

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Coach vs. Autorität – Beratung vs. Beurteilung“
Selbst- und Fremdbestimmung im LehrerInnen-SchülerInnen-
Verhältnis

verfasst von / submitted by

Katharina Olivia Schick, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Meinen Großeltern gewidmet

Danksagung

Eine wissenschaftliche Arbeit benötigt die Unterstützung Vieler um zu einem Abschluss zu finden. Mein Dank gilt daher allen WegbegleiterInnen, die mir mit Rat und Hilfe zur Seite standen.

Diese Arbeit begleitet mich durch mehrere Orte und Ereignisse, von der Türkei zurück nach Wien und abschließend nach Athen, das Mitten im Regierungs- und Machtwechsel stand und in welcher die Schuldenkrise die Menschen auf die Straße trieb. Geflohene Menschen erreichten täglich zu Tausenden die griechischen Inseln und Küsten in einer Zeit, wo das Wort „Flüchtlingskrise“ in West-Europa noch nicht angekommen war. In diesen Zeiten wurde die Arbeit zum größten Teil fertig gestellt.

Ich möchte in dieser Aufzählung nicht nur den Orte danken, die mich aufgenommen haben und deren Umgebung dazu beigetragen haben mich immer weiter dieser Arbeit zu widmen und sie weiter mitzutragen auf meinem Weg, sondern auch jenen Menschen, die mich an diesen Orten unterstützt und begleitet haben. Besonders *Abed* möchte ich danken für seine Geduld und seine positiven Gedanken, die mich an all diesen Plätzen begleitet haben.

Ein besondere Dank gilt Herrn *Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß* für seine Bereitschaft diese Masterarbeit zu betreuen und zu unterstützen. Ich möchte mich für die zahlreichen konstruktiven Gespräche und Anmerkungen bedanken, die diese Arbeit geformt haben.

Ein weiterer Dank gilt *Elisabeth Schweiger*, die mir die Möglichkeit bat die Verbindung zur Sir-Karl-Popper Schule herzustellen und mich in meinem Forschungsvorhaben unterstützte. Ein herzlicher Dank gilt allen *TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion*. Ohne sie wären Worte Theorie geblieben, anhand ihrer Perspektive wurden sie lebendig.

Weiters möchte ich mich bei meinen Freunden *Laurin, Esther* und *Clara* bedanken, die diese Masterarbeit immer wieder gelesen und nicht nur mit ihren Anmerkungen und Korrekturen wesentlich dazu beigetragen haben, sie fertigzustellen.

Schließlich gilt mein herzlicher Dank meiner Familie und im Besonderen meinen Großeltern, *Christine* und *Johann*, die mich in meinem Studium unterstützt haben und meinen Lebensweg bedeutend begleitet haben.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich mit meiner Unterschrift, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Ich habe die vorliegende Arbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, 15. Dezember 2016

Katharina Olivia Schick

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Knowledge Map der Gruppe 1

Abbildung 2: Knowledge Map der Gruppe 2

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein höhere Schule
Anm.	Anmerkung
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
et al.	et alii
f.	folgende Seite (eine weitere Seite)
ff.	folgende Seiten (zwei weitere Seiten)
Hrsg.	Herausgeber/in
lt.	laut
o.V.	ohne Verfasser
Sic	so lautet die Quelle
SKP	Sir-Karl-Popper-Schule
URL	Uniform Resource Locater
vgl.	vergleiche
vs.	versus – gegenübergestellt
z.B.	zum Beispiel

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
I. EINLEITUNG	1
II. AUTORITÄT	3
2.1 Annäherungsversuche an einen ambivalenten Begriff	3
2.2 Autorität im Zeichen der Vernunft	8
2.2.1 Jean Jacques Rousseau: Eine Autorität anderer Ordnung	8
2.2.2 Immanuel Kant: Die pädagogische Anführung zur Freiheit (bei dem Zwange)	11
2.2.3 Johann Friedrich Herbart: Die Regierung der Kinder	15
2.2.4 Zusammenfassung	16
2.3 Pädagogische Autorität zwischen Anspruch und Anerkennung	19
2.3.1 Autorität als pädagogisches Verhältnis	19
2.3.2 Voraussetzungen und Motive der pädagogischen Autorität	22
2.4 Pädagogische Autorität als ein dynamischer Prozess von Interaktion und Komplementarität	23
2.5 Exkurs: Die Krise (der Krise) pädagogischer Autorität	27
2.6 Fazit – die gegenwärtige Legitimation von pädagogischer Autorität	31
III. PÄDAGOGISCHER KONSTRUKTIVISMUS ALS UNTERRICHTSPRINZIP	33
3.1 Grundannahmen und Kernthesen konstruktivistischer Theoriebildung	35
3.1.1 Wissen und Wirklichkeit	36
3.1.2 Viabilität	37
3.1.3 Beobachtung	38
3.1.4 System und Selbstorganisation	39
3.2 Konstruktivistisch gedachter Unterricht – oder: „wenn es steiler wird eine Art Kopfsprung machen“	40
3.2.1 Konstruktivistische Didaktik	41
3.2.2 Die SchülerInnenrolle – das Lernverständnis im konstruktivistischen Unterricht	45
3.2.3 Die LehrerInnenrolle – das Lehrverständnis im konstruktivistischen Unterricht	47
3.3 Kritik an konstruktivistischen Ansätzen in der Pädagogik	48
3.3.1 Kritik an der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nach K. Reich	50
3.4 Fazit: Eine widerspenstige Zähmung	52
IV. PÄDAGOGISCHE AUTORITÄT UND KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK. EINE GEGENÜBERSTELLUNG	55

V. FRAGESTELLUNG	57
VI. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	58
6.1 Die Gruppendiskussion als Methode in der qualitativen Forschung	58
6.2 Die Gruppendiskussion – Erkenntnisziele und Anwendungsgebiete	61
6.2.1 Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion	63
6.3 Begründung zur Wahl der Forschungsmethode	64
6.4 Auswertungsverfahren für Gruppendiskussionen	65
6.4.1 Datenanalyse	65
6.5 Untersuchungsaufbau	66
6.5.1 Forschungsprozess	66
6.5.2 Schulprofil	67
6.5.3 Zusammenstellung der Gruppen	71
6.5.4 Durchführung der Gruppendiskussion und Bedeutung des Leitfadens	73
6.5.5 Rolle der Forscherin	75
6.5.6 Transkription	75
6.6 Darstellung der Ergebnisse	76
6.6.1 Diskursbeschreibung: Gruppe SchülerInnen	76
6.6.2 Diskursbeschreibung: Gruppe LehrerInnen	85
6.6.3 Resümee - vergleichende Darstellung der Gruppendiskussionsergebnisse	96
VII. FAZIT UND SCHLUSSBETRACHTUNGEN	100
7.1 Ausblick	106
VIII. LITERATURVERZEICHNIS	107
ANHANG A	114
Diskussionsleitfaden für die SchülerInnengruppe	115
Diskussionsleitfaden für die LehrerInnengruppe	118
ANHANG B	121
Abstract	122
Lebenslauf	123

I. Einleitung

„Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?“¹ Diese Frage stellt Bernd Matzkowski in der Zeitschrift *Pädagogische Korrespondenz* und leitet damit seine Kritik an dem sogenannten Verschwinden der Lehrperson ein. Diese richtet sich vor allem im gegenwärtigen Unterricht an das Rollenverständnis der Lehrpersonen. Ausgehend vom Bild der selbstorganisierten SchülerInnen würden LehrerInnen zunehmend der Auffassung sein, ihre Rolle sei mehr eine Moderations- als eine Autoritätsrolle. Die Arbeitsweisen und Methoden, welche die Selbstverantwortung von SchülerInnen fördern möchten, würden die Lehrperson in ihre Schranken verweisen und sie dementsprechend beschränken und auf den „Moderator eines Lernprozesses“² reduzieren.

Matzkowskis Kritik steht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht alleine da, denn sie schließt an der Debatte der „Psychologisierung der Pädagogik“ an, welche nach Hermann Giesecke Ausdruck des gegenwärtigen pädagogischen Zeitgeists ist.³ Wenn das unmittelbare Bedürfnis des Kindes zum Leitkriterium pädagogischen Denkens und Handelns wird und das Ideal einer symmetrischen Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in den Vordergrund didaktischer Herangehensweisen rückt, so sei dies Ausdruck eines psychologischen Lernbegriffes.⁴ Für Lutz Koch besteht der gegenwärtige Psychologismus der Lerntheorie und Lernforschung darin, dass „der Täter eliminiert und das Tun in ein Geschehen verwandelt wird“.⁵ Einer ähnlichen Auffassung ist Karl-Heinz Dammer. Dieser bezeichnet die „neue Lernkultur“ als Mythos, in welchem eine „maximale Aktivierung der Schüler mit einer möglichst minimalen Präsenz der Lehrperson“ stattfindet.⁶ Er stellt die Frage warum ein/e LehrerIn nicht mehr die positionelle Lehrstelle einnehmen will und lieber zu einem „Lernberater mutiert“?⁷

¹ Matzkowski, Bernd: Wann machen wir wieder richtigen Unterricht? In: *Pädagogische Korrespondenz*, 26. Jahrgang (2013), Heft 47, S. 89-107.

² Ebd.: 101.

³ Giesecke, Hermann: *Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus*. Weinheim: Juventa, 2009, S. 43.

⁴ Vgl. Reichenbach, Roland: Einleitend: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns. In: Roland Reichenbach, Fritz Oser (Hrsg.): *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa, 2002, S. 9.

⁵ Koch, Lutz: Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens. In: Roland Reichenbach, Fritz Oser (Hrsg.): *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa, 2002, S. 85.

⁶ Dammer, Karl-Heinz: Mythos Neue Lernkultur. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 26. Jahrgang (2013), Heft 48, S. 28.

⁷ Ebd.: 33.

Diese Debatte um das zunehmende Verschwinden der Lehre oder auch der Lehrperson, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie LehrerInnen und SchülerInnen ihr Autoritätsverhältnis zueinander bestimmen und auch gegenseitig erfahren? Welchen Handlungsspielraum geben sie sich gegenseitig und welches Rollenverständnis und welche Erwartungshaltungen liegen dahinter? Verschwindet die Lehrperson im didaktischen Interesse darin tatsächlich und wenn ja, wohin? Welche Vorstellungen von Autorität prägen dieses Verhältnis und wie wird es tatsächlich gelebt?

Die Fokussierung liegt demnach auf der Wahrnehmung und Erfahrung von Autorität in tendenziell gleichberechtigt geführten Schulklassen. Die vorliegende empirische Arbeit beschäftigt sich daher konkret mit der Frage, welche Auswirkungen eine tendenziell gleichberechtigte Lehr- und Lernkultur auf das schulische Autoritätsverhältnis haben kann?

Die Arbeit gliedert sich in drei thematische Abschnitte. Das **erste Kapitel** widmet sich der terminologischen Betrachtung des pädagogischen Autoritätsbegriffs. Es werden einerseits Voraussetzungen und Motive pädagogischer Autorität herausgearbeitet und andererseits wird der Frage nach der gegenwärtigen Legitimation von pädagogischer Autorität nachgegangen. Das **zweite Kapitel** setzt sich mit der konstruktivistischen Didaktik auseinander, welche SchülerInnen als selbsttätig und selbstständig lernende Subjekte versteht, die den Unterricht mitgestalten und mitbestimmen sollen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf das Rollenverständnis von LehrerInnen und SchülerInnen gelegt und welche Bedeutung Autorität darin einnimmt. Damit wird letztlich auch der Frage nachgegangen, inwiefern pädagogische Autorität und die didaktisch-konstruktivistische Auffassung einer LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung ineinander greifen oder sich auch theoretisch voneinander unterscheiden. Das **dritte Kapitel** umfasst die empirische Untersuchung der Forschungsfrage. Mittels der qualitativen Methode der Gruppendiskussion und anhand der Interpretation durch eine Inhaltsanalyse, sollen Ansichten und Eindrücke pädagogischer Autorität durch ihre Interpreten, also LehrerInnen und SchülerInnen, aufgenommen und analysiert werden. Die Diskursbeschreibung wird mit der Methode der „Kognitiven Karte“ festgehalten und damit graphisch visualisiert werden. Abschließend werden die Forschungsergebnisse dargestellt und diskutiert.

II. Autorität

2.1 Annäherungsversuche an einen ambivalenten Begriff

Nach so vielen furchtbaren Gewalten,
denen man unterworfen war,
nach den Märchenkröten, dem Vater, dem lieben
Gott, dem Burggespenst und der Polizei, nach dem
Schornsteinfeger, der einen durch den ganzen
Schlot schleifen konnte, bis man auch ein
schwarzer Mann war, und dem Doktor, der einen
im Hals pinseln durfte und schütteln, wenn man
schrie – nach allen diesen Gewalten geriet nun
Diederich unter eine noch furchtbarere, den
Menschen auf einmal ganz verschlingende:
die Schule.

Heinrich Mann: *Der Untertan*⁸

Der Roman *Der Untertan* von Heinrich Mann, kann als ein Entwicklungsroman gelesen werden, welcher nicht nur die Geschichte von Diederich Heßlings Aufwachsen im wilhelminischen Kaiserreich, erzählt, sondern auch einen historischen Werdegang des Menschen im 20. Jahrhundert darstellt. In Diederichs Entwicklung befindet er sich immer wieder im Kampf um Autoritäten, denen er sich entweder mit Hingabe unterwirft oder sich ringend von ihnen befreit. Heinrich Mann porträtiert damit nicht den Charakter Diederichs, sondern den Typus Diederich, also den Typus Mensch, der sich in seinem Leben in der blinden Hingabe zu diversen Autoritäten, als gehöriger Untertan entwickelt.

Dieses literarische Beispiel illustriert das Phänomen Autorität als ein Machtverhältnis, das den Menschen im Leben immer wieder begegnet, sei es nun in der Gestalt des Vaters, des Burggespenstes, der DoktorInnen, der Schule, die einen verschlingt, oder wie in Diederichs weiterem Leben, Kaiser Wilhelm II. selbst. Fakt ist, der Mensch kann in seinem Leben Autoritätsverhältnissen nicht ausweichen. Er muss sich ihnen stellen und hat sie unausweichlich einzugehen.

Autorität ist aber kein eindeutiger Begriff, der sich leicht er- und begründen lässt, sondern ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ambivalent. Erich E. Geissler beschreibt den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, als eine Diskussion, die mit verwirrenden und widersprechenden Bildern durchzogen sei.⁹ So werde oftmals zwischen einer *echten* und

⁸ Mann, Heinrich: *Der Untertan*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2002, 3. Auflage, S. 12.

⁹ Vgl. Geissler, E. Erich: *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006, S. 113.

unechten Autorität oder zwischen einer *tatsächlichen* oder *persönlichen* Autorität unterschieden.¹⁰ In der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung lässt sich der Begriff Autorität demnach nicht deutlich definieren.

Ebenso bezeichnet Roland Reichenbach die Diskussion um den Begriff der Autorität in der Pädagogik als „eine Art Sumpf, in welchem beißwütige Dämonen lauern“.¹¹ Der Sumpf um Autorität veranlasse dazu entweder dafür oder dagegen zu richten, so Reichenbach.¹² Dies ist unter anderem erkennbar in der Diskussion um das Werk von Bernhard Bueb. Als befürwortender Vertreter von Autorität verfasste Bueb eine Abhandlung, die er „Lob der Disziplin“ (2008) nannte und die zu neuem Mut zur Erziehung aufruft, was für Bueb Mut zur Disziplin bedeutet.¹³ Auf Buebs sogenannte Streitschrift folgten unterschiedliche ablehnende Reaktionen, die seine Erziehungsvorstellungen als totalitär und autoritär zurückwiesen.¹⁴ Ebenso in der „Zeit“ bewertete Thomas Assheuer Buebs Erziehungsvorstellungen als „autoritären Kitsch“.¹⁵

Daraus ist ersichtlich, dass im pädagogischen Diskurs der Begriff oftmals polarisiert und mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten belegt wird. Die etymologischen Wurzeln von Autorität haben hingegen eindeutige und vor allem auch positive Bedeutungsinhalte. Autorität stammt von dem lateinischen Wort *auctoritas* ab, als Ableitung des Wortes *augere*, was vermehren, wachsen lassen und auch fördern bedeutet.¹⁶ Eine gegenwärtige Definition von Autorität findet sich im „Wörterbuch der Pädagogik“ aus dem Jahr 2007. Mit ebenso ambivalenten Begriffen wird Autorität folgenderweise definiert: Autorität sei „das Vermögen zur Anleitung, Beratung und Führung anderer Personen von umfangreichen Erfahrungen, überlegenen Einsichten, besonderen Leistungen oder Kraft, Tradition und Amt.“¹⁷ In der Erziehung sei Autorität, so die Definition des Wörterbuchs weiter, in der Gestalt des

¹⁰ Vgl. Geissler 2006: 113.

¹¹ Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 2011, S. 5.

¹² Vgl. Ebd.: 5.

¹³ Vgl. Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. München: Ulstein, 2008, S. 17.

¹⁴ Vgl. Bergmann, Wolfgang: Autoritär und ahnungslos, weltfremd und anti-modern – oder: Wie man pädagogische Bestseller schreibt. In: Brumlik, Michael (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz, 2007, S. 35.

¹⁵ Assheuer, Thomas: Herrschaft und Heil. Online im Internet: URL: <http://www.zeit.de/2008/39/Glosse-Lit> [Stand 2015-03-30]

¹⁶ Vgl. Eschenburg, Theodor (1965): Über die Autorität. In: Geißler, Erich, E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1973, 4. Auflage, S. 7.

¹⁷ Schaub, Horst /Zenke, Karl G.: Wörterbuch der Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007, S. 62.

Vorbildes, des „engagierten Lehrmeisters“, „Experten“, „Berater“ und „Anwalts“ verankert.¹⁸ Hieraus lässt sich das vielschichtige umschriebene Bild von Autorität erkennen.

Eine weitere Definition liefert das Lexikon der Pädagogik ebenfalls aus dem Jahr 2007. In dieser Begriffsbestimmung wird Autorität mit Kompetenz belegt und mit Überlegenheit begründet:

„eine Person, Institution oder Eigenschaft [...], der eine Überlegenheit aus sachlichen Gründen, z.B. der Kompetenz oder der Verdienste, aber nicht wegen der Bedingung von Macht oder Position in einer Hierarchie zugeschrieben wird. Autorität soll Entscheidungen als verbindlich legitimieren und Prozesse auch in der Erziehung und in der Kommunikation mit Heranwachsenden strukturieren.“¹⁹

Nach Wilhelm Bitter unterliege Begrifflichkeit und Inhalt von Autorität immer einem zeitlichen Phänomen und ist demnach von einem jeweiligen Zeitgeist abhängig.²⁰ Autorität kann dadurch aus unterschiedlichen Perspektiven verstanden und, pädagogisch betrachtet, mit unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungstheorien belegt werden. Eine allgemeine Definition wäre äußerst leer, wie auch Max Horkheimer anmerkt.²¹ Es ist daher aus pädagogischer Sicht schwierig, sich einem Verständnis von Autorität anzunähern ohne dabei eine leere Definition zu wagen. Deshalb wird Autorität für diese Arbeit vorerst als Phänomen pädagogisch betrachtet und als ein Begriff verstanden, der sich in einem ständigen Wandel befindet.

Das Erkenntnisinteresse, das diesem Kapitel zugrunde liegt, ist folglich die Frage, wie sich Autorität pädagogisch gesehen entwickelt hat, welche Voraussetzungen pädagogische Autorität bestimmen und auf welchen Motiven sie beruht.

Ausgangspunkt der Fragestellung nach Pädagogischer Autorität ist für diese Arbeit, die Aufklärungsepoche. Die Pädagogik der Aufklärungsepoche traute dem Menschen zu, selbstbestimmt und autonom zu handeln und forderte ihn auf sich seines eignen Verstandes zu bedienen.²² Das pädagogische Verständnis von Autorität in der Aufklärung stellt, nach Karlheinz Rebel einen Wendepunkt dar und es entstand ein neues Bild von Autorität im

¹⁸ Schaub/Zenke 2007: 62.

¹⁹ Tenorth, Heinz-Elmar /Tippelt, Rudolf: Lexikon der Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2007, S. 51.

²⁰ Vgl. Bitter, Wilhelm: Zum Thema. In: Ders. (Hrsg.): Freiheit – ohne Autorität? Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972, S. 9.

²¹ Vgl. Horkheimer, Max (1936): Autorität und Familie. In: Geißler, Erich, E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1973, 4. Auflage, S. 35.

²² Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. – Hrsg. von Horst D. Brandt. Hamburg: Meiner, 1868/1999, S. 20.

pädagogischen Denken.²³ Mit dem damit einhergehenden Wandel im Selbstverständnis des Menschen als mündiges, selbstständiges Wesen, rückte auch das Autoritätsverständnis in ein anderes, aufgeklärtes Licht.

Es ist daher wesentlich *in einem ersten Schritt* ausgewählte theoretische Modelle in den Blick zu nehmen, die in und seit der Aufklärung formuliert wurden. Dies ermöglicht eine differenzierte Sichtweise auf pädagogische Autorität, um in weiterer Folge, Bedeutungen von Autorität hervorzuheben, welche auch gegenwärtig noch bedeutend und herausfordernd für die Erziehungswissenschaft sind.

Im Folgenden werden drei Theoretiker vorgestellt, welche für die Entwicklung des pädagogischen Dialogs um Autorität in der Aufklärungsepoche eine zentrale Stellung einnehmen. Es wird zunächst auf Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) eingegangen. Rousseau versuchte, gegenüber aller vorherigen Pädagogik, in seinem Erziehungsroman *Emil oder Über die Erziehung* eine neue Fragestellung durchzusetzen, nämlich was denn Erziehung eigentlich sei und welches Ziel sie habe.²⁴ Das Ziel der Erziehung muss, nach Rousseau und im Sinne der Aufklärung, sein, den Menschen zur Mündigkeit und Selbstständigkeit zu leiten. Sein Verständnis von Autorität liegt in eben diesem Prinzip, das er „wohlgeordnete Freiheit“²⁵ nannte.

Für Immanuel Kant (1724–1804) war das Prinzip der „wohlgeordneten Freiheit“ ein Inbegriff des rechtlichen Zusammenlebens.²⁶ Pädagogisch gesehen, beschäftigte Kant das Problem der Freiheit, mit der vielzitierten Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“²⁷. Auch im Sinne Kants soll Erziehung zur Mündigkeit und Freiheit des Menschen führen, wie dies aber durch Ausübung und mit Mittel des Zwanges erreicht werden kann und welche Rolle Autorität, im Sinne der Ausübung des Zwanges, dabei spielt, soll mit den Theorien Kants dargestellt werden.

Als dritte theoretische Position wird der Nachfolger Kants in Königsberg, Johann Friedrich Herbart (1776–1841) herangezogen. In dessen Verständnis muss Autorität erworben und kann

²³ Vgl. Rebel, Karlheinz: Zwang – Autorität – Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem. Weinheim: Beltz, 1967. Zit. in: Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. Und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann, 2003, S. 15.

²⁴ Vgl. Blankertz, Herwig (1982): Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82. In: Pädagogische Korrespondenz, Jahrgang 26 (2013), Heft 47, S. 10.

²⁵ Vgl. von Hentig, Hartmut: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München: C.H. Beck, 2003, S. 49.

²⁶ Vgl. Brüggem, Friedhelm: Autorität, pädagogisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53 (2007), Heft 5, S. 604.

²⁷ Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil.- Hrsg. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1803/1983, 5. Auflage, S. 711.

nicht schlicht auf Vorschriften reduziert werden.²⁸ Herbart fügt aber nun eine neue Bedingung von Autorität hinzu, welche die weitere Entwicklung um den Begriff beeinflusste: die Liebe. Herbarts Verständnis um Liebe in der Autorität verdeutlichte, dass es sich bei Autorität in einem pädagogischen Zusammenhang nicht bloß um eine Position oder Eigenschaft handeln kann, sondern um ein pädagogisches Verhältnis.

Auf diesen Überlegungen aufbauend, folge ich in Bezug auf meine Forschungsfrage, der Annahme, dass Autorität ein pädagogisches Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen darstellt. Dementsprechend muss in Frage stehen auf welchen Voraussetzungen und Motiven dieses pädagogische Verhältnis beruht. Dies wird *in einem zweiten Schritt* herausgearbeitet. In einem *abschließenden dritten Schritt* wird die gegenwärtige erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektive von Autorität als ein interaktionistischer Prozess dargestellt. Dazu werden die Studien von Bernadette Frei²⁹ und Roland Reichenbach³⁰ zu pädagogischer Autorität herangezogen. In diesen Arbeiten wird Autorität als ein sozialer interaktionistischer Austauschprozess verstanden. In dieser Betrachtungsweise sieht Frei LehrerInnen und SchülerInnen als gleich bedeutend an um Autorität überhaupt erst zu gestalten.³¹ Ebenso bezeichnet Reichenbach Autorität als einen Austauschprozess zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, der sich dynamisch stetig entwickelt.³²

Wenn nun Autorität als ein Verhältnis zu sehen ist, das sich kontinuierlich verändert und entwickelt sowie auf gegenseitiger Anerkennung beruht³³, kann mit Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, pädagogische Autorität als ein Verhältnis betrachtet werden, welches auf Gegenseitigkeit und Gleichheit hin ausgerichtet ist, da sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen aktiv zum Gelingen jenes Verhältnisses beitragen. Es wird somit die Frage im Vordergrund stehen, wie dieses Autoritätsverhältnis von beiden Seiten her konstruiert wird.

²⁸ Vgl. Herbart, Johann, Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. – Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum: Ferdinand Kamp, 1806/1976, 5. Auflage, S. 48.

²⁹ Vgl. Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. Und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann, 2003.

³⁰ Vgl. Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 2011.

³¹ Vgl. Frei 2003: 36.

³² Vgl. Reichenbach 2011: 137.

³³ vgl. Reichenbach 2011; Frei 2003; Schäfer/Thompson 2009.

2.2 Autorität im Zeichen der Vernunft

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“.³⁴ So beantwortet Kant im Jahre 1778 die Frage, was Aufklärung sei. Diese geistige Strömung führte Mitte des 18. Jahrhunderts zu einem neuen Selbstverständnis des Menschen. Im Zeichen der Vernunft trat der Mensch als Individuum hervor. Die Aufgabe von Erziehung und Bildung war es nun eine neue Form der Gesellschaft hervorzubringen und zukünftige BürgerInnen zu rationalem Denken und Selbstverantwortlichkeit zu erziehen. In diesem Umdenken musste sich auch das Verständnis von Autorität ändern und einen neuen, aufgeklärten Weg gehen.

2.2.1 Jean Jacques Rousseau: Eine Autorität anderer Ordnung

Keine Klasse hätten wir weder einem Montaigne,
noch einem Rousseau gerne anvertraut.
Emile Durkheim³⁵

Jean Jacques Rousseau schrieb seine Erziehungstheorie in seinem Werk *Emil oder Über die Erziehung* (1762) nieder. Nach Herwig Blankertz habe Rousseau als erster „die pädagogische Eigenstruktur der Erziehung“ verstanden und eine eigene pädagogische Ziellehre dargestellt, die sich am einzelnen Menschen orientiert und die mit dem fiktiven Charakter Emil verkörpert wird.³⁶

Rousseau wurde in Genf geboren und lebte ab seinem sechzehnten Lebensjahr in Frankreich, wo er als Haus- und Musiklehrer arbeitete. Seine beiden Hauptwerke *Emil oder Über die Erziehung* und *Der Gesellschaftsvertrag* wurden beide zeitgleich 1762 herausgegeben. Noch im Erscheinungsjahr wurde der Emil öffentlich verbrannt, da Rousseau darin die kirchliche Erbsündenlehre angriff. Rousseau wurde aufgrund dessen politisch verfolgt und lebte mit und in dem „Wahn seiner Verfolgung“³⁷ bis zu seinem Tod im Jahre 1778.

Beide Hauptwerke sind miteinander verbunden und als Kritik an der damaligen Gesellschaft zu verstehen. Emil ist dadurch nicht nur ein pädagogisches, sondern auch ein gesellschaftskritisches Werk. Es ist ein Roman, in dem ein Erzieher alleine für die Erziehung

³⁴ Kant 1868/1999: 20.

³⁵ Durkheim, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen auf der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Übersetzt von Ludwig Schmidts. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984, 1. Auflage, S. 57.

³⁶ Blankertz 1982/2013: 9.

³⁷ Ruhloff, Jörg: Jean-Jacques Rousseau. In: Fischer, Wolfgang/ Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, S. 96.

eines Jungen namens Emil verantwortlich ist, bis dieser dazu befähigt ist, ein gesellschaftliches Leben im Sinne der Volkssouveränität, ganz nach Rousseaus Vorstellung im *Contrat Social* zu leben.

Emil Durkheims Befürchtung, Rousseau eine Klasse anzuvertrauen, widerspricht dem Eigensinn des Romans. Emil ist fiktiv und seine Erziehung eine Utopie. Dadurch ist Emil ein Gedankenexperiment, mit dem in Diskussion eröffnet werden soll, was Erziehung für den Menschen bedeuten kann.³⁸ Dieses Experiment wörtlich zu nehmen und direkt in die Praxis umzusetzen, würde den Sinn seiner Utopie verfehlen, so Blankertz.³⁹ Warum sich aber trotzdem mit dieser Utopie befassen und Rousseau an den Anfang der Frage zu stellen wie Autorität, pädagogisch gesehen, verstanden werden kann?

Rousseau formulierte in Emil einen neuen Auftrag der Erziehung: Das Ziel der Erziehung muss nach Rousseau lauten, den Menschen zur Mündigkeit und zur Selbstständigkeit zu leiten und folglich zu dem zu führen, was er selbst ist und will.⁴⁰ Mit dieser Führung stellt Rousseau auch eine andere Ordnung zwischen Zögling und Erzieher her, nämlich ein Verhältnis, das sich am Kind und im Interesse des Kindes orientiert.

Rousseaus These, so der Einleitungssatz von Emil, ist, dass alles wie es aus den Händen des Schöpfers kommt gut ist, jedoch unter den Händen des Menschen entarte.⁴¹ Der aufklärerische Gedanke dieser These ist, dass der Mensch nicht, wie nach der kirchlichen Erbsündenlehre, zur Sünde verurteilt ist, sondern vielmehr ursprünglich gut ist.⁴² Das Erziehungskonzept Rousseaus ist ähnlich zu verstehen. Erziehung beruht nicht auf Ständen oder Traditionen, sondern der Mensch als Individuum zählt, mit seiner individuellen Erfahrungs- und Erlebnisfähigkeit.⁴³ Rousseau sieht das Kind losgelöst von sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Zwängen. Das Gute im Kind sei zu bewahren und nicht durch äußere Einflüsse zu verderben. Emil wächst in der Natur auf und befindet sich in keinem weiteren sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. Seine Erziehung erlaubt keine weiteren Verbindungen als das individuelle Verhältnis zu seinem Erzieher.

In dieser Beziehung thematisiert Rousseau auch die Frage der Autorität. Rousseaus Autoritätsverständnis wirkt zunächst ablehnend, als wolle er Pflicht und Gehorsam aus dem

³⁸ Vgl. Gruschka, Andreas: Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur Aktualität des Emile für eine kritische Theorie der Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz, Jahrgang 26 (2013), Heft 47, S. 18.

³⁹ Vgl. Blankertz 1982/2013:11.

⁴⁰ Vgl. Ebd.: 10.

⁴¹ Vgl. Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung, besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1975, 3. Auflage, S. 9.

⁴² Vgl. Ruhloff 1989: 97.

⁴³ Vgl. Giesecke, Hermann: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim: Juventa, 1997, S. 24.

Wortschatz des Kindes streichen. So fordert er „Kinder ohne Vorschriften zu leiten“ und erklärt in diesem „Nichtstun“ alles erreichen zu können.⁴⁴ Diese Erziehung jedoch als antiautoritär zu interpretieren, wäre ein falsches Verständnis seiner Theorie.⁴⁵

Rousseau geht weiters davon aus, dass das Kind Begriffe wie Recht und Unrecht nicht verstehen und dadurch auch nicht empfinden kann. „Das Kind soll nicht aufs bloße Wort hin tun: Nichts ist für das Kind gut, was es nicht als gut empfindet“.⁴⁶ Wenn also mit Druck befohlen wird, was recht und unrecht ist, so führt das zu keiner Erkenntnis von Seiten des Kindes. Geschieht dies doch, so sei das lediglich ein unnützer Versuch Kinder zum Gehorsam zu überreden.⁴⁷ Dabei lerne das Kind bloß seine eigene Vernunft zu missachten, so Rousseau.⁴⁸ Das Kind soll zum Selbstdenken angeregt werden und zum eigenen Vernunftgebrauch, denn „woran soll er denken, wenn du für ihn alles denkst“?⁴⁹

Es bestehe dabei die Gefahr Kinder zu Erwachsenen zu erziehen, die daran gewöhnt sind immer „Werkzeug in den Händen anderer zu sein“.⁵⁰ Es lehrt folglich nur die eigene Erfahrung, Recht- und Unrecht im Sinne der Vernunft zu verstehen und zu empfinden.⁵¹

Diese Erziehung bezeichnet er als rein negative Erziehung.⁵² Das bedeutet für Rousseau, dass ein Kind am besten erzogen werden kann, in dem der Erzieher auf die direkte Einflussnahme des Kindes verzichtet.⁵³

„Befiehlt ihm nie etwas, was es auch immer sein möge, durchaus nichts! Lasst ihn nicht auf den Gedanken kommen, daß ihr irgendeine Autorität über ihn beansprucht! Er soll nur wissen, daß er schwach ist und ihr stark seid, und daß er in diesem Zustand notwendigerweise von eurer Güte abhängig ist“.⁵⁴

Diese Forderung kann missverständlich als grundsätzliche Autoritätsablehnung verstanden werden, doch für Rousseau ist es ein Verständnis anderer Art, eine Autorität anderer Ordnung, nämlich einer anderen Anordnung von Autorität im Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling. Die pädagogische Autorität des Erziehers befindet sich dabei im natürlichen und notwendigen Zwang dieses Verhältnisses und das ist durchaus kein Autoritätsfreies. „Der

⁴⁴ Rousseau 1975: 104.

⁴⁵ Vgl. Ruhloff 1989: 94.

⁴⁶ Rousseau 1975: 172.

⁴⁷ Vgl. Ebd.: 69.

⁴⁸ Vgl. Ebd.: 103.

⁴⁹ Rousseau 1975: 103.

⁵⁰ Ebd.: 172.

⁵¹ Vgl. Rousseau 1975: 71.

⁵² Vgl. Ebd.: 72.

⁵³ Vgl. Gruschka 2013: 18.

⁵⁴ Rousseau 1975: 70.

Zwang der Verhältnisse“⁵⁵ sei das was den Zögling hält, nicht die Autorität. Dieser notwendige Zwang ist „immer in den Dingen, den Verhältnissen, niemals in den Launen des Menschen“⁵⁶ zu sehen. Rousseau ersetzt Zwang durch Notwendigkeit und Belehrung durch Erfahrung.⁵⁷ Rousseau erzieht nicht mit dem Druck der Autorität, sondern mit dem Verhältnis zu seinem Zögling, das ihn notwendigerweise bindet und lehrt. Autorität wird dadurch nicht abgeschafft, sondern schlicht unkenntlich gemacht: „Mag er doch glauben, er sei der Herr, während in Wirklichkeit ihr es seid“.⁵⁸ Emil wird dadurch nicht unterworfen, er unterwirft sich selbst dem Zwang des Verhältnisses zu seinem Erzieher.

Dieses Verständnis von Autorität muss im Sinne der Aufklärung verstanden werden. Emils Erziehung ist nicht bloß als erzieherische Praxis zu verstehen, sondern in einem gesellschaftlichen Ganzen zu begreifen. Rousseau möchte durch Erziehung, und das ist ebenfalls ihr Ziel, selbstbestimmte und aufgeklärte BürgerInnen schaffen. Emil soll lernen, ohne direkter Hilfe und Einflussnahme Anderer seine Umwelt zu beurteilen. Das Ziel von Emils Erziehung ist, tun zu können was er will, nicht aber, und das ist der gesellschaftskritische Gedanke Rousseaus, was er wollen soll.⁵⁹

Das bedeutet jedoch nicht Emils Freilassung in die Beliebigkeit, vielmehr handelt es sich um eine „kontrollierte Freiheit“⁶⁰, wie Andreas Gruschka formuliert oder eben eine Autorität anderer Ordnung, deren Ziel die Gewinnung der Selbstbestimmung ist.

2.2.2 Immanuel Kant: Die pädagogische Anführung zur Freiheit (bei dem Zwange)

Derjenige, der nicht kultiviert ist, ist roh,
wer nicht diszipliniert ist, ist wild.
Immanuel Kant⁶¹

Immanuel Kants Forschungsschwerpunkt lag zu Beginn seiner universitären Laufbahn bei den Naturwissenschaften. Dieses Interesse änderte sich unter Einfluss englischer und französischer Philosophen, wie David Hume und Rousseau. Besonders letzteren verehrte Kant und Herwig Blankertz schreibt dazu, dass das einzige Bild in Kants Wohnung jenes von Rousseau war.⁶² Die *Vorlesung über Pädagogik* zwischen 1776-1787 wurde 1803 von dem

⁵⁵ Rousseau 1975: 70.

⁵⁶ Ebd.: 70.

⁵⁷ Vgl. von Hentig 2003: 49.

⁵⁸ Rousseau 1975: 105.

⁵⁹ Vgl. Gruschka 2013: 24.

⁶⁰ Ebd.: 24.

⁶¹ Kant 1803/1983: 700.

⁶² Vgl. Blankertz 1982/2013: 6.

Theologen Friedrich Theodor Rink herausgegeben. Die folgende Reflexion der alten und immer noch aktuellen Frage Kants⁶³, wie Freiheit bei dem Zwange kultiviert werden könne⁶⁴, stammt und bezieht sich auf jene Vorlesung.

Kant beginnt diese mit folgendem Satz: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“.⁶⁵ Indem der Mensch erzogen werden *muss* legt Kant Erziehung als Voraussetzung zur Menschwerdung fest, denn nach Kant kann der Mensch, nur Mensch werden durch Erziehung.⁶⁶ Erziehung ist nicht nur notwendig, mehr noch sei der Mensch bedürftig nach Erziehung, da er, nicht wie das Tier einem Instinkt folgen könne, sondern sich „einen Plan seines Verhaltens machen“⁶⁷ müsse. Diesen Plan der Erziehung skizziert Kant in folgenden vier Stufen⁶⁸:

- I. Der Mensch muss seine Wildheit ablegen und *diszipliniert* werden.
- II. Erst danach kann und muss der Mensch *kultiviert* werden.
- III. Im Sinne einer gesellschaftlichen Ordnung, die Manieren, Artigkeit und Klugheit erfordert, soll der Mensch folglich *zivilisiert* werden.
- IV. Als Vollendung der Erziehung wird der Mensch *moralisiert*, das heißt, er lernt seinen eigenen Verstand im Sinne der Vernunft zu gebrauchen und erlangt dadurch Selbstständigkeit.

Ziel der Erziehung ist die Mündigkeit. Mündig sind nach Kant jene Menschen, die ohne Leitung und Führung Anderer, sich ihres Verstandes bedienen können, Anteil haben an ihrer geschichtlichen Entwicklung und dadurch selbstbestimmt in die Zukunft gehen können. Kants Erziehungsverständnis ist demnach progressiv zu beurteilen. Die Selbstbestimmung und Freiheit des Menschen, so Kants Hoffnung, wird zukünftig zu einer besseren Welt führen, in der die Menschen sich allmählich an ihre wahre Bestimmung annähern und ihren Zweck in der Geschichte erfüllen.⁶⁹ Erziehung ist das notwendige Mittel dazu.

In diesem Zusammenhang ergibt sich nun das größte Problem in der Erziehung für Kant, nämlich „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang, mit der Fähigkeit sich

⁶³ Vgl. Schluß, Henning: Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: Die Deutsche Schule, Jahrgang 99 (2007), Heft 1, S. 37.

⁶⁴ Vgl. Kant 1803/1983: 711.

⁶⁵ Ebd.: 697.

⁶⁶ Vgl. Ebd.: 699.

⁶⁷ Ebd.: 697.

⁶⁸ Vgl. Ebd.: 706.

⁶⁹ Ebd.: 706.

seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne?“⁷⁰ Oder: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“⁷¹

Dieses erziehungswissenschaftliche Problem wird vermehrt als pädagogisches Paradox, widersprüchlich oder mit Jörg Ruhloff gesprochen „sibyllinisch“⁷², also gar rätselhaft, diskutiert. Um der Frage auf den Grund zu gehen und herauszuarbeiten welche Rolle Autorität besitzt, da diese ja im Sinne Kants Zwang ausübt⁷³, muss zunächst geklärt werden, was Kant unter „Kultivierung“, „Freiheit“ und „Zwang“ versteht.

Peter Kauder hält fest, dass Kultur bei Kant die Abgrenzung zur Natur meint, also die Trennung zum Tier, einem Wesen, das durch Instinkte und somit fremde Vernunft gesteuert ist.⁷⁴ Der Mensch hingegen bedarf einer eigenen Vernunft, die kultiviert werden müsse.⁷⁵ Laut Kauder stellt Kultivieren dementsprechend die Hervorbringung der Kultur beim Menschen dar, die als gesellschaftliche Ordnung von Generation zu Generation erhalten und neu bearbeitet werden muss.⁷⁶

In Bezug auf die Freiheit unterscheidet Kant zwischen einer naturhaften Freiheit und einer Freiheit, die durch Vernunft geleitet ist.⁷⁷ Der Mensch besitze von Natur aus einen großen Hang zu Freiheit. Diese könne jedoch im Sinne der Vernunft nur durch Erziehung und Disziplinierung erreicht werden. Der Freiheit müssen Gesetze gegeben werden, sonst folge der Mensch „jeder Laune“⁷⁸. Folglich benötigt Kants Freiheitsprinzip einen erzieherischen Prozess und Freiheit muss demnach erst kultiviert und gebildet werden.

Die Bedeutung von Zwang bei Kant ergibt sich im Zusammenhang mit dem Verständnis von Freiheit. Der Mensch sollte nicht in der naturhaften Freiheit verwildern, denn „Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen“⁷⁹, sondern der Mensch müsse „früh gewöhnt werden, sich den „Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen“⁸⁰ auch wenn diese einen gewissen Zwang mit sich führen, denn „Zwang ist nötig“⁸¹. Die Erziehung müsse daher zwangsmäßig sein, darf aber deshalb nicht gleichzeitig sklavisch werden.⁸²

⁷⁰ Kant 1803/1983 : 711.

⁷¹ Ebd.: 711.

⁷² Ruhloff 1975, zit. in: Kauder, Peter: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: Ders./ Fischer, Wolfgang: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Hohengehren: Schneider, 1999, S. 115.

⁷³ Vgl. Kant 1803/1983: 710.

⁷⁴ Vgl. Kauder 1999: 120.

⁷⁵ Vgl. Kant 1803/1983: 697.

⁷⁶ Vgl. Kauder 1999: 119.

⁷⁷ Vgl. Kant 1803/1983: 728.

⁷⁸ Vgl. Ebd.: 698.

⁷⁹ Ebd.: 698.

⁸⁰ Ebd.: 698.

⁸¹ Ebd.: 711.

⁸² Vgl. Ebd.: 731.

Der auszuübende und nötige Zwang in der Erziehung bedarf einiger Bedingungen. Zwang darf nicht dressieren und mechanisch sein, sondern muss auf Prinzipien beruhen.⁸³ Werden Kinder bloß dressiert, wie die Tiere, so können sie nicht denken lernen.⁸⁴

Das Kind müsse von früher Kindheit an, in allen Stücken frei gelassen werden, außer wenn es der Freiheit Anderer im Wege steht oder sich selbst Schaden zufügt.⁸⁵ Der Erzieher habe die Aufgabe, dem Kind zu „zeigen“, dass es seine Zwecke nur erreichen kann, wenn es Andere ihre Zwecke auch erreichen lässt.⁸⁶ Kant spricht dabei ein prinzipielles Gebot von Freiheit an, das jede/n betrifft. Der Mensch in seiner Freiheit ist nicht alleine, sondern hat einen Bezug zu Anderen, deren Freiheit bewahrt werden müsse. Allen ist das gleiche Recht anzuerkennen.

Eine weitere und die wohl bedeutendste Bedingung, die dem Zwang der Erziehung auferlegt wird, ist, dass Zwang zum Gebrauch der eigenen Freiheit führen muss. Kant fordert in diesem Zusammenhang eine Erklärungsnotwendigkeit gegenüber dem zu erziehenden Kind. Dabei benützt er das Wort „beweisen“; der Erzieher habe dem Zögling zu *beweisen*, dass der ihm auferlegte Zwang, ihn zu seiner eigenen Freiheit führen wird.⁸⁷ Der Zwang der Erziehung muss also vom Erzieher argumentativ begründet und legitimiert werden, geschieht dies nicht, verläuft Erziehung mechanisch und wird dadurch ihrem Zweck entnommen.⁸⁸ Kant führt dies so aus: „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich [Sic!] aufgeklärt werden“.⁸⁹

„Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange“ bedeutet also erstens, dass der Zögling prinzipiell als ein freies Wesen zu erachten ist und zweitens, ihn der notwendige, auf Vernunft begründete Zwang zur seiner eigenen Freiheit führen muss. Diese Freiheit ist allerdings keine willkürliche Freiheit, sondern ebenso an Bedingungen geknüpft. Der Umgang mit Freiheit muss im Sinne Kants durch Erziehung kultiviert werden. Unter diesen Rahmenbedingungen besitzt der zu erziehende Mensch jedoch Freiraum, in dem er über sich selbst bestimmen darf und soll. Freiheit (bei dem Zwange) wird durch den Erzieher pädagogisch angeführt und didaktisch nach einem Plan der Erziehung geleitet.

⁸³ Vgl. Kant 1803/1983: 707f.

⁸⁴ Ebd.: 707.

⁸⁵ Vgl. Ebd.: 711.

⁸⁶ Vgl. Ebd.: 711.

⁸⁷ Vgl. Ebd.: 711.

⁸⁸ Vgl. Ebd.: 708.

⁸⁹ Ebd.: 707.

2.2.3 Johann Friedrich Herbart: Die Regierung der Kinder

Der Autorität beugt sich der Geist;
sie hemmt seine eigentümliche Bewegung; und so
kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen,
der verkehrt sein würde, zu ersticken.
Johann Friedrich Herbart⁹⁰

Herbarts Anliegen war es, die Pädagogik als Wissenschaft von anderen Disziplinen abzugrenzen und als eigenständige Wissenschaft „nicht mehr von einem Fremden aus regiert zu werden“.⁹¹ Laut Herbart ist die Pädagogik die Wissenschaft, welche der Erzieher für sich beansprucht und die sich ausgehend von der Frage, „was man will, wenn man mit Erziehung anfängt“ theoretisch, mit eigenständigen Begriffen, fundieren müsse.⁹² Alles andere sei ein „Schlendrian“⁹³, also eine Theorie, die bisher aus der reinen Erfahrung geschöpft habe und nicht lehrt: „Woran dem Erzieher gelegen sein soll, das muss ihm wie eine Landkarte vorliegen, oder womöglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt“.⁹⁴

Herbart entwarf eine solche „Landkarte“, aus der hervorgeht, mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk anzugreifen habe.⁹⁵ Diese pädagogische Theorie verfasste er unter dem Titel: „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“, welche 1806 erschien. Das Werk gilt auch als „ein klassischer Text zum Autoritätsproblem“⁹⁶. Herbart widmet darin das erste Kapitel der „Regierung der Kinder“.⁹⁷

Nach Herbart kommt das Kind willenslos und wild zur Welt, unfähig zu jeglichem sittlichen Verhalten. Sittlichkeit und Ordnung herzustellen, ist notwendiger Zweck der Regierung und durch deren Herstellung die Voraussetzung für Erziehung erst geschaffen wird. Damit ist die Phase der Regierung der Kinder für Herbart nicht Teil der eigentlichen Erziehung⁹⁸, sondern wie Dietrich Benner es ausdrückt, ist Regieren nach Herbart die „pädagogische Vorsorge“⁹⁹ für Erziehung. Das Gemüt des Kindes dürfe nicht gebrochen werden, sondern Autorität diene

⁹⁰ Herbart 1806/1976: 48.

⁹¹ Ebd.: 34.

⁹² Vgl. Ebd.: 35.

⁹³ Ebd.: 33.

⁹⁴ Ebd.: 35.

⁹⁵ Vgl. Ebd.: 35.

⁹⁶ Rebel 1967, zit. in: Volmer, Gerda: Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990, S. 38.

⁹⁷ Vgl. Herbart 1806/1976: 44ff.

⁹⁸ Vgl. Holstein, Hermann: Einführung. In: Herbart, Johann, Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. – Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum: Ferdinand Kamp, 1806/1976, 5. Auflage, S. 21.

⁹⁹ Benner 1986, zit. in: Volmer 1990: 38.

lediglich dazu, Ordnung zu schaffen.¹⁰⁰ Dies geschieht durch verschiedene Maßregelungen oder Anweisungen. An dieser Stelle fügt Herbart nun eine weitere Bedingung hinzu, nämlich die Liebe, welche das Regieren erleichtere.¹⁰¹

Liebe könne gewonnen werden durch die Empfindung des Zöglings.¹⁰² Der Erzieher hat sein Gegenüber, den Zögling, wahrzunehmen, ihn „zu empfinden“, nur so kann ein Verhältnis hergestellt werden, das von stärkender Dauer und Wirkung ist. In einem solchen liebevollen Verhältnis könne das Kind mit Autorität unterworfen werden.¹⁰³ Andernfalls würde sich Autorität der selbstgefälligen Gewalt bedienen.¹⁰⁴ Ebenso müsse der Erzieher, als eine „fremde“ Autorität, Rechenschaft ablegen, nicht wie der Vater, der natürliche Autorität besitzt. Der Erzieher habe demnach dem Kind zu erklären „warum so und nicht anders entschieden sei“¹⁰⁵. Der Erzieher darf sich dementsprechend seine Herrschaft nicht anmaßen, sondern sie muss ihm zugestanden werden. Dieses Verhältnis gleicht bei Herbart einem „Vertrag“¹⁰⁶, der zwischen Erzieher und Zögling geschlossen wird und auf bestimmten Bedingungen beruht.

Autorität im Sinne Herbarts fordert demnach gewisse Rücksichten; einerseits ist Autorität im Verhältnis zu Liebe zu sehen und andererseits kann Autorität nur durch „Überlegenheit des Geistes“¹⁰⁷ erworben werden. Dieser geistigen Führung darf kein blinder Gehorsam folgen, da Autorität in einem „geselligen Verhältnis“¹⁰⁸ zu verstehen ist und nicht schlicht auf Vorschriften reduziert werden könne.¹⁰⁹ Durch geistige Überlegenheit vertritt der Erzieher den Zögling und führt ihn mit der Zeit dazu einen sittlichen Charakter zu entwickeln und lehrt ihn damit sich zukünftig selbst zu führen.

2.2.4 Zusammenfassung

Zunächst ist pädagogische Autorität in der Aufklärungsepoche im Zeichen der Vernunft zu betrachten. Der Zeitgeist der Aufklärung fordert von den Menschen, dass sie in ihrem Leben sich auf ihre eigene Vernunft berufen und ihre Handlungen dahin gehend reflektieren. Erziehung dient als Mittel dazu, den Menschen zu diesen Idealen heranzuziehen um dadurch

¹⁰⁰ Vgl. Herbart 1806/1976: 46.

¹⁰¹ Vgl. Ebd.: 49.

¹⁰² Vgl. Ebd.: 49.

¹⁰³ Vgl. Ebd.: 49f.

¹⁰⁴ Vgl. Ebd.: 49.

¹⁰⁵ Ebd.: 51.

¹⁰⁶ Vgl. Ebd.: 52.

¹⁰⁷ Ebd.: 48.

¹⁰⁸ Ebd.: 51.

¹⁰⁹ Vgl. Ebd.: 48.

Teil und Träger in der aufgeklärten Gesellschaft zu werden. Diese Forderungen verändern dementsprechend auch die Erziehung, die nun die Aufgabe hat, dem Menschen Freiraum zuzugestehen, der bisher nicht einmal in Frage kam. Dies hat wiederum Auswirkung auf die pädagogische Autorität.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte hervorheben, welche in den gegenwärtigen Diskussionen um pädagogische Autorität Wirkung besitzen und diese maßgeblich beeinflussen:

Erstens ist festzuhalten, dass Autorität im Sinne der Vernunft nicht mehr einseitig betrachtet werden kann. Denn die Erzieher der Aufklärung haben die Individualität und Entwicklung des Kindes anzuerkennen. So hält Rousseau fest, dass dem Kind in seiner Eigenart nicht einfach die „unserige Art“¹¹⁰ untergeschoben könne. Ebenso ist bei Kant das Kind immer frei anzusprechen und darf dementsprechend nicht unterdrückt werden.¹¹¹ Wo Autorität das Denken vorgibt ist Lernen unmöglich, so Rousseau weiter.¹¹² Pädagogische Autorität muss also selbstständiges Denken und Handeln anregen und dafür Freiraum lassen. Ganz ähnlich behandelt Herbart das Kind in seiner Entwicklung, wenn er sich dafür ausspricht, dass das Regieren zwar notwendig sei, aber nicht das Gemüt des Kindes brechen dürfe.¹¹³ Um diese Erziehungsaufgabe zu bewältigen, ging es vornehmlich darum, das Kind und seine Interessen ins Zentrum zu rücken und ihm somit auch gewisse Freiheiten zuzugestehen. Pädagogische Autorität hat also einen Adressaten, welcher zwar nicht als gleich zu betrachten, aber doch in seiner Eigenart und Entwicklung anzuerkennen ist. Denn der Mensch ist ein Produkt seiner eigenen Vernunft oder hat es zu werden und gehorcht dadurch im aufklärerischen Gedankengut nur sich selbst.

Daraus geht unmittelbar der zweite Gesichtspunkt von pädagogischer Autorität hervor: Autorität muss sich mit der Zeit auflösen und hat den Menschen in die Selbstständigkeit überzuführen. Die Erziehung und ihre Autorität haben also einen Anfang und ein bestimmtes Ende. Nach Kants Auffassung ist das konkret das sechzehnte Lebensjahr.¹¹⁴ Herbart hingegen formuliert kein genaues Alter, er hält aber deutlich fest, dass der Erwachsene und zur Vernunft gebildete Mensch sich mit der Zeit selbst zu regieren habe.¹¹⁵

¹¹⁰ Rousseau 1975: 69.

¹¹¹ Vgl. Kant 1803/1983: 711.

¹¹² Vgl. Rousseau 1975: 103.

¹¹³ Vgl. Herbart 1806/1976: 46.

¹¹⁴ Vgl. Kant 1803/1983: 710.

¹¹⁵ Vgl. Herbart 1806/1976: 45.

Es lässt sich also bisher festhalten, dass pädagogische Autorität in Relation zum Kind zu stehen hat und diese Relation sich mit der Zeit auflösen hat.

Als dritter und letzter Gesichtspunkt, kommt ein weiterer Aspekt hinzu, welcher maßgeblich das gegenwärtige Verständnis von Autorität geprägt hat. Dieser lässt sich im Zwang der Erziehung erkennen und ist im Zweck der Erziehung zu verstehen. Zwang darf sein, weil es einem höheren Zweck dient. Sowohl bei Herbart, als auch bei Kant und Rousseau ist der Zwang notwendiges Mittel um den Zweck der Erziehung, also Freiheit und Mündigkeit, beim Menschen zu erreichen. Diese Ideale sind dem Menschen nicht von Natur aus gegeben, sondern sind das Ergebnis eines erzieherischen Prozesses. Pädagogische Autorität ist also durchaus notwendig und sogar unerlässlich. In diesem Verständnis muss allerdings pädagogische Autorität der Vernunft Rechenschaft ablegen.

Es handelt sich also nicht um einen Zwang, der blinden Gehorsam fordert, sondern um einen Zwang der argumentativ durch den Zweck der Erziehung belegt und dem Kind sogar bewiesen werden muss. Hierzu heißt es bei Kant, dass dem Kind zu beweisen ist, dass der auszuführende Zwang ihn zukünftig frei machen wird.¹¹⁶ Kant legt dadurch, als Rechtfertigung für den Zwang, ein Versprechen an die Zukunft ab. Bei Herbart hat der Erzieher dem Kind Auskunft zu geben, wie und warum er so entschieden habe.¹¹⁷ In allen Maßnahmen der erzieherischen Haltung, muss sichtbar sein was der Erzieher tut. Einzig hier unterscheiden sich die Geister der Aufklärung: Rousseau verzichtet darauf, dem Zögling Rechenschaft abzulegen. Dies begründet er mit der Annahme, dass das Kind nicht verstehen würde was Vernunft, Recht und Unrecht seien. Mit Kindern zu rasonieren habe keinen Zweck.¹¹⁸ Für Rousseau muss Autorität unscheinbar gemacht werden, sie legitimiert sich jedoch ebenso im Zweck der Erziehung.

Festgehalten werden kann, dass pädagogische Autorität in der Aufklärung nicht einfach so bestehen und durchgesetzt werden kann, sondern sie hat sich zu legitimieren und diese Legitimierung findet sich im Selbstverständnis des aufgeklärten Menschen.

¹¹⁶ Vgl. Kant 1803/1983: 711.

¹¹⁷ Vgl. Herbart 1806/1976: 51.

¹¹⁸ Vgl. Rousseau 1975: 68.

2.3 Pädagogische Autorität zwischen Anspruch und Anerkennung

Helmut Fend formuliert in seiner Abhandlung *Neue Theorie der Schule* dass im Unterricht, neben Inhalten, vor allem personale Begegnungen stattfinden, welche den höchsten Stellenwert im Erfahrungskontext aller Beteiligten einnehmen.¹¹⁹ Autorität sei die elementare Erfahrung in der pädagogischen Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.¹²⁰ Dadurch ergibt sich für Fend die Tatsache, dass Schule vor allem auch ein Ort der Erfahrung von Autorität ist.¹²¹

Das folgende Kapitel baut auf der Annahme auf, dass erstens die Schule als ein Ort der Begegnung betrachtet wird, an dem Beziehungen täglich gebildet werden¹²² und zweitens der Forschungsfrage folgend, Autorität als zwischenmenschliches Verhältnis besteht. In diesem Abschnitt wird die Frage im Vordergrund stehen was Autorität als ein pädagogisches Verhältnis überhaupt meint und auf welchen Vorraussetzungen das schulische Autoritätsverhältnis beruht.

2.3.1 Autorität als pädagogisches Verhältnis

Im Folgenden soll dargestellt werden, dass Autorität als ein pädagogisches Verhältnis sich vor allem durch eine Machtfunktion auszeichnet und diese Funktion jedoch die Frage der Legitimität ins pädagogische Blickfeld rückt.

Herman Nohl verwies 1930 in seiner Theorie, die unter dem Begriff *Pädagogischer Bezug* bekannt wurde, auf die Besonderheit der SchülerIn- LehrerIn- Beziehung. Unter dem pädagogischen Bezug versteht Nohl „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“.¹²³ Dieses Verhältnis sei eine pädagogische Lebensgemeinschaft, die durch zwei unterschiedliche, sich aber bedingende Mächte getragen wird: Liebe und Autorität.¹²⁴ Diese Mächte würden die Struktur dieser Gemeinschaft bestimmen.¹²⁵ Für Nohl ist Autorität damit eine tragende Komponente im Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die aber nur mit Liebe, also in der personalen Beziehung, verstanden werden kann.

¹¹⁹ Vgl. Fend, Helmut: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 2. Auflage, S. 63.

¹²⁰ Vgl. Fend 2008: 63.

¹²¹ Vgl. Ebd.: 64.

¹²² Vgl. Ebd.: 63.

¹²³ Nohl, Hermann: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1988, 11. Auflage, S. 169.

¹²⁴ Vgl. Nohl 1988: 174.

¹²⁵ Vgl. Ebd.: 174.

Aus diesen Überlegungen lässt sich erkennen, dass pädagogische Autorität immer ein bestimmtes Verhältnis meint, das durch zwei unterschiedliche AkteurInnen getragen und definiert wird. Erich E. Geissler bezeichnet diesen Unterschied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als einen Unterschied zwischen „Oben und Unten“¹²⁶ und ebenso Alfred Schäfer und Christiane Thompson kennzeichnen pädagogische Autorität als ein „Über- und Unterordnungsverhältnis“¹²⁷, welches mit Macht verbunden ist.

Es lässt sich erkennen, wie nah die Begriffe Macht und Autorität ineinandergreifen. In diesem Zusammenhang ist die soziologische Perspektive auf diese beiden Begriffe aufschlussreich und vor allem die Arbeiten von Wolfgang Sofsky und Rainer Paris sind hier von Bedeutung. Sie stellen fest, dass Autorität eine grundlegende Machtfunktion innehält, die in einer asymmetrischen, sozialen Beziehung Ordnung herstellen möchte.¹²⁸ Eine ähnliche Meinung vertritt der Soziologe Richard Sennett. Auch er bezeichnet Autorität, als ein „komplexes widersprüchliches Machtverhältnis“¹²⁹, in dem die Menschen vor allem nach Kohärenz und Ordnung suchen. Autorität ist nach Sofsky und Paris ebenso eine Form von *sozialer* Macht, da sie nur entstehen kann, weil Menschen aufeinander treffen und zusammen soziale Handlungsräume schaffen.¹³⁰ In diesem sozialen Handeln werden Verhältnisse geordnet und zugleich Macht verteilt.¹³¹

Mit dem Aspekt der Macht in der Autorität, scheint es mir an dieser Stelle wesentlich auf Hannah Arendt einzugehen, die in ihren Essays *Was ist Autorität* und *Die Krise in der Erziehung* (beide 1968) das Verhältnis von Macht und Autorität von einem Standpunkt der politischen Theorie aus betrachtet. Die Frage der Erziehung sei jedoch nach Arendt ohnehin ein „politisches Problem ersten Ranges“¹³².

Als Politikwissenschaftlerin und nicht als Pädagogin, wie sich Hannah Arendt selbst bezeichnet¹³³, sieht auch sie Macht und Autorität im direkten Zusammenhang. Für Arendt jedoch schließt gerade ein moderner Autoritätsbegriff, jegliche Zwangsanwendung aus, denn „wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon

¹²⁶ Vgl. Geissler 2006: 114.

¹²⁷ Vgl. Schäfer, Alfred /Thompson, Christiane: Autorität – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Autorität. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009, S. 7.

¹²⁸ Vgl. Sofsky, Wolfgang /Paris, Rainer: Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Opladen: Leske und Budrich, 1991, S. 12f.

¹²⁹ Sennett, Richard: Autorität. Aus dem Amerikanischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1985, S. 27.

¹³⁰ Vgl. Sofsky/Paris 1991: 9.

¹³¹ Vgl. Ebd.: 10.

¹³² Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I.- Hrsg. von Ursula Ludz. München: Piper, 1968/2012, S. 255.

¹³³ Vgl. Ebd.: 255.

versagt“.¹³⁴ Macht kann für sie dementsprechend nicht durch Zwang bestehen. Andererseits setzt aber Autorität auch keine Gleichheit voraus. Die autoritäre Ordnung zwischen zwei Parteien ist für Arendt grundsätzlich hierarchisch. Diese autoritäre Beziehung, als hierarchisches Verhältnis, beruht weder auf einer gemeinsamen Vernunft, noch auf der Macht des Befehlenden.¹³⁵

Bedeutend für diese Arbeit im Sinne Arendts ist, dass diese Hierarchie, nur zustande kommen kann, wenn beide Parteien die Legitimität der Hierarchie, anerkennen und die ihnen zugewiesenen Plätze einnehmen.¹³⁶ Ist dem nicht der Fall, ist Autorität durch Mittel des Zwanges eine Gewaltanwendung, in der, wie gesagt, Autorität ihre Bedeutung verliert. Arendt beruft sich an dieser Stelle auf das platonische Verständnis des Autoritätsbegriffs, das Platon in seiner Auslegung des Staates¹³⁷ eine Autorität beschrieb, die weder in Überredung bestand, noch in Gewalt.¹³⁸ In Arendts Verständnis ist Aufgabe und Zweck der Autorität schon „immer gewesen“¹³⁹ die Freiheit zu sichern, paradoxerweise indem Freiheit begrenzt wird. Ohne Autorität gäbe es überhaupt keine Erziehung.¹⁴⁰ Autorität habe demnach nichts mit Herrschaft zu tun. Neben der Notwendigkeit der Autorität zur Erhaltung der Freiheit, habe Autorität vor allem auch eine doppelte Verantwortung, nämlich für das Leben des Kindes und für den Fortbestand der Welt.¹⁴¹ Diese Verantwortung werde nicht mehr übernommen, was die „Krise der Erziehung“ bezeichnet und welche sich eben vor allem in einem Autoritätsverlust ausdrückt.

Für das pädagogische Autoritätsverhältnis folgt aus dem Gesagten, dass Autorität eine Form sozialer Macht ist, die sich zwar durch ein Verhältnis zwischen Ungleichen auszeichnet, aber ihre autoritäre Macht nicht durch Zwang und Gewalt ausnützen darf, da sonst jegliche Legitimität der Autorität verfällt. Dabei rückt die Notwendigkeit der Legitimität von Autorität besonders für pädagogische Beziehungen ins Blickfeld. Autorität darf und muss sich einer Macht bedienen, aber nur wenn diese Macht als sozialer Akt verstanden wird, der sich auf gemeinnützige Zusammenhänge bezieht. Oder mit Nohls Worten gesprochen:

¹³⁴ Arendt 1968/2012: 159.

¹³⁵ Vgl. Ebd.: 160.

¹³⁶ Vgl. Ebd.: 160.

¹³⁷ Ähnlich hat Rousseau die Wirkung von Platons „Staat“ für die Erziehung empfunden. Nach ihm sei Platons Staatsentwurf die „schönste Abhandlung über öffentlich Erziehung, die jemals geschrieben wurde“ (Rousseau, zit. in: Ruhloff 1989: 95)

¹³⁸ Vgl. Arendt 1968/2012: 160.

¹³⁹ Vgl. Ebd.: 162.

¹⁴⁰ Vgl. Ebd.: 185f.

¹⁴¹ Vgl. Arendt 1968/2012: 267.

„Wo Autorität nicht immer das Ideal des Kindes vertritt, sondern nur die Wucht der objektiven Mächte, da ist ihr die pädagogische Ablösung versagt, und es entstehen die tragischen Konflikte, die dieses Verhältnis zu einem der wenigen Grundmotive des Dramas gemacht haben“.¹⁴²

2.3.2 Voraussetzungen und Motive der pädagogischen Autorität

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den grundlegenden Voraussetzungen von pädagogischer Autorität, anhand derer Motive dargestellt werden können. Dass Autorität sich einer Macht zu bedienen hat und diese Macht als sozialer Akt verstanden wird, wurde bereits im vorherigen Kapitel dargelegt. An dieser Stelle soll nochmals auf die pädagogische Machtform als soziale Macht eingegangen werden, da sie eine bedeutende Voraussetzung der pädagogischen Autorität hervorhebt.

Da pädagogische Autorität einem sozialen Bezug zugesprochen wird, kann sich Macht nur durchsetzen, wenn jene auch von den Betroffenen zugesprochen wird. Mit anderen Worten: Autorität kann von Seiten der LehrerInnen in Anspruch genommen werden, ob sie jedoch bestehen kann erwächst aus der Anerkennung von Seiten der SchülerInnen. Sofsky und Paris legen deutlich fest: „Autorität beruht auf Anerkennung. Eine Autorität ist jemand dann, wenn andere ihn als Autorität anerkennen“.¹⁴³ In diesem Sinne bezeichnen auch Schäfer und Thompson Autorität als „anerkanntes Führungsverhältnis“.¹⁴⁴ Bedeutende Voraussetzung pädagogischer Autorität ist dementsprechend die Anerkennung.

Ein Motiv, welches sich daraus ableiten lässt, ist die Ungleichheit, die nach Michael Wimmer das Autoritätsverhältnis erst bestimmt: „Eine [...] Beziehung, in der die Überlegenheit des anderen vom Unterlegenen fraglos anerkannt wird, nennt man Autoritätsbeziehung“.¹⁴⁵ Autorität zeichnet sich in dieser Ungleichheit außerdem durch Kraft und Stärke aus, da sie eindeutig Orientierung vorgeben muss und Entscheidungen zu treffen hat. Autorität ist die stärkere Kraft im Verhältnis – so auch in der Auffassung von Richard Sennett: Autorität erwächst aus der Wahrnehmung von Stärkeunterschieden. Sie verfüge über eine Stärke, durch jene das entsprechende Subjekt gewonnen werden könne.¹⁴⁶ Trotz der Ungleichheit ist für Sofsky und Paris die Autoritätsbeziehung stets ein „reziprokes Geschehen“¹⁴⁷. Das Autoritätsverhältnis kann dadurch als ein Verhältnis des sozialen Austausches verstanden

¹⁴² Nohl 1988: 176.

¹⁴³ Sofsky/Paris 1991: 21.

¹⁴⁴ Schäfer/Thompson 2009: 7.

¹⁴⁵ Wimmer, Michael: Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane: Autorität. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009, S. 85.

¹⁴⁶ Vgl. Sennett 1985: 187.

¹⁴⁷ Sofsky/Paris 1991: 26.

werden. Durch die Anerkennung und Zuschreibung der Autorität fordert und strebt der Untergeordnete von der Autorität selbst anerkannt und honoriert zu werden.¹⁴⁸

Zentrales Motiv ist dementsprechend die Reziprozität, also der gegenseitige Anspruch aneinander. Denn von denen, die wir als Autorität besonders anerkennen, wollen wir besonders anerkannt werden, was Popitz verdeutlicht.¹⁴⁹ Pädagogische Autorität ist dementsprechend ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis, in dem sich Parteien sozial miteinander austauschen und sich gegenseitige fordern.

Das Motiv des sozialen Austausches konstituiert damit eine weitere Voraussetzung der pädagogischen Autorität: Vertrauen und damit einhergehend Erwartung. In einem Autoritätsverhältnis, das wechselseitig und damit dynamisch beschaffen ist, können die Beteiligten nicht umhin Erwartungshaltungen aneinander festzulegen. Das kann nach Söfsky und Paris nur gelingen, wenn dementsprechend Fremd- und Selbstbilder verdeutlicht und dargestellt werden.¹⁵⁰ Voraussetzung, dass ein solcher Austausch überhaupt stattfinden kann ist Vertrauen zueinander zu haben. Reichenbach drückt das folgendermaßen aus: „Vertrauen ist eine Gabe, die nicht ohne Erwartungen bleibt“.¹⁵¹

Zusammenfassend ist ersichtlich, dass es sich bei pädagogischer Autorität nicht um ein schlichtes LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis handelt, sondern um eine komplexe Beziehung. LehrerInnen und SchülerInnen befinden sich darin in einem Interaktions- und Anerkennungsprozess, welcher dynamisch ist. Im nächsten Kapitel soll daher auf das Autoritätsverhältnis, als ein dynamischer Prozess eingegangen werden.

2.4 Pädagogische Autorität als ein dynamischer Prozess von Interaktion und Komplementarität

Sie entsteht, wird gegründet, reproduziert, kann sich reformieren, gerät in die Krise und auch an ihr Ende.

Werner Helsper¹⁵²

Nach Bernadette Frei ist, trotz eines gegenwärtig recht vielschichtig verwendeten Autoritätsbegriffs, die gegenwärtige erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektive von

¹⁴⁸ Vgl. Söfsky/Paris 1991: 22.

¹⁴⁹ Vgl. Popitz 1986, zit. in: Söfsky/Paris 1991: 22.

¹⁵⁰ Vgl. Söfsky/Paris 1991: 31.

¹⁵¹ Reichenbach 2011: 205.

¹⁵² Helsper, Werner: Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane: Autorität. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009, S. 70.

Autorität eine interaktionistische.¹⁵³ In dieser Betrachtungsweise ist die Autoritätsfrage eine Beziehungsfrage, in der Autorität nicht als Eigenschaft oder Zustand gesehen wird, sondern als ein zwischenmenschliches, interaktionistisches Geschehen. Es sind daher LehrerInnen und SchülerInnen gleich bedeutend um Autorität überhaupt erst zu gestalten.¹⁵⁴

Werner Helsper stellt im eingehenden Zitat das pädagogische Autoritätsverhältnis als ein Prozess zwischen LehrerInnen und SchülerInnen dar, welcher eben nicht statisch, sondern interaktiv zu verstehen ist.¹⁵⁵ In dem „komplexen System“ einer „lebendigen Gemeinschaft“, wie Bernadette Frei das bezeichnet, muss die Lehrperson immer wieder neu eingeschätzt und beantwortet werden.¹⁵⁶ Das schulische Autoritätsverhältnis ist in diesem Sinne ein interaktionistischer Prozess, in dem Autorität immer wieder neu begründet wird oder eben auch durch eine Krise neu entsteht, wie Helsper den Prozess beschreibt.

Ebenso Reichenbachs Auffassung von „pädagogischer Führung“ ist ein interaktiver Austauschprozess zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.¹⁵⁷ Er versteht unter dem Wort Führung, Autorität als ein zwischenmenschliches Verhältnis, welches sich dynamisch stetig entwickelt und sozial austauscht.¹⁵⁸ Eine weitere Studie, welche die Interaktionsprozesse pädagogischer Autorität untersucht ist von Gerda Volmer verfasst worden. Auch sie nimmt die Position ein, dass Autorität eine Interaktion zwischen verschiedenen Personen ist.¹⁵⁹ Für Volmer folgt aus diesem Sachverhalt eine handlungs- und interaktionstheoretische Umsetzung der Frage nach Pädagogischer Autorität.¹⁶⁰

Die interaktionistische Perspektive auf Autorität in Erziehungsfragen bezieht sich auf Paul Watzlawick et al. und deren Publikation *Menschliche Kommunikation* (1969). So bezieht sich Frei auf Watzlawick et al. um darzustellen, dass sowohl Anerkennende, als auch Anerkannte in einer Autoritätsbeziehung gleichbedeutend sind um zu der Qualität einer Autoritätsbeziehung beizutragen.¹⁶¹ Ebenso bedient sich Reichenbach der Kommunikationstheorie von Watzlawick et al., um die Dynamik des Prozesses von Anerkennung und Austausch in Autoritätsverhältnissen darzulegen.¹⁶² Er ist der Ansicht, dass schulischer Unterricht vornehmlich eine Kommunikationspraxis ist, in welcher SchülerInnen

¹⁵³ Vgl. Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. Und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann, 2003, S. 26.

¹⁵⁴ Vgl. Ebd.: 36.

¹⁵⁵ Vgl. Helsper 2009: 70.

¹⁵⁶ Frei 2003: 38.

¹⁵⁷ Vgl. Reichenbach 2011: 179.

¹⁵⁸ Vgl. Ebd.: 137.

¹⁵⁹ Vgl. Volmer 1990: 6.

¹⁶⁰ Vgl. Ebd.: 3.

¹⁶¹ Vgl. Frei 2003: 27.

¹⁶² Vgl. Reichenbach 2011: 180f.

und LehrerInnen miteinander interagieren.¹⁶³ In der Unterrichtspraxis geben Lehrpersonen Anweisungen an SchülerInnen, die entweder sofort befolgt werden sollen oder deren Ausführung zu einem späteren Zeitpunkt erwartet wird.¹⁶⁴ Pädagogische Handlungsanweisungen geben demnach „wenig Möglichkeit der prinzipiell herrschaftsfreien Kommunikation“¹⁶⁵. Sowohl für Reichenbach, als auch für Volmer ist das Autoritätsverhältnis dadurch komplementär strukturiert. Bedeutend für das Verständnis der interaktionistischen Autoritätsbeziehung ist der Begriff der Komplementarität, welcher auf die Kommunikations- und Interaktionstheorie von Watzlawick et al. zurückgeht.

Mit der bekannten Formel „Man kann nicht *nicht* kommunizieren“¹⁶⁶ verweisen die AutorInnen auf Formen und Störungen der menschlichen Kommunikation. Der Begriff der Kommunikation ist bei Watzlawick et al. gleichgesetzt mit menschlichem Verhalten, da jede Form menschlichen Verhaltens eine Kommunikationsform sei, also auch non-verbale Ausdrücke wie Körpersprache- und Haltung.¹⁶⁷ Die AutorInnen stellen dar, dass in der zwischenmenschlichen Kommunikation die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern entweder symmetrisch oder komplementär strukturiert ist, also auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.¹⁶⁸ Symmetrische Beziehungen zeichnen sich durch Gleichheit aus und das komplementäre Verhältnis auf sich gegenseitig ergänzende Unterschiedlichkeiten.¹⁶⁹

In einer komplementären Kommunikation treten zwei unterschiedliche, sich aber ergänzende Rollen auf: die dominante und die inferiore Rolle.¹⁷⁰ Diese ergänzen sich in ihrer gegenseitigen Inanspruchnahme, da sie einander in Anerkennung und Zuspruch bedingen. So ist es durchaus möglich, dass die inferiore Position, also die Rolle, die eigentlich den SchülerInnen zugesprochen wird, zumindest zeitweilig, zu einer dominanten Position wechseln kann. Das geschieht beispielsweise wenn die Handlungsanweisung der Lehrperson

¹⁶³ Vgl. Reichenbach, Roland: Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53 (2007), Heft 5, S. 654.

¹⁶⁴ Vgl. Reichenbach 2011: 180.

¹⁶⁵ Ebd.: 180.

¹⁶⁶ Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Verlag Hans Huber, 1969, S. 53.

¹⁶⁷ Vgl. Watzlawick et al. 1969: 51.

¹⁶⁸ Vgl. Watzlawick 1969: 69.

¹⁶⁹ Vgl. Ebd.: 69.

¹⁷⁰ Vgl. Volmer 1990: 11.

nicht befolgt wird.¹⁷¹ SchülerInnen haben in diesem Sinne, die Möglichkeit die Autorität abzulehnen.

Frei sieht in der interaktionistischen Betrachtungsweise eine neue Qualität des Autoritätsverhältnisses, das einen mehr gestalterischen Umgang mit Autorität erlaubt.¹⁷² Laut Frei kann die Interaktion im Beziehungsgeschehen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nicht nur von einer Seite aus gebildet werden, sondern wird von beiden Seiten bestimmt und kann dadurch auch von beiden Seiten verändert werden.¹⁷³ Autorität wird einerseits von Lehrenden beansprucht und andererseits von Lernenden zuerkannt. Es besteht folglich der Bedarf nach wechselseitiger Anerkennung und Zuspruch. Das bedeutet nun für die pädagogische Autorität, dass „neben Ungleichheit auch Gleichheit immanent ist“.¹⁷⁴

Es lässt sich zusammenfassen, dass das pädagogische Autoritätsverhältnis Teil einer Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist, welche von rollenkomplementären Verhaltensmustern geprägt ist und wechselseitige Abhängigkeiten ausdrückt. Das Autoritätsverhältnis kann situationsgebunden und zeitweise gleichrangig erscheinen, trotzdem behält die Lehrperson die dominante Position. Die grundsätzliche Asymmetrie resultiert dadurch eben nicht aus Tatsache heraus, dass jemand als Autorität anerkannt wird, sondern aus der Komplementarität der Beziehung.¹⁷⁵ Damit ist gemeint, dass das pädagogische Autoritätsverhältnis sowohl von Seiten der SchülerInnen, als auch von Seiten der LehrerInnen gestaltet wird. Beide Seiten haben die Macht das Verhältnis zu beeinflussen und zu verändern. Mit Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, kann pädagogische Autorität demensprechend als ein Verhältnis betrachtet werden, welches zwar asymmetrisch strukturiert ist, aber dennoch auf Gleichheit und Gegenseitigkeit beruht, da sowohl LehrerInnen, als auch SchülerInnen aktiv zum Gelingen dieses Verhältnisses beitragen.

¹⁷¹ Vgl. Volmer 1990.: 22.

¹⁷² Vgl. Frei 2003: 29.

¹⁷³ Vgl. Frei 2003: 36.

¹⁷⁴ Frei 2003: 36.

¹⁷⁵ Vgl. Helsper 2009: 71.

2.5 Exkurs: Die Krise (der Krise) pädagogischer Autorität

Denis Kambouchner stellt in seinem Beitrag, zum Thementeil „Pädagogische Autorität“ in der *Zeitschrift für Pädagogik*¹⁷⁶, fest, dass kaum mehr über pädagogische Autorität gesprochen werden könne, ohne dabei eine gewisse Krise der Autorität, zu erwähnen.¹⁷⁷ Die Krise der pädagogischen Autorität gehe einher mit einem mangelnden, positiven Bild der Institution Schule als eine Einrichtung, die einen bedeutenden Einfluss auf junge Menschen hat.¹⁷⁸

Hannah Arendt konstituierte im Jahr 1958 in ihrem Vortrag „Die Krise in der Erziehung“, dass die Erziehungskrise als besonderer Aspekt einer allgemeinen Gesellschaftskrise zu verzeichnen ist.¹⁷⁹ Sie weist innerhalb dieser Krise weiter auf eine Autoritätskrise hin, was den generellen Verlust von Autorität für sie bedeutet. Sie ist der Meinung, dass die ErzieherInnen ihre Pflicht als „Vertreter der Welt“¹⁸⁰ gegenüber den Kindern nicht mehr einnehmen.¹⁸¹ Die Qualifikation der LehrerInnen bestehe eben darin, dass sie die Welt kennen und über sie belehren können. Dadurch würden sie Verantwortung für die Welt übernehmen, auch wenn sie diese „sie nicht gemacht haben [...] oder wünschen sollten, sie sei anders, als sie ist“¹⁸². Nach Arendt geschieht dies eben nicht mehr und Erwachsene würden sich weigern diese Verantwortung zu übernehmen. Die Herausforderung wird umgangen, wodurch Autorität an Bedeutung verlieren würde. Dieser Autoritätsverlust, bedeutet für Arendt, auch gleichzeitig eine fortschreitende Freiheitsbedrohung, da wir in einer Welt leben würden, in der „weder der traditionelle Begriff von Autorität noch der traditionelle Begriff von Freiheit ohne weiteres Gültigkeit haben“¹⁸³.

Reichenbach bezeichnet die gegenwärtige Krise der Autorität als „Krise der Krise“¹⁸⁴. Sie liegt für ihn im Verblassen oder sogar im Verlust eines Zukunftshorizontes.¹⁸⁵ Das pädagogische Versprechen an die Zukunft sei unsicher geworden, da Zukunft selbst unsicher und unvorhersehbar geworden ist. Es sei für LehrerInnen dadurch unmöglich, SchülerInnen

¹⁷⁶ Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53 (2007), Heft 5, S. 599-667.

¹⁷⁷ Vgl. Kambouchner, Denis: Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53 (2007), Heft 5, S. 627.

¹⁷⁸ Vgl. Ebd.: 628.

¹⁷⁹ Vgl. Arendt 1968/2012: 255.

¹⁸⁰ Ebd.: 270.

¹⁸¹ Vgl. Ebd.: 270f.

¹⁸² Arendt 1968/2012: 270.

¹⁸³ Ebd.: 162.

¹⁸⁴ Reichenbach 2007: 652.

¹⁸⁵ Ebd.: 651.

durch Erziehung eine (Bildungs-) Zukunft versprechen zu können.¹⁸⁶ In dieser Unsicherheit richtet sich der jugendliche Lebensgestaltungswille nicht mehr gegen die Autorität, was nach Reichenbach wünschenswert wäre, sondern endet in einer Gleichgültigkeit gegenüber der Autorität.¹⁸⁷ Die Krise der Krise der Autorität bestehe eben darin, dass „ein solcher Kampf [in einer offenen, unsicheren Zukunft; Anm. KS] geradezu irrelevant erscheint“¹⁸⁸. Ebenso Werner Helsper bezeichnet das Krisenphänomen als „Krise der Krise der Lehrerautorität“¹⁸⁹, in der, ganz im Sinne Hannah Arendts, pädagogischer Verantwortung ausgewichen werde. Diese Beispiele verdeutlichen, dass im erziehungswissenschaftlichen Krisendiskurs vor allem eine Krise der Autorität gemeint ist und diese Krise auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse zurückzuführen ist.

Es eröffnet sich dadurch einen neuen Perspektive um pädagogische Autorität: Der Prozess des sozialen Wandels in Kindheit und Jugend. Es soll zunächst geklärt werden, was unter sozialem Wandel zu verstehen ist.

Nach Peter Büchner ist dieser allgemein eine grundlegende Veränderung der Struktur einer Gesellschaft und speziell der Verlauf, die Voraussetzung und die Richtung von (Fort-) Schritten der Modernisierung.¹⁹⁰ Ralf Koerrenz und Michael Winkler charakterisieren den gegenwärtigen sozialen Wandel mit fünf Mechanismen, die hier verkürzt wiedergegeben werden:¹⁹¹

- I. *Beschleunigung*: Die Beschleunigung der Gesellschaft zeichnet sich durch Fortschritts- und Übersteigerungsdynamik aus. Soziale und kulturelle Veränderungen vollziehen sich schneller als die tatsächliche Zeit des Aufwachsens. Im pädagogischen Kontext bedeutet das, dass auch die Lernzeit beschleunigt wird. Wissen ist nicht mehr beständig, Aufwachsen und Identitätsbildung sind nicht mehr an sichere Beziehungen zu Personen und Räume gebunden. Es entsteht eine Kultur der Auflösung und Diskontinuität.¹⁹²

¹⁸⁶ Vgl. Reichenbach 2007.: 651f.

¹⁸⁷ Vgl. Ebd.: 652.

¹⁸⁸ Ebd.: 652.

¹⁸⁹ Helsper 2009: 69.

¹⁹⁰ Vgl. Büchner, Peter: Sozialer Wandel und soziale Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner: Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft: Opladen: Budrich, 2010, 9. Auflage, S. 234f.

¹⁹¹ Koerrenz, Ralf/Winkler, Michael: Pädagogik. Eine Einführung in Stichworten. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2013, S. 151-170.

¹⁹² Vgl. Koerrenz/Winkler 2013: 155f.

- II. „*Runaway World*“: Der Begriff von Anthony Giddens¹⁹³ bezeichnet das zunehmende Schwinden von Räumen und Zeiten, die bisher das Leben der Menschen bestimmt haben. Institutionen, Gemeinde und Gesellschaftlichkeit sind flüchtig geworden und entziehen sich den Menschen immer mehr. Lebensverhältnisse, die bisher Bezugspunkt und Stabilität gaben, verlieren ihre bindende Qualität.¹⁹⁴
- III. *Individualisierung*: Sozialisation erfolgt durch De-Sozialisation. Die individuelle Lebensbewältigung vollzieht sich in unterschiedlichen Räumen und Milieus. Es entsteht eine neue Art von Freiheit, die von vornherein gegeben ist und weder erkämpft werden muss, noch einen institutionellen Rahmen besitzt.¹⁹⁵
- IV. *Informalisierung*: Die Gesellschaft pluralisiert sich. Muster und Regeln des sozialen und kulturellen Verhaltens verlieren ihre Sichtbarkeit. Soziale Positionen und Zugehörigkeiten lassen sich dadurch nicht mehr klar erkennen. Verhaltensstandards müssen also selbst aufgebaut werden, diese erfordert hohe Reflexivität und situationsangemessene Flexibilität. Junge Menschen erleben kaum klare und eindeutige Richtlinien des Handelns.¹⁹⁶
- V. *Medialisierung*: Kommunikation und Interaktion verläuft mehrheitlich über technische Geräte und elektronische Medien. Dies bedeutet gleichzeitig einen Rückgang von realen und sozialen Beziehung.¹⁹⁷

Für Werner Helsper verändern sich aufgrund dieser sozialen und kulturellen Wandlungsprozesse, wesentliche Rahmenbedingungen pädagogischer Beziehungen.¹⁹⁸ Davon ist auch das schulische Autoritätsverhältnis betroffen. Die LehrerInnenautorität sei fragil und störanfällig geworden.¹⁹⁹ Helsper bedient sich, in Bezug auf die Figur der fragilen LehrerInnenautorität, dem Begriff der „Entauratisierung“²⁰⁰, welcher auf Thomas Ziehe et al. zurückgeht²⁰¹: „Die Schule hat die Aura des Rätselhaften, der Einzigartigkeit als Ort des Wissens und der Bildung, der Kultur, die sie verkörpert, das heißt der Autorität, im Zuge

¹⁹³ Vgl. hierzu: Anthony Giddens (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp; sowie Ders. (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

¹⁹⁴ Vgl. Koerrenz/Winkler 2013: 156.

¹⁹⁵ Vgl. Ebd.: 157f.

¹⁹⁶ Vgl. Ebd.: 158.

¹⁹⁷ Vgl. Koerrenz/Winkler 2013: 159.

¹⁹⁸ Vgl. Helsper 2009: 68.

¹⁹⁹ Helsper 2009: 69.

²⁰⁰ Ebd.: 67.

²⁰¹ Vgl. hierzu: Ziehe, T./ Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Rowohlt: Reinbek.

bestimmter Modernisierungsvarianten stark eingebüßt“.²⁰² Die schulische Ordnung konnte sich an selbstverständliche Verbindlichkeiten anlehnen. Diese Aura habe die Schule aber verloren. Es gäbe keinen eindeutigen gesellschaftlichen Deutungshorizont mehr, wodurch es zu einer „Entauratisierung“ gekommen wäre.²⁰³ Die Schule erscheint nicht mehr als kulturell, selbstverständlicher Raum mit gültigen Bildungsgütern und Wissensbeständen, sondern als ein umstrittener, hergestellter Raum.²⁰⁴ Die Schwächung der „Aura der Schule“ mündet letztlich auch in einer Schwächung der Anerkennung der Lehrperson als Autorität, was auch Reichenbach bestätigt.²⁰⁵

Grund dafür sei, dass bei der Beschleunigung sozialer und kultureller Wandlungsprozesse die Lehrperson kein monopolartiges Wissen mehr repräsentieren könne. Wissensbestände veralten schnell und die Lehrperson sei nicht mehr einzige/r TrägerIn von Wissen.²⁰⁶ LehrerInnen können SchülerInnen in diesem Sinne zunehmend weniger auf bestimmte Werte, Lebensformen oder Prinzipien verpflichten. SchülerInnen akzeptieren diese nicht mehr ungefragt und fordern Begründungen. Die Sicherheit pädagogischen Handelns sei dadurch nicht mehr selbstverständlich gegeben. Die zwangslose Anerkennung, sowie die schwer strukturierbare Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen kreieren eine fragile und störanfällige pädagogische Autorität: „Allzu schnell kommt es zum Zusammenbruch der Souveränität, zum Gesichtsverlust oder dem Entgleisen der Körperkontrolle“.²⁰⁷

Wie lässt sich nun, unter den Bedingungen der Modernisierung, das pädagogische Autoritätsverhältnis für LehrerInnen und SchülerInnen betrachten?

Eine Antwort darauf lässt sich bei Helsper finden, der am Beispiel von Waldorfklassen verschiedene, gelebte Varianten und Formen von Autorität darstellt und zu dem Schluss kommt, dass entgegen der Krise der Autorität, innerschulisch starke pädagogische Autoritätskonstruktionen errichtet werden können.²⁰⁸ Eine Autoritätskrise bedeutet demnach nicht immer einen Autoritätsverlust. Auch für Reichenbach ist die pädagogische Autorität nie nur krisenhaft und die Krise, der Krise nicht umfassend.²⁰⁹ Pädagogische prekär sei es, wenn im Diskurs des sozialen Wandels, Kinder und Jugendliche als Opfer veränderter, gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gesehen werden. Es ist für Reichenbach sinnlos

²⁰² Ziehe et al. 1982, zit. in: Reichenbach 2011: 198.

²⁰³ Vgl. Helsper 2009: 67.

²⁰⁴ Vgl. Ebd.: 67f.

²⁰⁵ Vgl. Reichenbach 2011: 198.

²⁰⁶ Vgl. Helsper 2009: 67.

²⁰⁷ Helsper 2009: 73.

²⁰⁸ Vgl. Ebd.: 80.

²⁰⁹ Vgl. Reichenbach 2007: 652.

darin eine Gefahr für Kinder und Jugendliche zu sehen. Dadurch werden bloß die Kontrolle und der Einfluss auf Kinder und Jugendliche gesteigert und die Erziehungswirklichkeit ignoriert.²¹⁰ Auch für Philippe Foray, geht die Krise der Autorität mit einem zunehmenden gesellschaftlichen Einfluss auf die Kindheit einher.²¹¹ Demnach laute die Frage nicht, wie das Machtverhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen entweder auf- oder abgebaut werden sollte, sondern mit welcher Form von Autorität die SchülerInnen konfrontiert werden sollten.²¹² Die Frage lautet für Reichbach wiederum „mit welchem Ziel von Macht Gebrauch gemacht wird“.²¹³

2.6 Fazit – die gegenwärtige Legitimation von pädagogischer Autorität

In meinem Fazit möchte ich nochmals auf das Autoritätsverständnis der Aufklärungsepoche zurückgreifen. Kant stellte dar, dass, pädagogische Autorität sich nicht aufgrund von Zwang legitimieren dürfe. Autorität müsse mit der Instanz der Vernunft angeführt werden, weil es darauf ankomme das emanzipatorische Streben der Zöglinge zu fördern. Autorität habe sich, so stimmen die Geister der Aufklärung überein, zu legitimieren. In Anbetracht des bisher dargelegten, soll rekapituliert werden, wo und wie in gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen pädagogische Autorität legitimiert wird.

Eine Antwort kann in der Interpretation von pädagogischer Autorität als Anerkennungs- und Austauschverhältnis gefunden werden. Denn in diesem Verständnis ist pädagogische Autorität eine asymmetrische Beziehung, welche jedoch auf Gegenseitigkeit und Gleichheit beruht. Diese Aussage soll noch einmal zusammenfassend erläutert werden. Es lassen sich folgende Voraussetzungen pädagogischer Autorität rekapitulieren:

Pädagogische Autorität versteht sich als zwischenmenschliches Verhältnis, welches auf Macht, Vertrauen, Verantwortung und Erwartungen basiert. Kennzeichnend für das pädagogische Autoritätsverhältnis in all diesen Motiven, sind die Wechselseitigkeit und die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Wechselseitigkeit meint, dass sowohl Lehrpersonen, als auch Lernende nach Anerkennung und Selbstbehauptung in diesem Verhältnis, streben. Das bedeutet jedoch nicht *nur* dass, sowohl der Meister von seinem

²¹⁰ Vgl. Reichenbach 2011: 200.

²¹¹ Vgl. Foray, Philippe: Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53 (2007), Heft 5, S. 622.

²¹² Vgl. Foray 2007: 623.

²¹³ Reichenbach 2011: 155.

Schüler, sowie umgekehrt der Schüler von seinem Meister lernt und sich diese Beziehung im Idealfall in einen Austausch verwandelt, wie Georg Steiner festhält.²¹⁴ Vielmehr ist das Wechselseitige der pädagogischen Autorität weiterhin als Machtgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu betrachten, welches sich nicht schlicht in einem sozialen Austausch auflöst. Asymmetrie und Komplementarität sind konstitutive Bedingungen eines Autoritätsverhältnisses.

Pädagogische Autorität ist ebenso im Diskurs von sozialen Wandlungsprozessen zu sehen. Diese Wandlungsprozesse und gesellschaftliche Veränderungen können als Autoritätskrise gedeutet werden. Zu Anfangs wurde mit Frei erläutert, dass die Auffassung von Autorität immer einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist.²¹⁵ Der Autoritätsbegriff ließe sich daher aus der Zeit heraus definieren.²¹⁶ Aus der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Perspektive verliert die Autorität von Erwachsenen ihre Selbstverständlichkeit und kann dementsprechend nicht mehr „auf überlieferte Denkmuster zum Zweck ihrer Legitimation zurückgreifen“²¹⁷. Vielmehr, mit Käte Meyer-Drawe gesprochen, muss die pädagogische Autorität sich stets von Neuem ausweisen und kann sich auf keine gültige Existenz berufen.²¹⁸ In dieser Betrachtungsweise wird pädagogische Autorität für diese Arbeit, als ein asymmetrisches Verhältnis, im Sinne einer symmetrischen Wechselseitigkeit gesehen. Dies möchte ich im Verständnis dieser Arbeit, als wesentliche Merkmale pädagogischer Autorität festlegen. Pädagogische Autorität fordert in diesem Sinne von allen Teilnehmenden ihr Verhältnis zueinander, nach bestimmten (pädagogischen) Prinzipien zu ordnen und zu bezwecken, Macht zu verteilen, sowie An- und Zuspruch auszutauschen. Es kann die Frage aufgeworfen werden, ob diese Ordnung und wie sie vollzogen wird, eine Frage der Didaktik ist.

²¹⁴ Steiner, Georg: Der Meister und seine Schüler. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München: Hanser Verlag, 2003, S. 14.

²¹⁵ Vgl. Frei 2003: 25.

²¹⁶ Vgl. Ebd.: 25.

²¹⁷ Meyer-Drawe, Käte: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Athenäum, 1987, 2. Auflage, S. 68.

²¹⁸ Vgl. Meyer-Drawe 1987: 68.

III. Pädagogischer Konstruktivismus als Unterrichtsprinzip

Warum sieht der Mensch die Dinge nicht?
Er steht sich selbst im Wege:
er verdeckt die Dinge.
Wir nennen das heute Konstruktivismus.
Käthe Meyer- Drawe²¹⁹

Der Konstruktivismus versteht sich als eine interdisziplinäre Erkenntnistheorie, welche auf verschiedene wissenschaftliche Theorien zurückgreift, wie auf die Neurobiologie, die Kognitionswissenschaften, die Psychologie, die Kybernetik, die Kommunikationstheorie, sowie die Systemtheorie.²²⁰ All jene Theorien beeinflussen und prägen das gegenwärtige Verständnis der konstruktivistischen Theoriebildung. Was demnach „der Konstruktivismus“ ist, lässt sich nicht festmachen. Tobias Künkler hält dazu fest, dass viele Versionen des Konstruktivismus existieren, die innerhalb ihrer Auslegungen keine gemeinsamen Grundannahmen aufweisen können, außer dem Wort „Konstruktion“ selbst.²²¹ Auch Clemens Diesbergen beschreibt den Konstruktivismus als ein viel verwendetes Wort, welches für sehr verschiedene Theorieansätze verwendet wird.²²²

Eine bekannte Interpretation ist der Radikale Konstruktivismus, welcher auf Ernst von Glaserfeld zurückgeht. Das Beiwort *radikal* bezeichnet in seiner konstruktivistischen Auffassung einerseits, dass sich der Konstruktivismus „radikal von den anderen Ismen“²²³ der herkömmlichen Begriffswelt absetzt²²⁴ und andererseits ein „radikaler Unterschied zwischen Wissen und Wirklichkeit“²²⁵ besteht. Von Glaserfeld geht davon aus, dass wir unsere Erlebenswelt selbst zusammenstellen – unsere Wirklichkeit eben konstruieren und, dass „alle Verständigung, alles Lernen und Verstehen stets Bau und Interpretation des erlebenden

²¹⁹ Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. München: Fink, 2008, S. 176.

²²⁰ Vgl. Siebert, Horst: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main: VAS Verlag, 2002, S. 49.

²²¹ Vgl. Künkler, Tobias: Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript, 2011, S. 130.

²²² Vgl. Diesbergen, Clemens: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern: Peter Lang, 1998, S. 15.

²²³ von Glaserfeld sieht in der Geschichte der Philosophie ein „Wirrwar von Ismen“ (von Glaserfeld 1981, S. 18.), so unter anderem, die nach von Glaserfeld schwer unterscheidbaren Denkrichtungen von Idealismus, Rationalismus, Nominalismus und „Dutzende mehr“ (Ebd.).

²²⁴ Glaserfeld, Ernst von: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1981, S. 19.

²²⁵ Ebd.: 19.

Subjekts ist“²²⁶. Erkennen und Wissen sind damit das Ergebnis von Handlungen eines aktiven Subjekts und nicht der „Niederschlag eines passiven Empfangens“²²⁷. In den menschlichen Handlungen erscheinen „Dinge“ oder Objekte nicht als bereits gegeben, sondern die Dinge sind jeweils so beschaffen, wie sie dem Erkennenden erscheinen.²²⁸ Die Eigenschaft der Dinge seien daher Erzeugnis des erlebenden Subjekts. Aus konstruktivistischer Sicht, wird die Welt und damit die eigene Wirklichkeit konstruiert. Meyer-Drawe bezieht sich, im zu Anfangs dargelegten Zitat, auf eben jene Problematik der Wirklichkeit der Dinge. Sie spricht dabei einen der Hauptkritikpunkte am Konstruktivismus an: die Viabilität. Diese bedeutet im im radikal-konstruktivistischen Sinne, dass bei der Konstruktion von Wirklichkeit, das Individuum durch bereits vorhandene (Wirklichkeits-) Konstrukte eingeschränkt wird. Diese können einerseits eine neue Grundlage bilden oder das Individuum scheitert an den bereits vorhandenen Konstrukten.²²⁹ Das Konzept der Viabilität besagt demnach, dass im zielstrebigem Handeln des Individuums, jene Erkenntnisse aufgenommen werden, die brauchbar im Bereich der Erlebenswelt sind.²³⁰

Anfang der 1990iger Jahre fand der Konstruktivismus in seiner interdisziplinären Auslegung Eingang in die pädagogischen Diskurse.²³¹ Wird nun über „Pädagogischen Konstruktivismus“ gesprochen, finden sich ebenso keine einheitlichen Konzepte und Überzeugungen, sondern gleichfalls verschiedene Strömungen.²³² Für diese Arbeit möchte ich daher den Pädagogischen Konstruktivismus als *Unterrichtsprinzip* behandeln und meine insbesondere die konstruktivistische Didaktik.

Aber es ist auch in der sogenannten konstruktivistischen Didaktik kein homogenes Theoriegebäude zu erkennen. Die konstruktivistische Didaktik bezieht sich zwar auf erkenntnistheoretische Prämissen, doch entwickelte jede Auslegung eigene Grundeinsichten im Kontext der eigenen pädagogischen Fragestellung. Die vorliegende Arbeit wird den Argumentationsgang der „systemisch-konstruktivistischen Didaktik“²³³ hinterfragen, da sie sich im „unterschiedlichen Spektrum der Konstruktivismen, als eine Interaktionstheorie

²²⁶ Glaserfeld 1981: 17.

²²⁷ Ebd.: 30.

²²⁸ Vgl. Ebd.: 30.

²²⁹ Vgl. Diesbergen 1998: 28.

²³⁰ Vgl. Ebd.: 28.

²³¹ Vgl. Ebd.: 63.

²³² Vgl. Ebd.: 17.

²³³ Jener Ansatz der konstruktivistischen Didaktik, bezieht sich auf die Arbeiten von Kersten Reich und Reinhard Voß.

versteh²³⁴ und sich dadurch als Beziehungspädagogik begründet, die das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden konstruktivistisch erörtert.

Darin sehe ich einen Anknüpfungspunkt an das zuvor dargelegte Autoritätsverständnis als einen wechselseitigen Austauschprozess in einer LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Damit wird letztlich der Frage nachgegangen, inwiefern das zugrundeliegende Autoritätsverständnis für diese Arbeit und die didaktisch-konstruktivistische Auffassung einer LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung ineinander greifen oder sich auch theoretisch voneinander unterscheiden.

Es werden zunächst die wichtigsten Begründungen und Grundannahmen des Konstruktivismus vorgestellt und die unterschiedlichen Begriffe erläutert. Dazu gehören: das Verständnis von Wirklichkeit, Viabilität, Beobachtung und System. Danach gehe ich auf die konstruktivistische Didaktik ein und stelle Prozesse sowie Ziele in einem konstruktivistisch gedachten Unterricht dar. Anschließend wird auf das Lehr- und Lernverständnis im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik eingegangen, was zugleich die LehrerInnenrolle- sowie die SchülerInnenrolle skizziert. Letztlich diskutiere ich die Kritik am Konstruktivismus und dessen Lehr- und Lernverständnis.

3.1 Grundannahmen und Kernthesen konstruktivistischer Theoriebildung

Wie bereits erwähnt weist der Konstruktivismus kein einheitliches Theoriegebäude auf. Daher wird es nicht möglich sein, eine umfassende Darstellung des Konstruktivismus wieder zu geben. Für das Verständnis der konstruktivistischen Didaktik, die sich dieser Erkenntnistheorie bedient, erachtet ich an dieser Stelle eine detaillierte Ausführung für nicht notwendig. Vielmehr möchte ich den LeserInnen anhand der begrifflichen Zugänge ein näheres Verständnis zum Konstruktivismus eröffnen. Hierfür beziehe ich mich auf den Radikalen Konstruktivismus, da jener die prominenteste Auslegung ist.

Der radikale Konstruktivismus geht von folgenden Kernthesen aus:

- I. Jede Wirklichkeit ist unmittelbar die Konstruktion derer, die diese Wirklichkeit zu entdecken und zu erforschen versuchen.²³⁵
- II. Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.²³⁶

²³⁴ Vgl. Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Luchterhand, 2004, 2. Auflage, S. 1.

²³⁵ Vgl. Watzlawick, Paul: Vorwort und Einleitung. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1981, S. 9.

²³⁶ Vgl. Ebd.: 15.

- III. Erkennen und Wissen sind das Ergebnis von Handlungen eines aktiven Subjekts.²³⁷
- IV. Die Existenz eines Objektes ist demnach Produkt des aktiven Subjektes und niemals schlicht eine Gegebenheit der objektiven Wirklichkeit.²³⁸
- V. Die Erlebenswelt des Subjekts ist in diesem Sine veränderbar und unregelmäßig – also viabel.²³⁹

Diese dargelegten Kernthesen werden im Folgenden anhand der Theoriebegriffe näher erläutert.

3.1.1 Wissen und Wirklichkeit

Von Glaserfeld stützt sich in seiner Argumentation auf die Vorsokratiker, die sagten: „Und das genaue freilich erblickt kein Mensch (...) denn selbst wenn es einem in höchstem Maße gelänge, ein Vollendetes auszusprechen, so hat er selbst trotzdem kein Wissen davon: Schein (meinen) haftet an allem“²⁴⁰. Die Idee des Scheins, die von Glaserfeld benutzt wird, um das Bild der Wirklichkeit und des Wissens im radikalen Konstruktivismus zu entwerfen, besagt, dass es keine objektive Wirklichkeit geben kann und Wissen notwendigerweise eine Beschreibung oder Abbild der Welt an sich ist.²⁴¹ Der Mensch wird in dieser Welt zum „Entdecker“ und seine Aufgabe ist die Wirklichkeit zu erkunden und möglichst wahrheitsgetreu zu erkennen.²⁴² Die Welt, die wir erleben und erkennen, würde notwendigerweise von uns selbst in einem aktiven Erleben konstruiert. Die Welt, die aus Erlebtem besteht, habe dadurch keinerlei Anspruch auf Wahrheit im Sinne einer ontologischen Wirklichkeit, so von Glaserfeld.²⁴³

Für Tobias Künkler ergibt sich in der Argumentation von Glaserfelds eine „prinzipielle Unzulänglichkeit der Welt bzw. der Wirklichkeit“²⁴⁴, welche verdeutlicht, dass die Existenz der Wirklichkeit prinzipiell verneint wird.²⁴⁵ Der Konstruktivist Horst Siebert unterstreicht den Gedanken vereinfacht: „Entdeckt wird ein Land, das bisher unbekannt war, das aber auch ohne uns vorhanden ist. Erfunden wird etwas Neues, Erfindung ist Konstruktion“²⁴⁶. Daraus ergibt sich, dass Wahrheit und Wirklichkeit unabhängig von Wissen existieren und die

²³⁷ Vgl. Glaserfeld 1981: 30.

²³⁸ Vgl. Ebd.: 32f.

²³⁹ Vgl. Ebd.: 31f.

²⁴⁰ Zit. nach Glaserfeld 1981: 24.

²⁴¹ Vgl. Ebd.: 25.

²⁴² Vgl. Ebd.: 25.

²⁴³ Vgl. Ebd.: 28.

²⁴⁴ Künkler 2011: 139.

²⁴⁵ Vgl. Ebd.: 139.

²⁴⁶ Siebert, Horst: Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt am Main: VAS Verlag, 2005, S. 20.

Wirklichkeit dadurch nicht messbar ist und sich erst in einem Prozess von Wahrnehmung für uns eröffnet.

3.1.2 Viabilität

Von Glaserfeld leitet von dem englischen Wort *viability*, welches für ihn „Gangbarkeit eines Weges“²⁴⁷ ausdrückt, den Begriff „Viabilität“ für den Radikalen Konstruktivismus ab. Von Glaserfeld verdeutlicht sein Verständnis von Viabilität anhand der Metapher des „blinden Wanderers“²⁴⁸:

„Ein blinder Wanderer, der den Fluß jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal lief und all die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden.“

Das Netz von Wegen, welches der Wanderer in seinem Gedächtnis entwirft, passe zwar in den „wirklichen Wald, doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Wald, Bäume, wie ein außenstehender Beobachter sie sehen könnte“²⁴⁹. Der Wald an sich beginne für den blinden Läufer jedoch wo er in seinem Laufen behindert oder gehemmt werde. Von Glaserfeld möchte damit verdeutlichen, dass unsere Sinnesorgane, wie jene des Waldläufers, eben immer wieder ein Anstoßen an ein Hindernis melden, uns jedoch aber „niemals Merkmale oder Eigenschaften dessen, woran sie anstoßen“²⁵⁰ vermitteln. Unsere Sinnesorgane würden damit zwar Unterschiede wahrnehmen, nicht aber die Dinge selbst, die sich von anderen unterscheiden ließen.²⁵¹ Wir bauen unsere Welt also auf Signalen auf, welche wir auf die Berührung mit Hindernissen in der Umwelt zurückführen würden. Unser Handeln erfordere dadurch nicht, unsere Umwelt so zu sehen wie sie wirklich ist, sondern verlangt nur, dass wir wahrnehmen was wir brauchen oder bedürfen um unsere Handlung erfolgreich zu machen oder im Sinne des Waldläufers aus dem Wald heraus an sein Ziel zu gelangen.²⁵²

²⁴⁷ Glaserfeld, Ernst von: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffes der Objektivität. In: Heinz von Foerster et al.: Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld, Peter M. Hejl, Sigfried J. Schmidt, Paul Watzlawick. München: Piper, 2006, 9. Auflage. (Band 5 der Reihe, hgg. v. Heinz Gumin u. Heinrich Meier) S. 18.

²⁴⁸ Ebd.: 19.

²⁴⁹ Ebd.: 19.

²⁵⁰ Ebd.: 21.

²⁵¹ Vgl. Ebd.: 21.

²⁵² Vgl. Ebd.: 22.

Künkler fasst die Metapher des blinden Waldläufers folgendermaßen zusammen: Viabilität bedeutet im Sinne der Metapher, dass wir kein Wissen von der Welt als solcher hätten, also kein Wissen, das auf Übereinstimmung mit der Welt beruhen würde, sondern lediglich ein Wissen *von* der Welt, welches viabel oder eben „passend“ sei.²⁵³ Von Glaserfeld greift in seiner Theoriebildung um den Begriff der Viabilität auf Darwins Evolutionstheorie zurück. So tauchen die Konstrukte der Wirklichkeit in einer Variation auf, werden ausgelesen und schließlich je nach Brauchbarkeit und Funktionalität angepasst.²⁵⁴ In den Wirklichkeitskonstruktionen wird mit dem Kriterium der funktionalen Art entschieden, welche Wahrnehmungen aufgenommen und an die eigene Wirklichkeit angepasst werden. Das Konstruieren der Wirklichkeit verläuft dadurch nicht auf beliebige Art und Weise, da die Konstruktionsakte, die der Mensch vollzieht, sich verändern, neu bilden und ständig anpassen müssen. Indem der blinde Wanderer stetig an Hindernisse gerät, muss er seine Wahrnehmung an die Wirklichkeit neu anpassen.

3.1.3 Beobachtung

Die oben zitierte Metapher des blinden Wanderers, dient auch an dieser Stelle dafür, zu erklären, warum das Konzept des Beobachters ein Leitmotiv im konstruktivistischen Denken ist: „(...) doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Wald, Bäume, wie ein außenstehender Beobachter sie sehen könnte“.²⁵⁵

Die Wirklichkeit des Blinden, der im Wald läuft und derjenige des Beobachters, welcher die Situation sieht, sind als zwei unterschiedliche Standpunkte aufzufassen.²⁵⁶ Der Beobachter in von Glaserfelds Metapher sieht die Bäume, an welche der blinde Wanderer anstößt und er erkennt auch den Wald an sich. Er kann aber trotzdem lediglich die Situation beschreiben und nichts über die inneren Zustände aussagen, so deutet Diesbergen die Metapher.²⁵⁷ Die Beschreibung ist demnach immer eine Situationsbeschreibung – also relativ und nicht eine Beschreibung der objektiven Wirklichkeit. Für Diesbergen ergibt sich daraus die Konsequenz, dass Aussagen immer nur vom eigenen Standpunkt aus gemacht werden können und jene Beobachtungen, die von einem Anderen ausgemacht werden, von uns getrennt halten müssen.²⁵⁸ Jede Wirklichkeit ist eine von uns beobachtete Wirklichkeit. Erkennen ergibt sich aus der Beobachtung des handelnden Subjekts. Alles Wissen, wird vom Standpunkt einer

²⁵³ Vgl. Künkler 2011: 143f.

²⁵⁴ Vgl. Diesbergen 1998: 28.

²⁵⁵ Glaserfeld 2006: 19.

²⁵⁶ Vgl. Diesbergen 1998: 32.

²⁵⁷ Vgl. Ebd.: 32f.

²⁵⁸ Vgl. Ebd.: 33.

Beobachtung erkannt und verstanden. Durch die Beobachtung, wird eine Welt konstruiert, die unabhängig von Außenstehenden besteht.

3.1.4 System und Selbstorganisation

Ein weiterer Ansatz im Verständnis des Radikalen Konstruktivismus ist die These des selbstorganisierten Systems. Diese steht eng im Zusammenhang mit dem Begriff der „Autopoiese“, welche auf die Naturwissenschaftler Francisco J. Varela und Humberto Maturana zurückgeht. Autopoiese drückt nach Varela aus, dass „die Mechanismen der Selbst-Erzeugung den Schlüssel für das Verständnis der Mannigfaltigkeit wie der Einzigartigkeit des Lebens liefern“²⁵⁹. Konstruktivistisches Denken versteht sich in diesem Sinne als systemisches Denken. Das menschliche Gehirn wird als System betrachtet, welches sich eigendynamisch selbstkonstruiert. Das menschliche oder wie Varela es bezeichnet, „das lebende System“ sei mit der Eigenschaft der Autonomie ausgestattet.²⁶⁰ Varela versteht jene autonomen Systeme als dynamische Systeme, die durch ihre Organisation bestimmt sind.²⁶¹ Gemeinsam ist ihnen die Tatsache, dass sie „organisationell geschlossen“²⁶² sind. Organisationelle Geschlossenheit bezieht sich wiederum auf die Wahrnehmungen des Gehirns, welche eben geschlossen wahrgenommen werden. Dies bedeutet, dass sich das Gehirn des autonomen Subjekts die eigene Wirklichkeit aus sich selbst heraus entwickelt und diese Organisation der Wahrnehmungen vollzieht sich systemisch geschlossen.

In dieser These bezieht sich Varela auf neurobiologische Grundlagen, die ihm eine, wie er es ausdrückt, „empirische Evidenz“²⁶³ liefern. So unter anderem auf molekulare Zellsysteme, die sich, ganz im Sinne der Autopoiese, selbständig und geschlossen organisieren.²⁶⁴ Varela setzt damit den Menschen und seine Lebenswirklichkeit gleich mit seinen neurobiologischen Grundlagen. Er führt weitere Beispiele an, die ihn zu der Erkenntnis führen, dass eine bestimmte Einheit, immer ein autonomes und eigenes Verhalten besitzt.²⁶⁵ Dadurch ergibt sich die konstruktivistische These, dass jedes System seine Wahrnehmungen geschlossen organisiert, seine Wirklichkeit dadurch aus sich selbst heraus erzeugt und sich darin selbst erhält.

²⁵⁹ Varela, J. Francisco: Autonomie und Autopoiese. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987, S. 119.

²⁶⁰ Vgl. Ebd.: 119.

²⁶¹ Vgl. Ebd.: 121.

²⁶² Varela 1987: 121.

²⁶³ Varela 1987: 124.

²⁶⁴ Vgl. Ebd.: 125.

²⁶⁵ Vgl. Ebd.: 126.

3.2 Konstruktivistisch gedachter Unterricht – oder: „wenn es steiler wird eine Art Kopfsprung machen“

„Wenn Sie Leuten das Skifahren beibringen wollen, ist die Hauptschwierigkeit die, dass die Bewegung, die ein Skifahrer machen muss, sich fast alle gegen das instinktive Verhalten richten. Wenn Sie z.B. den Hang hinunterrutschen und es wird steiler, sagt Ihnen der Instinkt, sich zunächst nach hinten zu lehnen. Doch dann laufen Ihnen die Skier davon. Sie müssen also genau das Gegenteil tun: Wenn es steiler wird, eine Art Kopfsprung machen. Das ist schwer, weil die ganze Automatik des Körpers dagegen wirkt. (...) Das ist, glaube ich, sehr wichtig, wenn es sich in der Erziehung auch etwas anders verhält. In der Erziehung geht es nicht gegen Instinkte, sondern oft gegen die Tatsache, dass da überhaupt noch keine Begriffe vorhanden sind.“²⁶⁶

Ernst von Glaserfeld erläutert in diesem Zitat sein konstruktivistisches Denken in Erziehungsfragen aus seiner Erfahrung als Skilehrer. Ganz im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes möchte er SchülerInnen nicht erklären „wie etwas gemacht werden soll“²⁶⁷, sondern will sie dazu anleiten, selbst eigene Gedanken zu produzieren und sich selber in verschiedenen Situationen auszuprobieren. Diese pädagogische Anleitung vollziehe sich, indem SchülerInnen in Situationen geführt werden, in denen es „möglich und sogar wahrscheinlich ist, dass er [der Schüler; Anm. KS] gewisse Gedankenverbindungen machen wird“²⁶⁸, welche eben selbst vollzogen werden. Genauso sieht von Glaserfeld die Situation bei SkianfängerInnen. Sie müssen so angeleitet werden, dass sie Bewegungen oder eben Erkenntnisse eigens erfahren können. In diesem Gedankengang lässt sich das Hauptmerkmal im konstruktivistisch gedachten Unterricht hervorheben: das *Selbst*, welches sich aus sich heraus produziert und sich dadurch selber hervorbringt.

Im konstruktivistisch gedachten Unterricht wird SchülerInnen nicht vorgegeben, was die Lösung ist, sondern sie werden dazu angeleitet, selbst zu den Lösungen finden²⁶⁹ oder eben metaphorisch mit von Glaserfeld gesprochen: Wenn es steiler, oder anders gesagt schwieriger wird, soll unter Anleitung selbstständig „eine Art Kopfsprung“ gemacht werden. Nur dann, würden SchülerInnen selbst erkennen, dass das was sie selber gemacht haben ihre eigene

²⁶⁶ Glaserfeld, Ernst von: Ernst von Glaserfeld im Interview mit Reinhard Voß. Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Basel: Beltz, 2005, 2. Auflage, 33f.

²⁶⁷ Ebd.: 34.

²⁶⁸ Ebd.: 34.

²⁶⁹ Ebd.: 34.

Produktion gewesen sei, so von Glaserfeld. Dadurch lasse sich Motivation aufbauen um neue Probleme zu lösen und nicht dadurch, „dass man erklärt, wie es gemacht werden soll“²⁷⁰.

3.2.1 Konstruktivistische Didaktik

Im Folgenden beziehe ich mich auf die systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Arbeiten von Kersten Reich und Reinhard Voß, da ihre Auffassung von Didaktik innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses gegenwärtig den größten Einfluss besitzt. Ihre didaktischen Argumentationen werden anhand von Zielen und Prozessen von konstruktivistisch gedachtem Unterricht erläutert.

Reich vertritt in seiner Arbeit folgendes Grundpostulat einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik: Die Bedeutung der Inhalts- und Beziehungsebene.²⁷¹ Anhand dieser Position baut sich Reichs Argumentation um eine konstruktivistische Didaktik auf. Der Inhalt, also die kognitive Ebene im Unterricht, und die Beziehung, die soziale Ebene, stehen in einem konstruktivistisch gedachten Unterricht, im direkten Zusammenhang. Würde diese Wechselwirkung der beiden Ebenen in der Didaktik mehr Beachtung finden, so könnte Unterricht besser bewältigt werden und für LehrerInnen als auch SchülerInnen tragreicher werden.²⁷²

Reich führt diese These zurück auf eine bisherige Krise in „herkömmlichen Didaktiken“²⁷³. Die Krise verdeutliche sich für ihn vor allem darin, dass in der Didaktik pädagogische Beziehungen mit SchülerInnen kaum Beachtung fänden.²⁷⁴ LehrerInnen seien dadurch im Unterricht einem hohen Beziehungsdruck ausgesetzt.²⁷⁵ Es bedarf laut Reich demnach nicht nur eine Reflexion auf kognitive Inhalte, sondern auch auf Gefühle, Einstellungen und Wertemuster.²⁷⁶ Es bedürfe „einer Kommunikation über die Beziehungsseite selbst“²⁷⁷, denn jeder beliebige Inhalt, welcher didaktisch vermittelt werde, stehe immer auch in Beziehung zu den Individuen im Prozess.²⁷⁸

²⁷⁰ Vgl. Glaserfeld 2005: 34.

²⁷¹ Vgl. Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand, 2002a, 4. Auflage, S. 9.

²⁷² Vgl. Ebd.: 270f.

²⁷³ Ebd.: 271.

²⁷⁴ Vgl. Ebd.: 279.

²⁷⁵ Vgl. Ebd.: 271.

²⁷⁶ Vgl. Ebd.: 271.

²⁷⁷ Ebd.: 271.

²⁷⁸ Vgl. Ebd.: 277.

Der erste wichtige Prozess einer konstruktivistischen Didaktik ergibt sich aus der Annahme, dass Unterricht dadurch entstehe, dass Beziehung und Inhalt in Wechselwirkung stehen. Unterricht baue sich aufgrund von Zutrauen und Selbstwertgefühl aller Beteiligten auf.²⁷⁹

Auf diesem Prozess aufbauend ergibt sich ein wichtiges Ziel in der konstruktivistischen Didaktik: die Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht von Seiten der SchülerInnen. In einem konstruktivistisch-systemischen Unterricht haben Lernende einen bedeutenden und konstruktiven Anteil. SchülerInnen und LehrerInnen gehen gemeinsam ein aktives, dialogisches und vor allem interaktives Unterrichtsgeschehen ein. Reich legt dem ein starkes Bild zugrunde: SchülerInnen dürfen „nicht mehr als ein Objekt gesehen werden, in das man alles bloß einprägt, was andere schon beschlossen haben“.²⁸⁰ Konstruktivistische Lernende sind dazu aufgefordert, Wissen eigens zu konstruieren, anstatt es zu übernehmen.

Diese didaktische Anforderung leitet sich aus der konstruktivistischen These der Beobachtung ab. Denn auch in der Didaktik gilt, dass alles Erkennen und Wissen aus der Perspektive der Beobachtung geschieht. Reich hebt hervor, dass sich eine konstruktivistische Didaktik der „Verantwortung der Beobachtung“²⁸¹ behaupten müsse. SchülerInnen seien selbstständige Beobachter, die anhand von Beobachtung und Reflexion aktiv ihre Konstruktion von Wirklichkeit zu finden haben.²⁸²

Darin lässt sich ein weiterer grundlegender Prozess einer konstruktivistischen Didaktik feststellen: Konstruktivistisch gedachter Unterricht ist interaktionistisch orientiert.²⁸³ Im Unterricht müsse Raum sein für verschiedene BeobachterInnen, die jeweils ihre eigene Perspektive – also die eigene Konstruktion von Wirklichkeit – im Unterricht einbringen können. Konstruktivistische LehrerInnen dürfen eben kein Wissen vorgeben, sondern es müsse von den SchülerInnen selbst entdeckt oder auch erforscht werden – ganz ähnlich wie im Radikalen Konstruktivismus, indem der Mensch als Entdecker verstanden wird. Daraus ist ersichtlich, dass die Grundzüge der konstruktivistischen Didaktik der Erkenntnistheorie unterliegen. So ist auch der Begriff *systemisch* in der „systemisch-konstruktivistische Didaktik“ zu betrachten. Systemisch meint nach Reich eine systemische Beobachtungslehre. Er grenzt sich dabei von Niklas Luhmann ab und betrachtet nicht die Beobachter selbst als Systeme, sondern die Beobachtung an sich versteht sich als systemisch.²⁸⁴ Systemische

²⁷⁹ Vgl. Reich 2002a: 274.

²⁸⁰ Ebd.: 259.

²⁸¹ Ebd.: 259.

²⁸² Vgl. Ebd.: 259.

²⁸³ Vgl. Ebd.: 283.

²⁸⁴ Vgl. Ebd.: 285.

Beobachtung meint ein singuläres, subjektives Beobachterkonstrukt, das zwischen Subjekt und Umwelt vermittelt.

Ein weiterer interessanter, didaktischer Prozess findet sich in Reichs Skizzierung des „Mehr- und Besserwissers“. Er ist der Ansicht, dass aufgrund eines „Wissens- und Informationsvorsprung“²⁸⁵ der LehrerInnen, die pädagogische Beziehung komplementärer Natur ist. Eine symmetrische Beziehung sei dadurch eben ausgeschlossen. Er scheint fast eine Warnung auszusprechen, indem er sich dafür ausspricht, dass dieses „Mehr an Wissen“ keine Gültigkeit in der Beziehungsseite gewinnen dürfe.²⁸⁶ Daraus zeichnet sich bereits ein erstes Autoritätsverständnis einer systemischen-konstruktivistisch Didaktik ab. Denn das Mehrwissen von Lehrpersonen dürfe sich nicht durch eine Machtposition, welche Reich als Autorität bezeichnet²⁸⁷, in einer Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen etablieren. Das Mehrwissen, so führt Reich weiter aus, dürfe das Wissen der SchülerInnen nicht entwerten oder anders ausgedrückt die Lehrperson sollte nicht versuchen „sie mit Besserwisserei zu ironisieren“.²⁸⁸ So werde SchülerInnen die Beteiligungsmöglichkeit abgesprochen, die ihnen in einem konstruktivistischen Unterricht zustehen würden.

Das stärkste didaktische Bild, welches die eben beschriebenen Ziele und Prozesse zusammenfasst, skizziert Reich mit dem sogenannten pädagogischen Dreiklang von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Mit anderen Worten: dem Unterrichtsprozess von „Erfinden, Entdecken und Enttarnen“.²⁸⁹

Das erste Begriff erklärt sich aus der konstruktivistischen Annahme der Wirklichkeit: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“²⁹⁰. Als didaktische Ebene fügt Reich nun die Rekonstruktion hinzu. Wir würden unsere Welt zwar erfinden, aber diese Erfindung, welche wir vollziehen, gäbe es eigentlich schon. Erfindungen würden sich relativieren, da die Wirklichkeit demzufolge eigentlich rekonstruiert werden würde. Didaktisch erheblich sei es nun, diesen Prozess nicht zu verändern. Das „erste Prinzip der Konstruktion“²⁹¹ müsse nach Reich beibehalten werden. Er sieht darin eine veränderte pädagogische Perspektive. LehrerInnen geben keine Fakten vor, sondern leiten SchülerInnen dazu an, nach Motiven und

²⁸⁵ Reich 2002a: 260.

²⁸⁶ Vgl. Ebd.: 260.

²⁸⁷ Vgl. Ebd.: 260.

²⁸⁸ Ebd.: 264.

²⁸⁹ Ebd.: 121.

²⁹⁰ Ebd.: 119.

²⁹¹ Ebd.: 120.

Hintergründen zu fragen. So würden SchülerInnen lernen zu erfinden und zu entdecken – also zu konstruieren und zu rekonstruieren.

Letztlich fügt Reich noch die Dekonstruktion – oder „die Enttarnung“ hinzu. Wirklichkeiten könnten nicht nur erfunden und entdeckt werden, sondern, weil sie auch immer anders, oder konstruktivistisch gesprochen viabel, sein können, können Wirklichkeiten enttarnt werden.²⁹² Reich spricht dabei die kritisch-skeptischen Ziele in der Pädagogik an. SchülerInnen sollen dazu angeregt werden, kritisch zu denken oder wie er dies ausdrückt „zirkulär-systemisch“²⁹³ zu denken.

Zusammenfassend können nun folgende didaktische Leitgedanken eines konstruktivistischen Unterrichts hervorgehoben werden. Bedeutend im konstruktivistischen Unterricht ist neben dem zu vermittelnden Inhalt die Beziehungsebene, also das pädagogische LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis. Reich betrachtet Schule und Unterricht als Erfahrungsraum, indem Beziehungslernen stattfinden muss, da jeglicher Inhalt über die Beziehungsebene verlaufe. LehrerInnen werden als „professionelle Dialogpartner“²⁹⁴ betrachtet, welche gemeinsam mit den SchülerInnen Unterricht gestalten. Dadurch müsse den SchülerInnen auch das Recht zugestanden werden, den Unterricht mitzubestimmen. Unterricht ist dadurch ein interaktionistischer Prozess, indem allen Beteiligten ihre eigene (Beobachter-) Perspektive anerkannt werden müsse. SchülerInnen sind selbstständige, systemische BeobachterInnen. Diese treten mit ihren Lehrpersonen, die ebenso eine eigene systemische Beobachterperspektive einnehmen, in Interaktion. Aus dieser konstruktivistischen Annahme, ergibt sich das didaktische Postulat, dass Wissen und Wirklichkeit relativ sind und LehrerInnen ihren SchülerInnen dadurch überhaupt kein Wissen vorgeben können, da es ja zuerst konstruiert (erfunden), später rekonstruiert (entdeckt) und danach dekonstruiert (enttarnt) werden müsse. Dieser Prozess verlange allerdings eine didaktische Anleitung, nach systemisch-konstruktivistischen Grundlagen.

Es ist ebenso ersichtlich, dass ein konstruktivistischer Unterricht durch Prinzipien der Ethik und der Alterität geprägt ist. So nennt Reinhard Voß als zentrales Element des

²⁹² Vgl. Reich 2002a: 121.

²⁹³ Ebd.: 121.

²⁹⁴ Voß, Reinhard: Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Basel: Beltz, 2005, 2. Auflage, S. 45.

konstruktivistischen Unterrichts, die Ethik.²⁹⁵ Für von Glaserfeld ist ein wichtiger Bestandteil konstruktivistischen Denkens die Toleranz, da jedes theoretische Modell, nie als das einzige Modell verstanden werden könne.²⁹⁶ Nach von Glaserfeld lehre der Konstruktivismus den Menschen tolerant gegenüber anderen Ansichten zu sein. „Wenn Sie Konstruktivist sind, müssen sie tolerant sein“²⁹⁷, so die Wertevorstellung von Glaserfelds. Auch bei Reich lassen sich ethische Standpunkte finden. Das ist unter anderem ersichtlich durch seine Ansicht, dass „Lehrer und Schüler unter der Perspektive des Menschlichen als gleich anzusehen“²⁹⁸ sind. Das Prinzip der Alterität lässt sich vor allem in dem Grundpostulat Reichs, in der Frage der Inhalts- und Beziehungsebene, erkennen. Der/die Andere ist in einem konstruktivistisch gedachten Unterricht ein grundlegender Gedanke. Reich entwirft folgendes Menschenbild: „Wir nehmen den Lehrer und alle Lerner so, wie sie individuell sind: Als Menschen, als Subjekte, als jeweils Andere, die sich gegenüber Anderen verhalten“.²⁹⁹ Von Glaserfeld beschreibt das Prinzip folgendermaßen: „Um eine wirklich viable Wirklichkeit aufzubauen, brauche ich also die anderen“.³⁰⁰ Dadurch verändere sich nach Reich die Rolle der Didaktik radikal³⁰¹ und damit einhergehend das implizierte Lehr- und Lernverständnis in den Rollen von LehrerInnen und SchülerInnen.

3.2.2 Die SchülerInnenrolle – das Lernverständnis im konstruktivistischen Unterricht

Die Beschreibung der SchülerInnenrolle im konstruktivistisch gedachten Unterricht, könnte mit dem Begriff des *Selbst* gleichgesetzt werden. So haben SchülerInnen selbsttätig, selbstbestimmend und selbstgestaltend zu sein.³⁰² An einer anderen Stelle schreibt Reich, dass das Selbstwertgefühl der SchülerInnen gesteigert werden müsse.³⁰³ Die Beschreibung erweitert sich mit dem Begriff der Aktivität. Bedeutend scheint es für den konstruktivistisch gedachten Unterricht demnach zu sein, SchülerInnen in einer aktiveren und konstruktiveren Rolle zu sehen. Diese „veränderte“ Rolle begründet sich im Bild der Krise, in welcher SchülerInnen als Objekte, die gefüllt werden müssen, angesehen wurden.³⁰⁴

²⁹⁵ Vgl. Voß, Reinhard: Ernst von Glaserfeld im Interview mit Reinhard Voß. Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Basel: Beltz, 2005, 2. Auflage, S. 37.

²⁹⁶ Vgl. Glaserfeld 2005, Interview: 37.

²⁹⁷ Ebd.: 37.

²⁹⁸ Reich 2002a: 263.

²⁹⁹ Ebd.: 263.

³⁰⁰ Glaserfeld, 2005, Interview: 38.

³⁰¹ Vgl. Reich 2002a: 266.

³⁰² Vgl. Ebd.: 275.

³⁰³ Vgl. Ebd.: 274.

³⁰⁴ Vgl. Ebd. 259.

Das ist die wohl bedeutendste Zuschreibung für die SchülerInnenrolle im konstruktivistisch gedachten Unterricht: die aktive Selbst- und Mitbestimmung von SchülerInnen. Sie haben einen konstruktiven Anteil am Unterrichtsgeschehen und treten aktiv und dialogisch in eine Beziehung zu ihren LehrerInnen.³⁰⁵ Reich schreibt ihnen die Rolle der selbstständigen Beobachter zu, deren Aufgaben es ist zu entdecken, auszuprobieren, zu beobachten und zu reflektieren.³⁰⁶ Er fasst dies in der These zusammen, dass SchülerInnen ermöglicht werden sollte, ihre Konstruktion von Wirklichkeit zu finden.³⁰⁷ Ebenso betrachtet von Glaserfeld Lernen im Konstruktivismus als selbsttätigen „Bau und Interpretation des erlebenden Subjekts“³⁰⁸.

Das Lernverständnis im konstruktivistisch gedachten Unterricht begründet sich demnach einerseits in der Beziehung zu den LehrerInnen und andererseits orientiert es sich am Verständnis der Lebensnähe. Lernen sollte, so Reich, nicht zu theoretisch oder gar „unbeteiligt und didaktisch gesehen oberflächlich sein“³⁰⁹, sondern sich in der praktischen Lebenswelt wiederfinden. So würden SchülerInnen Anschluss an ihre Lebenswelt finden. Das konstruktivistische Lernverständnis ist ebenso ein systemisches Verständnis von Lernen. So beschreibt Reinhard Voß, dass SchülerInnen eigenständig entscheiden was, in welcher Form und unter welchen Bedingungen in ihr System aufgenommen wird.³¹⁰ Voß stellt dabei jedoch selbst die Frage, wie sich SchülerInnen denn noch „beeinflussen“ lassen können, wenn „die Didaktik ihrer Fixierung auf lineare Strukturen abschwört“³¹¹?

Eine Antwort und Erklärung findet Voß in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung. Denn die SchülerInnenrolle zeichne sich gerade dadurch aus, dass sie in ihren Lernprozessen begleitet werden müssen.³¹² SchülerInnen seien in dieser Begleitung „zunächst gleichwertige, nicht gleichartige Subjekte“³¹³ im Unterricht. Ersichtlich ist demnach, dass SchülerInnen eine aktivere Rolle zugeschrieben wird, die sich in einem Selbstgestaltungsprozess äußert. Darin sind SchülerInnen zwar höchst eigenständig aktiv, jedoch hat dieser (Lern-) Prozess didaktisch „begleitet“ zu werden, wie Voß dies beschreibt. Wie sich diese Begleitung vollzieht, ist in der LehrerInnenrolle beschrieben.

³⁰⁵ Vgl. Reich 2002a: 258.

³⁰⁶ Vgl. Ebd.: 259.

³⁰⁷ Vgl. Ebd.: 268.

³⁰⁸ von Glaserfeld 1981: 17.

³⁰⁹ Reich 2002a: 274.

³¹⁰ Vgl. Voß 2005: 49.

³¹¹ Ebd.: 46.

³¹² Vgl. Ebd.: 48.

³¹³ Ebd.: 46.

3.2.3 Die LehrerInnenrolle – das Lehrverständnis im konstruktivistischen Unterricht

Das konstruktivistische Verständnis der LehrerInnenrolle, lässt sich zunächst in diversen Rolleninterpretationen beschreiben. So sind LehrerInnen einmal „Facilitator“³¹⁴, ein anderes Mal „professionelle Dialogpartner“³¹⁵, „Moderatoren“³¹⁶ oder „individuelle Lernbegleiter“³¹⁷. Diese vielfältige Beschreibung beziehungsweise die unterschiedlichen Metaphern ergeben kein einheitliches Bild, haben jedoch einen gemeinsamen Bezugspunkt: den Rückgang der positionellen Stellung von LehrerInnen, hin zu einer Fokussierung auf die SchülerInnen.

Diese Darstellung ergibt sich vor allem in der Beschreibung des Beziehungsmusters zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Konstruktivistische Didaktik nach Reich möchte prinzipiell jegliche Zuschreibungen von LehrerInnen und SchülerInnen auflösen und ein zirkuläres Beziehungssystem schaffen, das differenzierter und lebendiger ist als die traditionelle Schule und die Lehrerdominanz.³¹⁸ Trotzdem skizziert er eine konkrete Rollenzuschreibung anhand des Bildes des „Mehr-Wissers“.³¹⁹ Das inhaltliche Mehr-Wissen der LehrerInnen, dürfe weder auf die SchülerInnen schlicht übertragen werden, noch dazu ausgenutzt werden, die Position als LehrerIn dadurch zu etablieren. Reich bezieht sich dabei einerseits, auf konstruktivistische Grundannahmen (Wirklichkeit ist relativ und kann daher von LehrerInnen nicht vorgegeben werden) und andererseits auf Thesen der postmodernen Philosophie.

Reich ist der Meinung, dass die Postmoderne ein Zeitalter der Ambivalenz sei.³²⁰ Wissen ist fragwürdig und widersprüchlich geworden, was wiederum die Allmacht und Legitimation der Rolle gefährde.³²¹ Diese Widersprüchlichkeit des Wissens erlaube einen freieren Blick auf den pädagogischen Prozess und damit auf das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.³²² Diese befinden sich dadurch in einem teilweise symmetrischen Verhältnis, welche „den Mehrwisser vor den Kopf stößt“.³²³ Dennoch habe der Mehrwisser, also die Lehrperson, mehr Kompetenz und ihre Aufgabe sei es dadurch, ihr Wissen und ihre Erfahrung stärker in den Dienst der Gruppe zu stellen.³²⁴ Somit ist Aufgabe und Rollenverhalten von

³¹⁴ Voß 2005: 47.

³¹⁵ Ebd.: 45.

³¹⁶ Reich 2002a: 277.

³¹⁷ Voß 2005: 49.

³¹⁸ Vgl. Reich 2002a: 277.

³¹⁹ Vgl. Ebd.: 260.

³²⁰ Vgl. Ebd.: 14.

³²¹ Vgl. Ebd.: 262.

³²² Vgl. Ebd.: 262.

³²³ Ebd.: 263.

³²⁴ Vgl. Reich 2002a: 273.

konstruktivistischen LehrerInnen beziehungsorientiert zu arbeiten und gruppenorientiert zu handeln.³²⁵

Es lässt sich aus dem Gesagten erkennen, dass in der Beschreibung der LehrerInnenrolle, es sich überwiegend um eine indirekte Beschreibung der SchülerInnenrolle handelt – also wie LehrerInnen sich gegenüber SchülerInnen zu verhalten oder nicht zu verhalten haben. Die Lehrperson sollte die Selbsttätigkeit und die Selbstbestimmung von SchülerInnen ermöglichen. Eine ähnliche Beschreibung ist in dem Bild des Begleitens von Voß enthalten. Dieser erklärt die Rolle der LehrerInnen anhand eines Dialoges, welcher „vom Schüler bestimmt und vom Lehrer begleitet wird“³²⁶. So lebe der eine, während der andere ihn geleite, zitiert Voß ein ägyptisches Sprichwort.³²⁷ Es lässt sich dadurch eine Fokussierung auf die SchülerInnenrolle im konstruktivistisch gedachten Unterricht erkennen indem LehrerInnen im Hintergrund agieren. Reich fügt dem jedoch hinzu, dass jegliche tatsächliche Schülerorientierung mächtige Lehrpersonen voraussetzt, die ebenso selbsttätig und selbstbestimmt agieren können. Daraus lässt sich letztlich schließen, dass auch die LehrInnenrolle, genau wie die SchülerInnenrolle, ganz im Sinne des Konstruktivismus, stark auf das Selbst konzentriert ist. Denn in einer konstruktivistisch orientierten Schule, seien sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen in einem hohen Maße selbsttätig und selbstbestimmend.³²⁸

3.3 Kritik an konstruktivistischen Ansätzen in der Pädagogik

Ich möchte in diesem Kapitel zunächst zentrale Kritikpunkte an konstruktivistischen Ansätzen in der Pädagogik darlegen und danach auf einen kritischen Beitrag von Matthias Tichy zur konstruktivistischen Didaktik eingehen.

Folgende Kritikpunkte am Pädagogischen Konstruktivismus lassen sich feststellen: das Viabilitätskonzept, die Unzulänglichkeit der Wirklichkeit, sowie das Konzept der Autopoiese. Das Konzept der Viabilität verdeutlicht sich vor allem im Erkenntnisprozess des konstruktivistischen Subjekts, welches besonders für das konstruktivistische Lernverständnis bedeutend ist. Eine Erkenntnis beziehungsweise ein Konstruktionsakt würde nur so lange als wahr erfasst werden, bis es „mit Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“³²⁹. Wissen und Information ist demnach nur solange gültig, wie es brauchbar oder wie es von

³²⁵ Vgl. Reich 2002a: 274.

³²⁶ Voß 2005: 49.

³²⁷ Vgl. Ebd.: 48.

³²⁸ Vgl. Reich 2002a: 275.

³²⁹ von Glaserfeld 2003: 19.

Glaserfeld ausgedrückt gangbar, also viabel ist. Der Erkenntnisprozess verläuft systemisch geschlossen, also aus der Perspektive des beobachtenden Subjekts heraus. Es gibt konstruktivistisch gesehen dadurch keine objektive Wirklichkeit. Für die konstruktivistische Didaktik bedeutet dies, dass Wissen nichts Statisches ist. Reich spricht von einer Vielfalt konkurrierender Wissenskonstruktionen.³³⁰ In dieser Konstruktion kann nur aufgenommen werden, was für uns viabel, also anschlussfähig, wirksam und nützlich für unsere Handlungen ist.³³¹ Laut Diesbergen ergibt sich hiermit ein Problem für den Wissensaufbau in pädagogischen Kontexten.³³²

Ein weiterer Kritikpunkt am konstruktivistischen Lehren und Lernen ist das Subjektverständnis. Das Subjekt im konstruktivistischen Verständnis, ist und agiert selbstbestimmt und autopoietisch, also in sich geschlossen und ist damit ein lernendes, selbstbestimmendes System. Da in ein in-sich-geschlossenes System nicht eingegriffen werden könne, erkläre der Konstruktivismus das lernende Subjekt für autonom, so Pongratz.³³³ Er stellt fest, dass dieses Verständnis der konstruktivistischen Didaktik dazu dient, die Lernenden als selbstorganisiert zu betrachten und dadurch Verbindungen zu reformpädagogischen Ansätzen zu finden. Diesbergen hält das konstruktivistische Subjektverständnis als „äusserst diffus und für die Pädagogik kaum brauchbar“³³⁴. Künkler kritisiert ebenso das konstruktivistische Subjekt, welches in diesem Verständnis in der eigenen Erlebenswelt direkt gefangen wäre.³³⁵ Die Welt würde ausgeblendet und damit zu einer „black box“ werden.³³⁶ Die irritierende Legitimation dieser konstruktivistischen These, findet sich nach Künkler in gerade diesem Verständnis. Denn über eine black Box beziehungsweise über den inneren Vorgang von Subjekten können Wissenschaften keine Aussagen treffen.³³⁷ Denn auch das Denken wird konstruktivistisch gesehen zu einem „Denken von Innen“³³⁸. So argumentiert Künkler, wenn Denken nur von Innen vollzogen werde, dann sei der Lernprozess ein selbstreferentieller Lernprozess und nicht eine Interaktion mit der Welt oder anderen Subjekten.³³⁹ Er skizziert dazu folgendes Bild: „Statt in die Welt,

³³⁰ Vgl. Reich 2004: 6.

³³¹ Vgl. Ebd.: 7.

³³² Vgl. Diesbergen 1998: 237.

³³³ Vgl. Pongratz, Ludwig, A.: Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück: Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen. In: Ludwig, A. Pongratz, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske und Budrich, 2004, S. 122.

³³⁴ Diesbergen 1998: 237.

³³⁵ Vgl. Künkler 2011: 162.

³³⁶ Vgl. Ebd.: 160f.

³³⁷ Vgl. Künkler 2011: 160.

³³⁸ Ebd.: 169.

³³⁹ Vgl. Künkler 2011: 172.

schaut das Subjekt des Konstruktivismus stets nur auf das innere seiner äußeren Hülle, auf der es sich die objektive Welt auf passende Art und Weise konstruiert“.³⁴⁰ Künkler bezeichnet diese Innenperspektive als „soziale Blindheit“³⁴¹ und meint damit die Unfähigkeit des Konstruktivismus „an das Soziale zu denken“ und die notwendige gesellschaftliche Perspektive in den pädagogischen Blick zu nehmen.³⁴²

Abschließend soll noch Meyer-Drawes Kritik erwähnt werden, denn sie verweist in Richtung Schul- und Gesellschaftskritik. Sie versteht das konstruktivistische Weltbild als ein „zentrales Merkmal unserer heutigen Zeit“.³⁴³ Der Konstruktivismus biete den Menschen die Möglichkeit, sich in Passivität zurückzulehnen, denn jede/r würde schließlich auf eigene Art und Weise die Welt beschreiten.³⁴⁴ Die Welt könne nicht verändert werden, denn konstruktivistisch gesehen, würden wir kein Schicksal kennen, sondern „die Welt ist das, als was wir sie denken“.³⁴⁵ In dieser konstruktivistischen Weltverlockung, wie Meyer-Drawe das nennt, sieht sie die Gefahr jeglichen Widerstand und Fortschritt „zum gänzlichen Schweigen“³⁴⁶ zu bringen. Es drängt sich für sie dadurch die Frage auf „warum wir es für überzeugend halten sollen, dass wir unserer Welt konstruieren, warum wir nicht im gleichen Maße durch das Problem beschäftigt werden, warum wir überhaupt eine Welt konstruieren und warum dann so und nicht anders“.³⁴⁷

3.3.1 Kritik an der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nach K. Reich

Mit der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nach Kersten Reich hat sich Matthias Tichy kritisch auseinandergesetzt. In seinem Beitrag merkt er zunächst allgemein an, dass aufgrund der vielen, unterschiedlichen Ansätze von konstruktivistischer Didaktik ein unübersichtliches Feld entstanden ist, welches „von biologisch begründeten Wahrheitstheorien bis zu Entstehungstheorien sozialer Konventionen und Institutionen“ reicht.³⁴⁸ Daher setzt sich Tichy mit der konstruktivistischen Didaktik von Kersten Reich auseinander, da sie innerhalb des gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses den größten Einfluss besäße.³⁴⁹

³⁴⁰ Ebd.: 160.

³⁴¹ Ebd.: 164.

³⁴² Vgl. Ebd.: 164.

³⁴³ Meyer-Drawe 2008: 164.

³⁴⁴ Vgl. Ebd.: 164.

³⁴⁵ Ebd.: 164.

³⁴⁶ Meyer-Drawe 2008: 164.

³⁴⁷ Ebd.: 164.

³⁴⁸ Tichy, Matthias: Konstruktion oder Argumentation? Eine Kritik der konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, 63. Jahrgang (2009), S. 3.

³⁴⁹ Vgl. Tichy 2009: 4.

Tichy stellt erstens dar, dass Reich bei dem Wort „konstruktivistisch“ auf keine Begriffsbestimmung eingehen kann und damit einer grundlegenden Definition zu seiner Theorie ausweicht.³⁵⁰ Und zweitens, bezieht sich seine Kritik auf das Leitmotiv Reichs, also die Verbindung und theoretische Fundierung des Konstruktivismus auf der Philosophie der Postmoderne. Tichy bezeichnet Reichs These der Unsicherheit und Brüchigkeit in der Postmoderne als „abstrakte Skepsis“³⁵¹, die keinem konkreten Anlass folge und keine zugrundeliegenden Paradigmen aufweist. Die für Tichy didaktisch bedeutsame Frage, wie eine bewährte Theorie in Lernprozessen verfolgt werden könne, tauche bei Reich nur im Konzept der Rekonstruktion auf und würde dort nicht weiter verfolgt werden.³⁵²

Der viel bedeutendere Beitrag der Analyse Tichys ist jedoch seine Gegenüberstellung der konstruktivistischen Didaktik Reichs mit der eigentlich wissenschaftstheoretischen Grundlage dafür. Er stellt dabei fest, dass im Vergleich mit dem radikalen Konstruktivismus, Reichs Position die wohl gemäßigtere sei.³⁵³ Er stellt dies anhand des Wahrheitsbegriffes und der konstruktivistischen Annahme der Viabilität dar. Der bedeutende Unterschied liegt für Tichy hierbei darin, dass Reich einen sozial-kulturell begründeten Konstruktivismus vertritt, in welchem Wissen immer im Diskurs einer sozialen Gemeinschaft geschaffen werden. Dass Wahrheit und Wissen demnach immer im Austausch mit anderen Personen geschaffen werde oder in Reichs Worten in einer „Verständigungsgemeinschaft“³⁵⁴, richte sich für Tichy gegen die zugrundeliegende Erkenntnistheorie. Denn gerade der Begriff der Viabilität des radikalen Konstruktivismus ist laut Tichy ein Evolutionsprozess, in welchem der Organismus sich aufgrund seiner Überlebensfähigkeit an seine Umwelt anpasse. Dies bedeutet zugleich, dass diese Anpassung nicht innerhalb seiner Umwelt geschehen könne, da der Organismus ja über keine externe Repräsentation verfüge.³⁵⁵ Bei Reich hingegen und damit übertragen auf den sozial-kulturellen Konstruktivismus, geschehe diese Anpassung zweckgerichtet in einer Gemeinschaft durch Interaktionsprozesse. Tichy argumentiert, dass Reichs Subjekte so agieren, als hätten sie eine gemeinsame Verständigung über ihre Lebensbedingungen und innerhalb ihrer Gemeinschaft. Für Reich existiere demnach eine von der Subjektkonstruktion unabhängig, existierende Realität, deren Erkennbarkeit die Erkenntnistheorie jedoch

³⁵⁰ Vgl. Tichy 2009: 4.

³⁵¹ Ebd.: 6.

³⁵² Vgl. Ebd.: 6.

³⁵³ Vgl. Ebd.: 10.

³⁵⁴ Reich, zit. in: Tichy 2009: 10.

³⁵⁵ Vgl. Ebd.: 11.

bestreite.³⁵⁶ Ulf Dettmann meint dazu ergänzend: „Der Radikale Konstruktivismus leugnet nicht die Existenz der Außenwelt, sondern deren Erkennbarkeit. Erkennbar sind (...) nur jene Sachverhalte, die der Geist selbst erschaffen hat.“³⁵⁷ Tichy schließt seine Ausführungen damit, dass Reich zwar das Adjektiv „konstruktivistisch“ benütze, „aber in einer grundsätzlich veränderten, von seiner wissenschaftstheoretischen Konnotationen losgelösten Bedeutung“.³⁵⁸ Es kann demnach die Frage aufgeworfen werden, inwiefern eine systemisch-konstruktivistische Didaktik sich der konstruktivistischen Erkenntnistheorie bedienen muss, wenn sie sie argumentativ bezähmt und beschwichtigt.

3.4 Fazit: Eine widerspenstige Zähmung

Gemäßigte Konstruktivisten würden gerne den Kuchen essen [...] und behalten – während die Radikalen sehr genau wissen, dass am Ende nichts überbleibt.³⁵⁹

Ludwig Pongratz unterscheidet den radikale-konstruktivistischen Ansatz von dem gemäßigten Konstruktivismus darin, dass „radikal“ gesehen, der Mensch als System von der Außenwelt getrennt ist und sich seine Wirklichkeit tatsächlich nur selbst konstruiert. Die „Gemäßigteren“ hingegen haben eine interaktionistische Perspektive: der Mensch und seine Handlungen stehen in einem lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Kontext. Pongratz sieht die „Gemäßigteren“ im Feld der Didaktik als die „problematischeren Gesellen“, da sie ihre theoretischen Inkonsistenzen verschleiern.³⁶⁰ Henning Schluß verweist ebenfalls darauf, dass, wenn einer konstruktivistischen Grundannahme aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen im Konstruktivismus, die Radikalität genommen werden würde, „warum ihn dann überhaupt noch aufrecht erhalten“³⁶¹ und sich nicht anderer Erkenntnistheorien bedienen?

Kersten Reich vertritt einen sozial-kulturellen Konstruktivismus in seiner Didaktik. Dies wurde bereits mit Matthias Tichy dargelegt. Reich greift demnach auf eine Interaktionstheorie zurück, in welcher das Wort „Konstruktivismus“ losgelöst von der wissenschaftstheoretischen

³⁵⁶ Vgl. Tichy 2009: 11.

³⁵⁷ Ulf Dettmann 1999, zit. in: Künkler 2011: 139.

³⁵⁸ Tichy 2009: 18.

³⁵⁹ Pongratz, Ludwig, A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009, S. 175.

³⁶⁰ Ebd.: 175.

³⁶¹ Schluß, Henning: Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik. In: Erwägen Wissen Ethik (EWE), 20. Jahrgang (2009), Heft 2, S. 317.

Bedeutung argumentativ auftritt. Es scheint, als ob Reich für seine Didaktik die Grundpostulate der Erkenntnistheorie viabel behandelt, also für die Didaktik nutzbar und anpassungsfähig macht. Schluß bemerkt dazu, dass dafür der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie nicht notwendig wäre. Vielmehr könnte auch mit Kant argumentiert werden. Bei Kant entstehen die Gegenstände des Verstandes zwar über unserer Wahrnehmung aber, die Gegenstände seien Grundlage unserer Wahrnehmung und entstehen nicht erst dadurch.³⁶² Kant verzichtet demnach auf eine Aussage über eine ontologische Wirklichkeit. Reich umgeht diese erkenntnistheoretische Grundlage mit der Interaktionsmöglichkeit, welche im radikalen Konstruktivismus nicht existiert. Es kann demnach gefragt werden, ob diese Zähmung der Radikalität so erfolgen kann, dass sich eine Didaktik darauf begründen lässt oder ob die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus zu widerspenstig dafür ist.

Abschließend möchte ich Künklers Ansicht hervorheben, dass konstruktivistische Annahmen mit ihren Widersprüchen und Einseitigkeiten auch Einsichten liefern können, die „nicht wieder zurückgegangen werden sollten“.³⁶³ Diese Einsichten hält er in folgenden Punkten fest:

- I. Durch das Viabilitätskonzept, auch wenn es nicht wirklich zu überzeugen weiß, kann zumindest eine Unterscheidung getroffen werden zwischen einem „Wissen-wie“ und „Wissen-was“, welches aufzeigen würde, dass es fraglich ist, das im Lernen erworbene Wissen, als ein „Wissen-was“ zu bezeichnen.³⁶⁴
- II. Die konstruktivistische Kritik am Objektivitäts- und Wirklichkeitsideal und an den Naturwissenschaften orientierte Lerntheorie ist als Gewinn zu betrachten, weil demzufolge unmittelbar hervorgeht, dass alle BeobachterInnen, Teil der Welt sind und jede Erkenntnis dadurch blinde Flecken aufweisen kann.³⁶⁵
- III. Lernen kann daher nicht gegenstands-, sondern beobachtungstheoretisch verstanden werden als ein Lernen von „etwas“ oder Lernen, als eine Erkenntnis, die auf eine spezifische Perspektive verweist.³⁶⁶

³⁶² Vgl. Schluß 2009: 315.

³⁶³ Künkler 2011: 176.

³⁶⁴ Ebd.: 177.

³⁶⁵ Vgl. Ebd.: 177.

³⁶⁶ Vgl. Ebd.: 177.

- IV. Für die Lerntheorie bedeutsam ist daher, dass erstens Wissen nicht etwas ist, das bereits existiert und zweitens, dass Lernen nicht von außen steuerbar oder direkt beeinflussbar ist.³⁶⁷
- V. Eine weitere bedeutende konstruktivistische Erkenntnis ist für Künkler ebenso, dass Lernen nicht nur durch Ergebnisse früherer Lernprozesse stattfindet, sondern auch aufgrund von spezifischen Situationen und Kontexten stattfindet.

Zusammenfassend stellt Künkler fest, dass der Konstruktivismus zwar auf zentrale Problemstellen des Lerndiskurses hinweist, aber insgesamt keine überzeugende Alternative aufweisen kann.³⁶⁸

³⁶⁷ Vgl. Künkler 2011: 177.

³⁶⁸ Vgl. Ebd.: 178.

IV. Pädagogische Autorität und Konstruktivistische Didaktik. Eine Gegenüberstellung

Für diese Arbeit wurde pädagogische Autorität als ein asymmetrisches Verhältnis, im Sinne einer symmetrischen Wechselseitigkeit festgelegt. Zusammenfassend ist dieses Autoritätsverhältnis als ein zwischenmenschliches Verhältnis zu verstehen, welches auf Macht, Vertrauen, Verantwortung und Erwartungen basiert und indem sowohl Lehrpersonen, als auch Lernende nach Anerkennung und Selbstbehauptung streben. Pädagogische Autorität ist dadurch stets dynamisch und wandelbar, denn die Komponenten von denen sie getragen wird, können zunehmen oder nachlassen. Beide AkteurInnen sind gleichbedeutend für den Erfolg oder Misserfolg der Beziehung zueinander. Trotzdem ist das Autoritätsverhältnis eine asymmetrische Machtbeziehung.

Im Vergleich dazu, versteht sich die konstruktivistische Didaktik als Beziehungsdidaktik, welche die Selbstverantwortungskräfte aller Beteiligten, das heißt zugleich von LehrerInnen und SchülerInnen, stärken möchte.³⁶⁹ SchülerInnen sind in diesem Verständnis selbsttätig und selbstständig lernende Subjekte, die den Unterricht mitgestalten und mitbestimmen sollen. Ebenso sind LehrerInnen dazu angehalten selbsttätig und selbstbestimmt zu agieren.³⁷⁰

Wie aber versteht die konstruktivistische Didaktik pädagogische Autorität in einem LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis? Hierzu soll eine Metapher von Reinhard Voß wiedergegeben werden:

„Führen ist ein Vorgang, wie er auch beim Tanzen vorkommt, wenn der Tanzschritt gewechselt wird. Zunächst gleicht ein Partner sich den Tanzbewegungen des anderen an. Dann möchte der Lehrer vielleicht die Führung übernehmen und einen neuen Lernschritt einführen. Der Übergang ist fließend und sehr erfolgreich, wenn vorher die Passung zwischen Lehrer und Schüler gut hergestellt wurde.“³⁷¹

Im Bild der Tanzführung lässt sich bereits der auffälligste Unterschied zwischen dem zugrundeliegenden Autoritätsverständnis und der konstruktivistischen Didaktik erkennen: die SchülerInnenrolle sowie die Selbstkonzeption von Lernenden. Voß beschreibt das Führungsverhalten von LehrerInnen folgendermaßen: LehrerInnen möchten *vielleicht* die Führung übernehmen. Die Lehrperson in ihrer professionellen Stellung sei *mitverantwortlich*

³⁶⁹ Vgl. Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Reinhard, Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Berlin: Luchterhand, 2002b, 4. Auflage, S. 79.

³⁷⁰ Vgl. Ebd.: 81.

³⁷¹ Voß 2005: 49.

für die Ausformung der Lernkontexte.³⁷² Das demonstriert nochmals deutlich den Rückgang der LehrerInnenrolle in den Hintergrund des Unterrichtsgeschehens. Der Lehrperson werden dazu viele unterschiedliche Namen zugeschrieben. LehrerInnen werden als „Facilitator“³⁷³, „professionelle Dialogpartner“³⁷⁴, oder „individuelle Lernbegleiter“³⁷⁵ benannt. Diese Pseudonyme für LehrerInnen weisen darauf hin, dass die Position und die Verantwortung von LehrerInnen im didaktischen Interesse in den Hintergrund rücken und auf SchülerInnen fokussiert wird.

Auch wenn die Lehrperson demnach verantwortlich für die Klasse ist, so ist sie lediglich mitverantwortlich und übernimmt dabei nur vielleicht die Führung, wie Voß das bereits ausführte. In dieser Rollenzuschreibung möchte die konstruktivistische Didaktik „die herkömmlichen Zuschreibungsmuster von Lehrer und Schüler systemisch auflösen“ und ein „zirkuläres Beziehungssystem“ schaffen, welches die traditionelle Schule mit ihrer „Lehrerdominanz“ ablösen soll.³⁷⁶

Ich möchte in diesem Zusammenhang den deutlichen Unterschied im Verständnis der SchülerInnenrolle hervorheben. Die konstruktivistische Didaktik beschäftigt sich mit dem selbstorganisierten Lernen. Der Lernprozess der SchülerInnen kann lediglich begleitet werden, ist aber aufgrund der konstruktivistischen Auffassung von der organisationalen Systemgeschlossenheit, nicht direkt beeinflussbar. SchülerInnen entscheiden selbst was in ihr System aufgenommen wird und was nicht. Im Vergleich dazu sind Lernende in einem pädagogisch-interaktionistischen Autoritätsverhältnis nicht geschlossene System, auf die nichts einwirken kann. Lernende sind vielmehr als Subjekte zu verstehen, die ebenfalls Erfahrungen und Wissen haben. Eben dadurch können sie Mit-Subjekte und Mit-Konstituierende im Unterricht sein, wie Meyer-Drawe das passend ausdrückt.³⁷⁷ Der pädagogische Dialog fordert daher, dass Lernende ihr Wissen aktiv zur Disposition stellen und dieses Wissen, ist immer ein Wissen von etwas.³⁷⁸ In einem konstruktivistischen Unterricht liegt der Fokus auf der Beziehungsebene, wie jedoch der gemeinsame Dialog und Austausch über Lehrinhalte verläuft, erachtet die konstruktivistische Didaktik für weniger relevant.

³⁷² Voß 2005: 50.

³⁷³ Ebd.: 47.

³⁷⁴ Ebd.: 45.

³⁷⁵ Voß 2005: 49.

³⁷⁶ Reich 2002b: 80f.

³⁷⁷ Vgl. Meyer-Drawe 1987: 72.

³⁷⁸ Ebd.: 71.

V. Fragestellung

Im Folgenden wird ein näherer Einblick in die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrundliegt, geboten. Die Forschungsfrage soll hier nochmals formuliert werden:

Welche Auswirkungen kann eine tendenziell gleichberechtigte pädagogische LehrerInnen-SchülerInnenbeziehung auf das schulische Autoritätsverhältnis haben?

Um der Forschungsfrage nachgehen zu können, wird das Gruppendiskussionsverfahren angewendet. Es wurden zwei Gruppendiskussionen in Kleingruppen zu jeweils 60 Minuten durchgeführt. Eine Gruppe bestand aus SchülerInnen, die zweite aus LehrerInnen. Dadurch bestand die Möglichkeit die spezifische Sicht der SchülerInnen und LehrerInnen wahrzunehmen. Ihre Meinungen und Erwartungen sollten ebenso berücksichtigt werden, wie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf Autorität und gemeinsame Unterrichtsgestaltung. Dafür wurde eine Schule als exemplarisches Schulmodell herangezogen, welche in ihrem pädagogischen Leitbild dem konstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen folgt. Untersuchungsgegenstand der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Gruppendiskussionen ist: *Wahrnehmung und Erfahrung von Autorität in tendenziell gleichberechtigt geführten Schulklassen.*

Das bedeutet konkret:

- 1) Die Gruppendiskussion wird in den einzelnen Gruppen deutlich werden lassen, wie die SchülerInnen und LehrerInnen Autorität im Klassenalltag wahrnehmen und was sie generell darunter verstehen. Ebenfalls sollen Erwartungshaltungen an pädagogische Autorität diskutiert werden.
- 2) Die SchülerInnen und LehrerInnen werden die Gelegenheit erhalten, über Unterricht als ein gemeinsames Produkt von SchülerInnen und LehrerInnen, zu diskutieren und in diesem Sinne ihr persönliches Arbeits- und Sozialverhalten im Klassenalltag reflektieren. Dadurch kann gemeinsam die Bedeutung von kooperativen Arbeitsformen im Unterricht erläutert und seine Bedeutung für die Gruppe bzw. die Schule aus ihrer Sicht dargestellt werden.
- 3) Sowohl die SchülerInnen, als auch die LehrerInnen sollen ermutigt werden über ihre eigenen Rollen als SchülerIn und LehrerIn nachzudenken und Erwartungshaltungen aneinander zu reflektieren.
- 4) Die SchülerInnen und LehrerInnen sollen weiters dazu angeregt werden, ihre Erwartungen und Wünsche in Bezug auf Unterricht vorzubringen.

VI. Empirische Untersuchung

Nachdem theoretische Überlegungen zu pädagogischer Autorität und konstruktivistischer Didaktik im ersten Teil dieser Arbeit formuliert wurden, wird nun ein Blick in die Praxis geworfen und damit in den Klassen- und Schulalltag eines Oberstufengymnasiums in Wien unter der Besonderheit eines Schulversuches zur Begabungsförderung. Die empirische Untersuchung kann daher als Einzelfallanalyse betrachtet werden. Qualitativ betrachtet können einzelne Fälle Theorien widerlegen, Alternativerklärungen vergleichen oder auch Interaktions- und Kontextannahmen überprüfen.³⁷⁹ Der Forschungsgegenstand, als auch die Fragestellung verlangen daher nach einem empirisch qualitativen Forschungsdesign, da die Fragestellung keine Art der Quantifizierung leisten kann.

Das Forschungsinteresse besteht in der Untersuchung des schulischen Autoritätsverhältnisses und dessen Zusammenhang mit einer didaktischen Methode, nämlich SchülerInnen in der Unterrichtsgestaltung Mitsprache und Mitbestimmungsrecht zur gemeinsamen Gestaltung des Unterrichts zu geben. Untersucht wird welche Auswirkungen eine tendenziell gleichberechtigte LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung auf das schulische Autoritätsverhältnis haben kann. Um die empirische Untersuchung durchzuführen wurde daher die qualitative Methode der Gruppendiskussion als Verfahren gewählt. Die Daten werden anhand einer Inhaltsanalyse interpretiert. Zunächst wird die methodische Vorgehensweise ausführlich dargestellt. Die Forschungsmethode, sowie die Analyse wird erläutert und begründet, um den Ablauf der empirischen Untersuchung nachvollziehbar zu machen.

6.1 Die Gruppendiskussion als Methode in der qualitativen Forschung

Das Gruppendiskussionsverfahren als Teil qualitativer Forschungsverfahren beruht auf dem Ziel, Prozesse der sozialen Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Struktur zu rekonstruieren.³⁸⁰ Die Gruppendiskussion ist damit Teil des rekonstruktiven Forschungsverfahrens. Dieses Verfahren erfordert, dass Hypothesen nicht überprüft, sondern generiert werden.

³⁷⁹ Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, 2002, 5.Auflage, S. 27.

³⁸⁰ Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Beltz, 2010, 5.Auflage, S.30.

Der/Die qualitative SozialforscherIn hat folgende zugrundeliegende theoretische Position aufzunehmen: Die soziale Wirklichkeit wird als Interpretationshandlung konstituierter Realität verstanden. Das bedeutet, dass alle menschliche Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in welchem Handlungen sich aufeinander beziehen. Gesellschaftliche Zusammenhänge sind daher nicht „objektiv vorgegeben und deduktiv erklärbare soziale Tatbestände“, sondern ein Resultat gesellschaftlicher Interaktionsprozesse.³⁸¹ Das qualitative Forschungsverfahren unterliegt in diesem Verständnis der soziologischen Theorie des symbolischen Interaktionismus, dessen Grundpostulat besagt, dass Interaktion, ein wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten unter der Verwendung gemeinsamer Symbole ist.³⁸² Der Grundgedanke hierbei ist, dass Menschen nicht starr nach kulturellen Rollen, Normen und Symbolen sowie Bedeutungen handeln, sondern jede soziale Interaktion ein interpretativer Prozess ist.³⁸³ Wenn demnach soziales Handeln Interpretation ist, so handelt und arbeitet der/die ForscherIn ebenso interpretativ.³⁸⁴ Mayring fasst mit folgenden Grundsätzen das qualitative Denken in der Forschungspraxis zusammen: die Subjektbezogenheit der Forschung; die Deskription und Interpretation der Forschungsobjekte; die Forderung, die Subjekte in ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen, sowie die Auffassung der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess.³⁸⁵

Die Gruppendiskussion kann, so Siegfried Lamnek, als „Sonderform der Befragung“ begriffen werden.³⁸⁶ Das Gruppendiskussionsverfahren grenzt sich von anderen Befragungsarten dadurch ab, dass der methodologische Ansatz von einer kontextuellen und gesellschaftlichen Bedingtheit der Einzelmeinungen ausgeht. Das bedeutet, dass Meinungen und Einzelaussagen immer im Kontext spezifischer Situationen zu betrachten und zu interpretieren sind. In der Gruppendiskussion lässt sich diese kontextuelle Bedingtheit aufgrund des Gruppenkontextes gut ermitteln.³⁸⁷

Die methodologischen Prämissen interpretativer und rekonstruktiver Forschung stimmen mit der Methode der Gruppendiskussion folgendermaßen überein: Besonders bei Gruppendiskussionen ist das Prinzip der *Offenheit* gegenüber dem Untersuchungsgegenstand

³⁸¹ Lamnek 2010: 32.

³⁸² Vgl. Ebd.: 35.

³⁸³ Vgl. Mayring 2002: 10.

³⁸⁴ Vgl. Ebd.: 10.

³⁸⁵ Vgl. Ebd.: 19f.

³⁸⁶ Lamnek, Siegfried: Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz: 2005, 2.Auflage, S. 32.

³⁸⁷ Vgl. Ebd.: 33.

gegeben, da sowohl die Fragestellungen offen formuliert werden, als auch die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden weitgehend nicht beeinflusst wird. Die Befragten können damit offen auslegen, wie sie die Fragestellung interpretieren. Zugleich wird ihnen damit die Möglichkeit geboten, das Thema in mit ihren eigenen Worten zu entfalten.³⁸⁸ Ebenfalls der *kommunikative Charakter* des Forschungsprozesses ist bei Gruppendiskussionen besonders gegeben, da die Gruppendiskussion „eine alltägliche Kommunikationssituation simuliert“.³⁸⁹ Nach Lamnek sind in diesem Punkt, im Vergleich zu Einzelinterviews die Gruppenkommunikation zu favorisieren. Da sie einer Alltagssituation ähnlich ist, in welcher ein gegenseitiger Austausch und ein Aushandeln von Bedeutungen stattfinden kann. Wohingegen in Einzelinterviews eine asymmetrische Kommunikation herrscht.³⁹⁰

Eine weitere methodische Prämisse sticht bei Gruppendiskussionen hervor: der *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand*. Soziale Interaktionen verlaufen grundsätzlich prozesshaft. Auch der/die Forschende ist an dem Prozess aktiv beteiligt und somit auch mitverantwortlich für das Forschungsergebnis.³⁹¹ Diesen Prozess zu rekonstruieren ist Aufgabe der/des Forschenden. Nach Lamnek ermöglicht das Gruppendiskussionsverfahren eine offensichtliche und spezifische Analyse um derartige Prozesse zu rekonstruieren.³⁹²

Eine weitere methodologische Grundannahme betrifft das menschliche Verhalten. Das interpretative Forschungsparadigma geht davon aus, dass jede Bedeutung kontextgebunden ist und somit reflexiv auf ein umfassendes Ganzes verweist.³⁹³ *Gegenstand und Analyse sind dadurch reflexiv* zu betrachten und zu zirkulär interpretieren. Nach Lamnek lässt sich die Zirkularität der Sinnkonstitution und des Sinnverstehens menschlichen Verhaltens „explizit in der Methode der Gruppendiskussion nutzen“, da es durch Paraphrasierung und Nachfragen möglich wird, zu einem tieferen Verständnis zu gelangen.³⁹⁴

³⁸⁸ Vgl. Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich, 2010a, S. 20.

³⁸⁹ Lamnek 2005: 44.

³⁹⁰ Vgl. Ebd.: 45.

³⁹¹ Vgl. Ebd.: 46.

³⁹² Vgl. Ebd.: 46.

³⁹³ Vgl. Ebd.: 46.

³⁹⁴ Ebd.: 47.

6.2 Die Gruppendiskussion – Erkenntnisziele und Anwendungsgebiete

Die Gruppendiskussion wurde erstmals im angloamerikanischen Raum als Forschungsmethode angewendet. Erst Jahre später fand sie ihren Weg in den deutschsprachigen Raum und wurde in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts vom Frankfurter Institut für Sozialforschung eingesetzt. Die Methode ist daher im Vergleich zu anderen qualitativen Erhebungsmethoden eine relativ junge Methode im Forschungsbereich.³⁹⁵ Im Bereich der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung wird die Gruppendiskussion häufig angewendet, da sie mit relativ wenig Aufwand und Kosten viele Informationen liefern kann. Methodologisch wird dieser Anwendungsbereich jedoch kaum diskutiert. In den letzten Jahren sind es vor allem Ralf Bohnsacks Arbeiten, in welchen die Gruppendiskussion zur Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster eingesetzt wird. Bohnsacks Überlegung dabei ist, dass kollektive oder wie Bohnsack das ausdrückt, „milieutypische“ Orientierungen und Erfahrungen in Einzelinterviews nicht erforscht werden können. Vielmehr können kollektive Erfahrungen gerade dort artikuliert werden, wo diejenigen, die es betrifft, sich in der Gruppe zusammenfinden.³⁹⁶ Das Gruppendiskussionsverfahren grenzt sich dadurch deutlich von der standardisierten Einzelbefragung ab.

Das Gruppendiskussionsverfahren kann allgemein als ein Gespräch mehrerer TeilnehmerInnen zu einem Thema, welches der/die DiskussionsleiterIn benennt, verstanden werden und dient ebenfalls zunächst allgemein dazu Informationen zu sammeln.³⁹⁷ Denn hinsichtlich der Terminologie und Definition von Gruppendiskussionen, existiert keine Einigkeit und Einheitlichkeit bezüglich der Vorstellungsinhalte und der methodischen Einordnung.³⁹⁸ Sie sei methodisch, so Lamnek, „nur zaghaft“ ausgearbeitet.³⁹⁹ So wird einerseits von *Fokusgruppen*, in Anlehnung an den angloamerikanischen Sprachraum („focus groups“, Merton 1987) gesprochen (vgl. dazu Schulz/Mack/Renn 2012), und andererseits wird der Terminus *Gruppenexperiment* verwendet (vgl. dazu Dreher/Dreher 1982) oder auch *Gruppeninterview*. Ralf Bohnsack charakterisiert die Gruppendiskussion folgendermaßen:

³⁹⁵ Vgl. Lamnek 2010: 372.

³⁹⁶ Vgl. Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 2010b, 3. Auflage, S. 205.

³⁹⁷ Vgl. Lamnek 2010: 372.

³⁹⁸ Vgl. Lamnek 2005: 26.

³⁹⁹ Lamnek 2010: 372.

„Im Unterschied zu derartigen Gruppeninterviews, kann man von Gruppendiskussionsverfahren nur dort sprechen, wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozesse für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern in einem zugrundeliegenden theoretischen Modell verankert ist.“⁴⁰⁰

Eine weitere Definition lässt sich bei Morgan finden:

„Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird.“⁴⁰¹

Beide Definitionen sprechen den prozessualen und interaktiven Charakter einer Gruppendiskussion an, die ebenfalls für diese Arbeit von Bedeutung sind. Die zugrundeliegende Forschungsfrage, nämlich welche Auswirkungen eine tendenziell gleichberechtigte pädagogische LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung auf das schulische Autoritätsverhältnis haben kann, fragt nach einem Gruppenprozess in pädagogischen Verhältnissen. Meinungen über und Bedeutungsmuster von Autorität im Unterricht, sollen sowohl von LehrerInnen, als auch von SchülerInnen hinterfragt werden. Diese sozialen Zusammenhänge können im Prozess selbst hinterfragt werden. Die Arbeit verwendet daher die Begriffsbestimmung von Morgan und Bohnsack.

Die Zielsetzung der Gruppendiskussion ist immer bestimmt durch das Interesse der/des Forschenden. Nach Lamnek besitzt das Verfahren der Gruppendiskussion eine hohe Multifunktionalität. Sie sei sehr flexibel in ihren unterschiedlichen Funktionen und Zwecken.⁴⁰² Die Methode der Gruppendiskussion eignet sich jedoch vor allem zur Erkundung von Meinungen und Einstellungen von einzelnen TeilnehmerInnen, sowie von der gesamten Gruppe. Im Gespräch beziehungsweise in der Diskussion kann durch die wechselseitige Bezugnahme der TeilnehmerInnen aufeinander ein kommunikativer Kontext entstehen. In diesem Kontext werden nur Einzelmeinungen sichtbar, sondern auch das Produkt der kollektiven Interaktion. In dieser kollektiven Interaktion werden kollektive Einstellungen und Orientierungsmuster deutlich und gerade diese sind Gegenstand der zugrundeliegenden Forschungsfrage.

⁴⁰⁰ Bohnsack 2010b: 205.

⁴⁰¹ Morgan 1997, zit. in: Lamnek 2005: 27.

⁴⁰² Vgl. Lamnek 2010: 377.

6.2.1 Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion

Aus der bisherigen Darstellung ergaben sich bereits einige Vorteile der Gruppendiskussion. Diese, sowie die Nachteile der Gruppendiskussion, werden hier nochmals zusammenfassend dargestellt.

Lamnek hebt besonders die Vorteile gegenüber einem Einzelinterview hervor.⁴⁰³ Gruppendiskussionen erfassen demnach ein breiteres Meinungsspektrum, sowie einen größeren Bereich von Reaktionsweisen. Dass Gruppendiskussionen einem Alltagsgespräch nahe sind und in freundlicher und entspannter Atmosphäre stattfinden können, wird als Vorteil wahrgenommen. Gerade diese Situation ruft spontane Reaktionen hervor und baut psychische Kontrollen ab. Im Diskussionsprozess können tieferliegende Meinungen hervortreten und dadurch auch emotionale Hintergründe von Äußerungen und versteckten Annahmen aufgedeckt werden.⁴⁰⁴

Die Nachteile der Gruppendiskussion liegen vor allem im Prozess oder auch im Diskussionsverlauf selbst. Einerseits besteht die Gefahr einer zu hohen Anforderung an Kooperationsbereitschaft der TeilnehmerInnen, sowie andererseits muss sich der/die ForscherIn des Problems der Polarisierung der Aussagen bewusst sein. Es kann in der Diskussion zu einer Tendenz kommen, sich Meinungen anzuschließen und dadurch lediglich zu bestätigen, als die eigene Meinung auszudrücken. „Die bloße Anwesenheit der Gruppe beeinflusst eben, was die Leute sagen und wie sie es sagen“ so Lamnek.⁴⁰⁵ Eine gleichmäßige Beteiligung der TeilnehmerInnen ist dadurch kaum erreichbar. Es wird „Meinungsführer“ geben, sowie auf der anderen Seite „Schweiger“.⁴⁰⁶ Als weiterer genannter Nachteil in der Literatur ist das Ergebnis einer „unvollständige Datenmatrix“⁴⁰⁷, welche aufgrund der vorher erwähnten Probleme im Diskussionsverlauf entstehen kann.

Ein weiteres Problem ergibt sich im Kriterium der Repräsentativität und der Gültigkeit. Bei der Interpretation der aufgezeichneten Daten muss hinterfragt werden, welche Einflussfaktoren welche Antworten beeinflusst hat. Dadurch ist es schwer in einer Gruppendiskussion, die Variablen bei der Analyse festzulegen. So bedeutend der Vorteil der Kontextabhängigkeit ist, so ist gerade diese Tatsache ebenso ein Nachteil. Denn die

⁴⁰³ Vgl. Lamnek 2005: 84.

⁴⁰⁴ Vgl. Ebd.: 84.

⁴⁰⁵ Ebd.: 87.

⁴⁰⁶ Ebd.: 87.

⁴⁰⁷ Lamnek 2005: 87.

Abhängigkeit der Meinungen und Einstellungen von dem Kontext, kann als Verstoß gegen die Gültigkeit betrachtet werden. Diese Nachteile sind, nach Lamnek, jedoch Kriterium des quantitativen Paradigmas und der Methodologie der qualitativen Forschung eher fremd.⁴⁰⁸ Ebenso hält Ralf Bohnsack diesen Kriterien entgegen, dass rekonstruktive Forschungsmethoden, im Gegensatz zu standardisierten Verfahren, auf „natürlichen Standards“ basieren.⁴⁰⁹ Dadurch vermögen die ForscherInnen, Prozessstrukturen einer „typischen Eigengesetzlichkeit“ zu rekonstruieren.⁴¹⁰ Es besteht aufgrund dessen eine hohe interne Validität der Ergebnisse.⁴¹¹ Die geringe externe Validität bleibt, nach Lamnek, jedoch bestehen.⁴¹²

6.3 Begründung zur Wahl der Forschungsmethode

Das Verfahren der Gruppendiskussion für die zugrundeliegende Fragestellung anzuwenden, erschien mir sinnvoll, da sowohl SchülerInnen, als auch LehrerInnen der Raum geboten werden sollte über ihre Einstellungen und Positionen gemeinsam zu diskutieren. Mayring schreibt dazu, dass subjektive Bedeutungsstrukturen stark von sozialen Zusammenhängen abhängen und somit gut in der Gruppe erhebbar sind.⁴¹³ So kann eine differenzierte Darstellung von kollektiven Einstellungen sichtbar werden. Ein weiterer ausschlaggebender Grund war, dass im Gruppendiskussionsverfahren, gruppenspezifischer Verhaltensweisen erforscht werden können.⁴¹⁴

Die zugrundeliegende Gruppendiskussion setzt sich das Ziel die spezifische Sicht von SchülerInnen und LehrerInnen wahrzunehmen. Ihre Meinungen und Erwartungen sollen ebenso berücksichtigt werden, wie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf Autorität und gemeinsame Unterrichtsgestaltung. Dabei soll einerseits erhoben werden, mit welchen Motivationsstrukturen in der Unterrichtsgestaltung gearbeitet wird, sowie andererseits werden Meinungen und Einstellungen zu Autorität von Seiten der SchülerInnen und LehrerInnengruppe ermittelt. Ein weiteres Erkenntnisziel wird die gruppenspezifische Verhaltensweise sein. Die beiden Gruppen vereinzelt und separat in ihrem eigenen Wirkungskreis zu behandeln, ermöglicht in der Analyse einerseits das gruppenspezifische Verhalten zu ermitteln, sowie andererseits deren Wechselbeziehung zu analysieren.

⁴⁰⁸ Vgl. Lamnek 2005: 88.

⁴⁰⁹ Bohnsack 2010b: 210.

⁴¹⁰ Ebd.: 210.

⁴¹¹ Vgl. Lamnek 2010: 430.

⁴¹² Vgl. Ebd.: 430.

⁴¹³ Vgl. Mayring 2002: 77.

⁴¹⁴ Vgl. Lamnek 2010: 376.

6.4 Auswertungsverfahren für Gruppendiskussionen

Für die Auswertung von Gruppendiskussionen können verschiedene Analyseverfahren angewendet werden, da es kein methodologisch vorgegebenes Verfahren gibt.⁴¹⁵ Lamnek verzeichnet die folgenden Auswertungsverfahren für Gruppendiskussionen: *inhaltlich-thematisch*, sowie *gruppendynamisch*, wobei die Kombination beider Gesichtspunkte ebenso möglich ist.⁴¹⁶ Dabei lassen sich Gruppendiskussionen je nach Zielsetzung und Erkenntnisabsicht deskriptiv (als Wiedergabe der wesentlichen Inhalte), reduktiv (Information und Erkenntnisgewinn durch die Reduktion der Datenfülle) oder explikativ (Ausweitung des Analyseprozesses in quantitativer und qualitativer Form) analysieren, wobei letzteres für Gruppendiskussionen weniger gebräuchlich ist. Stehen inhaltlich-thematische Aspekte im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, muss im Auswertungsverfahren inhaltsanalytisch vorgegangen werden.

6.4.1 Datenanalyse

Für die vorliegende Arbeit wurde das interpretativ-reduktive Verfahren als Analyseform gewählt. Der Grund für die Wahl des inhaltsanalytischen Vorgehens ist, dass inhaltliche Informationen für die Forschungsfrage ausschlaggebender sind, als der Prozess an sich. Dabei wird der gruppendynamische Aspekt aber nicht außer Acht gelassen, da alle Einzelmeinungen immer im Prozess der Diskussion gesehen werden müssen. Einzeläußerungen lassen sich daher nur im Kontext und in der Dynamik des Prozesses interpretieren. Untersuchungsgegenstand ist demnach die jeweilige Gruppe als Gesamteinheit. Untersucht werden vorwiegend inhaltliche Aspekte und damit Zusammenhänge, Ursachen und Sinnstrukturen von Meinungen und Einstellungen der Teilnehmer im Diskussionsprozess. Weiters wird das gruppenspezifische Verhalten untersucht anhand der inhaltlichen Aussagen und Ausdrücke, die im Diskussionsprozess erfolgen. Daher scheint eine strukturierende, zusammenfassende Analyse der Diskussionsinhalte relevant.

Als Analyseverfahren wurde die Methode des „Knowledge Mapping“ angewendet.⁴¹⁷ Dieses Verfahren bietet nicht nur eine Darstellung der Kernaussagen, sondern auch Dynamik, sowie Rede und Gegenrede können anhand des Entstehungsprozesses wiedergegeben werden.⁴¹⁸ Dieses Verfahren orientiert sich an der zusammenfassenden inhaltsanalytischen Auswertung

⁴¹⁵ Vgl. Lamnek 2005: 177.

⁴¹⁶ Vgl. Ebd.: 178.

⁴¹⁷ Vgl. Pelz, Corinna; Schmitt, Annette & Meis, Markus: Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5. Jahrgang (2004), Heft 2.

⁴¹⁸ Vgl. Ebd.: 2.

nach Philipp Mayring, dessen Ziel es ist „das Material so zu reduzieren, daß [Sic!] die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“⁴¹⁹ Die Methode zeichnet sich jedoch besonders durch ihre Präsentationsform aus, welche ebenfalls als „Kognitive Karte“ bezeichnet wird.⁴²⁰ Die Karte dient zur Visualisierung, mit deren Hilfe die Inhalte und der Diskussionsverlauf graphisch dargestellt werden können. Diese Karte wird durch den Vorgang einer schrittweise, nachvollziehbaren Verdichtung und Ordnung anhand des sprachlichen Ausgangsmaterials erstellt.⁴²¹ Somit kann der Prozess nachvollzogen werden. In einem ersten Schritt wird demnach der Diskussionsverlauf, sowie deren Diskurse anhand von Überthemen beschrieben. Die Überthemen leiten sich entweder anhand des Diskussionsleitfadens ab oder anhand der Themen, die von den Teilnehmenden selbstständig eingebracht wurden. In einem zweiten Schritt wird der Diskurs zusammenfassend graphisch dargestellt. Begriffe und zentrale Konzepte zu einer Thematik werden als Knoten in einem Netz aufgefasst und zwischen den Konzepten werden Verknüpfungen als Verbindungslinien dargestellt. Dadurch wird einerseits der Zusammenhang zwischen den Thematiken ersichtlich, sowie deren Inhalte graphisch zusammengefasst.

6.5 Untersuchungsaufbau

Im Folgenden wird nun ein Überblick über die verschiedenen Arbeitsschritte geboten, welche im Forschungsprozess stattgefunden haben.

Zunächst wird der Forschungsprozess an sich beschrieben, sowie die Kontaktaufnahme mit dem Forschungsfeld. Weiters findet sich eine detaillierte Beschreibung des Schulprofils, sowie eine Erläuterung zu der Zusammenstellung der Gruppen. Ebenfalls die Bedeutung des Leitfadens in der Diskussion wird erläutert. Zuletzt werden die Regeln der Transkription angeführt, welche für das Protokoll verwendet wurden.

6.5.1 Forschungsprozess

Im Zeitraum von Oktober 2014 bis Februar 2015 wurden zwei Gruppendiskussionen an dergleichen Schule durchgeführt. Diese zwei Gruppendiskussionen wurden in Kleingruppen zu jeweils ungefähr 60 Minuten durchgeführt. Eine Gruppe bestand aus SchülerInnen, die zweite aus LehrerInnen. Dafür musste zuvor eine Bewilligung bei dem Stadtschulrat für Wien

⁴¹⁹ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz, 2008, 10. Auflage, S. 58.

⁴²⁰ Pelz et al. 2004: 2.

⁴²¹ Vgl. Ebd.: 2.

eingeholt werden. Das Ansuchen mit dem Anliegen eine wissenschaftliche Erhebung an einer Schule in Wien durchzuführen, wurde im Oktober 2014 bewilligt. Es bestand zuvor bereits Kontakt zu der Schule und ferner wurde eine mündliche Zusage seitens der Direktion gegeben. Damit die Erhebung von Seiten des Stadtschulrates bewilligt werden konnte, musste die Untersuchung einen direkten Bezug zum aktuellen Lehrplan und zu der Institution Schule aufweisen. Die zugrundeliegende Fragestellung sowie das Thema weisen einen direkten Bezug zum Schulalltag auf, da in der Gruppendiskussionen, die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und die darin liegende Autorität untersucht wurde, welche die Institution Schule betrifft. Wie gestaltet sich Autorität innerhalb dieser pädagogischen Beziehung, welche schulisches Lehren und Lernen täglich umfasst und beeinflusst? In Betrachtung der konstruktivistischen Lernkultur stand ebenfalls die Frage im Vordergrund, welche Anforderungen und Erwartungen an LehrerInnen und SchülerInnen gestellt werden und wie ihre Beziehung zueinander „konstruiert“ wird?

Damit SchülerInnen bei der Diskussion teilnehmen konnten, musste von Seiten der Erziehungsberechtigten eine schriftliche Einverständniserklärung abgegeben werden. Dazu wurde ein Elternbrief entworfen, welcher die Teilnahmebewilligung gewährleisten sollte. Ebenso die LehrerInnen an der Schule erbrachten einen Nachweis der Freiwilligkeit. Zugleich wurde ein Informationsschreiben an die LehrerInnenschaft verfasst. Im Elternbrief, sowie im Informationsschreiben wurde das Forschungsinteresse und das Forschungsverfahren erläutert, sowie die Anonymisierung der Daten zugesichert.

Die Gruppendiskussionen fanden sowohl für die SchülerInnen, als auch für die LehrerInnen an der Schule selbst statt, so konnte die Diskussion in einer vertrauten Umgebung erfolgen und damit im Forschungsfeld selbst. Der Forscherin war es dadurch auch möglich, das Schulgebäude kennenzulernen und den Schullalltag zumindest in der Organisation des Gebäudes zu erfassen.

6.5.2 Schulprofil

Bei der zu untersuchten Schule handelt es sich um die Sir-Karl-Popper Schule, im Folgenden nur noch SKP genannt, in Wien Wieden. Die SKP ist eine öffentliche Schule ohne verpflichtendes Schulgeld. Die Schule besteht aus einem „Schulversuch für Hochbegabte“ als Teil einer Allgemeinen höheren Schule (AHS), welche auch Wiedner Gymnasium genannt wird. Die SKP wird ebenfalls als Gymnasium oder Realgymnasium abgeschlossen. Diese beiden Schulformen verbinden eine gemeinsame Schule, eine Lehrkörperschaft, ein gemeinsames Gebäude, sowie eine Direktion. Die didaktischen und pädagogischen

Grundsätze gelten prinzipiell beiden Schulformen, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Organisationsstruktur. Die Direktion merkt dazu folgendes an: „Was gut funktioniert, übernehmen wir für das Wiedner Gymnasium, das sich im gleichen Gebäude befindet. Wir sind ein Versuchslabor für diese und andere Schulen.“⁴²² Wobei die pädagogischen Grundsätze auf der Internetseite der SKP ausführlich aufgeführt sind und auf der Internetseite des Wiedner-Gymnasiums nicht aufscheinen. Hierzu findet sich lediglich ein Verweis auf die SKP-Seite.⁴²³ In Betrachtung beider Internetseiten ist jene der SKP wesentlich umfassender und detailreicher, sowohl an Informationsgehalt, als auch an graphischer Gestaltung.

Im Lehr- und Lernkonzept der zu untersuchten Schule wird Lernen und Lehren als konstruktivistischer Prozess betrachtet, der ausdrückt, dass „Wissen nicht einfach eingefüllt werden kann, sondern aktiv von der lernenden Person konstruiert wird.“⁴²⁴ Der Lernende übernehme selbst Verantwortung für das eigene Lernen und Unterricht würde zu einem gemeinsamen Produkt von Lehrenden und Lernenden.⁴²⁵ Es wird demnach mit selbstständigen und kooperativen Arbeitsformen im Sinne der konstruktivistischen Didaktik gearbeitet. Die Schule wurde daher als Beispielmodell gewählt, um sie auf ein Autoritätsverständnis in einer tendenziell gleichberechtigten LehrerInnen- SchülerInnen-Beziehung hin zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit bezieht sich vorwiegend auf den Schulversuch für Hochbegabte. Dies war keine bewusste Entscheidung, sondern lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass bei der Gruppendiskussion mit den SchülerInnen, obwohl der Aufruf beiden Schulformen galt, keine SchülerInnen aus dem Wiedner-Gymnasium anwesend waren. Die Teilnehmer der Gruppendiskussion waren demnach ausschließlich SchülerInnen der SKP. Im Folgenden wird daher konkret auf die SKP eingegangen, da diese für das Verständnis der Analyse ausschlaggebend ist.

Die SKP zeichnet sich wie gesagt vor allem durch ihre Organisationsstruktur aus. Als Schulversuch versteht sich die SKP als eine Schule, die „aus sich selbst lernt“⁴²⁶ und sich dadurch jedes Jahr neu entwickeln und koordinieren kann. Dies vollzieht sich durch ein sogenanntes Popper-Forum, welches regelmäßig, bestehend aus einem Gremium von

⁴²² Scheiber, Edwin, Interview: Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/kommunikation/zeitungsartikel/hochbegabt/schueler-gestalten-aktiv-mit-.html> [Stand: 2015-07-04]

⁴²³ Das Wiedner-Gymnasium trägt folgende URL: <http://www.wiednergymnasium.at/>
Die SKP besitzt jene URL: <https://www.popperschule.at/>

⁴²⁴ o.V.: Lernen an der Sir-Karl-Popper-Schule. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/philosophie/lernen.html> [Stand: 2015-07-04]

⁴²⁵ Vgl. Ebd.

⁴²⁶ o.V.: Schulentwicklung. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/besonderheiten/schulentwicklung.html> [Stand: 2015-07-04]

LehrerInnen, Erziehungsberechtigten und SchülerInnen, zusammentrifft um Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge gemeinsam zu diskutieren und gegeben falls auch umzusetzen. Die Idee dieses Forums entstand vorwiegend für SchülerInnen, um ihre Anregungen und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung aufzunehmen, zu protokollieren und gegeben falls gemeinsam auch umzusetzen. Hier ist bereits ersichtlich, dass SchülerInnen der SKP Verantwortung übergeben wird und sie aktiv den Unterricht mitgestalten können und sollen. Die SchülerInnen werden bei der Bewerbung für den Schulversuch für Hochbegabte ausgewählt und durchlaufen vor der Aufnahme ein mehrstündiges Auswahlverfahren. Die BewerberInnen werden mit „international anerkannten, standardisierten psychologischen Tests auf ihre Begabungsstruktur hin eingeschätzt“.⁴²⁷ Laut Direktion gehe es dabei nicht um einen allgemeinen Intelligenzquotienten, sondern um ein Intelligenzprofil in differenzierter Form.⁴²⁸ Von den Lehrpersonen fordert die SKP eine dementsprechende Fortbildung, welche verpflichtend ist, sowie „einen Paradigmenwechsel vom Fokus auf das Lehren zum Fokus auf das Lernen“.⁴²⁹ Dabei habe die Lehrperson die Sichtweise der Lernenden anzunehmen und hat sich in dieser pädagogischen Haltung als „Mitlernende“ oder auch als „Coach“ zu betrachten.⁴³⁰ Als Mitlernende könne daher die Lehrperson gar nicht anders als die SchülerInnen als Kollegen und Kolleginnen zu betrachten, so im Statement der Direktion.⁴³¹ In diesem Verständnis soll auch die Lernkultur demokratisch gestaltet werden, was sich unter anderem, wie bereits erwähnt, durch das Popper-Forum ausdrückt. Hinzu kommt, dass eigentliche „Coachingsystem“ in der Betreuung von SchülerInnen. Für vier bis fünf SchülerInnen steht jeweils ein Coach zur Verfügung, welcher die Aufgabe hat die SchülerInnen zu informieren, zu unterstützen in Organisation und Planung und die SchülerInnengruppe zu leiten.⁴³² Leiten bedeutet für die SKP, führen und Leiten von Prozessen soweit die Gruppe es braucht.⁴³³ Ein Coach übernimmt dadurch die Aufgaben eines „traditionellen Klassenvorstandes“.⁴³⁴ Dafür steht eine Wochenstunde im Stundenplan zur Verfügung. Die SKP unterscheidet deutlich die pädagogische Grundhaltung zwischen den beiden Bezeichnungen „Coach“ und „LehrerIn“. Ein/e LehrerIn sei gewohnt mit „digitalen

⁴²⁷ Scheiber, Edwin: Die Sir-Karl-Popper-Schule für Hochbegabte. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/philosophie/statement-direktor.html> [Stand: 2015-07-04]

⁴²⁸ Vgl. Ebd.

⁴²⁹ Ebd.

⁴³⁰ Ebd.

⁴³¹ Vgl. Ebd.

⁴³² Vgl. Wustinger, Renate: Der Coach im Lehrer. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/besonderheiten/personale-kompetenz/coach-im-lehrer.html> [Stand: 2015-07-04]

⁴³³ Vgl. Ebd.

⁴³⁴ o.V.: Förderung personaler Kompetenz: Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/besonderheiten/personale-kompetenz.html> [Stand: 2015-07-04]

Reaktionen“ wie „richtig-falsch, gut-schlecht“ zu agieren, ein Coach hingegen muss davon ausgehen, dass es unterschiedliche Menschen gibt.⁴³⁵ Was also „für den einen stimmt, muss für den anderen nicht stimmen“.⁴³⁶ Ein Coach habe SchülerInnen zu ihren eigenen Antworten zu führen.

Ich möchte nun konkret auf den Aufbau und die Strukturen im Unterricht eingehen. Der gesamte Unterrichtsprozess wird als „Dialog“ zwischen LehrerInnen und SchülerInnen betrachtet.⁴³⁷ Ein wichtiger Prozess darin ist das „Contracting“. Dies ist eine schriftliche Vereinbarung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen am Anfang jedes Semesters, in welchem die gemeinsame Unterrichtsgestaltung entschieden wird. Dabei geht es vor allem um Inhalt, Methoden, Materialien und Prüfungsverfahren, welche gemeinsam entschieden und auch unterschrieben werden. Diese didaktische Bestimmung wird ebenso am Wiedner-Gymnasium vollzogen, jedoch ist dieser Schritt für die Lehrpersonen dort nicht verpflichtend. In der SKP muss das Contracting mit den SchülerInnen vollzogen werden. Im Unterrichtsprozess werden jedes Semester von den SchülerInnen Punkte gesammelt, welche auch Credits genannt werden. Weiters ist jede Lehrperson der SKP dazu verpflichtet sich von den SchülerInnen jeder Klasse mindestens einmal im Jahr ein Feedback einzuholen und dieses anschließend auch gemeinsam zu besprechen.

Ein weiterer wichtiger Prozess ist das Modulsystem der SKP. Von der sechsten bis zur achten Schulstufe erfolgt der Unterricht in einem „voruniversitären modularen System“.⁴³⁸ Darin wird zwischen Basis- und Wahlmodulen unterschieden. Von jeder Schülerin und jedem Schüler wird ein individueller Stundenplan erstellt und mit den Lehrpersonen bzw. dem Coach abgestimmt. Gewählt wird zwischen geisteswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und künstlerischen Fächern, sowie zwischen unterschiedlichen Fremdsprachen. Diese Module sind in sogenannten „Labs“ oder auch Laboratorien untergebracht. Es handelt sich um Lernräume, die jeweils einem Fachbereich zugeordnet und dementsprechend ausgestattet sind. Diese Lernräume sollen Stützpunkte für die SchülerInnen sein, in denen sie eine Lehrperson dieses Fachbereiches antreffen, welche ihnen Unterstützung im Lernprozess bietet. Lernen wird, wie bereits erwähnt, als konstruktivistischer Prozess betrachtet. SchülerInnen haben darin die Aufgabe Verantwortung

⁴³⁵ Vgl. Wustinger, Renate: Der Coach im Lehrer.

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Vgl. o.V.: Dialog Lehrpersonen-Schüler/innen-Schule. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/besonderheiten/dialog.html> [Stand: 2015-07-04]

⁴³⁸ o.V.: Modulsystem. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/aufbau/modulsystem.html> [Stand: 2015-07-04]

für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Besonders das Labsystem soll darin unterstützen SchülerInnen dazu anzuregen ihren eigenen Lernprozess aktiv zu verfolgen und mitzugestalten. Ziel dabei sei es, das Wissen zu einem „eigenen Wissen“ zu machen, ein Wissen, welches „individuell relevant“ sei.⁴³⁹

Es lässt sich feststellen, dass im didaktischen Konzept der SKP immer wieder deutsche Ausdrücke durch englische ersetzt werden. So ist die gemeinsame Vereinbarung ein Contract, die Punkte werden zu Credits, die LehrerInnen zu einem Coach, Klassenräume zu Labs und die Hausaufgaben oder Arbeitsaufträge werden durch das Wort „Assignment“ ersetzt.⁴⁴⁰ In allen Prozessen ist eine kooperative Arbeitsform zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu erkennen. Generell ist der Schulbetrieb universitär organisiert und wird als solcher auch von Seiten der Schule bezeichnet. Hervorgehoben wird dabei die Aktivität sowohl von Seiten der LehrerInnen, als auch von SchülerInnen. Die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wird darin eine spezielle. Sie sind KollegInnen oder auch ein Team in einem gemeinsamen Prozess. Ebenso wird der Unterricht als gemeinsames Produkt betrachtet, zu welchem sowohl LehrerInnen, als auch SchülerInnen zu gleichen Teilen beitragen.

6.5.3 Zusammenstellung der Gruppen

Die Zusammensetzung der Gruppe ist bei der Methode der Gruppendiskussion besonders wichtig. Es ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden über gemeinsame Erfahrungen verfügen, von dem Untersuchungsgegenstand betroffen und weiters in der Lage sind, dazu Aussagen zu machen.⁴⁴¹ Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Einzelfallstudie handelt, wurde von Anfang an die Entscheidung getroffen lediglich zwei Gruppendiskussionen mit jeweils einer LehrerInnengruppe, sowie einer SchülerInnengruppe abzuhalten. SchülerInnen und LehrerInnen nicht auch gemeinsam in einer Gruppendiskussion zusammenzufassen, entstand aus der Überlegung, dass LehrerInnen und SchülerInnen in ihrem eigenen, natürlichen und sozialen Zusammenhang, als homogene Gruppe, stärkere Aussagen über ihre Einstellung und Meinungen aus ihrem Wirkungskreis tätigen können. Weiters war für die Untersuchung zu bedenken, dass in einer solchen gemeinsamen SchülerInnen-LehrerInnendiskussion bereits ein Autoritätsgefälle vorherrschen würde, welches eigentlich der Untersuchungsgegenstand ist. Ebenso wären die Teilnehmenden in

⁴³⁹ Vgl. o.V.: Lernen an der Sir-Karl-Popper-Schule. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/philosophie/lernen.html> [Stand: 2015-07-04]

⁴⁴⁰ Ebd.

⁴⁴¹ Vgl. Lamnek 2005: 104.

einer solchen gemeinsamen Gruppe möglicherweise gehemmt gewesen sich zu diesem Thema zu äußern. Zu kritisieren wäre, dass die theoretische Sättigung dadurch nicht erreicht ist. Es hätten mehrere Gruppendiskussionen sowohl mit LehrerInnen, als auch mit SchülerInnen an der untersuchten Schule stattfinden können um eine höhere Repräsentation zu erreichen. Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass es sich bei dem Untersuchungsgegenstand um ein komplexes, soziales Phänomen handelt (Autorität in tendenziell gleichberechtigten pädagogischen Verhältnissen), welches in eine Fall beziehungsweise an einer Schule untersucht wird, in welcher die Strukturen und damit auch die Vorgänge und Handlungsweisen ähnlich sind.⁴⁴² Der Grundgedanke der Untersuchung lag eben nicht darin, das Feld in seiner Breite zu erfassen, sondern kollektive Verhaltensmuster und Orientierungen zweier Gruppen an einer Schule zu untersuchen und miteinander in ihrem gemeinsamen Wirkungsbereich zu vergleichen.

Es bestand vorab der Ausschreibung zur Teilnahme an der Gruppendiskussion ein persönlicher Kontakt zu einer Lehrperson an der Schule. Es gab einerseits in der Schule eine Ausschreibung und andererseits wurden SchülerInnen direkt angesprochen und auf die Gruppendiskussion aufmerksam gemacht. Die teilnehmenden SchülerInnen bildeten schlussendlich eine Gruppe von acht Personen, die jeweils einer anderen Schulstufe der SKP angehörten. Die SchülerInnen waren von der 6. bis zu der 8. Schulstufe verteilt. Dies erwies sich als Vorteil für die Diskussion, weil so eine Verbindung über mehrere Schulstufen hinweg gegeben war. In der untersuchten Schule, verweist jedes Schuljahr auf eine bestimmte Struktur und einen bestimmten didaktischen Jahresrhythmus. Die SchülerInnen konnten dies in der Diskussion als gemeinsame Basis nutzen um Erfahrungen auszutauschen. Es entstand aufgrund dieser ähnlichen Erfahrungen ein reger Austausch und Meinungswechsel. Die Gruppendiskussion fand nachmittags außerhalb der Unterrichtszeit statt.

Die Gruppe der LehrerInnen zusammenzufinden, war aufgrund einer gemeinsamen Terminfindung weitaus schwieriger zu organisieren. Diese Gruppe wurde ebenso an der Schule durch eine Ausschreibung im LehrerInnenzimmer über die Gruppendiskussion informiert. Die Gruppe stellte sich jedoch schlussendlich aus drei miteinander befreundeten LehrerInnen zusammen. Sie zeichnete sich dadurch aus, dass es sich um junge LehrerInnen gleichen Alters handelte, welche jeweils maximal seit vier Jahren an der Schule unterrichteten. Auch diese Tatsache kann als gemeinsamer Erfahrungsraum gewertet werden,

⁴⁴² Vgl. Lamnek 2005: 41.

da die Teilnehmenden in einem ähnlichen Zeitabstand sich in die Schulstruktur einzufinden hatten.

6.5.4 Durchführung der Gruppendiskussion und Bedeutung des Leitfadens

Die Gruppendiskussion zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der/die ForscherIn in der Diskussion Bedingungen ermöglichen muss, sodass die Gruppe sich in ihrer Eigenstruktur prozesshaft entfalten kann. Die Selbstläufigkeit des Prozesses ist daher erstens zu initiieren und zweitens zu bewahren.⁴⁴³ Daraus entwickelt Bohnsack folgende reflexive Prinzipien für die Durchführung von Gruppendiskussionen:⁴⁴⁴

- 1) Die gesamte Gruppe wird mit Fragen und Interventionen adressiert und nicht einzelne Personen.
- 2) Themen werden lediglich initiiert und nicht definitiv vorgegeben.
- 3) Die Fragestellungen der Diskussionsleiter werden bewusst vage gehalten und offen formuliert. Es wird Fremd- und Unkenntnis demonstriert und dadurch die Voraussetzung geschaffen, detaillierte Darstellungen von Seiten der Teilnehmenden zu erhalten. Weiters soll eine Erzählstruktur durch die Fragestellungen generiert werden.
- 4) Immanentes Nachfragen auf ein bereits gegebenes Thema hat Vorrang gegenüber der Initiierung neuer Themen.

Die Diskussionsleiterin orientierte sich während der Diskussion an einem Diskussionsleitfaden, welcher die Gruppendiskussion strukturierte. Der Leitfaden der Gruppendiskussion bietet aber lediglich eine grobe Orientierung des Ablaufs und kann in der Umsetzung stark von der ursprünglich geplanten Struktur abweichen, um der Gruppendiskussionen Freiraum zur Entwicklung zu gewähren. Er dient der Forschenden als Anhaltspunkt und zur Kontrolle, ob alle relevanten Themen ausreichend besprochen wurden. Der Leitfaden wurde dadurch situationsgebunden gehandhabt. Im Folgenden wird nun der Diskussionsleitfaden zu den Gruppendiskussionen zu dem Thema „Wahrnehmung und Erfahrung von Autorität“ dargestellt und erläutert werden.

Zunächst wurden in beiden Gruppen der gleiche Diskussionsleitfaden angewendet. Beide Gruppen, sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen, wurden mit den gleichen offenen Fragestellungen konfrontiert. Nur in Fällen, wo es um die eigene Rollenerfahrung ging, wurde

⁴⁴³ Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich, 2000, 4. Auflage, S. 213.

⁴⁴⁴ Vgl. Ebd.: 213f.

die jeweilig anwesende Gruppe angesprochen. Der Diskussionsleitfaden gliederte sich generell in drei Themenblöcke: Erstens, der Klassen- und Schulalltag, sowie der Unterricht an sich; zweitens die LehrerInnen und die SchülerInnenrolle, sowie deren Erwartungen und Haltungen an-und zueinander und drittens Autorität im Klassen- und Schulalltag.

Als Einstieg wurde eine erzählgenerierende Frage bezüglich des Klassen- und Schulalltags aus der jeweiligen Perspektive der anwesenden Gruppe gestellt. Um diese Erzählform zu generieren wurde eine Fragestellung in Form einer fiktiven Situation gestellt. Der LehrerInnengruppe, sowie umgekehrt der SchülerInnengruppe, wurde die Situation vorgegeben, dass ein/e neue SchülerIn oder umgekehrt ein/e neue LehrerIn an die Schule kommt und sich im Schul- und Klassenalltag noch nicht orientieren kann. Wie würde das erste Gespräch mit dieser Person ablaufen, was würde über die Schule erzählt werden? Diese Initiierung bot die Möglichkeit mehr über die Kontextbedingungen zu erfahren, sowie einen ersten Blick auf die Strukturen und die Beziehungen zu gewinnen.

Die nächste Frage bezog sich ebenfalls auf den Klassen- und Schulalltag, jedoch spezifischer auf den Unterricht. Dieser Fragenblock beabsichtigte den Unterricht anhand konkreter Situationsbeschreibung zu erheben.

Der nächste Fragenblock bezog sich auf die jeweilige Rolle als SchülerIn oder LehrerIn, deren Beziehung zueinander, sowie deren Erwartungen aneinander. Damit wurde beabsichtigt die Struktur der Beziehung herauszufinden, sowie deren Wechselseitigkeit im Verhalten zueinander. Damit sollte ein Abgleich der Rolle von SchülerInnen und LehrerInnen gewonnen werden. Es wurde unter anderem danach gefragt, welche Aufgabe ein/e LehrerIn oder ein/e SchülerIn an der Schule hat und weiters, wie die Gruppe die Beziehung zu der jeweilig anderen Gruppe beschreiben würde.

Bei dem letzten Themenblock handelte es sich um Autorität. Dabei wurde zunächst die spontane Reaktion der Gruppe auf das Wort Autorität angestrebt. Welche Haltungen haben sie zu dem Wort an sich und wie erleben sie es tatsächlich. Dementsprechend wurde danach konkret nach Situationen und Handlungen gefragt.

Als abschließende Frage wurde ein exploratives Gedankenspiel gewählt. Den Teilnehmenden wurde die Frage gestellt, was eine für sie gute Schule ausmachen würde oder wie sie zu sein hätte. Damit sollte den Teilnehmenden noch einmal und abschließend die Möglichkeit geboten werden, über Unterrichtsstrukturen zu reflektieren und gemeinsam gedanklich ein Ideal zu kreieren, welches für die Analyse ebenfalls ein Abbild zu der gegenwärtigen Situation sein kann.

6.5.5 Rolle der Forscherin

Bohnsack bezeichnet den Forschungsprozess der Gruppendiskussion als eine Interaktion zwischen Forschenden und Erforschten, welche aufgrund eines dialogischen und diskursiven Charakters zustande kommt.⁴⁴⁵ Dies ermöglicht einerseits eine Selbst-Reflexion der Forschenden, sowie andererseits eine Differenzierung zwischen den Sequenzen der Reaktion und der Intervention im Prozess. Generell ist es jedoch die Aufgabe der Forscherin einen Diskurs zu initiieren, ohne diesen nachhaltig zu strukturieren.⁴⁴⁶ Aufgabe in der Analyse wird es daher sein, die beiden ineinander verschränkten Diskurse, nämlich den Diskurs zwischen Forscherin und Erforschten und andererseits der Erforschten untereinander, zu beleuchten und mit einzubeziehen.

Die Gruppendiskussion wurde mit einer kurzen Vorstellungsrunde eingeleitet. Um dem formellen Charakter der Diskussionen entgegenzuwirken, bot ich den Teilnehmenden an, mich zu duzen und erläuterte kurz mein Interesse an der Schule, sowie mein Forschungsvorhaben. Weiters wurde die Bedeutung einer Gruppendiskussion erklärt. Wichtig hervorzuheben war, dass es keine richtigen und falschen Aussagen gibt, dass jeder Beitrag wertvoll ist und, dass es um Wahrnehmungen und Meinungen geht.

6.5.6 Transkription

Die Gruppendiskussionen wurden auf Audio- und Videoband festgehalten. Das Video galt nicht der Analyse, sondern diente lediglich als Unterstützung in der Spracherkennung im Transkriptionsprozess und um ein ganzheitliches Bild der Diskussion während des gesamten Forschungsprozess beizubehalten.

Beide Diskussionen wurden vollständig transkribiert. Hierfür orientierte sich die Forscherin an den Transkriptionsregeln von Bohnsack/Przyborski/Schäffer.⁴⁴⁷ Die genaue Darstellung der Transkriptionsrichtlinien befindet sich im Anhang. Es wurden gesprochene Worte, sowie deren Betonungen transkribiert. Ebenso wurden Pausen festgehalten. Da es sich bei der Arbeit nicht um die Erfassung von latenten Sinnstrukturen handelt, wurden dialektgefärbte Äußerungen in Schriftsprache verschriftlicht. Parasprachliche Anmerkungen wurden verzeichnet. Unvollständige Sätze wurden originalgetreu wiedergegeben. Überlappungen, sowie ein direkter Anschluss bei einem Sprecherwechsel sind ebenso verschriftlicht worden.

⁴⁴⁵ Vgl. Bohnsack 2000: 212.

⁴⁴⁶ Vgl. Ebd.: 213.

⁴⁴⁷ Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 2010, 2. Auflage, S. 301-302.

Um einzelne Stellen der Transkription wiedergeben und zitieren zu können, wurden durchlaufend zeilennummeriert. Allen Personen der jeweiligen Gruppendiskussion wurde ein Buchstabe und eine Zahl zugewiesen, sodass die Redebeiträge unterscheidbar wurden.

6.6 Darstellung der Ergebnisse

Im Vordergrund der Analyse steht die inhaltliche Dimension und damit die Zusammenhänge, Ursachen und Sinnstrukturen von Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden im Diskussionsprozess. Die Frage nach der Struktur der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen stand im Mittelpunkt des Interesses. Wie sieht die Beziehung tatsächlich aus? Wie sehen die Beteiligten diese selbst und welche Möglichkeiten und Strukturen nutzen sie um darauf Einfluss zu nehmen? Die Gestaltung und die Struktur des Unterrichts weisen auf eine tendenziell gleichberechtigte oder auch kooperative Unterrichtsform hin. Wie gestaltet und konstruiert sich die pädagogische Beziehung in den kooperativen Arbeitsformen an der SKP und wie nehmen LehrerInnen und SchülerInnen darin Autorität in Anspruch?

6.6.1 Diskursbeschreibung: Gruppe SchülerInnen

Die Gruppe bestand aus acht Teilnehmenden, davon zwei Mädchen und sechs Buben aus der SKP, also einzig aus dem Schulversuch für Hochbegabte. Für eine bessere Lesbarkeit wurden Namen für die SchülerInnen erfunden. Die teilnehmenden SchülerInnen besuchten unterschiedliche Schulstufe von der sechsten bis zur achten Klasse. Ein Teilnehmer musste sich während des Diskussionsverlaufs verabschieden und war demnach nur zu einem Teil bei der Diskussion anwesend. Dies verursachte jedoch keine Unruhe und störte auch den weiteren Verlauf der Diskussion nicht. Die Redebeiträge waren ungleich verteilt. Die höheren Schulstufen dominierten die Diskussion. Diese ermahnten auch die jüngeren SchülerInnen bei dem Thema zu bleiben, nicht abzuschweifen beziehungsweise forderten auch dazu auf ein Thema gänzlich fallen zu lassen, da es der Diskussion nicht dienlich sei.

Die SchülerInnen wirkten sehr interessiert an allen Themen, waren redefreudig und dies steigerte sich auch teilweise auf eine hohe Diskussionsfreudigkeit, in welcher sich die Gruppe dann in kleinere Redegruppen spaltete. Auffallend war ebenso die hohe Reflexionsfähigkeit mit der die SchülerInnen den Themen begegneten. Sie konnten aus unterschiedlichen Perspektiven auf ein Thema blicken und dies aus unterschiedlichen Kontexten heraus interpretieren. Die Fragen wurden daher teilweise analytisch diskutiert. Die Diskussion dauerte 55 Minuten und fand in einem Raum in der Schule statt. Dieser wurde von einer Lehrerin an der Schule zur Verfügung gestellt.

Überthema 1: Unterrichtsstrukturen und Schulalltag

Dieser Themenblock wurde mit der Frage eingeleitet, wie die SchülerInnen einem/r neuen SchülerIn an der Schule den Klassen- und Schulalltag erklären würden. Diese fiktive Situation wurde dazu genutzt um über die „Vorteile“ der Schule gegenüber anderen Schulen zu reden. Die SchülerInnen zählten diese auf, meinten aber, dass *„wissen die meisten halt schon, wenn Sie an unsere Schule kommen“* [Transkription, Zeile 71-72]. Zu den genannten Vorteilen, neben den Strukturen der Schule, zählten für die SchülerInnen vor allem die LehrerInnen an der Schule, sowie die Motivation. Hervorzuheben ist hierbei, dass SchülerInnen diese Vorteile meist im Vergleich zu anderen Schulen herstellten. Die Eigenschaften der Schule wurden immer wieder mit einem solchen Vergleich unterstrichen.

Gabriel: Ja dann, finde ich einen Vorteil, ist die Motivation der Schüler. Also, die Motivation des durchschnittlichen Schülers ist an der Schule sicherlich höher als an einer anderen Schule.

Clemens: Auch, das Niveau hier auch. [Transkription, Zeile 80-82].

Besonders die LehrerInnen wurden in der Diskussion um die Vorteile hervorgehoben. Ein Schüler gab an, dass LehrerInnen speziell für diese Schule ausgesucht werden würden und daher besonders im Vergleich zu anderen LehrerInnen sein: *„Unser Direktor hat ein Jahr angeblich gebraucht, bis er die gekriegt hat. Also, die war anscheinend sehr gefragte Lehrerin“* [Transkription, Zeile 96-97]. Die eigentliche Auswahl von SchülerInnen für den Schulversuch für Hochbegabte wurde von den SchülerInnen nicht angeschnitten. Sie diskutierten eher darüber wie und ob LehrerInnen für die Schule ausgesucht werden würden. Ein Schüler hob an dieser Stelle bereits die Beziehung zu den LehrerInnen hervor:

Andreas: Also, ich glaube einer unserer großen Vorteile, also im Prinzip zwei der großen Schwerpunkte unserer Schule ist der Dialog zwischen Lehrern und Schülern und dass einfach die Schüler mehr für sich haben. Man hat hier einfach die Möglichkeit sich selber ((Pause)) zu tun, was man selber will. Da hat man hier die Möglichkeit mehr dazu als an anderen Schulen. [Transkription, Zeile 190-193]

Dies führte zu dem nächsten Themenblock, welcher nicht von mir eingeleitet werden musste, sondern sich im Prozess natürlich ergab.

Überthema 2: LehrerInnenrolle – SchülerInnenrolle: Beziehung zueinander und Erwartungen aneinander

Die Beziehung zu den LehrerInnen an der Schule wurde allgemein zunächst mit respektvoll beschrieben. Erst danach begab sich die Gruppe in die Diskussion ob die Beziehung nicht schlicht von SchülerIn zu LehrerIn abhängig wäre.

Andreas: Ja, Schüler und Lehrer abhängig, ja, ok.

*Hans: Natürlich ist es Schüler und Lehrer abhängig, aber ich denke schon, dass es im
(.) Durchschnitt sozusagen persönlicher ist als//1*

1 Jan: Ja, man redet viel mehr als an anderen Schulen mit den Lehrern.

I: Wie kommt das?

Jan: Die Schüler sind irgendwie mehr interessiert.

*Clemens: Die Lehrer vertrauen mehr auf die Schüler, dass sie etwas machen. Es gibt
auch viel mehr Arbeitsaufträge und so. Normalerweise heißt es ja, wenn die Stunde
ausfällt, machst Du dann oft nichts. Aber, es gibt auch viele Lehrer, die dann auch
sagen, ich bin nicht da, macht das in der Stunde. Und generell, die Lehrer vertrauen
Dir, dass du das machst, was Sie dir sagen. [Transkription, Zeile 218-228]*

Auch bei diesem Thema grenzen sich die SchülerInnen zu anderen Schulen und in diesem
Fall vor allem auch zu LehrerInnen an anderen Schulen ab.

*Bernadette: Außerdem ist es so, dass ich glaube, dass schon viele Schüler unserer
Schule mehr Respekt haben vor Ihren Lehrern als es an anderen Schulen ist. Nicht,
Respekt im Sinne von angstvollen Respekt haben, sondern es ist einfach (.), die Schüler
sind oder die meisten Schüler sind hier, um etwas zu Lernen und nicht um Ihre Zeit
abzusitzen, weil das hätten sie an jeder anderen Schule auch machen können.*

*Hans: Außerdem haben wir die Schulpflicht schon erfüllt, also (.) [Transkription,
Zeile 241-246]*

Auf die Nachfrage wie ein/e LehrerIn Respekt erhält von den SchülerInnen, antworteten die
Teilnehmenden mit konkreten Vorstellungen und Kompetenzanforderung an die LehrerInnen.

*Bernadette: Fachliche Kompetenz und gutes pädagogisches, er muss pädagogisch so
gut sein, dass er seine fachliche Kompetenz auch vermitteln kann (.) und (.) genau.
Und auch auf die Schüler eingehen auf persönlicher Ebene. Ich glaube das
Persönliche ist bei uns sehr wichtig.1*

1 Jan: Es funktioniert einfach.

*Bernadette: Aber fachlich muss man halt auch gut sein. Man darf sich als Lehrer nicht
aus der Fassung bringen lassen, wenn es dann halt irgendwelche Schüler gibt, die
komplette Freaks sind auf einem Gebiet und dann mehr wissen als der Lehrer, von
denen darf man sich dann eben nicht aus der Fassung bringen lassen.*

*Andreas: Das hat unsere Religionslehrerin letztens gesagt, dass ist Ihr Ziel, dass wir
mal besser sind als Sie und möglichst vor der Matura und das ist auch eine nette
Motivation. Es ist ganz stark, glaube ich schon, was X gesagt hat, dass generell an
unserer Schule die durchschnittliche Lehrer-Schülerbeziehung, also dass, die ein
bisschen enger, persönlicher ist als an anderen Schulen. Und man muss halt, wenn
man über Respekt redet, der Respekt im Sinne von ich habe jetzt derart viel Autorität
gegenüber der Klasse, da kann ich das jetzt vielleicht unter Kontrolle halten. Oder ist
es im Sinne von Respekt den, den schätze ich sehr. (.) Das ist ein bisschen so die
Frage. [Transkription, Zeile 259-273]*

In dieser Diskussion um die Beziehung zu ihren LehrerInnen wurde das Thema Autorität bereits angesprochen. Ein Schüler verbindet Autorität mit Angst, meint aber auf der anderen Seite auch, dass Autorität im Sinne von Respekt ebenso wahrgenommen werden könne. An dieser Stelle heben die SchülerInnen das Persönliche in der Beziehung zu ihren LehrerInnen hervor. Die Beziehung sei respektvoll und vor allem auch menschlich: „*ich schätze diesen Menschen- den Lehrer, als Lehrer und als Menschen*“ [Transkription, Zeile 285-286]. Manche SchülerInnen bezeichnen ihre LehrerInnen auch als Freunde.

Hans: Aber ich glaube das funktioniert auch hier, wenn Du viel herumschreist als Lehrer respektieren Dich die Schüler auch.

Bernadette: Ja, aber das ist nicht, dass //]

↓ Hans: Das gefällt den Schülern natürlich nicht, aber // ↓

↓ Andreas: Was denn?

Hans: Wenn der Lehrer dich anschreit, bist Du normalerweise leise.

Bernadette: Ja, aber Respekt hat nicht unbedingt etwas mit "leise-sein" zu tun. Ich meine //

↓ Gabriel: Oder schreit man zurück. ((lachen))

Bernadette: Respekt hat doch nicht nur etwas mit "leise-sein" zu tun. Oder?

Andreas: Na ich, das sage ich ja. Man muss sagen entweder Respekt im Sinne von Angst im Unterricht, was ja Autorität ist, dass halt der Lehrer, verhält der sich sehr autoritär gegenüber der Klasse und behält die Klasse auch die Autorität dann ein oder meint man Respekt von im Sinne, ich schätze diesen Menschen- den Lehrer, als Lehrer und als Menschen.

Bernadette: Ich glaube, ich finde, das die zweite Seite die Wichtigere ist.

Andreas: Sowieso.

Jan: Auch an unserer Schule häufiger zum Tragen kommt als vielleicht in anderen Schulen. ((Pause))

Hans: Es gibt schon so einige Lehrer, würde ich sagen, die betrachte ich immer als Freunde, als Lehrer.

Bernadette: Ja. Definitiv.

[Transkription, Zeile 274-293]

Bezüglich der Frage, welche Aufgaben ein/e LehrerIn an der Schule hätte, wird von der Gruppe ein passender Ausdruck gesucht, welcher zunächst mit einem englischen Wort beschrieben und dann mit deutschen Worten umschrieben wird. Folgende Diskussion dazu soll angeführt werden:

I: Das heißt welche Aufgaben haben die Lehrer an eurer Schule?

Bernadette: Guidance.

Elisa: Wie heißt das auf Deutsch guidance?

((Pause))

Daniel: Führend.

Clemens: Führen.

Bernadette: Nein, aber nicht führen.

Jan: Aufgaben geben halt. Pädagogik.

Bernadette: Nein. Sie unterstützen uns und helfen uns den Weg zu finden.

Jan: Ich weiß auch nicht.

Andreas: Leitungs (.) Wegweiser//]

‡ Bernadette: Nein nicht.

Jan: Auf dem Rücken. ((lachen))

Andreas: So ein bisschen. Uns den Weg ebenen.

Bernadette: Sie sollen uns in dem unterstützen, wo wir Sie brauchen und in dem in Ruhe lassen, wo wir Sie nicht brauchen.

Andreas: Dann aber auch herausholen, also ich glaube das ist auch die Aufgabe als Lehrer, aus den Schülern das herauszuholen, was, was, also das Potenzial herauszuholen. Auch, wenn der Schüler das jetzt nicht von sich aus tut. Dass der Lehrer ein bisschen der Treiber ist und der Schüler sich // ‡

‡ Hans: Motivierend.

[Transkription, Zeile 315-334]

Im Gegensatz dazu sind die Aufgaben der SchülerInnen an der Schule laut einem Schüler „das Beste, also das besondere dieser Schule (...) aus dieser Schule heraus zu holen für einen selbst“ [Transkription, Zeile 388-389] oder laut einer anderen Schülerin, „die Schule aktiv mitzugestalten“ [Transkription, Zeile 432-433]. Sie fügt hinzu: „man kann durch Reden an dieser Schule verdammt viel erreichen. Also wirklich, man muss nur (...) mit den Leuten reden. Man muss wissen, mit wem man wie redet und es lassen sich so viele Dinge zum persönlichen benefit heraus schlagen“ [Transkription, Zeile 434-437]. Die anderen SchülerInnen äußern sich zu diesem Thema nicht. Was jedoch von anderen Teilnehmenden bezüglich der Aufgaben von SchülerInnen an der Schule, zur Sprache kam, war wiederum die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung. Diese sei besonders gefördert durch die Reisen, die von der Schule veranstaltet werden.

Die Teilnehmenden diskutierten jedoch über ihre Rolle als SKP-SchülerInnen. Sie sind sich nicht darüber einig, ob sie sich selbst als Elite verstehen oder nicht. Einige SchülerInnen sind der Meinung, dass das System der Schule passend auf sie zugeschnitten sei, da sie „andere Qualitäten“ [Transkription, Zeile 336-337] hätten als „normale bzw. andere Schüler“ [ebd.]. Eine andere Schülerin ist der Meinung, dass der Unterschied zu anderen Schulen nicht so groß ist und dass es auf das „Mindset“ [Transkription, Zeile 340] ankäme, also wie Unterricht von Seiten der SchülerInnen und LehrerInnen gedacht und umgesetzt wird.

Andreas: Ich meine unsere Schüler werden nicht nur selektiert nach dem Ergebnis des Intelligenztests, sondern auch inwiefern Motivation einen erwartet und um den Menschenbild und was der Direktor sich vorstellt und daher, würde ich schon sagen, dass da etwas Interessantes herauskommt.

Bernadette: Das hat die Schule auch probiert und es ist nicht ganz klar, inwiefern sie es schafft uns beizubringen, dass wir kein Bildungsghetto sind.

I: Was bedeutet das?

Bernadette: Das wir nicht ganz über Schülern von normalen Schulen stehen, weil wir sind nicht so viel besser. Ich meine schlussendlich haben wir auch die gleiche Matura. Wahrscheinlich haben wir bessere Noten, nicht einmal das ist garantiert.

Jan: Wir scheiden besser im Känguru-test ab.

Bernadette: Mein Gott, aber trotzdem//

↓ Andreas: Ja, das schon. Muss man sagen.

Hans: Ich würde das nicht verallgemeinern.

Bernadette: Im Durchschnitt vielleicht, aber //

↓ Daniel: Im Durchschnitt?

Bernadette: Wir haben alle unsere individuellen Stärken und Schwächen, es ist nicht so//

↓ Gabriel: Unter den Top zehn von Wien sind fünf aus unserer Klasse, ja? Das darf man schon mal sagen.

Andreas: Wenn man sich das anschaut. Das stimmt schon. Das ist ja gar keine Debatte.

Bernadette: Ja, aber das heißt nicht, dass wir im ((Pause)) wahren Leben neben der Schule erfolgreicher werden als andere Leute.

[Transkription, Zeile 350 -370]

Danach vertieft sich die Diskussion wieder in das Thema um LehrerInnen an der Schule und ihren Unterrichtsmethoden, wobei hier genau erklärt wurde, wie unterrichtet wird und in welcher Form. Frontalunterricht würde eher selten stattfinden und meistens würde der Unterricht in einer Kreisform stattfinden. Interessant war hierbei, dass die SchülerInnen sehr konkrete Vorstellung von Unterricht haben und diese auch didaktisch miteinander verglichen.

Jan: Nein, ich meine, dass man nicht in Reihen sitzt, sondern hier zum Beispiel im Kreis, da kann man die Schüler viel besser einbinden, wenn man da im Kreis sitzt.

Wenn der Lehrer da jetzt nur vorbeigeht, es ist nicht so wie in einer normalen Klasse, dass die Vordersten immer am meisten hören und die Hinteren fast gar nichts, sondern dass Jeder mal so und so sitzt. [Transkription, Zeile 554 -557]

Weitere Unterrichtsmethoden wurden diskutiert und dabei wurde der Frontalunterricht deutlich abgelehnt von den SchülerInnen. Es wurden LehrerInnen kritisiert, welche den Lehrertisch als Unterrichtsausgangspunkt benutzen. Hierzu wollten die SchülerInnen,

LehrerInnen, welche neu an der Schule sind, noch dazu führen die Gewohnheit zum Lehrertisch zu gehen, abzulegen.

Berndette: Oder Deutsch und Englisch. X, X, Wir sitzen immer irgendwo irgendwie meistens so im Kreis insgesamt.

Andreas: Genau. Englisch bei uns auch. Wobei Englisch X, die X, geht noch zum Lehrertisch, so ein halber Weg noch zum Lehrertisch, wobei die ist noch nicht so lange an der Schule. ((lachen))

Bernadette: Das gewöhnen wir ihr auch noch an.]

] Andreas: Das gewöhnen wir ihr auch noch ab.

Gabriel: X. ist aber auch noch nicht so lange an der Schule.

[Transkription, Zeile 576 -582]

Die Diskussion um diesen Themenbereich schließt damit, dass LehrerInnen auch nur Menschen sein, welche sich ebenso wie die SchülerInnen auf den Unterricht einstellen müssten:

Elisa: Manche stellen sich vorne hin und reden nur. Das ist ein Fach, wo du super irgendwie//]

] Andreas: Das hängt auch von der Person und vom Lehrer ab. Der Lehrer ist auch nur ein Mensch. Der kann sich auch nur einstellen. Da gibt es kein Programm, wie er unterrichten sollte. X wird nie das auf die Beine bringen, jetzt nur Diskussion zu machen.

[Transkription, Zeile 587 -590]

Überthema 3: Autorität

Die spontane Reaktion der Teilnehmenden auf das Wort Autorität ist zunächst Respekt und Angst, danach wird der Beruf LehrerIn genannt und schlussendlich wird Autorität durch Stimme und Überlegenheit und Verantwortung bestimmt. Die Diskussion geht über in negative Autoritätsformen. Dies geschehe unter anderem wenn „*die Schüler schon von der Autorität des Lehrers so beängstigt sind, dass sie sich nicht mehr trauen irgendetwas zu sagen oder Fragen zu stellen. Wenn der Lehrer praktisch die komplette Kontrolle über die Schüler hat*“ [Transkription, Zeile 624 -626] oder wenn LehrerInnen ihre Autorität durch Notengebung missbrauchen. Auf die Nachfrage wie positive Autoritätsformen aussehen könnten, sind die Teilnehmenden der Meinung, dass Autorität zu Produktivität führen sollte und nicht das Gegenteil die SchülerInnen einschränken dürfe. In einer Diskussion um die Autorität von LehrerInnen an der Schule, einigt sich die Gruppe, dass es eine Angstautorität gäbe und eine freundliche Autorität.

Bernadette: Freundliche Autorität ist, er hat den Unterricht fest in der Hand. Er dirigiert sozusagen die Klasse//]

] Daniel: Aber man fühlt sich wohl.

Bernadette: Aber es passiert //]

] Gabriel: Locker.

Bernadette: nicht, nichts, ohne, dass er das nicht gewollt hätte. Macht das Sinn? Und als Schüler fühlt man sich aber trotzdem nicht irgendwie bevormundet, sondern man sitzt da drin und lernt etwas und fühlt sich wohl. Man kann sich selbst auch einbringen und das wird auch geschätzt. Aber er gibt die Zeitpunkte vor, in denen es jetzt angebracht ist (.) und das funktioniert aber auch. Das ist sehr positiv.

Jan: Das hängt, glaube ich, auch damit zusammen, dass er den Unterricht halt spannend gestaltet.

Bernadette: Ja.

Jan: Weil, es passt einfach jeder auf, weil es jeden interessiert.

[Transkription, Zeile 767 -777]

Von pädagogischer Autorität erwarten sich die Teilnehmenden, dass der/die LehrerIn Interesse an den SchülerInnen zeigt und „dass man das Gefühl hat, dem Lehrer ist es wichtig, dass es mir leichter geht. Nicht, dass er seinen Lehrplan abhaken kann, so dass ich eine gute Note in der Matura kriege, sondern das er mich weiterbringen will. Und dann toleriert man das halt“ [Transkription, Zeile 788 -791]. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass ein/e LehrerIn immer das Recht habe autoritär sein, jedoch müsse die Autorität positiv genützt werden. Autorität erachten die Teilnehmenden als notwendig, wenn „die Klasse außer Kontrolle gerät“ [Transkription, Zeile 810] oder wenn das Arbeitsklima wieder hergestellt werden müsse. Die Gruppe ist ebenfalls der Meinung, dass es in einer Gruppe immer eine Autoritätsperson geben müsse.

Hans: Wenn es eine Gruppe gibt, dann braucht es immer eine Autorität.

Andreas: Es muss schon eine Struktur da sein. Besonders bei so, Extremfall dritte, vierte Klasse.

Bernadette: Fünfte, sechste auch noch.]

] Andreas: Fünfte, sechste auch.

Daniel: Es ist jetzt aber auch, wenn jetzt keine Autoritätsperson per se da ist, dann spielt sich trotzdem irgendwie immer eine Autorität heraus.

Andreas: Natürlich. Das ist Gruppendynamik. Aber, es ist schon sinnvoll als Lehrer, weil der Unterricht soll ja doch noch irgendwie stattfinden. Wenn man dann irgendwo hereingeht, in eine Klasse, bei euch zum Beispiels in Religion, wo die Leute dann herumturnen und dann der Lehrer schafft es einfach nicht, den, die Leute in Schach zu kriegen oder eine schöne Unterrichtsatmosphäre herzustellen. Das ist dann wieder zu wenig autoritär, Autorität.

[Transkription, Zeile 740-750]

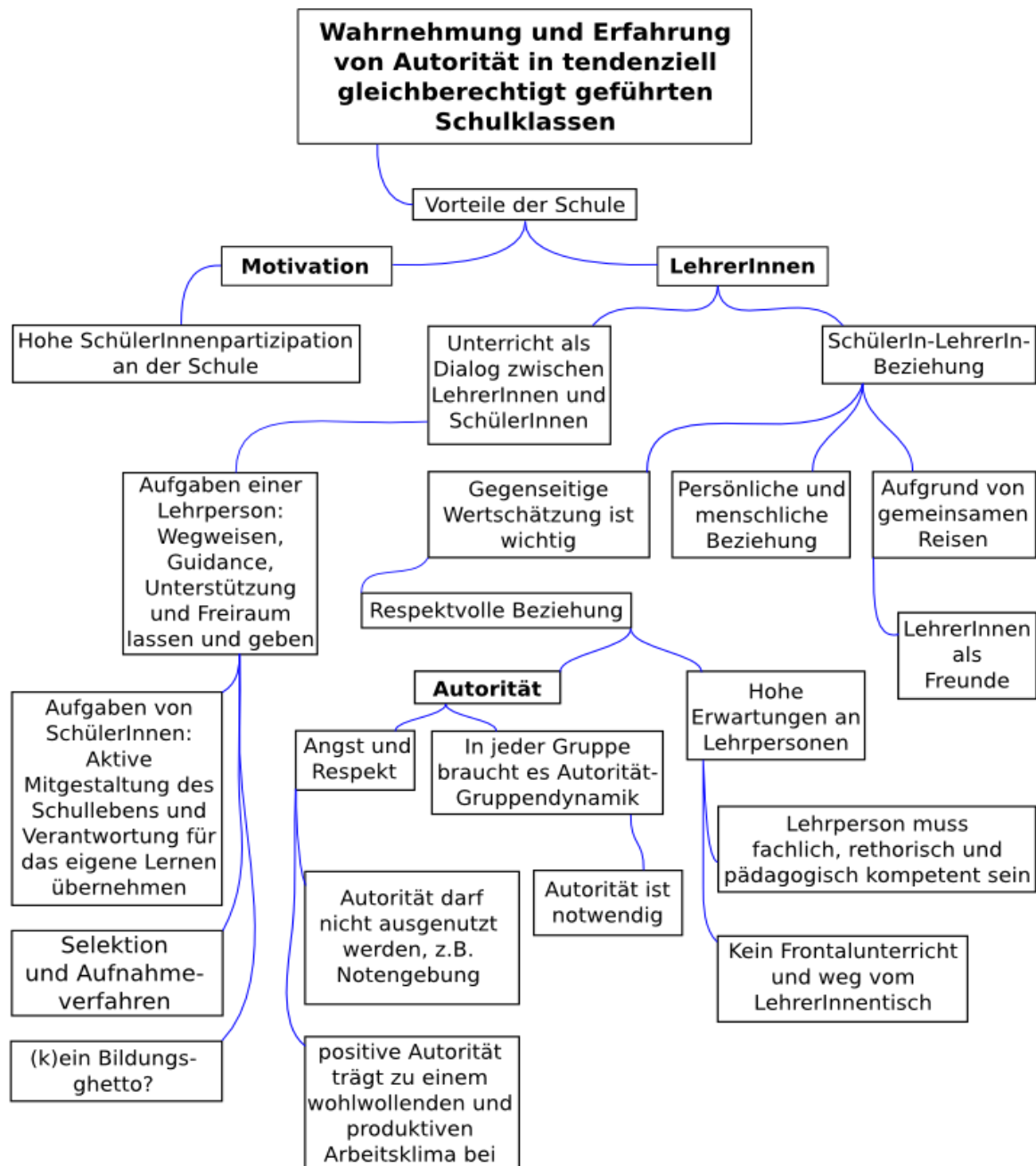


Abbildung 1: Knowledge Map der Gruppe 1

6.6.2 Diskursbeschreibung: Gruppe LehrerInnen

Die Gruppe bestand letztendlich aus drei LehrerInnen, obwohl vier Anmeldungen vorgemerkt waren. Die Redebeiträge waren gleich verteilt und die anwesenden LehrerInnen kannten sich gut. Dadurch glich die Atmosphäre der Diskussionsrunde einer Unterhaltung unter FreundInnen. Die praktizierenden Unterrichtsjahre der anwesenden LehrerInnen waren verteilt auf drei, zwei und vier Dienstjahre aus unterschiedlichen Fachgebieten. Zwei Lehrerinnen hatten bereits vor der SKP Unterrichtserfahrung an anderen Schulen. Da die Lehrkörperschaft für beide Schulen gilt, unterrichten alle teilnehmenden LehrerInnen nicht nur an der SKP, sondern auch an dem anhängenden *Wiedner-Gymnasium*. Die Diskussion dauerte ungefähr 65 Minuten und fand in dem gleichen Raum statt, wie zuvor mit den SchülerInnen.

Überthema 1: Unterrichtsstrukturen und Schulalltag

Dieser Themenblock wurde ebenso durch eine fiktive Situation eingeleitet. Die LehrerInnen sollten sich vorstellen, sie würden eine/n neue/n KollegIn in die Schule einführen. Die Gruppe diskutierte zunächst welche der vielen Unterrichtsstrukturen wohl die wichtigste und erklärungsbedürftigste wäre. Sie entschieden sich dafür zuerst das „Contracting“ zu erklären. Auf die Nachfrage inwiefern die Partizipation von SchülerInnen diesen Vertrag beeinflusst und konzipiert, wurde ersichtlich, wie die teilnehmenden LehrerInnen in Diskussion mit den SchülerInnen gehen und wie sie dabei ihre Position definieren.

Brigitte: Im Turnen ist das so, dass ich halt ein paar Dinge rein gebe, die mir wichtig sind und genauso können sie halt auch Teile rein geben, die ihnen wichtig sind.

Natürlich habe ich dann das Endwort, aber (.) da bin dann schon teilweise //]

1 Albert: Ja, es gibt halt so gewisse Teile, die vielleicht nicht verhandelbar sind, da gibt es einmal in Mathe (?) die Schularbeiten, da bin ich aber verpflichtet dazu, das heißt da komme ich nicht darum herum, aber wie man dann damit umgeht, oder das gewichtet, darüber kann man schon diskutieren. (.) Da muss man halt die Unterrichtsstunde oder zwei, drei Unterrichtsstunden verwenden dazu, um wirklich darüber diskutiert zu haben.

Christina: Also ich würde sagen, die Partizipation seitens der Schüler ist zunehmend mit, je älter sie werden, aber man muss von der Zeit her mehr investieren, je jünger sie sind.

Albert: ((Zustimmung))

[Transkription, Zeile 132-142]

In diesem Dialog ist ersichtlich, dass den LehrerInnen die Diskussion mit den SchülerInnen wichtig ist, sie betonen dabei aber auch ihre dominante Position. Auf die Nachfrage hin, ob

sie das Contracting auch mit ihren SchülerInnen am Wiedner-Gymnasium durchführen, war die Antwort der Gruppe zögerlich. Sie meinten, dass es nicht verpflichtend, aber doch wünschenswert sei. Die Gruppe gab an eine „*leichtere Form*“ [Transkription, Zeile 246] des Contracting anzuwenden, in welcher diskutiert wird, wie die Note zustande kommt. Sie sind auch der Meinung, dass wenn alle Strukturen, die an der SKP geführt werden, von dem Wiedner-Gymnasium übernommen werden, wäre das ein „*Wahnsinns-Aufwand*“ [Transkription, Zeile 254].

Bezüglich der Hochbegabung der SchülerInnen, würden die Teilnehmenden einer neuen Lehrperson gerne mitgeben, dass „*er keine Angst haben soll, wenn die Schüler mehr wissen, als er, gerade in der Popper-Schule. Sondern, dass es immer einen Spezialisten gibt halt, auf jedem Gebiet*“ [Transkription, Zeile 197-199] und dass „*man sich selber eingesteht, dass man was nicht weiß und nachschauen muss*“ [Transkription, Zeile 203-204]. Die teilnehmenden LehrerInnen scheinen diesbezüglich keine Probleme zu haben. Die Gruppe ist sich einig, dass „*das nicht so schlimm ist*“ [Transkription, Zeile 210]. Ein Lehrer hebt hervor:

Albert: Ja in Mathe habe ich auch wahnsinnig gute Mathematiker drin. Einfach wo ich mir denke // Ja wirklich. Mehr Potential als ich wahrscheinlich gehabt habe zu dieser Zeit. Natürlich habe ich die Erfahrung und das Studium, da habe ich ein bisschen mehr Zusammenhänge, aber was so das spezielle Wissen // sind sie wirklich sehr gut.
[Transkription, Zeile 220-223]

Überthema 2: LehrerInnenrolle – SchülerInnenrolle: Beziehung zueinander und Erwartungen aneinander

Die SchülerInnen der SKP werden allgemein als „*sehr brav, sehr motiviert, sehr engagiert, sehr gut auf jeden Fall*“ [Transkription, Zeile 302] beschrieben und sie seien „*sehr am Fortschritt des Unterrichts interessiert und beteiligt*“ [Transkription, Zeile 310-311]. Auf die Nachfrage hin, woher diese hohe Motivation käme, antworten die LehrerInnen unterschiedliche. Einerseits käme es aus der Erziehung, der Wertigkeit oder dem Bildungshintergrund und andererseits auch durch den Aufnahmetest. Was ebenso dazu beitragen würde seien die gemeinsamen Reisen, welche viel zur Motivation und Gruppendynamik beitragen würden. Danach wurde die Frage gestellt was die LehrerInnen brauchen würden, um den Unterricht gut halten zu können. Die eindeutige Antwort war: die SchülerInnen und sie sollen so sein „*wie sie sind*“ [Transkription, Zeile 349]. Es lässt sich bereits an dieser Stelle eine hohe Zufriedenheit seitens der LehrerInnen an der Schule verzeichnen, welche später noch öfter zum Ausdruck gebracht wird. Generell schätzen die

LehrerInnen an der Schule das „Miteinander“ [Transkription, Zeile 351], die Wertschätzung und den gegenseitigen Respekt.

Die Beziehung zu den SchülerInnen sei dadurch sehr gut. Was ebenfalls dazu beitragen würde, sei die „Feedback-Kultur“ [Transkription, Zeile 362] an der Schule.

Albert: (...) dass man sich // gut wenn der Schüler etwas sagt, nehme ich das auf um es umzusetzen und umgekehrt.

Christina: Das stimmt, mir ist das noch nie aufgefallen, dass die Zwischenberichte sicher stark (.) daran beteiligt sind, dass diese Beziehung zu den Schülern gut, oder//]

↓ Albert: Ich finde schon. Oder einfach, dass der Schüler merkt "He, er wird als Person wahrgenommen" nicht nur irgendwie gut geschaut, wenn die Schularbeiten sind, sondern es wird geschaut "wie entwickle ich mich" ↓

↓ Christina: Ja.

Albert: „was zeige ich von mir“, oder dass sie wirklich (sehen?): „Achso, der hat gesehen, ich habe mich da entwickelt“. Ich glaube schon, dass das sehr (Eindruck) hat. ↓

↓ Christina: Das stimmt sicher.

Albert: Sie melden es jetzt vielleicht nicht so direkt, persönlich zurück, aber ich glaube schon, dass das etwas ausmacht.

Christina: Ganz sicher, ja. Prinzipiell, es rennt immer der Schmach eigentlich, auch zwischen Schülern und Lehrern.

Brigitte: Und auch wenn es zwischen den Lehrern irgendwie lustig wird oder so etwas und ein Schüler kommt dazu, dann geht es einfach weiter. Der nimmt da irgendwie so ein bisschen Teil und also // er merkt, dass wir uns nicht verstellen und darum kann er irgendwie auch ein bisschen offener sein und dass mehr zulassen, ehrlicher sein und solche Sachen.

[Transkription, Zeile 362-378]

Als einen weiteren Grund für die gute Beziehung zu den SchülerInnen nennen die Teilnehmenden auch die Direktion und das gute Verhältnis im Kollegium. Die Direktion spiele laut Teilnehmenden eine wichtige Rolle um eine Vertrauensbasis und eine angenehme Atmosphäre in der Schule zu schaffen:

Albert: Es ist die Wertschätzung, würde ich sagen, die der Direktor uns entgegenbringt, das Vertrauen, das er uns entgegenbringt und auch, dass wir den Schülern, das zutrauen // ↓

↓ Brigitte: Das glaube ich auch.

↓ Christina: Ja.

Albert: das wir den Schülern auch sagen: "Wir trauen euch zu, dass ihr wisst, wie ist so die Note zustande gekommen" oder so, dass man da das Vertrauen entgegenbringt.

Brigitte: Ebene, dieses Mitsprechen ↓

↓ Albert: Und sie ernst nimmt

Brigitte: und aber auch eben das Vertrauen, was weiß ich, die Suplierstunde, wenn etwas ausfällt, haben die einfach frei, weil man davon ausgeht, dass sie etwas zu tun

haben in dieser Zeit. Und lauter so Sachen. Also das ist schon ein Zuschuss an Vertrauen, den sie glaube ich, schon auch merken.

Christina: Ja.

[Transkription, Zeile 400-411]

Auch die teilnehmenden LehrerInnen bezeichnen das Verhältnis zu den SchülerInnen „*Richtung freundschaftlich*“ [Transkription, Zeile 665] oder mit „*Freundschaftlichem Touch*“ [Transkription, Zeile 661]. Dies würden sie daran bemerken, dass die SchülerInnen mit ihnen viele private Geschichten teilen oder sie auch auf Feste oder zu speziellen Anlässen einladen würden, wobei noch niemand von ihnen eine Einladung angenommen hat.

Auf die Nachfrage, was passieren müsste, dass dieses Verhältnis schlechter werden würde, war Notendruck die einstimmige Antwort.

Christina: Ich glaube auch, dass das mit der Leitung stark zusammenhängt. Oder? Wenn wir unter Druck gesetzt werden würden, würde es sich sicher auf die Beziehung zu den Schülern auswirken.

Brigitte: Ich glaube aber auch, wenn die Lehrer Garnichts mehr machen würden. Also wenn auf einmal nichts mehr passieren würde, weil die Popper-Schule lebt von den ganzen Projekten und jeder Lehrer hat mindestens ein, zwei Projekte parallel laufen mit irgendeiner Schülergruppe und wenn das auf einmal alles nicht mehr ist, dann, könnte ich mir vorstellen, ist es auch so.

Albert: Das stimmt, dass nämlich auch die Persönlichkeit vom Lehrer eine große Rolle spielt. Dass jeder Lehrer ein Wahlmodul anbieten kann und Zusagen im Interessensgebiet //

Brigitte: Ja, genau.

[Transkription, Zeile 723-738].

Ein weiterer zentraler Diskussionspunkt ist der Vergleich zum Wiedner-Gymnasium. Einerseits meint die Gruppe, keinen „*großen Unterschied zu machen beim Unterricht*“ [Transkription, Zeile 417] aber andererseits sei doch ein Unterschied vorhanden, weil unter anderem der „*Unterricht schneller weiter*“ gehen würde, oder „*weil es die einen schneller verstehen*“ [Transkription, Zeile 432-433]. Eine Lehrerin ist der Meinung, dass mit den Klassen weniger gekämpft werden müsse, weil das „*Grundverständnis, wie man arbeitet*“ [Transkription, Zeile 437] bereits vorhanden wäre und dadurch brauche ein/e LehrerIn „*nicht so viel geben an Energie*“ [Transkription, Zeile 440].

Danach vertiefen sich die LehrerInnen in der Diskussion um Erläuterung der verschiedenen Unterrichtsstrukturen. Aus diesem Teil der Diskussion ist das Feedback aufzugreifen, welches von LehrerInnen von ihren SchülerInnen mindestens einmal im Semester einzuholen haben. Albert erklärt, dass er sich gerne nach jeder Stunde Feedback von seinen SchülerInnen

einholt, denn ihm sei wichtig zu wissen „wie ist es angekommen, wie könnte ich es noch irgendwie anders strukturieren vielleicht“ [Transkription, Zeile 440]. Ebenso die anderen beiden Lehrerinnen schließen sich dem an. Sie holen nicht in jeder Stunde Feedback ab, aber sie bauen das Feedback in ihren Unterricht auch ein.

Bezüglich der Frage, welche Aufgaben ein/e SchülerIn an der Schule hätte, wird Zeitmanagement und Selbstverantwortung und Selbstreflexion genannt. Die SchülerInnen müssten von Beginn an lernen sich ihre Zeit und ihren Stundenplan selbst einzuteilen und sollten auch darüber reflektieren können, ob sie dies sinnvoll und zu ihrem besten Nutzen machen. Dafür steht ebenfalls ein Coach, das ist ein/e LehrerIn mit Coaching-Ausbildung, zu Verfügung.

Christina: Ich glaube, das ist das Erste das sie lernen in der Fünften, wenn sie hier die Module einteilen müssen, dann müssen sie einen eigenen Stundenplan zusammenstellen und dann gibt es Pflicht und Wahl, Labschiene und Studierzeit und (.) tausend Dinge, die es mit Fünfzehn einmal zu checken und sich einzuordnen ist sicher schwierig.

[Transkription, Zeile 522-526]

Mit dem Thema Verantwortung und Mitbestimmung, greifen die LehrerInnen in der Diskussion zum ersten Mal die Frage nach Autorität auf und diskutieren wie und unter welchen Umständen sie sich als Autorität begreifen.

Brigitte: Wobei, es kann auch manchmal ein bisschen schwierig sein, wenn sie dann kommen und "wir wollen das und wir wollen das" das ist dann zu sehr in // nur noch so irgendwie das sie nur bestellen //]

1 Christina: Wunschkonzert

Brigitte: Genau, Wunschkonzert ist und sie dann anscheinend das Gefühl haben, sie können alles bestimmen, so ist es dann auch wieder nicht.

Albert: Ja, das stimmt, da muss man aufpassen.

Brigitte: Und dann fährt man halt mal wieder gescheit rein. Ich fahre dann wieder einmal gescheit rein und mache dann erst recht, was ich mir gedacht habe und dann ja // weiß nicht, ganz autoritär. (.) Das ist halt auch das Problem, was damit auftreten könnte, dieses zu viel mitbestimmen zu wollen.

[Transkription, Zeile 566-575]

Die LehrerInnen sind sich einig, dass sie in der dominanten Position bleiben müssen und diese gegenüber den SchülerInnen auch zu vertreten haben. Dass es hier auch zu Schwierigkeiten kommen kann, zeigt folgender Dialog:

Christina: Das ist auch etwas, das ich an mir// am Anfang, also jetzt, würde ich es schon ein bisschen besser im Griff haben, aber am Anfang habe ich mir gedacht, die wollen so viel, die wollen das und das und das // Man freut sich, dass Interesse am Fach da ist, aber (.) das man dann irgendwann einmal sagt, das ist super, aber ich habe auch einen Plan und der steht da drüber eigentlich.

Brigitte: Genau.

Albert: ((Zustimmung))

Christine: Teilhabe ist zwar gewünscht, aber nicht exzessiv.

Brigitte: Genau und sie können sich einbringen, aber ich bin jetzt nicht der, der genau das macht, nur weil ein Schüler sagt, er möchte heute // keine Ahnung was wir machen.

Albert: ((Zustimmung))

Brigitte: Das ist schön, aber dann soll er das halt privat machen.

Albert: ((Zustimmung))

I: Und wie gehen die Schüler damit um, wenn es zu solchen //

Brigitte: Ich glaube sie probieren es aus. Gerade bei Sport probieren sie es gerne aus, dass sie einmal schauen wie weit und dann pendelt sich das aber eh ein. Ich weiß nicht wie das bei den anderen Fächern ist.

((Pause))

Christine: Es gibt wahrscheinlich so eine Kurve. In der Fünften: „Ah, ich kann teilnehmen, ich kann mitreden“ und dann geht es immer weiter und dann irgendwann//

[Transkription, Zeile 590-609]

Bezüglich der Nachfrage was von LehrerInnen an der SKP erwartet werde, wurde Fortbildung genannt und die aktive Auseinandersetzung mit den SchülerInnen.

Albert: Ich glaube, weiterentwickeln muss (offen?) sein als Lehrer. Also wir sind ja angehalten zum Fortbildung machen und uns weiterzubilden. Und die Schule ist ja sehr offen für neue Ideen. Also wenn man eine neue Idee hat, dann probiert man die umzusetzen.

Christine: Ja, also wenn man schon 20 Jahre da ist oder so, dann hat man sicher jedes Jahr oder alle zwei Jahre, etwas komplett neues, also das Contracting, Zwischenberichte, Lab-Schiene und so. Wo man nicht einfach so dahin tümpeln kann, sondern sich damit auseinandersetzen muss aktiv//]

] Brigitte: Das glaube ich auch.

[Transkription, Zeile 629-636]

An dieser Stelle der Diskussion wird wiederum die gute Beziehung zu den SchülerInnen hervorgehoben, sowie die Atmosphäre in der Schule gelobt. Die LehrerInnen gaben an sich in der Schule sehr wohl zu fühlen und gerne „in die Schule reinzukommen“ [Transkription, Zeile 687]. Es ist hierbei hervorzuheben, dass die LehrerInnen ihre Beziehung zu den SchülerInnen durch die Aufzählung verschiedener, gemeinsamer Aktivitäten beschrieben.

Christine: Oder es äußert sich auch zum Beispiel finde ich // Sportwoche, Lagerfeuer, zwei Schüler haben die Gitarre mit und es wird gemeinsam gesungen, gemeinsam halt und das dann irgendwie das Schüler-Lehrer-Verhältnis dann für eine gewisse Zeitspanne //

Albert: Oder man spielt Volleyball gemeinsam.

Christine: Oder man spielt gemeinsam Volleyball.

Brigitte: Verkleiden, Nicht-Verkleiden. ((lacht))

Albert: Genau, (Kriegsbemalung) ((lacht))

Brigitte: Oder man geht wandern in der Früh um halb fünf.

Albert: Macht Schlachtrufe aus.

Christine: Oder X. ((Pause)) Da gibt es Kinofrühstück, oder Filmfrühstück oder wie das heißt im Gartenbaukino glaube ich ist das, der ist Deutsch- und Englischlehrer, der sagt zu seiner Popper-Klasse; ja morgen ist um 6:30 fängt der Film an, der ist // Nein, um 5:30 bis 7:30 ist der Film // Ich bin dort und wenn ihr hinkommen wollt, da spielt es den und den Film, da geht es darum, blau bla, wer hinkommen will, kommt und es kommt die Hälfte der Klasse freiwillig vor der Schule schon zum Filmfrühstück. ((Pause)) Das ist irre, irgendwie.

[Transkription, Zeile 694-708]

Überthema 3: Autorität

Die Einstiegsfrage fokussierte wiederum auf spontane Reaktionen der TeilnehmerInnen auf das Wort Autorität. Hierzu waren sich die LehrerInnen nicht einig, ob Autorität positiv oder negativ sei. Folgender Dialog zeigt diese Diskussionsphase auf:

Christine: Allgemein? (.) Ich finde das nicht. Jemand ist für mich eine Autorität, wenn ich vor dem Respekt habe und auf den aufsehe, auch wenn der nicht diktatorisch durch das Leben geht.

Brigitte: Das heißt]

↓ Albert: Mir fällt (.) natürlichen Autorität ein, was jetzt nicht //

Christine: Respekt eigentlich.

Brigitte: Bei mir ist das irgendwie negativ konnotiert. Bei mir, ich weiß nicht //]

↓ Albert: Ja.

↓ Christine: Ja, eh auch (.) Aber ich möchte//

Albert: Es ist im Unterricht schon eine gewisse Hierarchie.]

↓ Christine: Ja, sicher.

Albert: Es ist nicht so, dass wir jetzt gleichgestellt wären, überhaupt nicht. Also ich fühle mich schon //]

↓ Christine: Das ist auch notwendig eine gewisse Autorität.

[Transkription, Zeile 760-774]

Einerseits sei Autorität ein „wenig miteinander“ [Transkription, Zeile 759] aber auf der anderen Seite sei in einem LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis Autorität im Sinne von

„Respekt und Abstand“ [Transkription, Zeile 785] notwendig. Autorität, so diskutieren die TeilnehmerInnen, müsse jedoch eine „gewisse Berechtigung“ [Transkription, Zeile 790] haben, dürfe nicht „von oben herab“ [Transkription, Zeile 789] kommen und müsse nachvollziehbar und diskutierbar sein. Warum LehrerInnen dazu berechtigt sein Autorität zu haben, so läge das wie die TeilnehmerInnen diskutierten in der Rolle und in ihrem Beruf. Da die Rolle der Lehrperson Verantwortung mit sich trage.

Brigitte: Also in Turnen ist das so, wir brauchen das, weil, wenn ich sage: "so und jetzt ist Stopp" dann ist einfach stopp, weil irgendetwas passieren könnte, irgendeine Gefahr ist oder sonst irgendetwas. Also da gibt es gar keine Diskussion und das wissen sie auch. Dass, das dann einfach zählt, weiß nicht //

Albert: Weil den Schülern zum Teil der Überblick fehlt einfach. Die können jetzt sagen in der Fünften: "Nein, diese Themen möchten wir nicht machen". Die wissen nicht, dass es zu der Matura kommt, da muss ich einen gewissen Weg haben auch wie ich es plane oder so, was sinnvoll ist, weil sie ja die didaktische Bildung nicht haben. Das ist so meine Aufgabe als Lehrer.

Brigitte: ((Zustimmung))

Albert: Dann muss ich gewisse Dinge vorführen.

[Transkription, Zeile 825-836]

Danach begeben sich die Diskutanten in Situationsbeschreibung, in denen sie sich als Autorität im Unterricht wahrgenommen haben. In diesen Situationsbeschreibungen möchte ich Stichworte hervorheben, welche nach den TeilnehmerInnen die Aufgaben der Lehrperson als Autorität zusammenfasst. So wurde unter anderem „Gruppeneinteilung“ [Transkription, Zeile 850] genannt, oder auch das Aufgeben von „Arbeitsaufträgen“ [Transkription, Zeile 867] oder das Wahren von „Rahmenbedingungen“ [Transkription, Zeile 853].

Danach heben die TeilnehmerInnen negative wie positive Aspekte von Autorität hervor, über welche sie sich uneinig sind.

Christine: ((lachen)) Oder, aber, was ich schon merke ist, dass mir das nicht liegt so. Also ich bin von meinem Naturell her, fühl ich mich da in der Rolle // jetzt so die strenge Lehrerin, die schimpfen muss, heraus hängen lassen muss, nicht so wohl. Aber das ist wahrscheinlich bei jedem.

Brigitte: Ja.

Christine: Außer man 1 //

1 Albert: Das Schimpfen eh nicht, aber so das, das irgendwie das Führen und Machen und Zeigen wo es irgendwie hingeht oder was man macht jetzt // 1

1 Christine: Ja, das ist schon // Ja.

Albert: Aber das Schimpfen taugt mir auch nicht.

Brigitte: Wobei, ganz ab und zu, muss ich sagen, taugt mir auch das Schimpfen, weil es einfach dann die Rollen wieder klar sind, so ein bisschen.

[Transkription, Zeile 915-925]

Trotzdem tritt in der Diskussion hervor, dass sich die TeilnehmerInnen mit der Bezeichnung als Autoritätsperson nicht wohl fühlen. Nur ein Teilnehmer bezeichnet sich selbst als Autoritätsperson aufgrund von didaktischer Kompetenz, wie er angibt.

I: Also betrachtet ihr euch selbst als Autoritätspersonen?

((Pause))

Brigitte: Als Vorbilder.

Christine: Na, ich weiß nicht, ja, naja.

Albert: Das ist so eine Definitionssache. Was eine Autoritätsperson ist.]

└ Brigitte: Ich glaube Mathe schon, Mathe, glaube ich, schon wieder mehr. Ja, Mathe ist glaube ich mehr.]

└ Albert: Also ich würde sagen, ja. Ich beantworte die Frage mit ja.

I: Und warum, gleich die Frage?

Albert: Warum? Weiß ich nicht, die Planung vom Unterricht oder so, nimmt mir kein Schüler ab. Es kommt kein Schüler her und sagt: "So ich hätte gerne, ich könnte die nächste Mathe stunde planen oder so". Das dann machen das ist //]

└ Christine: Kompetenz hast auch du, oder?]

└ Albert: Die Kompetenz liegt bei mir. Sie haben viele Fragen in Mathe einfach und mit Zusammenhängen und wo ist da die Anwendung und was ist da und das bin halt ich dann der das probiert zu verknüpfen und zusammenzubringen. Und da bin ich irgendwie das. Und ich überlege mir auch immer wieder, wie könnte man das jetzt gestalten, welche Arbeitsaufträge könnten da passen und wie bauen wir das auf? Und das (?) wirklich viel. ((Pause)) Darum, in dem Sinn, ja.

((Pause))

Christine: Ja, weiß noch nicht so genau. Also als Autoritätsperson, als solche habe ich mich noch nie beschrieben, aber ((Pause)) ich habe auch noch nicht so viel darüber nachgedacht.

Brigitte: Also ich fühle mich selber, glaube ich, nicht als Autoritätsperson, eher so als Coach ein bisschen. Was halt aber auch der Unterricht mit sich bringt. Schon so, schon irgendwie, was mir schon wichtig ist, ihnen so nahezubringen den Lebensstil (...) // diese Vorbildwirkung würde ich bei mir eher sehen.

[Transkription, Zeile 971-998]

Um diese beiden genannten Begriffe genauer definieren zu lassen, wurde nachgefragt was die Teilnehmenden unter einem „Coach“ im Unterschied zu einer „Autoritätsperson“ verstehen. Eine Autoritätsperson sei „streng“ [Transkription, Zeile 1008] „muss selber wissen, was man will“ [Transkription, Zeile 1009] und sei entschlossen. Ein „Coach“ hingegen arbeite „mehr auf Augenhöhe“ [Transkription, Zeile 1018] und nehme eine beratende Funktion ein. Mehr noch liege der Unterschied im Beurteilen über eine andere Person. Folgender Dialog zeigt diese Diskussion auf:

Brigitte: Es kommt jetzt halt auch dazu, dass es ein Fach ist, wo es kein Richtig und Falsches gibt, so es gibt so eine Ziellinie, auf was man hinarbeiten möchte, aber es gibt jetzt nicht so: "He du hast das jetzt total falsch gemacht". Und das fällt bei mir halt so extrem weg und das hat, finde ich, eine Autoritätsperson // kann eher sagen: "Das war jetzt falsch" als ein Coach. Ein Coach sagt dir nur, so könntest du es besser machen. Darum sehe ich das vielleicht anders.

Albert: Ja, aber ich mache das auch phasenweise so. Wenn sie selber etwas arbeiten oder so, dann bin ich mehr der, der hilft und schaut, wie sie sich weiter entwickeln eben.

Brigitte: Aber du hast ja Schularbeiten, die du verbesserst.

Albert: Na ich habe Schularbeiten, die ich gebe //

Brigitte: Und das ist halt // ((Pause)) Das, glaube ich, ist mehr die Autorität, mit dem würde ich das zusammenhängen. Dieses Urteilen über jemanden, oder? Der (hat?) mehr eine Autoritätsperson.

Christine: Stimmt, das Beurteilen an sich ist halt sehr autoritär.

Brigitte: Stimmt, das ist in Turnen aber genauso.

Albert: Ja, wobei es jetzt in Mathe schon besser wird mit der Zentralmatura. Dass man so gemeinsam hin trainiert auf etwas, auf etwas, dass man gemeinsam erreicht. Ich bin bestrebt, dass sie das schaffen und sie sind bestrebt, dass sie das schaffen. Das ist mehr so, dass man gemeinsam hingehen, als dass ich dann ihnen am Schluss die böse Aufgabe stelle, sondern wir müssen schauen, dass wir gemeinsam hinkommen. Und dann schauen wir, wie wir das erreichen. Dass wir da auf das Ziel schauen.

[Transkription, Zeile 1023-1042]

An diesem Punkt wurde von der Diskussionsleiterin die Frage gestellt, was LehrerInnen tun müssten um von den SchülerInnen als Autoritätsperson anerkannt zu werden. Ein/e LehrerIn müsse „*fachlich gut und authentisch*“ [Transkription, Zeile 1055] sein um von SchülerInnen anerkannt zu werden, denn „*wenn man nämlich nicht authentisch ist, kaufen die einem das nicht ab*“ [Transkription, Zeile 1060-1061]. Nur so könne eine Beziehung oder eine „*Persönlichkeitsbindung*“ [Transkription, Zeile 1060] mit den SchülerInnen stattfinden.

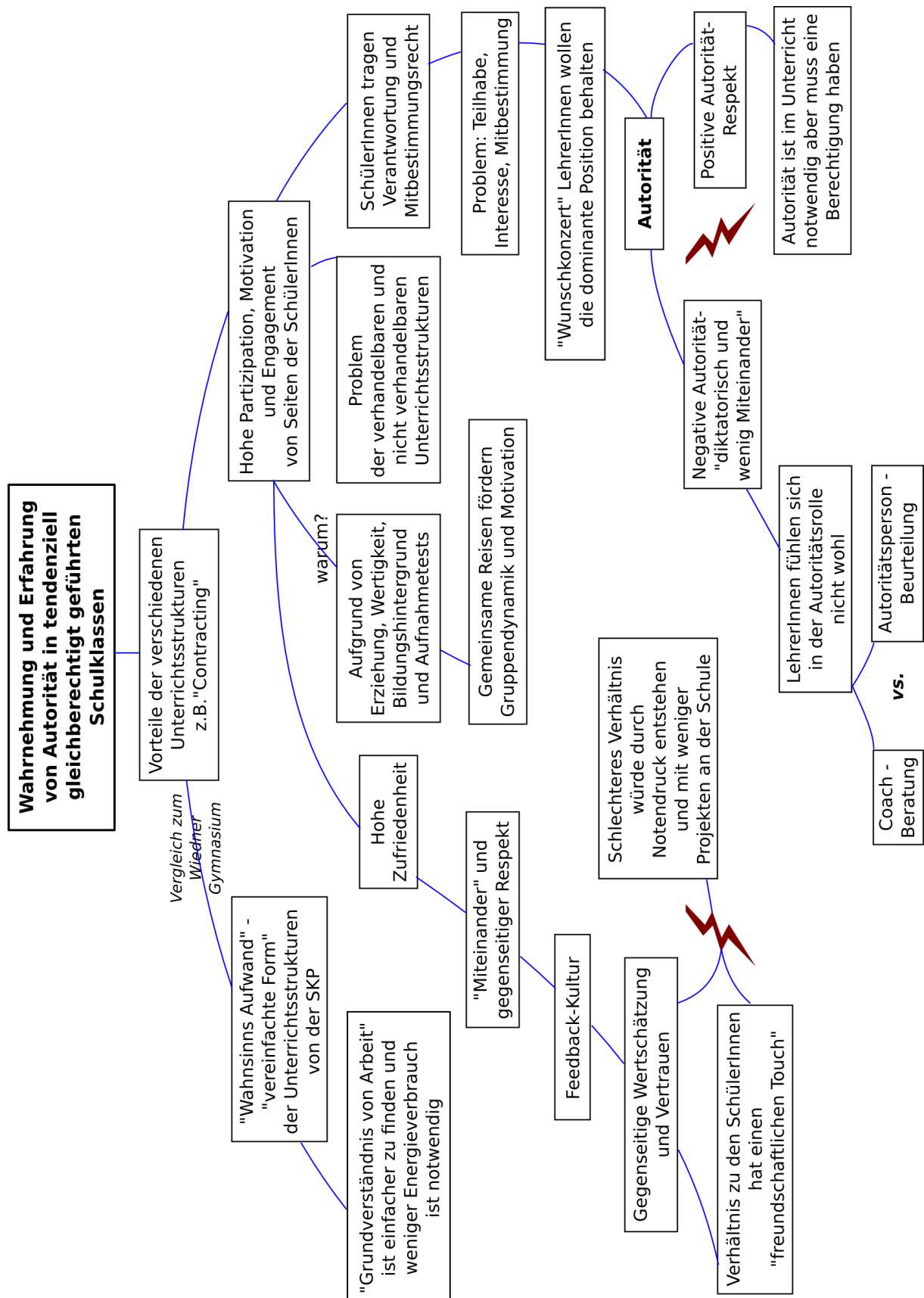


Abbildung 2: Knowledge Map der Gruppe 2

6.6.3 Resümee - vergleichende Darstellung der Gruppendiskussionsergebnisse

Hervorzuheben im darstellenden Vergleich der beiden Gruppendiskussionen, ist vor allem der ähnliche Diskursverlauf. Sowohl die SchülerInnengruppe, als auch die LehrerInnengruppe diskutierten zu den jeweiligen Fragenstellungen ähnliche Beispiele und behandelten ähnliche Themen. Bei spezifischen Themen wiederum, trennten sich das Verständnis und die Auffassung der jeweiligen Gruppe. Es gab demnach auch große Unterschiede, zum Beispiel als das Verständnis von der Partizipation von SchülerInnen am Unterricht aufgegriffen wurde. Im Folgenden sollen nun die behandelten Themen des Diskussionsverlaufs im Vergleich dargestellt werden.

Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen an der SKP

Beiden Gruppen ist gemein, dass sie die Beziehung zueinander als eine respektvolle und persönliche Beziehung bezeichnen, welche sogar teilweise auf freundschaftlicher Ebene beruhe. Die Gruppe der LehrerInnen gibt an, öfters auf Privatveranstaltungen von SchülerInnen eingeladen worden zu sein. Kein/e teilnehmende/r LehrerIn sei aber jemals diesen Einladungen gefolgt. Wichtig war der Gruppe der LehrerInnen zu erwähnen, dass sie sich bei SchülerInnen „nicht verstellen“ und authentisch seien. Darauf beruhe, so die LehrerInnen, die offene und ehrliche Beziehung zueinander. Sie würden einen offenen Kontakt mit den SchülerInnen pflegen.

Auch die SchülerInnen sehen in einer Lehrperson, eher den „Mensch-LehrerIn“, als nur die Rolle als Lehrperson. Die Gruppe ist sich einig, dass es an dieser Schule wichtig und möglich ist, die Lehrperson, sowohl als LehrerIn, als auch als Mensch zu schätzen und zu respektieren. Auch die Gruppe der LehrerInnen gibt an, sich aktiv mit dem SchülerInnenklientel auseinanderzusetzen. Sie würden jede/n einzelne/n SchülerIn ernst nehmen und ihn oder sie individuell wahrnehmen und fördern. Dabei ist ihnen wichtig, dass sich SchülerInnen an der Schule wohl fühlen.

Ein darin ebenso wichtiges Element, das beide Gruppen unabhängig voneinander bestimmen, ist das Vertrauen in der Beziehung. Sowohl die LehrerInnen, als auch die SchülerInnen erwähnen eine Vertrauensbasis, auf der ihre Beziehung zueinander beruhe. Beide Gruppen geben das gleiche Beispiel einer Unterrichtsstunde an, in der die Lehrperson fehlen würde.

Beide Gruppen äußern, dass auch ohne Lehrperson der Arbeits- und Lernprozess weiter geführt werde und Arbeitsaufträge erfüllt werden.

Ein weiteres Beispiel, das beide Gruppen in der Diskussion um die Beziehung zueinander angeführt haben, ist das gemeinsame Reisen. Beide Gruppen nannten das gemeinsame Unterwegs-Seins als einen Faktor, der deutlich und positiv zur Beziehungsdynamik beitragen würde.

Anforderungen und Erwartungen an SchülerInnen von Seiten der LehrerInnen

Generell ist zu verzeichnen, dass die LehrerInnen sehr zufrieden mit ihren SchülerInnen sind und keine Anforderungen stellen diese Beziehung verändern zu wollen. Erwartungen haben sie jedoch trotzdem. Es wird von den SchülerInnen erwartet, dass sie sich am Unterricht beteiligen, selbstreflektiert agieren und selber wissen ihre Zeit zu managen. Ebenfalls zu erkennen war, dass die LehrerInnen sich motivierte und engagierte SchülerInnen nicht nur erwarten, sondern auch als Teil des Schulprofiles voraussetzen.

Anforderungen und Erwartungen an LehrerInnen von Seiten der SchülerInnen

Die SchülerInnen haben konkrete Vorstellungen wie eine Lehrperson an der SKP zu sein hat. Er/Sie soll fachliche und pädagogische Kompetenz besitzen und diese auch umsetzen können. Die Lehrperson dürfe sich nicht Respekt verschaffen durch „Herumschreien“, sondern müsse eine Beziehung zu ihren SchülerInnen aufbauen, in der es nicht um Noten geht, sondern um das Potential der einzelnen SchülerInnen. Unterricht soll ein Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sein, so gibt die Gruppe an.

Bezüglich der Frage, wie ein/e LehrerIn zu sein habe, war sich die Gruppe demnach einig. Die Gruppe vertiefte sich danach in die Diskussion um die verschiedenen Unterrichtsmethoden einzelner LehrerInnen an der Schule. Sie stellten einen didaktischen Vergleich an. Hierbei ist ein interessantes Beispiel hervorzuheben. Frontalunterricht wird von den SchülerInnen als gesamte Gruppe abgelehnt, genauso wie das Sitzen der Lehrperson am LehrerInnenpult. Das LehrerInnenpult erachtete die Gruppe als nicht notwendig. In dieser Diskussion erwähnten sie eine Lehrperson, welche das Pult noch oft nützen würde, diese sei aber noch nicht so lange an der Schule. Das löste Gelächter aus und die Gruppe war sich einig, dass sie dieses Verhalten der Lehrperson noch abgewöhnen würden.

Aus dieser Diskussion ist zu erkennen, dass die SchülerInnen viele konkrete Erwartungen an LehrerInnen stellen, werden diese nicht erfüllt, so würden sie das verändern wollen und ihrer Meinung nach auch können.

Unterricht als gemeinsames Produkt von SchülerInnen und LehrerInnen an der SKP

Generell ist eine hohe Identifikation mit dem Schulprofil zu verzeichnen, sowohl von Seiten der LehrerInnen, als auch von Seiten der SchülerInnen. Beide Gruppen geben eine hohe Zufriedenheit an und schätzen es Teil dieser Schule zu sein.

Diese Motivation tritt bei der SchülerInnen-Gruppe durch folgendes Beispiel hervor: Sie geben an, dass sie ihre Schulpflicht schon erfüllt haben und hier seien um etwas zu lernen. In der Diskussion ergibt sich die Einigkeit, dass es ihnen wichtig ist aktiv den Unterricht mitzugestalten. Würden sie das nicht tun, könnten sie jede andere Schule besuchen, so ihre Meinung. Der Unterricht wird demnach von den SchülerInnen als gemeinsames Produkt angesehen. Die Strukturen, welche die Schule dafür geschaffen habe⁴⁴⁸, seien ausschlaggebend, dass sich SchülerInnen überhaupt partizipativ beteiligen können. Ein/e SchülerIn könne mit Reden viel an dieser Schule erreichen, so gibt eine Teilnehmerin der SchülerInnengruppe an.

Prinzipiell stimmt die Gruppe der LehrerInnen darin überein und sie geben an, sich gerne in Diskussionen mit SchülerInnen einzulassen und sie ernst zu nehmen. Dazu stellen sie jedoch klar, wie viel Partizipation am Unterricht tatsächlich möglich sei. Bei dem „Contracting“ beispielsweise, also dem gemeinsamen Vertrag zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, sei manches verhandelbar aber manches eben nicht. Die LehrerInnen schätzen die Beteiligung und das Interesse und wollen das auch fördern, aber es ist ihnen wichtig darin die dominante Position beizubehalten. Der Unterricht sei schließlich kein „Wunschkonzert“. Sie geben an Interesse und Partizipation „im Zaum halten zu wollen“, denn ihr eigener Unterrichtsplan stehe über den Wünschen und Erwartungen der SchülerInnen.

Wahrnehmung und Erfahrung von Autorität – Erwartungshaltung, Eindrücke

Die SchülerInnengruppe verbindet mit Autorität einerseits Angst und andererseits Respekt. Der Begriff Angst ruft bei den SchülerInnen ein negatives Bild von Autorität hervor. Der Begriff Respekt hingegen ein positives. So sei Respekt die Wertschätzung eines Menschen.

⁴⁴⁸ Strukturen wie das Contracting, das Modulsystem, die Lab-Schiene, das Feedback und die Zwischenberichte sind hier gemeint.

Es lässt sich zunächst ein duales Wahrnehmungsbild von Autorität bei den SchülerInnen feststellen, welches sie selbst als „Angstautorität“ und „freundliche Autorität“ bezeichnen. Die Diskussion um diese beiden Begriffe verläuft sich jedoch in einer fehlenden Definition derer. Die Gruppe der SchülerInnen kann diese beiden Begriffe nicht kennzeichnen oder hervorheben was damit verbunden ist. Abseits dieses dualen Bildes können sie jedoch feststellen, dass ihnen Autorität wichtig ist, wenn sie positiv genützt wird. Auf die Nachfrage hin, wie Autorität positiv genützt werden kann, findet die Gruppe einen Konsens. Positive Autorität sei demnach, wenn im Unterricht ein positives Arbeitsklima herrsche und die Lehrperson die SchülerInnen auf einer persönlichen und individuellen Ebene fördere und weiterbringen möchte. Die Lehrperson soll demnach Interesse am Schüler, an der Schülerin zeigen und nicht ein Notensystem vertreten. Es lässt sich daraus erkennen, dass pädagogische Autorität von den SchülerInnen an eine Beziehung geknüpft ist, die es positiv zu gestalten gilt.

Auch die Gruppe der LehrerInnen verliert sich zunächst in eine Diskussion um zwei duale Bezeichnungen, es gäbe eine „positive Autorität“ und eine „negative Autorität“. Sie stellen fest, dass eine „gewisse Autorität“ zwar notwendig sei, generell sei der Begriff jedoch negativ konnotiert unter ihnen. Die LehrerInnengruppe verbindet mit Autorität ein „Wenig-Miteinander“.

Auf die Frage hin, warum LehrerInnen berechtigt sein Autorität zu haben, so antwortete die Gruppe mit Verantwortung. Mit diesem Stichwort ergab sich eine viel deutlichere Wahrnehmung von Autorität. LehrerInnen tragen Verantwortung, weil sie den Überblick besitzen würden, weil sie Arbeitsaufträge vergeben und die Rahmenbedingungen bestimmen. Bezeichnend ist hier, dass all diese Handlungen nie als Handlungen einer Autoritätsperson angesehen wurden.

Die teilnehmenden LehrerInnen antworteten zögerlich auf die Frage, ob sie sich selbst als Autoritätspersonen bezeichnen würden. Eine Lehrerin gibt an, sich in der Autoritätsrolle nicht wohl zu fühlen, weil sie nicht so gerne „schimpft“. Die Gruppe sucht den Ausweg in anderen Begriffen wie „Vorbild“ und „Coach“. Der Unterschied zwischen einem „Coach“ und einer „Autoritätsperson“ liege darin, dass ein Coach eine beratende Funktion einnehme und eine Autoritätsperson eine beurteilende.

VII. Fazit

Die vorliegende Arbeit entwickelte sich anhand der Frage, welche Auswirkungen eine tendenziell gleichberechtigte pädagogische Beziehung auf das schulische Autoritätsverhältnis haben kann.

Ausgangspunkt der Arbeit war daher, Autorität als pädagogisches Phänomen zu thematisieren, wobei es nicht darum ging eine Definition des Begriffes zu erarbeiten, sondern das Phänomen in seinen unterschiedlichen Facetten zu betrachten. Es konnte festgestellt werden, dass pädagogische Autorität als zwischenmenschliches Verhältnis zu betrachten ist, welches auf Macht, Vertrauen, Verantwortung und Erwartungen basiert. In diesem Verhältnis stehen LehrerInnen und SchülerInnen in einer wechselseitigen Beziehung miteinander. In dieser Wechselseitigkeit besteht eine symmetrische Interaktion, da beide Parteien gleichermaßen nach Anerkennung und Selbstbehauptung streben und das Verhältnis somit von beiden Seiten gebildet und beeinflusst wird. Beide Seiten haben die Macht dieses Verhältnis zu verändern. Trotzdem ist das pädagogische Autoritätsverhältnis generell kein symmetrisches, sondern es herrscht immer noch ein asymmetrisches Machtgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen vor. Demnach ist das pädagogische Autoritätsverhältnis als ein asymmetrisches zu bezeichnen. Diese Arbeit bestätigt, dass das pädagogische Autoritätsverhältnis asymmetrisch ist und dennoch gleichberechtigt auf der Beziehungsebene interagiert.

Die Bezeichnung „tendenziell gleichberechtigte pädagogische Beziehung“ in der Forschungsfrage, ergab sich anhand des Unterrichtsansatzes des pädagogischen Konstruktivismus.⁴⁴⁹ Darauf aufbauend wurde im zweiten Teil dieser Arbeit, nach den zugrundeliegenden Kernthesen und Hauptvarianten des Konstruktivismus, auf den didaktischen Konstruktivismus eingegangen. Dieser ergab ein Unterrichtsprinzip, in welchem SchülerInnen selbsttätig und selbstständig lernende Subjekte sind, die den Unterricht aktiv mitgestalten und mitbestimmen. Konstruktivistische LehrerInnen hingegen agieren im Gegensatz dazu eher im Hintergrund. LehrerInnen sind zwar verantwortlich für das Unterrichtsgeschehen, aber lediglich *mit*verantwortlich. Die konstruktivistische Didaktik steht dafür ein, die Dominanz der Lehrperson in den Hintergrund rücken zu wollen und ein gleichberechtigtes Beziehungsgeschehen herzustellen. Der Fokus im konstruktivistischen

⁴⁴⁹ Siehe dazu Kapitel III (Pädagogischer Konstruktivismus als Unterrichtsprinzip)

Unterricht liegt somit auf den SchülerInnen, die weitgehend autonom lernen. Daraufhin ergab sich die Frage, in welche positionelle Stellung dadurch das Lehren gerät. Wie verschieben sich diese beiden Positionen? In welcher Beziehung stehen Lehren und Lernen bzw. LehrerInnen und SchülerInnen darin zueinander? Damit rückt auch die Frage um pädagogische Autorität wieder in den Mittelpunkt dieser Arbeit. Es fand sich demnach eine interessante Verbindung zwischen dem selbstlernenden und autonomen SchülerInnensubjekt im konstruktivistischen Sinne und dem pädagogischen Autoritätsverhältnis.

Ziel dieser Arbeit war es, die Frage nach Selbst- und Fremdführung in diesem Verhältnis zu untersuchen und anhand eines Beispiels zu analysieren nach welchen Motiven und Faktoren LehrerInnen und SchülerInnen ihre Beziehung zueinander bestimmen. Deshalb wurde die Sichtweise derjenigen in den Forschungsprozess mit aufgenommen, die pädagogische Autorität betrifft, nämlich SchülerInnen und LehrerInnen.

Es wurde ein Schulmodell als Beispiel herangezogen. Bei der zu untersuchten Schule handelt es sich um die öffentliche Sir-Karl-Popper Schule im vierten Wiener Gemeindebezirk Wieden. Diese Schule zeichnet sich durch einen „Schulversuch für Hochbegabte“ als Teil einer Allgemeinen höheren Schule (AHS) aus. Besonders das Lehr- und Lernkonzept der Sir-Karl-Popper Schule führte mich zur Wahl, diese Schule als exemplarisches Modell für meine Forschungsfrage heranzuziehen. Lernen und Lehren wird in der Sir-Karl-Popper Schule als konstruktivistischer Prozess betrachtet. Die Schulleitung gibt auf ihrer Homepage an, mit selbstständigen und kooperativen Arbeitsformen im Sinne der konstruktivistischen Didaktik zu arbeiten.⁴⁵⁰

Mittels der qualitativen Methode der Gruppendiskussion und anhand der Interpretation durch eine Inhaltsanalyse, konnten Ansichten und Eindrücke pädagogischer Autorität durch ihre Interpretieren, also LehrerInnen und SchülerInnen, festgehalten werden. Einerseits handelt es sich um die Frage, mit welcher Form von Autorität SchülerInnen in einer tendenziell gleichberechtigten Arbeitsform konfrontiert werden und wie sie diese aufnehmen. Auf der anderen Seite wurde hinterfragt wie Lehrpersonen in einem solchen LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis ihre Autorität geltend machen und sie beanspruchen.

⁴⁵⁰ o.V.: Lernen an der Sir-Karl-Popper-Schule. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/philosophie/lernen.html> [Stand: 2016-10-31]

Die Redebeiträge sowie deren Bedeutung nach Themen wurden bereits in der Diskursbeschreibung festgehalten. Mit der Methode der „Kognitiven Karte“ wurden Inhalte des Diskussionsprozesses graphisch dargestellt und damit visualisiert. Die Wechselbeziehung der beiden Gruppen zueinander, wurde in der vergleichende Darstellung (Kapitel 7.6.3) beschrieben.

Im Folgenden möchte ich nun die Ansichten und Meinungen anhand der kollektiven Einstellungen der GruppendiskussionsteilnehmerInnen von pädagogischer Autorität zusammenfassend festhalten. Anhand folgender Faktoren kann das pädagogische Autoritätsverhältnis in tendenziell gleichberechtigten LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen interpretiert werden.

Das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis als Anerkennungsverhältnis

Eine bedeutende Funktion in der LehrerInnen-SchülerInnen- Beziehung nimmt die Motivation ein. Sowohl die SchülerInnen, als auch die LehrerInnen benennen den Faktor Motivation als treibende Kraft in ihrem Verhältnis zueinander. Es war in den Gruppendiskussionen ersichtlich, dass Motivation dafür ausschlaggebend ist, ob Unterricht als gut anerkannt und als gelungen wahrgenommen wird. Beide Seiten haben konkrete Vorstellungen und Erwartungen, wie die jeweils andere Rolle zu sein hat und sie haben auch die Möglichkeit sich das mitzuteilen.

Aber nicht nur die SchülerInnen und die LehrerInnen haben konkrete Vorstellungen über ihre und die jeweils andere Rolle, sondern auch die Schulleitung legt auf ihrer Homepage konkrete Rollenprofile fest.⁴⁵¹ Bei beiden Gruppen war eine starke Identifikation mit dem Schulprofil ersichtlich. Dies drückten die SchülerInnen einerseits dadurch aus, dass sie ein Aufnahmeverfahren durchlaufen haben und dementsprechend für das Schulprofil passend seien. Sie sahen sich als aus der Masse hervorgehoben, wobei sie aber auch kein „Bildungsghetto“ sein wollen. Ebenso anerkennen sie die Wahl der Lehrpersonen von Seiten der Schulleitung, denn auch sie seien ausgewählt und dadurch anders als an anderen Schulen, die sie bisher besucht hatten. Der Elitengedanke der dabei stark hervortrat wurde von der SchülerInnengruppe benannt und auch reflektiert. Das Auswahlverfahren und der dadurch elitäre Gedanke, war bei der Gruppe der LehrerInnen hingegen nicht ersichtlich.

⁴⁵¹ o.V: Begabende Lehrpersonen. Online im Internet: URL:
<https://www.popperschule.at/besonderheiten/begabende-lehrpersonen.html> [Stand: 2016-10-31]
Unser Bild vom Schüler/ von der Schülerin: Online im Internet: URL:
<https://www.popperschule.at/philosophie/leitlinien.html> [Stand: 2016-10-31]

Der didaktische Ansatz der Sir-Karl-Popper Schule erlaubt es den LehrerInnen und den SchülerInnen in einem stetigen Dialog zu sein, in dem sie sich über Unterrichtsverlauf, Leistungsbeurteilung, Schwerpunkte im Unterricht, gegenseitige Erwartungen sowie Anerkennungsleistungen austauschen. Es war ersichtlich, dass diese vorgegeben Dialoge nicht als einseitig wahrgenommen werden. Es war den LehrerInnen wichtig, diese zu verfolgen und auch Feedback zum Unterricht von ihren SchülerInnen einzuholen. Auf der anderen Seite erleben SchülerInnen diese Dialogform nicht als curricularen Zwang, sondern als eine Möglichkeit sich im Unterricht einzubringen und ihre Ideen zu verwirklichen. Generell konnte eine hohe Motivation von beiden Seiten verzeichnet werden.

Ein ebenso wichtiger Faktor ist das gegenseitige Feedback. LehrerInnen haben sich mindestens einmal im Semester ein Feedback von den SchülerInnen zu holen. Auf der anderen Seite geben LehrerInnen in Form von sogenannten „Zwischenberichten“ mehrmals im Semester Feedback an ihre SchülerInnen.

Es lässt sich festhalten, dass das gegenseitige Anerkennungsverhältnis durch vorgegebene Strukturen und didaktische Methoden von Seiten der Schulleitung geformt werden möchte und von beiden Seiten als positive Ordnung und Möglichkeit wahrgenommen wird.

Die vertrauensvolle und freundschaftliche Beziehung

Es wurde in beiden Gruppendiskussionen verdeutlicht, dass die Beziehung zueinander eine freundschaftliche und vertrauensvolle Beziehung ist. Die LehrerInnen gaben an, sich vor ihren SchülerInnen nicht zu verstellen und authentisch sein zu wollen. Die SchülerInnen erzählten von persönlichen Erlebnissen mit den LehrerInnen. Als Grund dafür wurde von beiden Seiten das gemeinsame Reisen und somit das Schaffen von gemeinsamen Erlebnissen erwähnt. SchülerInnen berichteten, dass sie ihre LehrerInnen auch auf Privatveranstaltungen einladen, wobei diese Einladungen von LehrerInnen nie angenommen worden sind, so erzählen die LehrerInnen. Wichtig wäre es, eine gewisse Distanz zu wahren, so die Stellungnahme der LehrerInnen dazu.

Erwähnenswert ist hierbei, dass beide Gruppen Vertrauen zueinander als natürlich gegeben ansehen. Es war für beide Gruppen keine Begebenheit, die es erst zu erarbeiten oder aufzubauen gilt. Beide Gruppen erwähnen das gleiche Beispiel um das Vertrauen zueinander zu verdeutlichen. Würden SchülerInnen einmal in ihrer Arbeit bzw. in der Unterrichtsstunde alleine und ohne Lehrperson gelassen, so vertrauen die LehrerInnen darauf, dass die

SchülerInnen ihren Arbeitsprozess weiterverfolgen auch ohne Vorgaben. Die SchülerInnen benennen und beschreiben die gleiche Situation.

Unterricht als gemeinsamer Prozess (partizipative und kooperative Unterrichtsstrukturen)

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich die Sir-Karl-Popper Schule durch besondere didaktische Unterrichtsstrukturen aus, wie z.B. das gegenseitige Feedback, die Lab-Schiene, das Modulsystem, die Zwischenberichte, sowie die Erstellung individueller Stundenpläne.⁴⁵² Dadurch wird ein offener Begegnungsraum für LehrerInnen und SchülerInnen geschaffen, in welchem sie immer in Kontakt treten und sich austauschen müssen. Auf welcher Ebene das passiert, hängt trotzdem von der Lehrperson ab, so geben die SchülerInnen an. Manche Lehrpersonen würden diese Vorgaben, wie das Feedback und die Zwischenberichte, so schnell wie möglich und ohne tatsächlich auf die SchülerInnen einzugehen, abarbeiten wollen. Andere Lehrpersonen wiederum nehmen sich ausreichend Zeit dafür und würden die SchülerInnen in ihrer Entwicklung fördern und weiterbringen wollen.

Aus Sicht der Lehrpersonen sind diese Bausteine relevante und notwendige Mittel um Unterricht in dieser Qualität stattfinden zu lassen. Wobei sie auch angeben, die gleichen didaktischen Mittel nicht am Wiedner Gymnasium⁴⁵³ anzuwenden, da sie zu aufwendig sein, um sie an beiden Schulformen auszuführen. Dazu muss gesagt werden, dass diese Struktur in der Sir-Karl-Popper Schule vorgegeben und am Wiedner Gymnasium nicht verpflichtend ist.

Die Partizipation der SchülerInnen am Unterricht ist dementsprechend in der Sir-Karl-Popper Schule von der Direktion, sowie von den LehrerInnen gefordert und gewünscht. Die SchülerInnen, welche an der Gruppendiskussion teilnahmen, gaben an diesen offen Raum an Partizipation stark zu nutzen, soweit es die Lehrperson zulassen würde. Die LehrerInnen gaben an, dass Teilnahme zwar gewünscht sei, aber nicht im Übermaß. Sie würden dabei die dominante Position beibehalten wollen und nicht in allen Wünschen den SchülerInnen nachkommen.

⁴⁵² Näheres dazu im Kapitel Schulprofil (7.5.2)

⁴⁵³ Das sogenannte Wiedner Gymnasium ist die allgemeine höhere Schule (AHS), in welcher der „Schulversuch für Hochbegabte“ untergebracht ist. Diese beiden Schulformen teilen sich dasselbe Gebäude und die denselben Lehrkörper.

Das Autoritätsverhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

Die Schulleitung unterscheidet deutlich die pädagogische Grundhaltung zwischen den beiden Bezeichnungen „Coach“ und „LehrerIn“. Ein/e LehrerIn sei gewohnt mit „digitalen Reaktionen“ wie „richtig-falsch, gut-schlecht“ zu agieren, ein Coach hingegen muss davon ausgehen, dass es unterschiedliche Menschen gibt.

Die Gruppendiskussion machte diese Grundhaltung in der LehrerInnendiskussion sichtbar. Die SchülerInnen hatten ein differenziertes Bild zu pädagogischer Autorität. Sie gaben an, pädagogische Autorität dann zu akzeptieren, wenn sie eine persönliche Beziehung zur Lehrperson erfahren können und wenn im Mittelpunkt dieser Beziehung das Interesse am Schüler, an der Schülerin ersichtlich wäre. Autorität muss demnach gerechtfertigt sein. Autorität müsse ebenfalls auf gegenseitiger Wertschätzung basieren. Die SchülerInnen erachteten Autorität als notwendig um den Rahmen halten zu können und um den Fortbestand des Unterrichts zu gewährleisten.

Im Gegensatz dazu möchten sich die teilnehmenden LehrerInnen nicht als Autoritätsperson bezeichnen bzw. verbinden sie mit Autorität etwas durchaus Negatives. Sie würden ihre Rolle dahingehend anders interpretieren. Lieber würden sie sich als „Vorbild“ oder „Coach“ betrachten, denn ein Coach würde nicht beurteilen, sondern beraten und begleiten. Und obwohl eine Hierarchie vorherrsche und LehrerInnen und SchülerInnen nicht gleichgestellt wären, so wollte die Mehrheit der Gruppe sich nicht als Autoritätsperson anerkennen.

Fazit

Wie sich in der empirischen Analyse gezeigt hat, basiert die SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung auf folgenden Motiven und Faktoren: gegenseitiger Anerkennung, Vertrauen, einer persönlichen Beziehung, sowie der Möglichkeit zur Partizipation und Mitgestaltung am Unterrichtsgeschehen. Beiden Parteien ist die Möglichkeit gegeben auf dieses Verhältnis Einfluss zu nehmen. Es stellte sich ebenfalls heraus, dass die LehrerInnen und SchülerInnen eine sehr starke Bindung zueinander pflegen und diese auch gut heißen. Weiters stellte sich heraus, dass die LehrerInnen Autorität zwar in Anspruch nehmen, sie aber nicht in ihr Rollenverständnis aufnehmen wollen. Die LehrerInnen betrachten Autorität als einseitig, obwohl sie die vielseitigen Möglichkeiten eines dynamischen interaktionistischen Autoritätsverständnisses in ihrer Arbeit durchaus beweisen.

7.1 Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass das schulische Autoritätsverhältnis durch eine tendenziell gleichberechtigte pädagogische LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung beeinflusst ist und dadurch pädagogischer Autorität ein Handlungsraum gegeben wird, der verschiedenen Möglichkeiten im Unterricht und in der Beziehung zueinander zulässt. Und obwohl das Forschungsergebnis zeigte, dass LehrerInnen und SchülerInnen ein traditionelles Bild von Autorität in sich tragen, so ist das angewandte Führungsmodell der LehrerInnen ein durchaus hierarchisches, basierend auf Nachvollziehbarkeit und mit einer großen Offenheit und Bereitschaft zu Partizipationsmöglichkeiten für SchülerInnen. Die Partizipation von SchülerInnen am Unterricht, bietet den LehrerInnen auch die Chance auf neue Handlungsoptionen und damit ist vielleicht auch zu verstehen, warum LehrerInnen ihrer Autorität einen anderen Namen geben müssen. Vielleicht lassen sich nur dann diese Handlungsoptionen umsetzen, wenn Autorität ein anderer Name gegeben wird bzw. der herkömmliche verworfen wird.

Die Untersuchung konnte nur in einem kleinen Rahmen anhand eines Beispiels durchgeführt werden. Der Fokus der Arbeit beruhte, nicht beabsichtigt, auf einem „Schulversuch für Hochbegabte“. Eine Verallgemeinerung der Erkenntnisse daraus ist dementsprechend nicht zulässig. Wünschenswert wäre daher, den Rahmen der Arbeit weiter aufzuspannen und ein größeres Forschungsfeld zu umfassen. Interessant wäre es ebenfalls andere Schulformen mit kooperativen Arbeitsausrichtungen hinsichtlich ihres Autoritätsverhältnisses zu untersuchen und auch miteinander zu vergleichen. Weiters ist zu erwähnen, dass bei der Gruppendiskussion von Seiten der LehrerInnen hauptsächlich JunglehrerInnen teilnahmen. Es wäre dementsprechend wünschenswert auch weitere Generationen von LehrerInnen in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Auch wäre es bereichernd weitere Perspektiven zum Beispiel jene von Eltern und Schulleitung in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Generell wäre es wünschenswert, sich mit dem Autoritätsbegriff in einem schulischen Verhältnis immer wieder forschend auseinanderzusetzen. Denn das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist die Basis jeder pädagogischen Arbeit und Autorität darin etwas Grundsätzliches.

VIII. Literaturverzeichnis

ARENDT, Hannah (1968/2012): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I.- Hrsg. von Ursula Ludz.- Piper, München.

BALZER, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/ Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung.- Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 49-75.

BERGMANN, Wolfgang (2007): Autoritär und ahnungslos, weltfremd und anti-modern – oder: Wie man pädagogische Bestseller schreibt. In: Brumlik, Michael (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb.- Beltz, Weinheim, S. 33-51.

BITTER, Wilhelm (1972): Zum Thema. In: Ders. (Hrsg.): Freiheit – ohne Autorität? Ein Tagungsbericht.- Ernst Klett Verlag, Stuttgart, S. 9-30.

BLANKERTZ, Herwig (1982): Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82. In: Pädagogische Korrespondenz, Jahrgang 26 (2013), Heft 47, S. 5-11.

BOHNSACK, Ralf (⁴2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung.- Leske und Budrich, Opladen.

BOHNSACK, Ralf (2010a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.- Barbara Budrich, Opladen.

BOHNSACK, Ralf (³2010b): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.- Juventa, Weinheim, S. 205-218.

BOHNSACK, Ralf/ **PRZYBORSKI**, Aglaja/ **SCHÄFFER**, Burkhard (Hrsg.) (²2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.- Barbara Budrich, Opladen.

BUEB, Bernhard (2008): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift.- Ulstein, München.

BÜCHNER, Peter (⁹2010): Sozialer Wandel und soziale Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner: Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.- Budrich, Opladen, S. 233-252.

BRÜGGEN, Friedhelm (2007): Autorität, pädagogisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53, Heft 5, S. 602-614.

DAMMER, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz, 26. Jahrgang , Heft 48, S. 27-57.

DIESBERGEN, Clemens (1998): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik.- Peter Lang, Bern.

DURKHEIM, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen auf der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Übersetzt von Ludwig Schmidts.- Suhrkamp, Frankfurt am Main.

ESCHENBURG, Theodor (⁴1973): Über die Autorität. In: Geißler, Erich, E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit.- Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 7-8.

FEND, Helmut (²2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.- VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

FISCHER, Wolfgang (1989): Immanuel Kant I. In: Fischer, Wolfgang/ Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

FORAY, Philippe (2007): Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53, Heft 5, S. 615-625.

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

GEISSLER, E. Erich (2006): Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch.- Ergon Verlag, Würzburg.

GIESECKE, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes.- Juventa, Weinheim.

GIESECKE, Hermann (2009): Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus.- Juventa, Weinheim.

GLASERFELD, Ernst von (1981): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus.- Piper, München, S. 16-38.

GLASERFELD, Ernst von (²2005): Ernst von Glaserfeld im Interview mit Reinhard Voß. Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder.- Beltz, Basel, S. 32-39.

GLASERFELD, Ernst von (⁹2006): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffes der Objektivität. In: Heinz von Foerster et al.: Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld, Peter M. Hejl, Sigfried J. Schmidt, Paul Watzlawick (Band 5 der Reihe, hgg. v. Heinz Gumin u. Heinrich Meier).- Piper, München, S. 9-39.

GRUSCHKA, Andreas (2013): Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur Aktualität des Emile für eine kritische Theorie der Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz, Jahrgang 26, Heft 47, S. 12-27.

HELSPER, Werner (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane: Autorität.- Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 65-84.

HELSPER, Werner et. al. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen.- VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

HERBART, Johann, Friedrich (1806/⁵1976): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. – Hrsg. von Hermann Holstein.- Ferdinand Kamp, Bochum.

HENTIG, Hartmut von (2003): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit.- C.H. Beck, München.

HOLSTEIN, Hermann (⁵1976): Einführung. In: Herbart, Johann, Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.- Hrsg. von Hermann Holstein.- Ferdinand Kamp, Bochum, S. 11-28.

HORKHEIMER, Max (⁴1973): Autorität und Familie. In: Geißler, Erich, E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit.- Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 34-43.

KAMBOUCHNER, Denis (2007): Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53, Heft 5, S. 626-638.

KANT, Immanuel (1868/1999): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. – Hrsg. von Horst D. Brandt.- Meiner, Hamburg.

KANT, Immanuel (1803/⁵1983): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil.- Hrsg. Wilhelm Weischedel.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

KAUDER, Peter (1999): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: Ders./ Fischer, Wolfgang: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien.- Schneider, Hohengehren, S. 115-142.

KLAFKI, Wolfgang (1970): Das pädagogische Verhältnis. In: Ders. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. (Bd. 1 d. Reihe, hgg. von Wolfgang Fischer et al.).- Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 55-91.

KOCH, Lutz (2002): Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens. In: Roland Reichenbach, Fritz Oser (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose.- Juventa, Weinheim, S. 71-89.

KOERRENZ, Ralf/WINKLER, Michael (2013): Pädagogik. Eine Einführung in Stichworten.- Ferdinand Schöningh, Paderborn.

KÜNKLER, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen.- Transcript, Bielefeld.

LAMNEK, Siegfried (²2005): Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis.- Beltz, Weinheim.

LAMNEK, Siegfried (⁵2010): Qualitative Sozialforschung.- Beltz, Wiesbaden.

MANN, Heinrich (³2002): Der Untertan.- S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

MATZKOWSKI, Bernd (2013): Wann machen wir wieder richtigen Unterricht? In: Pädagogische Korrespondenz, Jahrgang 26, Heft 47, S. 89-107.

MAYRING, Philipp (⁵2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung.- Beltz, Weinheim.

MAYRING, Philipp (¹⁰2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.- Beltz, Weinheim.

MEYER-DRAWE, Käte (²1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik.- Athenäum, Frankfurt am Main, S. 63-73.

MEYER-DRAWE, Käte (2008): Diskurse des Lernens.- Fink, München.

NOHL, Hermann (¹¹1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.- Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main.

PELZ, Corinna/ SCHMITT, Annette/ MEIS, Markus (2004): Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5. Jahrgang, Heft 2, Art. 35, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>.

PONGRATZ, Ludwig, A. (2004): Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück: Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen. In: Ludwig, A. Pongratz, Wolfgang Nieke, Jan Masschelein (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik.- Leske und Budrich, Opladen, S. 108-133.

PONGRATZ, Ludwig, A. (2009): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik.- Ferdinand Schöningh, Paderborn:

PRANGE, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung.- Schneider Verlag, Hohengehren.

PREUSS-LAUSITZ, Ulf et al. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg.- Beltz, Weinheim.

REICH, Kersten (⁴2002a): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik.- Luchterhand, Neuwied.

REICH, Kersten (⁴2002b): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung.- In: Reinhard, Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik.- Luchterhand, Berlin, S. 70-91.

REICH, Kersten (²2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht.- Luchterhand, München.

REICHENBACH, Roland (2002): Einleitend: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns.- In: Roland Reichenbach, Fritz Oser (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose.- Juventa, Weinheim.

REICHENBACH, Roland (2007): Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 53, Heft 5, S. 651-659.

REICHENBACH, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung.- Kohlhammer, Stuttgart.

REICHENBACH, Roland (2012): Die Persönlichkeit des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson. In: Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach, Norbert Ricken (Hrsg.): Philosophie des Lehrens.- Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 47-64.

RUHLOFF, Jörg (1989): Jean-Jacques Rousseau. In: Fischer, Wolfgang/ Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 93-109.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (³1975): Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung, besorgt von Ludwig Schmidts.- Ferdinand Schöningh, Paderborn.

SCHAUB, Horst/**ZENKE**, Karl, G. (2007): Wörterbuch der Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuauflage.- Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

SCHLUß, Henning (2007): Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: Die Deutsche Schule, 99. Jahrgang, Heft 1, S. 37-49.

SCHLUß, Henning (2009): Wie viabel ist der Konstruktivismus für die Pädagogik. In: Erwägen Wissen Ethik (EWE), 20. Jahrgang, Heft 2, S. 314-317.

SCHÄFER, Alfred/**THOMPSON**, Christiane: Autorität – eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Autorität.- Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 7-36.

SENNETT, Richard (1985): Autorität. Aus dem Amerikanischen von Reinhard Kaiser.- Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

SIEBERT, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik.- VAS Verlag, Frankfurt am Main.

SIEBERT, Horst (2005): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken.- VAS Verlag, Frankfurt am Main.

SOFSKY, Wolfgang/**PARIS**, Rainer (1991): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition.- Leske und Budrich, Opladen.

STEINER, Georg (2003): Der Meister und seine Schüler. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer.- Hanser Verlag, München.

TENORTH, Heinz-Elmar/**TIPPELT**, Rudolf (2007): Lexikon der Pädagogik.- Beltz, Weinheim.

TICHY, Matthias (2009): Konstruktion oder Argumentation? Eine Kritik der konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, Jahrgang 63, S. 3-21.

VARELA, Francisco J. (1987): Autonomie und Autopoiese. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus.- Suhrkamp, Frankfurt, S. 119-132.

VOLMER, Gerda (1990): Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen.- Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

VOß, Reinhard (²2005): Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Reinhard Voß (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder.- Beltz, Basel, S. 40-62.

WATZLAWICK, Paul (1981): Vorwort und Einleitung. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus.- Piper, München, S. 9-15.

WIMMER, Michael (2009): Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität. In: Schäfer, Alfred/ Thompson, Christiane: Autorität.- Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 85-120.

INTERNETQUELLEN:

ASSHEUER, Thomas: Herrschaft und Heil. Online im Internet: URL: <http://www.zeit.de/2008/39/Glosse-Lit> [Stand 2015-03-30]

SCHEIBER, Edwin: Die Sir-Karl-Popper-Schule für Hochbegabte. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/philosophie/statement-direktor.html> [Stand: 2015-07-04]

WUSTINGER, Renate: Der Coach im Lehrer. Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/besonderheiten/personale-kompetenz/coach-im-lehrer.html>
[Stand: 2015-07-04]

Sir-Karl-Popper-Schule: Online im Internet: URL: <https://www.popperschule.at/> [Stand: 2015-07-04]

ANHANG A

Diskussionsleitfaden der Gruppendiskussion 1 (SchülerInnen)

Diskussionsleitfaden der Gruppendiskussion 2 (LehrerInnen)

Diskussionsleitfaden für die SchülerInnengruppe

Begrüßung und Einleitung

10 Min.

- Vorstellung der eigenen Person und Grund für die Gruppendiskussion
- Vorstellung der zweiten Person
- Erläuterungen des Ablaufs sowie allgemeine Hinweise:
 - „Kein Richtig und kein Falsch“
 - „Jeder Beitrag ist wertvoll“
 - „Es geht um Meinungen und Wahrnehmungen“
- Art der Aufzeichnung wird erklärt: Video- und Tonband
- Klärung: Fragen der TeilnehmerInnen an die Diskussionsleiterin

Vorstellungsrunde und Themeneinstieg

10 Min.

- „Damit wir einander kennenlernen, stellt euch bitte kurz mit eurem Vornamen vor und sagt auch in welchem Jahrgang ihr seid.“
- Als Einstieg folgende Situation: Stellt euch vor, es kommt ein/e neue/r Schüler/in in eure Klasse. Er/ Sie kommt von einer herkömmlichen Schule und kennt sich noch nicht mit dem Klassen- und Schulalltag aus. Ihr kommt mit eurem/r neuen Klassenkamerad/in ins Gespräch und erzählt von eurer Klasse und eurer Schule. Was würdet ihr erzählen? Wo braucht es vielleicht auch genauere Erklärungen?

Thema 1: Unterricht im konstruktivistischen Sinne: persönliches Arbeitsverhalten im Klassenalltag

20 Min.

„Jetzt würde ich mit euch gerne näher auf den Unterricht eingehen. Ihr habt ihn vorher schon gut beschrieben. Dabei interessiert mich noch, wie du persönlich den Unterricht erlebst.“

- Mit welchen drei Worten würdest du das Klassen- und Arbeitsklima beschreiben?
Moderationskarten aufschreiben – sortieren und clustern
- Bei welchem Typ von Lehrer/in kannst du dich gut einbringen/ nicht gut einbringen?
2 Fragen daraus machen

- „Beschreibe eine Situation im Unterricht, in der du viel und mit Interesse dabei warst und mitgearbeitet hast.“
 - Was ist passiert und an welchem Thema wurde gearbeitet?
 - Woran erkennst du, dass du gerne mitgearbeitet hast?
 - Wer war daran beteiligt?
 - Was war deine Rolle dabei?
 - Was war die Rolle der Lehrperson dabei?
 - Was ist anders, als in einer anderen Unterrichtssituation?
- „Beschreibe eine Situation im Unterricht, in der du ungern mitgearbeitet hast.“
 - Welche Ursachen kann das haben?
 - Was müsstest du tun, um besser mitarbeiten zu können?
 - Was müsste die Lehrperson tun, damit du besser mitarbeiten kannst?
- Was tust du, damit der Unterricht dir Spaß macht?

Thema 2: LehrerInnenrolle und SchülerInnenrolle, ihre Beziehung zueinander und ihre Erwartungen aneinander ***20 Min.***

- Wie würdest du die Beziehung zu deinem/r Lehrer/in beschreiben?
- Wenn du ein Foto von einer typischen Unterrichtssituation machen solltest, wo und wie wäre deine/n Lehrer/in in der Klasse zu sehen?
- Welche Aufgaben hat ein/e Lehrer/in im Unterricht?
- Welche Aufgaben hat ein/e Lehrer/in in der Klasse?
- Was macht für dich eine/n gute/n Lehrer/in aus? Woran lässt sich das festmachen?
- Was darf einem/r Lehrer/in nicht passieren?
- Wenn du deine/n Lehrer/in fragen würdest, was würde sie/er über deine Klasse erzählen? Wie zufrieden wäre sie/er?

Thema 3: Autorität im Schul- und Klassenalltag ***20 Min.***

- Was fällt dir spontan zu Autorität ein?
- Kannst du eine Situation schildern, in der du Autorität positiv erfahren hast?
Gute erfahrungen mit Autorität
- Kannst du eine Situation schildern, in der du Autorität negativ erfahren hast?

- Woran und in welchen Situationen erkennst du, dass der/die Lehrer/in autoritär ist?
Was tut sie/er dabei? Was ist dabei gelungen? Was ist weniger gut gelungen?
- Wie geht es dir dabei?
- Was wäre anders, wenn es Autorität nicht mehr gäbe?
- Was wäre anders, wenn es mehr Autorität gäbe?

Resümee und Ausblick

10 Min.

„Wir haben nun drei große Themengebiete miteinander diskutiert: Unterricht und euer eigens Arbeitsverhalten, Die Rolle des/r Lehrer/in darin und Autorität. Abschließend eine Satzergänzung:

„Von gutem Unterricht, wünsche ich mir...“

Vielen Dank für eure Teilnahme und euer Interesse.

Diskussionsleitfaden für die LehrerInnengruppe

Begrüßung und Einleitung

10 Min.

- Vorstellung der eigenen Person und Grund für die Gruppendiskussion
- Vorstellung der zweiten Person
- Erläuterungen des Ablaufs sowie allgemeine Hinweise:
 - „Kein Richtig und kein Falsch“
 - „Jeder Beitrag ist wertvoll“
 - „Es geht um Meinungen und Wahrnehmungen“
- Art der Aufzeichnung wird erklärt: Video- und Tonband
- Klärung: Fragen der TeilnehmerInnen an die Diskussionsleiterin

Vorstellungsrunde und Themeneinstieg

10 Min.

- „Damit wir uns einander kennenlernen, stellen Sie sich bitte mit ihrem Vornamen vor und sagen sich auch welche Fachbereiche Sie unterrichten?“
- Als Einstieg folgende Situation: Stellen Sie sich vor, es kommt ein/e neue/r Kollege/in in das LehrerInnenteam. Er/ Sie kommt von einer herkömmlichen Schule und ist noch nicht mit dem Klassen- und Schulalltag vertraut. Was würden Sie erzählen und erklären? Wo braucht es vielleicht auch genauere Erklärungen?

Thema 1: Unterricht im konstruktivistischen Sinne: persönliches Arbeitsverhalten im Klassenalltag

20 Min.

„Jetzt würde ich gerne näher auf den Unterricht eingehen. Er ist vorher schon genauer beschrieben worden. Dabei interessiert mich noch, wie Ihr persönliches Arbeitsverhalten im Unterricht ist?“

- Mit welchen drei Worten würden Sie das Klassen- und Arbeitsklima an der Schule/ in der Klasse beschreiben?
- Mit welcher Klasse bringen Sie als Lehrer/in alle ihre Qualitäten ein?
 - Wie muss die Klasse sein?

- Welche (fünf Begriffe) machen diese Klasse aus?
 - Mit welcher SchülerIn können Sie gut zusammen arbeiten?
- „Beschreiben Sie eine Situation im Unterricht, in der Sie sehr gerne mit SchülerInnen gearbeitet haben.“
 - Was ist passiert und an welchem Thema wurde gearbeitet?
 - Was war Ihre Rolle dabei?
 - Woran erkennen Sie, dass die Schüler/innen gerne mitgearbeitet haben?
 - Was war anders, als in einer anderen Unterrichtssituation?
- „Beschreiben Sie eine Situation im Unterricht, in der Sie ungern mit der Klasse gearbeitet haben.
 - Gab es einen Konflikt, wenn ja, worin bestand der Konflikt?
 - Welche Ursachen kann das haben?
 - Welche Herausforderungen mussten Sie sich stellen?
 - Was müssten Sie getan haben, um die Situation zu verbessern?
 - Was müsste die Schüler/innen getan haben?
- Wann und in welchen Situationen fällt es auf, dass Schüler/innen gerne/ nicht gerne mitarbeiten?

Thema 2: LehrerInnenrolle und SchülerInnenrolle, ihre Beziehung zueinander und ihre Erwartungen aneinander **20 Min.**

- Mit welchen drei Worten würden Sie die Beziehung zu ihren Schüler/innen beschreiben?
- Wenn Sie ein Foto während des Unterrichts machen sollten, wie würde das aussehen? Wo wären Sie und wo wären die Schüler/innen im Bild (wo sitzen sie)?
- Welche Aufgaben hat ein/e Schüler/in im Unterricht?
- Welche Aufgaben hat ein/e Schüler/in in der Klasse?
- Was macht für Sie eine/n gute/n Schüler/in aus? Woran lässt sich das festmachen?
- Was darf in einem/r SchülerIn nicht passieren?
- Wenn Sie ihre Schüler/innen fragen würden, was würde sie über den Unterricht erzählen?

Thema 3: Autorität im Schul- und Klassenalltag

20 Min.

- Was fällt Ihnen spontan zu Autorität ein?
- Können Sie eine Situation schildern, in der Sie ihre eigene Autorität positiv erfahren haben?
- Können Sie eine Situation schildern, in der Sie ihre eigene Autorität negativ erfahren haben?
- Woran und in welchen Situationen erleben Sie sich selbst autoritär? Was tun Sie dabei? Was ist dabei gelungen? Was ist weniger gut gelungen?
- Wie geht es Ihnen dabei?
- Was wäre anders, wenn es Autorität nicht mehr gäbe?
- Was wäre anders, wenn es mehr Autorität gäbe?

Resümee und Ausblick

10 Min.

„Wir haben nun drei große Themengebiete miteinander diskutiert: Unterricht im Allgemeinen, die Rolle der Schüler/innen darin und Autorität. Abschließend eine Satzergänzung:

„Von gutem Unterricht, wünsche ich mir...“

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Ihr Interesse.

ANHANG B

Abstract

Lebenslauf

Kurzdarstellung

Die vorliegende Masterarbeit ist eine qualitativ-empirische Untersuchung und beschäftigt sich mit der Thematik der Selbst-und Fremdbestimmung im schulischen Autoritätsverhältnis. Die Arbeit betrachtet schulisches Lehren und Lernen als ein interaktives, pädagogisches Beziehungsgeschehen. Dabei wurden Kooperationsprozesse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Sinne der konstruktivistischen Didaktik am Beispiel der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien Wieden betrachtet. Konkret wurde der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen eine tendenziell gleichberechtigte pädagogische Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf das schulische Autoritätsverhältnis haben. Hierfür wurden zwei Gruppendiskussionen mit SchülerInnen und LehrerInnen an der Schule durchgeführt. Die Auswertung und die Analyse der Daten erfolgte mit der Methode der Inhaltsanalyse nach Mayring. Zur Darstellung der Ergebnisse wurde die Methode des „Knowledge Mapping“ angewendet. Abschließend wurden die Ergebnisse miteinander verglichen, um so die pädagogische Beziehung abzubilden, die LehrerInnen und SchülerInnen in kooperativen Arbeitsprozessen zueinander konstruieren.

Abstract

This master thesis is a qualitative-empirical research, discussing autonomy and heteronomy in an educational context within the relationship of authority between teachers and students. In this thesis the process of teaching and studying focuses on the educational relationship that is equally shaped from both sides. The empirical research is conducted using data from the Sir-Karl-Popper school in Vienna. The primary question of this research explores the impact cooperative teaching methods have on authority in daily school life. Therefore two group discussions with students and teachers of this school were carried out. The data analysis focuses on the qualitative content analysis of Mayring. The findings of the group discussions were demonstrated with the method of “Knowledge-Mapping”. In order to map the process of authority and depict the relationship between teachers and students in cooperative teaching methods, the results of the two groups were compared with each other.

Lebenslauf

Name Katharina Olivia Schick
Geboren 1986 in Wien

Ausbildungen

2001-2005 Wirtschaftskundliches Realgymnasium Wien
2005-2010 Bachelorstudium für das Lehramt an Sonderschulen,
Pädagogische Hochschule Wien
Sept.. 2008 – Okt. 2008 Spielpädagogikausbildung, Freiraum GmbH
Aug. 2009- Sept. 2009 Trainerin für soziale Kompetenz, Freiraum GmbH
Feb. 2010 – März 2011 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Pädagogische Hochschule
Wien
Sept. 2012 – Aug. 2013 Outdoortrainerin, Freiraum GmbH
Seit 2010 Masterstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien

Beruflicher Werdegang

Sept. 2009 – April 2012 Projektmitarbeiterin im internationalen Schulprojekt „Aces“
(academy of central european schools), Interkulturelles Zentrum
Wien
Feb. 2010 – Juni 2010 Lernhilfebegleiterin, Integrationshaus Wien
Okt. 2010 – Jän. 2011 Lernbegleiterin in DaF-Kursen für Erasmusstudierende,
Pädagogische Hochschule Wien
Feb. 2011 – Apr. 2011 Beraterin und Trainerin in der Kompetenzwerkstatt „move-on“,
Integrationshaus Wien
Sept. 2011 – Juli 2012 *Auslandsaufenthalt*: Unterrichtsassistenz durch das
Comeniusprogramm des OEAD, Istanbul, Türkei
Seit Aug. 2013 Pädagogische Betreuerin und Trainerin bei den Nachsorgecamps
der österreichischen Kinderkrebshilfe
März 2015- Juli 2015 *Auslandsaufenthalt*: Projektmitarbeiterin in einem
Flüchtlingswohnheim und in der „mobile school“ für
Straßenkinder in Athen, Arsis (association for the social support
of youth), Athen, Griechenland
Seit Sept. 2015 Anstellung als Lehrerin in der freien Schule „Schulkollektiv
Wien“