstrengend und so die ganze Stunde arbeiten, sondern es ist einfach angenehm...
IP12: ...Ja, sie gestaltet, versucht uns halt den Unterricht so gut wie möglich und angenehm zu gestalten, aber auf jeden Fall ist es auch wichtig, dass äh man bei ihr vieles lernt. Also ihr ist es sehr wichtig, dass wir dann aus der Schule draußen sind und sagen: Ja, wir haben das gelernt. Dass wir wirklich auch Sachen können und demzufolge tut sie auch, ist sie streng. Aber sie weiß halt ganz genau, wir lassen nach, wenn sie nicht so [unverständlich] an uns zieht, wenn sie nicht so streng ist, dann wird sie wieder etwas strenger, schaut genau hin und es ist immer so. Aber eigentlich...
IP11: ...zufrieden...
IP12: ...sind wir sehr zufrieden mit ihr, ja.

I1: Und wie ist die Stunde so im Vergleich zu anderen Stunden? Von anderen Lehrern?
IP12: Angenehmer auf jeden Fall. Da wir auch mit dem Laptop arbeiten und alles eigentlich auf dem Laptop machen, schon angenehmer, als die ganze Zeit auf dem Zettel zu schreiben oder noch irgendwie mitdenken müssen, weil bei anderen Fächern ist es ja ganz anders als, [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ist ja ein ganz besonderes Fach.
IP11: Also ich find nicht, also mir sind die Stunden (ganz), so ähnlich sind die eigentlich alle.
I1: Okay...
IP11: ...find ich, weil ich mag auch mehr mit der Hand zu schreiben als mit dem Laptop.
IP12: Bei mir im Gegenteil, also ich mag's eher mit dem Laptop zu schreiben und für mich ist dann das Fach [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] etwas ganz anderes als die anderen Fächer.
I1: Und ähm bei, wenn du ähm, auf die Lehrerin schaust, wie sind, wie sind andere Lehrer so im Vergleich zu [Name der Lehrperson des Fachs der von uns besuchten Stunde]?
IP11: Sie sind fast alle so irgendwie gleich...
IP12: ...Ja auf eine Art schon...
IP11: ...Ja manche sind ein bisschen strenger, manche nicht, aber...
IP12: ...Manche achten auf Sachen, wo andere Lehrer nicht so drauf achten,...
IP11: ...Ja...
IP12: ...manchen ist andere Sachen wichtiger als für andere Lehrer. Es ist immer unterschiedlich, man muss sich auch wirklich diesem Lehrer anpassen, also wirklich aufpassen: Okay, wir haben jetzt diesen Lehrer, der möchte das so und so haben, müssen wir uns auch so einstellen auf diese Stunde, aber wenn wir das so sagen, ist es schon anstrengend auch irgendwie, aber schaffbar.
I1: Okay.
IP12: Schaffbar mit vielen Nerven, aber schaffbar [lacht].
I1: Ja, ist es eigentlich ein bisschen zu viel, was in der Schule alles zu tun ist?
IP12: Für mich schon. Für mich persönlich schon.
IP11: Für mich nicht. Für mich ist es...
IP12: das Problem...
IP11: ...passend...
IP12: ...Ja also jeder, jeder von uns sieht das anders, manche sind besser, manche nicht. Für mich persönlich ist das Problem, dass jeder Lehrer zu hohe Erwartungen an uns haben, also für, für deren Fach ist es das Wichtigste. Sie haben nicht so richtig so, sie versetzen sich nicht in unsere Lage, dass wir in auch in anderen Fächern viel Hausübungen haben, dass wir auch in anderen Fächern Schularbeiten haben. Für, für jeden Lehrer ist deren Fach

so das Wichtigste. Da muss man auch wirklich immer mitarbeiten und das ist, können sie sich nicht für uns vorstellen, dass es schon so an die Nerven geht. Wir versuchen's ja, aber.
I1: Also dann ist der Druck ziemlich hoch.
IP12: Ja.
I1: Und wie ist...
IP11: ...Naja eigentlich ist es (nicht) immer so. Jeder Lehrer will ja, jeder Lehrer interessiert sich ja für sein Fach und nicht für andere Fächer...
IP12: ...Aber die sollten dann auch irgendwie bedenken, dass es auch andere Fächer gibt, zum Beispiel Hauptfächer und Nebenfächer...
IP11: ...Ja, das schon...
IP12: ...Ja die Nebenfächer nicht so in den Mittelpunkt drängen und dass wir immer für die lernen müssen, obwohl wir für Hauptfächer in der Woche Schularbeiten haben und...
IP11: ...Ja zum Beispiel in Geschichte müssen wir immer ganz, ganz viel lernen und obwohl das irgendwie ein Nebenfach ist. Das brauche ich ja nicht, wenn ich in einer Bank zum Beispiel arbeite, werd ich ja nicht mit den Kunden über den Zweiten Weltkrieg reden...
IP12: ...Ja also ja, da gibt's schon echt, ja, wie soll ich sagen...
IP11: ...Oder in Biologie, ich werd da ja nicht [unverständlich] zeigen oder...
IP12: ...Das sind eher die Nebenfächer, die uns zu schaffen machen...
IP11: ...Ja eh!...
IP12: ...anstatt die Hauptfächer.
I1: Okay also die Fächer, wo ihr eigentlich denkt, da kann ich nichts oder...
IP11: ...[unverständlich] genau das Umgekehrte. Bei uns sind Nebenfächer Hauptfächer und...
IP12: ...Ja...
IP11: ...Hauptfächer Nebenf...
IP12: ...Bei Nebenfächern müssen wir echt schauen, dass wir da überhaupt weiterkommen, weil in den Hauptfächern sind wir eigentlich, sind die meisten immer weiter, nur die Nebenfächer ist immer das Problem, wo viele dabei sitzen bleiben und ich find das einfach nur schlimm. Weil das brauchen wir nicht bei der Abschlussprüfung. Schön und gut, dass man lernen müssen, okay, aber nicht so übertrieben, dass man jede Stunde tausend Prozent geben sein muss.
I1: Okay. Also ähm und in so, in so Hauptfächer oder Nebenfächer, habt ihr das Gefühl, dass selbst, dass ihr auch selbst, was von euch selbst in der Stunde einbringen könnt, dass, dass ihr auch...
IP12: ...mitgestalten könnt, den Unterricht?

I1: Ja.
IP11: Ja schon...
IP12: ...Es kommt wirklich auf den Lehrer drauf an, aber meistens schon.
I1: Okay.
IP12: Also manche Lehrer wollen unbedingt, dass wir auch aufzeigen, dass wir sofort fragen, wenn wir nichts verstehen, andere Lehrer wiederum [lacht] schreien uns an...
IP11: ...Ja...
IP12: ...wenn sie zu schnell reden, dann sollen wir lieber zuhören, obwohl sie zu schnell reden, aber ja. Ich glaub, für die ist es einfach nicht akzeptabel, dass wir noch so jung sind und dass wir das nicht alles gleichzeitig so machen können und das ist für uns schon. Wir bemühen uns sehr und geben unser Bestes, aber jedem das Seine, also jeder Lehrer sieht das anders [lacht].
I1: Und wie ist das für dich?
IP11: Also für mich ist es so, dass, ja jeder muss es persönlich wissen, hm, wie soll ich sagen, wir müssen das auch wissen, welcher Lehrer was will und wie wir's machen müssen...
IP12: ...Ja wie wir drauf klarkommen...
IP11: ...Mhm...
IP12: ...Ja etwas anderes bleibt uns eh nicht übrig.
I1: Also doch, doch da auch anpassen daran, wie...
IP12: ...Ja. Anpassen...
IP11: ...Wir müssen uns auch anpassen, weil den Lehrern ist es eh egal, die haben ihren Job.
I1: Ja das stimmt. Und was, wie, wie ist eure Rolle so in der Klasse? Welche Position habt ihr da? [IP12 lacht]
IP11: Wir sind irgendwie alle gleich. Einer für alle, alle für einen...
IP12: ...Wir stehen uns schon ziemlich nah.
I1: Okay.
IP12: Also wir verstehen uns auch alle miteinander gut...
IP11: ...Und wenn jemand etwas nicht versteht, dann der, der es weiß, tut ihm erklären. Ja, also es ist für uns schaffbar.
I1: Also es wird auch viel geholfen so...
IP11: ...Ja...
IP12: ...Ja schon, das schon. Wenn jemand was braucht, dann ist wirklich der andere für denjenigen auch da und sagt: Okay komm, äh ich stell dir jetzt meinen Laptop zur Verfügung, damit du was ausdrucken kannst oder die Kopierkarte, wenn auf der eigenen das Geld schon leer ist. Schon. Da hilft man sich doch. Wir wissen alle, wie das ist...

IP11: ...Oder im Unterricht, wenn jemand etwas nicht weiß...
IP12: ...am besten gleich einflüstern, weil man weiß bestimmt, das ist irgendwie,...
IP11: ...Ja...
IP12: ...wenn man der Auserwählte von dem Lehrer ist, ja.
I2: Und wie wichtig sind die anderen für euch? In der Klasse?
IP11: Eigentlich sehr wichtig.
IP12: Schon. Schon. Das gehört dazu, Klassengemeinschaft. Weil ich denke, ich finde auch, dass man irgendwie zusammenhalten sollte, da, wenn wir auch Schwierigkeiten mit ein paar Lehrern haben, dass wir auch zusammenhalten und, doch, schon sehr wichtig. Also wäre das nicht vorhanden, gäbe es viel mehr Probleme.
I2: Mhm.
IP12: Also ich bin froh, dass das wenigstens vorhanden ist [IP11 und IP12 lachen].
I1: Und was ist für euch der wichtigste Grund, in die Schule zu gehen?
IP12: Zukunft...
IP11: ...Ja eine Arbeit zu finden...
IP12: ...Ja...
IP11: ...weil ohne eine kleine, kleinste Schule kann man nichts machen.
I1: Ja.
IP12: Ja, ich denke auch, es hat auch wirklich was mit jedem einzelnen Schüler zu tun. Es hat jetzt, manche sagen: Ja, Lehrer, äh meine Eltern zwingen mich dazu. Aber ich denke, das ist dann so ein Schwachsinn, wenn der Schüler das nicht will, dann ist er irgendwie fehl am Platz, weil man muss es auch irgendwie wollen, weil es ist ja jetzt nicht so leicht wie eine Polytechnische Schule. Also man muss sich wirklich auch äh sagen: Ja okay, meine Eltern wollen das, aber ich will das auch unbedingt schaffen für meine Zukunft, da ich halt etwas Besseres sein, werden möchte als andere, die vielleicht untergestellt sind, verstehen Sie?
I1: Mhm.
IP12: Also die Schüler, die kommen, weil sie sagen: Eltern; da denk ich mir: Okay, dann bitte geh nach Hause. Wenn die meisten, weil das sind eben auch die Schüler, die nicht so die guten sind, also von den Fächern her, die dann wirklich Schwierigkeiten kriegen am Ende des Jahres. Und dann denk ich mir: Warum tut ihr euch das an?
IP11: Mhm, Geldverschwendung...
IP12: ...Ja sehr. Das ist zu viel Geld und so, auf so eine Art.
I1: Also bei euch sind es nicht die Eltern, die sagen: Ihr sollt in eine Schule gehen, oder...
IP11: ...Hm nein...
IP12: ...Also ich hab mir selber die Schule ausgesucht...

IP11: ...Ich hab mir auch, ich wollte zuerst auf [Name einer anderen Schule], aber dann hab ich gleich gedacht: Na, zu schwer...
IP12: ...Ich auch, ich auch, ja...
IP11: ...Nein, weil ich wohne ja noch nicht seit langem in Wien und deswegen hab ich mir gedacht, wegen den Sprachen: Nein, lieber eine leichtere Schule.
I1: Und haben die Eltern dann so Erwartungen an euch? Dass ihr gute Noten schafft oder...?
IP11: Ja, aber auch nicht so streng, dass sie sagen: Nur Einser und Zweier geht so, oder...
IP12: ...Ja das ist, bei mir haben sie richtig hohe Erwartungen.
I1: Ja?
IP12: Ja.
I1: Woran merkst du das?
IP12: Ähm ja [Name der IP selbst] [unverständlich] und ja und dann komm ich mit zwei Vierern nach Hause und dann regen sie sich schrecklich drüber auf, obwohl viele aus der Klasse oder die meisten heutzutage nur mehr Fünfer mit nach Hause bringen und wenn ich denen sag': Ja, seid mal zufrieden, ich hab mir echt die größte Mühe gegeben. Ihr müsst auch mal verstehen, dass es... Weil Eltern und Lehrer haben ja einen ganz anderen Blick drauf. Die denken sich: Schüler ja, ähm die müssen das schaffen, die werden das schaffen. Aber bemerken nicht, was das für eine Last für jeden Schüler ist, jeden Tag so früh aufzustehen, um 7:45 Uhr schon im Unterricht zu sitzen, das ist ja schon bewiesen, dass das voll nicht gut für einen Schüler ist. Also das ist, ja. Damit muss man klar kommen [lacht].
I1: Aber wenn ihr zum Beispiel jetzt selbst eine Schule gründen dürftet...
IP11: ...Ja.
I1: und die ganz gestalten dürftet, wie euch, wie ihr wollt. Genau. Wie würde das dann ausschauen?
IP11: Also bei mir würde die Schule erst um neun anfangen.
I1: Okay.
IP11: Weil das ist irgendwie gemütlich, man kann schon um sieben aufstehen, sich fertig machen und dann zur Schule gehen,...
IP12: ...Ja für mich auch...
IP11: ...Pausen zehn Minuten die zweite oder dritte,....
IP12: ...15 Minuten. Oder vielleicht ein, zwei...
IP11: ...20 Minuten...
IP12: ...Ja, so eine große,...
IP11: ...Ja...
IP12: ...so eine Ess-Mittagspause...

IP11: ...So um halb elf, so zwanzig Minuten. Und dann wieder so ein paar Stunden, dann nach Hause gehen.
I1: Okay.
IP12: Ja. Für mich auch...
IP11: ...Kein Nachmittag.
IP12: Also vielleicht zwei, drei...
IP11: ...oder bis drei, vier und dann nach Hause...
I1: ...Nach Hause, okay.
IP12: Da um neun Schule beginnt,...
IP11: ...Ja bis drei, vier...
IP12: ...jeder ist dann wirklich auch ausgeschlafen und hat dann viel mehr Energie, doch.
IP11: Also ich bemerke das bei mir: Erst ab der zweiten oder dritten Stunde kann ich dann mitarbeiten. Erste Stunde geht gar nichts...
IP12: ...Ja eh...
IP11: ...Nur wenn mich [ein Lehrer fragt], da kann ich dann nur antworten, das war's [lacht].
IP12: Ja bei mir auch, also die erste Stunde ist echt Horror.
I1: Okay, also die, die schaffen wir dann ab in eurer...
IP11 und IP12: ...Ja [lachen].
I1: Und wie würde Unterricht ausschauen? Was für Fächer würdet ihr dort unterrichten?...
IP11: ...Ich würd eh so Fächer, wie wir jetzt haben, lassen.
I1: Okay.
IP12: Schon, schon, man muss schon bei den Wichtigen bleiben, also jetzt nicht gleich alles, [unverständlich] Musikunterricht oder was weiß ich, aber schon, man will ja auch was dabei lernen. Es kommt halt auf den Willen drauf an. Also man will es erreichen, also will man auch sich vor etwas stellen, wo man sagt: Okay, ich muss mich jetzt dahinter, hinterher setzen und anstrengen. Wirklich sich anstrengen und nicht so irgendwas.
I2: Findest du Musik zum Beispiel ist jetzt nicht zum anstrengen oder...?
IP12: Wenn man, Musikunterricht, wenn's dann wirklich so in den Hintergrund geht, also so Museum und äh Stücke, Theaterstücke und so, wenn man die alten Künstler und so, ja, das wäre interessant. Aber bei so einer Schule, [Name der Schulform], sind wir in einer [Name der Schule]?...
I2: ...Mhm...
IP12: ...[unverständlich]...
IP11: ...Ich hätte auch gern so eine Musikstunde, ich hab die in [Herkunftsland der IP11] so eine Musikstunde, es war dann so ur so angenehm und es war super.

IP12: Ja, man braucht eine Stunde, denk ich, am Tag...
IP11: ...Und es war auch so eine Zeichenstunde,...
IP12: ...Ja...
IP11: ...wo wir halt gezeichnet haben. Ja, wir haben so ein Thema bekommen...
I1: ...Mhm...
IP11: ...und dann musste es gezeichnet werden.
IP12: Ja so eine Stunde sollte es geben, zur Abwechslung. Nicht immer Rechnen, Mathematik, Deutsch, [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde], wo wir wirklich immer jedes Mal so mit dem Hirn konzentriert, dauerhaft konzentriert sein müssen, sollte es schon, weil ich meine, Lehrer wissen das ja schon. Sie haben das ja alles schon im Hirn.
I1: Mhm.
IP12: Aber erwarten sich, dass der Schüler innerhalb, wenn man sich vorstellt, innerhalb eines Tages so viel Information von jedem Fach, dass man sich so vieles merken muss. Ich verstehe die Lerher nicht, die waren ja auch mal jung [lacht] und müssten uns eigentlich verstehen können, aber nein. Mit der Zeit ändert man sich halt, das Alter und so [lacht] [unverständlich].
I1: Also wie, was wär gut für Lehrer in eurem Alter an eurer Schule, was sollen die machen?
IP12: Wir haben zum Beispiel einen Lehrer an der Schule, also wir nicht, er unterrichtet aber auch in [Name der Schule], also aber andere, andere Klassen. Den hatten wir mal als Supplierung und der meinte, er hat selber eine Klasse, sag ich dir [zu IP11] dann, ich weiß jetzt nicht genau seinen Namen, aber er meint halt, er hat selber eine Klasse und er will denen, er gibt denen nie Hausübung, weil er selber drei Kinder hat und die jeden Tag so fertig von der Schule kommen und von jedem Fach so viel Hausübung kriegen und sie einfach am Abend voll, man geht auch irgendwie teilweise voll nervlich kaputt, weil es so eine Belastung ist. Und er so: Ich weiß, wie es ist, ich seh es meinen Kindern an und das tu ich mir einfach nicht an. Ich mach Stoff im Unterricht, weil ich denke, im Unterricht lernt man am meisten. Also man muss wirklich nur aufpassen und mitarbeiten. Dann kriegt man auch am meisten viel mit. Dann nützen keine vielen Hausübungen, wo man sich nicht auskennt. Das, das hat irgendwie keine Logik dahinter. Und von daher, der hat, der gibt zum Beispiel nie Hausübungen und das find ich echt super.
IP11: Ich würd Hausübungen nur in Hauptfächern machen,...
IP12: ...Ja, das schon...
I1: ...Okay...
IP11: ...weil das sind irgendwie die Wichtigsten. Und da soll man ja ein bisschen Übung machen, zum Beispiel Englisch, Deutsch, so was. In Nebenfächern würd ich gar keine geben.

IP12: Im Unterricht machen, aber Hausübungen, ich weiß...
IP11: ...vielleicht ein paar mal so irgendwas nachdenken zu Hause, so wie in [Schulfach],...
IP12: ...Ja so...
IP11: ...eine kleine Präsentation sich auswählen, ein bisschen darüber erzählen zu können, aber sonst so irgendwas zu schreiben, was lange dauert, m-m.
I1: Okay.
IP12: Wir hatten ja voriges Jahr auch Nachmittagsunterricht,...
IP11: ...Ja...
IP12: ...das heißt jeden Tag bis 16:30 Uhr von 7:45 Uhr und das war arg. Und dann noch so viele Hausübungen, das fand ich einfach nur schlimm.
IP11: Ja.
IP12: Das kann man nicht mal einem Schüler in unserem Alter, 14, 15 Jahren, äh zutrauen, weil es wirklich nervlich ur belastend ist. Das versteh ich halt nicht von den Lehrern, was sie sich genau von uns erwarten. Weil's zu viel ist, es ist einfach zu viel.
I1: Ja. Also euer Schultag würde eher kürzer sein.
IP12: Ja.
IP11: ...Naja...
I1: Und ohne Hausübungen...
IP12: ...Viel Sport...
IP11: ...Kürzer als unserer, schon so acht...
IP12: ...16, 17 Uhr, doch, das würd ich schon...
IP11: ...[unverständlich] vom Tag, aber...
I1: ...Okay.
IP11: Nicht, dass es immer so anstrengend ist.
IP12: Man muss halt auch kurz ein bisschen abschalten können...
IP11: ...Ja...
IP12: ...Man kann sich nicht durch konzentrieren. Und die Pausen, fünf-Minuten-Pausen, das find ich ja lächerlich.
IP11: Das ist zu kurz für mich,...
I1: ...Ja...
IP11: ...weil auch hier muss man ja runter, rauf,...
IP12: ...Ja...
IP11: ...runter, rauf...
IP12: ...Bis man die Stiegen mal unten ist, sind zwei Minuten...
IP11: ...Und da sagen Lehrer: Warum seid ihr zu spät?...

IP12: ...Ja...

IP11: ...Wie soll ich das schaffen, ich kann ja nicht fliegen...

I1: ...Ja...

IP12: ...Und dann noch Sachen wegräumen vom vorigen Fach, Sachen äh, äh einräumen für das nächste Fach und ich mein, man ist auch so hungrig oder durstig, man will ja etwas Nahrung zu sich nehmen und das kann man nicht, dazu kommt man nicht. Man möchte dann vielleicht noch aufs Klo, dann macht man nur das Wichtigste, erledigt man das Wichtigste, damit man im Unterricht pünktlich kommen kann. Aber ja, bei mir ist es das größte Problem in Wirklichkeit,...

IP11: ...Ja...

IP12: ...das schaff ich dann nicht. Ich kann das einfach nicht. Es ist für mich zu kurz. Und ich bin überhaupt eine, die, also wenn's mir schlecht geht, dann geht's mir richtig schlecht und da, da ist es mir dann egal, was der Lehrer dazu sagt. Wenn ich jetzt was zum Essen haben möchte, dann werd ich, dann möchte ich es, weil ich keine Energie mehr habe. Das nützt mir ja nichts, wenn ich dem Lehrer da vor sitze und nicht mitarbeiten kann, dann nützt es ja nichts, wenn ich im Unterricht bin, wenn ich mich nicht gestärkt hab...

IP11: ...Ja, das ist so [unverständlich].

IP12: Ich meine, Lehrer kommen auch zu spät,...

IP11: ...wenn sie...

IP12: ...dann auch gegessen haben, bei denen kann man ja auch nichts sagen. Ja.

IP11: Das ist auch irgendwie (nicht), wenn die zu spät kommen, es gibt ja manche Lehrer, die bei uns zu spät kommen, so fünf bis zehn Minuten...

I1: ...Mhm...

IP11: ...und dann sagen sie nichts. Und wenn jemand fünf Minuten oder zehn Minuten zu spät kommt, dann sagen sie: Wo warst du? Ja, wo warst du eigentlich [Anm.: IP11 meint einen Lehrer], wenn du zu spät gekommen bist? [I1 lacht]

IP12: Ja wirklich!

I1: Also...

IP11: ...Und das ist wahrscheinlich so, die sind ja älter und man sollte schon Respekt haben aber sie sollten auch für uns Respekt haben...

IP12: ...Aufbringen ja, ich finde jeder Mensch soll respektiert werden. Man bringt ja diesen Menschen gegenüber Respekt, wo man auch Respekt kriegt.

I1: Ja.

IP12: Ich find, das ist wichtig, egal ob Schüler oder Lehrer. Natürlich ist der Lehrer, steht an höherer Stelle, also am längeren Hebel, sitzt am längeren Hebel, aber man muss auch, man muss auch aufpassen, wie wir mit den Lehrern reden...
IP11: ...Ja.
IP12: Aber ich, ich sag das dann auch offen und ehrlich, also ich, ich sag, aber dann kommt das wieder falsch rüber, obwohl ich es mit einer normalen Tonlage rede. Ich meine, die erwarten von uns Ehrlichkeit, aber wenn man das denen dann sagt, dann sagen sie: Das ist kein, das ist nicht der entsprechende Ton...
IP11: ...Ja...
IP12: ...Ich meine, soll ich's ihnen vorsingen oder vorlachen? [I2 lacht] Das versteh ich einfach nicht. Das ist unpackbar, ja, das, das ist echt.
I1: Sind sie dann nicht so fair, oder...
IP11: ...Ja so irgendwie, die nicht so fair,...
IP12: ...Ja...
IP11: ...wir sind vielleicht viel mehr ehrlicher als die Lehrer.
IP12: Ja. Auf jeden Fall. Das so und so.
I1: Woran liegt das, denkt ihr? [....]
IP12: Ja manche Lehrer machen eben den Unterricht so, dass sie, manche Lehrer haben null Ahnung, wie man Unterricht gestaltet. Die reden nur...
IP11: ...Ja wir haben eine Lehrerin,...
IP12: ...pausenlos...
IP11: ...sie macht den Unterricht so, sie macht das Buch auf, liest uns, also erzählt uns, was sie im Buch sieht und das war's. Wer es verstanden hat, hat es verstanden, wer nicht,...
IP12: ...Und wenn man einmal nachfragt,...
IP11: ...sein Problem...
IP12: ...dann heißt es: Ja spitz deine Ohren und hör zu. Wird man gleich so, so angegriffen. Also und wiederum bei anderen Lehrern sagen sie, bitten sie einen sogar jede fünf Minuten: Fragt nach, wenn ihr nichts versteht...
IP11: ...Ja...
IP12: ...und wiederholen sich wirklich fünf, sechs Mal...
IP11: ...Ja Lehrer sind auch immer unterschiedlich...
IP12: ...Es kommt, es kommt wirklich auf den Lehrer drauf an...
I1: ...Ja.

IP12: Es kommt alles auf den Lehrer drauf an. Ja diese eine Lehrerin gibt uns gar kein Arbeitsblatt, weder noch, irgendwas. Die anderen geben so Arbeitsblätter, also hängt vom Lehrer ab, kann keinen Unterricht gestalten, einer doch, einer schon.
I2: Was heißt das für dich, dass einer Unterricht gestalten kann? Also was ist ein guter, was ist eine gute Gestaltung?
IP12: Für mich gehört dazu auf jeden Fall Arbeitsblätter, Übungen gemeinsam machen, etwas lesen, ähm dass jeder auch äh etwas mit, mit, also an dem Unterricht teilnimmt. Und nicht nur, dass der Lehrer durch redet und dann kaum...
IP11: ...kaum etwas versteht...
IP12: ...eingeschüchtert, ja man versteht nichts und wenn man fragen will, wird man eingeschüchtert beziehungsweise traut man sich nicht mehr zu fragen. Das ist...
IP11: ...(weil sie gleich schreien)...
IP12: ...ja und wenn's einfach nur zu schnell geredet wird, so schnell wie ich jetzt gerade rede, das ist ja unfassbar [IP12 spricht extra schnell], wirklich so schnell, Sie können sich das nicht vorstellen, wenn Sie diesen Lehrer treffen würden [I1 lacht]...
IP11: ...du musst das nicht vorzeigen.
IP12: Ja ich glaube, sie hatten, ich weiß nicht, ob Sie uns verstehen, aber es ist wirklich so. Diesen Lehrer hatte ich auch gerade davor, aber es ist, ja [..] schlimm.
I1: Also wenn ihr jetzt so schaut, wie ihr dann in der Schule, wie ihr euch verhält und wie das daheim ist, ist da ein großer Unterschied?
IP11: Also bei mir ist es nicht. Es ist gleich zu Hause, Schule, gleich.
IP12: Bei ihr ist es gleich, bei mir gar nicht [I1 lacht]. Also ähm verhaltenxmäßig, so lustig drauf sein und so, hyperaktiv und so bin ich eher in der Schule und zu Hause die ganz Ruhige. Also aber selber, aber ich sag das auch so...
IP11: ...Wieso?...
IP12: ...Keine Ahnung, weil ich in der Schule eher mich ablenken möchte, ja. Weil ich das zu Hause nicht so zur Verfügung hab, da lenk ich mich eher in der Schule ab, in den Pausen und so und hab meinen Spaß, wenn ich ganz genau weiß, dass ich zu Hause wieder down bin.
IP11: Okay dann kann ich sagen, das ist bei mir zu Hause, ein bisschen mehr Freiheit hab als in der Schule, aber eigentlich ist's gleich. Eigentlich, ich bin so wie ich bin. Ob entweder in der Schule oder zu Hause, das ist das Gleiche.
I1: Das ändert sich nicht.
IP11: Ja. Vielleicht ein bisschen mehr Freiheit zu Hause, aber wieso? Hier hab ich auch Freiheit. Ich sag hier meine Meinung, ich sag zu Hause meine Meinung...

IP12: ...Das mit Meinung, ja das sowieso...
IP11: ...Mit Meinung und egal, mit was...
IP12: ...Das schon, aber ich meine jetzt Verhalten...
IP11: ...Verhalten auch so.
I2: Du sagst, du hast dann Spaß in den Pausen, wie, oder auch im Unterricht?
IP12: Ähm [IP11 und IP12 lachen].
I2: Oder was macht dir Spaß an der Schule?
IP12: Naja manchmal sind wir in der Klasse so, manchmal sind wir aufgedreht, manchmal finden wir alles lustig. Ein, einer sagt was Lustiges, alle anderen lachen gleich drauf, so ein äh gute-Laune-Macher [Handy von IP12 vibriert]. Gute-Laune-Macher und ähm ja, das ist halt. Ja und in den Pausen unterhält man sich dann mit den Freunden, kommt ein bisschen runter, aber man hat eben das Gefühl, mal schnell drei Minuten von den restlichen fünf Minuten noch Pause zu haben [lacht]. Ja.
I1: Und was macht dir Spaß an der Schule?
IP11: Unterricht, Freunde, alles, was man hier hat.
IP12: Außer Lehrer [lacht].
IP11: Na, Lehrer sind auch so freundlich. Es kommt, wie wir schon gesagt haben, auf den Lehrer, aber es sind fast, alle sind auch freundlich.
IP12: Ja...
IP11: ...Die sind nicht so wie Hexen sozusagen, also...
IP12: ...Natürlich haben manche Lehrer die Tage, aber das ist ja normal, das haben wir auch...
IP11: ...Das ist auch so, dass wir manchmal...
IP12: ...Manchmal, das geben wir ehrlich, also offen und ehrlich zu, manchmal sind wir genauso übergeschnappt oder haben eine schlechte Laune und ja...
IP11: ...von den [Pausen] manchmal so...
IP12: ...gereizt, sind gereizt...
IP11: ...Wenn wir Pause haben so zwischen den Stunden, ein, zwei Stunden zwischen den Unterrichten, dann sind wir auch manchmal hyperaktiv.
IP12: Ja sehr.
IP11: Dann machen wir [unverständlich], dann kann nicht der Lehrer freundlich zu uns sein...
IP12: ...Ja, dann geben es den Lehrern zu...
IP11: ...wo wir quasi manchmal...
I1: ...Ja...
IP12: ...Da geben wir auch selber zu,...

IP11: ...Ja...

IP12: ...dass was die Lehrer immer sagen: Am Nachmittag ist es schwer, sich zu konzentrieren. Ja.

IP11: Wenn man schon Pause gehabt hat und dann, da war man draußen, da ist man wirklich zu hyperaktiv...

I1: ...Ja. Es ist schwierig, wieder...

IP11: ...man kann sich nicht so schnell beruhigen...

IP12: ...braucht Zeit herunterzukommen und wirklich...

IP11: ...Ja, wir brauchen wirklich dann mehr als so circa halbe Stunde,...

IP12: ...Ja...

IP11: ...brauchen wir, bis es wirklich so ruhig ist und bis man arbeiten kann.

I2: Und äh ihr habt schon ein bisschen darüber geredet, wie wichtig sind denn die anderen aus der Klasse für euch? Oder generell Mitschüler?

IP12: Doch, manche, also ich hab auch aus der Klasse Freunde gefunden...

IP11: ...Ja.

IP12: Freunde, gute, sehr gute Freunde, mit denen ich mich jetzt auch privat fast jeden Tag treffe. Das schon.

IP11: Also ich glaub, in jeder Klasse hat jede Person einen, der...

IP12: ...Ansprechpartner, einen Ansprechpartner...

IP11: ...Ja, und die anderen daneben...

IP12: ...Ja.

I1: Okay...

IP12: ...Gibt's die eher, mit denen man sich äh sehr gut versteht und dann gibt's die anderen, mit denen man sich nicht so gut versteht beziehungsweise wo es geht. Klassenkameraden halt. Auf dieser Basis. Mit anderen versteht man sich...

IP11: ...Aber wir sind trotzdem alle zusammen,...

IP12: ...Ja, wir kennen uns...

IP11: ...obwohl jeder irgendwo (was zu sagen hat)...

I1: ...Aber auch wirklich eine Gruppe.

IP11: Ja.

IP12: Ja, das schon.

I1: Und gibt es noch kleine Gruppen innerhalb der Gruppe oder...

IP11: ...M-m, ich würd nicht sagen...

IP12: ...Nicht mehr [lacht].

IP11: Es gab vielleicht am Anfang, wo wir...

IP12: ...Ja...
IP11: ...uns nicht alle gekannt, gekannt haben...
IP12: ...Wir sind ja eine zusammengesetzte Klasse und da gab's schon ein paar Gruppen, zwei Klassen sind aufeinander gesetzt und ja, das schon am Anfang. Aber bis wir uns dann alle gut kannten, gab's gar keine Probleme mehr.
I2: Und ihr habt gesagt, dass ihr euch auch gegenseitig unterstützt, wenn wer...
IP11: ...Ja...
I2: ...irgendwas braucht oder so...
IP11: ...Ja...
I2: ...Machen das alle, also jeder und jede...
IP11: ...Ja...
I2: ...und jeder mit jedem?...
IP12: ...Die meisten schon.
I2: Mhm.
IP12: Ja, die meisten schon. [Handy von IP12 vibriert nochmals] Die meisten schon. Das gibt's ja nicht, immer diese Menschen [auf das Handy bezogen].
I2: Und wie ist das, wenn jetzt wer eine bessere Note zum Beispiel schreibt und du dann eine schlechtere oder du eine bessere und so, vergleicht man sich da?
IP11: Mh nein.
IP12: Ich glaub, jeder ist sein, also froh über seine eigene Note, wenn man mal die bessere hat als die andere geschrieben hat, aber vergleichen nicht richtig. Man, man weiß halt, das ist in diesem Fach seine Schwäche, seine Stärke,...
IP11: ...Ja...
IP12: ...jeder ist anders in irgendeinem Fach und deswegen, von daher, nein. Nicht wirklich.
I2: Und so ähm, wirklich Konkurrenz dann überhaupt...
IP11: ...m-m...
I2: ...also...
IP11: ...Nein.
IP12: Nicht wirklich, bei uns ist das voll unterschiedlich. Es gibt manche, die sind sehr gut, manche nicht so gut, manche mittelmäßig, aber man versucht sich dann untereinander zu helfen.
I2: Mhm.
IP12: Das schon.
IP11: Mhm es ist bei uns...
IP12: ...Ja, bei uns wird man sehr herzlich aufgenommen.

I1: Oh [alle lachen]. Das haben wir schon bemerkt.
IP12: Das ist auch nur die halbe Gruppe. Die andere Hälfte, die haben Sie noch nicht erlebt.
I1: Okay [lacht].
I2: Würden wir da was anderes hören?
IP11: Nein, die sind auch super...
IP12: ...Die sind auch ganz lieb. Ganz nett...
IP11: ...In der anderen sind viel mehr so Burschen halt als Mädchen,
I1: Okay...
I2: ...Und zwischen unterschiedlichen...
IP11: ...aber eh nett...
I1: ...Okay.
I2: Und zwischen unterschiedlichen Klassen? Gibt's das, dass man sagt: Wir haben die bessere Klasse...
IP12: ...Diesbezüglich war ja vor, vor kurzem mit dem Brand. Da ist unser Klassenzimmer abgebrannt, dass unsere Klasse abgebrannt wurde und man uns gleich von allen Lehrern, von allen Schülern als schuldig abgestempelt hat. Also wirklich, da kam eine Lehrerin rein als Supplierstunde,...
IP11: ...Ja...
IP12: ...die uns suppliert hat und meinte: Warum seid ihr in diesem kleinen Raum? Weil wir waren im dritten Stock in dieser Durchgangsklasse, weil wir so viele sind und das hat dann so arg ausgeschaut. Und...
IP11: ...die Klasse ist einfach zu klein...
IP12: ...Ja, die war zu klein, weil wir so viele sind und wir meinten halt: Ja, das ist nicht unsere echte Klasse, weil unsere abgebrannt wurde und sie so: Ach, ihr seid diese schlimmen Schüler, wir haben schon vieles von euch gehört. Wir waren einfach nur so schockiert und haben gesagt: Warum, bitte denken Sie logisch, ja Sie sind eine Lehrerin, wir hatten eine Traumklasse im ersten Stock, jede, jede Klasse...
IP11: ...Ja jede...
IP12: ...wünscht sich, von diesen fünf Stöcken im ersten ein Jahr lang zu sein. Und gleich im ersten Stock, warum sollten wir unsere Klasse vergasen? Vergasen [lacht]...
IP11: ...Verbre...
IP12: ...Verbrennen, warum sollten wir unsere Klasse verbrennen?
IP11: Die Direktorin hat uns auch beschuldigt...
IP12: ...Ja...
I1: ...Ja?...

IP11: ...[unverständlich]...
IP12: ...Aber unser Klassenvorstand, der hat sich da für uns eingesetzt und hat der Direktorin gesagt, dass sie nicht dazu berechtigt ist, weil, weil wir noch nicht wissen, wer das war und sie kann das nicht einfach bei anderen Lehrern verbreiten. Und...
IP11: ...Und, und wenn, wenn es jemand von unserer Klasse wäre, dann so ja, dann nicht die ganze Klasse beschuldigen, weil...
IP12: ...Mh ja. Die Mädels...
IP11: ...Ja...
IP12: ...waren ja gar nicht mal da zu der Zeit. Und die Jungs waren turnen. Trotzdem hat man die beschuldigt, in den ersten zwei Stunden in die Klasse rauf gekommen zu sein und die Klasse angezündet zu haben und turnen gegangen zu sein. Weil die Turn..., unsere Turnsäle sind im Erdgeschoss und natürlich, jeder Junge kommt in der Früh mit den Turnsachen und geht gleich ins Erdgeschoss. Keiner würde sich noch die Mühe geben, um in die Klasse zu gehen. Und trotzdem hat man uns beschuldigt! Es gibt einfach Sachen, wo man sich denkt: Warum sollte man das tun? Kein normaler Mensch würde das tun. Und trotzdem beschuldigt man sich, weil drei, eine Woche vorher gab's bei uns einen Wasserfall, ähm die Klasse war überschwemmt. Ich bekam einen Stromschlag davon und ich denke einfach nur, dass sie uns, es uns jemand auf uns abgesehen hatte und gleich eine Woche danach ein Brand, das kann ja nicht alles Zufall gewesen sein. Und von daher find ich's einfach nur absurd und.
I1: Wie reagieren andere Klassen dann darauf, dass es mit eurer Klasse sozusagen passiert ist?...
IP11: ...Ja unterschiedlich...
IP12: ...Unterschiedlich, es gibt manche, die...
IP11: ...Manche wundern sich...
IP12: ...sagen...
IP11: ...und manche auch nicht...
IP12: ..Ja...
IP11: ...Aus. Keine Ahnung [unverständlich].
IP12: Ähm aber die meisten sagen: Ja wisst ihr, wer das war? Nicht: wer von euch es war. Weil sie uns eigentlich, weil sie wissen, Schüler halten untereinander, keiner würde seine eigene Klasse anzünden. Die fragen uns gleich: Wisst ihr schon, wer das gewesen sein könnte...
IP11: ...eine andere Klasse als meine, um ehrlich zu sein.
IP12: Ja und einfach nur und dass die Lehrer uns so kommen.

I2: Warum glaubt ihr, hat man es jetzt da so auf, auf eure Klasse abgesehen? Seid ihr irgendwie schon vorher aufgefallen oder...?
IP12: Also unsere Klasse, also meine Klasse, ich komme ja aus der A-Klasse und sie kommt überhaupt aus einer anderen Klasse...
I2: ...Mhm...
IP12: ...Mh ich wurde mit einer B-Klasse, ward ihr vorher B voriges Jahr...
IP11: ...Du warst C und die anderen waren B und ich war...
IP12: ...Ich war A und die anderen waren B...
IP11: ...Hm...
IP12: ...Also A auf B wurde zusammengelegt und äh die A-Klasse war halt sehr, relativ bekannt durch viele Schüler, die voriges Jahr aus unserer Klasse geflogen sind, ähm aber mit jedem einzelnen Schüler, wüsst ich jetzt nicht, wer was gegen uns hätte, weil wir sind schon so eine Klasse, die uns, die sich mit den meisten Klassen äh sehr gut versteht und Schüler halt untereinander. Und ja, wir verstehen das nicht, wir können sowas nicht verstehen. Ich meine, die Klassen sind ja auch immer offen, da kann wirklich jeder rein- und rausspazieren...
IP11: ...Ja überhaupt in der Früh, wenn keiner da ist,...
IP12: ...Ja, die sagen...
IP11: ...da kann man ja nicht sehen, wer drinnen war und wer nicht.
IP12: Und die sagen ja selber, der Herr [Name eines Lehrers] sagt selber, dass da sehr oft Menschen, fremde Menschen, die gerade zur Arbeit oder so fahren, kommen kurz vorbei, um keine Ahnung was in der Schule zu machen...
IP11: ...Ja es sind sehr viele Externe da...
I1: ...Mhm.
IP12: Ja, dass die immer da sind und alle Klassenräume sind aufgesperrt. Also es war eigentlich Zufall, dass es genau unsere Klasse getroffen hat oder es hat jemand auf uns abgesehen.
I1: Ja.
IP12: Wegen dieser Wasser-Dings.
I1: Und ihr habt gesagt, dass es ähm, dass die Klassenlehrerin hat euch dann verteidigt?
IP11: Ja.
I1: Und es gibt es so dann Unterschiede wie, wie Lehrer sich zueinander verhalten, gibt es da vielleicht so Streitigkeiten oder so unter Lehrern, bemerkt ihr da was?
IP11: Ich glaub nicht.

IP12: Also die würden das jetzt auch nicht offen, also so zugeben: ich versteh mich mit diesen Kollegen nicht und...
IP11: ...Ich würd sagen, die sind alle gut befreundet.
IP12: Also ich weiß, dass die Frau Professor ähm, die unsere BWZ...
IP11: ...Ähm, [Name der Lehrerin]...
IP12: Ja, die uns gesagt hat, ähm bei denen ist es so: Manche verstehen sich besser, manche wollen dann so einen [unverständlich], so einen Kollegen...
IP11: ...Manche sind nur
IP11 und IP12: Arbeitskollegen
IP11: und manche sind...
IP12: ...sehen sich auch als Freunde, also es ist genau so unterschiedlich...
IP11: ...Ja...
IP12: ...wie mit Schülern...
IP11: ...aber...
I1: ...Wie in der Klasse...
IP11: ...ich glaub aber, sie würden nicht sagen, dass, dass sie nicht alle befreundet sind...
IP12: ...Ja, eh nicht. Also dass sie manchmal, also wie wir manche als Klassenkolleginnen...
IP11: ...Genau...
IP12: ...und manche als Freundinnen sehen, so sehen sie manche als Arbeitskolleginnen und Freunde auch ein paar.
I2: Und wenn wir nochmal kurz über, über Noten reden...
IP11: ...Mhm...
I2: ...Wenn, wenn jetzt mal eine Note eher daneben geht oder so, wen seht ihr dann verantwortlich dafür? Seht ihr das eher, findet ihr das eher, seid ihr da eher selbst verantwortlich oder eher der Lehrer vielleicht auch oder andere Faktoren...
IP11: ...Ich würde sagen, man ist immer selbst an seiner Note schuld. Weil wenn jemand lernt, dann kann er nicht eine schlechte Note haben. Und wenn jemand nicht lernt, ja logisch, eine schlechte Note...
IP12: ...Das schon, aber wenn du an Geschichte denkst?
IP11: Na, da ist’s auch so.
IP12: [Name einer Schülerin] hat keine Ahnung wie viel geschrieben...
IP11: ...Ja...
IP12: ...und hat nur...
IP11: ...Ja.
IP12: Da hab ich sogar weniger gelernt...

IP11: ...Ja sie will immer alles genau wissen, dann, dann weißt du's, dass du immer alles genau aufschreiben musst und nicht irgendwie daneben...
IP12: ...Ja aber wenn sie...
IP11: ...Dann bin ich selber schuld, wenn ich irgendwas daneben schreibe und nicht immer das, was sie haben will.
IP12: Ja schon, aber es war, es ist einfach auch so viel, dass man jetzt nicht genau weiß, was, man kann sie nicht einschätzen, was sie uns fragt. Einfach zu viel und na, einfach überhaupt allgemein bei Schularbeiten, wenn sie, wenn man sie jetzt die bessere Note oder ein, ein, eine positive Note um einen Punkt oder um ein null-Komma-keine-Ahnung-was verpasst hat, dann ärgert mich das schon sehr, dann ärgert man sich schon sehr darüber und wenn man sieht, bei einem Beispiel, dass man es einfach eigentlich richtig gemacht hat, sie diesen Punkt aber nur zählt, wenn das andere auch richtig ist, dann denkt man sich schon so: Bitte?
IP11: Okay, das schon so mit diesen halben Punkten und so und dann null Komma irgendwas, das find ich auch. Entweder man hat es richtig oder hat man's nicht richtig.
IP12: Ja eben, das find ich auch...
IP11: ...So wie [Buchungssätze], es ist richtig oder es ist nicht richtig.
IP12: Ja. Aber wenn man jetzt einen Vierer oder so um drei, vier Punkte nicht hat, dann hast sicher nicht genug geschrieben...
IP11: ...Ja...
IP12: ...Aber wenn es um einen halben Punkt oder so, dann, das liegt dann schon am Lehrer [lacht]...
IP11: ...Deshalb halber Punkt nützt ja auch nichts, dann hast du Vier minus, so hast du Fünf, Fünf plus. Aber du kommst eh...
IP12: ...Na sicher.
I2: Und dann wollen wir euch zum Schluss noch fragen, wie ihr so euer weiteres Leben seht? Habt ihr euch schon Gedanken gemacht? Was kommt nach der Schule?
IP11: Aufbaulehrgang. Also nach der [Name der Schule] kommt dann Aufbaulehrgang...
I1: ...Mhm.
IP11: Dann schauen wir weiter. Vielleicht Studium, aber ich weiß nicht. Eher so...
I1: ...Nein, hast du...
IP11: ...eher so arbeiten...
I1: ...Okay.
IP11: Weil dann werde ich irgendwie zu alt für arbeiten. Ja.

IP12: Ähm für mich, ich, ich wollte am Anfang, ich bin in diese Schule gekommen mit, äh dass ich nach der Abschlussprüfung dann Aufbaulehrgang mache. Aber ich weiß nicht, ob ich dann noch diese Nerven dazu habe. Also ich will dann schon Richtung mein Traum gehen, was ich jetzt auch neben der Schule mache. Da würd ich anknüpfen, da würd ich vielleicht da in der Nähe was machen, studieren oder so.

IP11: Du kannst zum Beispiel arbeiten gehen und vielleicht Abendschule? Ist auch nicht schlecht.

IP12: Ich, ich weiß noch nicht ganz genau,...

IP11: ...oder...

IP12: ...was man dazu machen kann, also ich moderiere nebenbei und ich will in diese Schiene da gern rücken, also ich mach das schon mit der Schule, damit ich einen guten Abschluss habe, ein gutes Zeugnis, aber ich will dann auch schon in Richtung mein, meinem Traum gehen. Und nicht erzwungen Schule weiterzumachen, obwohl's mir dann eh bei diesem Traum nichts bringt, also nicht so wichtig ist. Deswegen würd ich's nur verschwendete Zeit sehen, deswegen würd ich...

IP11: ...gleich was (verschwendete Zeit)...

IP12: ...Ja ja.

I1: Und wie schaut dein Traum genau aus?

IP12: Ähm Moderatorin, also moderieren, Interview, Interviews machen führen, also ich moderiere bei [Name eines TV-Senders] und ja, da moderiere ich oft und das mach ich sehr gerne. Interviews machen und alles Mögliche [lacht], Veranstaltungen moderieren und so [lacht].

I1: Und hast du schon so einen konkreten Traum?

IP11: Ja, vielleicht mal so eine Bank vielleicht aufmachen oder irgendeine Firma. Oder irgendwo arbeiten, in einer Bank oder sowas, ich weiß noch nicht genau [lacht]. Und eine Familie zu gründen, das war's.

IP12: Das sowieso.

I1: Familie?

I2: Ja?

IP12: Ja. Als kleines Kind wollte ich mit 18 Jahren schon Kinder haben.

I1: Echt? [lacht] Und jetzt?

IP12: Noch immer [I1 lacht]. Nein, jetzt seh ich's natürlich anders, weil in zwei Jahren schon mit Kindern, ich meine, schon so mit 20. So jung wie möglich, aber andererseits will ich meinen Traum verwirklichen und...

IP11: ...Ja...

IP12: ...muss ich schon noch viel machen. Also. Aber auf jeden Fall Familie. Und ein Mann, der einen unterstützt.
[alle lachen]
IP11: Nein, ein reicher Mann!
[I1 lacht]
IP12: Das wär am besten, da muss man nichts mehr machen.
IP11: Ja.
IP12: Also das wird schwierig heutzutage.
I1: Ja genau. Einen guten, reichen Mann finden.
IP11: Doch schwer...
IP12: ...Nicht an jeder Ecke findet man...
I1: ...Genau [lacht]. Und gibt's sonst noch Träume so, wollt ihr noch reisen oder noch etwas anderes lernen oder was gibt's da noch für Ideen?
IP12: Auslandssemester.
I1: Welches Ausland?...
IP12: ...In den USA.
I1: Ah!
IP11: Hm.
IP12: Das macht meine Schwester und da hab ich einfach darüber gehört, dass man sich selbst da entdeckt. Also Menschen, die nicht wissen, was sie nach der Schule machen wollen, worüber sie selbst noch nicht im Klaren sind, machen so ein Auslandssemester und dort ist man halt bei einer Familie und so und da findet man wirklich, besucht man Kurse, wo man sich selbst kennenlernt. Und nach diesem Auslandssemester weißt du auf jeden Fall, was du machen willst und das find ich cool. Das würd ich auch gern machen wollen. Weil meine Schwester macht das bald, die maturiert jetzt dieses Jahr...
I1: ...Ah okay...
IP12: ...und da macht sie das und ich folge ihr dann gleich hinterher.
[alle lachen]
I1: Und du?
IP11: Ich weiß noch nicht.
I1: Muss auch noch nicht sein.
IP12: Ja. Wir haben noch viel Zeit.
I1: Genau...
IP11: ...Ja. Sind noch jung.
I1: Ja sicher. Genau.

IP12: Sie auch!
[alle lachen]
I2: Es geht noch.
I1: Ihr wisst nicht, wie alt ich bin [lacht]. Ich werde in sechs Monaten 30, also ich bin schon recht alt...
IP11: ...Nein...
IP12: ...Das ist gar nicht alt!
I1: Ich studiere noch...
IP12: ...Ich hätte Sie als 26...
I1: ...Okay na...
IP12: ...eingeschätzt...
I1: ...danke.
[alle lachen]
IP11: 25, sowas...
IP12: ...Ja...
I1: ...Ja, ich fühl mich auch überhaupt nicht alt...
IP12: ...Ja, man fühlt sich erst alt, so wie man ist [Schulglocke läutet], oder wie heißt dieses Sprichwort?
I1: Naja meine Mama ist jetzt 60 geworden und sie sagt: Ich fühl mich noch immer nicht alt!...
IP12: ...Ja eh...
I1: ...Also vielleicht kommt’s nie, dass man sich alt fühlt...
IP12: ...Ja...
I1: ...Hoffentlich...
IP11: ...Erst so, wenn man 90 ist oder so...
I1: ...Ja genau.
[alle lachen]
I1: Also vielen Dank für eure Zeit...
I2: ...Ja dankeschön...
IP12: ...Gerne...
I1: ...Habt ihr noch Fragen an uns jetzt?
IP12: Ähm habt ihr noch Fragen, also habt ihr alles, was ihr braucht?
I1: Ich hab alles gefragt.
I2: Ja super...
I1: ...Wollt ihr vielleicht, weil wir schreiben so einen Bericht für die Schule, vielleicht wollt ihr das auch mal lesen, dann können wir...

I2: ...So die Ergebnisse...
I1: ...aufschreiben...
IP12: ...Ja gern!...
I2: ...Wenn ihr wollt...
I1: ...Wenn ihr hier eure Email-Adressen aufschreiben wollt, dann, dann wenn wir fertig sind, dauert noch ein bisschen,...
I2: ...Ja im Sommer...
I1: ...also es wird im Sommer sein, aber dann schicken wir euch...
IP11: ...Mhm...
I1: ...sehr gerne unsere Arbeit oder eine Zusammenfassung.
IP11: Ja.
IP12: Ja gerne, das würde mich sehr interessieren.

Lebenslauf

Katharina Gredler

a0917201@unet.univie.ac.at
katharina.gredler@aon.at

Bildungsweg

2014–jetzt	**Psychotherapeutisches Propädeutikum** Wiener Psychoanalytische Akademie
2012–jetzt	**Masterstudium Bildungswissenschaft** Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
2009–2012	**Bachelorstudium Erziehungswissenschaft** Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft
2001–2009	**Gymnasium Paulinum Schwaz**
1997 – 2001	**Volksschule Weerberg**

Praxiserfahrung

seit 2013	**private Kinder- und Kleinkindbetreuung** Wien
2015	**ImPulsTanz Festival** Wien ▪ Kinderbetreuung ▪ Merchandise ▪ Garderobenbetreuung ▪ bürokratische Tätigkeiten

2014 **ImPulsTanz Festival**
Wien
- Kinderbetreuung
- Merchandise
- Garderobenbetreuung
- bürokratische Tätigkeiten

2013 **ImPulsTanz Festival**
Wien
- Kinderbetreuung
- Merchandise
- Garderobenbetreuung
- bürokratische Tätigkeiten

2011 – 2012 **Büroassistentin bei Tyrolit Schleifmittelwerke Swarovski**
Schwaz
- Abteilung Einkauf
- Bestellungen, Auftragsbestätigungen
- Kundenbetreuung per Telefon und Email

2011 **Kinder-Ferienbetreuung**
Kinderfreunde Innsbruck
- Teamleitung
- organisatorische Abwicklung
- Kinderbetreuung

2010 **Kinder-Ferienbetreuung**
Kinderfreunde Innsbruck

2009 **Regionalaltenwohnheim**
Schwaz

2008 **Tyrolit Schleifmittelwerke Swarovski**
Schwaz

2008 **Regionalaltenwohnheim**
Schwaz
- soziales Projekt „Compassion“, organisiert von Gymnasium Paulinum Schwaz

2007 **Tyrolit Schleifmittelwerke Swarovski**
Schwaz

2006 **Altenwohnheim St. Vinzenz**
Innsbruck

Kurse und Workshops

2015 **Internationaler Kongress von fokus:bildung: “Pädagogik im Aufbruch”**
Sigmund-Freud-Universität Wien

2009 **Philosophie-Olympiade (Wien)**
Schreiben eines Philosophischen Essays

2008/09 **Soziales Projekt für Menschen mit Behinderung**
Mitarbeit bei Frühförderung der „Lebenshilfe“

2005-2007 **Wahl-Lehrgang**
TrainerIn für soziale Fertikeiten I und II

2005-2007 **Wahl-Lehrgang**
Rhetorik

2005/06 **Grundkurs**
Mediation

Weitere Kenntnisse

Sprachen:
Deutsch – Muttersprache
Englisch – fließend in Wort und Schrift
Französisch – Basiskenntnisse
Italienisch – Basiskenntnisse
Latein – Großes Latinum