



universität
wien

MASTERARBEIT

Die Konkurrenzgesellschaft?

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

verfasst von
Kim Dusch, MA

gemeinsam mit
Katharina Gredler, BA

angestrebter akademischer Grad
Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreut von:

A 066 848
Masterstudium Bildungswissenschaft
Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Eidesstattliche Erklärung

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

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

Wien, 1. September 2015

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	9
ABSTRACT	12
<i>Deutsches Abstract</i>	12
<i>English abstract</i>	14
<i>Nederlandse abstract</i>	15
KAPITEL 1. EINLEITUNG	18
1.1 <i>Forschungsinteresse und Problemaufriss</i>	18
1.2 <i>Fragestellung</i>	22
1.3 <i>Begriffsspezifizierung</i>	22
1.3.1 <i>Beschreiben und bewerten</i>	23
1.3.2 <i>SchülerInnen und LehrerInnen</i>	23
1.3.3 <i>Unterricht und das soziale Feld Schule</i>	24
1.3.4 <i>Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs</i>	25
1.3.5 <i>Verorten und interpretieren</i>	26
1.4 <i>Erkenntnisinteresse</i>	27
1.5 <i>Das KOMBI Projekt</i>	28
KAPITEL 2. METHODEN	30
2.1 <i>Die Beschreibung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses auf unterschiedlichen Ebenen</i>	30
2.2 <i>Formulierung von Hypothesen und ihre Operationalisierung</i>	32
2.3 <i>Interviews</i>	34
2.3.1 <i>Das narrative Interview</i>	35
2.3.2 <i>Das problemzentrierte Interview</i>	36
2.4 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	38
2.5 <i>Methodologische Qualität</i>	40
2.5.1 <i>Objektivität</i>	41
2.5.2 <i>Externe Reliabilität</i>	42
2.5.3 <i>Interne Validität</i>	42
KAPITEL 3. DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS.....	44
3.1 <i>Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Makroebene: die Gesellschaft (Kim Dusch)</i>	44
3.1.1 <i>Die Begriffe Wettbewerb und Konkurrenz</i>	48
3.1.2 <i>Die Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft nach Hartmut Rosa</i> ..	50
3.1.2.1 <i>Konkurrenz als Interaktionsmodus</i>	53
3.1.2.1.1 <i>Die Überschussproduktion an Kreativität</i>	58
3.1.2.1.2 <i>Die dynamische Sozialordnung</i>	59
3.1.2.1.3 <i>Der Leitgedanke der Normalität der Konkurrenz</i>	60
3.1.2.2 <i>Konkurrenz als soziales Instrument</i>	61
3.2 <i>Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Mikroebene: das Individuum (Kim Dusch)</i>	65

3.2.1. Anerkennungsmuster und Selbstwertgefühl in der Konkurrenzgesellschaft.....	67
3.2.2 Das Individuum als Selbstunternehmer	71
3.2.3 Der instrumentelle Charakter subjektdefinierender Eigenschaften	75
3.3 Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Mesoebene: Das Bildungssystem (Katharina Gredler).....	78
3.3.1 Die Verknüpfung von Bildung und Ökonomie	81
3.3.1.1 Die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds.....	82
3.3.1.2. Veränderung von Vokabular und Argumentationslogiken im Bildungsbereich.....	83
3.3.1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens.....	84
3.3.2 Die Veränderung von Bildung durch kapitalistisch-ökonomischen Gesellschaften.....	87
3.3.3 Der Lernende als Selbstunternehmer	90
3.3.4 Die Sorge um Bildungsqualität	92
3.3.5 Chancengleichheit beim Bildungszugang?.....	95
3.3.6 Die Rolle von LehrerInnen im Wandel	99
3.3.7 Leistungs- und Konkurrenzdruck im Bildungssystem	101
Ausblick: Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs auf Bildungssystemebene aus der Perspektive Heydorns in: <i>Zum Verhältnis von Bildung und Politik</i>	102
KAPITEL 4. ENTWURF UND DURCHFÜHRUNG DER EMPIRISCHEN STUDIE	111
4.1. Hypothesengenerierung	111
4.1.1 Hypothesen zur Erforschung eines Zeitgeists der Konkurrenzgesellschaft (Kim Dusch)	111
4.1.2 Hypothesen zur Erforschung des Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Bildungsebene (Katharina Gredler)	114
4.2 Operationalisierung der Hypothesen.....	119
4.2.1 Operationalisierung der Hypothesen bezüglich des Zeitgeistes der Konkurrenzgesellschaft (Kim Dusch)	120
4.2.2 Operationalisierung der Hypothesen bezüglich der Konkurrenzgesellschaft auf Bildungssystemebene (Katharina Gredler)	123
4.3 Formulierung der Interviewfragen	129
4.3.1 Interviewfragen für LehrerInnen.....	130
4.3.2 Interviewfragen für SchülerInnen	132
4.4 Beschreibung der Kontaktaufnahme, Stichprobe und Durchführung der Interviews.....	133
4.4.1 Kontaktaufnahme mit den Interviewpersonen.....	133
4.4.2 Die Stichprobe	135
4.4.3 Beschreibung des Interviewortes	137
KAPITEL 5. ANALYSE DER EMPIRISCHEN DATEN.....	138
5.1 Der Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft? (Kim Dusch)	138
5.1.1 Vergleichen und besser sein wollen.....	139
5.1.1.1 Ein Vergleich zwischen SchülerInnen	140
5.1.1.2 Ein Vergleich zwischen Klassen	143
5.1.1.3 Ein Vergleich zwischen KollegInnen.....	146

5.1.2 Selbstoptimierung versus Zufriedenheit.....	149
5.1.2.1 <i>Druck von innen und/oder von außen?</i>	150
5.1.2.2 <i>Sei mal zufrieden</i>	154
5.1.3 Verantwortlichkeit.....	157
5.1.3.1 <i>Anerkennung erwerben</i>	158
5.1.3.2 <i>Kontrolle über die eigenen Errungenschaften</i>	161
5.1.4 Individualismus versus Gemeinschaftssinn	167
5.1.4.1 <i>Der Wunsch nach individuellen Lernprozessen</i>	167
5.1.4.2 <i>Gemeinschaft ist wichtig</i>	169
5.1.5 Zweckrationales versus wertrationales Argumentieren	176
5.1.5.1 <i>Weil es mir etwas/nichts bringt</i>	177
5.1.5.2 <i>Weil es mir wichtig ist</i>	185
5.1.6 Konkurrenz ist (nicht) normal.....	189
5.1.6.1 <i>Konkurrenz ist negativ</i>	190
5.1.6.2 <i>Konkurrenz ist logisch</i>	194
5.2 Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs auf Bildungsebene?	
(Katharina Gredler)	196
5.2.1 Anpassung an das System	196
5.2.1.1 <i>Ich muss, will aber nicht</i>	197
5.2.2 Übernahme der Begründungsmuster des Systems	201
5.2.2.1 <i>Das selbstverständliche Muss</i>	201
5.2.2.2 <i>Die Gleichsetzung von schulischer Leistung und Person</i>	204
5.2.2.3 <i>Nicht-regelkonformes Verhalten</i>	206
5.2.2.4 <i>Kritik und Änderungsvorschläge dem System gegenüber</i>	208
<i>Ausblick</i>	212
5.2.3 Lernen als Investition	213
<i>Ausblick</i>	220
5.2.4 Chancenungleichheit beim Bildungszugang.....	221
5.2.5 Lerncoach statt VermittlerIn	225
5.2.6 Druck durch den Versuch, Anforderungen des Systems zu erfüllen?	
.....	229
5.2.6.1 <i>Druck durch generelle Anforderungen des Schulsystems</i>	229
5.2.6.2 <i>Druck durch neue Maßnahmen</i>	233
5.2.6.3 <i>Druck aufgrund von Erwartungen anderer</i>	235
5.2.7 Soziale Beziehungen und das Ziel, besser zu sein als andere	238
5.2.7.1 <i>SchülerIn-SchülerIn-Beziehung</i>	238
5.2.7.2 <i>Lehrerin-LehrerIn-Beziehung</i>	242
5.2.7.3 <i>SchülerIn-LehrerIn-Beziehung</i>	244
KAPITEL 6. RESÜMEE	245
6.1 Zusammenfassung.....	245
6.1.1. <i>Theoretischer Teil</i>	245
6.1.2 <i>Empirischer Teil</i>	250
6.2 Beantwortung der Forschungsfrage	257
6.3 Ausblick.....	262
LITERATUR	264
ANHANG.....	273

<i>Transkript 1</i>	275
<i>Transkript 2</i>	296
<i>Transkript 3</i>	315
<i>Transkript 4</i>	334
<i>Transkript 5</i>	352
<i>Transkript 6</i>	375
<i>Transkript 7</i>	403
<i>Transkript 8</i>	423
<i>Transkript 9</i>	448
<i>Transkript 10</i>	464
LEBENS LAUF KIM DUSCH	490

Danksagung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Danke für die Komplimente über unser junges Alter:

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

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

Danke auch für die Ehrlichkeit:

IP12: Ja. Als kleines Kind wollte ich mit 18 Jahren schon Kinder haben. [...] So jung wie möglich, aber andererseits will ich meinen Traum verwirklichen und...[dann]...muss ich schon noch viel machen. Also. Aber auf jeden Fall Familie. Und ein Mann, der einen unterstützt.

[alle lachen]

IP11: Nein, ein reicher Mann! [...]

IP12: Das wär am besten, da muss man nichts mehr machen. [...] Also das wird schwierig heutzutage. [...] ...Nicht an jeder Ecke findet man [so einen]...

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

I1: Also das ist für dich so ein Zukunftsplan: In die Niederlande fahren.

IP8: Ich weiß nicht, wenn's möglich wär, ich würd sofort. Sofort. Da kann man sogar legal Gras rauchen, man muss sich nicht verstecken.

[alle lachen]

I2: Ja stimmt, das ist ein Vorteil.

IP9: Kann man auch auf der Straße rauchen?

I1: Eigentlich nicht. Aber...

IP8: ...Nur in diesen Coffeshops, oder?

I1: Ja.

IP9: Und wieso haben sie das überhaupt gemacht?

IP8: Wegen Steuer, das ist ur klug, nicht wie hier in Österreich Lohnsteuer. Oder gibt's dort auch Lohnsteuer?

I1: Jaja.

IP8: Oh.

[alle lachen]

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

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

Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen.

Kim Dusch & Katharina Gredler

Wien 2015

Abstract

DEUTSCHES ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

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

ENGLISH ABSTRACT

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

The second part is empirical, and we describe the results of interviews and relate them to the hypotheses of the theoretical part. We conducted interviews – which were both narrative and problem centered – with eight pupils and four teachers. We interviewed them about the social field, i.e. school, in which they are agents. We conducted 13 hypotheses, based on the theoretical discourse of the characteristics of the competitive society and the social field school:

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

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

We did not find all of the characteristics of the discourse of a competitive society in the interviews, and partly there were even contradictions within them: We did find that the agents' argumentations tended to be purposively rational (especially relating to the concept of learning as an investment) and not value rational. In addition, the study participants wished for school lessons that allow them to actively participate in terms of teaching structure. Moreover, we found a strong focus on self-responsibility and the use of competition as a categorization model. In contrast, there were also characteristics – described by the authors of the discourse – that we did not find: For example, the behavior of wanting to be better than others (and also strategize relationships according to that concept), or that the agents did not have a sense of community. The participants were also not only focused on themselves and they did not always feel the pressure of self-optimization. Our study merely shows that they do not want to be worse than others. Solidarity and friendship seem to be very important to them. They did tell about pressure because of the demands of the school system. However, in contrast to what the representatives of the discourse report, the participants did not experience these demands as excessive, and especially not due to new measures. There is an ambivalent attitude towards the patterns of a competitive society system; i.e., whereas the agents do criticize these patterns explicitly, they nevertheless show behavior that corresponds with these patterns.

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

NEDERLANDSE ABSTRACT

In onder andere de media en wetenschappelijke publicaties wordt een verband gelegd tussen de concurrentiemaatschappij en de (negatieve) invloed die deze

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

Eenzijds wordt aan de hand van verschillende auteurs het discours van de concurrentiemaatschappij theoretisch uitgewerkt op macro-, meso- en microniveau. Met name het werk van socioloog Hartmut Rosa en 'bildungswetenschapper' Erich Ribolits worden als centrale bronnen gebruikt. Van de kenmerken van de concurrentiemaatschappij, die zij noemen, zijn hypothesen geformuleerd, waarmee een narratief en probleem-gecentreerd interview is ontworpen. De hypothesen worden onderzocht met behulp van een kwalitatieve inhoudsanalyse van 10 interviews, met 8 leerlingen en 4 docenten. De 13 hypothesen die geformuleerd werden vanuit het theoretische discours over actoren in de concurrentiemaatschappij en toegespitst op het sociale veld 'school', zijn:

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

11. Het ideaal van de actoren voor docenten is dat zij zich als coaches gedragen en niet als kennisoverdragers.
12. De actoren ondervinden druk en overbelasting doordat zij de (nieuwe) eisen die van het onderwijssysteem uitgaan moeten vervullen.
13. Sociale contacten worden door de actoren berekenend aangegaan, met het doel uiteindelijk de beste te zijn.

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

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

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

Kapitel 1. Einleitung

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

1.1 FORSCHUNGSINTERESSE UND PROBLEMAUFRISS

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

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

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

Auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird das Thema Wettbewerbsfähigkeit aufgegriffen. Nach Lutz Koch (2004) hat sich das Bildungsverständnis seit der Einführung von PISA im Jahre 2000 neu ausgerichtet. Koch führt dazu den Unterschied zwischen allgemeiner Menschenbildung und Grundbildung an. Es gehe bei Ersterer darum, Individuen nicht bloß mit Kenntnissen oder Fertigkeiten auszustatten oder auszurüsten, sondern darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Menschen ermöglichen, sich bereichern zu können. Koch zitiert hierzu Blumenberg: „Bildung sei kein Arsenal, Bildung sei ein Horizont“ (Blumenberg 1998¹, 25, zitiert nach Koch 2004, 185). Laut Koch hat sich aber immer mehr diese zielgerichtete und nach Nützlichkeit orientierte Vorstellung von Bildung durchgesetzt. Die funktionalistische Darstellung von Bildung entspricht Koch zufolge dem Ansatz, von dem PISA ausgeht, weil in dessen Rahmen die unterschiedlichen zu erwerbenden Kompetenzen als *Werkzeuge* bestimmt werden und von PISA

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

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

³ Sowohl die Bearbeitung der Bildungssystem-Ebene, als auch jene der Thematik „das Individuum im Bildungssystem“ sind in Kapitel 3.3 zu finden. Ribolits, der als zentraler Autor für die

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

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

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

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

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

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

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

Folgt man diesen Ausführungen, kann daraus geschlossen werden, dass Konkurrenz im Sprechen von Menschen zurückzufinden sein müsste, da beispielsweise Kirchhoff bemerkt, dass Konkurrenz zum „dominanten

Handlungsziel“ (Kirchhoff 2015, 8) von AkteurInnen geworden ist. Lohmann (2005, 2) gibt an, dass sich die ökonomischen Gesetze des Kapitalismus umfassend auf die unterschiedlichen Lebensbereiche der Menschen ausgeweitet hätten und eine Folge davon sei, dass das Handeln und Sprechen der Menschen einem Kostenminimierungs- und Profiterhöhungs-Kalkül unterworfen sei. In der folgenden Arbeit werden die vermeintlichen Auswirkungen einer Konkurrenzgesellschaft untersucht.

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

1.2 FRAGESTELLUNG

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet daher:

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

1.3 BEGRIFFSSPEZIFIZIERUNG

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

1.3.1 Beschreiben und bewerten

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

1.3.2 SchülerInnen und LehrerInnen

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

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

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

In Kapitel 4 wird eine genaue Beschreibung der Stichprobe gegeben.

1.3.3 Unterricht und das soziale Feld Schule

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

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

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

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

1.3.4 Der konkurrenzgesellschaftliche Diskurs

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

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

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

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

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

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

1.3.5 Verorten und interpretieren

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

Die Generierung der Hypothesen, die Operationalisierung sowie auch der Interviewentwurf werden in Kapitel 4 dargelegt. Die Transkripte können im Anhang dieser Arbeit gefunden werden.

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

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

1.4 ERKENNTNISINTERESSE

Diese Masterarbeit entsteht im Schwerpunkt *Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation* des Studiums Bildungswissenschaft. In diesem Schwerpunkt liegt der Fokus unter anderem auf Modellen von Bildung und gesellschaftlicher Veränderung bzw. deren eventueller Zusammenhang. Er kann insofern als interdisziplinär bezeichnet werden, als dass in der Bildungswissenschaft Perspektiven aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern zusammengebracht werden, wie zum Beispiel aus Philosophie und Soziologie, wie es auch in dieser Arbeit umgesetzt wird.

Ziel dieser Arbeit ist es, eine aus einem theoretischen Konzept stammende Gegenwartsdiagnose mit empirischen Daten in Verbindung zu setzen. Es wird also eine reflexive Beziehung von Theorie und Praxis angestrebt. Kate Meyer-Drawe (1984) thematisiert das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Sie beschreibt den Charakter der Theorie als „frei [...] von Handlungszwängen und Existenznöten“ (Meyer-Drawe 1984, 252). Wenn man aber in der pädagogischen Praxis von der Aktualität der Situation zum Handeln „gezwungen“ werde, benötige man statt einer theoretischen Auseinandersetzung eine praktische Handlungsperspektive. Theorie könnte daher zum „verzichtbaren Luxus“ (Meyer-Drawe 1984, 252) werden, wenn die Not zum Handeln da ist. In der Praxis werde gehandelt – nicht mit dem Ziel, eine Theorie zu verstehen, sondern um als handelnder Mensch verstanden zu werden und Bestätigung, also Sinn im eigenen Handeln, zu erfahren. Es könne erst in der pluralistischen komplexen pädagogischen Situation ein Sinn entstehen. Theorie könne der Komplexität solcher praktischer Situationen nicht gerecht werden, weil sie immer in Distanz dazu stehe und in einer gewissen Art und Weise eingeschränkt sei, weil sie beispielsweise kategorisiert, deutet oder versucht, praktische Phänomene überschaubar zu machen. Praxis gehe sozusagen über die Theorie

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

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

1.5 DAS KOMBI PROJEKT

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

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

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

Kapitel 2. Methoden

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

2.1 DIE BESCHREIBUNG DES KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURSES AUF UNTERSCHIEDLICHEN EBENEN

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

„Unter Diskursen verstehen wir im forschungspraktischen Sinn [...] Textkorpora, deren Zusammensetzung durch im weitesten Sinne inhaltliche [...] Kriterien bestimmt wird. Zu einem Diskurs gehören alle Texte, die [erstens] sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, [...] und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen, [zweitens] den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf Zeitraum/ Zeitschnitte, [...] Gesellschaftsausschnitt [...] und andere Parameter genügen, und [drittens] durch explizite oder implizite [...] Verweisungen aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden.“ (Busse/Teubert 2013, 16f)

Die „Einheit eines Diskurses [...] [kann vom] Blickwinkel der Wissenschaftler bestimmt“ (Busse/Teubert 2013, 18) werden. So werden die in dieser Arbeit ausgewählten Texte zu dem Diskurs zugehörige Literatur und deren AutorInnen eventuell zu RepräsentantInnen des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses gemacht und damit von den beiden Forscherinnen die Breite des Diskurses selbst bestimmt: Die ausgewählte Lektüre aller genannten AutorInnen kann in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht werden, da mit deren Hilfe eine Beschreibung der Gesellschaft in Hinblick auf ein vermeintliches darin herrschendes Konkurrenzprinzip vorgenommen werden kann und daraus Folgen für Bildungssystem und das Individuum geschlossen werden bzw. sich schließen lassen. Außerdem wird auch teilweise von den unterschiedlichen AutorInnen aufeinander verwiesen.

Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf Texten der Soziologen Hartmut Rosa (2006), Dietmar Wetzel (2013) und Ulrich Bröckling (2004, 2007) sowie der BildungswissenschaftlerInnen Erich Ribolits (1997, 2009), Jörg Ruhloff (2005, 2007), Ingrid Lohmann (2005), Monika Witsch (2007) und des Philosophen Konrad Paul Liessmann (2009), weil sie sich alle implizit oder explizit auf das Konkurrenzdenkens der (spät)modernen Gesellschaft beziehen. Sie stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang zueinander, weil sie Konkurrenz und Wettbewerb (im Bildungssystem) zu einem ihrer Hauptthemen gemacht haben oder sogar explizit von einer Konkurrenzgesellschaft sprechen. Die AutorInnen beziehen sich aufeinander: Beispielsweise bezeichnet Wetzel Rosa in seinem Buch als zentralen Autor im konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs (vgl. Wetzel 2013), Ribolits zitiert Bröckling (vgl. Ribolits 2012, 2009) oder Lohmann verweist auf Ribolits (vgl. Lohmann 2007, 8). Außerdem werden sie auch des Öfteren von anderen AutorInnen (vgl. z.B. Hribernik 2008; Kirchhoff 2015) in einen Zusammenhang gebracht.

Ein Diskurs kann auf unterschiedlichen Ebenen, die von einander abhängig sind, einander beeinflussen und miteinander verbunden sind, nämlich das Gemeinschafts-, Organisations- und das individuelle Niveau, dargestellt werden. Nach Wetzel (2013) „[erzeugen] Wettbewerbe [...] nicht nur (diskursive) Effekte auf der Ebene der Subjekte, sondern auch auf der institutionellen und der gesellschaftlichen“ (Wetzel 2013, 34). Daher wird der ausgewählte Diskurs auch in dieser Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen analysiert: Auf der Mikroebene

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

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

2.2 FORMULIERUNG VON HYPOTHESEN UND IHRE OPERATIONALISIERUNG

Die Beschreibung des Diskurses fungiert als Basis für die Formulierung von Thesen. Eine These ist eine Behauptung (vom Griechischen $\theta\epsilon\sigma\iota\varsigma$), die nicht offensichtlich richtig ist und daher einen Beweis oder Beleg braucht. Dies macht den Unterschied zu (unstrittigen) Tatsachenaussagen aus. Merkmale von guten Thesen sind, dass sie kurz und prägnant formuliert sind, dass sie strittig sind, dass sie eine Gegenthese ermöglichen, dass sie sachlich und distanziert formuliert sind und dass sie von der Begründung, wie es zu dieser These gekommen ist, getrennt sind. (Vgl. Verschuren 2005, 123f) Eine Hypothese (vom Griechischen $\mu\pi\omicron\theta\epsilon\sigma\iota\varsigma$, was Unterstellung bedeutet) ist eine bestimmte Form von Thesen. Eine These stellt eine einfache Behauptung dar, eine Hypothese aber unterstellt einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Faktoren. Oft

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

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

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

2.3 INTERVIEWS

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

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

2.3.1 Das narrative Interview

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

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

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

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

2.3.2 Das problemzentrierte Interview

Da untersucht wird, inwiefern Hinweise auf die Hypothesen in den Erzählungen der Interviewpersonen gefunden werden können und im ersten Teil des Interviews nicht explizit danach gefragt wird, was der Diskurs behandelt, werden die Interviewpersonen im zweiten Teil spezifischer auf die Themen der Hypothesen hin gesteuert. Im Mittelpunkt stehen aber noch immer die Wahrnehmungen und Reflexionen der AkteurInnen. Der Strukturierungsgrad eines problemzentriertes Interview ist deutlich höher als der eines narrativen Interviews, es ist aber auch nicht völlig strukturiert und kann daher nach Witzel zu den halbstrukturierten Interviews gezählt werden. (Vgl. Witzel 2000, 4)

Das Problemzentrierte Interview ist ein Untersuchungsverfahren, bei dem einerseits das theoretische Vorwissen des Forschers nicht ausgeklammert wird, andererseits aber durch das Prinzip der Offenheit spezifische Relevanzsetzungen der Interviewpartnerinnen angeregt werden. Die subjektive Sicht der Interviewperson auf ein Problem soll möglichst präzise dargestellt werden können. Dafür ist es wichtig, dass der/die ForscherIn möglichst unvoreingenommen die individuellen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der AkteurInnen versucht nachzuvollziehen. Diese Vorgehensweise soll gewährleisten, dass die Sicht der Interviewperson im Mittelpunkt steht und nicht die des Interviewers selbst. (vgl. Witzel 2000, 1f) Dies verlangt von den InterviewerInnen eine sensible und akzeptierende Haltung, sowohl in Bezug auf ihr Vorwissen, als auch auf den gesamten Forschungsverlauf, um das Vertrauen und die Offenheit der Interviewpersonen zu gewinnen (Prozessorientierung). (Vgl. Witzel 2000, 2f) Wie beim narrativen Interview heißt das, dass keine Urteile über das Gesagte ausgesprochen werden und dass die Interviewpersonen sich

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

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

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

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

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

erschien, oder die vorab formulierten Fragen. So wurde versucht, die für diese Arbeit relevanten Themen auf möglichst „natürliche“ Weise ins Interview einfließen zu lassen und nicht eine Fragenliste abzuarbeiten. Die offene Haltung der Interviewerinnen (Prozessorientierung) wurde bereits erklärt.

Wichtig ist weiters, dass die Interviewperson selbst als ExpertInnen angesehen werden (vgl. Witzel 2000, 5), indem ihre Erfahrungen als relevant für eine Forschung betrachtet werden. Weiters soll ihnen nicht das Gefühl vermittelt werden, bestimmte Erwartungen der Interviewerinnen erfüllen zu müssen. Dies ist in den Interviews so gestaltet worden, dass schon anfangs erklärt wurde, dass die Interviewpersonen nichts anderes tun müssten, als frei darüber zu erzählen, was sie über Unterricht und die Schule denken. Weiters versuchten sich die Interviewerinnen als interessierte Fragende darzustellen, die auch Verwunderung und Überraschung zeigten, um nicht das Gefühl zu vermitteln, allwissend zu sein.

2.4 QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Ziel einer Inhaltsanalyse ist es, Material, welches aus einer bestimmten Kommunikationsform entstanden ist, zu analysieren. Für die Untersuchung dieser Masterarbeit wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2002, 2003, 2010) als Ausgangspunkt genommen, da sich diese Methode besonders gut für die Verarbeitung größerer Materialmengen, aber auch zur klaren Darstellung von komplexen Einzelfallanalysen eignet (vgl. Mayring 2010, 611). In dieser Arbeit wird angestrebt, Aussagen aus Interviews mit dem theoretischen Diskurs über die Konkurrenzgesellschaft zu verknüpfen. Die Interviewaussagen können so vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung gedeutet werden, gleichzeitig kann die Besonderheit des Materials bewahrt bleiben. Die finanziellen und zeitlichen Ressourcen reichen nicht aus, um alle Anforderungen von Mayring zu erfüllen, beispielsweise kann vor der eigentlichen Untersuchung kein Test mithilfe einer Pilotstudie (Mayring 2003, 42ff) durchgeführt werden.

Laut Mayring (2003) soll freie Interpretation vermieden werden, daher verlangt die Inhaltsanalyse ein systematisches Vorgehen nach expliziten Regeln, sodass die Analyse verständlich, nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar wird. Neben der Regelgeleitetheit ist auch Theoriegeleitetheit ein wichtiger Aspekt der Inhaltsanalyse: Unter einer bestimmten Fragestellung wird der Text,

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

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

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

wird, weil sie zu unterschiedlichen Hypothesen passt. Die Sammlung von Interviewzitate wird in einem zweiten Schritt dahingehend interpretiert, welche Zitate eine Hypothese eher bestätigen oder entkräften könnten. Es kann sein, dass einige Aussagen nicht eindeutig als bestätigend oder entkräftend eingeordnet werden können, aber trotzdem zum Thema der Hypothese passen, weil sie vielleicht eine ganz neue oder andere Perspektive auf die Hypothese werfen. Auch diese Aussagen wurden in die Sammlung aufgenommen. Wenn alle relevanten Textstellen aus allen Interviews zusammengetragen worden sind, werden sie in einem dritten Schritt zusammengefasst und daraus wird eine „Antwort“ auf bzw. eine Auseinandersetzung mit der Hypothese formuliert. In der Ausarbeitung werden sowohl Zusammenfassungen als auch direkte Zitate verwendet. Die Auseinandersetzung mit dem Material führt dazu, dass eine Hypothese teilweise bestätigt, entkräftet, erweitert oder ergänzt werden kann.

Die Interpretation der Interviews erfolgt von den beiden Forscherinnen gemeinsam, um den Interpretationsraum und die –möglichkeiten zu vergrößern. Außerdem werden Ausschnitte der Interviews mit einer Gruppe von KollegInnen besprochen.

Die Forscherinnen dieser Arbeit arbeiten ihre jeweils eigenen Hypothesen aus, die schließlich miteinander in Verbindung gesetzt werden, um gemeinsam eine Antwort auf die Forschungsfrage formulieren zu können.

2.5 METHODOLOGISCHE QUALITÄT

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

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

2.5.1 Objektivität

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

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

2.5.2 Externe Reliabilität

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

2.5.3 Interne Validität

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

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

Kapitel 3. Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs

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

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

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

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

Was ist gemeint, wenn, Rosa zufolge, von der *Gesellschaft* die Rede ist? Rosa spricht davon, dass Veränderungen daran erkannt werden können, wie Ressourcen, Status oder Güter in der Gesellschaft verteilt werden und dass diese Veränderung in den Verteilungsmechanismen den Übergang „von der traditionellen zur modernen Gesellschaft“ markiere (Rosa 2006, 82). Die moderne Gesellschaft könne *Konkurrenzgesellschaft* genannt werden, denn, so Rosa, habe sich das Wettbewerbsprinzip in dieser modernen Gesellschaft in allen Bereichen verbreitet und Individuen (und auch Kollektive) würden in der modernen Gesellschaft, *aber erst recht* in der spätmodernen Gesellschaft, miteinander konkurrieren. (Vgl. Rosa 2006, 86) Die Gegenwartsdiagnose von Rosa bezieht sich also insbesondere auf die spätmoderne Gesellschaft, hätte ihre Anfänge bereits in der Moderne gehabt. Gesellschaft umfasse, so Rosa, Individuen, Gruppen und Institutionen, aber auch ganze Länder. Er spricht vom Einfluss der europäischen Staatenkonkurrenz⁶, welche den Boden für den Fokus auf und die Zunahme von Konkurrenzdenken in der Gesellschaft geebnet habe. Rosa spricht dabei im Artikel explizit nur vom europäischen Kontinent (vgl. Rosa 2006, 90), in anderen Werken aber bezieht er sich auf die Schriften des kanadischen Philosophen Charles Taylor (vgl. u.a. Rosa 1998; Rosa/Kern 2012)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1 Die Begriffe Wettbewerb und Konkurrenz

Rosa bezieht sich bei seiner Definition von Konkurrenz auf das Werk von Georg Simmel¹⁰, der im Jahr 1903 beschrieb, dass es bei (menschlicher) Konkurrenz nicht um das Wetteifern um konkrete Güter oder Privilegien gehe, „sondern [darum,] sich in seinen Leistungen und Errungenschaften mit einem anderen gleichsam ‚indirekt‘ zu messen“ (Rosa 2006, 84), also dem Wettbewerb „um ein Drittes“. Das ‚Dritte‘ sei dann oft etwas Abstraktes, das nicht substantiell existiert. Das Dritte könnte nach Wetzel zum Beispiel Status, Macht, Gewinn, Ansehen oder Zuneigung sein. (Vgl. Rosa 2006, 84; Wetzel 2013, 56) „For humans, competition is not so much about domination, but about exerting social control over resources in contexts where others are going after the same resources“ (Tandoc Jr. et al. 2014, 140). Die Begrenztheit der gesellschaftlichen Ressourcen lassen nicht zu, dass beispielsweise alle den selben Status erwerben, sondern ein solcher sei nur für einige erreichbar. (Vgl. Wetzel 2013, 55; Tandoc Jr. et al. 2014, 140) Der Maßstab, der in einer Konkurrenzgesellschaft Gültigkeit habe, sei, inwiefern ein Mensch oder eine Institution *konkurrenzfähig* sei. Den Menschen, die sich als konkurrenzfähig erweisen, werde eher Status zugeschrieben. Die Konkurrenz, von der laut Rosa in der Konkurrenzgesellschaft die Rede sei, sei daher besonders, weil sie sich zwischenmenschlich, aber auch dann, wenn Menschen nicht tatsächlich (körperlich, physisch) zusammen sind, zeige. Diese Konkurrenz gehe also über die konkrete Begegnung hinaus und bleibe stets als Konkurrenzdruck anwesend. Wenn um etwas Konkretes (zum Beispiel um Essen oder Geld) „gestritten“ werde, sei das Moment vorbei, sobald einer gewinnt, aber wenn um etwas Abstraktes „gestritten“ werde, sei dies fortlaufend, auch wenn man physisch nicht mehr miteinander konfrontiert sei. Man könne immer seine eigene Konkurrenzfähigkeit

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Die Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft nach Hartmut Rosa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2.1 Konkurrenz als Interaktionsmodus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das Wettbewerbsprinzip hätte sich laut Rosa also über unterschiedliche Sozialsphären ausgebreitet und eine Art Totalitätsanspruch erhoben: „Alle noch nicht wettbewerbsförmig organisierten Sozialsphären (gesetzliche Krankenhäuser, Schulen und Universitäten als Bildungseinrichtungen, Wasserwerke und neuerdings sogar Gefängnisse und Sicherheitskräfte) geraten unter massiven Druck und gelten als chronisch ineffizient und hoffnungslos anachronistisch“ (Rosa 2006, 86). Zudem sei Konkurrenzfähigkeit Teil des Prozesses der Globalisierung geworden und somit sei es auch wichtig geworden, diese Fähigkeit im internationalen Bereich zu etablieren. (Vgl. Rosa 2006, 86f) Die Entstehung von weltweiten Unterrichtsmessungen wie PISA kann hier als Beispiel genannt werden.

Als weiteres Beispiel dafür kann die Messung des Bruttoinlandsproduktes (BIP) genannt werden. Diese Richtlinie für nationale Leistungen ist seit den neunziger Jahren zum Standard geworden und werde verwendet, um neben der wirtschaftlichen Lage auch die allgemeine Lebensqualität in einem Land zu messen. Diese Form der Messung von Entwicklungen sei darauf ausgerichtet, das Ziel eines Landes ausschließlich in seinem ökonomischen Wachstum zu sehen. Gesellschaftliche Gleichheit, die Verteilung des nationalen Einkommens, die Grundsteine für eine stabile Demokratie und die Qualität der menschlichen Beziehungen würden damit aber unbeachtet bleiben. (Vgl. Nussbaum 2010, 30) Tobias Pfaff stellt hierzu die Frage, ob „wissenschaftliches Wachstum tatsächlich zu einer Steigerung dessen beitrage, was die Lebenszufriedenheit der Individuen schafft“ (Pfaff 2011, 365). Jedoch werde nach Pfaff diese Frage von Ökonomen lange ignoriert und das BIP werde immer mehr als Synonym für Zufriedenheit oder Glück verwendet. Pfaff spricht in diesem Kontext von „Economics of Happiness“.

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

3.1.2.1.1 Die Überschussproduktion an Kreativität

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

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

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

3.1.2.1.2 Die dynamische Sozialordnung

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

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

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

3.1.2.1.3 Der Leitgedanke der Normalität der Konkurrenz

Die dritte Konsequenz von Konkurrenz als Interaktionsmodus, die von Rosa aufgelistet wird, bestehe darin, dass die Ergebnisse eines Konkurrenzstreits als fair und objektiv angesehen werden würden. Die Leitidee dessen sei es, dass, wenn ein fairer und freier Wettbewerb stattfindet, sich das Bessere durchsetze. Dies habe zur Folge, dass „konkurrenz-externe ethische, ästhetische oder moralische Erwägungen über das *Ergebnis* des Konkurrenzkampfes überflüssig, wenn nicht gar systemschädigend, weil sie mit der Grundidee des freien Wettbewerbs unvereinbar sind[, scheinen]. Wettbewerbssysteme funktionieren genau dann effizient, wenn sie von inhaltlichen Zielvorgaben entlastet sind“ (Rosa 2006, 89). Dadurch, dass keine inhaltlichen Ziele für Wissenschaft und Kunst von externen Instanzen formuliert werden, sondern dass sich diese Disziplinen genuin wettbewerbsförmig organisieren lassen, habe ihre Effizienzsteigerung zur Folge gehabt. (Vgl. Rosa 2006, 89)

Nach René Gude (2014) könne ein gesellschaftliches „Sprachspiel“ erkannt werden, das der Beschreibung von Rosa ähnelt, dass Konkurrenz Teil der Natur des Menschen sei. Dies könnte man daran bemerken, dass Wettbewerbsergebnissen teils eine hohe Wichtigkeit beigemessen werden. So bestimmen beispielsweise Rankings, welche Positionen Organisationen, Schulen, Geschäfte, et cetera verdient hätten. Als Beispiel für Gudes Standpunkt könnten PISA-Tests herangezogen werden: Wenn eine Schule bei einer PISA-Testung nicht gut abschneidet, werde sie mit hoher Wahrscheinlichkeit gesellschaftlich als eine schlechte Schule gesehen. Der Fokus komme somit auf die Resultate zu liegen. Was genau erreicht werde in der Arbeit oder was wirklich gelernt werde in der Schule, werde nicht besprochen. Gude erkennt das Sprachspiel daran, dass Wörter wie Effizienz, Leistung, Wachstum oder Innovation eine positive Konnotation zugeschrieben wird und dass sie eine argumentative Kraft haben. Wenn auf eine Frage nach einem Warum also mit

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

3.1.2.2 Konkurrenz als soziales Instrument

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

Rosa stellt die Frage, ob Konkurrenz als dominanter Interaktionsmodus dann das richtige soziale Instrument dafür sein kann, die optimalen Bedingungen zu schaffen, um dieses gute Leben für so viele Menschen wie möglich zu erreichen. Eine Folge von der Verbreitung des Wettbewerbsprinzips in unterschiedlichen Sozialsphären sei eine sehr hohe Steigerung der Effizienz und Leistung. In der Wirtschaft könne man dies an der Produktion messen, in der Wissenschaft an der ständigen Innovation, in der Politik am demokratischen Parteienwettbewerb, im Sport sei man sehr darauf fokussiert, ständig neue Rekorde kümmern, in der Kunst könne man eine Steigerung der Veranstaltungen und Produktion wahrnehmen und sogar das religiöse Leben sei lebendiger, wenn es mehr Wettbewerb zwischen Kirchen oder Vereinen gäbe. Rosa verweist beispielsweise auf ein Buch zweier amerikanischen Religionssoziologen mit dem Titel *Winners and losers in our religious economy*.¹³ Anhand von Beispielen will Rosa zeigen, dass sich das Wettbewerbsprinzips als Interaktionsmodus als ein fruchtbares Instrument erweist, wenn es auf die „Realisierung substantieller gesellschaftlicher Ziele – wirtschaftlicher Wohlstand, wissenschaftliche Erkenntnisse, technische

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

stark mit den eigenen Werten zusammen: „'Autonomie' ist als personale Autonomie zu verstehen: in der Lage zu sein, auf der Basis von Gründen, Meinungen, Motiven oder Wünschen, die die eigenen sind – also nicht von anderen oder politisch aufgezwungene –, darüber zu reflektieren, wie man leben möchte, um das eigene Leben auch entsprechend leben zu können“ (Rössler 2011, 515).

Weil also Konkurrenz in der vermeintlichen Konkurrenzgesellschaft das dominante soziale Instrument sei, seien laut Rosa die Möglichkeiten für das Erschaffen von Kollektivgütern und inhaltlich wertvollen Vorstellungen sowie für das Gestalten des guten Lebens, wie man es individuell definiert, gering.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1. Anerkennungsmuster und Selbstwertgefühl in der Konkurrenzgesellschaft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2 Das Individuum als Selbstunternehmer

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

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

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

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

Rosa bemerkt auf gesellschaftlicher Ebene, dass sich Konkurrenzfähigkeit – oder das Konkurrenzfähig-Machen von Institutionen oder Bereichen – als Lösungsstrategie für Probleme durchgesetzt habe. Nach Bröckling gilt das auch für das Unternehmertum die Abwesenheit desselben verursache sogar Probleme. „Unternehmerische Initiative gilt inzwischen als Universaltherapie für alles und jeden, ihr Fehlen als Ursache sämtlicher Probleme. Der *spirit of enterprise* soll wirtschaftliche Stagnation überwinden und die allgemeine Prosperität fördern, er soll bürokratische Verkrustungen wie politische Borniertheiten beseitigen, im Geiste marktförmigen Austausch die Gesellschaft pazifizieren und schließlich jedem Einzelnen zu Erfolg und Zufriedenheit verhelfen“ (Bröckling 2004a, 271). Nach Bröckling beschränke sich dieser Ruf um Unternehmen nicht auf die Wirtschaft: „[U]nternehmerisch handeln können und sollen auch jene, die nichts anders zu Markte zu tragen haben als ihre eigene Haut“ (Bröckling 2004a, 271). Bröckling spricht davon, dass der Unternehmer das Leitbild von modernen Individuen geworden sei und er nennt dies „das unternehmerische Selbst“ (vgl. Bröckling 2007, 7) Ein unternehmerisches Selbst sei keinen konkreten Menschen, den man empirisch beobachten kann. Nach Bröckling werdet man ihn nicht irgendwo in einem Büro oder Firma wiederfinden können. Vielmehr ist das unternehmerische Selbst eine „Weise, in der Individuen als Person adressiert werden, und zugleich die Richtung, in der sie verändert werden und sich verändern sollen“ (Bröckling 2007, 46). Das Bild des unternehmerischen Selbst spiegele das Menschenbild, dass eine normative Kraft habe, in der Gesellschaft habe, weil es Handlungsmaximen für moderne Lebensführung bietet. Bröckling deutet hier das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aus und auch die Normativität, die dieses mit sich bringe: „Ein unternehmerisches Selbst ist man nicht, man soll es werden. Und man kann es nur werden, weil man immer schon als solches angesprochen ist“ (Bröckling 2007, 47). (Vgl. Bröckling 2007, 46f) Der Name „unternehmerisches Selbst“ findet seinen Ursprung in dem wirtschaftlichen Begriff von Unternehmertum. In dem ökonomischen Bereich wird ein Unternehmer als ein Selbständiger beschrieben. Er sei verantwortlich für sein eigenes Kapital. Sein Gewinn sei ausschließlich für ihn selbst – er müsse ihn

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

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

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

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

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

3.2.3 Der instrumentelle Charakter subjektdefinierender Eigenschaften

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS AUF MESOEbene: DAS BILDUNGSSYSTEM (KATHARINA GREGLER)

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

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

„Marktgesellschaft“ (Ribolits 2009, 9), „Wissensgesellschaft“ (Ribolits 2009, 11), „Warengesellschaft“ (Ribolits 2009, 32), „Massengesellschaft“ (Ribolits 2009, 75) oder „Industriegesellschaft“¹⁵ (Ribolits 2009, 17) . Allerdings stützt er seine Argumentation auch auf AutorInnen, die den Terminus gebrauchen (z.B. Jencks et al. 1973, zit. n. Ribolits 2009, 81¹⁶). Er kann als Vertreter des in dieser Arbeit gewählten Diskurses angesehen werden, da er die Phänomene Pädagogik und Bildung untersucht, die sich, so Ribolits, durch Konkurrenz, die in heutigen, mittlerweile ausschließlich nach kapitalistisch-ökonomischen Prinzipien funktionierenden „industriewirtschaftlichen Gesellschaften“ (Ribolits 1997, 8), einen extrem wichtigen Stellenwert erfahren würde, stark verändert hätten. Auch kann er als Vertreter des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses betrachtet werden, da er, entsprechend der gewählten Diskursdefinition von Busse/Teubert, auch auf andere AutorInnen des Diskurses, wie er in dieser Arbeit dargestellt wird, verweist, so beispielsweise auf Bröckling (vgl. Ribolits 2009, 26, 38, 44, 217) oder auch umgekehrt auf ihn verwiesen wird, z.B. durch Lohmann (vgl. Lohmann 2007, 8).

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

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

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

Er geht nicht genau darauf ein, wie er den Begriff „Bildungssystem“ definiert oder wie es aufgebaut ist. Er nennt lediglich einige Institutionen und Personen, das es umfasst, nämlich Schule, „Beamte des so genannten Bildungsministerium“ (Ribolits 2009, 229), SchülerInnen und LehrerInnen.¹⁷ Für den Begriff „Bildung“ hingegen liefert er ein klarere Definition, darunter versteht er Selbstbefreiung und daher müssten Bildungsbemühungen auf die Entfaltung widerständig-emanzipatorischer Potentiale zielen, was sich aber, und dies kann als seine Grundaussage bezeichnet werden, völlig konträr dazu verhalte, was unser Bildungswesen intendieren würde, nämlich „sich einem System anzudienen und darin problemlos zu funktionieren“ (Ribolits 2009, 33). Bildung sei eine Größe, die „zwar nie losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen gefaßt werden kann, aber dennoch nur Sinn gibt, wenn sie in ihrer konkreten Auswirkung über den gesellschaftlichen Status quo hinausweist“ (Ribolits 1997, 15). Unser Bildungssystem (und an dieser Stelle sei angemerkt, dass Ribolits regelmäßig betont, dass unser nach marktwirtschaftlichen Prinzipien funktionierendes Bildungssystem nichts mehr mit Bildung als Mittel zur Befreiung und Mündigkeit zu tun habe und die Begriffe „Bildungssystem“ oder „Bildungswesen“ daher kritisch betrachtet werden müssten¹⁸), folge jedenfalls dem völlig widersprechenden Motiven:

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

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

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

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

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

3.3.1 Die Verknüpfung von Bildung und Ökonomie

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

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

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

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

3.3.1.1 Die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds

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

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

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

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

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

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

3.3.1.2. Veränderung von Vokabular und Argumentationslogiken im Bildungsbereich

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

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

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

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

3.3.1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens

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

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

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

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

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

Da in der Marktsystem alles am Tauschwert gemessen werde, fokussiere auch das Lernen nur mehr darauf, wie Menschen dadurch marktgängiger gemacht werden könnten, was Bildung, wie Ribolits sie verstanden haben will, völlig widerspreche. Weil man Menschen mithilfe von bloßer Qualifizierung möglichst gut verwertbar machen wolle, gehe es nur mehr um Bildung von Kapital, nicht aber um Bildung von Individuen. Bildung, die eben das menschliche Bedürfnis nach Wachstum und Entwicklung stillen sollte, sei nicht mehr möglich, sondern nur mehr eine „Bildung“ als Ware, deren ausschließlicher Zweck es ist, Kapital zu vermehren. Bildung, die zu befreiender Erkenntnis führe, gebe es nicht mehr, da der Kapitalismus Menschen brauche, die sich in den Dienst wirtschaftlicher Verwertung stellen würden und diese zwei Ziele schließen sich, Ribolits zufolge, gegenseitig aus. (Vgl. Ribolits 2009, 60f).

Ganz ähnlich argumentiert Witsch: Der „Markt als Ordnungsmoment [sei] zentraler Bezugspunkt von Handeln im Bildungssektor geworden“ (Witsch 2007, 109). Ökonomische Prinzipien der Effizienz und des Wettbewerbs hätten sich etabliert und „damit eine fortschreitende Umdeutung der Bildung in Ware“ (Witsch 2007, 111) möglich gemacht.

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

3.3.2 Die Veränderung von Bildung durch kapitalistisch-ökonomischen Gesellschaften

Ribolits geht davon aus, dass sich der „Stellenwert von Pädagogik und Bildung im Zusammenhang mit den aufgrund technologischer und wirtschaftlicher Entwicklung stattfindenden gesellschaftlichen Wandel“ (Ribolits 2009, 7) verändert habe. Erstens sei ökonomisch verwertbare *Arbeit* in unserer Gesellschaft zur wichtigsten Bezugsgröße für Erziehung geworden, was dazu geführt habe, dass Pädagogik als jene Instanz betrachtet werde, die Menschen mithilfe von optimierten Lernprozessen eben darauf vorzubereiten (vgl. Ribolits 1997, 9). Weiters sieht er diese Veränderung vor allem darin, dass *Wissen* das zentrale Mittel „im allgemeinen Konkurrenzkampf“ (Ribolits 2009, 12) geworden sei. Mit dem Begriff Wissen meint er hier nicht nur das Know How bzw. das erworbene Wissen in formalen Abschlüsse von Menschen, denn es sei nichts Neues, dass dies im wirtschaftlichen Verwertungsprozess mit Produktivität(ssteigerung) zusammen hänge – Wissen sei schließlich ein wesentlicher Teil jeder wirtschaftlichen Entwicklung. Den Unterschied zu heute macht er daran fest, dass im Rahmen der kapitalistischen Ökonomie Konkurrenz „freigesetzt“ (Ribolits 2009, 13) worden sei und Wissen damit zum Zweck der Profitmaximierung verwendet werde. Erstens werde die Kapitalisierung von Wissen intensiviert, zweitens sei eine neue Dimension von Wissen, das verwertbar sei, nötig geworden. Verwertbar sei heute vor allem formelles Wissen; während die Aneignung von informellem Wissen²⁰, beispielsweise gebräuchliche Sprache, Gestik, Mimik, et cetera, spontan oder im Umgang mit anderen, grundsätzlich aber nicht vorsätzlich passiere, werde formelles Wissen hauptsächlich durch organisierte Anstrengungen erworben. Dieses Wissen bleibe auch nach dem Erwerb für den Lerner etwas Fremdes, da es ausschließlich als Mittel zum Zweck, welcher beispielsweise Einkommen, Prestige, Zugangsberechtigung, et cetera darstelle, fungiere. Es diene der Verwertbarkeit und habe mit Intellektualität nichts zu tun.

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3 Der Lernende als Selbstunternehmer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.4 Die Sorge um Bildungsqualität

Die Sorge um Bildungsqualität sei, so Ribolits, Thema unüberschaubar vieler Texte geworden, in denen eine Verbesserung gefordert oder ihr Verlust bedauert werde. Diese Sorge sei begleitet von diversen Forderungen, beispielsweise wird verlangt, verbindliche Qualitätsvorgaben²² einzuführen, die Ausbildung und Kontrolle von Personen, die pädagogisch tätig sind zu verbessern, effektivere Formen zur Steuerung²³ von pädagogischen Situationen bereitzustellen und, beinahe am wichtigsten, diese laufend zu evaluieren. (Vgl. Ribolits 2009, 37). Ribolits bezeichnet dieses Phänomen als „allgemein verbreiteten Evaluierungswahn“. (Ribolits 2009, 57).

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

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

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

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

Es liege, so Ribolits, ein dramatischer Definitionsangel des Begriffs „Bildungsqualität“ vor, was man daran erkenne, dass die Forderungen, wie dieses Ziel zu erreichen sei, sich enorm unterscheiden würden. Es werde so getan, als wären die Kriterien dafür ohnehin klar. So sei „Bildungsqualität“ zu einem der „Plastikwörter“ (Pörksens 1988²⁴, zit. n. Ribolits 2009, 38) geworden, für die eine scheinbare Plausibilität charakteristisch sei. Zumindest in Österreich sei die bildungspolitische Diskussion voll von solchen Plastikwörtern, zu denen Ribolits auch „Kompetenz“, „Autonomie“, „Chancengleichheit“, „Qualitätsmanagement“ oder „Employability“ zählt. Es würde nicht erkannt werden, dass bei der Verwendung solcher Begriffe immer auch eine spezifische Interessenslage mitspiele, beispielsweise wenn (und dies sei in Österreich oft der Fall) „die Qualität berufsbildender höherer Schulen mit dem geringen Arbeitslosigkeitsrisiko der AbsolventInnen dieses Schultyps begründet wird“ (Ribolits 2009, 42). Dies impliziere nämlich, dass der Zweck einer Schule es sei, AbsolventInnen für den Arbeitsmarkt, also für eine wirtschaftliche Verwertung, abzuliefern. (Vgl. Ribolits 2009, 38-42).

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

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

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

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

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

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

Hierbei gehe es vor allem um Fragen, wie viele StudentInnen nach welcher Zeit welchen Abschluss erreichen würden, wie viele Abschlüsse innerhalb welcher Bearbeitungszeit nachgewiesen werden könnten, wie viele Drittmittel nötig gewesen wären, zu wie vielen Publikationen man es gebracht hätte, et cetera. Witsch stellt hier die Frage, warum ein schnelles Studium oder zahlreiche Publikationen Ausdruck für Qualität sein sollten. Vielmehr habe man hier furchtlos von Quantität in Qualität übersetzt. (Vgl. Witsch 2007, 108)

Liessmanns Argumentation in diesem Zusammenhang ist ähnlich kritisch. Er führt Kant als Beispiel an, der, gemessen an den heutigen Kriterien, als ineffizient und zu wenig fleißig evaluiert worden wäre. Kaum war er zum Professor ernannt, habe er aufgehört zu publizieren und in den folgenden zehn Jahren danach seien gerade einmal zwei Artikel von ihm erschienen. Liessmann aber beschreibt diese zehn Jahre als die wahrscheinlich produktivsten in Kants Leben, weil in seinem Kopf die *Kritik der reinen Vernunft* gewachsen sei. Solche jahrelangen und konsequenten Nachdenk-Phasen seien heute jedoch, in Anbetracht der monströsen Projektanträge und des hektischen Publizierens, nicht mehr möglich. Auch kritisiert Liessmann die Konzentration darauf, quantitative Vorgaben auf quantitative Art und Weise zu erfüllen, wie es Evaluationen intendieren würden. (Vgl. Liessmann 2009, 89, 98)

3.3.5 Chancengleichheit beim Bildungszugang?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

80) Auch Rosa (2006, 93) betont, wie in Kapitel 3.1 dargestellt, dass im Wettbewerb die Verteilung der Ressourcen, Positionen und Privilegien nach dem Leistungsprinzip erfolge, was aber noch keine soziale Gerechtigkeit sichere.

Den Hauptgrund für die nach wie vor bestehende Ungleichheit sieht Ribolits in unserer gesellschaftlichen Struktur, welche eben hauptsächlich auf Konkurrenz- und Marktmechanismen basiere. Dabei bezeichnet er Vergleiche unter Gesellschaftsmitgliedern nicht prinzipiell als negativ, laut Ribolits gehe es vielmehr darum, anhand welcher Kriterien, zu welchen Zwecken und mit welchen Folgen Menschen miteinander verglichen werden würden und wer die Nutznießer davon seien. Fordere man Chancengleichheit, wie oben beschrieben, habe man die Bewertungskriterien der (kapitalistischen) Gesellschaft bereits unkritisch hingenommen. (Vgl. Ribolits 2009, 80ff).

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

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

3.3.6 Die Rolle von LehrerInnen im Wandel

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

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

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

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

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

nicht nur das Umsetzen einer angelernten Rolle gefordert, sondern sie müssten ein Bild der SchülerInnen in sich tragen, das sie diese als souveräne und gleichwertige Dialogpartner anerkennen lasse und dafür sei eine liebevoll akzeptierende Haltung notwendig. (Vgl. Ribolits 2009, 109, 112-116, 119).

Ruhloff äußert sich hierzu zu LehrerInnen auf Hochschulebene und gibt an, dass man mit der Entwicklung der Universität zum Wirtschaftsbetrieb verhindere, dass LehrerInnen einen breit gegliederten gedanklichen Horizont entwickeln würden (vgl. Ruhloff 2005, 452).

3.3.7 Leistungs- und Konkurrenzdruck im Bildungssystem

Wie bereits in Kapitel 3.3.3 erwähnt, führt laut Bröckling das „Gebot der kontinuierlichen Selbstverbesserung im Zeichen des Marktes“ (Bröckling 2008, 83) zu einer Überforderung und es könne diesem nicht jeder und jede standhalten und schon gar nicht immer. Damit einhergehen würde eine regelrechte Verzweiflung.

Wie wird der Druck, der dieser Verzweiflung zugrunde liegt, erklärt und wie könnte sich dies auf der Ebene des Bildungssystems zeigen? Da sich Ribolits und die anderen in diesem Kapitel zitierten AutorInnen in den ausgewählten Werken nicht besonders ausführlich bzw. auch nicht explizit zu Druck, der auch AkteurInnen des Bildungssystems betreffen müsste, äußerten, wird im Folgenden auch auf die in Kapitel 3.1 und 3.2 gewählten AutorInnen zurückgegriffen.

Laut Rosa (2006, 84) sei, ein ständiger Konkurrenzdruck spürbar, da man sich dauernd mit KonkurrentInnen vergleichen müsse. Weiters gebe es Meyer (2009, 58f) zufolge einen Leistungsdruck durch positive Freiheit: Da die vorhandenen Ressourcen bzw. erstrebenswerten Positionen nicht allen zur Verfügung stehen würden, müsse man sich stets darum bemühen, besser bzw. erfolgreicher zu sein als jemand anderer (vgl. Meyer 2009, 58f; Ribolits 2009, 52ff). Die Aufforderung zum ständig neuen Leistungsbeweis, von der auch Rosa spricht, würde sowohl ganze Institutionen als auch einzelne Individuen unter Druck setzen. Während man früher aufgrund seiner sozialen Herkunft bestimmte Ressourcen bzw. Positionen bekommen habe, sei man nun selbst verantwortlich dafür sei, indem man entsprechende Leistungen bringe. Zudem sei es nicht

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

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

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

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

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

Position Heydorns noch jene der von ihm in seinem – in diesem Ausblick als Hauptquelle verwendetes – Werk *Zum Verhältnis von Bildung und Politik* (In: *Ungleichheit für alle*) herangezogenen Autoren (Humboldt, Marx, Fichte) ausführlich dargestellt werden. Auch soll der Theorie Heydorns kein Wahrheitsanspruch beigemessen oder diese so aufgezeigt werden, als könne sie nicht wieder anderweitig kritisiert werden.

Heydorn soll in dieser Arbeit nicht direkt in den Kreis konkurrenzgesellschaftlicher DiskursvertreterInnen eingeordnet, sondern als Perspektivenerweiterung betrachtet werden, weshalb auch keine Hypothesen aus diesem Teil generiert werden.

Die Verfallsgeschichte der Gesellschaft und des Bildungssystems

Sowohl für Heydorn als auch für Ribolits scheint Bildung dieselben Ziele, nämlich Emanzipation und Mündigkeit, zu haben. Dieses Ziel sei aber darin beschränkt, als dass derzeitige Schulen es nicht mehr vor Augen hätten bzw. haben könnten, da sie ökonomischen Bedingungen verpflichtet seien. Zeitlich fällt die Gesellschaftsdiagnose Heydorns (bzw. der von ihm dargestellte Bezug auf jene von Wilhelm von Humboldt) mit der von Ribolits auseinander. Trotz und gleichzeitig aufgrund ihrer historischen Differenz sollen die Ähnlichkeiten der Positionen hier dargestellt werden.

Heydorn, der vor allem die Bildungsreform der 1960er-Jahre aufs Schärfste kritisierte, geht davon aus, dass zunehmend keine wahrlich humanistisch orientierte Bildung mehr möglich sei, da Schulen keine Bildungsinstitutionen mehr seien²⁶. Die kapitalistisch organisierte Gesellschaft habe, so Heydorn in seiner Darstellung der Ansätze von Marx aus *Das Kapital*²⁷, einen Menschen nötig gemacht, der sich durch absolute Disponibilität auszeichne, da er nur so den wechselnden Arbeitserfordernissen entsprechen könne. Schule würde laut Heydorn damit zu einer Produktionseinrichtung für effizientes Humankapital werden. (Vgl. Heydorn 1980, 47; Heydorn 2004b, 259) Das Ziel, auf das von allen Seiten hingearbeitet werden sollte, ist, so Heydorn, aber Mündigkeit, welche nur mithilfe eines emanzipatorischen Vorgangs, eines Bildungsprozesses, erreicht werden könne. (Vgl. u.a. Heydorn 2004b, 9)

²⁶ Solche Ausführungen sollten generell kritisch betrachtet werden. War das Bildungssystem tatsächlich einmal humanistisch orientiert? Und wenn ja, wann war diese Zeit, wann genau und wodurch hat dies umgeschlagen?

²⁷ Marx, Karl (1867): *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie*. Hamburg: Otto Meissner

Dass Bildung zur Mündigkeit des Menschen führen solle, ist kein neuer Gedanke. Heydorn beruft sich auch explizit auf Humboldt²⁸, der von ebendieser Mündigkeit des Menschen durch Bildung ausgeht. Humboldt geht es, so Heydorn, nämlich darum, dass der Mensch von seinen Determinationen befreit werden könne. Es sei davon auszugehen, dass die Gesellschaft sich in eine die Freiheit des Menschen beschränkende Richtung entwickle bzw. Freiheit zunehmend zu einer Fiktion werde. Der Mensch müsse sich in einer Zeit der fortschreitenden Mechanisierung immer mehr in eine Maschine verwandeln, denn unsere Zeit sei darauf ausgelegt, eine „möglichst große Zahl der Zwecke mit dem möglichst kleinen Aufwande von Mitteln zu erreichen“ (Humboldt 1963²⁹, 341, zit. n. Heydorn 1980, 23). Das Ziel, das von allen angestrebt werden müsse, wird in der Zukunft verortet. Es umfasse volle Verwirklichung humaner Rationalität für die gesamte Menschheit, was nur über Kooperation aller einzelnen Menschen möglich sei. Erreicht werden solle also, dass jeder einzelne den Weg zur Freiheit, der die Bewusstwerdung seiner konkreten Zwänge voraussetze, antrete. Jeder solle einen möglichst breiten Kreis durchschauen und so könne eine gemeinschaftliche Tätigkeit aller in Gang gesetzt werden, durch die eine stufenweise Entwicklung der ganzen Menschheit möglich werde. Beschränkt werde dieser Prozess von den jeweils zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Möglichkeiten. Angesichts einer an Wichtigkeit zunehmenden Industrialisierung müsse der Ausgangspunkt von Bildung als großangelegter Versuch verstanden werden, der die Menschen durch Reflexion auf sich selbst zurückwerfen würde. Nur so könne man die Auslieferung des Menschen begrenzen und seine Handlungsfähigkeit wiederherstellen, während eine zunehmende Einwirkung des Staates auf den Menschen festzustellen sei. Man müsse dem Menschen hierfür die Möglichkeit zur Selbsterfahrung gewährleisten. Der Humboldt'sche Bildungsbegriff bietet, so Heydorn, die Möglichkeit des geistigen Widerstands an: „Bildung wird damit in den Widerspruch zu ihrer konkreten Bedingung gesetzt. [...] So wird über den Bildungsprozeß die Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber seiner gesellschaftlichen

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

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

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

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

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

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

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

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

Bildungsbegriff

Unter Bildung versteht Ribolits Selbstbefreiung und die Entwicklung widerständig-emanzipatorischer Potentiale, um sich als mündiges Gesellschaftsmitglied von der allseits geforderten Anpassung an die Gesellschaft distanzieren zu können. Bildung sei eine Größe, die „zwar nie losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen gefaßt werden kann, aber dennoch nur Sinn gibt, wenn sie in ihrer konkreten Auswirkung über den gesellschaftlichen Status quo hinausweist“ (Ribolits 1997, 15). Auch wenn Ribolits davon ausgeht, dass Bildung mit den gesellschaftlichen Bedingungen zusammenhänge, so wird sie doch hauptsächlich als Kraft dargestellt, mithilfe derer man sich dem System³⁰ widersetzen könne und auch müsse.

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

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

„Verklammerung von Bildung und Politik“ (Heydorn 1980, 13f) könne Bildung nicht Emanzipation von politischer Macht bzw. Überwindung von Herrschaft³¹ bedeuten. (Vgl. Heydorn 1980, 10) Es sei daher „die Fiktion der Bildung, den von seiner Gesellschaftlichkeit abstrahierten Menschen befreien zu können“ (Heydorn 1980, 12f).

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

³¹ Das Politische benötigt nach Heydorn eine institutionalisierte Form, um in Erscheinung treten zu können. Diese Institution ist der Staat und gewinnt seine eigene Rason als „Rason der Herrschaft“ (Heydorn 1980, 10).

Eine genaue Definition und Abgrenzung von Begriffen wie Herrschaft, das Politische, Staat oder Gesellschaft nach Heydorn ist im Rahmen dieses Ausblicks nicht möglich. Hierfür soll auf die Diplomarbeit von Tschida, Susanne (2010): *Bildung, die wi(e)derspricht. Zum Verhältnis von Bildung und Herrschaft in den bildungstheoretischen Schriften Heinz-Joachim Heydorns*. Diplomarbeit Universität Wien, verwiesen werden.

solche Bildung verunmöglichende – Gesellschaft doch erlangt werden könnte. Damit werden Bildung und Politik/Gesellschaft/Staat³² in einer Form getrennt, die nach Heydorn unmöglich erscheint:

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

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

Heydorn zieht unter anderem die Position von Karl Marx³³ hinzu, durch welche die Perspektive auf Arbeit anders gelegt werden kann. Nach Marx ist Arbeit konstitutiv für das Leben eines Menschen. Genau darin unterscheidet sich der Mensch nämlich vom Tier: Er könne sich seine Tätigkeiten bewusst machen. Bereits vor jedem Arbeitsprozess habe der Mensch das Resultat bereits im Kopf. Der Mensch entäußere sich über seine Arbeit. Sie sei Spiegel seiner Existenz. Entfremdet bzw. entmenschlichend sei allerdings die Arbeit im Kapitalismus. Unter dessen Bedingungen werde der Mensch nämlich dramatisch reduziert, „er hat nur noch Existenz im Hinblick auf das Kapital“ (Heydorn über Marx 1980, 45). Der Warencharakter des Menschen werde in dieser vollendeten Herrschaft absolut und könne nur in einem komplizierten Prozess überwunden werden. (Vgl. Heydorn über Marx 1980, 41-45)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kapitel 4. Entwurf und Durchführung der empirischen Studie

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

4.1. HYPOTHESENGENERIERUNG

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

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

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

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

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

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

Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

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

H2 Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

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

Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

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

H4 Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

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

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

Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H5 Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

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

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

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

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

Aus dieser Argumentation lässt sich folgende Hypothese generieren:

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

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

H8 Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.

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

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

Daraus lässt sich folgende Hypothese ableiten:

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

Laut Ribolits meine man mit dem Begriff „Chancengleichheit“, dass eine Gesellschaft aus Gleichen sowohl auf politischer, als auch auf sozialer Ebene bestehe: Nicht die Herkunft, sondern Leistungswilligkeit und -fähigkeit sollen den gesellschaftlichen Status bestimmen. Soziale Gerechtigkeit sei dann erfüllt, wenn alle sich selbst gleichermaßen Zugang zum Wettbewerb um begrenzt verfügbare Ressourcen und soziale Positionen verschafft hätten. Folgt man Ribolits' Argumentation, sei dieser Zustand allerdings nicht realisiert worden. Das Bildungswesen spiele hier eine große Rolle, da es als Zuweisungsinstitution³⁵ für

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

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

Daraus kann folgende Hypothese generiert werden:

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

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

Aus dieser Argumentation kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

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

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

Laut Bröckling würde es zu einer permanenten Überforderung führen, sich ständig im Zeichen des Marktes selbst verbessern zu müssen. Dem Druck würden gar nicht immer jeder und jede standhalten können und er würde daher oftmals zu Verzweiflung führen. (Vgl. Bröckling 2008, 83f) Folgt man der Argumentation von Meyer und Rosa, sei ein ständiger Leistungsdruck (vgl. Meyer 2009, 58f) bzw. Konkurrenzdruck für Institutionen und Individuen (vgl. Rosa 2006, 84) spürbar. Man müsse sich stets darum bemühen, besser bzw. erfolgreicher zu sein als die anderen (vgl. Meyer 2009, 58f; Ribolits 2009, 52ff). Die Aufforderung zum ständig neuen Leistungsbeweis (vgl. Rosa 2006, 88f) sei im Bildungssystem, so Ribolits, daran erkennbar, dass man sich stets um neue Bildungsabschlüsse bemühen müsse (vgl. Ribolits 2009, 52ff).

Laut Baumeister sei es genau diese Bemühung um gesellschaftlich vorgegebene Ziele, die Druck für die Menschen zur Folge hätte (vgl. Baumeister 1991, 29). Im Feld Schule sind die Ziele sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen im Voraus festgelegt. LehrerInnen haben die Aufgabe, die Themen des Lehrplans abzuarbeiten bzw. sie den SchülerInnen beizubringen und für SchülerInnen geht es darum, diese möglichst gut zu erlernen. Ribolits beschreibt in diesem Zusammenhang vor allem das Konzept des lebenslangen Lernens als neue Anforderung für die AkteurInnen im Bildungssystem. Dementsprechend könnte der von den AutorInnen festgestellte Druck auch durch neue Maßnahmen im Bildungssystem (wie beispielsweise jene Vorgabe, dass sich LehrerInnen zunehmend als Lerncoach statt als VermittlerInnen darstellen sollen) entstehen. Daraus kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

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

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

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

Diese Argumentationslinie führt zu folgender Hypothese:

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

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

4.2 OPERATIONALISIERUNG DER HYPOTHESEN

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

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

Die Hypothesen wurden formuliert um den Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft einzufangen und (im Anschluss) prüfen zu können. Am Anfang des Interviews wird danach gefragt, wie die Unterrichtsstunde, die von den Autorinnen dieser Arbeit besucht wurde³⁶, erlebt wurde. Das Wort *erleben* lässt viel Raum für eigene Interpretation und ist daher als Einstieg für ein narratives Interview geeignet. Die Interviewpersonen können frei, das heißt ohne nähere thematische Einschränkung, erzählen, was ihnen als erstes zu der Stunde einfällt. Diese Erzählungen bieten Möglichkeiten für weitere Fragen. Die Einstiegsfrage soll eine Reflexion von Unterricht und Schule, wie sie die Interviewpersonen erleben und erfahren, ermöglichen. Mit einer zweiten offenen Frage wird auf die Wünsche der Interviewpersonen gezielt: Wie würden diese Schule und Unterricht gestalten, wenn sie alle Freiheit der Welt hätten? Mithilfe dieser Erzählungen kann erkannt werden, wie oder was sie gerne hätten, aber auch wie oder was sie nicht wollen. In diesen ersten offenen Fragen werden daher Aussagen erwartet, die prinzipiell für alle Hypothesen gelten können, weil sich ein Zeitgeist oder eine Mentalität schwierig auf *eine* bestimmte Frage eingrenzen lässt.

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

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

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

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

H2 Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

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

Als Beispiel dafür könnte eine Aussage aus einer Dokumentation, die im Rahmen des Studiums Bildungswissenschaft in Hinblick auf bestimmte gesellschaftliche Imperative, die im Sprechen aufgezeigt werden können, diskursanalytisch untersucht wurde³⁷, dienen. In dieser Dokumentation äußert sich eine Person folgendermaßen: *„Ich erfahre einen bestimmten Druck, alles aus mir selbst zu holen. Ich kann keinen konkreten Punkt nennen, wo das herkommt. Es ist eher etwas, das tief in der Gesellschaft verwurzelt ist. Ein allgemeiner Gedanke: Wenn man am Anfang seines Lebens steht, muss man dafür sorgen, dass man alles heraus holt, was drin ist.“* (Domogala 2010) in dieser Aussage könnte ein Hinweis auf den Imperativ der Selbstoptimierung gefunden werden. Es wird offensichtlich ein Druck empfunden, der als von der Gesellschaft hervorgebracht erlebt wird und der diesen Akteur dazu auffordere, alle Möglichkeiten, die es gibt, zu nutzen. Diese Person hat das Gefühl, dass sie dies tun *muss*. Dabei sollte angemerkt werden, diese Dokumentation genau auf diese Imperative fokussiert, also dass es sich bei den Interviewpersonen vielleicht weniger klar zeigt als in diesem Zitat. Es wird daher auch nach Hinweisen, die verborgener oder subtiler sind, gesucht.

³⁷ Es wurden zwei niederländische Dokumentationen, in denen Menschen die zwischen 20 und 30 Jahre alt sind, zu Worte kommen, auf die Imperative, die ihren Erzählungen zur Grunde liegen, hin analysiert. Dies wurde in der Lehrveranstaltung *M4.3 Menschenbilder und Bildungstheorien – Bildung zum unternehmerischen Selbst? – Relationen zwischen Bildung und (Ent-)Subjektivierung* von Mag. Nina Wlazny (Wintersemester 2013/2014) erarbeitet und in der Seminararbeit *Arbeit Generation Y. Do it yourself & do it well!*, geschrieben von Kim Dusch, erfasst. Die Dokumentationen sind:

1. Domogala, Sarah Mathilde (2010): *Alles wat we wilden*. A 100% Halal / Mint Filmproduction
2. Kaan, Tomas (2013): *Mensen van nu. Toekomstdromen ten tijden van crisis*. VPRO Tegenlicht

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

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

H4 Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

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

H5 Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

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

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

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

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

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

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

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

H8 Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ribolits geht davon aus, dass vor allem das österreichische Bildungssystem stark sozial selektiert. Natürlich konnten durch die Strukturiertheit der in dieser Arbeit stattfindenden empirischen Untersuchung nicht, wie etwa in einer Statistik, die soziale Selektivität des Bildungssystems dargelegt werden. Vielmehr geht es darum, wie die AkteurInnen dieses Phänomen im Feld Schule wahrnehmen und erleben bzw. wenn es wahrgenommen wird, wie damit umgegangen wird. Fragen, die Hinweise auf diese Hypothese bieten sollen, sind, wie die SchülerInnen die Atmosphäre in ihrer Klasse wahrnehmen und wie sie ihre Beziehungen zu den anderen SchülerInnen einschätzen. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen werden teilweise auch explizit danach befragt, ob und wenn ja, inwiefern sie beispielsweise Konkurrenz zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft erleben würden³⁸. Wenn beispielsweise folgende Wörter von den Interviewpersonen verwendet werden, könnte ein Bezug zur Hypothese

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 FORMULIERUNG DER INTERVIEWFRAGEN

Um die aus der Theorie generierten Hypothesen überprüfen zu können, werden Interviews mit unterschiedlichen UnterrichtsteilnehmerInnen geführt und analysiert. Die Interviews werden von den beiden Autorinnen gemeinsam geführt. Es werden dafür zwei Arten von Fragestellungen verwendet. Um die Hypothesen, die zum Ziel haben, Hinweise auf den Zeitgeist der Konkurrenzgesellschaft zu entdecken, werden eher offene Fragen über Unterricht und Schule gestellt, ohne Konkurrenz oder andere Schlagwörter aus dem Diskurs zu verwenden. Auf diese Art und Weise werden die Gedanken der Interviewpersonen noch nicht auf die behandelten Themen gelenkt, um untersuchen zu können, ob und inwiefern sie die im theoretischen Teil aufgezeigten Verhaltens- und Denkweisen inkorporiert haben könnten. Später im Interview werden spezifischere Fragen gestellt, um eine Überprüfung der Merkmale, die im Diskurs speziell den AkteurInnen im Bildungssystem zugeschrieben werden, möglich zu machen.

Obwohl es in der Arbeit nicht darum geht, spezifische Unterschiede zwischen SchülerInnen und LehrerInnen aufzuzeigen, sind die Interviews der beiden Gruppen doch nicht ganz ähnlich, weil die Rolle, die sie beiden im Unterricht erfüllen, nicht die gleiche ist. Zum Beispiel wurde den LehrerInnen die Frage gestellt, wie viel Freiheit sie in ihrer Unterrichtsgestaltung wahrnehmen und ob dies sich über die Jahre geändert hätte. Die SchülerInnen werden als Pendant dazu befragt, ob sie das Gefühl hätten, sich selbst im Unterricht einbringen zu können/sollen/müssen.

Die Einstiegsfrage und die zweite Frage sind narrative Fragen. Sie laden die Interviewperson dazu ein, frei über ein selbst gewähltes Thema oder eine selbst gewählte Perspektive zu erzählen. In diesen narrativen Erzählungen wird nach Hinweisen auf die Hypothesen gesucht. Die darauffolgenden Fragen sind jene Fragen, die Teil des problemzentrierten Interviews sind, da sie thematisch gegliedert sind.

Die Interviews sind so gestaltet, dass sie – außer der Einstiegsfrage – keinen strikten Verlauf haben. Die Interviewerinnen haben sich die Fragen im Vorfeld gut angeeignet und können jede in einem Moment, der sich dafür eignet, weil beispielsweise die Interviewperson gerade dieses oder ein ähnliches Thema

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

4.3.1 Interviewfragen für LehrerInnen

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

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

Wie haben Sie die Unterrichtsstunde erlebt?

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

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

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

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

3. *Fragen bezüglich Freiheit und Zwang: [H12]*
 - *Wie haben Sie sich auf die Stunde vorbereitet? Was wollten Sie mit der Stunde bezwecken?*
 - *Wie viel Freiheit sehen Sie in Ihrer Unterrichtsgestaltung? Hat sich dies über die Jahre geändert?*
 - *Haben Sie das Gefühl, bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen? [H2]*
 - *Hat sich die Unterrichtspraxis verändert, seit Sie zu unterrichten begonnen haben? Wenn ja, wie? [H11]*
 - *Warum haben Sie sich damals für diesen Beruf entschieden? Würden Sie ihn nach wie vor wählen? [H5]*

4. *Fragen bezüglich Verantwortung: [H2, H3, H12]*
 - *Wen sehen Sie verantwortlich für einen guten Ablauf der Stunde?*
 - *Wen sehen Sie verantwortlich für die Leistungen Ihrer SchülerInnen?*
 - *Wen sehen Sie für ein gutes Klassenklima verantwortlich?*

5. *Fragen bezüglich LehrerkollegInnen: [H1, H4, H6, H13]*
 - *Wie wichtig sind Ihre LehrerkollegInnen für Sie?*
 - *Wie erleben Sie die Atmosphäre im Lehrerzimmer? (Erleben Sie ein „Wir-Gefühl“? Erleben Sie Hierarchie oder Distanz? Und bewerten Sie dies als positiv oder negativ?)*
 - *Wie schätzen Sie Ihre Beziehungen zu den anderen LehrerInnen ein?*

6. *Fragen bezüglich Konkurrenz: [H4, H6, H10, H11]*
 - *Nehmen Sie Konkurrenz an Ihrer Schule / zwischen Ihrer und anderen / im Unterricht / zwischen den SchülerInnen (zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft) / zwischen den LehrerInnen wahr?*
 - *Wenn ja, wie?*
 - *Werden Sie zu Kooperation mit anderen aufgefordert?*
 - *Kooperieren Sie mit anderen?*
 - *Wenn ja, mit welchen LehrerInnen?*
 - *Worin sehen Sie Vor- und Nachteile?*

7. *Fragen bezüglich Zukunftserwartungen: [H2, H3, H5]*
 - *Wie sehen Sie Ihr weiteres (Berufs-)Leben?*

4.3.2 Interviewfragen für SchülerInnen

- *Begrüßung*
 - *Erklärung des Ablaufs des Interviews*
 - *Versprechen von Anonymität*
 - *Die Möglichkeit für Fragen vorab*
1. *Einstiegsfrage [H1, H2, H3, H4, H5, H6, H11]*
 - *Wie hast du die Unterrichtsstunde erlebt?*
 - *Was war angenehm/gut für dich in der Stunde, was nicht? [H7, H8]*
 - *Kannst du die Stunde mit anderen Stunden vergleichen?*
 2. *Wenn du eine Schule gründen würdest, wie würde so eine Schule und der Unterricht in dieser Schule aussehen? [H1, H2, H3, H4, H5, H6, H9, H11]*
 3. *Fragen bezüglich Rollenbild und gesellschaftliche Erwartungen: [H2]*
 - *Was war deine Rolle?*
 - *Was hast du in dieser oder anderen Stunden gemacht? [H7, H8]*
 - *Hättest du etwas anders machen wollen? [H7, H8]*
 - *Verhältst du dich in der Schule anders als daheim? [H7]*
 - *Wenn ja, was machst du anders? [H7]*
 4. *Fragen bezüglich Freiheit und Zwang: [H12]*
 - *Hast du das Gefühl, dass du dich selbst einbringen kannst / sollst / musst? [H7, H8]*
 - *Hast du das Gefühl, bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen? [H2]*
 - *Warum gehst du in die Schule? [H5, H9]*
 5. *Fragen bezüglich Verantwortung: [H2, H3, H12]*
 - *Wer ist deiner Meinung nach verantwortlich für einen guten Ablauf der Stunden / deine Leistungen?*

- *Wenn etwas nicht gelingt – Beispiel: schlechte Note – woran liegt das, deiner Meinung nach?*
6. *Fragen bezüglich MitschülerInnen: [H1, H4, H6, H10, H13]*
- *Wie wichtig sind andere für dich in der Schule?*
 - *Wie schätzt du deine Beziehungen zu den anderen SchülerInnen ein?*
 - *Wie schätzt du die Atmosphäre im Klassenzimmer ein? (Unterstützt du die anderen? Wirst du selbst unterstützt? Gibt es Wettbewerbsdenken?)*
7. *Fragen bezüglich Konkurrenz: [H4, H6, H10, H13]*
- *Nimmst du Konkurrenz an deiner Schule / zwischen deiner und anderen Schulen / im Unterricht / zwischen den SchülerInnen (zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft) / zwischen den LehrerInnen wahr?*
 - *Wenn ja, wie?*
8. *Fragen bezüglich Zukunftserwartungen: [H2, H3, H5, H9]*
- *Wie siehst du dein weiteres Leben?*
 - *Hast du dir schon Gedanken über deinen Weg nach der Schule gemacht?*

4.4 BESCHREIBUNG DER KONTAKTAUFNAHME, STICHPROBE UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

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

4.4.1 Kontaktaufnahme mit den Interviewpersonen

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

über eine Studienkollegin gefunden. Die Autorinnen dieser Arbeit kannten keine der Interviewpersonen. Ein Teil der Interviewpersonen arbeitete bereits an den Fragebogenerhebungen des KOMBI Projekts mit.

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

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

4.4.2 Die Stichprobe

Diese Tabelle gibt einen Überblick über die Stichprobe:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.3 Beschreibung des Interviewortes

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

Kapitel 5. Analyse der empirischen Daten

In diesem Kapitel werden die empirischen Daten mit dem theoretischen Diskurs verbunden. Die Interviews wurden in Hinblick auf diese Hypothesen untersucht und die Aussagen den unterschiedlichen Hypothesen zugeordnet. Die Aussagen wurden grob in die Kategorien (die jeweilige Hypothese) „bestätigend“ bzw. „entkräftend“ eingeteilt. Die Hinweise auf eine Bestätigung oder Entkräftung der Hypothese basiert auf den in der Operationalisierung (Kapitel 4.2) beschriebenen Merkmalen. Die letzte Kategorie ist „Sonstiges“ und wird dafür verwendet, wenn eine Aussage mit einer Hypothese zwar in Zusammenhang steht, diese vielleicht weiterführt, ergänzt oder auf irgendeine Weise mit der Hypothese zu tun hat, aber nicht einfach als bestätigend oder entkräftend bezeichnet werden konnte. Nach dieser ersten Kategorisierung werden die Antworten noch einmal überarbeitet und es wird untersucht, welche Themen insbesondere auftauchen und wie die Beantwortung der Hypothese nach diesen gegliedert werden kann. In Kapitel 5.1 werden die in Kapitel 4 aufgestellten und operationalisierten Hypothesen 1 bis 6, in Kapitel 5.2 7 bis 13 ausgearbeitet.

Es wird auf die Interviewpersonen mit IP[Nummer] verwiesen und die zitierten Stellen mit Zeilennummern vermerkt, zum Beispiel: IP1: 345-347. Welche Interviewperson zu welcher Transkription gehört (da es auch zwei Interviews mit zwei Interviewpersonen gab, wodurch die Nummerierung von Interviewperson und Transkription nicht immer identisch ist), ist in der Tabelle in Kapitel 4.4 zu finden.

5.1 DER ZEITGEIST DER KONKURRENZGESELLSCHAFT? (KIM DUSCH)

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

5.1.1 Vergleichen und besser sein wollen

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

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

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

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

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

5.1.1.1 Ein Vergleich zwischen SchülerInnen

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

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

Sie positionieren sich selbst im Vergleich zu anderen: IP2 nennt die „Einser-Schüler“ und positioniert sich selbst ihnen gegenüber. Sie erzählt davon, dass diese SchülerInnen etwas immer sehr schnell verstehen oder wissen würden, wie etwas funktioniert. „[I]ch weiß nicht woher, aber sie wissen es. Ich gehör nicht zu denen“ (IP2: 263-264). Sie sieht sich selbst nicht als Einser-Schülerin an. IP8 erzählt, dass er in Geschichte und Politik der Beste in der Klasse sei: „Ich bin der Einzige letztes Jahr, der bei unserer Lehrerin einen Einser gehabt hat in der ganzen Schule“ (IP8: 206-207). Oder IP7: „[I]ch war [...] auf Auslandsjahr in Costa Rica. Also, ich kann Spanisch. Der Rest der Klasse halt nicht“ (IP7: 316-317). Interessanterweise spricht IP7 an einer anderen Stelle aber davon, dass sie sich nicht mit anderen vergleicht, weil ihr eigentlich egal ist, wie gut die anderen sind oder was für Noten sie haben (vgl. IP7: 449-455), obwohl sie an wieder einer anderen Stelle anspricht, dass, wenn sie einen Test schwierig fand, das für sie weniger schlimm sei, wenn die anderen das auch so empfunden haben (vgl. IP7: 438-443). IP7 sagt also explizit, sich nicht zu vergleichen oder nicht verglichen werden zu wollen, aber ihre Erzählungen zeigen etwas Anderes. IP10 bemerkt, dass es zwischen SchülerInnen oft Vergleiche gibt. Er erzählt davon, dass insbesondere die Mädchen in der Klasse sich über die eigenen Noten und die der anderen aufregen würden (vgl. IP10: 395-396). Er spricht sich selbst explizit gegen Vergleichen aus: „Ich mag Vergleiche überhaupt nicht. Also ich werd ungern mit jemanden verglichen und selbst vergleich ich auch nicht gerne. So jeder ist sein Typ, jeder hat seinen eigenen Verstand. Jeder ist anders, find ich. Von daher mag ich Vergleiche überhaupt nicht“ (IP10: 399-401). Wenn aber genauer danach gefragt wird, wird klar, dass er sich beim Fußballspielen aber schon mit anderen vergleicht, meint aber dazu: „Naja, das ist schon was anderes,“ (IP10: 437). „Da ist der Ehrgeiz schon ein bisschen da, ja sicher. Da will man immer der Beste sein. Aber es ist auch ein Teamsport im Match, im Match dann musst du dich auch auf die anderen verlassen können. Weil alleine kannst du nicht das Tor machen. Muss der Ball irgendwie nach vorne kommen. Aber im Training ist es schon so: Wer macht das bessere Tor? Wer läuft schneller? Wer macht das besser, wer macht das besser?“ (IP10: 440-444) Es scheint, als ob er Vergleichen nicht als etwas Positives ansieht, weil er in weiterer Folge betont, dass dies in einem Match nicht passieren dürfe, weil hier

das Zusammenspiel aller funktionieren müsse. IP12 sagt zum Beispiel auch: „Ich glaub, jeder ist sein, also froh über seine eigene Note, wenn man mal die bessere hat, als die andere geschrieben hat, aber vergleichen nicht richtig“ (IP10: 544-545). Sie ist einerseits froh, wenn sie eine bessere Note als andere hat, aber sieht das nicht als Vergleichen. An einer anderen Stelle sagt sie noch: „[I]ch will das auch unbedingt schaffen für meine Zukunft, da ich halt etwas Besseres sein, werden möchte als andere, die vielleicht untergestellt sind, verstehen Sie?“ (IP10: 200-202). Es passiert scheinbar doch, dass man immer in Vergleichen spricht, obwohl man vielleicht bewusst die Idee hat, dass Vergleichen nicht gut sei und/oder es selbst gar nicht mache. Auch wird deutlich, dass viele Interviewpersonen in einem Vergleich gerne besser abschneidet als andere. Vergleichen ist offensichtlich nicht nur dann ein zentrales Thema, wenn es um Noten geht. IP7 spricht im Interview davon, dass sie denkt, dass sie für LehrerInnen eine gute Schülerin ist oder dass die LehrerInnen sie mögen:

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

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

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

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

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

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

5.1.1.2 Ein Vergleich zwischen Klassen

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

IP2: 430-439; IP7: 549-552). IP7 beschreibt, wie LehrerInnen immer die leistungsstarke Klasse bevorzugen, aber sie sagt auch, dass sie nicht weiß, inwiefern die Parallelklasse das Image ihrer Klasse in Bezug auf Leistungsstärke kennt, also ob sie bemerken, dass die andere Klasse als leistungsstärker dargestellt wird (vgl. IP7 551-555). Es könnte aber angenommen werden, dass die anderen Klassen sehr wohl verstehen, wie sie sich zu der „besten“ Klasse positionieren. Alle Lehrerinnen⁴¹ erzählen nämlich davon, wie sich Klassen untereinander vergleichen und wissen wollen, wie die anderen beispielsweise bei einer Schularbeit abgeschnitten hätten oder wie die anderen mit dem Lehrstoff vorankämen. IP6 sagt: „[D]as is ihnen schon sehr wohl bewusst, dass sie da so: Na, die sind viel weiter. Oder: Wir sind viel weiter. Oder: wir sind ja viel besser, weil wir sind ja viel weiter“ (IP6: 751-753). „Weiter sein“ wird in diesem Zitat mit „besser sein“ gleichgesetzt. Dies schließt bei Rosas Beobachtung an, dass ein Wettbewerbsziel (schneller/besser/größer sein, ohne zu fragen, wozu) erreicht werden soll (vgl. Rosa 2006, 94) und beispielsweise kein moralisches Ziel angestrebt wird.

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

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

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

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

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

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

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

5.1.1.3 Ein Vergleich zwischen KollegInnen

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

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

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

“Mir is mal so eine Situation passiert, da, das war aber dann, hat sich dann aber lustig aufgelöst, da hab ich

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2 Selbstoptimierung versus Zufriedenheit

Die AkteurlInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

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

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

5.1.2.1 Druck von innen und/oder von außen?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2.2 Sei mal zufrieden

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

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

Scheinbar empfand sie früher schon Druck, will sich aber jetzt davon distanzieren und beruhigt oder bestätigt sich selbst, dass es ausreichend ist, was sie macht. Sie erzählt dies im Kontext der Matura. Da sie jetzt schon ein paar Mal gesehen habe, dass die Kinder diese schaffen, hat sie sich vorgenommen, sich nicht mehr vom Vergleich mit den anderen stressen zu lassen. (Vgl. IP3: 395-405)

IP7 erzählt, dass ihre Mutter zufrieden ist, wenn sie „halbwegs gut“ ist (IP7: 416). Auch für sich hat sie entschieden, dass es ihr nicht so wichtig ist, welche Note sie bekommt. „[S]olange sie nicht schrecklich sind, was sie bei mir auch nicht wirklich sind also. [...] Ich nehme es mir nicht zu Herzen, was ich... wenn ich jetzt einmal schlechter benotet bin oder so“ (IP7: 449-450, 454-455).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Verantwortlichkeit

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

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

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

5.1.3.1 Anerkennung erwerben

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.2 Kontrolle über die eigenen Errungenschaften

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

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

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

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

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

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

Daraufhin entsteht eine Diskussion zwischen IP11 und IP12:

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

IP12: ...Ja aber wenn sie...

IP11: ...Dann bin ich selber schuld, wenn ich irgendwas daneben schreibe und nicht immer das, was sie haben will.

IP12: Ja schon, aber es war, es ist einfach auch so viel, dass man jetzt nicht genau weiß, was, man kann sie nicht einschätzen, was sie uns fragt.“ (IP11/12: 692-705)

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

“IP9: ...Ja, ich denk schon, weil man kann ja einfach mehr lernen, dann hat man eine gute Note...

IP8: ...Das würd ich nicht sagen...

IP9: ...Wie? Ah okay, wenn man in der Stunde mitarbeitet, kann man auch eine gute Note...

IP8: ...Na, na, du kannst auch viel lernen und in der Stunde mitarbeiten und schreibst einen Fünfer, das kann auch passieren,...

IP9: ...Jaja...

IP8: ...weil es manchmal Lehrer gibt, die vor, die sagen: Zur Schularbeit kommt das und das. Und die, davon kommt nur ein Prozent und zur Schularbeit und die 99 Prozent hast du noch nie davon gehört...

IP9: ...Ja aber...

IP8: ...Das gab's bei uns in Englisch. Wir hatten in Englisch 35 Minuten Zeit für eine Schularbeit und die haben gesagt, wir haben eine Stunde Zeit, bin ich nicht fertig geworden.

IP9: Aber wenn sie sagen, es kommt das und das, dann kommt das auch.

IP8: Ja, bei deiner Englischlehrerin, aber bei uns nicht, ich bin ja bei wem anderen. Wir sind ja Gruppe zwei...” (IP8/9: 499-514)

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

immer das in einer Prüfung gefragt werden würde, was die LehrerInnen ihnen mitteilen. IP9 hat scheinbar eine Lehrerin, der er vertraut oder der zu vertrauen ist (oder beides) und IP8 eher nicht. Ob IP8 findet, dass man auch einmal eine schlechte Note schreiben kann, obwohl man das gelernt hat, was vorgegeben war und obwohl das gefragt wird, was angekündigt ist, bleibt unklar.

IP2 sagt an einer früheren Stelle, dass man durch Lernen besser werden könne: „Ja es kommt drauf an, wie viel ich dafür gelernt hab. Wenn ich viel gelernt hab und dann eine schlechte Note bekomme, bin ich sicher nicht so glücklich darüber, wie wenn ich wenig gelernt hab und eine schlechte Note bekomme, weil dann war es eh klar [lacht]“ (IP2: 328-330). Etwas später bemerkt sie: „Ja, Eigenverantwortung. Es ist halt, wir [die SchülerInnen] sind jetzt nicht glücklich darüber, aber du musst's dir halt ausbessern“ (IP2: 333-334). Sie sagt, dass man sich ausbessern muss. Die Verantwortung dafür könnte sie bei sich als Individuum sehen. Das erste Zitat zeigt jedoch, dass sie findet, dass man den Zusammenhang zwischen Lernaufwand und Note nicht immer genau vorhersehen könne, weil sie auch manchmal viel lernen und trotzdem eine schlechte Note bekommen würde.

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

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

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

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

Ein Teil der Lehrerinnen spricht ihre Zweifel darüber aus, ob die SchülerInnen (völlige) Eigenverantwortung für ihre Leistungen haben (können). „[W]enn ich dem Schüler nicht den Input gebe, dass er die Leistung bringen kann, wird er sich schwer tun,“ (IP5: 382-383) meint beispielsweise IP5. Die Lehrperson solle den SchülerInnen genügend Informationen bieten, damit diese die Schularbeiten schaffen können. An diesem Punkt höre aber die Verantwortung der Lehrperson auf und liege fortan bei den SchülerInnen selbst. (Vgl. IP5: 382-390, 392-393) IP3 sieht dies ähnlich. Sie als Lehrerin setzt die Richtlinien und die Termine. Es sei ihre Verantwortung, diese klar zu vermitteln. Die Leistung aber müssten die SchülerInnen selbst erbringen. (Vgl. IP3: 200-203) „Ich kann's ihnen nicht in den Kopf trichtern,“ (IP3: 202-203) sagt sie.

IP4 erkennt „diese Selbstverantwortung, von der alle reden, [...] wenig. Es funktioniert in dieser Klasse jetzt nur mit Druck“ (IP4: 338-340). Ihre Schülerin IP11 stimmt ihr in diesem Punkt zu, obwohl sie später im Interview auch stark von eigener Verantwortung spricht. „[S]ie [IP4] [ist] streng. Aber sie weiß halt ganz genau, wir lassen nach, wenn sie nicht so [unverständlich] an uns zieht, wenn sie nicht so streng ist, dann wird sie wieder etwas strenger, schaut genau hin und es ist immer so“ (IP11: 66-68). IP4 sieht die SchülerInnen eher als sehr unselbstständig:

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

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

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

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

5.1.4 Individualismus versus Gemeinschaftssinn

Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

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

5.1.4.1 Der Wunsch nach individuellen Lernprozessen

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

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

Zwei Interviewpersonen sprechen das Schulsystem in Amerika⁴² an, wo man unter anderem selbst die eigenen Fächer zusammensetzen dürfe:

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

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

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

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

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

5.1.4.2 Gemeinschaft ist wichtig

Es wird von den Menschen einer Konkurrenzgesellschaft gesagt, dass sie keinen Gemeinschaftssinn in sich tragen würden. Die Menschen seien zwar miteinander beschäftigt, aber nur im Sinne eines Vergleichs und sie würden sich nicht wirklich umeinander und um die Gemeinschaft kümmern, weil sie sich letztlich bloß um ihre eigene Konkurrenzfähigkeit bemühen würden. Diese Warnung konnte mit den Aussagen aus den Interviews größtenteils widerlegt werden, da, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und auf unterschiedlichen Ebenen, Gemeinschaftssinn anwesend zu sein scheint.

Beispielsweise wird des Öfteren von Freundschaft und deren Wichtigkeit gesprochen. IP1 erzählt, als er die LehrerInnen in seiner Fantasieschule beschreibt, dass er gern hätte, dass sie „entfernte Freunde“ (IP1: 255) sein würden. Er fände es, so wie es jetzt sei, nämlich dass man soviel Zeit mit seinen LehrerInnen verbringe und auf persönlicher Ebene trotzdem so wenig über sie wisse, nämlich irgendwie komisch. LehrerInnen müssten jetzt keine Freunde zu werden, mit denen man Pizza essen gehe, sondern die Freundschaft würde sich idealerweise, so IP1, darin zeigen, dass man einander auch einmal außerhalb der Schule treffe. (Vgl. IP1: 255-273) Die Lehrerin IP6 spricht einen ähnlichen Punkt an. Auf die Frage, wie sie sich als Lehrerin sieht, antwortet sie:

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

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

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

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

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

Der Zusammenhalt unter den SchülerInnen zeigt sich unter anderem auch darin, dass sie einander helfen würden. Beispielsweise werden Tests gemeinsam

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

zwischenmenschlicher Ebene zeigen sich also keine individualistischen Tendenzen.

5.1.5 Zweckrationales versus wertrationales Argumentieren

Die AkteurlInnen argumentieren zweckrational.

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

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

5.1.5.1 Weil es mir etwas/nichts bringt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trotzdem erteilt sie den zweckrationalen Gründen bei Entscheidungen über ihr Leben Vorrang.

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

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

davon hat und keine Sekunde länger, weil er dann seine Zeit verschwendet. Er sagt, dass es keine Streber in der Klasse gebe: „Überhaupt nicht. Weil wir kriegen, wir haben, wir kriegen ja nicht mal eine Matura [lacht]. [...] [W]ir kriegen ja nur ein kleines Diplom für ein paar Arbeiten“ (IP8: 277, 279). Dies könnte bedeuten, dass sich die SchülerInnen in der Klasse nicht übermäßig anstrengen, weil sie nicht wirklich etwas davon hätten, da sie keine Matura bekommen. So gesehen bringe es ihnen nichts und deshalb machen sie es auch nicht.

IP1 gibt ein ähnliches Beispiel. Er beschreibt, dass es in der Klasse eigentlich nicht wirklich Streit unter den SchülerInnen gebe: „[D]azu sind wir zu energielos, glaub ich. [alle lachen] Also das glaub ich wirklich, also ich glaube nicht, dass wir jetzt, oder dazu ist es, hört sich dumm an, aber dazu ist es zu unwichtig, weil wir profitieren davon relativ wenig. Also wenn wir uns jetzt [unverständlich] im Unterricht melden, haben nichts davon und deswegen macht das wahrscheinlich keiner“ (IP1: 647-650). Diese Aussage folgt der Logik, dass sich die SchülerInnen im Unterricht nicht melden, weil sie davon nicht profitieren würden, was ebenfalls als eine zweckrationale Argumentation gesehen werden kann, weil die Handlung nur dann ausgeführt wird, wenn man sich davon die Erfüllung des Ziels (in diesem Fall: eine bessere Note oder Anerkennung zu bekommen) verspricht.

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

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

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

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

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

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

IP12: ...Ja also ja, da gibt's schon echt, ja, wie soll ich sagen...

IP11: ...Oder in Biologie, ich werd da ja nicht [unverständlich] zeigen oder...

IP12: ...Das sind eher die Nebenfächer, die uns zu schaffen machen...

IP11: ...Ja eh!...

IP12: ...anstatt die Hauptfächer.” (IP11/12: 118-125)

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

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

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

*“IP11: ...Ich würd eh so Fächer, wie wir jetzt haben, lassen.
[...]*

IP12: Schon, schon, man muss schon bei den Wichtigen bleiben, also jetzt nicht gleich alles, [unverständlich] Musikunterricht oder was weiß ich, aber schon, man will ja auch was dabei lernen. Es kommt halt auf den Willen drauf an. Also man will es erreichen, also will man auch sich vor etwas stellen, wo man sagt: Okay, ich muss mich jetzt dahinter, hinterher setzen und anstrengen. Wirklich sich anstrengen und nicht so irgendwas. [...]

IP12: Wenn man, Musikunterricht, wenn's dann wirklich so in den Hintergrund geht, also so Museum und äh Stücke, Theaterstücke und so, wenn man die alten Künstler und so, ja, das wäre interessant. Aber bei so einer Schule, [Name der Schulform], sind wir in einer [Name der Schule]?

IP11: ...Ich hätte auch gern so eine Musikstunde, ich hab die in [Herkunftsland der IP11] so eine Musikstunde, es war dann so ur so angenehm und es war super. [...] Und es war auch so eine Zeichenstunde [...] wo wir halt gezeichnet haben. Ja, wir haben so ein Thema bekommen [...] und dann musste es gezeichnet werden

IP12: Ja, man braucht eine Stunde, denk ich, am Tag... [...] Ja so eine Stunde sollte es geben, zur Abwechslung. Nicht immer Rechnen, Mathematik, Deutsch, [Name des Fachs]

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

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

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

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

5.1.5.2 Weil es mir wichtig ist

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.6 Konkurrenz ist (nicht) normal

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

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

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

5.1.6.1 Konkurrenz ist negativ

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

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

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

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

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

„I2: Gibt’s dann auch so ein Denken: Der ist jetzt irgendwie besser, so in, im, so als Konkurrenz irgendwie: Der ist besser, der ist schlechter, oder...?“

IP1: Ähm [...] Hm [...] Ich weiß es nicht. Ähm [...] Ich hoffe nicht. Ich will das nicht so hundertprozentig, also ich würde nicht zu hundert Prozent Nein sagen, aber ich glaube, eher nicht.

I1: Okay.

IP1: Aber es ist, es ist sicherlich da, weil Menschen einfach so sind, dass sie sich vergleichen sollten, müssen. Ja.

I1: Und inwiefern machst du das? Und was bedeutet das für dich?

IP1: Ähm, wie?

I1: Zum Beispiel, wenn du sagst: Ich bin nicht so gut in Deutsch.

IP1: Achso, ja, ja zuerst denkt man sich so, man ist eifersüchtig auf jeden Fall: Warum hat der's so viel einfacher oder die? Ähm ja, ja, man ist sicherlich eifersüchtig. Ich bin halt in Mathe besser. Aber ich glaub nicht, dass man jetzt irgendwie jemanden dann anfängt zu schikanieren oder so etwas. Also bei mir ist es sicher so, dass ich einfach nur eifersüchtig bin, wenn ich mir denke: Das geht doch geht irgendwie besser. Oder: Warum muss es so schwierig sein? Und ja. Und dann denk ich auch über mich nach, so: Warum macht sie's vielleicht besser oder er? Warum geht es besser, was könnte ich ändern? Das ist dann, das wär dann der zweite Schritt. Und ja.

I2: Also du vergleichst dich da auch ein bisschen mit den anderen...

IP1: ...Ja, schon, ja. Vor allem mit den Menschen, die mir sehr, sehr nahe stehen.

I2: Mhm.

IP1: Da ist es für mich persönlich, da zeigt sich wirklich ein bisschen ein Konkurrenzkampf, also ein unbewusster, wenn man es jetzt wirklich brutal ausdrücken will, aber es ist schon ein bisschen so ein Konkurrenzkampf, jetzt nicht ernsthaft, aber nur einfach so: Oh, sie ist besser. Oder: Er ist besser oder er ist schlechter oder sie ist schlechter [oder so etwas].“ (IP1: 446-471)

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

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

5.1.6.2 Konkurrenz ist logisch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 DER KONKURRENZGESELLSCHAFTSDISKURS AUF BILDUNGSEBENE? (KATHARINA GREDLER)

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

5.2.1 Anpassung an das System

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

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

5.2.1.1 Ich muss, will aber nicht

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

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

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

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

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

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

Sie möge es außerdem gar nicht, wenn sie wieder einmal streng sein oder Aktionen setzen müsse, von denen sie eigentlich nichts halte, um beispielsweise das Schummeln der SchülerInnen zu vermeiden. An einer späteren Stelle im Interview ärgert sie sich darüber, dass sie SchülerInnen mit Fünfern benoten, jemanden durchfallen lassen bzw. immer wieder ein Minus vergeben sowie mahnen und predigen müsse, „aber es geht leider nicht anders ja“ (IP4: 42-44). Dass sie in diesem Zusammenhang keine anderen Möglichkeiten sieht, könnte entweder ein Hinweis auf eine Bestätigung von H8 sein, andererseits ist sie als Lehrperson natürlich gezwungen, Noten zu vergeben und kann sich gar nicht widersetzen, ohne auf kurze oder lange Sicht wohl ihre Arbeit als Lehrerin zu verlieren. Sie gibt an, dass sie sich immer wieder selbst korrigieren und sich bewusst wieder als Lehrkraft positionieren müsse, weil sie immer wieder in eine sehr freundschaftliche Rolle abrutsche. (Vgl. IP4: 29-32, 34-40, 42-44, 93-95, 128-129, 589-598, 612-622) Einmal spricht IP5 davon, dass es ihre Aufgabe sei, die Schülerinnen anzupassen (vgl. IP4: 601-603), was wiederum auf eine Übernahme der Muster des Systems deuten könnte. Wie man an diesem Beispiel sehen kann, ist die Grenze zwischen den beiden Hypothesen tatsächlich oft fließend und es gibt Überschneidungen. Da sie, wie bereits erläutert, aber ständig betont, dass sie die SchülerInnen „leider“ bzw. ohne es zu wollen, benoten müsse, zeigt, dass Dinge wie Benotung hinterfragt werden.

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

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

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

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

verhalte. Er rede beispielsweise im Interview hier anders, mit seinen LehrerInnen anders und mit seinen Kollegen wiederum ganz anders. (Vgl. IP8: 291-297)

Die Aussagen von IP11 und IP12 weisen eine Anpassung auf, die aufgrund der unterschiedlichen Ansprüche von LehrerIn zu LehrerIn divergiert:

IP12: ...manchen ist andere Sachen wichtiger als für andere Lehrer. Es ist immer unterschiedlich, man muss sich auch wirklich diesem Lehrer anpassen, also wirklich aufpassen: Okay, wir haben jetzt diesen Lehrer, der möchte das so und so haben, müssen wir uns auch so einstellen auf diese Stunde, aber wenn wir das so sagen, ist es schon anstrengend auch irgendwie, aber schaffbar. [...]

IP11: Also für mich ist es so, dass, ja jeder muss es persönlich wissen, hm, wie soll ich sagen, wir müssen das auch wissen, welcher Lehrer was will und wie wir's machen müssen...

IP12: ...Ja wie wir drauf klarkommen...

IP11: ...Mhm...

IP12: ...Ja etwas anderes bleibt uns eh nicht übrig.

I1: Also doch, doch da auch anpassen daran, wie...

IP12: ...Ja. Anpassen...

IP11: ...Wir müssen uns auch anpassen, weil den Lehrern ist es eh egal, die haben ihren Job. (IP11/IP12: 89-93, 154-163)

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

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

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

5.2.2 Übernahme der Begründungsmuster des Systems

Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.

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

5.2.2.1 Das selbstverständliche Muss

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

Unterricht anders gestaltet werden könnten, was eher auf eine Übernahme der Begründungslogiken des Bildungssystems hinweisen könnte.⁴³

Das Interview mit IP2 liefert gleich mehrere Zitate, welche Hinweise für diese Hypothese enthalten: „Ich muss das lernen, was er mir sagt [lacht].“ (IP2: 315) Hier ist eine Tendenz in Richtung Selbstverständlichkeit erkennbar. Im Zusammenhang mit einer ihrer weiteren Aussage verstärkt sich diese erste Annahme:

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

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

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

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

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

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

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

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

Man muss einfach wissen, wo die Grenzen sind. Und wenn, dann passt eigentlich eh alles, wenn die, wenn die Schüler wissen: Bis dahin und nicht weiter und wenn ich nicht über diese Grenze gehe, dann sagen sie: Okay. So wär's natürlich perfekt.

[...]

Dann hätte sie gleich von Anfang an die Grenzen setzen sollen: Bis dahin und nicht weiter. Und dann weiß jeder, wie's abläuft, oder? So find ich, ist meine Meinung, weiß nicht.

I1: Also dass es klar ist, wo, wie's...

IP10: ...Ja. Weil bei den meisten Lehrern weißt du's ja nicht.
(IP10: 217-221, 246-250)

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

5.2.2.2 Die Gleichsetzung von schulischer Leistung und Person

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.2.3 Nicht-regelkonformes Verhalten

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

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

Also ich würde Chillerpausen (rein) machen, also kann man bisschen was rauchen gehen und so, alles okay. Aber wenn, wenn dann mal ein Unterricht ist, dann sollte man schon dabei sein und konzentriert, auf jeden Fall. [...]

I1: Und wie machst du das dann in deiner Schule, dass alle konzentriert sind?

IP10: [lacht] Ich bin sehr konzentriert, wenn ich gechillt bin.

I1: Okay.

IP10: Wenn Sie verstehen, was ich meine. [...]

I1: Also du würdest so eine Gras-Pause in der Schule...

IP10: ...Ja. [...] Also ich gönne mir immer wieder eine Pause. [...] Ich bin ehrlich, also ich bin oft sehr eingeraucht in der Stunde und ich hab auch, äh also jetzt, letztes Semester hab ich Referate gehalten, da war ich bumzu. Und Tests, aber es hindert mich nicht daran, jetzt äh das zu machen, was ich gerade machen muss. Es, es bringt mich nicht in so eine Phase, wo ich nichts mehr machen kann. Das ist

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

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

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

IP11: ...Oder im Unterricht, wenn jemand etwas nicht weiß...

IP12: ...am besten gleich einflüstern, weil man weiß bestimmt, das ist irgendwie,...

IP11: ...Ja...

IP12: ...wenn man der Auserwählte von dem Lehrer ist, ja.

I2: Und wie wichtig sind die anderen für euch? In der Klasse?

IP11: Eigentlich sehr wichtig.

IP12: Schon. Schon. Das gehört dazu, Klassengemeinschaft. Weil ich denke, ich finde auch, dass man irgendwie zusammenhalten sollte, da, wenn wir auch Schwierigkeiten mit ein paar Lehrern haben, dass wir auch zusammenhalten und, doch, schon sehr wichtig. Also wäre das nicht vorhanden, gäbe es viel mehr Probleme. (IP11/12: 178-187)

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

IP8 beschreibt uns sehr genau, wie solche Aktionen organisiert werden:

„[Z]um Beispiel: Wir machen einen Test und man schummelt oder wenn man Hausübungen nicht gemacht hat und man kriegt einen USB zu bekommen und man sagt: Okay, lass rüber. Unser Zusammenhalt ist in der Schule am Besten. [...]

ich hab mir einfach, zu einer Freundin von mir gesagt: Hast du die Hausübung? Sie: Ja, ich geb dir den USB, ja ändere nur die, man kann so bei Word, wenn man auf „Eigenschaften“ geht, kann man sehen, von wem das Dokument ist, wer es zuerst, zuerst aufgemacht hat [...] und da schauen die Lehrer immer rein und die, die glauben, wir wissen das nicht und so. Und ich hab das nur abgeändert und ihren Namen halt. Und das Gleiche, wenn ich zum Beispiel eine Hausaufgabe hab, die ich zum Beispiel während der Naturwissenschaftsstunde gemacht hab und jemand anderer braucht's, ich geb's ihm einfach zum Abschreiben. [...]

Und Test schreiben, das machen wir immer so: Wir schreiben unseren Test sehr schnell fertig, wir geben dann nicht ab, wir lassen den Test so und dann lenkt zum Beispiel einer den Professor, die Professorin ab, während die anderen dann irgendwas schauen, abschreiben. Und dann macht die andere Seite [Anmerkung: in der Klasse sind links und rechts neben dem Mittelgang Tische] das Gleiche, damit die andere Seite das machen kann. Ja.“ (IP8: 246-249, 345-353, 472-477)

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

5.2.2.4 Kritik und Änderungsvorschläge dem System gegenüber

Alle zwölf Interviewpartnerinnen äußern Kritik am System oder haben Änderungsvorschläge.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Auch die befragten Lehrerinnen äußern Kritik. IP3 wünscht sich beispielsweise Außenbereiche (vgl. IP3: 100), eine flexiblere Raumgestaltung (vgl. IP3: 104), eine flexiblere Stundengestaltung (vgl. IP3: 104) sowie mehr Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen (vgl. IP3: 105).

IP4 gibt an, dass sie die Schule, wie sie jetzt ist, nicht gutheißen könne. Eine Schule, die sie gestalten würde, wäre ganz anders. Beispielsweise hole das Schulsystem, so wie es derzeit ist, die SchülerInnen nicht ab, sondern es würden zu viele Dinge behandelt, die diese nicht interessieren. (Vgl. IP4: 460-461) Sie gibt an, dass sie daher immer versuche, etwas Eigenes und nicht nur „immer das gleiche aus dem Lehrbuch“ zu machen, denn sonst würde sie „verblöden“ (vgl. IP4: 181-182). IP5 findet, dass „überhaupt alles verkehrt“ sei, weil die Zentralmatura zu überraschend gekommen sei und, während schon beschlossen wurde, dass auf kompetenzorientierten Unterricht umgestellt werde, es noch gar keine entsprechenden Schulbücher dafür gegeben habe (vgl. IP5: 632-651). Diese Aussagen sind, ähnlich wie jene von IP7, die sich mehr Vorbereitung auf die Zentralmatura (s.o.) wünscht, schwierig als H8 eher entkräftend oder bestätigend zu bewerten, da IP5 nicht den kompetenzorientierten Lehrplan oder die Zentralmatura an sich kritisiert, sondern deren Umsetzung. Jedenfalls kann der Aussage aus diesem Grund noch nicht generell ein kritisches Potenzial abgestritten werden.

IP6 gibt an, sich zwar generell an den Lehrplan zu halten, aber auch gern kleine Projekte oder kontroverse Themen, die nicht vorgesehen seien, einzubauen (vgl. IP6: 342-353). Sie finde es nämlich schade, dass „sehr, sehr viel nur mehr auf dieses Formate-Training hingearbeitet“ werde und die Schulbücher nur mehr darauf aufbauen würde, während kontroverse Themen, die die SchülerInnen interessieren würden und über die man auch richtig reden und diskutieren könne, verloren gingen (vgl. IP6: 249-264, 291-300). Weiters kritisiert sie die Abwertung der Nebenfächer, vor allem von Sport und Musik und in ihrer Fantasieschule

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

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

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

Ausblick

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

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

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

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

5.2.3 Lernen als Investition

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

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

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

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

I1: Äh und ähm warum gehst du in die Schule?

IP1: [lacht] Ähm, warum ich in diese spezielle Schule gehe oder warum ich...

I1: ...Allgemein...

IP1: ...Allgemein...

I1: ...Warum du überhaupt...

IP1: ...Damit ich auf der Uni studieren kann.

I1: Okay.

IP1: Also damit ich maturieren kann und dann studieren kann.

I1: Also du hast echt ein Ziel.

IP1: Äh, ja, schon. Also das ist doch der einzige Grund.

(IP1: 291-300)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I1: Und das, das machen Sie in ihrem Unterricht dann auch?

IP5: Ja natürlich schon [...] versuche ich schon ja. (IP5: 290-302)

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

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

Zu einer möglichen Entkräftung der Hypothese konnten zwei kurze Aussagen von zwei Interviewpersonen, IP4 und IP8, gefunden werden: IP4, jene Lehrperson, die, wie vorher dargestellt, die Vermittlung von im Arbeitsleben verwertbaren Qualifikationen als klare Aufgabe von Schule nannte, betonte demgegenüber, wie viel Wissen sie in „Kulturgütern“ hätte, „wo es wirklich nicht notwendig“ sei. Sie liebe die Romantik und die ganze Literatur – Rechnungswesen, Mathematik, Geographie hingegen nicht. Sie selbst hätte „Gefühle“ bekommen bei einer Textanalyse in ihrem Literaturgeschichte-Studium auf der Universität. (Vgl. IP4: 500-510) Wenn man der Argumentation folgt, dass diese Fächer Qualifikationen vermitteln, die am Arbeitsmarkt eher nicht oder zumindest eher selten gefragt sind, könnte man daraus schließen, dass sie dieser Lehrerin trotzdem wichtig erscheinen.

Wenn es nach dem Schüler IP8 geht, solle man das lernen, wofür man sich interessiert. Sein eigenes Interesse gelte den Wirtschaftsfächern, weshalb er sich auch an dieser Schule angemeldet habe. Naturwissenschaft oder Geographie sind für ihn unwichtige Fächer. Allerdings sollen es die SchülerInnen selbst entscheiden können, für welche Schule man sich anmelde, sodass man dann nur jene Fächer habe, die einen interessieren. (Vgl. IP8: 127-138) Dies könnte darauf

hinweisen, dass das Interesse an einem Fach dafür vorrangig sein soll, was man lernt – nicht aber, ein ökonomisch verwertbares Zertifikat zu erlangen.

Die soeben dargestellte Aufteilung in „bestätigend“ bzw. „entkräftend“ weist eine klare Gewichtung auf. Alle zwölf Interviewpersonen tätigten eher bestätigende Aussagen, wohingegen nur je ein kurzes Zitat von IP4 und IP8 als eher entkräftend dargestellt werden konnte. Der im Folgenden dargebrachte Ausblick soll trotzdem dazu dienen, diese scheinbare Eindeutigkeit zu relativieren.

Ausblick

Die hier dargestellte Analyse wirft, wie bereits kurz erwähnt, ein grundsätzliches Problem auf. In der Theorie und somit auch in der Hypothese sind ökonomisch verwertbare Fähigkeiten und Zertifikate klar negativ konnotierte Begriffe. Wie sich nun in den Ausführungen allerdings zeigte, werden diese erlernten Fähigkeiten bzw. erlangten Zertifikate mitunter auch dafür verwendet, sich seine späteren Träume zu verwirklichen (vgl. IP1: 291-399; IP12: 733-737, 740, 742-747), in diesem Fall: um studieren zu können bzw. um Moderatorin werden zu können.⁴⁴ Dies passt nicht zu der Logik (die vor allem Ribolits sehr stark vertritt), dass Lernen nicht als Investition betrachtet werden dürfe und nicht das Ziel der (Erwerbs-)Arbeit haben dürfe (was zeigt, dass auch der Begriff „Arbeit“ negativ bewertet ist!) und dass dies sich völlig konträr dazu verhalte, was Bildung eigentlich sein solle, nämlich die Entfaltung von emazipatorisch-widerständigen Fähigkeiten, Mündigkeit und Selbstverwirklichung. Wenn die Interviewpersonen davon erzählen, sich mithilfe der dafür notwendigen Fähigkeiten und Zertifikate spätere (Berufs-)Wünsche zu erfüllen, kann aber dennoch von Selbstverwirklichung gesprochen werden. Aufgrund dieses Problems soll hier abschließend daran erinnert werden, die Bewertungen der Begriffe aus der Theorie, die zu dieser Hypothese geführt wird, vor allem, aber nicht nur in diesem Zusammenhang äußerst kritisch zu betrachten und dass hier für eine komplexe reale Situation unpassende Vereinfachungen getroffen worden sein könnten.

⁴⁴ Sogar bei IP2, die angibt, Schule nun mal zu brauchen, weil sie später „einen gescheiten Job“ haben will (IP2: 292-294) und dass in Hinblick auf die Entscheidung, ob sie studieren wolle, das Gehalt später „natürlich“ *auch* eine Rolle spiele (IP2: 551-553), ist nicht eindeutig, ob für sie ein guter Verdienst das einzige Ziel ist. Auch bleibt fragwürdig, ob „gescheit“ sich nur auf das dabei verdiente Geld bezieht oder ob nicht auch Selbstverwirklichung damit gemeint sein könnte.

5.2.4 Chancenungleichheit beim Bildungszugang

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

Für die Analyse dieser Hypothese konnten zehn Aussagen herangezogen werden. Drei davon weisen eher eine Richtung eher in die Bestätigung der Hypothese auf, fünf sind eher entkräftende Hinweise und zwei weitere Interviewpersonen sprachen zwar von dem Thema, ihre Äußerungen können aber nicht in die Kategorien pro oder contra eingeordnet werden.

IP3 wurde explizit nach der unterschiedlichen sozialen Herkunft ihrer SchülerInnen gefragt, meinte allerdings, dass das an ihrer Schule „nicht so ein großes Thema“ sei, weil sie eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht seien:

„[S]ie [die SchülerInnen] müssen Schulgeld bezahlen. [...] Das heißt, eine gewisse, sag ich jetzt mal, sozial benachteiligtere Schicht kommt gar nicht zu uns, weil's zu teuer ist einfach, schlicht und ergreifend. Ahm sonst haben wir das Problem schon auch immer wieder, dass die Leute zwar das Schulgeld zahlen können, aber dann ein Problem haben, wenn's um Sprachreisen, Exkursionen und so weiter geht. Da haben wir aber eben dadurch, dass wir eine Privatschule sind, auch wieder die Möglichkeit, die aufzufangen und dann halt mit Schulmitteln die mitzufinanzieren. Das haben wir konkret heuer bei der Sprachreise nach Italien, bei der Sprachreise nach Irland und bei der Exkursion, die ich gemacht hab mit ihnen nach [Stadt], haben wir auch eine mitfinanziert. Das versuchen wir dann halt möglichst, ohne dass die anderen Mitschüler das mitkriegen.“ (IP3: 519-532)

Sie erzählt also, dass sich die Schule, an der sie unterrichtet, die Eltern gewisser SchülerInnen gar nicht leisten könnten und sie daher nicht wirklich mit sozial unterschiedlichen Schichten konfrontiert seien. Wenn es trotzdem Probleme in der Finanzierung diverser Exkursionen, et cetera gäbe, hätte die Schule die Möglichkeit der Mitfinanzierung. Dass die anderen SchülerInnen dies nicht mitbekommen sollten, könnte darauf hinweisen, dass soziale Benachteiligung ein Tabuthema bzw. mit Scham (für die Betroffenen, aber vielleicht auch alle

Beteiligten) besetzt ist. Dass ihre Schule für sozial benachteiligtere Schichten nicht leistbar ist, könnte jedenfalls als Bestätigung der Hypothese herangezogen werden, da dies zeigt, dass der Zugang zu Schulen nicht für alle gleich ist.

IP5, ebenfalls Lehrerin, äußert sich am häufigsten (dreimal) zu diesem Phänomen, ohne jedes Mal explizit darauf angesprochen worden zu sein. Ihrer Ansicht nach ist an der Zentralmatura neu, dass besonders „anwendungsorientierte“ (Mathematik-) Beispiele gebracht werden. Dies würde Vorteile für jene SchülerInnen haben, die ohnehin schon gut seien. Sie glaubt aber, dass „schwache Schüler“ damit noch größere Probleme hätten als zuvor, weil die Beispiele in einen Text eingebaut seien und ein „schwacher Schüler“ bereits beim Text ein Problem habe und nicht wisse, was da gefragt ist. (Vgl. IP5: 131-143) Wenn man dies in Verbindung mit Sprachproblematik setzt, die Kinder mit Migrationshintergrund häufig mitbringen, könnte dies darauf hinweisen, dass für jene nicht nur in Sprachenfächern, sondern nun auch in Mathematik mehr Probleme entstehen könnten, da die Aufgaben nun mit viel Text formuliert seien. Noch expliziter geht sie später darauf ein, als sie angibt, dass dies für SchülerInnen mit anderer Herkunft „ganz sicher“ ein zusätzliches Problem sei (vgl. IP5: 162-171). Ebenso wie IP3 erzählt auch sie von dem Phänomen, dass „ihre“ Schule eine Privatschule sei und dass das Schulgeld gewissermaßen einen Aufteilungsmechanismus für „gute“ und „schlechtere“ SchülerInnen mit sich bringe:

„[I]ch mein, wir sind eine Privatschule. Das wirkt sich irgendwo auch auf unsere Schüler aus und zwar größtenteils nicht unbedingt positiv [Schulglocke läutet], sondern eher negativer. Weil die Schüler bei uns ja Schulgeld zahlen müssen. Das heißt, wenn ich jetzt ein guter Schüler bin [Schulglocke hört auf] und mich anmelde, dann gehe ich immer an einer Bundesschule, wo nichts zu zahlen ist. Die Bundesschulen suchen sich dann, die besseren Schüler aus [...] und die dort keinen Platz finden, kommen dann zu uns. Das ist jetzt nicht eins zu eins so zu übernehmen. [...] Unsere Schule hat nicht so einen... ich glaub, sie hat einen... einen relativ guten Ruf, trotz allen. Aber teilweise ist dies heut halt so, bei der [Schulform] ist es so, dass ma da die Schüler kriegen, die woanders keinen Platz kriegen. Das heißt also, niveaumäßig simma jetzt sicher nicht, sicher keine Topschule, aber wir versuchen trotzdem, möglichst gute Ergebnissen zu

erzielen und ich glaub, es gelingt uns auch ganz gut.“ (IP5: 683-697)

IP6, welche vorher bereits an einer anderen Schule unterrichtet hat, spricht von massiven Niveau-Unterschieden zwischen ihrer jetzigen und ihrer früheren Schule, da in der früheren das Niveau „sehr, sehr schlecht“ gewesen sei, was sie auf den sozialen Hintergrund der SchülerInnen zurückführt, der „sehr, sehr niedrig“ gewesen sei. Sie gibt an, je nach Niveau der SchülerInnen andere Methoden zu wählen und meint, dass, ob man das Ziel, dieses und jenes zu vermitteln, einfach oder nur schwer erreiche, darauf ankomme, welche Bildung die SchülerInnen vorher genossen hätten. (Vgl. IP6: 382-391, 401-413)

Als eher entkräftend kann unter anderem die Aussage von IP3 herangezogen werden, die auf die Frage hin, wie man zu einem Außenseiter wird, angibt, dass es schlichtweg auf die Personen selbst und ihre Persönlichkeit ankomme. Es gebe Personen „aus sozial schwächeren Schichten“, die „irrsinnig gut integriert sind und irrsinnig gut aufgefangen sind und auch welche, die aus höheren sozialen Schichten [...], die keinen guten Stand haben“ (IP3: 540-545). In Hinblick auf ihre vorhergehende Aussage, dass an ihrer Schule allerdings aufgrund der privaten Finanzierung fast keine SchülerInnen aus benachteiligten Schichten gebe, ist diese Aussage vielleicht zu relativieren.

Die Schülerinnen IP11 und IP12 wurden auf ihre Klassengemeinschaft angesprochen und äußerten sich dazu folgendermaßen:

IP11: Wir sind irgendwie alle gleich. Einer für alle, alle für einen...

IP12: ...Wir stehen uns schon ziemlich nah.

I1: Okay.

IP12: Also wir verstehen uns auch alle miteinander gut.

(IP11/IP12: 166-169)

Auch noch später im Interview betonten sie ihre gute Klassengemeinschaft und dass sie sich trotzdem, auch wenn man sich nicht mit allen gut verstehe, alle untereinander helfen würden (vgl. IP11/IP12: 512-515, 553-559).

IP8 und IP9, welche in der selben Klasse sind, gaben an, dass die SchülerInnen aus vielen unterschiedlichen Herkunftsländern kommen würden, sich in ihrer Klasse aber alle gut miteinander verstehen würden:

IP8: Bei uns gibt's so etwas wie, das gibt's in manchen Schulen, wie zum Beispiel in Amerika gibt's so etwas wie

Rassentrennung, da sind zum Beispiel dann die Mexikaner, dort sind die Schwarzen, da sind die, die Weißen und so. Und bei uns gibt's das nicht, wir sind alle zusammen. Und bei unserer Klasse ist alles, wir haben...

IP9: ...[unverständlich]

IP8: Ich weiß gar nicht, wie viele Österreicher wir haben, nur einen, oder?

IP9: (Einen ja...) [lacht]

IP8: ...Ja, das heißt, wir sind von sehr vielen verschiedenen Staaten. Viele, die nicht mal hier geboren sind. Und wir kommen alle miteinander gut aus. (IP8/IP9: 521-529)

Dies ist in Bezug auf diese Hypothese die klarste Aussage, die getroffen wurde. Zumindest diese SchülerInnen scheinen soziale Selektion jedenfalls nicht wahrzunehmen.

Zwei weitere AkteurInnen, IP4 und IP10, äußerten sich kurz zum Thema. IP4 spricht einmal (IP4: 321) im Interview von „Migranten“ bzw. „Migranteltern“. Es war keine Möglichkeit, genauer nachzufragen, um ihre Meinung dazu klarer zu erfassen; dass sie diese Begriffe verwendet, zeigt jedenfalls, dass sie die Herkunft ihrer SchülerInnen als Unterscheidungskriterium verwenden könnte bzw. sich im Schulalltag mit dem Phänomen Migrationshintergrund konfrontiert sieht. Auch IP10 (vgl. 353-357) spricht einmal im Interview von einem Schüler, der „richtig intelligent“ aussah, aber nur Fünfer hatte. In seiner Beschreibung dieses Schülers nennt er auch, dass dieser „ein Türke“ sei, der aber „nicht so ausgeschaut [habe], [sondern er] hat wie ein Österreicher ausgeschaut.“ (IP10: 356-357).

Es konnten also Hinweise auf soziale Segregation im Schulsystem festgestellt werden. Während ein Teil der befragten Lehrerinnen dies als eher problematisch bewertet, äußerten sich vor allem die SchülerInnen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit dazu, die darauf hinweisen könnte, dass es für sie zum (Schul-)Alltag gehört, mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein. Es wird von ihnen nicht explizit als Problem bezeichnet.

Diese Analyse soll keineswegs den Status quo verharmlosen oder sogar eine Chancengleichheit im Schulsystem behaupten. Das Ziel ist lediglich, einen Überblick darüber zu geben, wie die AkteurInnen im Schulalltag mit sozialer Segregation umgehen könnten.

5.2.5 Lerncoach statt Vermittlerin

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

Von acht (IP1, IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP11, IP12) der zwölf Interviewpersonen konnten zum Teil sehr klare Aussagen in eine bestätigende Richtung dieser Hypothese gefunden werden. Nur zwei (IP2, IP5) äußern sich dieser Hypothese widersprechend.

Alle vier Lehrerinnen geben an, dass es ihnen wichtig sei, nicht nur Frontalunterricht abzuhalten. IP3 beispielsweise gibt an, dass für sie eine Stunde mit Offenem Lernen zwar sehr aufwendig in der Vorbereitung sei und auch stressiger als Frontalunterricht, aber ihr gefalle es zu sehen, wenn alle motiviert seien und arbeiten. Bei diesen offenen Lernformen sieht sie sich „auf alle Fälle eher mehr als Coach, der [...] sie dazu hinbringt, selbständig zu arbeiten.“ (IP3: 33-34). Im „anderen Unterricht“ sieht sie sich auch „als anleitende Person und schon auch ein bissi als Entertainer“ (IP3: 34-35). Sie gibt an, dass ihr es wichtig sei, dass „die Schüler sehr aktiv eingebunden sind, dass sie selbst viel sprechen und arbeiten“ (IP3: 34-35). Auch in ihrer Fantasieschule solle das so sein:

I1: Und was ist in dieser Schule dann die Rolle der Lehrer?

IP3: In dieser, meiner...

I2: ...Fantasieschule...

IP3: ...Fantasieschule. Ahm ja, der Begleiter eigentlich. Der Begleiter zum eigenständigen Wissenserwerb und zur Persönlichkeitsentwicklung. (IP3: 111-115)

IP4 sagt aus, dass sie ihren Unterricht „kompetenzorientiert“ gestalten würde und die Schüler Dinge selbst erarbeiten lasse. Ihrer Meinung hätte sich bei ihr im Umgang mit den SchülerInnen sehr viel verändert, denn früher habe man einfach nur seinen Stoff gemacht. Ihr Ziel sei immer, dass die SchülerInnen „selbständig arbeiten können [...] [und] dass man ein Beispiel gibt und sie lösen das selbständig.“ (IP4: 625, 627) Diese hätten ihrer Meinung nach „dieses Selbstständige“ früher besser geschafft, aber ein wichtiges Ziel sei es nach wie vor (vgl. IP4: 413-414, 605-608). Auch IP5 stellt einen Unterschied in ihrer Art zu unterrichten im Vergleich zu früher fest:

„Mathematik ist irgendwo für mich noch immer etwas, wo der Lehrer vorne steht und einmal predigt [lacht], erklärt,

und dann kommen die Schüler dran und versuchen zu arbeiten. Ich glaub, dass ich früher viel, noch viel, viel mehr bestimmt hab, wie es läuft, und versuch doch jetzt mehr auch die Schüler selbstständig arbeiten zu lassen. Selber rechnen zu lassen. Aber ich muss mich immer wieder an der Nase nehmen und sagen, das war jetzt wieder zu viel, aber das ist so ein, so ein Ding, das ist so eingefahren, das ist ganz schwer, für mich zumindest.“ (IP5: 223-228)

Es falle ihr also nach eigenen Angaben sehr schwer, diese Prinzipien des selbständigen Arbeitens der SchülerInnen umzusetzen, aber es trotzdem versuche. Wie im zweiten Teil der Analyse zu dieser Hypothese gezeigt wird, bezeichnet sie ihre Rolle trotzdem noch als Wissensvermittlerin. Ebenso wie IP3 nimmt sie wahr, „dass das auch ein wesentlicher Mehraufwand ist, wenn man die Schüler selber arbeiten lässt.“ (IP5: 242-243) Das Ideal eines Lerncoachs scheint sie recht stark zu vertreten:

„Naja, was sicher ganz wichtig ist, ist ähm, was auch jetzt eigentlich, glaube ich, herauskommt mit der Zentralmatura, dass es ein, ein Miteinander ist... also nicht äähm... der Sch... der Lehrer unterstützt die Schüler. Und nicht nur der, der so vorträgt, sondern er unterstützt sie, das Wissen zu erlangen. Ich glaub, das wär für meine [Fantasie-]Schule sicher auch ganz wichtig.“ (IP5: 259-262)

IP6 gibt an, ihre SchülerInnen in der letzten Stunde selbst gearbeitet haben zu lassen. Sie habe Arbeitszettel verteilt, dann mit ihnen darüber geredet und „keinen Frontalunterricht“ abgehalten. (Vgl. IP6: 63-69)

Auch die Befragung der SchülerInnen zu diesem Thema lieferte teilweise eindeutige Ergebnisse in diese Richtung. Beispielsweise gibt IP1 an, dass er es „immer voll cool“ fände, dass eine Lehrperson sehr auf einzelnen Schüler eingeht und jedem einzelnen hilft (vgl. IP1: 58-61). Da ein Lerncoach bei individuellen Lernprozessen der SchülerInnen beraten soll, könnte dies eher in Richtung einer Bestätigung der Hypothese gewertet werden. Auch dass eine Lehrperson an seiner Fantasieschule immer neue Sachen ausprobieren und nicht immer dasselbe Schema verfolgen, weil dies langweilig sei, könnten eher Merkmale eines Lerncoachs sein. Noch eindeutiger ist seine Aussage, dass er an seiner Fantasieschule gerne „für sich selbst“ arbeiten würde, Lernprozesse „individualisierter“ wäre und, wenn man für einen gewissen Lehrstoff mehr Zeit

brauche, darin mehr Unterstützung bekäme. Er frage sich hin und wieder, wofür er die Lehrperson, „die da vorn steht und mir irgendwas erzählt“, denn hätte. (Vgl. IP1: 176-193) Sowohl selbstständiges Arbeiten als auch individuelle Unterstützung, wie er es sich wünscht, können den Charakteristika eines Lerncoachs zugeteilt werden. Er kritisiert, dass eine Lehrperson vorne stehe und ihm etwas erkläre, was als Kritik an Frontalunterricht gewertet werden kann.

IP11 und IP12 erzählen davon, dass manche LehrerInnen „null Ahnung“ hätten, wie man Unterricht gestaltet. Im weiteren Gespräch wird ersichtlich, dass sie damit beispielsweise eine Lehrerin meinen, die im Unterricht aus einem Buch vorliest und die SchülerInnen dazu veranlasst, nur zuzuhören. Andere LehrerInnen hingegen würden Arbeitsblätter verteilen und gemeinsam mit ihnen Übungen machen. Diese LehrerInnen wollen laut Angaben der beiden Akteurinnen auch, dass man am Unterricht teilnimmt. (Vgl. IP11/IP12: 404-434) Der von ihnen als negativ bewertete Unterrichtsstil trifft hier eher auf Frontalunterricht zu, während letzteres eher der Arbeit eines Lerncoachs ähnelt.

IP2 äußert sich in diesem Zusammenhang diffus. Einerseits gefalle ihr sehr gut am Unterricht einer Lehrperson, dass sie sich selbst mit dem Thema befassen und selbst recherchieren könne. Wenn sie Fragen hätte, müsse sie ohnehin den Lehrer Fragen, aber der selbstständige Prozess dabei sei ihr wichtig. (Vgl. IP2: 97-102) Dies kann als Wunsch, eher einen Lerncoach als eine/n Vermittlungsperson zur LehrerIn zu haben, gedeutet werden. Andererseits kann folgende Aussage von IP2 als der Hypothese widersprechend gesehen werden:

[M]ir ist aufgefallen, in letzter Zeit schreibt die Frau Professor sehr viel Text [lacht] auf, das ist mir jetzt so mal aufgefallen die letzten zwei Stunden, dass sie viel mehr Text schreibt, aber das ist eh gut [...]

I1: Und was gefällt dir am meisten?

IP2: Ja wenn wir's am Anfang nicht selber machen, ein Lehrbeispiel haben, dass ich mich orientieren kann. (IP2: 54-56, 71-73)

Es gefalle ihr gut, wenn die Lehrerin vorzeige, wie etwas gemacht werden muss und sie, zumindest anfangs, sich ein Beispiel nicht selbst erarbeiten müsse. Diese Akteurin äußerte generell am klarsten, dass sie den Lehrstoff *vermittelt* haben möchte:

„Aber der Lehrer müsste auch in der Lage sein, den Unterricht so zu vermitteln, dass wir ruhig sind und wir was

machen und nicht abgelenkt sind. Weil wir sind meistens laut, wenn wir abgelenkt sind. Man darf uns halt nicht arbeitslos lassen [lacht]. [...] Ich mein', ich muss es lernen, aber die Lehrerin muss es mir klar vermitteln. Weil ich kann ja nichts lernen, was ich nicht irgendwo mal gehört habe oder aufgeschrieben habe.“ (IP2: 309-311, 313-315)

Dass sie die LehrerInnen in der Rolle sieht zu vermitteln, kann ebenfalls als eher entkräftender Hinweis in Hinblick auf die Hypothese gedeutet werden.

Wie bereits kurz erwähnt, nimmt IP5, auch wenn sie sich bemühe, die SchülerInnen vermehrt selbstständig arbeiten zu lassen, doch als Wissensvermittlerin wahr, was aus folgenden Zitaten hervorgeht:

I1: Und wie äh wie sehen Sie dann ihre, ihre Rolle in der Klasse? Als Lehrerin?

IP5: Schon eher als Wissensvermittlerin.

I1: Okay. [Stille] Eher als Wissensvermittlerin. Eher... äh und was, was sehen Sie nicht als ihre Rolle dann?

IP5: [denkt nach] Also, womit ich mich nicht unbedingt in der Stunde auseinandersetzen möchte, ist mit irgendwelchen Problemen, die sie zum Beispiel privat haben oder untereinander haben. Da möchte ich eigentlich, wenn so etwas auftritt, bitte ich sie mal nachher darüber zu sprechen und das nicht unbedingt im Unterricht zu machen. [...]

I2: Und für Leistungen der Schüler, wen sehen Sie da verantwortlich?

IP5: [denkt nach] Äh... schon größtenteils die Schüler selber.

I2: Mhm.

IP5: Aber natürlich auch den Lehrer, weil der... wenn ich dem Schüler nicht den Input gebe, dass er die Leistung bringen kann, wird er sich schwer tun. Dann muss er sich Nachhilfe nehmen oder irgendwas anderes, so sollt es eigentlich nicht sein. (IP5: 78-85, 379-384)

Als Hauptmotiv, dass sie an dieser Rolle der Wissensvermittlerin festhält, könnte sein, dass sie das Gefühl hat, sich sonst mit privaten Problemen der SchülerInnen auseinandersetzen zu müssen, was sie aber nicht wolle. Außerdem scheint diese Rolle wohl ihrer Meinung nach auch den Erwartungen der SchülerInnen zu entsprechen, da sich diese ihrer Ansicht nach am liebsten „berieseln lassen“ wollen und auch „möglichst in Ruhe gelassen“ wollen werden, jedenfalls aber „nicht im Geschehen sein“ wollen (vgl. IP5: 369-372).

Nur in den Interviews mit IP2 und IP5 wurden also Hinweise in eine die Hypothese eher widersprechende Richtung festgestellt, wobei beide auch Aussagen tätigten, anhand derer der Wunsch nach einer Lehrperson, welche die Rolle eines Lerncoach verkörpert, erkannt werden kann. In den Interviews mit acht der zwölf Interviewpersonen konnten die Hypothese bestätigende Tendenzen festgestellt werden, was als relativ klares Ergebnis gewertet werden kann. Auffällig ist besonders, dass sich alle befragten Lehrerinnen mehr oder weniger eindeutig angaben, dass sie sich selbst eher in der Rolle eines Lerncoachs sehen (wollen) als in einer Vermittlungsposition.

5.2.6 Druck durch den Versuch, Anforderungen des Systems zu erfüllen?

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

Die Bearbeitung dieser Hypothese wird in drei Teile gegliedert. Zuerst soll dargestellt werden, ob generelle Anforderungen des Schulsystems Druck bei den AkteurInnen auslösen. Daraufhin sollen Maßnahmen, die als „neu“ bezeichnet werden können, dahingehend untersucht werden. Abschließend soll noch der Thematik „Druck aufgrund von Erwartungen anderer“ Raum gegeben werden, was zwar nicht bzw. nicht automatisch als Anforderung des Systems bezeichnet werden kann, diesem aber aufgrund der Nennung von vier SchülerInnen und den hier besonders widersprüchlichen Meinungen doch ein Platz in dieser Analyse geboten werden soll und somit diese Hypothese erweitern könnte.

5.2.6.1 Druck durch generelle Anforderungen des Schulsystems

IP1 gibt an, dass er manchmal einfach aufgeben müsse, etwas zu verstehen, weil es zu verwirrend sei, dass vorne etwas erklärt wird bzw. die Lehrperson etwas mit anderen Leuten macht, während man die Aufgabe selbst gerade zu lösen versuche (vgl. IP1: 67-71). IP2 sagt, dass Schularbeiten eine „Stresssituation“ seien, in der man zu einem bestimmten Zeitpunkt das gefragte Wissen abliefern müsse und nicht jeder damit umgehen könne, weshalb sie Projektarbeiten bevorzuge, für die man sich die Zeit besser einteilen könne (vgl.

IP2: 456-462). Auch IP7 nennt ein Zeitproblem: Sie habe oft sehr viele Sachen zu erledigen sind, sodass sie für eine Schularbeit erst spät anfangen kann zu lernen und sie dann ein bisschen verzweifle, wenn sie sich etwas nicht richtig merken könne, was beispielsweise bei Betriebswirtschaft bzw. beim Auswendiglernen häufig der Fall sei (vgl. IP7: 420-433). Die von IP2 beschriebene Stresssituation erlebt IP9, wenn eine bestimmte Lehrerin ihm am Anfang der Stunde eine Frage stelle. Seine Antwort werde hier so schnell verlangt, dass er Angst bekomme, seine Antwort vergesse und daraufhin ein Minus bekomme. (Vgl. IP9: 413-415, 421) IP7 findet, dass zu wenig auf jene SchülerInnen eingegangen werde, die Schwierigkeiten in einem Fach hätten. Das Tempo werde einfach an ein paar Personen angepasst werden, die es bereits verstanden hätten und dies sei dann zu schnell für viele andere SchülerInnen. Jeder sei dann „ein bisschen überfordert“. Auch wenn etwas Neues dazukomme, sei es schwierig, da sich dann niemand mehr richtig auskennen würde. (Vgl. IP7: 31-56) IP8 findet, dass sie zwar nicht so viele Hausübungen bekommen würden, aber dass jeder Tag zu viele Schulstunden hätte, wodurch viele nach der Schule Kopfschmerzen hätten (vgl. IP8: 376-382). IP12 findet die Anforderungen der Schule generell zu hoch. Es gebe viele Hausübungen und Schularbeiten. Auch müsse man „immer mitarbeiten“ und man könne es sich nicht vorstellen, dass dies schon sehr „an die Nerven“ gehe, weil es „einfach zu viel“ sei. Im Zusammenhang mit der vielen Hausübung gibt sie, an, dass man „auch irgendwie teilweise voll nervlich kaputt [gehe], weil es so eine Belastung ist.“ (Vgl. IP12: 97, 104-108, 325, 327-332, 705, 300-312)

IP8 und IP9 finden, dass das letzte Schuljahr „irgendwie stressig“ gewesen wäre (vgl. IP8: 49, IP9: 269-271, 284-286). Dies könnte zeigen, dass das Ausmaß an Druck auch von Schuljahr zu Schuljahr unterschiedlich sein könnte.

IP4 glaubt, dass die SchülerInnen „sehr viel Druck“ hätten, führt allerdings nicht genau aus, woher dieser Druck stammen könnte. Die SchülerInnen hätten es generell „nicht leicht“ und sie stelle hier keine Faulheit fest, sondern sie hätten es einfach „schwer genug [...] in dieser Zeit“ (IP4: 518-519), womit sie offenbar das Alter des Erwachsenwerdens und der Pubertät meint. (Vgl. IP4: 103-104, 516-519)

„Ich glaub, wir verlangen zu viel von ihnen. Und i denke ma, wenn sie jetzt unglücklich sind, also wie heißt... bitte, ein

junger Mensch soll doch nicht unglücklich sein. Schule soll sie doch nicht unglücklich machen.“ (IP4: 527-529)

Wer mit diesem „wir“ gemeint ist, ist hier nicht klar ersichtlich, jedoch zeigt ihre Aussage, dass ihrer Meinung nach den SchülerInnen in der Schule zu viel zugemutet werde und Schule damit zu unrecht unglücklich mache. Ganz ähnlich argumentiert auch IP6: Ihrer Meinung nach müsse man vorsichtig sein, Kindern mit zehn, elf Jahren, die neu in ihre Schule kommen würden, so viel Druck zu machen, nur um das Niveau als Eliteschule zu behalten oder noch zu verbessern (vgl. IP6: 806-825).

Die Lehrerinnen geben aber auch an, selbst Druck zu verspüren. IP3 äußert sich in dieser Hinsicht folgendermaßen:

„Jo, i mein, im Prinzip find ich ja, kommt's halt auch immer viel auf die Lernergruppe drauf an, die man hat, wie schnell man vorankommt, wie viel man machen kann. Ich hab das am Anfang schon irgendwie gehabt, den Druck: Ich muss auch das und das alles durchbringen, mich an die Kollegen anpassen. Den Druck hob i jetzt nimmer so, weil ich irgendwie auch das mit den Jahren, hat man dann halt irgendwann mal das Gefühl: Des passt schon, das wird schon okay sein. Wenn man mal die erste Matura gehabt hat, ist's auch: Ja, hat schon gepasst, sind zur Matura gekommen, haben's alle geschafft, ist in Ordnung. Ähm also dass ich jetzt da so auf die, wie weit sind die anderen, das mach i jetzt momentan eigentlich weniger.“ (IP3: 397-405)

Für sie entstehe also aufgrund des Vergleichs mit der Arbeit von KollegInnen Druck. Ganz ähnlich beschreibt auch IP6, dass sie einen Konkurrenzdruck dadurch wahrnehme, wenn sie die Arbeit ihrer KollegInnen sehe. Sie wolle nämlich nicht „das schwarze Schaf in der Schule“ sein oder als „die, die halt nix tut“ abgestempelt werden. Besonders wenn andere KollegInnen den Unterricht „ernster“ nehmen würden, also Tests und Hausübungen auch in Wahlpflichtfächern machen würden, fühle sie sich unter Druck gesetzt und daher versuche, sie, die Arbeit nun ähnlich zu machen. Auch die Noten ihrer SchülerInnen, wenn diese eine neue LehrerIn bekommen, vergleicht sie mit denen, die sie von ihr bekommen hätten. Dies mache ihr Druck, denn wenn die

Leistungen dann um einiges schlechter seien, führe sie dies auf sich selbst zurück. (Vgl. IP6: 636-650, 788-799)

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

IP4 habe mit der Zeit allerdings gesehen, dass ihre Arbeit in Ordnung sei, da ihre SchülerInnen die Matura schafften. Für IP4 sei neben der Aufarbeitung von Tests und Mitarbeitskontrollen auch die Vorbereitung der Themen stressig, da es ihr sehr wichtig sei, dass ihr Unterricht gut ist und sie ihn interessant gestalte. Das Stressigste an dem Beruf sei für sie aber, die SchülerInnen an die Anforderungen des Systems anzupassen. (Vgl. IP4: 136-152, 601-603)

IP6 erzählt zudem davon, dass es Druck auf struktureller Ebene gebe, da jede Schule gewisse Stunden oder Werteinheiten vorgebe und diese bei weniger SchülerInnen reduziert werden würden. Die Dienstjüngsten müssten dann als erstes gehen, wenn Stunden abgebaut werden. Auch im Unterricht mit den SchülerInnen äußere sich eine Zeitproblematik: IP6 spricht davon, dass sie zu wenig Stunden hätte und vieles, was sie gerne lehren würde, sich gar nicht ausgehe. (Vgl. IP6: 650-664, 315-320) Auch IP3 nennt kurz dieses Problem von geburtenschwachen Jahrgängen und der damit verbundenen Kürzungen von Stunden (vgl. IP3: 558-568).

Als diese Hypothese eher entkräftend können die Aussagen von IP10 gesehen werden, der angibt, „eigentlich gar nichts“ in der Schule zu machen und trotzdem

gute Noten zu haben (vgl. IP10: 46-47). Diese Ansicht scheint er auch auf alle anderen SchülerInnen zu übertragen:

„Gemütlicher für die Schüler kann man's eh nicht machen. Weiß nicht. Wir haben Laptops, wir können eigentlich machen, was wir wollen“ (IP10: 74-76)

Er findet, es sei generell ein bisschen langweilig und es gehe zu langsam voran. Auch hier gehe es aber nicht nur um ihn: Eine Lehrerin habe jetzt bemerkt, dass sie (bzw. die meisten) „eigentlich gar nichts machen“. Die LehrerInnen würden es den SchülerInnen generell „nicht schwer“ bzw. „so einfach wie möglich“ machen und würden auch teilweise Fragen stellen, die logisch seien. (Vgl. IP10: 113-121, 240-246, 279-283)

Auch IP11 findet nicht, dass die Anforderungen zu viel seien – zumindest für sie selbst seien sie passend. Es gebe eben auch Stunden, die angenehm seien und wo man nicht die ganze Stunde arbeiten müsse. (Vgl. IP11: 98, 100, 59-61)

Es kann festgestellt werden, dass sechs der acht SchülerInnen zumindest teilweise Druck durch die Anforderungen des Systems empfinden. Auch die Lehrerinnen nehmen den Druck, den SchülerInnen hätten, teilweise wahr. Der Großteil der Lehrerinnen sagte auch von sich selbst, dass sie Druck verspüren würden, zum Beispiel durch Stundenkürzungen oder durch das Vergleichen ihrer Arbeit mit der von KollegInnen.

Lediglich zwei Interviewpersonen finden die Anforderungen passend oder sogar zu wenig.

5.2.6.2 Druck durch neue Maßnahmen

IP4 gibt an, dass ihr die neuen administrativen Aufgaben einen großen Druck bereiten würden:

„Die ganze Administration ist a Wahnsinn. Jetzt muss ich das elektronische Klassenbuch, da muss ich alles eingeben, dann muss ich einen Brief an die Eltern schreiben, dann muss i a... diese ganzen Tests und das alles vorbereiten. Ich hackl immer, ich war gestern da bis halb 8.“ (IP4: 137-140)

Auch IP4 glaubt, dass die Zukunft als LehrerIn „nicht leicht“ bzw. „nicht mehr sehr erstrebenswert“ werde (vgl. IP5: 663-677). Dies setzt sie auch sehr mit dem bereits von IP4 angesprochenen neuen Anforderungen in administrativen Angelegenheiten in Verbindung:

„[D]as was uns Lehrer im Moment sehr belastet sind diverseste Dinge, die es früher nicht gegeben hat, wie zum Beispiel diese Frühwarnungen, Beratungsgespräche und so weiter. Äh das muss ja alles dokumentiert werden, mit den neuen... mit der modularen Oberstufe kommen dann diese individuellen Lernbegleiter dazu. Auch das ist einen immenser Aufwand an Dokumentation. Also, ich glaub einfach, dass dieses Rundherum, das wird, wird extrem, das belastet extrem.“ (IP4: 665-670)

In Bezug auf die SchülerInnen glaubt sie, dass „die Zentralmatura [...] ihnen sehr viel Angst auch [mache], vor allem Mathematik.“ (IP4: 446-447)

Die Zentralmatura empfindet auch IP5 als Druck, allerdings für sich selbst als Lehrerin. Die derzeitige Klasse sei die erste, die Zentralmatura machen müsse und es sei sehr viel Stoff durchzubringen, da es nun nicht mehr in ihrer Hand liege, was abgefragt werde.

„Äh das Problem, das ich im Moment habe, ist... diese Klasse wird die erste sein, die Zentralmatura macht und da ist auch ein ziemlicher Druck vom Stoff, den wir durchbringen müssen. Und das versuche ich den Schülern auch immer bewusst zu machen, dass es jetzt ned nur an mir liegt, weil ich so gerne Kurven diskutier und auch gebrochen Rationales haben möchte, sondern das ist etwas, was sie können müssen und irgendwo ist einfach dieses, dieses Ziel jetzt, durch die Zentralmatura schon anders, weil vorher habe ich die Matura zusammengestellt und wenn i gewusst hab, i hab des ned drinnen, na denn war es nicht bei der Matura. Aber jetzt ist es einfach sehr breit gestreut und das ist irgendwo für mich eine... Belastung weiß ich jetzt nicht, aber einfach eine andere Orientierung.“ (IP5: 85-94)

Den Druck durch die Zentralmatura, von dem sie zuerst spricht, relativiert sie gegen Ende hin und bezeichnet ihn als „neue Orientierung“. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass es möglicherweise für sie die Zentralmatura doch etwas mit Druck zu tun haben könnte, weil sie diese mit dem Thema assoziiert.

Für die SchülerInnen wird laut IP5 durch diese „ganzen zentralisierten Dinge“ das Niveau allerdings geringer als vorher. Da es sowohl Schulen mit schwachem als auch solche mit gutem Niveau gebe, müsse man einen Mittelweg finden und somit befürchte sie, dass zumindest die ersten Maturaangaben in Bezug auf das Niveau „eher im unteren Durchschnitt“ bleiben würden, was sie als Nachteil bewertet. IP6 befürchtet ganz ähnlich, dass es durch die Zentralmatura „irrsinnig leicht für die Schüler wird“ und sie glaubt, „dass sich wirklich schwache Schüler trotzdem da irgendwie durchretten können.“ Sie habe nicht prinzipiell etwas dagegen, „dass man’s Schülern leicht macht“, aber sie findet, dass „trotzdem ein gewisses Level da sein“ sollte, das sie erreichen müssten. Sie hätten es sonst später auf der Universität, wo sie selbständig sein müssten, sehr schwer. (Vgl. IP6: 203-216) Diese Aussagen können als eher entkräftend – zumindest aus der Sicht der LehrerInnen und für SchülerInnen mit guten Leistungen – herangezogen werden, weil dies evt. für jene weniger Druck bedeuten könnte. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass IP4 der Meinung ist, dass SchülerInnen Druck in der Schule brauchen würden, da es ohne Druck nicht funktioniere (vgl. IP4: 460-465). Auch IP6 ist der Ansicht, dass SchülerInnen einen gewissen Druck brauchen würden, da es zum Erwachsenwerden und zur Bildung dazugehöre, dass man mit (Konkurrenz-)Druck umgehen lerne (vgl. IP6: 681-685, 710-725). Ganz ähnlich gibt auch IP12 an, dass LehrerInnen immer wieder etwas strenger werden müssten, da die SchülerInnen sonst nachlassen würden (vgl. IP12: 63-68).

Zu Druck, der explizit aufgrund neuer Maßnahmen entstanden sei, äußern sich nur vier der AkteurInnen. Offensichtlich werde dieser vor allem von zwei Anforderungen ausgelöst, nämlich durch neue administrative Angelegenheiten (Druck für LehrerInnen) und die Zentralmatura (Druck für LehrerInnen und SchülerInnen). Auffallend ist hier, dass LehrerInnen teilweise der Ansicht sind, dass der Druck für SchülerInnen durch die neuen Maßnahmen eher gesunken sei. sind die Hälfte der Lehrperson und auch eine Schülerin der Meinung, dass Druck in der Schule schlichtweg nötig sei.

5.2.6.3 Druck aufgrund von Erwartungen anderer

IP2 gibt an, dass jemand, der immer nur Einser schreibt, sich bei einer schlechteren Note öfters die Bemerkung anhören müsse, was denn mit ihm oder ihr passiert sei oder gar die Aussage, dass man enttäuscht von ihm oder ihr sei (vgl. IP2: 445-452). Dies zeigt, dass es zumindest nach den Erwartungen von LehrerInnen oder Eltern (IP2 macht hier keine genauen Angaben darüber, von wem man eine solche Bemerkung zu hören bekomme) darum gehe, dass die eigenen Leistungen nicht schlechter werden dürften.

Auch die Eltern von IP10 hätten hohe Erwartungen an ihn:

IP10: Überhaupt bei den Eltern. Die wollen, dass ich gute Noten hab. Überhaupt weil ich das Jahr jetzt wiederhole und so. Aber sie freuen sich eigentlich eh, also meine Mutter hat mich jetzt am Zeugnistag gefragt, wie ich diese Noten zustande gebracht habe, ich hab nie ein Buch mit nach Hause genommen, sagt sie mir. Ich hab gelacht. Ja, aber sie, sie waren schon froh. Auf jeden Fall.

I1: Und wenn du dann keine gute Note hast, ist es dann auch, hast du dann auch ein Problem zuhause?

IP10: Ja sicher. Hausarrest oder so.

I1: Ja?

IP10: Sicher. Meine Eltern legen schon großen Wert darauf.

I1: ...Okay. Und ist das für dich ein Druck oder...

IP10: ...Manchmal schon, ja.

I1: Okay.

*IP10: Wenn's knapp wird, Hausübungen, die wichtig sind oder so, das ist dann schon ein Druck. Weil zuhause will ich's nicht machen und dann muss ich's irgendwann hier machen. Da ist dann ein bisschen ein Druck dabei, ja.
(IP10: 291-307)*

Wenn IP10 also keine guten Noten hätte, werde er mit Hausarrest dafür bestraft. Weiters will er die Hausübungen nicht zu Hause machen, was für ihn einen zeitlichen Druck mit sich bringe. Laut IP12 hätten ihre Eltern ebenfalls „richtig hohe Erwartungen“ an sie. Diese würden die Last, die SchülerInnen zu tragen haben, nicht erkennen und seien mit Noten unzufrieden, obwohl sie sich dafür vielleicht „die größte Mühe gegeben“ hätte. (Vgl. IP12: 218-232) IP12 findet, dass neben der Erwartungshaltung der Eltern diese auch LehrerInnen mitbringen würden. Für jede/n LehrerIn sei das eigene Fach das Wichtigste und sie könnten sich nicht in die Lage der SchülerInnen versetzen, die auch in anderen Fächern viel Hausübungen bekommen würden und Schularbeiten schreiben müssten. Außerdem müsse ständig mitgearbeitet werden, was ebenfalls Druck mit sich

bringe. Zudem würden den SchülerInnen die Nebenfächer noch mehr als die Hauptfächer „zu schaffen machen“, weil man hier teilweise „jede Stunde tausend Prozent geben“ müsse. Die LehrerInnen würden einfach nicht verstehen, wie viel sich SchülerInnen innerhalb eines Tages an Information merken müssten. (Vgl. IP12: 101-108, 124, 125, 135-136, 294)

IP11 hingegen erzählt, dass ihre Eltern zwar Erwartungen an sie hätten, aber auch nicht so streng seien, dass sie nur Einser und Zweier verlangen würden (vgl. IP11: 219).

Nur vier SchülerInnen äußerten sich zu diesem Thema, wovon drei angeben, Druck aufgrund von Erwartungen anderer zu empfinden und eine Schülerin nicht. Dieser Druck wird zum Teil als „richtig hoch“ (IP12: 220), aber auch als „ein bisschen Druck“ (IP10: 307) beschrieben. Aufgrund dieser unterschiedlichen Ansichten kann hier keine Tendenz festgestellt werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass ein überwiegender Großteil der AkteurInnen Druck durch generelle Anforderungen des Systems wahrnimmt, diese aber nicht unbedingt neu sind. In den Aussagen der Lehrerinnen ist eine Tendenz festzustellen, dass sich der Druck durch Neuerungen im System für sie, aber nicht für die SchülerInnen erhöht habe. Dass SchülerInnen den Druck durch neue Maßnahmen nicht so wahrnehmen, könnte auch daran liegen, dass sie diese nicht als speziell oder neu empfinden, da sie es nicht anders kennen. Beispielsweise sind die SchülerInnen mit der Zentralmatura konfrontiert, ohne zu wissen, wie es vorher war. Auch Druck aufgrund von Erwartungen von Eltern oder LehrerInnen scheint nur für manche SchülerInnen ein Thema zu sein; hier sind die Meinungen derart zwiegespalten, dass keine eindeutige Aussage darüber gemacht werden kann, ob sich die AkteurInnen davon überfordert fühlen oder nicht.

5.2.7 Soziale Beziehungen und das Ziel, besser zu sein als andere

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

Wie bereits in 4.2 erwähnt, wurden im Interview ausschließlich die Beziehungen im Feld Schule erfragt. Hinweise auf Beziehungen außerhalb dieses Felds wurden von den Interviewpersonen selbst eingebracht. Es darf daher bei der folgenden Analyse nicht vergessen werden, dass es sich hier um Beziehungen zu Menschen handelt, die man sich nicht unbedingt selbst ausgesucht hätte, sondern die ohne Einwirkungen der AkteurInnen Teil des Lehrerkollegiums oder der Klassengemeinschaft geworden sind. Für die Beantwortung der Hypothese ist trotzdem relevant, wie diese Beziehungen von den AkteurInnen gesehen werden, warum man sie (nicht) pflegt bzw. ob und warum es möglicherweise tiefere Beziehungen zu bestimmten Menschen gibt. Im Folgenden werden Aussagen über die Beziehungen der befragten SchülerInnen bzw. LehrerInnen untereinander analysiert.

5.2.7.1 SchülerIn-SchülerIn-Beziehung

Zu einer eher bestätigenden Tendenz in die Richtung, dass die befragten SchülerInnen die Beziehungen untereinander nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung organisieren, wurden lediglich zwei Aussagen gefunden, welche allerdings auch nicht eindeutig der Hypothese entsprechen, wie im Folgenden dargelegt wird:

IP1 gibt an, dass, wenn er die Wichtigkeit seiner MitschülerInnen auf einer Skala von eins bis zehn ausdrücken müsse, das Ergebnis sieben wäre, was er folgendermaßen erläutert:

Vor allem weil man sie doch jeden Tag sieht eigentlich. [unverständlich] Das ist doch schon ziemlich viel und ich glaube nicht, dass ich es mir mit denen verscherzen will. Ich sitze ja noch eineinhalb Jahre oder zwei Jahre mit denen in einem Raum. Und in der ersten Klasse saß ich da noch fünf Jahre mit denen in einem Raum. Und ja, das ist so. Ich glaub schon, dass sie relativ wichtig sind. Und man

braucht auch relativ viel von denen, weil ich denk nur an so Sachen: Ich hab den Zettel verloren, ich hab ihn nicht mehr, dann brauch ich sie einfach und bin auf sie angewiesen mehr oder weniger. Ich meine, ich würde das dann auch selbst so tun, aber trotzdem glaub ich nicht, dass ich mich da mit allen verscherzen sollte, dann bin ich selbst am Ende, wirklich.

I2: Also hast du das Gefühl, dass du jetzt unterstützt wirst, wenn...

IP1: ...Ja, sicher.

I2: Mhm.

*IP1: Wenn ich etwas nicht habe, geht das relativ schnell. Da muss ich mich jetzt nicht besonders bemühen oder, oder wie soll ich sagen, ähm nett sein oder die Leute sagen jetzt nicht zu mir: Nein, du hast mir das letzte Mal auch nicht gegeben. Weil ich versuche das schon immer zu machen. Das ist auch immer mein Hintergedanke, weil ich mir denke: Uh, der könnte mir ja auch einmal was geben.
(IP1: 412-428)*

IP1 kalkuliert seine Beziehungen zwar nicht direkt daraufhin, besser als andere zu werden, doch es kann die, im Vergleich zu allen anderen Aussagen, eindeutigste Form von Profitkalkulation festgestellt werden. Er fühlt sich auf seine MitschülerInnen „angewiesen“ und wolle es sich deshalb nicht mit ihnen „verscherzen“. Er gibt auch explizit an, dass er einen „Hintergedanke“ dabei habe, wenn er anderen helfe bzw. etwas herleihe, weil er ein anderes Mal auch etwas von ihnen brauchen könnte. Die MitschülerInnen scheinen ihm also nicht deshalb wichtig zu sein, um ein inneres Bedürfnis nach Freundschaft oder Ähnliches zu stillen. Hier könnte tatsächlich ein Zweckbeziehungsverhalten verortet werden, da die Beziehungen zu seinen MitschülerInnen für IP1 Gewinn versprechend sein könnten.

IP10 berichtet davon, dass er seinen privaten Freundeskreis wechseln müsste, wenn er die Aussicht darauf hätte, dass sich sein Lebenstraum, ein guter Fußballspieler zu werden, beispielsweise durch ein Vertragsangebot erfüllen würde. Er gibt an, dass er dann aufhören müsste, (Gras) zu rauchen und er wisse, dass, wenn er den Freundeskreis nicht wechsle, davon nicht loskomme. (Vgl. IP10: 451-461) Wenn es um seinen Traum, Fußballer zu werden, geht, würde IP10 seine Beziehungen zu Freunden so kalkulieren, dass sie ihn darin nicht behindern. Dies könnte ein Beispiel dafür sein, dass jemand seine Beziehung daraufhin kalkuliert, letztlich besser zu werden, was, so wird von den

ausgewählten AutorInnen angegeben, dem Muster von Menschen einer Konkurrenzgesellschaft entsprechen würde. Allerdings ist dieses Beispiel nicht auf Schulleistungen, sondern auf private Errungenschaften bezogen. Die Beziehungen zu seinen MitschülerInnen erfolgen, wie später in dieser Analyse dargestellt wird, aus weitgehend anderen Motiven.

Sechs der befragten SchülerInnen (IP7, IP8, IP9, IP11, IP12 und auch IP10 in Hinblick auf die Beziehung zu seinen MitschülerInnen) tätigten Aussagen, welche in eine der Hypothese widersprechende Richtung gewertet werden können.

IP7 gibt an, dass es ihr nicht so wichtig sei, dass alle ihre MitschülerInnen ihre Freunde sind, aber sie wolle sich zumindest soweit mit ihnen verstehen, als dass ihr Schultag nicht zur Qual werde (vgl. IP7: 529-534). Dies kann, wie bereits kurz in 4.2 erwähnt, als Harmoniebedürfnis verstanden werden, was ein grundsätzlich menschliches Bedürfnis darstellt. Ihr scheint es darum zu gehen, dass es ihr (in der Schule) gut gehe, nicht aber, um besser zu sein als andere. Sie spricht außerdem davon, dass sie andere verteidigen würde, wenn diese gemobbt werden und in weiterer Folge dann oft selbst dafür „verarscht“ werde. Allerdings sei es ihr egal, was andere dann über sie sagen würden. Sie habe beispielsweise bei einem Mädchen bemerkt, dass diese nicht so den Anschluss gehabt hätte und deshalb habe IP7 dann die ganze Zeit etwas mit ihr gemacht. IP7 erzählt relativ ausführlich davon, dass sie es nämlich grausam finde, wenn jemand gehänselt werde und sie sich dann immer für diese Personen einsetzen würde. Zwar würde ihr dann weniger geholfen, wenn sie etwas braucht, aber das finde sie jetzt auch nicht so schlimm. (Vgl. IP7: 261-285, 492-511, 522-528) IP7 scheint es also wichtiger zu sein, für ihre Werte einzutreten – in diesem Fall: ausgeschlossene Personen zu verteidigen oder etwas mit ihnen zu unternehmen – als bei allen gut anzukommen oder zu wissen, dass sie jederzeit Hilfe von jemandem bekommen würde. Außerdem pflege sie eine Beziehung zu einer fünfjährigen Gastschwester aus Costa Rica, für die sie Geld spare, um sie später einmal für ein Auslandsjahr nach Österreich zu holen (vgl. IP7: 623-627). Alle diese Beschreibungen deuten darauf hin, dass IP7 ihre Beziehungen zu Menschen aus sehr uneigennütigen Motiven beginnt oder vertieft. Eine Art Allgemeinwohl, d.h. die Vergrößerung des Wohlbefindens für alle, scheint für sie mehr Priorität zu haben als die Vergrößerung ihres eigenen. Dies widerspricht

den Feststellungen, welche die ausgewählten VertreterInnen des Diskurses über Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft äußern.

IP8 und IP9 sprechen davon, dass, einem von jemandem, der in einem Fach, wo man selbst Probleme hat, gut sei, geholfen wird oder eben nicht. Dies sei allerdings abhängig davon, ob man Freundschaften in der Klasse knüpft oder nicht. (Vgl. IP8/IP9: 467-472) Dieser Aspekt könnte drauf hinweisen, dass es ein Anreiz ist, Freundschaften zu knüpfen, um Hilfe in einem Schulfach zu bekommen. Ob dies allerdings den Zweck verfolgt, letztlich besser zu werden als die anderen, kann aus dieser Aussage noch nicht herausgelesen werden.

Für IP10 gibt es in der Schule Personen, die ihm wichtiger sind als andere sowie solche, mit denen er gar nichts zu tun habe. Jede/r sei verschieden und man verstehe sich je nachdem, wie eine Person sei, nun mal besser oder schlechter. Zu einem Schüler, der sich von der Klassengemeinschaft eher abgekapselt hätte, wäre er trotzdem nett gewesen, weil ihm solche Leute, die sehr in sich gekehrt seien und die glauben würden, dass die anderen etwas gegen sie hätten, leid tun würden. (Vgl. IP10: 333-342, 357-361) Diese Aussagen können so interpretiert werden, dass IP10 seine Freundschaften in der Schule schlicht aus Sympathiegründen (vielleicht auch noch aus Mitleid) knüpft. Er gibt weiters an, dass, wenn man sehe, eine Person könne etwas nicht so gut, man, wenn man darin besser sei, Hilfe anbieten würde. Auch bei Problemen mit Computer oder Laptop würde „immer jeder“ helfen und nie jemand Nein sagen. Er helfe den MitschülerInnen außerdem auch in „außerschulischen“ Angelegenheiten. Wenn jemand „etwas“ brauche, würde er schauen, was sich organisieren“ ließe. (Vgl. IP10: 378-391, 407-409)

Zumindest die Hilfe bei schulischen Problemen beschreiben IP11 und IP12 ganz ähnlich:

IP11: ...Und wenn jemand etwas nicht versteht, dann der, der es weiß, tut ihm erklären. Ja, also es ist für uns schaffbar.

I1: Also es wird auch viel geholfen so...

IP11: ...Ja...

IP12: ...Ja schon, das schon. Wenn jemand was braucht, dann ist wirklich der andere für denjenigen auch da und sagt: Okay komm, äh ich stell dir jetzt meinen Laptop zur Verfügung, damit du was ausdrucken kannst oder die Kopierkarte, wenn auf der eigenen das Geld schon leer ist. Schon. Da hilft man sich doch. Wir wissen alle, wie das ist...

IP11: ...Oder im Unterricht, wenn jemand etwas nicht weiß...

IP12: ...am besten gleich einflüstern (IP11/12: 170-179)

Auch IP11 und IP12 stellen die Beziehungen zu KlassenkollegInnen recht uneigennützig dar. Man hilft sich gegenseitig in Schulfächern, wenn jemand etwas braucht und man leiht sich Laptops oder die Kopierkarte. Dies würden im Prinzip alle machen. (Vgl. IP11/IP12: 170-179, 530-539, 553-555) Die Hilfe, die IP 10, IP11 und IP12 hier beschreiben, ist eine, die von SchülerInnen mit besseren Leistungen für jene mit schlechteren ausgeführt wird. Es wird also das Ziel verfolgt, eine Verbesserung aller zu ermöglichen und nicht nur eine eigene, was als die Ausführungen der ausgewählten AutorInnen widersprechend gewertet werden kann.

Wie zu sehen ist, konnte eine klare Tendenz in Richtung Entkräftung dieser Hypothese festgestellt werden. Nur in zwei Aussagen konnten leicht bestätigende Ansätze entdeckt werden, während sechs SchülerInnen der Hypothese widersprechende Angaben machten.

5.2.7.2 Lehrerin-LehrerIn-Beziehung

IP3 gibt an, dass es ihr wichtig sei, ihre LehrerkollegInnen durch Aktivitäten wie gemeinsame Schiwochenenden besser kennenzulernen. Ihr sei das Kollegium nämlich wichtig, weil es für sie „viel ausmacht, um auch, um gern in die Arbeit zu gehen.“ (IP3: 274) Ganz ähnlich wie IP7 in Bezug auf ihre MitschülerInnen trägt diese Gemeinschaft also auch für IP3 dazu bei, dass es ihr in der Schule gut geht. Dass sie ein gutes Verhältnis zu ihnen hat, resultiert also aus einem Harmoniebedürfnis und verfolgt nicht das Ziel, besser als andere zu sein – zumindest ist es nicht aus dieser Aussage zu schließen. Dieses Bedürfnis spricht sie auch explizit an, als sie beschreibt, dass ihr die Beziehung im Kollegium wichtig sei, weil sie „ein harmoniebedürftiger Mensch“ sei (vgl. IP3: 500-505). Später erzählt sie davon, dass sie nicht mehr alle ihre Materialien zur Verfügung stellen würde, weil sie in der Vergangenheit damit schlechte Erfahrungen gemacht habe. Sie beschreibt, dass eine Lehrperson die von IP3 geliehenen Unterlagen als ihre eigenen ausgeben habe und IP3 versuche sich, in dieser Hinsicht jetzt besser abzugrenzen. (Vgl. IP3: 476-499) Wie IP3 diese Beziehung

gestaltet, deutet ebenfalls nicht darauf hin, dass der Zweck, besser zu sein, eine Rolle spielt, sondern kann eher als Selbstschutz interpretiert werden.

IP5 gibt an, dass man auch eine Zeit lang ohne gute Beziehung zu den KollegInnen auskommen könnte, aber es sei wesentlich angenehmer, wenn es ein Miteinander gebe, um dann zusammenzuarbeiten oder Probleme, wenn es um SchülerInnen gehe, zu besprechen (vgl. IP5: 399-403). Auch hier scheint der Zweck der Beziehung zu den LehrerkollegInnen zu sein, dass ein Zusammenhalt schlichtweg zum Wohlbefinden beitrage und bei auftretenden Problemen eine Stütze biete.

IP6 findet, dass man sich sehr viel Arbeit ersparen würde, wenn „alle am selben Strang ziehen“. Außerdem würde es auch zu einem positiven Klima im Kollegium beitragen. Sie sei sehr dafür, dass sich LehrerInnen zusammensetzen sollten gemeinsam Material erarbeiten sollten. (Vgl. IP6: 570-578) Für IP6 scheint neben dem positiven Klima, dessen Wichtigkeit für ihr eigenes Wohlbefinden sie auch später noch einmal betont (vgl. IP6: 532-553), die Arbeits(zeit)ersparnis eine Rolle zu spielen, doch auch dies ist kein egoistisches Motiv im Hinblick auf das Besserein als andere, sondern könnte als gemeinnützig interpretiert werden, da alle LehrerInnen Vorteile von dieser Zusammenarbeit, wie IP6 sie beschreibt, hätten. Auch dass es ihr wichtig sei, KollegInnen so gut auszukommen, weil sie mit ihnen dann in der Pause ein bisschen quatschen könne (vgl. IP6: 532-553), kann nicht als bestätigender Hinweis für diese Hypothese herangezogen werden. IP4 äußerte sich nicht über ihre Beziehungen im Kollegium, nur einmal beschreibt sie, dass sie gern tratschen würde, wenn sie ins LehrerInnenzimmer kommt (vgl. IP4: 79-81).

Wie hier zu sehen ist, sind die Aussagen der LehrerInnen, die das Thema Beziehung zu KollegInnen betreffen, als die Hypothese eher entkräftend zu interpretieren. Bei keiner kann die Zielsetzung, die für eine Konkurrenzgesellschaft als typisch dargestellt wird, nämlich besser zu sein als andere, festgestellt werden.

5.2.7.3 SchülerIn-LehrerIn-Beziehung

Die SchülerIn-LehrerIn-Beziehungen wurden hier nicht näher behandelt, weil davon ausgegangen wird, dass SchülerInnen mit LehrerInnen im Normalfall eher keine sozialen Beziehungen auf Augenhöhe knüpfen. Dafür beispielhaft sollen hier die Aussagen von IP1, IP6 und IP7 dargestellt werden. IP1 findet es „komisch“, dass so getan werde, als seien die LehrerInnen, obwohl man sie jeden Tag sehen würde, „fremde Wesen“. Man spreche sie mit „Sie“ an und wisse nichts über sie. (Vgl. IP1: 255-258) IP7 gibt an, dass sich SchülerInnen in Anwesenheit der LehrerInnen anders verhalten würden, da man die LehrerInnen meist beeindrucken müsse.

Auch aus der Perspektive der Lehrpersonen scheint das Verhältnis von SchülerInnen und LehrerInnen nicht als ganz ebenbürtig gedacht werden zu können. IP6 gibt zwar an, dass sie ein eher freundschaftliches Verhältnis zu ihren SchülerInnen pflegen will, sagt gleichzeitig aber, dass LehrerInnen „immer“ von „Schülermaterial“ sprechen würden (vgl. 120-122, 373).

Änderungswünsche in diese Richtung, wie beispielsweise der Wunsch von IP1, dass er als Schüler mit seinen LehrerInnen an seiner Fantasieschule ein freundschaftliches Verhältnis pflegen würde (vgl. IP1: 255-267), wurden bereits in der Analyse zu anderen Hypothesen ausgearbeitet.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass SchülerIn-SchülerIn-Beziehungen eher nicht mit einem ökonomischen Kosten-Nutzen-Blick betrachtet werden. Hier scheinen ganz andere Motive, wie Sympathie, Harmonie, Unterstützung oder Gemeinschaftssinn eine Rolle zu spielen. Auch mithilfe der Aussagen der LehrerInnen in Bezug auf ihre Beziehungen zu KollegInnen kann die Hypothese eher entkräftet werden. Die Zielsetzung, besser zu sein als andere, konnte in keiner der Aussagen festgestellt werden.

Kapitel 6. Resümee

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse aus Theorie und Empirie noch einmal zusammenfassend dargestellt werden (6.1). Im Rahmen des Fazits wird die Forschungsfrage beantwortet (6.2) und ein kritischer Ausblick dargelegt. Zudem sollen Vorschläge für weiterführende Untersuchungen gegeben werden (6.3).

6.1 ZUSAMMENFASSUNG

6.1.1. Theoretischer Teil

In dieser Arbeit wurde der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs zuerst auf theoretischer Ebene erarbeitet, was als Reflexionsrahmen für die Aussagen von AkteurInnen im Feld Schule dient. Die Aufarbeitung des wissenschaftlichen Diskurses soll eine Perspektiverweiterung für die im öffentlichen Diskurs recht einseitige Darstellung des Themas Konkurrenz gewährleisten.

Auf *Gesellschaftsebene* wurde gezeigt, wie nach den Ausführungen Hartmut Rosas – ergänzt mit denen einiger weiterer Autoren – das Phänomen Konkurrenzgesellschaft umrissen werden kann. Er und andere VertreterInnen dieses Diskurses gehen davon aus, dass wir seit einigen Jahrzehnten in einer von Konkurrenz geprägten Gesellschaft leben. Rosa argumentiert, dass das heutige Zusammenleben von einer Wettbewerbslogik geprägt sei, was er daran festmacht, dass Konkurrenz sowohl als dominanter Interaktionsmodus als auch als das dominante soziale Instrument angesehen werde. Konkurrenz als Interaktionsmodus zeige sich darin, dass Wettbewerbsfähigkeit als gesellschaftliches Maß für Erfolg zu gelten scheint. Wenn ein Mensch oder eine Institution nicht erfolgreich ist, werde die Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit als Lösung angesehen. Die Konsequenzen dieses Interaktionsmodus seien erstens, dass es eine ständige Überschussproduktion an kreativer Energie gebe, weil Menschen immer versuchen müssten, sich zu verbessern oder gesellschaftlichen Erfolg zu erwerben und zweitens, dass Erfolg oder eine erworbene Position nicht dauerhaft erhalten bleibe, also dass es schwierig oder sogar unmöglich sei, einen Status quo beziehungsweise einen Ruhe- oder Sättigungspunkt zu erreichen. Drittens zeige sich dieses Phänomen auch in der Sprache, nämlich darin, dass konkurrenzbezogene Begriffe oder Wörter eine starke Überzeugungskraft hätten, weil Wettbewerb als neutral, normal und objektiv

angesehen werde. Es gehe allerdings bei Wettbewerb nur darum, ein Ziel oder Resultat zu erlangen und nicht darum, was inhaltlich passiere, was bedeutet, dass beispielsweise Fragen nach dem Guten vernachlässigt werden würden.

Wettbewerb habe sich als Instrument zur Erreichung wirtschaftlicher Ziele als besonders effektiv und effizient herausgestellt. In der Konkurrenzgesellschaft werde Wettbewerb aber auch als soziales Instrument eingesetzt. Dies habe den Anschein von Gerechtigkeit, sei aber unangemessen, da es in Bereichen wie Kunst, Medizin oder Bildung nicht um das Recht des Stärkeren gehe, sondern um eine Messung nach moralischen Maßstäben. Menschen würden in einen Beschleunigungsprozess geraten, weil sie ihre Wettbewerbsfähigkeit hoch halten müssten und würden zudem eher nach instrumentellen Leitgedanken leben und so die Gemeinschaft aus den Augen verlieren. Es gehe nur noch darum, sich selbst zu verbessern. Die Möglichkeit, ein Leben zu gestalten, das für intrinsisch gut befunden wird, gerät in den Hintergrund.

Die Konkurrenzgesellschaft kann also einerseits festgemacht werden an den Ansprüchen, die Menschen oder Organisationen an sich selbst haben (nämlich sich verbessern zu wollen), andererseits an der Art des Umgangs miteinander (nämlich sich untereinander vergleichen zu müssen), weiters an der Rolle, die intrinsische Motivation oder die Frage nach dem guten Leben einnimmt und schließlich auch daran, ob und inwiefern Konkurrenz eine Wahrheit oder Gültigkeit beanspruchende Position in der Sprache einnimmt. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird dargestellt als eines, in welchem es zwar Freiraum für eigene Entscheidungen gibt, dieser aber von gewissen gesellschaftlichen Bestimmungsrahmen begrenzt sei.

Auf *individueller Ebene* können nach den Ausführungen Hartmut Rosas, Dietmar Wetzels und Ulrich Bröcklings drei Merkmale für Subjektivierung in einer Konkurrenzgesellschaft vorgefunden werden:

Das erste sei, dass es bestimmte, der Konkurrenzgesellschaft entsprechende Anerkennungsmuster, sowohl für soziale als auch für eigene Wertschätzung, gebe. Die Identität eines Menschen stehe nicht von Anfang fest, was bedeutet, dass immer wieder neue Entscheidungen über die eigene Identität getroffen werden müssten. Anerkennung sei damit auch nicht auf Dauer gesichert und könne auch wieder verloren werden. Die Verantwortlichkeit dafür, dass man die Anerkennung eben nicht verliere, liege beim Individuum selbst. Was ein

angemessener Grund für ein Anerkennungsmoment sei, werde allerdings sozial bestimmt.

Ein zweites Merkmal sei, dass es als ein Imperativ der Konkurrenzgesellschaft bezeichnet werden könne, dass man seine eigenen Optionen immer zu vergrößern versuchen solle und Selbstunternehmer in allen Sozialsphären zu werden versuche. Ein Unternehmer sei immer innovativ, er sei sich seiner Chancen bewusst, nehme Risiken in Kauf und produziere. Das „unternehmerische Selbst“ sei ein Leitbild, das nicht von allen und nicht auf Dauer erworben werden könne, sondern man strebe es ständig neu in einem Wettkampf mit anderen an. In diesem stehe viel auf dem Spiel, weil es hier um das eigene Leben gehe.

Das dritte und letzte Merkmal sei er instrumentelle Charakter von subjektdefinierenden Eigenschaften. Wettbewerb sei zum Selbstzweck geworden und das konkurrenzfähig(er)-Werden stehe im Zentrum der Aufmerksamkeit. Entscheidungen für einen Job, Partner oder für Werte würden anhand instrumenteller Gründe getroffen werden, wodurch Erfüllung und intrinsische Motivation vernachlässigt werde. Beim Individuum zeige sich daher ein Fokus auf zweckrationales statt auf wertrationales Handeln.

Die unterschiedlichen AutorInnen des Diskurses betonen, dass Konkurrenz als Vergesellschaftungsmuster sowohl Individuen als auch Institutionen beeinflusst. Oben ausgeführte Merkmale und Auswirkungen der Konkurrenzgesellschaft sind eher allgemein und umfassen die Gesellschaft als Ganzes. Sie stellen den Rahmen für einen vermeintlichen gegenwärtigen Zeitgeist dar und bieten die Möglichkeit, daraus konkretere Verhaltensmuster abzuleiten, die später mit Erzählungen von AkteurInnen dieser Gesellschaft verglichen werden können. Es soll also untersucht werden, ob die genannten Merkmale im Sprechen wiedergefunden werden können.

Zudem wurde in dieser Forschung die Institution Bildungssystem untersucht. Das Bildungssystem ist aufgrund von zwei sich zueinander in Spannung verhaltenden Merkmalen speziell und besonders relevant. Einerseits reproduziert es gesellschaftliche Werte und Ziele. Aus der Perspektive des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses müsste es also Konkurrenzdenken weitergeben und in ihren Strukturen auch selbst von Konkurrenzdenken bestimmt sein. Andererseits wird das Bildungssystem prinzipiell oder

idealerweise als jene Institution betrachtet, die eine neue Generation mit jenen Fähigkeiten ausstattet, die jene in die Lage bringen, über das System hinaus denken zu können und sich in eine kritische Distanz zu dem System positionieren zu können. Ihr wird also auf unterschiedliche Weise die Verantwortung für die nächste Generation zugeschrieben.

Auf *Bildungsebene* wird als Hauptquelle das Werk von Erich Ribolits herangezogen und mit weiteren ausgewählten AutorInnen, nämlich Jörg Ruhloff, Ulrich Bröckling, Ingrid Lohmann, Monika Witsch und Konrad Paul Liessmann ergänzt, welche darstellen, was eine konkurrenzgesellschaftliche Verfasstheit für das Bildungssystem bedeuten würde. Auch nach der Argumentation von Ribolits leben wir in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz und ungleicher Machtverteilung basiert. Echte Bildungsbemühungen müssten nach Ribolits auf Selbstbefreiung und Entfaltung widerständig-emanzipatorischer Potentiale zielen, wodurch ein Denken über die gesellschaftlichen Bedingungen hinaus möglich werden würde. Unser derzeitiges Bildungssystem werde diesen Ansprüchen allerdings nicht gerecht, denn es fordere von seinen AkteurInnen Anpassung. Es funktioniere nach marktwirtschaftlichen Prinzipien und liefere keine Basis für die Entwicklung von Mündigkeit. Dieser Entwicklung gehe eine Verknüpfung von Bildung und Ökonomie voraus, welche, allen ausgewählten VertreterInnen zufolge, das zentrale Merkmal von Bildung in einer Konkurrenzgesellschaft sei und von allen als problematisch bewertet wird. Diese Verknüpfung führe nämlich dazu, dass Bildung nur mehr darauf reduziert wird, als Vermittlungsinstitution für arbeitsmarktrelevante Qualifikationen zu dienen. Es werden drei Phänomene als hauptsächliche Anzeichen bzw. Folgen dieser Entwicklung dargestellt:

Erstens werde der Mensch durch die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs und des Menschenbilds nur mehr als Humankapital betrachtet, mit dem man die Wirtschaft ankurbeln könne. Um am Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben, müsse man die gerade gefragten Qualifikationen erlangen. Damit werde Lernen und Bildung als zentrale Größe für den allgemeinen Konkurrenzkampf missbrauch und auf berufliche Brauchbarkeit hin reduziert. Bildungsprozesse würden verzweckt werden, um den ökonomisch-gesellschaftlichen Ist-Zustand aufrechtzuerhalten bzw. zu verbessern.

Zweitens stamme das Vokabular im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs zunehmend aus dem Gebiet der Ökonomie, vor allem aus der

Betriebswirtschaft, was auch eine Veränderung der Argumentationslogiken im Bildungsbereich mit sich bringe. Daran sei erkennbar, dass sich die ökonomischen Gesetze des Kapitalismus auf alle Ebenen des (gesellschaftlichen) Lebens ausgeweitet hätten.

Drittens stellt das Konzept des lebenslangen Lernens die Spitze der Ausrichtung dar, dass Lernen für berufliche Verwertbarkeit fungiere. Ein einmal erreichter Bildungsabschluss reiche nicht mehr aus, sondern man müsse im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf um begehrte gesellschaftliche Positionen sich ständig um neue Bildungsabschlüsse bemühen. Damit habe sich auch eine Zuschreibungspraxis entwickelt, die das Individuum dem Vorwurf aussetze, das Falsche oder zu wenig gelernt zu haben, wenn es nicht erfolgreich sei.

Dementsprechend hätten sich auch die Rollen von LernerInnen und LehrerInnen verändert: Das Konzept des „unternehmerischen Selbst“ von Bröckling sei zum Leitbild für LernerInnen geworden, denn diese müssten sich nun als sich selbst bildende und kontinuierlich selbst verbessernde Unternehmen begreifen, was Druck mit sich bringe. Jedes Individuum müsse sich selbst organisieren, dass es die für den Konkurrenzkampf am Arbeitsmarkt notwendigen Qualifikationen erlange und sich zudem selbst vermarkten. Die LehrerInnen würden in eine Rolle gedrängt, in der sie sich immer weniger als traditionell inhaltsorientierte Vortragende oder VermittlerInnen begreifen würden. Als neuer Trend wird das Konzept des Lerncoachs gesetzt. Solche Lerncoachs agieren als Lernprozessmanager und unterstützen die Lernenden bei ihren eigenständigen Lernbemühungen.

Erkennen könne man diese Ausrichtung des Bildungssystems auch daran, dass die Forderung der Chancengleichheit beim Bildungszugang bei weitem nicht verwirklicht sei. Ganz im Gegenteil, denn unser Bildungssystem reproduziere lediglich die vorgegebene soziale Positionsverteilung in der Gesellschaft und sei von einer besonders starken sozialen Selektivität gekennzeichnet. Sehr problematisch sei, dass immer dann, wenn in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz beruht und in der Bildung als Aufstiegsgröße fungiert, Chancengleichheit beim Bildungszugang verlangt wird, die Ungleichheit dieser Gesellschaft nicht grundsätzlich kritisiert werde.

Mit all diesen Entwicklungen werde schwer vernachlässigt, dass Bildung eigentlich die Grundlage zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Mündigkeit,

Emanzipation und der Fähigkeit, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen, darstellen solle.

Die beiden theoretischen Perspektiven weisen Überschneidungen auf. Dies zeigt sich vor allem in Bezug auf individualistische Tendenzen, die laut den AutorInnen sowohl als allumfassende Mentalität als auch als konkrete Veränderung beispielsweise in der LehrerInnenrolle wiedergefunden werden können. Weiters wird von Merkmalen unternehmerischen und zweckrationalen Denkens auf allen Ebenen ausgegangen, was in der Betrachtung von Lernen als Investition anschaulich wird bzw. darin, dass verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als Ziel von Schule gesehen werden würden. In beiden theoretischen Ausführungen wird von einem Druck auf die Gesellschaftsmitglieder ausgegangen, was sich einerseits als Druck auf Bildungsebene durch den Versuch, (neue) Anforderungen des Systems zu erfüllen, zeige und andererseits im Imperativ zur ständigen Selbstoptimierung auf Gesellschaftsebene.

6.1.2 Empirischer Teil

Um die Ebenen Individuum und Institution miteinander verknüpfen und untersuchen zu können, inwiefern sich Merkmale des Diskurses in der schulischen Praxis wiederfinden lassen, wurde eine empirische Studie durchgeführt. Die theoretischen Ausführungen waren Basis sowohl für die Formulierung und Operationalisierung als auch für die Interpretation der 13 Hypothesen. Mithilfe dieser operationalisierten Hypothesen wurde ein Interview entworfen, das narrative und problemzentrierte Fragen umfasst. Es wurden zwölf AkteurInnen (vier Lehrerinnen und acht SchülerInnen) aus dem sozialen Feld Schule interviewt.

Die Aussagen der AkteurInnen wurden den Hypothesen zugeordnet. Die Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden:

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

Um überhaupt miteinander konkurrieren zu können, muss man sich zuerst miteinander vergleichen. Dass es Vergleiche gibt, ist daher eine Art Prämisse der Konkurrenzgesellschaft. Dies kann nach Analyse der Interviewdaten bestätigt

werden. Die AkteurInnen vergleichen sich oft miteinander, auch ohne dass explizit danach gefragt wurde. Es finden Vergleiche zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Klassen statt. Als Maßstäbe für die Vergleiche gelten Noten, Leistungen, Anerkennung, Fähigkeiten oder „wie weit/schnell man ist“. Die AkteurInnen positionieren sich selbst und andere mithilfe von Einstufungen oder Vergleichen und verwenden Vergleiche auch für die eigene Selbstdarstellung. Explizit geben sie aber an, Vergleiche generell nicht zu mögen und sich nicht (gern) mit anderen zu vergleichen. Die AkteurInnen wollen aber nicht unbedingt besser sein als andere. In den meisten Fällen sind sie, wenn sie „so gut wie die anderen“ sind, bereits zufrieden.

2) Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr.

Eine Annahme über die Konkurrenzgesellschaft ist, dass, wenn man ständig in einer Konkurrenzposition zu anderen steht, man sich auch ständig verbessern müsse, weil dies die KonkurrentInnen auch tun. Die befragten AkteurInnen zeigen sich bezüglich dieser Selbstoptimierung nicht eindeutig. Von einigen Interviewpersonen wird Druck, sich selbst zu verbessern, empfunden, der entweder von ihnen selbst oder von anderen kommt. Hierbei geht es zum Beispiel um Schulabschlüsse, Noten oder ihre allgemeine Entwicklung. Andere hingegen geben an, zufrieden sein zu wollen und nicht immer das Gefühl haben zu wollen, sich verbessern zu müssen, oder sich damit zufrieden zu geben, „durchzukommen“. Von einem ständigen überfordernden Imperativ scheint nicht die Rede zu sein. Dass Zufriedenheit so relevant ist, könnte möglicherweise darauf hinweisen, dass der Imperativ auf eine bestimmte Weise doch wahrgenommen wird, ihm aber bewusst entgegengewirkt wird. Die LehrerInnen finden allerdings, dass die SchülerInnen ein bisschen mehr Drang zur Selbstoptimierung nötig hätten.

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

Wenn man sich derart mit der eigenen Position beschäftigen muss, was von Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft behauptet wird, heißt das auch, dass die Verantwortung für die eigene Position beim Individuum selbst liegt. Eine Prämisse der Konkurrenzgesellschaft ist deshalb, dass man sich verantwortlich dafür fühlt, was man erreicht und inwiefern man Anerkennung erwirbt. Die

AkteurInnen zeigen eine Tendenz in Richtung dieser Eigenverantwortung, obwohl ab und zu auch von der „Schuld“ anderer gesprochen wird, insbesondere von SchülerInnen über LehrerInnen (beispielsweise dann, wenn es um Noten geht). Anhand der Aussagen der AkteurInnen ist festzustellen, dass sie meist die Idee haben, durch mehr Arbeit bessere Leistungen erbringen zu können. Glück, Zufall oder Talent werden in dieser Argumentation öfter außen vor gelassen, obwohl manche durchaus auch erkennen, dass man nicht alles selbst in der Hand hat. Sowohl für Leistungen als auch für Anerkennung geben sie aber an, selbst verantwortlich zu sein. Nur in jener Klasse, in der die Gemeinschaft besonders stark ist, ist eine Aufnahme in die Gruppe eher selbstverständlich. Die Anerkennung der Gruppe kann man allerdings auch verlieren, wenn man sich nicht darum kümmert. Wie beim Phänomen Selbstoptimierung erkennen auch in diesem Punkt die LehrerInnen noch nicht viel bzw. nicht ausreichend Eigenverantwortung bei den SchülerInnen und sehen zudem einen Großteil der Verantwortung bei sich als Lehrpersonen.

4) Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen.

Da angenommen wird, dass in einer Konkurrenzgesellschaft die Verantwortung beim Individuum liegt, könnte auch angenommen werden, dass im Sprechen ein Fokus auf das Individuelle oder Eigene gesetzt wird. Die AkteurInnen zeigen individualistische Tendenzen, wenn sie ihre Wünsche in Bezug auf das Schulsystem äußern. Sie möchten ihre Fächer viel lieber selbst auswählen und selbst bestimmen, dass sie in wechselnden Gruppenzusammensetzungen an Unterricht teilnehmen. Das fixierte System von Klassen und Fächern entspricht nicht ihrem Wunsch, den eigenen Lernprozess individuell zu gestalten. Das Individualistische zeigt sich allerdings nicht, wenn es um zwischenmenschliche Kontakte in der Schule geht. Es wird als selbstverständlich gesehen, einander zu helfen, Freundschaften zu haben und eine angenehme Atmosphäre miteinander haben zu wollen.

5) Die AkteurInnen argumentieren zweckrational.

Dadurch, dass in einer Konkurrenzgesellschaft verglichen werde und die eigene Position erworben und erhalten werden müsse, wird angenommen, dass das Individuum Entscheidungen treffen sollte, die dieser Position zugute kommen. In Bezug auf das Entscheidungsverhalten müsste daher in der Argumentation der

Individuen eine Zweckrationalität erkannt werden. Die AkteurInnen geben bei vielen Argumentationsgängen tatsächlich zweckrationale Gründe an. Wenn es etwas zu gewinnen gibt, entscheidet man sich eher für etwas als dann, wenn man sich eher nichts davon erwarten kann. Der Fokus auf Zweckrationalität zeigt sich in den Begründungen, warum die Schule besucht, ein Studium oder Beruf ausgewählt wird oder welche Fächer wichtig sind. Manchmal argumentierten die AkteurInnen aber auch wertrational, also ohne auf das Erfolgsergebnis zu achten.

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

Es wird angenommen, dass in einer Konkurrenzgesellschaft das Konzept von Konkurrenz eher nicht hinterfragt wird, weil es „das Normale“ ist. Einerseits bewerten die AkteurInnen das Wort oder das Konzept Konkurrenz/Konkurrieren als negativ. Ähnlich wie in Bezug auf das Vergleichen geben sie an, untereinander nicht zu konkurrieren oder Konkurrenz nicht gut oder wichtig zu finden. Gleichzeitig zeigt sich in ihrem Sprechen aber doch, dass sie Elemente von Konkurrenz als selbstverständlich ansehen, beispielsweise dass sie sich mit anderen und andere untereinander vergleichen oder dass sie angeben, selbst verantwortlich für das Eigene zu sein. Die Lehrerinnen sprechen sich am meisten gegen Konkurrenz aus, obwohl sie Akte des Konkurrierens manchmal doch logisch und natürlich finden. Dass die Ergebnisse von Konkurrenzkämpfen eine Wahrheit oder Gerechtigkeit repräsentieren, wird unhinterfragt angenommen und dass man sich miteinander vergleicht und misst ebenso, nur das Wort Konkurrenz ruft, wenn es explizit verwendet wird, scheinbar negative Assoziationen hervor. Es wird öfter auch mit Konflikt assoziiert, was ebenfalls als negativ gesehen wird.

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

Ein grundlegender Hinweis für eine Bestätigung dieser Hypothese ist die Angabe, dass die AkteurInnen etwas tun müssen, es aber eigentlich nicht wollen. Dies spricht gleichzeitig gegen die in H8 dargestellte Übernahme der Begründungsmuster des Systems.

Beispielsweise gibt ein Teil der Lehrerinnen an, dass sie innerhalb der Reglements, die sie zu erfüllen hätten (zum Beispiel Themen des Lehrplans abarbeiten und konkretes Formatetraining als Vorbereitung auf die Zentralmatura) und denen sie sich auch kritisch gegenüber äußern, ihre eigenen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung gefunden hätten. Auch wird davon erzählt, dass sie beispielsweise Noten vergeben oder generell eine spezielle „LehrerInnenrolle“ verkörpern müssten, was sie aber nicht wollen würden. Ebenso verwenden auch die SchülerInnen das Wort „müssen“ in ihren Erzählungen, beispielsweise, dass sie für Fächer lernen müssten, die sie eigentlich als unwichtig betrachten. Außerdem gab ein Großteil von ihnen an, dass sie in der Schule anders sein würden als daheim und diese Rolle unter anderem auch nötig sei, um sich Vorteile zu verschaffen, was ebenfalls als Bestätigung dieser Hypothese herangezogen werden kann.

Es kann in dieser Analyse eine klare Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese gefunden werden, während keine Aussagen gefunden, die zu einer Widerlegung von H7 führen könnten. Alle AkteurInnen zeigen in ihren Erzählungen einen gewissen Grad an Anpassungsverhalten.

8) Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems.

Wenn AkteurInnen von einem „selbstverständlichen Muss“ sprechen bzw. davon, dass sie Anforderungen erfüllen müssen, die sie nicht näher zu hinterfragen scheinen, kann dies eher als Bestätigung der Hypothese interpretiert werden. An mehreren Interviews ist erkennbar, dass gewisse Vorgaben (zum Beispiel, wie Mathematikunterricht gestaltet wird oder dass es Notenvergabe gibt), die eigentlich kritisiert werden könnten, nicht anders gedacht werden. Auch wird sprachlich die schulische Leistung häufig mit der Person selbst gleichgesetzt, während nur eine Interviewperson dies explizit unterscheidet.

Allerdings äußern alle zwölf Interviewpartnerinnen Kritik am System oder haben Änderungsvorschläge, was insgesamt zu einer Tendenz in Richtung Widerlegung der Hypothese interpretiert werden kann. Auch das nicht-regelkonforme Verhalten, von dem vier SchülerInnen berichten, folgt nicht immer dem Zweck, im System besser zu funktionieren, beispielsweise bessere Leistungen zu bekommen, sondern z.T. als Zusammenhalt gegen Lehrpersonen.

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

Diese Hypothese kann eher bestätigt werden, da alle zwölf Interviewpersonen entsprechende Aussagen tätigen, dass für das spätere Arbeitsleben gelernt wird. Weiters wurden Fächer (zum Beispiel Biologie oder Chemie) oder Lehrstoff kritisiert, die oder den die Interviewpersonen für sich als nicht-verwertbar definieren. Zertifikate werden als wichtige Ziele für später beschrieben, weil man höhergestellte Positionen ergattern oder einmal viel Geld verdienen will. Auch die LehrerInnen sehen sich bzw. die Schule als Institution in der Position, Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln. Den SchülerInnen scheint klar zu sein, dass die Abschlüsse für ihr weiteres (Arbeits-)Leben brauchen. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es hier nicht immer um ökonomisch verwertbare Arbeit geht, wie es im Diskurs dargestellt wird bzw. dass Arbeit generell nicht immer negativ konnotiert werden kann. Zertifikate werden von den SchülerInnen zum Teil auch als Mittel dafür angesehen, ihre späteren Träume zu verwirklichen, was zwar Lernen als Investition bedeutet, gleichzeitig aber Selbstverwirklichung ermöglicht.

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

Prinzipiell scheinen die AkteurInnen soziale Selektivität im Feld Schule wahrzunehmen. Vor allem die LehrerInnen geben an, dass SchülerInnen aus schwächeren sozialen Schichten keinen Zugang zu einer Schule hätten, wenn für diese Schulgeld bezahlt werden muss. Es wird davon erzählt, dass es je nach Schule mehr oder auch weniger SchülerInnen mit Migrationshintergrund gebe. Dass es prinzipiell Schulen gibt, die für sozial benachteiligtere Schichten nicht leistbar ist bzw. wo sich vielleicht sogar eine gewisse Elite sammelt, da die Schulen unterschiedliche Niveaus hätten und diese auch behalten wollen würden, kann jedenfalls als Bestätigung der Hypothese herangezogen werden, da dies zeigt, dass die Zugangschancen nicht für alle gleich sind. Die SchülerInnen hingegen benennen diese Unterschiede sehr selten. Maximal scheint die Herkunft als ein Unterscheidungsmerkmal neben anderen dienen. Es wird betont, dass in den Klassen zwar viele unterschiedliche Nationalitäten aufeinander treffen würden, allerdings würden sich bis auf wenige Ausnahmen alle gut miteinander verstehen und eigentlich würden sich auch alle gegenseitig

helfen. Unterstützung scheint jedenfalls nicht von der sozialen Herkunft abhängig zu sein, sondern von Sympathie.

Während Lehrerinnen die soziale Segregation im Schulsystem teilweise als eher problematisch bewerten, scheint es vor allem für die SchülerInnen selbstverständlich zu sein, im (Schul-)Alltag mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein.

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

Die zu diesem Thema passenden Interviewaussagen weisen eine klare Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese auf. Vor allem geben alle vier befragten Lehrerinnen an, dass es ihnen wichtig sei, nicht (nur) frontal zu unterrichten, sondern die SchülerInnen in ihren selbstständigen Lernprozessen anzuleiten bzw. zu unterstützen. Auch die SchülerInnen wünschen sich eher die Freiheit, selbst arbeiten zu können und von den Lehrperson Unterstützung, wenn Probleme auftauchen. Sie kritisieren Frontalunterricht und bezeichnen es teilweise sogar als Unfähigkeit, wenn LehrerInnen nur vortragen würden und Unterricht so gestalten, dass man nicht teilnehmen könne.

12) Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen des Schulsystems erfüllen müssen.

Ein überwiegender Großteil der AkteurInnen nimmt Druck durch generelle Anforderungen des Systems wahr, diese sind aber nicht unbedingt neu sind. Die Lehrerinnen geben an, dass sich der Druck durch Neuerungen im System für sie erhöht habe, sie glauben aber, dass es für die SchülerInnen zunehmend einfacher werde. Manche SchülerInnen sprechen zudem von Druck aufgrund von Erwartungen der Eltern oder LehrerInnen, dies scheint aber nur für einzelne überfordernd zu sein.

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

Weder die Beziehungen, die die Lehrerinnen im Lehrerkollegium, noch jene, die SchülerInnen im Rahmen ihrer Klassengemeinschaft pflegen, können als auf das Ziel hin kalkulierend, besser zu sein als andere, gesehen werden. Die SchülerInnen scheinen je nach Sympathie auszuwählen, wer aus der Klasse zu

einem/r engeren FreundIn wird. Sie geben an, sich bis auf wenige Ausnahmen mit allen zu verstehen und auch gegenseitig vor allem in schulischen Belangen zu helfen. Zusätzlich zur Sympathie scheint die Erfüllung des eigenen Harmoniebedürfnis eine Rolle zu spielen: Da man mit den Menschen aus der Klasse viel Zeit verbringe, möchte man auch mit allen halbwegs gut auskommen. Vor allem die Tatsache, dass es viel gegenseitige Unterstützung gibt, kann als Widerlegung der Hypothese gesehen werden, da hiermit das Ziel verfolgt wird, eine Verbesserung aller zu ermöglichen und nicht nur eine eigene.

Auch den LehrerInnen sei eine gute Atmosphäre im Kollegium wichtig. Es sei idealer, wenn man gerne zur Arbeit gehe und die LehrerkollegInnen scheinen für dieses Wohlbefinden eine mehr oder weniger wichtige Rolle zu spielen. Weiters könne man einander eine Stütze bei Problemen mit SchülerInnen sein, besser zusammenarbeiten und sich damit auch Zeit ersparen.

Bei keiner der Aussagen kann die Zielsetzung, die für eine Konkurrenzgesellschaft als typisch dargestellt wird, nämlich besser zu sein als andere, festgestellt werden.

Wie die Antworten auf die verschiedenen Hypothesen miteinander in Verbindung gesetzt werden können, wird in der Beantwortung der Forschungsfrage behandelt.

6.2 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Die Forschungsfrage, die am Anfang dieser Arbeit gestellt wurde, lautet:

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

In der Beantwortung der Forschungsfrage werden die Ausarbeitungen der Hypothesen, die sich auf das Bildungssystem beziehen (5.2), mit den Zeitgeist- bzw. Mentalitätshypothesen (5.1) in Verbindung gesetzt, um untersuchen zu können, ob und inwiefern sie miteinander zusammenhängen, Widersprüchlichkeiten aufweisen oder einander ergänzen.

Die Aussagen, die durch die Interviews generiert wurden, behandeln unterschiedliche Bereiche des Feldes Schule. In ihnen konnten viele Hinweise auf den Konkurrenzgesellschaftsdiskurs wiedergefunden werden, aber auch Indizien dafür, dass bestimmte Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft eher nicht oder nur in geringem Ausmaß bzw. sogar gegenteilige Verhaltensweisen festzustellen sind.

Bei der Beschreibung von Unterricht und Schule zeigt sich in der Analyse, dass die AkteurInnen sich stark an das konkurrenzgesellschaftliche Konzept anpassen, was sowohl in den Hypothesen, die sich auf das Bildungssystem beziehen als auch in jenen hinsichtlich des Zeitgeists, ersichtlich wurde. Dieses Verhalten könnte auf die im Diskurs dargestellte Mentalität der Anpassung zurückgeführt werden. Es könnte bedeuten, dass die AkteurInnen versuchen, das (Minimum dessen) zu tun, was von ihnen erwartet wird. Der Grund, der am häufigsten für dieses Verhalten angeführt wird, ist, dass sie sich um Qualifikationen und Zertifikate, die ihnen für ihr späteres Arbeitsleben nützen, bemühen. Aus der Analyse kam auch hervor, dass häufig zweckrationales Argumentieren verwendet wird, unter anderem in Hinblick auf Schule und Zukunft. Die AkteurInnen verstehen Schule und Lernen nämlich vorrangig als Instrument bezüglich der Verwirklichung ihrer zukünftigen Ziele.

Eine Warnung von Seiten der VertreterInnen des Konkurrenzgesellschaftsdiskurses ist, dass die Gesellschaftsmitglieder in gewisser Weise nur noch das ausführen würden, was von ihnen verlangt wird und sich nicht mehr in eine kritische Distanz zu dem System setzen könnten. Allerdings zeigt sich, dass die AkteurInnen die Begründungsmuster des Systems nur teilweise übernehmen und sehr wohl eine kritische Position dem System gegenüber einnehmen können, was sich unter anderem an der Vielzahl von Änderungsvorschlägen zeigt. Sie äußern in vielen Bereichen eine Unzufriedenheit. Insbesondere finden sie die festen Muster des Bildungssystems – wie zum Beispiel fixe Klassen, bestimmte Fächerkombinationen – nicht wünschenswert und wollen lieber den eigenen Lernweg bestimmen. Dies lässt sich mit den für eine Konkurrenzgesellschaft charakteristischen individualistischen Tendenzen und Verantwortlichkeit bezüglich der Gestaltung des eigenen Lebens verbinden. Individualistische Ansätze zeigen sich auch an den Aussagen der AkteurInnen in Bezug auf die ideale Rolle der LehrerInnen.

Von diesen wünschen sich die SchülerInnen nämlich eher Unterstützung in ihren individuellen Lernprozessen als ein Auftreten als Vermittlungsperson und auch die LehrerInnen wollen sich selbst eher als Lerncoachs verstehen.

Die AkteurInnen zeigen einerseits, dass sie sich vom System, in dem sie eingebunden sind, distanzieren können, indem sie äußern, was sie in Bezug auf ihren Bildungsprozess besser fänden. Andererseits sind die Vorschläge, die sie machen, ähnlich und könnten daher möglicherweise auf eine Bewegung, die gerade vom System hervorgerufen wird, schließen lassen, weil ihre Kritik gerade mit konkurrenzgesellschaftlichen Merkmalen übereinstimmt. Beispielsweise kritisieren sie, dass sie zu wenig individuelle Freiheit und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Bildungssystem haben. Diese Kritik entspricht allerdings genau den von VertreterInnen des Diskurses beschriebenen individualistischen Tendenzen. Es könnte als Ziel von Bildung gesehen werden, dass sich (junge) Menschen in einer komplexen Welt zu positionieren lernen. Diese Positionierung verlangt aber auch, dass man sich von etwas (Eltern, Erzieher, Schule) abgrenzt, weil man sonst das individuell Eigene nicht finden kann. Daher könnte als möglich angenommen werden, dass, wenn ein System von Konkurrenzmustern geprägt wird, diese gerade nicht (alle) TeilnehmerInnen des Systems übernehmen oder akzeptieren, sondern sich dagegen äußern.

Es zeigt sich in den Aussagen der Interviewpersonen in dem Sinne etwas Komplexes, als dass sie sich explizit gegen bestimmte Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft aussprechen, nämlich dass sie sich nicht miteinander vergleichen und miteinander konkurrieren wollen würden, obwohl sie öfter auch Aussagen tätigen, aus welchen hergeleitet werden kann, dass sie sich sehr wohl mit anderen vergleichen und mit ihnen konkurrieren. Das könnte darauf hinweisen, dass sie sich einerseits in eine kritische Distanz zu den Argumentationsmustern einer Konkurrenzgesellschaft setzen (können), dies aber möglicherweise nicht immer auch tatsächlich umsetzen. Sie finden es beispielsweise logisch, dass Menschen oder Institutionen aufgrund ihrer Leistungen kategorisiert werden und stellen diese Kategorisierungen nicht (immer) in Frage. Dies könnte darauf schließen lassen, dass Konkurrenz als Instrument zur Einteilung übernommen wurde. Demgegenüber scheint der soziale Hintergrund einer Person für die meisten kein Kategorisierungsmaßstab zu sein. Auffallend ist also, dass nur Eigenschaften, die man vermeintlich selbst beeinflussen kann, als Unterscheidungsinstrument fungieren. Dies entspricht

wiederum der Beschreibung einer Konkurrenzgesellschaft, in der das Prinzip der Leistung gegenüber dem Prinzip der Zuschreibung zentral geworden sei.

Jedenfalls zeigt sich, dass eines der wichtigsten Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft, nämlich besser sein zu wollen als die anderen, nicht unbedingt wiedergefunden werden kann. Obwohl sich die AkteurInnen freuen, wenn sie besser sind als andere, scheint ihr Ziel eher zu sein, „nicht schlechter als andere“ zu sein. In Bezug auf soziale Kontakten sind keine Tendenzen feststellbar, die darauf schließen lassen könnten, dass die AkteurInnen anderen zum Beispiel absichtlich nicht helfen oder nur dann helfen würden, wenn sie dadurch selbst besser werden würden. Beziehungen scheinen generell nicht mit dem Ziel verpflichtet zu sein, davon zu profitieren, um letztlich besser zu sein als andere.

Im Sinne des Zeitgeists zeigt sich kein Imperativ der Selbstoptimierung bei den meisten der AkteurInnen und entgegen der Warnungen über die Konkurrenzgesellschaft, nämlich dass Menschen nur mehr auf sich selbst konzentriert seien, ist ein starker Gemeinschaftssinn feststellbar. Im Unterricht wird von den SchülerInnen Rebellion gegen das System – wie schummeln – eher eingesetzt, um Zusammenhalt zu zeigen, zu beweisen oder zu stärken, als mit dem Ziel, selbst besser zu werden. Sie scheinen lieber zu wollen, dass alle besser werden oder zumindest „gut genug“ sind, um durchzukommen als nur man selbst als Einzelperson. Auch zeigen die LehrerInnen, dass sie aus praktischen Gründen – also oft zweckrational begründet – zusammenarbeiten, aber nicht für den eigenen Gewinn, sondern für ein gemeinsames Ziel, nämlich der Reduzierung von Arbeitsaufwand.

Dass die AkteurInnen zumindest nicht schlechter sein wollen als andere, könnte als Erfüllung lediglich eines bestimmten Minimums interpretiert werden. Ein Teil der AkteurInnen wollen sich nicht ständig verbessern, sondern nur durchkommen und sich in der Schule so verhalten, dass sie sich mit relativ wenig Aufwand gut präsentieren können. Dies könnte der Warnung bezüglich des Bildungssystems in einer Konkurrenzgesellschaft entsprechen, dass es darauf ausgerichtet ist, nur ein Bildungsminimum abzu prüfen. Dieses Minimum befürchten auch die LehrerInnen in Bezug auf neue Maßnahmen wie der Zentralmatura. Diese scheint entgegen der Argumentationen von VertreterInnen des Diskurses den AkteurInnen allerdings nur wenig Druck zu machen. Es wird zwar Druck in Bezug

auf die Anforderungen des Systems wahrgenommen, dieser beschränkt sich aber eben nicht auf Neuerungen.

Zusammenfassend kann über die Beschreibung und Bewertung von AkteurInnen im Feld Schule in Bezug auf Unterricht und das soziale Feld Schule in Hinblick auf den konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs gesagt werden, dass die im Diskurs beschriebenen Merkmale nur teilweise wiedergefunden werden können. Zum Teil gibt es auch Hinweise auf diesen Merkmalen widersprechende Tendenzen. Erkennbar sind eine Anpassung ans System, zweckrationales Argumentieren (insbesondere in Hinblick auf Lernen als Investition), der Wunsch nach individueller Unterrichtsgestaltung, ein starker Fokus auf Eigenverantwortung und dass Konkurrenz als Kategorisierungsinstrument fungiert. Andererseits konnte nicht festgestellt werden, dass die AkteurInnen besser sein wollen als andere (und ihre Beziehungen auch dahingehend kalkulieren), keinen Gemeinschaftssinn hätten, nur auf sich selbst fokussiert seien und einen ständigen Druck zur Selbstoptimierung wahrnehmen würden. Es zeigte sich lediglich, dass die AkteurInnen zumindest nicht schlechter als andere sein wollen. Zusammenhalt und Freundschaft sind ihnen wichtig und sie scheinen zwar Druck aufgrund der Anforderungen des Systems zu spüren, aber keine Überforderung dadurch und schon gar nicht speziell durch neue Maßnahmen. Ambivalent zeigt sich die Haltung den Begründungsmustern des Systems gegenüber, die teilweise explizit kritisiert werden, trotzdem aber von Handlungen, die ebendiesen Mustern entsprechen, erzählt wird.

Obwohl einige Hypothesen relativ einwandfrei bestätigt werden konnten, kann nicht eindeutig gesagt werden, dass die festgestellten Merkmale tatsächlich Folgen einer Konkurrenzgesellschaft sind. Geht man allerdings von diesem Diskurs aus, können die darin artikulierten Phänomene teilweise bestätigt, teilweise auch relativiert werden. Dies könnte insbesondere in Bezug auf laut VertreterInnen des Diskurses abnehmenden, laut den empirischen Daten aber stark ausgeprägten Gemeinschaftssinn eine positivere Perspektive eröffnen.

6.3 AUSBLICK

Abschließend soll ein kritischer Rückblick auf diese Arbeit und Vorschläge für weiterführende Forschungen zum Thema gegeben werden.

Einerseits war es ein großer Vorteil, derart viele Interviewpersonen für die empirische Forschung zu finden. Andererseits verhinderte die umfangreiche Datenmenge, sich mit den einzelnen Interviews noch eingehender auseinandersetzen zu können. Es wäre auch möglich gewesen, weniger Hypothesen zu bearbeiten, was in Hinblick auf die Forschungsfrage aber nicht ideal gewesen wäre, weil das breite Spektrum an Hypothesen nötig war, um den Diskurs in seiner Breite darzustellen. Während der Analyse wurde klar, dass weiterführende Interviews mit denselben Interviewpersonen ermöglichen hätten können, spezifische Themen nochmals genauer zu erfragen. Dies überstieg den Rahmen dieser Arbeit allerdings weit.

Es war eine zusätzliche Schwierigkeit, sich mit einer gegenwärtigen Mentalität auseinandersetzen, wenn man selbst in dieser Zeit lebt. Dies könnte dazu führen, dass man zu befangen ist und keine Position als Außenstehender einnehmen kann.

Darüber hinaus ist es natürlich einschränkend bzw. bestimmend, empirisches Material vor dem Hintergrund eines ausgewählten Diskurses zu interpretieren, da die Aussagen dann aus einer festgelegten Perspektive untersucht werden. Die Interviews könnten mithilfe einer anderen „Brille“ wahrscheinlich ganz anders analysiert werden. Dies erfordert ein zusätzliches Maß an Vorsicht von den Forscherinnen. Zudem muss hier noch einmal betont werden, dass Interviews generelle Schwierigkeiten mit sich bringen, beispielsweise weil man als ForscherIn darauf angewiesen ist, die Berichte der ProbandInnen zu „glauben“ und man versucht, von persönlichen Erzählungen auf allgemeine Tendenzen zu schließen.

Positiv festzustellen ist, dass die riesige Datenmenge auch für andere Forschungen und damit anderen Interpretationen interessant und fruchtbar sein kann. Beispielsweise könnten die Fragenbogenerhebungen und Unterrichtsbeobachtungen, die vom KOMBI-Projekt erhoben wurden, mit dem Material dieser Arbeit ergänzt werden bzw. abzugleichen. Vorschläge dafür ergeben sich beispielsweise bei den Fragen, in denen es darum geht, bei wem –

den SchülerInnen oder LehrerInnen nach – die Verantwortung liegt, wenn die SchülerInnen bei einer Prüfung einen Fehler machen (Frage 8), was Schule für die Interviewperson bedeutet (Frage 22) oder was die SchülerInnen im Unterricht motivieren könnte (Frage 23) (vgl. Schluß et al. 2014). Beispielsweise fand sich in der Untersuchung dieser Arbeit hierzu ein starker Fokus auf Eigenverantwortung (Frage 8), die Einstellung, dass Schule als Zeitverschwendung, Vorbereitung auf den Beruf oder Horizonterweiterung bezeichnet wird (Frage 22) oder dass zukünftige Berufschancen bzw. entsprechende Lerninhalte motivieren (Frage 23). Diese Ergebnisse könnten sich als fruchtbar erweisen. Zudem könnten auch neue Fragen auftauchen, die in diesem Projekt näher erforscht werden können.

Es wurde versucht, ein Bild davon zu bekommen, wie Unterricht derzeit erlebt wird. In der Zukunft könnten, wenn in einigen Jahren oder Jahrzehnten ein neuer Zeitgeist beschrieben wird, die Arbeit und das Datenmaterial als Bezugspunkte dienen. Dies wäre auch für diese Arbeit hilfreich gewesen, nämlich ein Vergleich des empirischen Materials mit Daten aus einer früheren Zeit.

Interessant wäre gewesen, wenn erstens eine Stichprobenerweiterung mit AkteurInnen anderer Schularten, beispielsweise Montessori- oder Steiner-Schulen möglich gewesen wäre, da man mit diesen möglicherweise ganz andere Ergebnisse erzielen könnte. Zweitens wäre es eine Erweiterung der Analyse, wenn nicht nur Menschen aus dem Feld Schule befragt werden, sondern auch aus anderen gesellschaftlichen Bereichen. Da es sich bei dieser Arbeit um eine bildungswissenschaftliche Arbeit handelt, war diese Herangehensweise schon von vornherein ausgeschlossen, jedoch könnte dies in anderen Disziplinen umgesetzt werden.

Zudem könnten in einer umfangreicheren Forschung andere Perspektiven mit eingebunden werden. Beispielsweise würde sich hierfür wirtschaftliche oder anthropologische Literatur eignen. Auch der in dieser Arbeit gewählte soziologische bzw. bildungswissenschaftliche Diskurs hätte auf widersprüchlichere Weise, zum Beispiel als Diskussionsfeld, dargestellt werden können.

Literatur

Alheit, Peter (1993): *Transitorische Bildungsprozesse: Das ‚biographische Paradigma‘ in der Weiterbildung*. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.)(1993): *Weiterbildung und Gesellschaft. Theoretische Modelle und politische Perspektiven*. Bremen: Universität Bremen, 343-416

Baumeister, Roy (1991): *Meanings of life*. New York: Guilford Press

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (1990): *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt: Suhrkamp

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002): *Individualisation. Institutional Individualism and its social and political consequences*. London: Sage Publications

Beer, Rudolf (2006): *Standards und Leistungsbeurteilung. Bedeutung und grundlegende Funktionen*. In: ide (Informationen zur Deutschdidaktik) 4/2006, 52-63. Online verfügbar unter: http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Beer_2_06.pdf (Stand: 2015-03-05)

Beetham, David (2003): *Human rights and democracy*. In: Axtmann, Roland (Hrsg.)(2003): *Understanding democratic politics. An introduction*. London/New Delhi/Thousand Oaks: Sage Publications, 22-30

Berlin, Isaiah (1958): *Two concepts of liberty*. Oxford: Clarendon Press

Brähler, Elmar/Wirth, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2002): *Soziales Handeln in der Konkurrenzgesellschaft*. In: *Psychosozial*, 25, 88(2), Themaheft

Bröckling, Ulrich (2004a): *Unternehmen*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 271-276

Bröckling, Ulrich (2004b): *Kreativität*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 139-144

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Bröckling, Ulrich (2008): *Enthusiasten, Ironiker, Melancholiker. Vom Umgang mit der unternehmerischen Anrufung*. In: *Mittelweg*, 36, 17(4) (August/September), 80-86

Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (2013): *Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Bünger, Carsten (2007): *Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch politische Bildung*. In: Wimmer Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.)(2007): *Gerechtigkeit und Bildung*. Paderborn: Schöningh, 159-176

Dehue, Trudy (2008): *De depressie-epidemie*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus

De Lange, Frits (2007): *Becoming one self: a critical retrieval of ‚choice biography‘*. In: *Journal of Reformed Theology*, 1(3), 272-293

Dickson, Paul (2011): *Sputnik: The Shock of the Century*. Walker & Company, New York

Dohmen, Joep (2010): *Brief aan een middelmatige man. Pleidooi voor een nieuwe publieke moraal*. Amsterdam: Ambo

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): *Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen*. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.)(2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-120

Fach, Wolfgang (2004): *Selbstverantwortung*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 228-235

Fittkau, Herbert (2008): *Die GbR im Umsatzsteuerrecht: vorteilhafte Gestaltungen, Rechtsschutz, Vermeidung von Risiken*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Ganzevoort, Ruard (1998): *De praxis als verhaal. Narrativiteit en praktische theologie*. Kampen: Kok

Gude, René (2014): *Dan maak je maar zin*. In: *Trouw, der Verdieping, Dossier Filosofie*, 30. März 2014 (Online: <http://www.trouw.nl/tr/nl/5116/Filosofie/article/detail/3624794/2014/03/30/Dan-maak-je-maar-zin.dhtml>, Stand: 2015-02-25)

Hauser, Jan (2004): *Vom Sinn des Leidens. Die Bedeutung systemtheoretischer, existenzphilosophischer und religiös-spiritueller Anschauungsweisen für therapeutische Praxis*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann

Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt am Main: Syndikat

Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970*. Werke, Band 3, Studienausgabe. Hrsg. von: Heydorn, Irmgard et al. Wetzlar, Büchse der Pandora

Hiery, Hermann Joseph/Leupold, Bernd/Urbach, Karina (Hrsg.)(2001): *Der Zeitgeist und die Historie*. Dettelbach: J.H. Röll

Hribernik, Christiana (2008): *Zeit als Gegenstand des Lernens und der Bildung. Übersicht und Distanz gewinnen*. In: *Die Zeitschrift*, 2008, 1, 35-37

Husfeldt, Vera (2007): Zum Stand der externen Schulevaluation in Verbindung mit Leistungsmessung. Leistungstests und Schulevaluation in der deutschsprachigen Schweiz und Blick in andere Länder. Online verfügbar unter: http://www.argev.ch/files/Downloads_08/Stand_ext_SE_u_Leistungsmessung_Husfeldt_07.pdf (Stand: 2015-04-29)

Kirchhoff, Thomas (Hrsg.)(2015): *Konkurrenz. Historische, strukturelle und normative Perspektiven*. Bielefeld: Transcript Verlag

Klafki, Wolfgang (1971/2001): *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 125-147

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF, Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 2014-12-17)

Klopotek, Feliz (2004): *Projekt*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 216-221

Koch, Lutz (2004): *Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 183-191

Kunneman, Harry (2006): *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Liessmann, Konrad Paul (2009): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper

Lohmann, Ingrid (2005): *Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung*. Vortrag auf der Tagung: *Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven. Wissenschaftliches Kolloquium aus Anlaß des 100. Geburtstages von Robert Alt*, veranstaltet von der Leibniz Sozietät und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin. (Online verfügbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/Alt-Kolloquium.pdf> Stand: 2015-06-04) (Auch erschienen als Druckfassung in: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.)(2006): *Robert Alt (1905 – 1978)*. (u.a.) Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 69-89)

Lohmann, Ingrid (2007): *Was bedeutet eigentlich „Humankapital“?* Vortrag auf den Bildungstagen des GEW Bezirksverband Lüneburg und Universität Lüneburg: *Der brauchbare Mensch. Bildung statt Nützlichkeitswahn*. (Online verfügbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/Humankapital.pdf> Stand: 2015-06-04) (Auch erschienen als Druckfassung in: Utopie Kreativ (2007), 201/202, 618-625)

Lucassen, Peter/Olde Hartman, Tim (Hrsg.)(2007): *Kwalitatief onderzoek. Praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Luken, Tom (2011): *Zin en onzin van reflectie*. In: *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 28(4), 153-166

Maso, Ilja/Smaling, Adri (2004): *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom

Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Breuer, Franz/Mruck, Katja/Ratner, Carl (Hrsg.)(2000): *Disziplinäre Orientierungen 1. Qualitative Psychologie*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (Online-Journal), 1, 2. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089> (Stand: 2015-05-16)

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, G./Mruck, K (Hrsg.)(2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Meesters, Joos/Basten, Floor/Biene, Martha van (2010): *Vraaggericht werken door narratief onderzoek*. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 19(3), 21-37

Meyer, Thomas (2009): *Soziale Demokratie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Meyer-Drawe, Käte (1984): *Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60(3), 249-259

Müller, Siegfried/Reinl, Heidi (1997): *Soziale Arbeit in der Konkurrenzgesellschaft. Beiträge zur Neugestaltung des Sozialen*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

Nussbaum, Martha (2010): *Niet voor de winst. Waarom een democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo

Pfaff, Tobias (2011): *Das „Bruttonationalglück“ als Leitlinie der Politik in Bhutan – eine ordnungspolitische Analyse*. In: *ORDO, Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft*, Band 62, Stuttgart: Lucius & Lucius, 365-385

Poiger, Martina Maria (2010): *Rasender Fortschritt in der Arbeitswelt: Eine testtheoretische Betrachtung der Beschleunigung nach Hartmut Rosa*. Diplomarbeit Universität Wien

Popitz, Heinrich (1992): *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr

Reckwitz, Andreas (2014): *Diesseits und jenseits des Kreativitätsdispositivs*. In: *Kreativitätsroutinen. Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst*. Herbst 2014, 33, 25-26

Reinelt, Janelle (2013): *Zeitgeist*. In: *Contemporary Theatre Review* 23(1), 90-92

Ribolits, Erich (1997): *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*. Wien: Löcker Verlag

Ribolits, Erich (2009): *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker Verlag

Ribolits, Erich (2012): *Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. Wien: Löcker Verlag

Robinson, Ken (2013): *Prolog*. In: Wagenhofer, Erwin/Kriechbaum, Sabine/Stern, André (2013a): *Alphabet. Angst oder Liebe*. Salzburg: EcoWin Verlag, 8-11

Rosa, Hartmut (1998): *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt/New York: Campus Verlag

Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Rosa, Hartmut (2006): *Wettbewerb als Interaktionsmodus kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft*. In: *Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 34 (1), 82-104

Rosa, Hartmut/Taylor, Charles (2006): *Die politische Theorie des Kommunitarismus*. In: Brodocz, André (Hrsg.)(2006): *Politische Theorien der Gegenwart*. Opladen, Leske + Budrich

Rosa, Hartmut/Kern, Thomas (2012): *Poröses und abgepuffertes Selbst: Charles Taylors Religionsgeschichte als Soziologie der Weltbeziehung. Der Weg ins säkulare Zeitalter*. In: *Soziologische Revue* 35(1), 3-18

Rosa, Hartmut (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss: Im Gespräch mit Hartmut Rosa und Stephan Lessenich*. In: Altvater, Elmar (Hrsg.)(Interviewer)(2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss. Im Gespräch mit Hartmut Rosa, Stephan Lessenich, Margrit Kennedy, Theo Waigel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-66

Rössler, Beate (2012): *Sinnvolle Arbeit und Autonomie*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Akademie Verlag 60(4), 513-534

Ruhloff, Jörg (2005): *Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb*. In: *Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81 (4), 446-452

Ruhloff, Jörg (2007): *Schulsystem und betriebswirtschaftliche Logik: ein Widerspruch?* Nach einem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. April 2007. (Online verfügbar unter: <http://www.topologik.net/Ruhloff.htm> Stand: 2015-06-03)

Schluß, Henning/Andersen, Christian/Becks, Stefan/Kohl, Martina/Tschida, Susanne/Dusch, Kim (2014): *Versprechen der Bildungsreform auf dem Prüfstand*. In prep.

Schmidt-Semisch, Henning (2004): *Risiko*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.)(2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 222-227

Schweppenhäuser, Gerhard (2014): *Wettbewerbsvorteil und "utopische Spur"*. In: *Kreativitätsroutinen, Bildpunkt, Zeitschrift der IG Bildende Kunst*, Herbst 2014, 33, 22-24

Seel, Helmut (2010): *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag

Sloterdijk, Peter (2009): *Een partijtje vrijheid*. In: *VPRO Tegenlicht*, Dokumentation, ausgestrahlt am 19. Mai 2009, (Online Verfügbar unter <http://tegenlicht.vpro.nl/afleveringen/2008-2009/een-partijtje-vrijheid.html> Stand: 2015-05-06)

Taylor, Charles (1994): *De malaise van de moderniteit*. Kampen: Uitgeverij Kok

Taylor, Charles (2007): *Bronnen van het zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*. Rotterdam: Lemniskaat

Valtin, Renate/Darge, Kerstin (2000): *Gute Noten für die sechsjährige Grundschule – Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA/SABA*. Vortrag im Rahmen der Mitgliederversammlung des Grundschulverbandes, Landesgruppe Berlin am 23.11.2000. (Online verfügbar unter: http://amor.cms.hu-berlin.de/~h0319kfm/download/valtin_gute_noten_6gs.pdf Stand: 2015-03-05)

Verschuren, P.J.M. (2005): *De probleemstelling voor een onderzoek*. Utrecht: Het Spectrum

Wagenhofer, Erwin (2013): *Alphabet*. Dokumentation. Österreich

Wagenhofer, Erwin/Kriechbaum, Sabine/Stern, André (2013): *Alphabet. Angst oder Liebe*. Salzburg: EcoWin Verlag

Waigel, Theodor (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss: Im Gespräch mit Theodor Waigel*. In: Altvater, Elmar (Hrsg.)(Interviewer)(2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss. Im Gespräch mit Hartmut Rosa, Stephan Lessenich, Margrit Kennedy, Theo Waigel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-137

Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr

Wetzel, Dietmar (2013): *Soziologie des Wettbewerbs. Eine kultur- und wirtschaftssoziologische Analyse der Marktgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Witsch, Monika (2007): *Ökonomisierung von Bildung und Privatisierung von Bildungspolitik - pädagogische An- und Einsprüche*. In: *Spektrum Freizeit*, 1(2), 101-117

Witzel, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview*. In: *FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), (Online

verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> Stand: 2014-09-29)

Anhang

TRANSKRIPT 1

Aufnahmetag: 13.01.2015

Aufnahmezeit: von ca. 14:30 Uhr bis ca. 15:15 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP1... Interviewperson 1

1 I1: Super, dass du da bist!

2 IP1: Ja, gerne. [IP1 setzt sich.] Brauch ich irgendwas?

3 I1: Nein.

4 I2: Du brauchst nichts.

5 [alle lachen]

6 I1: Außer du brauchst etwas zu trinken oder so, für dich selbst...

7 IP1: ...Nein, das passt schon [lacht].

8 I1: Aber für uns...

9 IP1: ...Okay gut.

10 I1: Wir brauchen eigentlich nur dich.

11 IP1: Yeeei.

12 [IP1 und I1 lachen]

13 I1: Also danke, dass du, dass du mitmachen willst.

14 IP1: Gerne.

15 I1: Ähm wir schreiben gemeinsam unsere Masterarbeit.

16 IP1: Okay.

17 I1: Und wir äh erforschen, wie äh SchülerInnen und LehrerInnen über ihre Unterrichtspraxis

18 denken und was sie fühlen und...

19 IP1: ...Okay.

20 I1: Was für Ideen sie haben und wie es, wie es ihnen eigentlich geht äh in der Schule.

21 IP1: Mhm.

22 I1: Ähm und ähm wir haben am Anfang des Interviews, wollen wir eher ein paar offene

23 Fragen stellen und dann später haben wir noch so mehr thematisierte Fragen, so von

24 Sachen, die wir noch, die wir noch gern spezifisch wissen wollen.

25 IP1: Okay.

26 I1: Ähm wir nehmen das Interview auf...

27 IP1: ...Jop.

28 I1: und sodass wir das Ganze...

29 IP1: ...Jop.

30 I1: aufschreiben können, aber wir werden alles, was auf dich verweist und auf die Schule

31 und alles, werden wir auslassen, also es ist ganz anonym...

32 IP1: ...Okay.

33 I1: und niemand wird erfahren, dass es, dass es...

34 IP1: ...Ja.

35 I1: dass es deine Geschichte ist.

36 IP1: (Geheim quasi.)
37 I1: Ähm hast du dann noch Fragen an uns, bevor wir anfangen?
38 IP1: Nein, eigentlich nicht.
39 I1: Okay. Dann ähm möchte ich dir bitten einmal zurückzudenken an diese Stunde heute, wo
40 wir dabei waren und vielleicht kannst du mal erzählen, was alles passiert ist in dieser Stunde
41 und wie es dir dabei gegangen ist.
42 IP1: Okay, also es, es war eine Mathe-Stunde, äh Sie sind, also ihr seit dann
43 hereingekommen, ähm es ging über Exponentialfunktionen und vor allem gebrochen-
44 rationale Funktionen, warum weiß ich das noch?
45 [I1 lacht]
46 IP1: Und ja, das ist quasi ein aufbauendes Thema. Weil wir machen das jetzt schon die
47 letzten zwei Wochen circa, dass wir die Kurvendiskussion machen. Ähm ja, also ich sitze
48 hinten. Ich habe mich teilweise ähm ein bisschen [...] äh äh einerseits überfordert hin und
49 wieder und andererseits dann wieder vollkommen dabei, weil es doch relativ schnell geht
50 und weil wir es, irgendwie in letzter Zeit schon so ein bisschen einen Druck haben, weil wir
51 ein bisschen weiter hinten sind. Und deswegen komme ich manchmal nicht mit und
52 manchmal schon, das ist immer ganz weird.
53 I1: Okay, also es wechselt sich so ab zwischen...
54 IP1: Ja.
55 I1: ich verstehe es nicht und ich verstehe es doch...
56 IP1: Genau.
57 I1: und okay. Und welche Momente waren für dich in der Stunde gut?
58 IP1: Also ich finde immer voll cool, also [Name der Lehrperson] an sich, an diesem
59 speziellen Unterricht ist, dass sie schon sehr, dass sie auf viele Schüler auch einzeln eingeht
60 und einem auch dann hilft, zum Beispiel ich mach das immer mit dem Laptop und andere
61 machen es gerne anders und trotzdem hilft sie uns, relativ einfach das zu erklären. Und ja.
62 Es war cool, dass ich's endlich mal geschafft habe, weil das ist doch schon ein bisschen
63 tricky in Mathe, weil manchmal klappt's und manchmal nicht und manchmal weiß man
64 einfach nicht, wie man es geschafft und hat und wie man es nicht geschafft hat. Und ja.
65 I1: Und was war für dich weniger gut an dieser Stunde?
66 IP1: Ähm, was war weniger gut? Ich weiß nicht, manchmal hab ich mir schon gedacht, so es
67 zieht sich doch ein bisschen in die Länge. Ähm weil ich dann einfach, irgendwann einmal
68 muss man aufgeben, weil man es einfach versucht zu verstehen und mitmacht, weil es doch
69 ein bisschen parallel läuft mit: vorne wird was erklärt, vorne wird was gemacht mit anderen

70 Leuten und man versucht das selbst dann auch zu lösen und das vermischt sich dann immer
71 und das ist dann relativ verwirrend manchmal...

72 I1: ...okay.

73 IP1: Also es ist nicht immer so, aber es heute war ziemlich so.

74 I1: Weil äh weil, im Vergleich zu anderen Stunden, wie, wie, andere Mathematikstunden oder
75 andere...

76 IP1: ...Ja, im Vergleich zu einer anderen Mathematikstunde ist es schon ein bisschen
77 geregelter. Vor allem ganz anders als in anderen Unterrichtsfächern, da ist es wirklich schön
78 getrennt, dass wir zuerst quasi ein Input kriegen und dann etwas machen und nicht, dass
79 das so parallel ist...

80 I1: ...okay.

81 IP1: Aber das muss man ehrlich gesagt bei Mathe, weil es geht nicht immer, dass man das
82 sofort versteht und nur mit einem theoretischen Input oder wenn es vorgezeigt wird, man
83 muss das schon eher so fließend machen.

84 I1: Und wie ist das bei anderen Fächern?

85 IP1: Oh ja, da ist es eben klassisch, traditionell. Also Input, wenn's (gut geht) und dann
86 irgendwas Praktisches. Oder einfach nur Input und dann kommt das zum Text.

87 I1: Okay.

88 IP1: Also es, es gibt auch ehrlich gesagt nicht so viele Fächer, die so praktisch sind in
89 unserer Schule. Ich meine, Mathe ist so das Einzige, was so wirklich, wo man was tun muss
90 und nicht bloß wissen muss. Ähm was fällt mir noch ein, wo man wirklich was tun muss?
91 Eigentlich gar nichts. So Rechnungswesen noch. Aber da ist es auch nicht so. Da kriegt man
92 auch mehr den theoretischen Input und dann macht man was, so wie man es gelernt hat.

93 I1: Okay. Und würdest du es lieber anders sehen dass es mehr praktische...

94 IP1: ...Nein, ich glaub, das ist gar nicht möglich.

95 I1: Okay.

96 IP1: Und ehrlich gesagt glaub ich, dass wir auch relativ wenig Zeit haben, weil die ganzen
97 Sachen doch ziemlich umfangreich sind, wenn ich vor allem an diese ganzen
98 Wirtschaftsdinge denke. Da, das ist einfach 100% Theorie, das muss man einfach so können.

99 I1: Okay. Und ähm wie äh siehst du deine Rolle in der Klasse?

100 IP1: Ähm ja äh ich glaub, dass ich hin und wieder etwas viel sag und einfach so rausbrülle.
101 Und ich glaube es zu wissen, vielleicht stimmt es auch gar nicht, und mich halt sehr
102 versuche in den Unterricht irgendwie einzubringen. Vielleicht auch manchmal zu viel?! Oder
103 so. Und ähm auch persönlich, oder...

104 I1: ...Ja!

105 IP1: gruppendynamisch? Ja, was denke ich? Ähm persönlich bin ich nicht wirklich mit dieser
106 Klasse in Gemeinschaft, auch außerhalb viel zusammen. Da bin ich doch mehr mit Leuten
107 aus der AHS zusammen.

108 I1: Okay.

109 IP1: Und sonst seh ich mich eher so äh ich denke mir das immer so: Ja, wie ein Job, also
110 man ist da, man kann sich mit diesen Leuten auch gut verstehen, aber es geht nicht darüber
111 hinaus. Oder nicht viel darüber hinaus.

112 I1: Okay.

113 IP1: Ja.

114 I1: Und willst du, würdest du gerne etwas anders machen oder eine andere Rolle haben oder
115 bist du damit zu...

116 IP1: ...ich bin damit zufrieden. Ja, also ich will mich da jetzt nicht so unglaublich einbauen.

117 I1: Okay. Und das, du hast gerade gesagt, dass du manchmal vielleicht zu viel sagst oder
118 dich zu viel einbringst, wie...

119 IP1: Ja...

120 I1: ...woran merkst du das oder warum denkst du das?

121 IP1: Ähm weil ich mir einerseits denke: Also ja, der kann das doch vielleicht eh, das denk ich
122 mir, dass die anderen das denken.

123 I1: Okay...

124 IP1: ...Und er soll uns mal lassen. Weil ich seh mich auch manchmal in dieser Rolle, dass ich
125 denk: Ach, der weiß das doch eh, der kann mal seine Klappe halten. Ich will das jetzt auch
126 irgendwie versuchen zu machen.

127 I1: Okay. Also es, du denkst, dass die anderen eigentlich eher denken, dass du...

128 IP1: ...Genau.

129 I1: dich zu viel einbringst...

130 IP1: ... Mhm. Ja, Manchmal.

131 I1: Und selbst findest du das nicht?

132 IP1: Ja, manchmal denk ich mir das halt.

133 I1: Okay. Ähm und äh verhältst du dich da an der Schule anders als zum Beispiel bei deinen
134 Freunden aus der AHS oder daheim?

135 IP1: Ähm ich glaub nicht mehr. Das hab ich sicherlich früher gehabt, aber jetzt nicht mehr.

136 I1: Wie, wie war das früher dann?

137 IP1: Also früher, respektive, ich glaub, vor vier Jahren, oder ja, in der ersten Klasse war das
138 schon so, dass man ein bisschen gruppendynamisch auffallen musste oder so. Und jetzt ist
139 es glaub ich doch ziemlich normal. Also ich glaub irgendwie so, was hab ich anders

140 gemacht? Weiß nicht. Dass man schon über andere Dinge redet. Und ja. Und auch, wie man
141 sich anzieht. Ich glaub, ich hab mich früher immer ganz anders angezogen in der Schule.
142 Das war's eigentlich.
143 I1: Okay.
144 IP1: (Im Großen und Ganzen.)
145 I1: Und, und wenn du das vergleichst mit, wenn du da, wenn du zuhause bist? Und in der
146 Schule?
147 IP1: Ähm [...] Hm [...] Äh [...] Ich glaub auch nicht, dass ich da so anders bin. [...] Ich meine,
148 ich bin sicherlich sehr, so viel direkter zu meinen Eltern, wenn mir jemand etwas sagt, aber
149 einfach nur, weil es meine Familie ist [I1 lacht] und ich das da mehr oder weniger ein
150 bisschen kann. Also wenn's jetzt um irgend etwas geht, was nicht passt, da sag ich das
151 sicherlich in der Schule diplomatischer...
152 I1: ...Mhm.
153 IP1: und ein bisschen netter. Manchmal. Nicht immer.
154 I1: Aber du bist nicht so, hast jetzt nicht, grundsätzlich anders?
155 IP1: Nein, ich glaub nicht.
156 I1: Und wieso hat sich das geändert?
157 IP1: Weil ich reifer geworden bin [lacht].
158 I1: Okay [lacht].
159 IP1: Aber ich glaub wirklich, dass es so ist.
160 I1: Ja?
161 IP1: Ja, schon. Und weil man ein bisschen, das hört sich auch komplett blöd an, weil man
162 sich ein bisschen mehr selbst findet und man weiß, wer man ist, weil ich glaub nicht, dass ich
163 das vor vier, fünf Jahren, also ich weiß es jetzt auch noch nicht wirklich, aber ich weiß nicht,
164 wusste nicht vor vier Jahren, welche xx also was anderes ausprobieren oder so etwas.
165 I1: Und jetzt hast du...
166 IP1: ...ein bisschen mehr Plan, ja genau.
167 I1: das Gefühl, dass es mehr, ja...
168 IP1: ...Dass ich das ein bisschen mehr weiß und kontrollieren kann. Ja.
169 I1: Und ähm wenn du ähm selbst eine Schule gründen darfst...
170 IP1: ...Hm.
171 I1: wie schaut so eine Schule dann aus?
172 IP1: Ähm ähm von, von wie sie funktioniert oder egal?
173 I1: Egal.
174 I1 und I2: Alles.

175 IP1: Also das allerwichtigste wär für mich, dass es modular ist. Also ein bisschen so wie die
176 Uni, dass es gewisse Dinge ist, die man können muss, Mathe gehört leider dazu, aber nicht
177 so umfangreich. Und dass es wirklich modular ist und dass man echt das hat, was einen
178 interessiert und dass es etwas offener ist und dass es nicht so ein geschlossenes, pff,
179 strukturiertes System ist, sondern dass man eigentlich auch was lernt und wenn man ein
180 bisschen besser ist, dass man auch weniger, weniger erscheinen muss und das für sich
181 selbst arbeitet. Und die, die jetzt weniger können oder weniger diese Begabung haben,
182 etwas schnell zu lernen, dann einfach mehr Zeit verbringen und einfach mehr Unterstützung
183 bekommen. Und ich glaub, ich hab das hin und wieder, dass ich mich einfach nicht wohl
184 fühle in der Schule zu sitzen, weil ich mir denke: Wofür hab ich den Herren, der da vorne
185 steht oder die Dame, die da vorn steht und mir irgendwas erzählt? Das kann ich ehrlich
186 gesagt auch zuhause machen, wo es dann doch ein bisschen gemütlicher ist, wenn's zum
187 Beispiel so um Sachen wie, wir hatten das in Bio vor einem Test, da hab ich mir das einfach
188 auf Youtube, ein Video angeschaut in zehn Minuten und wusste es dann. Und das war für
189 einen Test, also das hab ich in einem Tag gelernt, was ich, ich glaube in einem Monat davor
190 von der Dame da vorn gekriegt hab. Deswegen glaub ich, dass das schon eher so ein
191 bisschen individualisierter, aber das ist sicher unglaublich schwer zu, ähm zu organisieren,
192 aber ich glaub das geht. Ähm was ich noch gern in so einer Wunsch-Schule hätte, wär dass
193 es irgendwie ein bisschen, ähm hört sich komisch an aber, wenn ich jetzt Freiwilligenarbeit
194 mache, hätte ich keine Zeit dafür. Das geht einfach nicht. Und dass man einfach auch durch
195 andere Sachen, vielleicht jemandem anderem helfen und nicht nur aufs Lernen fokussiert ist,
196 das wär auch eine Möglichkeit, dass man so (Punkte) kriegt...

197 I1: ...Okay.

198 IP1: Zum Beispiel es gibt eh auf der Uni so ECTS-Punkte oder so etwas...

199 I1: ...Mhm.

200 IP1: dass man einfach Punkte dafür bekommt, wenn man jetzt bei einer
201 Wohltätigkeitsorganisation arbeitet oder so etwas.

202 I1: Okay. Also mehr auf die Gesellschaft bezogen?

203 IP1: Ja. Nicht so auf: das lernen, was man lernen sollte. Und das lernen, was man will, also...

204 I1: ...Okay.

205 IP1: Es gibt sicher einen Grundstein, den man wissen muss, auch Geo und Bio und alle
206 Fächer, aber bis zu einem gewissen Grad. Manchmal lernen wir einfach Dinge, die man, also
207 wir hier wahrscheinlich nicht, aber in der AHS seh ich das einfach, weil ein Freund von mir,
208 die lernen dann auch Dinge, die sie nie für ihr Leben brauchen und sich nicht dafür

209 interessieren und vielleicht interessiert sich der mehr für Physik und der für Chemie und
210 [unverständlich]...

211 I1: ...Also dass man eher individuell auswählen kann...

212 IP1: Ja, genau.

213 I1: und mehr auf die Gesellschaft bezogen...

214 IP1: ...Mhm.

215 I1: und was noch mehr?

216 IP1: Ähm inwiefern? Also...

217 I1: ...Wie schaut ein Schultag zum Beispiel aus?

218 IP1: Ah ein Schultag. Ähm, ähm, ich glaube, ich bin mir nicht sicher, ich glaube es ist besser,
219 wenn wir die Schule später starten würden.

220 I1: Mhm.

221 IP1: 07:55 Uhr ist wirklich früh.

222 I1: Mhm.

223 IP1: Ähm, ich meine, wir wollen es alle nicht, wenn Sie uns jetzt in der Schule fragen würden:
224 Wann soll die Schule beginnen? Dann finden wir es in Ordnung, dass jeder um 07:55 Uhr da
225 ist, damit wir so schnell wie möglich draußen sind. Aber es ist sicherlich besser, wenn die
226 Schule später starten würd. Weil wir einfach unzurechenbar sind um 07:55 Uhr. Ich, ich kenn
227 das einfach, wenn ich einfach nur dasitze und dasitze. Ähm wie wär ein Schultag? Ich denk
228 mir irgendwie so, dass man irgendwie, ja, quasi Vorträge hat und dann, kurze, weiß nicht, so
229 20 Minuten. Und dann wenn man was braucht, es irgendwie zu lernen. Und dass man sich
230 dann wirklich mit den Lehrern zusammensetzt in so kleineren Gruppen. Also nicht, dass es
231 so wirklich fixe Klassen sind.

232 I1: Okay.

233 IP1: Ich glaub auch, ich glaube, dass dieses Klassenkonzept an sich, dass man eine Klasse
234 hat für den Rest der vier Jahre hat, dass das nicht so das Beste ist.

235 I1: Warum nicht?

236 IP1: Ähm weil jeder verschiedenes, ich bin sicherlich nicht so gut in Deutsch, wie ich in
237 Rechnungswesen bin und es gibt sicherlich Menschen, die nicht so gut in Rechnungswesen
238 sind wie ich gut in Deutsch bin. Ich glaub schon, dass man so wechseln muss eigentlich.

239 I1: Sodass man einander helfen kann oder...?

240 IP1: ...Einerseits, dass man einander helfen kann und andererseits, dass man äh eher mit
241 den Besseren in einem Unterricht ist und eher mit den Schlechteren in einem Unterricht ist.
242 Also dass es doch so teilweise geteilt wird.

243 I1: Okay.

244 IP1: Aber nicht zu abgeschottet. Weil sonst (geht das Helfen) auch nicht. Weil man soll sich
245 schon einander helfen...

246 I1: ...Ja.

247 IP1: So, ja.

248 I1: Und was ist die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen in deiner Schule,...

249 IP1: ...Ähm.

250 I1: deiner Fantasieschule?

251 IP1: In meiner Fantasieschule, oh Gott. Ähm, ja, sie sind da [lacht].

252 I1: Okay.

253 [alle lachen]

254 IP1: [Sie lehren einem.] Sie sind so entfernte Freunde. Also man kann mit ihnen reden und
255 sie sind nicht so entfernt, ich meine, wir tun hier so, als wären das äh fremde Wesen, dabei
256 sehen wir sie jeden Tag eigentlich. Ich meine, wir sprechen sie mit „Sie“ an, was ich vielleicht
257 noch in Ordnung finde, aber trotzdem wissen wir nichts über sie. Man braucht sicherlich
258 einen gewissen Abstand zu so einer Person, die man jeden Tag sieht, aber trotzdem, das ist
259 doch komisch. Ähm und was will ich noch sagen? Ähm was sind die Lehrer für mich dann
260 noch?

261 I1: Also du wolltest mehr persönlichen Kontakt?

262 IP1: Ja, irgendwie schon. Also nicht dass man sie nur in der Schule sieht, sondern dass sie
263 einfach auch andere Dinge mit einem machen.

264 I1: Okay.

265 IP1: So in einer Ähnlichkeit. Ich meine nicht so, dass man jetzt mit denen Pizza essen geht
266 oder so [IP1 und I2 lachen], aber schon so, ähm ja. Was noch? Keine Ahnung.

267 I1: Aber dann zum Beispiel doch etwas, etwas, was mit der Schule zu tun hat, gemeinsam
268 machen, oder?

269 IP1: Ja, schon. Aber trotzdem, dass man, ich weiß nicht, wie man das machen könnte, aber
270 dass es nicht so ein entferntes, fremdes Bild ist.

271 I1: Okay, ja.

272 IP1: Dass man mehr Freunde vor einem stehen hat. Ja. Äh, was noch? Ich glaub auch, dass
273 sie, also in meiner, wenn ich eine Schule zusammenstellen würde, würde ich wirklich nur
274 Lehrer haben, wo ich weiß, dass sie mir etwas vermitteln können. Ich meine, das ist
275 sicherlich unglaublich schwierig, für jeden Schüler in Österreich einen guten Lehrer zu finden,
276 weil es gibt gute und schlechte Lehrer. Aber trotzdem würde ich mir wünschen, dass ich
277 wirklich gute Lehrer hab, die auch engagiert sind. Und ja, glaub das war's eigentlich.

278 I1: Ein guter Lehrer ist für dich engagiert,...

279 IP1: Er ist engagiert...

280 I1: ...er weiß viel?

281 IP1: Ja, er weiß viel. Und ich finde, er probiert auch immer neue Sachen aus. Also dass es

282 nicht so immer dasselbe Schema ist. Und ja. Und dass er auch ja, eben neue Sachen

283 probiert und auch immer etwas anderes macht.

284 I1: Okay.

285 IP1: Ich glaub, dass wenn man, zum Beispiel nur ein Buch hat, das langweilt einfach uns

286 Schüler irgendwie einmal.

287 [I2 lacht]

288 I1: Okay. Und ähm du bist jetzt nicht in dieser Fantasieschule, aber in dieser Schule...

289 IP1: ...Ja.

290 I1: Äh und ähm warum gehst du in die Schule?

291 IP1: [lacht] Ähm, warum ich in diese spezielle Schule gehe oder warum ich...

292 I1: ...Allgemein...

293 IP1: ...Allgemein...

294 I1: ...Warum du überhaupt...

295 IP1: ...Damit ich auf der Uni studieren kann.

296 I1: Okay.

297 IP1: Also damit ich maturieren kann und dann studieren kann.

298 I1: Also du hast echt ein Ziel.

299 IP1: Äh, ja, schon. Also das ist doch der einzige Grund. Ich mein, ich will jetzt nicht wirklich

300 studieren, weil ich mich dann entscheiden müsste, aber das ist so quasi der Grund, warum

301 ich in der Schule bin.

302 I1: Okay.

303 IP1: Derzeit. [unverständlich] Eigentlich.

304 I1: Okay.

305 IP1: Ja.

306 I2: Und hast du das Gefühl, so wie in einer Stunde jetzt wie heute, dass du dich einbringen

307 kannst oder sollst oder sogar musst? Wie, wie bringst du dich selber ein?

308 IP1: Ähm ich glaube nicht, dass ich mich einbringen muss.

309 I2: Glaubst du schon oder nicht?

310 IP1: Ich glaube nicht.

311 I2: Mhm.

312 IP1: Vom Benotungstechnischen her. Aber ich sollte mich einbringen, wenn ich etwas nicht
313 weiß, nein, dann muss ich mich einbringen. Und ich sollte mich einbringen, damit der Lehrer
314 merkt, dass ich mich dafür interessiere oder, ist das logisch?
315 I1: Mhm.
316 IP1: Ja.
317 I2: Und weil du jetzt gesagt hast, dass du, wenn du irgendwas nicht verstehst, wird das dann
318 von dir erwartet quasi, dass du dich selbst meldest?
319 IP1: Ja, schon. Ich glaub nicht, dass der Lehrer dann so sagt oder einen so böse anstarrt
320 und sagt: Du verstehst es nicht, du wirst jetzt böse ausgefragt. Ich glaube schon, dass es in
321 unserem Alter, also in unserer Altersstufe, in unserer Klasse, also in unserer Schulstufe,
322 dass es schon eher darauf ist, dass man sich dann meldet. Und es ist auch überhaupt nicht
323 mehr schlimm, wenn man etwas nicht weiß. Also es hat sich sicher verändert. Als ich noch in
324 der ersten Klasse war, war das noch [etwas bedeutend] Schlimmeres, wenn man etwas nicht
325 weiß. Also das war so: Du weißt es nicht!...
326 I2: Vom, vom...
327 IP1: Jetzt...
328 I2: Lehrer her schlimm, oder...?
329 IP1: Vom Lehrer her schlimm. Also dass man angegangen wurde oder so. Oder schief
330 angeschaut worden: Hast du nicht zugesehen oder zugehört? Und jetzt ist es schon eher so,
331 wenn man etwas nicht versteht, dann hat es doch irgendeinen Grund.
332 I2: Mhm. Und was glaubst du haben die Lehrer sonst noch für Erwartungen an dich?
333 IP1: Ähm [...] Ja, dass ich es verstehe. Und vor allem, dass ich es beim Test gut mache. Das
334 glaub ich. Und ich hab mir das bei vielen Lehrern schon gedacht, dass die Lehrer doch
335 immer ein Bild von einem haben und diesem Bild, ehrlich gesagt, eine Note geben. Und
336 dann erwarten sie das mehr oder weniger.
337 I1: Okay.
338 IP1: Das ist lustigerweise eher so bei älteren Lehrern, also das muss man echt sagen, aber
339 es ist oft so, dass man dann so hört, so: Oh ja, das hab ich mir schon vorgestellt. Vor allem,
340 wenn man diesen Lehrer das erste Jahr hat, dann ist es [ähnlich] so, das ist ganz lustig.
341 I1: Also das ist, die Benotung ist nicht so, nicht so objektiv?
342 IP1: Doch auf jeden Fall ist sie objektiv, aber es gibt schon das Bild, das man einfach von
343 Anfang an hat und man gibt diesem Bild eine Note und dann schaut man, ob das wirklich so
344 ist. Vielleicht so ein innerer Contest beim Lehrer, so: Ha, ich wusste es doch! Oder so.
345 I2: Mhm, okay.
346 IP1: Es fühlt sich manchmal so an. Das ist ganz lustig, wenn man das beobachtet.

347 I1: Okay, und welche Erwartungen haben sie noch mehr?
348 IP1: Ähm ich glaub schon, dass sie sich ein bisschen erwarten, dass man erwachsener wird
349 oder so etwas.
350 I1: Mhm.
351 IP1: Also dass man einfach eine Entwicklung hat. Und ja, dann die Erwartungen, die
352 sittlichen Erwartungen, dass man sich nicht aufführt und halbwegs brav ist, das erwarten sie
353 sicherlich auch. Und ja, ich glaub, das war alles. Gibt's noch irgendwelche Erwartungen? Ja,
354 dass man es versteht und kann. Aber das hab ich schon gesagt.
355 I1: Und was sind deine Erwartungen an dich?
356 IP1: Ähm, dass ich diese Schule halt relativ gut hinter mir bringe. Also mit guten Noten. Ähm
357 [...] dass ich halbwegs was mitnehmen kann. Irgendwas zumindestens. Und auch [...] ähm
358 was hab ich für Erwartungen? Dass ich doch noch halbwegs nett in Erinnerung bleibe. Oder
359 dass ich überhaupt in Erinnerung bleibe. Und ja, was sind Erwartungen an meiner Schule?
360 Hm nein, das war's.
361 I1: Okay. Und denkst du, dass deine, welche Erwartungen haben deine Eltern?
362 IP1: Ähm dass ich durchkomme.
363 [alle lachen]
364 I1: Okay.
365 IP1: Ähm mein Vater wahrscheinlich mehr, dass ich gute Noten habe. Und meine Mutter,
366 dass ich durchkomme sicherlich.
367 I1: Okay.
368 IP1: Und ähm dass ich dann studieren kann [mit] oder weitermachen kann. Das sind sicher
369 die Erwartungen. Und auch, dass ich wahrscheinlich, dass ich mich melde, wenn ich
370 irgendwelche Probleme habe bei jemandem. Dass ich mich da nicht komplett verlassen fühle
371 und dann in einen Strudel komme oder so.
372 I1: Und du hast am Anfang gesagt, dass, äh wenn du dich meldest, vielleicht dass deine
373 KollegInnen denken: Ah, er meldet sich schon wieder! Er weiß es doch schon alles! Hast du
374 das Gefühl, dass deine Koll, dass deine Mit, Mitschüler und Mitschülerinnen denken, dass du,
375 dass du alles weißt oder sehr gut bist, oder...?
376 IP1: Äh in manchen Fächern sicherlich schon. Ich bin generell ein eher besserer Schüler in
377 manchen Fächern, aber in manchen auch nicht, zum Beispiel in Deutsch bin ich eine Niete.
378 Ähm ja, Mathe geht. Ja. Manchmal glaub ich das schon. Also manchmal glaub ich, dass es
379 so ist. Das ist ja nichts Schlimmes. (Wenn) sie besser sind aber das ist einfach so eigentlich,
380 in unserem Zustand hier.
381 I1: Also es, es spielt sonst nicht wirklich eine Rolle?

382 IP1: Nein, es ist nicht so: Du bist besser, du bist ein Idiot. Oder: Du bist schlechter, du bist
383 auch ein Idiot. Also das ist nicht so.

384 I1: Okay.

385 I2: Und ähm wenn jetzt mal eine, eine Note nicht so gut ist, wer hat dann die Verantwortung
386 dafür, deiner Meinung nach?

387 IP1: Ähm das kommt draufan. Ähm sicherlich ich selbst. Doch. Und manchmal muss man es
388 einfach sagen, manchmal ist auch der Lehrer blöd. Das ist einfach so. Aber das ist jetzt nicht
389 generell so, dass, wenn eine Note schlecht ist, das ist dann die Schuld vom Lehrer. Es ist
390 schon eher die eigene Schuld.

391 I1: Okay.

392 IP1: Also es ist nicht so, der Schüler hat sicher die erste Schuld. Und dann kann man sicher
393 darüber reden, dass es die Zweitschuld ist, ich meine wir haben es jetzt, wenn die gesamte
394 Klasse ein bisschen schlechter ist, dann ist es sicher so, dass man schon an den Lehrer
395 zuerst mal denkt und nicht zuerst an den Schüler denkt. Und dann ist es auch so wieder, so
396 ein wieder-gut-Machen, so: Ah ja, der Lehrer. Und dann geht's wieder.

397 I1: Okay.

398 IP1: Aber trotzdem glaub ich, dass es normalerweise eher beim Schüler liegt.

399 I2: Und so ein, so ein Ablauf einer Stunde, wie wir sie jetzt heute auch gesehen haben, wer
400 ist da für einen guten Ablauf verantwortlich?

401 IP1: Ja, auf jeden Fall die Lehrerin.

402 I2: Mhm.

403 IP1: Also ich glaub nicht, dass die SchülerInnen so viel dazuzählen. Außer, wenn sie sich
404 total aufführen und die Schule in Brand stecken oder so etwas, aber trotzdem glaub ich
405 schon, dass eher dafür der Lehrer verantwortlich ist. Ja.

406 I2: Und du hast vorher kurz über deine Mitschüler geredet auch,...

407 IP1: ...Mhm.

408 I2: Mitschülerinnen. Wie wichtig sind dir die?

409 IP1: Auf einer Skala von eins bis zehn, so sieben oder so.

410 I2: Mhm.

411 IP1: Vor allem weil man sie doch jeden Tag sieht eigentlich. [unverständlich] Das ist doch
412 schon ziemlich viel und ich glaube nicht, dass ich es mir mit denen verscherzen will. Ich sitze
413 ja noch eineinhalb Jahre oder zwei Jahre mit denen in einem Raum. Und in der ersten
414 Klasse saß ich da noch fünf Jahre mit denen in einem Raum. Und ja, das ist so. Ich glaub
415 schon, dass sie relativ wichtig sind. Und man braucht auch relativ viel von denen, weil ich
416 denk nur an so Sachen: Ich hab den Zettel verloren, ich hab ihn nicht mehr, dann brauch ich

417 sie einfach und bin auf sie angewiesen mehr oder weniger. Ich meine, ich würde das dann
418 auch selbst so tun, aber trotzdem glaub ich nicht, dass ich mich da mit allen verscherzen
419 sollte, dann bin ich selbst am Ende, wirklich.

420 I2: Also hast du das Gefühl, dass du jetzt unterstützt wirst, wenn...

421 IP1: ...Ja, sicher.

422 I2: Mhm.

423 IP1: Wenn ich etwas nicht habe, geht das relativ schnell. Da muss ich mich jetzt nicht
424 besonders bemühen oder, oder wie soll ich sagen, ähm nett sein oder die Leute sagen jetzt
425 nicht zu mir: Nein, du hast mir das letzte Mal auch nicht gegeben. Weil ich versuche das
426 schon immer zu machen. Das ist auch immer mein Hintergedanke, weil ich mir denke: Uh,
427 der könnte mir ja auch einmal was geben. Das ist schon doch eher wichtiger.

428 I2: Und in der, in der Klasse jetzt, wie schätzt du die Atmosphäre jetzt grundsätzlich ein?

429 IP1: Acht bis neun.

430 I2: Mhm.

431 IP1: Also von, wieder so auf einer Skala von eins bis zehn.

432 I2: Mhm.

433 IP1: Ähm ich glaub, dass wir relativ gut können. Es ist sicherlich, dass wir nie, wir werden nie
434 beste Freunde sein. [unverständlich] Wir werden wirklich nie die besten Freunde werden,
435 weil wir einfach relativ verschieden sind alle miteinander. Und ich glaub auch schon, dass wir
436 auf einer oberflächlichen Basis doch relativ gut miteinander können. Deswegen sag ich auch
437 so: Ja, es ist wie der Beruf. Wir können gut miteinander, wir werden nie darüber hinaus
438 [etwas tun]. Und es gibt sicherlich so kleine Streitereien oder Menschen, die sich an sich
439 nicht mögen, weil sie sich nie mögen können von der Art. Also bei uns glaub ich, dass es
440 halbwegs in Ordnung ist, wir sind jetzt nicht so verhaltensauffällig oder so, mit einem, mit
441 einem unglaublich ausgeprägten Charakter, dass wir uns gegenseitig umbringen würden. So
442 etwas, das glaub ich eher nicht.

443 I2: Und du hast gesagt, dass ihr auch sehr verschieden seid untereinander?

444 IP1: Ja.

445 I2: Gibt's dann auch so ein Denken: Der ist jetzt irgendwie besser, so in, im, so als
446 Konkurrenz irgendwie: Der ist besser, der ist schlechter, oder...?

447 IP1: Ähm [...] Hm [...] Ich weiß es nicht. Ähm [...] Ich hoffe nicht. Ich will das nicht so
448 hundertprozentig, also ich würde nicht zu hundert Prozent Nein sagen, aber ich glaube, eher
449 nicht.

450 I1: Okay.

451 IP1: Aber es ist, es ist sicherlich da, weil Menschen einfach so sind, dass sie sich
452 vergleichen sollten, müssen. Ja.

453 I1: Und inwiefern machst du das? Und was bedeutet das für dich?

454 IP1: Ähm, wie?

455 I1: Zum Beispiel, wenn du sagst: Ich bin nicht so gut in Deutsch.

456 IP1: Achso, ja, ja zuerst denkt man sich so, man ist eifersüchtig auf jeden Fall: Warum hat
457 der's so viel einfacher oder die? Ähm ja, ja, man ist sicherlich eifersüchtig. Ich bin halt in
458 Mathe besser. Aber ich glaub nicht, dass man jetzt irgendwie jemanden dann anfängt zu
459 schikanieren oder so etwas. Also bei mir ist es sicher so, dass ich einfach nur eifersüchtig
460 bin, wenn ich mir denke: Das geht doch geht irgendwie besser. Oder: Warum muss es so
461 schwierig sein? Und ja. Und dann denk ich auch über mich nach, so: Warum macht sie's
462 vielleicht besser oder er? Warum geht es besser, was könnte ich ändern? Das ist dann, das
463 wär dann der zweite Schritt. Und ja.

464 I2: Also du vergleichst dich da auch ein bisschen mit den anderen...

465 IP1: ...Ja, schon, ja. Vor allem mit den Menschen, die mir sehr, sehr nahe stehen.

466 I2: Mhm.

467 IP1: Da ist es für mich persönlich, da zeigt sich wirklich ein bisschen ein Konkurrenzkampf,
468 also ein unbewusster, wenn man es jetzt wirklich brutal ausdrücken will, aber es ist schon ein
469 bisschen so ein Konkurrenzkampf, jetzt nicht ernsthaft, aber nur einfach so: Oh, sie ist
470 besser. Oder: Er ist besser oder er ist schlechter oder sie ist schlechter [oder so etwas].

471 I2: Und das war jetzt innerhalb der Klasse...

472 IP1: ...Ja genau, innerhalb der Klasse.

473 I2: und taucht das auch mit anderen auf? Also außerhalb der Klasse?

474 IP1: Nein, eigentlich nicht, weil ich niemanden hätte, mit dem ich mich vergleichen könnte,
475 weil ich niemanden anderen kenne, der in die [Schulstufe und Schule der IP1] geht. Das sind
476 einfach von den Themen her komplett verschiedene Menschen.

477 I2: Mhm.

478 IP1: Also, ja, doch. Das könnt ich jetzt nicht machen.

479 I2: Ähm dann wollten wir dich noch fragen, wie du dein weiteres Leben so siehst, hast du dir
480 schon Gedanken gemacht?

481 IP1: Ähm ja, ähm ich würde nach der Schule gerne ein Gap Year, also [..] ähm ein, ein Jahr
482 Pause machen, so sagt man, vielleicht irgendwas im Ausland, also ich würde es gerne, mal
483 schauen, ob's geht. Und dann irgendwas studieren. Vielleicht. Sicher. Ich würde gerne im
484 Ausland, mal schauen, ob das geht. Und ja, ähm, dann versuchen einen Job zu kriegen, eine
485 Wohnung, ähm unglaublich spät eigentlich ausziehen, wenn ich tatsächlich es schaffe, im

486 Ausland zu studieren. Dann ja, und dann [unverständlich] Kinder? Weiß ich nicht.
487 Irgendwann mit 30 oder so. Oder später. Weil ich davor keine Zeit hätte und vor allem kein
488 Geld [I1 lacht]. Ich glaube, ich könnte mir nie ein Kind leisten. Mit 22, ähm nein, mit 26, oder?
489 Und ja, irgendwann einmal etwas halbwegs Gutes tun für andere Personen.
490 I1: Okay.
491 IP1: Ich denk mir so: Ja, irgendwann mal, das wär ja lustig, mit 50 mal Lehrer zu werden,
492 wenn ich halbwegs genug Geld auf die Seite gelegt habe, dass ich irgendwie mit einem
493 Lehrergehalt leben könnte [I1 lacht], also ich weiß nicht, wie es jetzt ist, aber sie sagen
494 immer, dass es so schrecklich ist, also. Weiß nicht. Und, ja. Ich glaub, das war's. Mehr hab
495 ich noch nicht gedacht darüber...
496 I1: ...Und hast...
497 IP1: ...weil es wahrscheinlich eh nicht so werden, so sein wird.
498 I1: Hast du schon eine, was, was für ein Studium du willst, hast du dir da schon...
499 IP1: ...Ähm ich will auf jeden Fall...
500 I1: ...Gedanken gemacht?
501 IP1: ...irgend etwas Kreatives machen.
502 I1: Okay.
503 IP1: Nichts, was mit Wirtschaft zu tun hat.
504 I1: Okay.
505 IP1: Ja. Ja ähm, wie gesagt im Ausland, irgendwas Kreatives. Vielleicht Design oder so
506 etwas.
507 I1: Okay.
508 IP1: Aber sonst? Keine Ahnung. [unverständlich]...
509 I1: ...Und welches Ausland, hast du dich schon?
510 IP1: Keine Ahnung, ja England, weil meine Schwester dort studiert. Weil's einfach gute
511 Universitäten sind. Sonst nordische Länder, aber die sind einfach zu teuer. Ähm ja das war's
512 eigentlich. Äh es sollte halt schon irgend etwas sein, wo sie Englisch unterrichten weil ich
513 sonst aufgeschmissen bin. Glaub nicht, dass ich in meiner zweiten lebenden Fremdsprache,
514 Spanisch, studieren könnte. Weil ich einfach zu, zu schlecht dafür bin. Sprachlich.
515 I1: Okay.
516 IP1: Und ich glaub schon, wenn man auf der Uni, äh ich weiß es nicht, wie ist es so? Ähm
517 ist es, wenn es fachlich eigentlich komplizierter ist?! Zuerst einmal die Sprache zu können,
518 das ist dann doch zu viel.
519 I1: Naja, Deutsch ist auch nicht meine Muttersprache.
520 IP1: Geht's?

521 I1: Und es geht.
522 IP1: Es geht.
523 I1: Ja.
524 IP1: Wie lang, kann ich dich fragen, wie lang sprichst du schon Deutsch oder so?
525 I1: Drei Jahre.
526 IP1: Oh wow, wow, das ist wirklich...
527 I1: ...Also es ist möglich.
528 IP1: Es ist möglich?!
529 I1: Ja.
530 IP1: Du bist aus den Niederlanden oder so?
531 I1: Mhm. Gut gehört! [lacht]
532 IP1: Ja, okay, dann kurz: In den Niederlanden lernt man das doch, ja wohl, das ist vor allem
533 nicht die erste lebende Fremdsprache, wie Englisch.
534 I1: In den, was meinst du, in den Niederlanden?
535 IP1: Nein ich denke nur so: Spanisch ist nicht das Offensichtlichste, was man in Österreich
536 lernt als Erstes...
537 I1: ...Nein, das stimmt.
538 IP1: Deswegen ist es nicht so das Erste, Englisch lernt man sofort, Englisch als Erstes...
539 I1: ...Ja.
540 IP1: Ist mehr oder weniger so ein bisschen wie eine Muttersprache, das kann man
541 mittlerweile schon sagen, finde ich.
542 I1: Ja.
543 IP1: [Spannend,] dass das echt geht. Wow. [unverständlich] Noch mehr Möglichkeiten!
544 [alle lachen]
545 IP1: Nein ich glaube wirklich, ja, es gibt wirklich viele Möglichkeiten und man hat keine
546 Ahnung, wie es geht sicherlich oder was es alles gibt.
547 I1: Ja. Das stimmt.
548 I2: Eine letzte Frage hätt ich noch, wenn du dann nix mehr hast [zu I2 gewandt]?
549 I1: Mhm.
550 I2: Ähm wie siehst du deine Schule im Vergleich zu anderen Schulen?
551 IP1: [...] Oh Gott, äh [...] Ähm [...] Ich glaube, dass diese Schule, oh Gott, das ist eine
552 schwierige Frage. Ich glaube, dass sie ganz gut ist. Ähm, ich glaub auch, dass diese Schule
553 speziell ein bisschen mehr auf ihr Äußeres achtet.
554 I2: Wie meinst du das?

555 IP1: Ähm dass das Wichtigste der Schul-Ruf ist und nicht der Unterricht. Oder das, was die
556 Schüler dann auch können, glaub ich.

557 I1: Mhm wo, wieso, was, was passiert, wo, wodurch du das konkludierst jetzt?

558 IP1: Ähm...

559 I1: ...Wieso hast du die Idee bekommen?

560 IP1: Ähm, das passiert, ich glaub, dass es erst in der zweiten Klasse passiert ist, dass schon
561 einfach gesagt wurde: Ja ihr, wir sind die Englisch-Klasse übrigens: Ihr seid die Englisch-
562 Klasse, ihr solltet schon etwas tun! Weil ihr seid zum Herzeigen da so quasi. Ihr seid unsere
563 Vorzugsschüler. Und das, find ich, gibt's in anderen Schulen nicht. Nicht so sehr, glaub ich.
564 Ich meine, wenn ich zum Beispiel, im Gymnasium, wo ich davor war, da war ich auch in einer
565 Englisch-Klasse und dort war das dann nicht so, dass wir die Vorzugsschüler sind, dort sind
566 wir einfach nur eine Klasse gewesen, die halt Englisch macht. Ja. Was beschreibt diese
567 Schule noch? Ausgenommen davon, dass sie eine [Schulform] ist. Keine [andere Schulform].
568 Was offensichtlich ist. [...] Ähm es ist mehr oder weniger eine Privatschule. Oder eigentlich
569 nicht. Also sie ist von einem privaten Schulhalter. Was sie irgendwie ein bisschen mehr
570 ausstattet oder ein bisschen besser macht oder so. Also es gibt zumindest, zumindestens
571 ein bisschen mehr Geld für Wandfarbe oder so etwas. Unnötiges. Ja, ich glaub das wars.
572 Was gibt's noch Anderes? Oh ja, doch! Oh ja, ich weiß noch etwas Wichtiges [I1 lacht]. Das
573 ist mir aufgefallen, als ich hierher gewechselt bin, im Gymnasium war das Allerwichtigste die
574 Mitarbeit, in der Unterstufe war das wirklich das Wichtigste. Es gab hin und wieder so kleine
575 Tests, die waren aber unwichtig, die wurden teilweise nicht mal benotet, die waren einfach
576 nur da, damit der Lehrer sieht, warum und damit man selbst was sieht und in dieser Schule
577 gibt's echt nur messbare Prüfungssituationen, also es kann auch eine mündliche
578 Wiederholung sein, aber es muss etwas sein, wo wirklich nur dieser eine Schüler da ist und
579 dann wird das in die Note wirklich einbezogen. Und das hat mich hier unglaublich gewundert.
580 Also in der ersten Klasse hab ich das einfach gar nicht verstanden, warum das jetzt meine
581 Note ist, also dass es zum Beispiel die Lernzielkontrollen gibt und die Schularbeit, das ist
582 realistischerweise wirklich die Note. Das geben Lehrer vielleicht hin und wieder nicht zu, aber
583 das ist echt die Note und das, das ist echt anders. Ich weiß nicht, wie das in anderen
584 [Schulen dieser Schulstufe] ist, aber im Vergleich eben zum Gymnasium war das echt so:
585 Was?? Ja. Mittlerweile ist echt überhaupt gar nichts einbezogen find ich, ich weiß nicht wie
586 das für andere Schüler ist...

587 I1: ...Okay.

588 IP1: Ich glaub schon, dass es eher so ist. Auch Hausübungen, sie sind nur da, wenn sie, es
589 ist, es ist gut, wenn man sie macht, es hilft einem nichts, aber es ist schlecht, wenn man sie
590 nicht macht. Und...

591 I1: ...Okay.

592 IP1: dann schadet es einem [I2 lacht]. Das, das ist mir wirklich so aufgefallen, dass es nur
593 diese messbare Überprüfungen, es kann auch eine mündliche Stundenwiederholung sein,
594 aber das ist wirklich, was eine Note ausmacht.

595 I2: Weil du vorher gesagt hast, ihr seid so für den guten Ruf irgendwie auch...

596 IP1: ...Ja.

597 I2: ein bisschen zuständig in der Schule? Wie, wie präsentiert man denn das nach außen
598 auch?

599 IP1: Ähm die Schule macht relativ viele so, wir waren bei der [Name einer Messe] zum
600 Beispiel, da hatten wir so einen Stand...

601 I2: Mhm.

602 IP1: Dann hatten wir tatsächlich so einen Stand in einem Einkaufszentrum, wo auch wir, also
603 unsere Klasse, dort war. Und solche Sachen.

604 I2: Also ihr ward VertreterInnen der Schule dann dort...

605 IP1: ...Ja, so quasi.

606 I2: Okay.

607 IP1: Und auch beim Tag der offenen Tür ist es dann eben schon so, dass die
608 Englischklassen mehr herzeigt werden als andere Klassen.

609 I2: Mhm.

610 IP1: Also da gibt's so, ähm, wir haben heute, heuer dieses Jahr auch herumgeführt, die
611 Personen auch. Also da sind die Namen [der Klassen] dann echt eher fett gedruckt und so.
612 Also das war wirklich lustig. Ja, es ist verrückt.

613 I1: Ja, interessant ist das...

614 IP1: ...Ja, interessant.

615 I1: Ähm wolltest du noch was fragen über die Konkurrenz zwischen Lehrern oder hast du das
616 schon gemacht?

617 I2: Hab ich das...

618 I1: Nein, das hast du noch nicht gemacht...

619 I2: ...Das hab ich noch nicht gemacht...

620 IP1: ...Konkurrenz zwischen Lehrer...

621 I2: ...Nimmst du da was wahr?

622 IP1: Oh Gott. Ähm, äh ich glaub, es gibt sie. Ich glaube, dass die Lehrer sogar ziemlich viele
623 lustige Dinge von sich geben. Ähm Konkurrenzkampf, das ist schwer. Ich kriege davon nichts
624 mit. Glaub ich. Ich kriege wirklich nichts davon mit...

625 I1: ...Mhm...

626 IP1: ...Ich glaube sicherlich, dass es ihn in einer Art und Weise gibt. Oh doch, es gibt ihn!
627 Doch! Es gibt ihn sicher mit der Parallelklasse, dass es so Sachen gibt wie: Oh die sind
628 weiter mit dem Stoff! Diesen Konkurrenzkampf gibt es sicherlich bei einigen Lehrern, aber
629 nicht bei allen. Dass sie dann so quasi beim Kaffee unten sitzen und so sagen: Wie weit bist
630 du? [unverständlich] [I1 lacht] Das ist das einzige, was wir mitkriegen weil dann sagen sie so:
631 Ah, die andere Klasse ist schon viel weiter vorne als wir! Ich mach was falsch und so.

632 I1: Mhm.

633 IP1: Sonst fällt mir jetzt glaub ich nichts ein. Ja eventuell noch die, die Ergebnisse in
634 Betriebswirtschaft oder so. Dass unsere Klasse viel bessere Noten hat und sie hat sich
635 selbst gefragt: Wie kann es sein? Ich versteh das nicht. Bin ich zu schlimm oder so? Also bin
636 ich zu gutmütig mit der, mit ihnen. Sonst glaub ich nicht, dass es so da einen Konflikt gibt.
637 Also so einen internen Konkurrenzkampf, dass es halt: Ja der ist besser.

638 I1: Ja. Das.

639 I2: Und im Unterricht selbst? Also in deiner Klasse?

640 IP1: Wie?

641 I2: In einer Unterrichtsstunde?

642 IP1: Äh mit den Lehrern?

643 I2: Nein, unter, unter euch?

644 IP1: Achso. Ähm [...] Also unter Schüler untereinander?

645 I2: Mhm.

646 IP1: Nein, dazu sind wir zu energielos, glaub ich. [alle lachen] Also das glaub ich wirklich,
647 also ich glaube nicht, dass wir jetzt, oder dazu ist es, hört sich dumm an, aber dazu ist es zu
648 unwichtig, weil wir profitieren davon relativ wenig. Also wenn wir uns jetzt [unverständlich] im
649 Unterricht melden, haben nichts davon und deswegen macht das wahrscheinlich keiner.
650 Wäre es so, dann gäbe es sicher ein bisschen einen Konkurrenzkampf. Das glaub ich schon.

651 I2: Also wenn man dann irgendeinen, irgendwie davon profitiert.

652 IP1: Ja. [unverständlich] wie oft...

653 I2: ...Mhm...

654 IP1: ...man in der Schule aufzeigt oder so. Dann glaub ich schon, dass es wirklich ein
655 bisschen einen Kampf darum gibt, wenn man sich wirklich dafür interessiert. Ansonsten nicht.
656 Jetzt ist es egal. Hier.

657 I2: Auch wenn ihr ähm dann eure Noten wahrscheinlich dann auch seht, oder, die von
658 anderen...

659 IP1: ...Ja...

660 I2: ...bisschen vergleicht oder so? Das führt dann nicht dazu, dass man irgendwie: Ah, der ist
661 besser, ich will auch so gut werden, oder irgendwie...

662 I2: ...Ich glaube nicht, also eh wie ich vorher gesagt habe, so dass man sich reflektiert kurz.
663 Aber sonst glaub ich nicht, dass es ein Kampf ist, glaub ich nicht. Das einzige, was man sich
664 denkt: Warum hat der die Note obwohl er genau dieselben Testergebnisse hat oder so, das
665 ist dann komisch. Aber dann denkt man sich wieder: Ja, der Lehrer ist schuld. Ja. Das, ja.
666 Konkurrenzkampf gibt's glaub ich nicht.

667 I1: Okay.

668 I2: Ja, dann sagen wir Danke...

669 I1: ...Ja, dann war's das...

670 IP1: ...Cool, danke.

TRANSKRIPT 2

Aufnahmetag: 13.01.2015

Aufnahmezeit: von ca. 10:30 Uhr bis ca. 11:15 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP2... Interviewperson 2

1 I1: Wir sind die Katharina und Kim und ähm, was ist dein Name?
2 IP2: Ich heiÙe [Name der Interviewperson].
3 I1: Und wie alt bist du?
4 IP2: 17.
5 I1: Okay äh und danke, dass du mit uns mitmachen willst für unsere Masterarbeit-Forschung,
6 die wir, die wir machen. Ähm unsere Forschungsfrage ist wie ähm, wie Unterrichtspraxis
7 heutzutage von Schülerinnen und Lehrerinnen evaluiert wird, also wie sie darüber denken,
8 wie sie sich fühlen im Unterricht, ob sie Ideen haben, ob es besser kann, also, einfach wie,
9 alle Gedanken und Ideen über, über die Unterrichtspraxis. Und ähm, wir werden das
10 Interview aufnehmen, sodass wir alles dann später ab, abschreiben können, aber wir werden
11 alle Hinweise auf dich und auf diese Schule und alles werden wir sowieso weglassen, also
12 niemand kann das auf dich äh zurückführen. Ähm und das Interview hat eigentlich so zwei
13 Teile, im ersten Teil wollen wir gern sehr offene Fragen stellen, äh und ein bisschen später
14 ein bisschen mehr so fokussiert auf die Themen, wo wir noch mehr darüber wissen wollen.
15 Äh hast du vorher, jetzt noch Fragen an uns, bevor wir anfangen?
16 IP2: Nein, nein, fängt ruhig an [lacht].
17 I1: Okay. Ähm dann wenn du an diese, die Unterrichtsstunde von, von heute, wo wir auch
18 dabei waren, äh denkst, kannst du dann so beschreiben, was da alles passiert ist und wie du
19 diese Stunde erlebt hast?
20 IP2: Ja also die Frau Professor ist reingekommen, wir haben unsere Sachen aufgemacht
21 [lacht], so fängt das mal an. Ja. Dann hat sie uns gesagt, was wir ungefähr machen werden,
22 das hat sie gestern auch schon angekündigt, aber heute nochmal. Dann haben wir das im
23 Buch angefangen [lacht], das Thema, also so wie immer, dann sind wir die Beispiele
24 durchgegangen und, Mathe halt [lacht].
25 I1: Und wie war das für dich? Was hast du dir alles gedacht und...?
26 IP2: Ja, ich hab mir gedacht, wir haben am Montag einen Test, ich hoffe nichts davon kommt
27 noch dazu. Und ja, es war halt was Neues, ich hab also was gelernt [lacht]. So ungefähr
28 [lacht] hab ich mir das gedacht.
29 I1: Okay.
30 IP2: Ja.
31 I1: Und war es für dich eine gute Stunde?
32 IP2: Ja, eigentlich schon. Am Anfang war's ein bisschen komisch, weil ich hab das noch nie
33 gehört. Aber im Nachhinein war's eigentlich eh klar, so ziemlich, das meiste [lacht]. Und ja
34 [lacht], war gut, war interessant [lacht].

35 I1: Und äh kannst du so ein, ein paar Sachen beschreiben aus der Stunde, ein paar
36 Momente, die für dich gut waren?

37 IP2: Die für mich gut waren. Ja. Wir haben etwas Neues von Algebra gelernt, das ist gut für
38 mich, weil das kann ich für unseren Test anwenden [lacht]. Ähm, was war noch gut? Als ich
39 es verstanden habe. Als ich meinen Aha-Moment hatte [lacht]. Das war's eigentlich auch
40 schon [lacht].

41 I1: Und hast du noch zum Beispiel mit Kolleginnen geredet vorher? Nachher? Äh...

42 IP2: Dazwischen? [lacht] Ja, also ich sitze neben meinen Freundinnen, das heißt, wir
43 machen's eh meistens zusammen. Jetzt bei einem Beispiel, wir helfen uns gegenseitig, wir
44 fragen nicht die Frau Professor, sondern wenn's eine von uns weiß, dann erklären wir uns
45 das so untereinander. Ja, darüber reden wir halt [lacht].

46 I1: Und äh was war für dich weniger gut an dieser Stunde?

47 IP2: Dass, weil, wie, wie heißt das gleich, vergessen, diese komischen Bruch-Dingsi-Sache
48 zum Beispiel, das haben wir nicht gelernt in der zweiten Klasse, da hatten wir eine andere
49 Professorin. Und dann, ja, ihr könnt das schon und dann war das so: Okay, eigentlich nicht,
50 aber jetzt kann ich's [lacht].

51 I1: Und wie würdest du diese Stunde mit anderen Stunden vergleichen?

52 IP2: Ähm eigentlich sind alle Stunden so wie heute, also wir fangen mit einem Beispiel an,
53 gehen das zusammen durch, ein paar arbeiten schon selber vor und dann vergleichen wir
54 das später, ja, mir ist aufgefallen, in letzter Zeit schreibt die Frau Professor sehr viel Text
55 [lacht] auf, das ist mir jetzt so mal aufgefallen die letzten zwei Stunden, dass sie viel mehr
56 Text schreibt, aber das ist eh gut, damit man auch weiß, warum man was macht. Ja [lacht].

57 I1: Und ist das wie sie unterrichtet gleich wie mit, wie andere zum Beispiel, andere
58 unterrichten zum Beispiel?

59 IP2: Ja, jetzt auf Mathe bezogen oder auf generell alle Fächer?

60 I1 und I2: Alle Fächer.

61 IP2: Okay ähm ja es ist meistens so, dass man halt ein Probebeispiel hat, also ein
62 Lehrbeispiel, wo man halt die wichtigsten Sachen mal lernt und dass man andere Beispiele
63 dann halt selber macht oder eigenständig oder zur Hausübung, also im Grunde genommen
64 ist es eigentlich eh überall so. Ja. Bei ein paar halt mehr, manchmal weniger, oder je
65 nachdem.

66 I1: Und wie schaut eine Stunde aus, wenn es, wenn's mehr oder weniger so ist?

67 IP2: Ja zum Beispiel wenn, wir haben vorletzte Stunde diese Kurvendiskussionen
68 angefangen und das haben wir zusammen gemacht und dann gestern hatten wir auch Mathe
69 und da haben wir ein Beispiel alleine gemacht. Ja. Und wie umfangreich das ist, je nachdem.

70 I1: Und was gefällt dir am meisten?

71 IP2: Ja wenn wir's am Anfang nicht selber machen, ein Lehrspiel haben, dass ich mich
72 orientieren kann.

73 I1: Okay.

74 [IP2 lacht]

75 I1: Und ähm wenn du dann an andere Unterrichtsstunden, auch von anderen Fächern und
76 so, so denkst, was, kannst du dich dann an eine gute Stunde erinnern?

77 IP2: [...] Ähm [...] ja, also zum Beispiel, in anderen Fächern machen wir halt oft Präsentationen,
78 oder so Projektarbeiten, auch mit Partnern und so teamworking-mäßig, aber das geht ja in
79 Mathe nicht. Was soll ich präsentieren? [lacht] Ich hab hier eine Kurve, eine Gerade [lacht].
80 Das geht halt nicht so wie in anderen Fächern. Dass man einfach den Inhalt präsentiert oder
81 [unverständlich], weiß ich nicht [lacht].

82 I1: Und magst du das gern, so diese Präsentationen und Projekte?

83 IP2: Ja, eigentlich schon, weil man befasst sich dann mit dem Projekt und es ist halt, in der
84 Stunde ist es auch so, auch wenn man es weiß, ich schreib jetzt alles richtig, aber ich bin
85 nicht jemand, der sich meldet, dann weiß der Lehrer vielleicht gar nicht einmal, ob ich es
86 kann. Wenn ich ein Projekt habe, das ich abgebe, dann sieht er's ja, dann hab ich es ja
87 gemacht oder nicht. Ob ich mich damit befasst habe oder nicht. Also ich bin eher so Projekt-
88 Mensch...

89 I1: Okay.

90 IP2: ...wenn man so etwas macht.

91 I1: Und was, was für Projekte hast du zum Beispiel dieses Jahr schon gemacht?

92 IP2: Puh [lacht], ja, Marketing-Projekte, eben, keine Ahnung, vor einer Woche hatte ich eine
93 Bildpräsentation, Rechnungswesen, Referate und ich weiß nicht was alles, oder Portfolios in
94 Deutsch, wenn wir ein Buch lesen, dann schreiben wir so 20 Seiten irgendwas [lacht],
95 Themen und. Ja, so halt.

96 I1: Und was gefällt dir am meisten daran?

97 IP2: Ja, dass ich mich mit dem Thema befasse. Dass ich halt selbst recherchiere. Und wenn
98 ich Fragen habe, muss ich eh wieder den Lehrer fragen [lacht], also.

99 I1: Also das selbst recherchieren ist für dich wichtig?

100 IP2: Ja, dass man's auch wirklich versteht und nicht einfach irgendwie nach einem Schema
101 lernt. Also das bringt im Endeffekt nichts.

102 I1: Und wieso bringt es dir nichts? Oder wie...?

103 IP2: Ja, es ist halt, zum Beispiel so wie heute, wenn ich etwas wissen muss, was wir vor
104 zwei Jahren gelernt haben, wenn ich diese Anwendungen nur in einem Beispiel kann, dann

105 bringt's ja nix, dann kann ich's ja jetzt nicht mehr. Wenn dieses Beispiel nicht da ist. Dieser
106 Inhalt fehlt dann [lacht]. Ich hoffe, ich drück' mich so aus, dass man mich versteht [lacht].
107 I1: Ja, ja.
108 IP2: Okay.
109 I1: Äh also es ist für dich wichtig, dass es, dass es was bringt.
110 IP2: Ja, dass man weiß, was man warum gemacht hat.
111 I1: Und wieso ist das für dich wichtig?
112 IP2: Ja, dass ich es auch anwenden kann. Gerade wenn jetzt zur Matura ein Beispiel kommt,
113 wie soll ich das, sie sagen mir ja nicht, wie ich das ausrechnen soll. Ich muss selbst wissen,
114 wie ich das ausrechnen soll. Und dass ich das halt weiß. Ich kann die Lehrer nicht fragen.
115 Also [lacht] muss ich's wissen.
116 I1: Also es ist wichtig, dass du das dann für, für die Matura...?
117 IP2: Mhm. Ja, dass ich's verstehe, ja.
118 I1: Okay. Und okay das ist dann für dich gut an Unterricht und was, was magst du nicht an
119 Unterricht?
120 IP2: Ja das Problem ist dann beim [unverständlich] eigenständigen Arbeiten, aber das
121 Schlechte ist auch beim eigenständigen Arbeiten, dass man nicht weiß, was man tun soll.
122 Das kommt auch manchmal vor. Zum Beispiel da war ich mal krank, hab's nicht verstanden,
123 dann heißt's: Mach das Beispiel allein. Ja dann muss ich ständig meinen Nachbarn fragen,
124 dann ist der abgelenkt, dann kommt man halt nicht so mit, das, ja, ich weiß nicht. Das ist halt
125 auch blöd. Wenn man mal etwas nicht verstanden hat, der Lehrer kann nicht ständig alles für
126 jeden nochmal wiederholen, dann weiß man was nicht und dann, oder nicht so gut, ja und
127 das ist halt auch schlecht [lacht].
128 I1: Und sind noch mehrere Sachen, die du, wie du...
129 IP2: Die ich schlecht finde?
130 I1: Mhm.
131 IP2: Es ist Mathe, also es ist jetzt nicht mein Lieblingsfach [lacht].
132 I1: Ja es darf auch über andere Fächer ...
133 IP2: Ja, ich weiß nicht, zum Beispiel auch in Sprachen, wenn sie etwas verlangen von uns,
134 wo ich mir denke: Wow, also wirklich so, es gibt wirklich Lehrer, die glauben, wir haben die
135 ganze Zeit nichts anderes zu tun, als nur für dieses eine Fach zu lernen, obwohl natürlich,
136 ich hab jetzt noch 17 andere Fächer, für die ich auch lernen muss, ja. Ich kann nicht alles
137 gleichzeitig machen. Und immer alles von einem verlangen, direkt zu können, immer auf den
138 Punkt und alles da zu haben, das geht nicht immer. Lehren haben ja nur ihre ein, zwei
139 Fächer, aber wir haben mehr [lacht].

140 I1: Hast du dann das Gefühl, dass die Erwartungen zu hoch...

141 IP2: Ja...

142 I1: sind?

143 IP2: ... manchmal schon.

144 I1: Und hast du, sind es noch mehr Erwartungen, die du äh, wo du das Gefühl hast, dass du

145 die erfüllen musst? Von Lehrern, oder...?

146 IP2: Ja also ich möchte jetzt keine 4 im Zeugnis haben, keine 4 oder 5, also das ist meine

147 eigene Erwartung. Also dass ich möglichst gute Noten schreibe. Mittlerweile mach' ich mir

148 nicht mehr so viel Druck, wenn's geht, dann geht's. Wenn nicht, dann nicht [lacht].

149 Mittlerweile nimmt das ab. Aber ja, auch sicher, meine Eltern möchten auch, dass ich gut

150 abschließe mit der Schule. Ich meine, sie machen jetzt nicht Druck auf mich xxxx sie

151 möchten halt schon, dass ich gute Noten nach Hause bringe und [unverständlich] und so

152 weiter [lacht]. Ja.

153 I1: Und du sagst, dass die ähm, dass du diesen Druck, die du auf dich selbst legst, das

154 abgenommen hat?

155 IP2: Ja [lacht].

156 I1: Wie, wie ist das passiert, warum denkst du, dass es...

157 IP2: Ja ähm, schwierig. Also eigentlich, in der Volksschule, alles Einser. Dann kam's

158 Gymnasium mit den Schularbeiten, ja da schreibst du auch mal eine Drei, dann kommt mal

159 eine Fünf und dann versucht man eine Zwei zu bekommen. Mittlerweile bin ich froh, wenn

160 ich in manchen Fächern eine Drei bekomme [lacht]. Ja [lacht]. Es nimmt ein bisschen ab

161 [lacht] ...

162 I1: Weil...?

163 IP2: ... Aber es wird auch immer schwerer, es ist...

164 I1: Okay.

165 IP2: ... auch nicht mehr so leicht wie in der Volksschule.

166 I1: Okay also wenn, weil die Noten sich geändert haben, hat auch deine...

167 IP2: Ja.

168 I1: ...deine eigenen Erwartungen sind ein bisschen [unverständlich] ...

169 IP2: ...Ich mach' mir nicht mehr so viel Druck. Ich brauch' jetzt nicht überall eine Eins.

170 I1: Okay.

171 IP2: Hauptsache der Notendurchschnitt, dass der noch möglichst im Bereich 1,5 liegt, das ist

172 immer mein Ziel. Wenn ich das schaffe, dann [lacht].

173 I1: Und ähm, äh in der Klasse, was ist dann deine Rolle?

174 IP2: Ich bin die Person, die immer alles mit hat. Also wenn man sich meine Tasche anschaut
175 [lacht], so groß wie die ist, ich hab immer alles mit. Immer. Immer. Wenn's ums Essen geht,
176 wenn's um irgendwelche Stifte geht, irgendwelche Dokumente, ich hab manchmal
177 Zusammenfassungen. Ich bin immer so die, die alles da hat.

178 I1: Okay, und wie ist das dann mit den anderen?

179 IP2: Ja, also ich [unverständlich] in unserer Klasse gibt es diese Cliques-Bildungen eigentlich
180 nicht mehr. Das war in der Ersten so, mittlerweile sind anscheinend alle erwachsener
181 geworden. Jetzt ist eigentlich jeder mit jedem. Ich sitze, zum Beispiel meine Sitznachbarin ist
182 sehr gut, sie hat in fast allen Fächern lauter Einsern, das heißt sie ist immer die Person, die
183 man um alles fragen kann. Eine andere Freundin [lacht], die ist die lustige Person, wenn man
184 manchmal lachen will, dann redet man mit ihr. Ja. Je nachdem, wie man gerade reden will
185 [lacht], was man erwartet [lacht].

186 I1: Und äh würdest du etwas an deiner Rolle verändern?

187 IP2: Nein, bin ganz zufrieden, wenn ich alles habe [lacht] [unverständlich]. Mich stört das
188 nicht.

189 I1: Okay. Äh und äh bist du äh daheim, oder mit anderen Freundinnen außerhalb der Schule
190 auch so oder bist du dann anders?

191 IP2: Ja, ich glaub' schon, dass ich ein bisschen anders bin. In der Schule und privat. Weil ich
192 meine, es ist etwas anderes, diese Leute sehe ich teilweise öfter als meine Familie. Wenn
193 ich jetzt zum Beispiel sechs Stunden an der Schule bin, oder heute haben wir bis 5 Schule,
194 ich seh' meine Eltern keine zehn Stunden, niemals seh ich die zehn Stunden am Tag, das
195 geht ja gar nicht. Also mit denen, man ist anders, man redet anders. Sie kennen manche
196 Phasen, bei mir ist es eh, ich bin extremst müde, dann darf man mich nicht ansprechen, da
197 darf man mich nicht anschauen, gar nichts [lacht]. Und zu Hause, ja. Meine Familie. Ich bin
198 halt am Hausübungen machen meistens, da sehen sie mich auch nicht, also. Die, die seh'
199 ich eigentlich öfter, diese Menschen hier [lacht].

200 I1: Okay.

201 IP2: Bin ich anders? Weiß ich gar nicht. Müsst ihr die anderen fragen [lacht], die, die ich
202 [nicht?] mag.

203 I1: Aber selbst hast du nicht so das Gefühl, dass es anders ist?

204 IP2: Ich verstell' mich nicht. Also ich bin, wie ich bin.

205 I1: Und stell dir vor, dass du eine Schule gründen dürftest, wie würde diese Schule
206 ausschauen?

207 IP2: Ja, also ich glaube, ich würde das wirklich solche Module einführen, dass man sagt,
208 zum Beispiel ich bin jetzt in einer Handelsakademie, ich hab mich dafür entschieden, für eine

209 kaufmännische Ausbildung. Wozu hab ich dann drei Jahre Biologie? Also ich meine, ich bin
210 nicht gut in Naturwissenschaften. Bio, Chemie und Physik, das ist der Grund, warum ich im
211 Gymnasium auch nicht das Naturwissenschaftliche genommen habe. Ich sag: Okay, jemand,
212 der besser in Sprachen ist, nimmt halt dann zwei Sprachen und dafür dieses
213 Naturwissenschaftliche nicht oder mehr Mathe oder, dass man das sich selbst einteilen kann.
214 Weil was bringt es, wenn alle dasselbe lernen, vor allem nicht vertiefend, weil wofür muss ich
215 das lernen, das bringt mir eh nix im Leben [lacht], ganz ehrlich. Ich kann sicher Biologie
216 studieren damit, aber das sind halt drei Jahre dann und mich nervt das [lacht] halt einfach
217 weil ich bin da halt eben nicht so gut darin. Und dann hätt ich von mir aus lieber Spanisch
218 genommen. xxx Weil ich gut bin in Sprachen. Ich würd das halt die Schüler entscheiden
219 lassen, welche Freifächer sie nehmen und welche Nebenfächer und vielleicht ob sie jetzt
220 noch xx oder nicht, das ist eine andere Sache, aber dass sie das entscheiden können selber.
221 Fänd ich besser.

222 I1: Okay. Weil du sagst, es muss dir was bringen und was heißt das genau, was, was
223 bringen?

224 IP2: Ja zum Beispiel wenn ich in, ähm, okay mich interessieren Naturwissenschaften, wenn
225 ich vorhab, das einfach zu studieren, aber okay dann nehm' ich jetzt fünf Jahre lang Bio,
226 Chemie und Physik. Aber wenn ich jemand bin, okay ich bin nicht gut darin, ich bin gut in
227 Sprachen, dann nehm ich drei Sprachen oder Mathe oder dann in die Richtung. Je nachdem,
228 nach den eigenen Interessen. Dass das auch irgendwie abgedeckt ist.

229 I1: Ja. Also in deiner Schule äh würde mehr darauf geachtet, woran die individuellen Schüler
230 interessiert sind.

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

236 I1: Und wie äh, was, wie würden Schüler und Schülerinnen sich untereinander verhalten und
237 Lehrer mit Lehrerinnen? Wie, wie würde das in deiner Schule ausschauen?

238 IP2: Ja, also jetzt ist man halt in einer Stammklasse. Ich bin mit den Leuten aus meiner
239 Klasse die ganze Zeit zusammen. In meiner Schule ginge das halt nicht. Eh klar, weil man
240 immer in einer anderen Klasse, aber das wär auch nicht schlecht. Neue Leute kennenlernen,
241 nicht immer dieselben Leute, sondern halt mit anderen. Und zum Beispiel, ich merk's, in
242 meiner Klasse ist es immer so, wenn es heißt Gruppenarbeit, es sind immer dieselben Leute,
243 die zusammen sind. Dass man das auch variiert. Manchmal ist das gut, manchmal hat man

244 halt Pech, aber das ist halt so und wenn man frei hat, kann man sich eh mit jedem treffen,
245 wie man will, also das, da zwingt ja keiner, wer mit wem [lacht], mit wem man abzuhängen.
246 Ja.

247 I1: Und welche Rolle haben die Lehrer und Lehrerinnen?

248 IP2: Ja eigentlich so wie jetzt. Es gäb' halt keinen Klassenvorstand. Jetzt haben wir natürlich
249 einen Klassenvorstand. Frau Professor X, sie setzt sich eh immer für uns ein, sie ist
250 supernett [lacht]. Das gäbe es halt nicht, man hat einfach seinen Professor für das Fach und
251 fertig. Ja. Eigentlich so wie jetzt auch außer, dass es keinen Klassenvorstand gibt das wär,
252 aber im Grunde genommen wär es dasselbe glaub ich. Ja [lacht].

253 I1: Und ähm wenn du wieder zurück zum, zum Unterricht jetzt, hast du das Gefühl, dass du,
254 du dir in der Klasse und in der Unterricht, dass du dir einbringen kannst?

255 IP2: Ja, meistens schon. Aufzeigen bringt in meiner Klasse nicht so viel, also einfach
256 rausschreien, wenn man was weiß [lacht]. Ja.

257 I1: Und, und wo kannst du dich am meisten einbringen?

258 IP2: In welchem Fach oder...

259 I1: ...oder welche Momente oder?

260 IP2: Ja, meistens wenn man, zum Beispiel wenn wir selber arbeiten. Weil wenn wir was
261 Neues lernen, dann kann ich's meistens nicht. Da gibt's immer diese Einser-Schüler aus
262 meiner Klasse, die es komischerweise wissen, ich weiß nicht woher, aber sie wissen es. Ich
263 gehör nicht zu denen. Und wenn wir dann das Lehrbeispiel fertig haben und selber ein
264 Beispiel üben, dann bin ich meistens ziemlich schnell darin. Wenn dann wer was braucht,
265 dann helf ich dem oder es ist zum Beispiel, ich sitze irgendwo ganz rechts vorn in der Klasse
266 und jemand hinten fragt einen etwas: He, wie rechnet man das und das aus? Und dann ruft
267 man rüber: Ja, so und so. Und dass wir uns gegenseitig helfen und das sieht und hört die
268 Frau Professor ja auch. Wenn der andere das hört, hört sie das ja auch. Dann merkt sie
269 auch, dass man das kann. Ja. So bring ich mich ein [lacht].

270 I1: Okay.

271 I2: Unterstützen dich dann die anderen auch?

272 IP2: Ja.

273 I2: Mhm.

274 IP2: Ich [schrei's?] dann meistens nach hinten, nach vorne. Im Umkreis [lacht]. Das geht
275 schon. Das machen wir eh alle [lacht].

276 I1: Und äh wann hast du das Gefühl, dass du dich nicht so einbringen kannst?

277 IP2: Wenn wir was Neues lernen.

278 I1: Okay.

279 IP2: Ja.
280 I1: Und ist das auch noch bei unterschiedlichen Lehrern anders?
281 IP2: Ja, es kommt drauf an, wenn's ein Thema gibt, womit ich mich vielleicht schon privat
282 einmal auseinander gesetzt habe oder wo ich was gelesen hab' in der Zeitung, dann weiß
283 ich vielleicht was darüber. Aber sonst, bei den Beispielen, wenn ich Zugang habe, dann weiß
284 ich's, dann sag ich's, wenn nicht, dann nicht. Je nachdem, wie sehr ich Bezug habe [lacht].
285 Wie groß meine Aufmerksamkeit war in dem Moment. Ja.
286 I1: Und ähm die Schulpflicht in Österreich ist bis 16 Jahre, oder?
287 IP2: Bis zur neunten Schulstufe.
288 I1: Ah okay. Und äh würdest du in die Schule gehen, wenn es kein, kein Schulpflicht gäbe?
289 IP2: Also, meinst du jetzt von der Volksschule aus oder...?
290 I1: Ja überhaupt. Würdest du jetzt da sein, wenn du es nicht...
291 IP2: Ja, ich könnte auch eine Lehre machen, wenn ich das nicht wollte, also ich hätte die
292 Schule auch schon längst abbrechen können. Einfach persönliche Entscheidung. Ich weiß
293 nicht, ich will später mal einen gescheiten Job haben und da brauch ich Schule.
294 I1: Okay. Also du gehst in die Schule, weil du später eine...
295 IP2: Ja, für die Zukunft.
296 I1: Okay. Und noch, gibt es noch andere Gründe?
297 IP2: Ja, also ich glaub, meine Familie wär jetzt nicht so zufrieden wenn ich [unverständlich]
298 zuhause nur so rumsitzen würde und nichts machen würde, also [lacht]. Ich glaub, das liegt
299 auch an den Eltern, dass sie das den Schülern, den Kindern nahe bringen: Entweder gehst
300 du arbeiten, oder du brauchst Schule, je nachdem, was. Es ist ja nicht jeder dazu geschaffen,
301 Doktor zu werden und Student zu sein und zu maturieren. Manche sind halt besser mit
302 Handwerk, aber dass man halt irgendwas macht.
303 I1: Ja.
304 IP2: Ja [lacht].
305 I2: Und ähm jetzt wenn so eine Stunde, wie vorher war, ähm wer ist dann verantwortlich
306 findest du, für einen guten Ablauf? Oder für einen mehr oder weniger guten Ablauf?
307 IP2: Ja beide. Also Lehrer und Schüler. Wenn die Schüler laut sind, nervig sind, kann der
308 Lehrer nicht unterrichten. Aber der Lehrer müsste auch in der Lage sein, den Unterricht so
309 zu vermitteln, dass wir ruhig sind und wir was machen und nicht abgelenkt sind. Weil wir sind
310 meistens laut, wenn wir abgelenkt sind. Man darf uns halt nicht arbeitslos lassen [lacht].
311 I2: Mhm. Und jetzt zum Beispiel für deine Noten, wer ist da verantwortlich?

312 IP2: Ja auch beide wieder. Ich mein', ich muss es lernen, aber die Lehrerin muss es mir klar
313 vermitteln. Weil ich kann ja nichts lernen, was ich nicht irgendwo mal gehört habe oder
314 aufgeschrieben habe. Ich muss das lernen, was er mir sagt [lacht].

315 I2: Mhm. Und wenn jetzt mal etwas nicht so gut funktioniert, also mal einmal schlechter,
316 schlechtere Note bekommst, woran liegt denn das meistens?

317 IP2: Also bei mir ist es meistens so, ich mach' sehr viele Schlampigkeitsfehler [lacht]. Also
318 ich übersehe gerne irgendwelche Zahlen, Vorzeichen, Kommastellen, was auch immer
319 [lacht]. Daran liegt es meistens. Oder an meinem Taschenrechner. Wenn er eine negative
320 Zahl hoch zwei macht, negativ rechnen ist. Solche Sachen passieren halt sehr oft gerne
321 irgendwie. Ja, was anderes ist, wenn ich das Beispiel nicht verstanden habe, dann würd' ich
322 halt zum Professor gehen und vielleicht 'ne Wiederholung genau zu diesem Thema machen,
323 dass ich's nochmal lerne. Dass er sieht: Okay, ich kann's jetzt. Und meine Note irgendwie
324 versuchen zu retten. Ja.

325 I2: Und wie fühlst du dich dann, wenn, wenn du mal eine schlechtere Note bekommst? Oder
326 wie ist es daheim?

327 IP2: Ja es kommt drauf an, wie viel ich dafür gelernt hab. Wenn ich viel gelernt hab und dann
328 eine schlechte Note bekomme, bin ich sicher nicht so glücklich darüber, wie wenn ich wenig
329 gelernt hab und eine schlechte Note bekomme, weil dann war es eh klar [lacht]. Ja und ich
330 meine, wenn ich jetzt eine Fünf schreibe, ja, meine Eltern, früher war's halt schlimmer, sie
331 wollten nicht, dass ich mich an die schlechten Noten gewöhne. Mittlerweile sagen sie eh
332 schon: Ja, Eigenverantwortung. Es ist halt, wir sind jetzt nicht glücklich darüber, aber du
333 musst's dir halt ausbessern. Ja ich würd halt, keine Ahnung, Prüfungen, Referate, irgendwas
334 [lacht], Mitarbeit.

335 I2: Und du hast vorher gesagt, dass du mit den, mit den Menschen jetzt Klasse sehr viel Zeit
336 verbringst. Wie wichtig ist es denn, überhaupt mit denen eigentlich Zeit zu verbringen?

337 IP2: Ja es, ich glaube es ist von Klasse zu Klasse verschieden Ich meine, wenn man einen
338 guten Draht hat zu den Mitschülern, sicher. Also es sind ja meine Freunde auch. Dass ich,
339 ich hab' keine Zeit, nach der Schule noch irgendwen zu treffen, das geht sich bei mir nicht
340 aus, vor allem, ich wohn eh irgendwo im [Bezirk], das, das schaff' ich nicht. Und dann mach'
341 ich das hier. Wir haben heute jetzt zwei Freistunden, wir gehen zusammen essen, reden,
342 machen Hausübungen [lacht], aber wir sind halt zusammen. Wenn man in der Klasse jetzt
343 nichts, mit so, wenn man jetzt keine Freunde von der Klasse oder so, sicher ist das
344 anstrengend. Wenn man sie dann zehn Stunden am Tag sehen muss, obwohl du sie gar
345 nicht sehen willst, du eigentlich gezwungen wirst, mit diesen Leuten zusammen zu sein, das
346 ist schon auch anstrengend, kann ich mir vorstellen.

347 I2: Also gibt's das auch, so...?

348 IP2: In meiner Klasse jetzt nicht, aber ja, ich weiß nicht, es gibt immer die Leute, die ein
349 bisschen Außenseiter sind, also die introvertierter sind eher, gibt's immer, die sich einfach
350 abschotten [lacht]. Also ich glaub', das gibt's überall, da ist man halt von Typ zu Typ
351 verschieden. Ich glaub', die wären lieber zuhause als an dieser Schule [lacht]. Ja.

352 I2: Wie wird man zum, zum Außenseiter?

353 IP2: Ja es kommt drauf an, ich mein', wenn man jetzt jemand ist, der generell lieber zuhause,
354 also der generell lieber alleine ist, oder wenn man einfach keinen Draht zu den anderen
355 findet, beziehungsweise wenn sie ihn ausschließen, das kann ja alles sein.

356 I2: Mhm. Also man ist nicht nur selbst schuld, sondern das kann auch anders passieren...

357 IP2: Mhm.

358 I2: Und hast du das schon mal miterlebt, so eine, so eine Situation?

359 IP2: Ja, ich weiß nicht, in meiner alten Schule in der Unterstufe, ich mein, es gab immer
360 diese eine Person, ja, die jetzt nicht so beliebt war, manchmal war die Person selber schuld
361 irgendwie, ein bisschen. Wenn man einfach blöde Sachen sagt [lacht]. Manchmal sind's
362 auch die anderen, die die Person ausschließen ohne Grund oder teilweise auch mobben,
363 das gibt's ja immer. Ja. Aber ich bin froh, in meiner Klasse gibt's das nicht.

364 I2: Und mich würd' noch interessieren, wie, also wie kommt es dazu, was muss passieren,
365 dass man, dass man ausgeschlossen wird?

366 IP2: Ja, ja, gute Frage, ich weiß nicht, also ich, ich weiß es wirklich nur noch aus meiner
367 Unterstufe, da gab's halt diese eine Person, die hat halt wirklich Aussagen gemacht, wo man
368 sich gedacht hat: Was ist, was, gegen welche Wand bist du gerannt? Also wirklich, da
369 kamen Aussagen, da hab' ich mir gedacht, es ist kein Wunder, wenn keiner mit der Person
370 reden will. Weil wenn die dich teilweise beleidigt und solche sinnlosen Sachen sagt, das ist
371 kein Wunder, mit so einer Person will ich nichts zu tun haben. Die ignorier ich einfach. Oder
372 ein paar andere Leute, die sich irgendwie cooler und stärker fühlen, wenn sie andere halt
373 niedermachen, die sich so ihr Ego raufpushen irgendwie, weiß ich nicht. Da können die
374 anderen dann natürlich nichts dafür, das sind halt meistens dann die, die sich nicht trauen,
375 irgend etwas dagegen zu sagen. Aber.

376 I2: Und gibt's das auch auf so schulische Leistungen bezogen? Also Notenunterschiede oder
377 so?

378 IP2: Also früher war es ja immer so, dass die Streber eigentlich eher gehänselt wurden,
379 mittlerweile ist es umgekehrt [lacht]. Also die Streber sind sehr beliebt weil man weiß, bei
380 denen hat man alle Informationen [lacht] und ja, na, also ich kann mir vorstellen, dass es das
381 irgendwo gibt, aber bei uns jetzt nicht so wirklich.

382 I2: Wenn du sagst, mittlerweile hat sich das geändert. Wann? Also in deiner Zeit jetzt? In
383 deiner Schulzeit?

384 IP2: Nein, ich weiß noch, dass meine Mutter das immer gesagt hat, Streber waren nie beliebt
385 [unverständlich] es wurde immer so vermittelt, die Streber sind die Außenseiter, die lernen
386 immer nur. (Das ist jetzt eigentlich eh nicht mehr) aber okay.

387 I2: Und würdest du sagen, das ist etwas, das sich, jetzt sagen wir von einer Generation zur
388 anderen...

389 IP2: Ja, es ist auch eher so stereotyp-mäßig gewesen, glaub ich, dass man irgendwie so
390 Vorurteile hatte, wenn jemand gute Noten hat, der ist automatisch nur zu Hause xxx hat kein
391 Sozialleben, lernt nur, liest tausende Bücher und hat kein Leben, keine Freunde [lacht],
392 nichts, aber es ist eigentlich nicht so.

393 I2: Und in deiner Klasse jetzt auch, gib'ts da, also es gibt wahrscheinlich Schüler, die besser
394 sind als andere...

395 IP2: Ja.

396 I2: ...und so, ist das ein Thema?

397 IP2: Ähm also man macht da halt manchmal so lustige Bemerkungen, wenn jemand sagt: Ah,
398 die Person hat `nen Einser, was für eine Überraschung! Wow [lacht]. Surprise, surprise
399 [lacht]. Oder wenn halt jemand, der halt immer Fünfer schreibt und eine Fünf bekommt, ist es
400 auch nicht so, man geht jetzt nicht hin und tröstet die Person, die ist es scheinbar gewohnt,
401 wenn die Person jetzt nichts daran ändern will, dann ist es auch ihre Sache. Aber dass man
402 jetzt wirklich jemanden so hänselt oder so, nein. Ist ja Privatsache. Also Eigenverantwortung.
403 Wenn du besser sein willst, dann lern halt mehr. Oder mach halt was dafür. Die Noten
404 werden nicht geschenkt.

405 I1: Und hast du in der Volksschule also immer Einser gehabt?

406 IP2: Ja.

407 I1: Warst du dann ein Streber?

408 IP2: Hm nein eigentlich, das ist ja das Lustige, zum Beispiel, ich seh' das bei meinem Bruder,
409 er ist jetzt in der 3. [Name der Klasse], also er ist jetzt auch in der 3. Klasse und er schreibt
410 auch noch lauter Einser. Wirklich lauter Einser. Ich hab ihn zuhause noch nie lernen gesehen.
411 Er kommt nach Hause, geht Fußball spielen, spielt am Laptop, was auch immer. Ich seh ihn
412 nie Hausübungen machen, trotzdem schreibt er Einser. Es gibt wirklich solche Leute, die
413 merken sich das alles. Die hören im Unterricht nicht mal zu, trotzdem merken sie sich das
414 und schreiben die Eins. Also das ist kein Streber für mich, das ist einfach Glück [alle lachen].
415 Und dann lern ich stundenlang zuhause und schreib `ne Drei, wow [lacht], das ist, ja von
416 Lerntyp auch unterschiedlich, zum Beispiel in meiner Klasse gibt es auch jetzt jemanden. Ich

417 kann's mir nicht vorstellen, also der hat mir einmal einen Tag vor der Mathe-Schularbeit
418 einfach sein Mathe-Buch ausgeborgt, hat gesagt: Ich brauch's eh nicht. Er hat eine Eins
419 geschrieben. Ich hab trotzdem nur eine Zwei bekommen, also das ist, ja, ich würd das jetzt
420 nicht als Streber bezeichnen, mehr als Glück mit dem Gedächtnis, aber okay.

421 I2: Ist das dann daheim ein Thema bei euch, wenn das so, zwischen dir und deinem
422 Bruder...?

423 IP2: Ja, er zieht mich halt gern manchmal auf und sagt: Ich war in dem Fach besser als du.
424 Er hat in der Volksschule in Mathe immer eine Zwei gehabt, also ich war in der Volksschule
425 besser als er. Das darf er sich immer noch anhören [alle lachen]. Ja.

426 I2: Und ähm gib'ts auch bisschen so Wettbewerbsdenken vielleicht zwischen verschiedenen
427 Klassen?

428 IP2: Ja. Ich glaub schon. Weil wir sind eine Englisch-Klasse und unsere Nachbarklasse nicht.
429 Also halt ja, nicht so schlimm eigentlich. Aber es gibt halt wirklich Lehrer, die kommen und
430 sagen: Ja ihr, als eine AK müsstet das schon können und ich denk mir so: Wir lernen ja das
431 selbe wie die. Oder die versuchen halt, die tun halt auch so, als ob wir eine Eliteklasse wären,
432 nur weil wir halt ein paar Teile des Unterrichts in Englisch haben, das bedeutet nicht, dass
433 wir mehr lernen oder etwas anderes lernen, das ist einfach nur Wiederholung auf Englisch
434 und dann heißt es: Ja ihr seid ja so toll und ja die anderen nicht. Es stimmt eigentlich nicht,
435 aber es sind immer noch sehr viele Lehrer, die das so denken, also, weil eher die älteren
436 Lehrer. Weil diese Form gibt's jetzt eh nicht mehr.

437 I1: Okay.

438 IP2: Ja aber das ist halt immer so, die AK und die BK, also die AK ist immer besser. Ja.

439 I1: Also dann sind die Erwartungen an deine Klasse auch höher?

440 IP2: Mhm, ich glaub schon. Bei einigen denken sie das zumindest, dass es so sein sollte,
441 warum auch immer. Warum [unverständlich], weiß ich auch nicht, aber okay [lacht]

442 I2: Also du glaubst, dass die Lehrer unterschiedliche Erwartungen haben an, an Klassen.
443 Und auch an, an Schüler? Also an einzelne Schüler?

444 IP2: Ja, also vereinzelt schon. Also eben diese AK-BK-Geschichte oder zum Beispiel, wenn
445 man jetzt jemand, der immer nur Einser geschrieben hat und auf einmal kommt ne Drei und
446 dann kommt `ne Bemerkung: Oh mein Gott, was ist mit dir passiert? Oder: Jetzt bin ich
447 enttäuscht von dir. Wo ich mir denke so: Ein schlechter Tag, das ist eh das Problem mit den
448 Schularbeiten, wenn ich einfach Kopfschmerzen habe, mir geht's nicht gut oder ich konnte
449 nicht lernen, warum auch immer oder ich war müde, das immer [lacht]. Da schreib ich einmal
450 eine schlechte Note und dann na super. Also ich finde, die Schularbeiten sagen eh nichts
451 aus eigentlich aber trotzdem gibt's sie.

452 I1: Würde das zum Beispiel in deiner Schule anders sein?

453 IP2: Ja das Problem ist, irgendwie muss man ja die Noten geben. Man kann ja nicht sagen:
454 Okay ja, du gefällst mir, ja, ich find dein Oberteil gut, du kriegst `ne Eins: Das geht ja nicht.
455 Irgendwie muss man ja `ne Note finden. Und manche sind halt mündlich besser, manche
456 schriftlich, man muss beides haben. Aber da, deswegen bin ich eher für diese Projekte. Dass
457 man sagt: Okay, du hast länger Zeit und wenn du es jetzt an einem Tag machen willst, die
458 ganze Nacht durcharbeiten willst und am nächsten Tag abgeben oder zwei Monate lang
459 durcharbeiten, das ist, find ich halt besser als diese Schularbeiten, wo man sagt: Okay, jetzt
460 musst du wissen, was das ist. Auf einmal abgefragt. Und dann hat man eine Stresssituation
461 und es kann nicht jeder damit umgehen. [..] Ja.

462 I1: Und du sagst auch zum Beispiel, wenn dein Bruder, es ist, ist einfach Glück...

463 IP2: Ja [lacht].

464 I1: ... und du arbeitest sehr viel, ist dann eigentlich das Notensystem gut, wenn man für
465 Glück einen Einser bekommt und für, für ganz viel Arbeit einen Dreier?

466 IP2: Ja, okay, ja, jetzt, ich hab jetzt auch ein bisschen übertrieben, ...

467 I1: Ja, ja.

468 IP2: ...er lernt auch zuhause. Ja, aber [lacht] ...

469 I1: Ja, aber als Beispiel einfach. Für, für was benotet wird.

470 IP2: ... Ja, das ist irgendwie, ich find, das ist auch das Problem und zwar für jeden Lehrer ist
471 eine Eins was anderes wert. Zum Beispiel ich hatte einmal einen Lehrer, der hat mir wirklich
472 gesagt: Für `ne Zwei musst du alles gut haben und für `ne Eins musst du besser sein als das,
473 was verlangt wird. Da denk ich mir: Was ist das für eine Definition? Du kannst nicht besser
474 sein als das, was verlangt wird. Wenn es 100 Punkte gibt, muss ich jetzt 101 Punkte haben
475 für `ne Eins oder was, das macht doch keinen Sinn! Und es gibt wirklich Lehrer, die
476 interpretieren das völlig anders und dann sagen sie: Nein, ich geb dir keine Eins, weil du hast
477 es ja nur gelernt und darüber hinaus hast du nichts gemacht. Aber das war doch die
478 Anforderung? Also bei dem Lehrer hab ich mir wirklich gedacht, was bei dem schief gelaufen
479 ist. Was, was ist das? Wenn er sagt, eine Eins ist besser als das, was verlangt wird, das geht
480 doch gar nicht. Und jetzt auch zum Beispiel, ich weiß nie, auf welcher Note ich stehe. Woher
481 soll ich das wissen? Zum Beispiel ich hab einmal auf eine Schularbeit eine Eins, im Test eine
482 Zwei, ich hab zum Beispiel jetzt eine Hausübung nicht, aber Mitarbeit, worauf steh ich jetzt?
483 Auf `ner Eins? Auf `ner Zwei? Das ist irgendwie so nichtssagend, ich weiß nicht, vielleicht
484 dass man mehr mit Punkten arbeitet oder mit Prozenten oder ich weiß nicht, aber ich könnt'
485 jetzt nicht sagen, auf welchen Noten ich überall stehe. Das...

486 I2: Macht dich das unsicher oder...?

487 IP2: Ja teilweise schon auch.
488 I2: Ja.
489 IP2: Ich mein, wenn's jetzt zwischen Eins und Zwei ist, ganz ehrlich ist mir das eh egal [lacht],
490 aber jetzt Zwei oder Drei ist jetzt bei mir zum Beispiel jetzt in einem Fach so, zum Beispiel eh
491 in Mathe, auf die Schularbeit hatte ich eine Zwei. Ich hatte eine Wiederholung, die war ein
492 bisschen schlechter, okay Zwei oder Drei, was, was soll ich jetzt machen, damit es Gut ist?
493 Was soll ich machen, wenn es schlecht, oder ja ich weiß nicht, irgendwie, ich finde, wir
494 wissen zu wenig über unsere Note. Wir wissen zwar, okay 60% Mitarbeit, 40% Schularbeit,
495 aber wie man sich das dann ausrechnet und die Lehrer, es, man muss schon auch sagen,
496 Lehrer können nicht ganz objektiv sein, sicher sind sie auch subjektiv. Da denken sie sich:
497 Okay ja, der Schüler, okay ja der ist eh nett, okay ja, bessere Note. Aber man selbst weiß nie
498 genau eigentlich, was jetzt Sache ist. Das kann man auch nicht wissen. Weil die Lehrer ihr
499 System haben, jeder hat ein anderes. Das ist vielleicht auch ein Problem. Weil ich hab's
500 einmal gesehen in IFOM, also Informationsmanagement, die hat uns ihre Tabelle gezeigt,
501 wie die Noten ausgerechnet hat, ich hab mir gedacht: Was ist das? Die hat da 50
502 unterschiedliche Rechnungen mit [unverständlich] und ich weiß nicht was, bis sie auf eine
503 Note zu sein, ich denk mir, das kann doch nicht so kompliziert sein? Wie gibt es das, dass
504 das so kompliziert ist? Aber jeder rechnet es anders aus. Und dann weiß man nie, woran
505 man ist eigentlich.
506 I1: Und die Mitarbeit wird auch beurteilt bei, bei Fächer?
507 IP2: Ja, also es gibt eine B-Note, das ist die Mitarbeit und die andere, die ist halt eben die
508 Schularbeit.
509 I1: Und wie, wie, wie ist das, wie man dabei ist in der Klasse?
510 IP2: Ja das weiß ich auch nicht.
511 I1: Achso, okay.
512 IP2: Sie sagen immer am Anfang des Jahres, ja, die Mitarbeit zählt. Und Mitarbeit heißt
513 Hausübungen, heißt Anwesenheit, heißt mitarbeiten, aufzeigen, ich weiß es ja nicht [lacht].
514 Es, es, ja es ist so nichtssagend, also ich weiß nicht [unverständlich] Mitarbeit, ja, was heißt
515 das genau? Was muss ich machen?
516 I2: Was wär's für dich?
517 IP2: Ja eh, also Hausübungen machen, aufzeigen, mitarbeiten, zuhören, anwesend sein, alle
518 diese Sachen, eigentlich eh, aber, keine Ahnung. Es gibt halt Leute, Typen, die reden nicht
519 sehr gern. Ich bin auch nicht jemand, der gerne aufzeigt. Und dann ist es gleich schlecht,
520 obwohl ich es weiß? Ja ich weiß nicht, es ist halt irgendwie komisch. Es geht nicht besser,
521 aber so wie es jetzt ist, ist es auch nicht perfekt, es ist halt so.

522 I1: Und wieso zeigst du nicht gern auf?

523 IP2: Ja, es ist so anstrengend. Ich mein, in der Unterstufe ging das noch, aber jetzt, immer
524 wenn ich dann ständig so dasteh und dann nimmt dich der Lehrer nicht mal dran, dann
525 kommt man sich eh so blöd vor weil, ach, dann lässt's man's gleich. Dann ist man sicher
526 nicht sicher, ob es das Richtige ist, dann will man sich auch nicht gleich blamieren. Bei einer
527 so einfachen Frage, was man nicht mal weiß, aber egal.

528 I2: Vor wem würdest du dich blamieren, wenn's jetzt falsch ist?

529 IP2: Ja ich weiß nicht, manchmal gibt es ur leichte Fragen, wo ich mir denke so: Ist das jetzt
530 wirklich so? Soll ich's jetzt sagen? Im Endeffekt ist es eh meistens richtig aber ich denk mir
531 dann so: Okay, lieber nicht [lacht]. Ja.

532 I2: Aber vor wem wär dir das peinlich?

533 IP2: Ja ich weiß nicht, wenn sich die Lehrer dann denken: Wie blöd ist die eigentlich [lacht]?
534 So dass die das noch immer nicht weiß in der 4. Klasse? Und auch die anderen,
535 [unverständlich] die sollen mich jetzt auch nicht auslachen. Für mich ist es okay, wenn sie
536 jetzt lachen, oder, aber ich soll jetzt nicht immer ausgelacht werden [lacht]. Ja. So ungefähr.
537 Ja [lacht].

538 I2: Und dann wollten wir dich noch fragen, wie du dich und dein weiteres Leben so siehst?
539 Hast du dir da schon Gedanken gemacht?

540 IP2: Ja, also das ändert sich bei mir so, glaub ich, monatlich, wöchentlich, je nachdem,
541 welche Schularbeit ich gerade habe. Manchmal denk ich mir: Okay, ich geh lieber arbeiten
542 [unverständlich] aber dann nach 4, 5 Jahren, was mach ich dann? Dann denk ich mir: Okay,
543 studieren wär doch nicht so schlecht. Und dann schreib ich eine gute Englisch-Schularbeit,
544 dann denk ich mir: Aha, Englisch wär toll! Dann denk ich: Okay, nein lieber doch nicht [lacht].
545 Also ich hab keine Ahnung. Ja. Ich weiß es wirklich nicht. Ich weiß nicht mal, ob ich studieren
546 gehen werde oder nicht, was ich machen werde, ob ich ein Auslandsjahr machen werde, ich
547 hab keine Ahnung. Schauen wir mal wie [unverständlich] wird [lacht]. Ja.

548 I2: Wo liegen für dich so Pro und Contra, wenn du jetzt sagst, Studium oder arbeiten, weißt
549 du noch nicht so?

550 IP2: Ja also Studium-Pro ist auf jeden Fall, man hat vertieft etwas, man ist spezialisierter in
551 etwas, es interessiert einen etwas und natürlich spielt auch das Gehalt später eine Rolle xxx.
552 Und Akademiker sind auch mehr gefragt, eben weil sie einfach das Fachwissen haben.
553 Andererseits noch weitere Jahre lernen, Prüfungen, dieser ganze Stress und alles und ja, vor
554 allem wenn man sich, wenn man, jetzt denkt, zum Beispiel, wenn ich maturieren werde mit
555 18, dann noch weitere fünf, sechs Jahre Uni, bis ich dann studiere, bin ich eh schon zwanzig,
556 bis ich dann mal anfang zu arbeiten, ja, ungefähr drei, ja drei Jahre, ja 28, bis ich irgend

557 eine gescheite Position bekomme, bin ich eh schon 30 und dann so Sachen wie zum
558 Beispiel Familie und das alles. Irgendwie es verspätet sich einfach viel zu sehr. Aber wenn
559 ich mir andererseits denke: Okay, Matura und dann arbeiten gehen. Findet man so einen
560 guten Job? Meistens auch noch irgend so einen Bürojob, ist jetzt nicht so, Buchhalterin,
561 sowas [lacht]. Aber dafür hat man dann mit 20, 23 schon seine Stelle, ein geregeltes Leben
562 [lacht], sagen wir so, aber sicher, ja, hat man halt, man ist kein Akademiker, man hat kein
563 Fachwissen, man, man weiß über alles ein bisschen, ja. Beide Sachen haben so ihre Vor-
564 und Nachteile [lacht]. Ich weiß es nicht. Ich weiß es wirklich noch nicht [lacht].

565 I1: Und wenn du dann außerhalb vom Studium und Job dein Leben in der Zukunft anschaust,
566 sind es dann auch Sachen, wovon du sagst: Das will ich sicher noch machen! Oder das hoff
567 ich, dass ich erreiche, oder...

568 IP2: Äh [...] ja, ich, ich weiß nicht, ich bin nicht so jemand, der so gerne in die Zukunft
569 vorausplant. Wenn ich es nicht schaffe, mich mit meinen Freunden in zwei Wochen zu
570 treffen, weil meine Pläne gehen immer daneben, ich will nicht jetzt schon in die Zukunft
571 planen [lacht], es wird eh nix draus. Ich hasse solche Sachen, die auf mich zukommen und ja
572 je nachdem, nach Situation halt [lacht] [unverständlich] Ja. Nicht, nicht so weit denken, ist nie
573 gut [alle lachen].

574 I2: Stresst dich das, dass das jetzt auf dich zukommt? Oder ist es eher...

575 IP2: Es, ob's mich jetzt stresst oder nicht, es wird so oder so passieren. Also ob ich mich
576 jetzt verrückt mache deswegen oder nicht, passiert mir das trotzdem. Je nachdem, wie ich
577 dann reagiere, ist halt `ne andere Sache. Aber man weiß nie, was das Leben bringt. Und
578 man kann sich nicht darauf vorbereiten, ich weiß nicht einmal, was ich morgen machen
579 werde, also wie soll ich mich vorbereiten? Ja [lacht] [unverständlich].

580 I1: Na, das waren unsere Fragen.

581 IP2: Ja. Ich hab sehr viel geredet. Danke [lacht].

582 I2: Hast du noch Fragen an uns? Wir sagen Danke [lacht]!

583 IP2: Wie macht's ihr das eigentlich? Wieviele Leute fragt's ihr da so?

584 I1: Ähm, sechs SchülerInnen und zwei LehrerInnen.

585 IP2: Nur aus der Schule oder macht's ihr das...?

586 I1: Ja, nur aus dieser.

587 IP2: Hm. Auch überraschend, wer wohl was sagen wird.

588 I1: Ja.

589 [alle lachen]

590 I2: Ja wenn du Lust hast, du kannst uns gern deine Email-Adresse geben, dass wenn wir
591 dann mal fertig sind damit...

592 I1: ...dann können wir dir unsere Masterarbeit, schicken, wenn du willst.
593 IP2: Ja dann, dann schau ich mal, was ihr so von mir verwendet habt.
594 [alle lachen]
595 I1: Ja.
596 IP2: Also sagt es nicht meinem Bruder [lacht].
597 [I2 lacht]
598 I1: Wir werden es sowieso nicht deinen Namen dazuschreiben.
599 I2: Es wird niemand, niemals irgendwo auftauchen.
600 IP2: Er weiß es eh. Er weiß es wirklich eh. Es ist kein Geheimnis. Aber eben, er ist die
601 Hoffnung unserer Familie. Ich und meine gesamte Familie haben gesagt: Er wird ein
602 Unternehmen gründen und ich werd darin arbeiten. Also Studium, Matura ist egal, xxxx er ist
603 die Hoffnung [lacht].
604 I1: Ah das ist gut, so einen Streber in der Familie zu haben [lacht].
605 IP2: Ja, das ist der Plan.
606 I1: Also möchtest du das auch gern, mit deinem Bruder zusammen arbeiten?
607 IP2: Ja er kann die Firma schon mal gründen, die ganze Arbeit machen und ich steig dann
608 ein, wenn's. [I2 lacht] Er soll mir das Gehalt zahlen und fertig [lacht]. Auch ein Plan
609 [unverständlich]...
610 I1: Ja. Wer weiß.
611 IP2: Schauen wir mal [lacht].
612 I1: Also, wenn du keine Fragen mehr hast, dann...
613 IP2: Okay.
614 I2: Wir sagen Danke!
615 I1: Dankeschön!

TRANSKRIPT 3

Aufnahmetag: 06.03.2015

Aufnahmezeit: von ca. 15:45 Uhr bis ca. 16:20 Uhr

Aufnahmeort: LehrerInnenzimmer einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP3... Interviewperson 3

1 I1: Gut, na wir wollten auch dann gern mal bei einer Stunde dabei sein, weil wir das als
2 Ausgangspunkt vom...
3 IP3: ...Mhm
4 I1: oder am Anfang vom Gespräch machen wollten. Da wollen wir am Anfang eher so offene
5 Fragen und am Ende haben wir noch ein paar spezifische...
6 IP3: ...Okay super, ja...
7 I1: ...Fragen. Und die erste Frage ist eigentlich ganz offen, wie du diese Unterrichtsstunde
8 erlebt hast.
9 IP3: Also prinzipiell die Spanisch-Stunden am Nachmittag eigentlich immer sehr angenehm
10 und positiv, weil die Schüler irrsinnig lieb san. Ahm es is für mi a bissi stressig mit dem
11 offenen Lernen weil für mi halt so viel Zettelwirtschaft und dann alles no erklären und dann
12 fliegt alles durcheinander, also das ist für mich einfach ein Stressfaktor, den ich nicht hätte,
13 wenn ich's einfach frontal machen würde, wenn ich eben einfach nach der Reihe gemeinsam
14 die Übungen machen würd. Aber i find's irgendwie schön dann zu sehen, dass sie doch
15 irgendwie alle arbeiten und motiviert dabei san, es is jetzt eigentlich keiner, der owizahrt,
16 also es hat keiner nichts gemacht, sondern es haben wirklich alle gearbeitet und das ist dann
17 ein schönes Gefühl.
18 I1: Und ist es, ist es immer so mit diesem offenen Arbeiten, dass das dann...
19 IP3: ...Nicht immer, na. Es kommt sehr auf die Gruppe an und es kommt auch, jo, auf meine
20 Beziehung zu ihnen an.
21 I1: Mhm.
22 IP3: Meistens funktioniert's ganz gut, aber jo. Heute war ich echt ziemlich begeistert, dass
23 alle gearbeitet haben.
24 I1: Ja, sie waren echt fleißig.
25 IP3: Jo, total!
26 I1: Ja.
27 IP3: Weil oft sind dann afoch mal a paar Sequenzen drin, wo sie mal kurz sitzen und
28 schauen, mal in die Luft schauen. Vielleicht war ich zu beschäftigt, aber ich hab das Gefühl
29 kab, das war heute nicht, sondern sie haben wirklich getan.
30 I1: Und wie siehst du dann deine Rolle als Lehrerin?
31 IP3: Ah bei diesen offenen Lernformen...
32 I1: ...oder überhaupt.
33 IP3: Ja mehr, bei diesen offenen Lernformen auf alle Fälle eher mehr als Coach, der, der sie
34 dazu hinbringt, selbständig zu arbeiten. Ahm jo. Und bei den, im anderen Unterricht natürlich,

35 jo auch als, als anleitende Person und schon auch ein bissi als Entertainer, also für mich ist
36 schon wichtig, dass ihnen die Stunden nicht langweilig sind.

37 I1: Okay [lacht].

38 IP3: Also der Unterhaltungsfaktor soll ein bissi da sein, damit's ihnen auch Spaß macht, weil
39 wenn sie viel Langeweile haben, dann lernen sie auch nicht gerne.

40 I1: Und wie machst du das, dieser Entertain-Faktor im Unterricht?

41 IP3: Ah ich versuch, dass der Unterricht abwechslungsreich ist, dass möglichst viele
42 verschiedene Fertigkeiten angesprochen werden, also dass ma nicht eine ganze Stunde nur
43 lesen oder nur Hörübungen machen, sondern dass sich das abwechselt, dass die Schüler
44 sehr aktiv eingebunden sind, dass sie selbst viel sprechen und arbeiten und dass ma auch
45 eben amal mit an Video, mit an Lied, mit einem Spiel arbeitet, dass dieser spielerische
46 Faktor auch ein bissi reinkommt. Denn dann fällt's ihnen gar ned so auf, dass sie was lernen
47 dabei.

48 I1: Und wie, wie ist diese Stunde dann im Vergleich zu anderen, zu anderen Stunden, wenn
49 sie zum Beispiel nicht, nicht mitmachen, was passiert dann, wenn das offene Lernen zum
50 Beispiel nicht so gut funktioniert?

51 IP3: Äh ja dann bin i furchtbar frustriert [lacht] , weil's so viel Arbeit war...

52 I2: ...Mhm...

53 IP3: ...und dann muss i ma halt einfach spontan was überlegen, wie ich sie jetzt dazu bringe,
54 also entweder ähm nehm ich sie nochmal zusammen und erklär ihnen, dass das jetzt wichtig
55 ist, weil das dann eben auch in die Note einfließt. Oder, wenn's ganz schlimm ist, dann brech'
56 ich's ab und wir machen die Dinge einfach nach der Reihe gemeinsam. Wenn's nicht anders
57 funktioniert.

58 I1: Also das offene Lernen ist eigentlich für dich mehr Arbeit.

59 IP3: Eigentlich schon, ja.

60 I1: Okay.

61 IP3: Find ich.

62 I1: Ja.

63 IP3: Aber ich mach's trotzdem gern.

64 I1: Weil es mehr organisatorische Sachen mit sich bringt...

65 IP3: ...Es ist mehr Organisatorisches, genau und es ist dann schon auch Korrekturarbeit. I
66 mein, bei diesem jetzt noch nicht, aber ich mach's auch öfter in einem höheren Level und da
67 sind dann halt schon wirklich Mappen zum Korrigieren, dann halt auch mit, mit Texten oder
68 mit eben kurzen Videosequenzen, die sie aufnehmen. Das kommt dann immer im
69 Nachhinein auch noch dazu.

70 I1: Und wie viel Freiheit hast du, um, um den Unterricht zu gestalten?

71 IP3: Viele [lacht]. Also ich muss mich natürlich an den Lehrplan halten und an die

72 Zentralmatura halten, aber i hab schon des G'fühl, dass ma noch immer viele Freiheiten

73 haben und dass ma des schon noch so gestalten können, also auch, wir haben schon die

74 Themen alle gleich eigentlich immer, aber wie ich jetzt den Tourismus sostenibile, den

75 nachhaltigen Tourismus aufbereite, das bleibt mir überlassen [lacht].

76 I1: Und hat sich das geändert, seit du angefangen hast, bis, bis jetzt und dann mit der

77 Einführung Zentralmatura und alles, haben sich da Sachen geändert bezüglich Freiheit?

78 IP3: Ahm ich dachte es am Anfang...

79 I1: ...Mhm.

80 IP3: Also i hab am Anfang gedacht, dass, mit der Zentralmatura, wir mehr in eine Schiene

81 gepresst werden, dass wir mehr wirklich jetzt Vorgaben, ganz strikte Vorgaben haben. Ahm

82 mittlerweile glaub ich hab ich meine Freiheiten innerhalb dieser Reglements wiedergefunden

83 [lacht].

84 I1: Okay. Und wie hast du das gemacht?

85 IP3: Ähm einfach indem ich mich damit auseinandergesetzt hab: Was ist verlangt? Was ist

86 das Ziel? Was muss ich unbedingt machen, um da hin zu kommen? Weil ich möcht ja auch

87 nicht nur teaching to the test machen, also ich mag ja ned nur die Testformate trainieren, das

88 is ja fad. Und wie bring ich das alles auf gleich und eigentlich geht das schon ganz gut [lacht].

89 I1: Und wenn du zum Beispiel eine eigene Schule gründen darfst,...

90 IP3: ...Mhm...

91 I1: ...wie würde so eine Schule dann ausschauen? Wenn du alles entscheiden darfst...

92 IP3: ...Alles darf ich entscheiden?...

93 I1: ...Ja.

94 IP3: Also es wär ein helles, freundliches Gebäude mit vielen ähm also, das auch offener

95 gestaltet ist also auch mit mehr netten Aufenthaltsbereichen für die Schüler, wo sie zum

96 Beispiel eben für eine Gruppenarbeit hingehen können, dass sie da in Ruhe in der Gruppe

97 arbeiten können, weil ma merkt schon: Wenn alle im Raum sind, der Lautstärkepegel steigt

98 extrem. Und wenn man sich das a bissl aufteilen könnte, wär das natürlich schön. Wenn's

99 auch äh Außenbereiche, schöne, gäbe für, für'n Sommer, für'n Frühling, dass ma da

100 vielleicht auch mal rausgehen könnte oder auch einfach für die Schüler zur Erholung. Oder

101 grad bei den Burschen merkt man oft den Bewegungsdrang, wär schön, wenn man die in der

102 großen Pause einfach amol Fußball spielen schicken könnte. Und ja eben afoch mehr dieses

103 Offene, vielleicht auch flexiblere Raumgestaltung, flexiblere Stundengestaltung, dass das

104 nicht unbedingt die 50 Minuten sein müssen, ja Wahlmöglichkeiten...

105 I2: ...Was wären's dann? Wär's kürzer oder länger oder...?

106 IP3: Flexibler [lacht]. I waß, es is eh kaum durchführbar, weil des muas ma ja irgendwie, i

107 kann jetzt nit sagen: Heute hab ich nur Italienisch. Aber es wär irgendwie schön, wenn man

108 eben, wenn man in so einer Arbeitsphase is, wenn man das jetzt einfach noch eine Stunde

109 verlängern könnte und dafür das nächste Mal dann halt eine Stunde vielleicht kürzen könnte.

110 I1: Und was ist in dieser Schule dann die Rolle der Lehrer?

111 IP3: In dieser, meiner...

112 I2: ...Fantasieschule...

113 IP3: ...Fantasieschule. Ahm jo, der Begleiter eigentlich. Der Begleiter zum eigenständigen

114 Wissenserwerb und zur Persönlichkeitsentwicklung.

115 I1: Und wie würde in so einer Schule, wenn man alles so selbst ähm entscheiden darf und

116 ein bisschen flexibel wählen, wie würde dann das Beurteilungssystem ausschauen oder...

117 IP3: ...[kleinlaut] Das ist eine gute Frage, das hab ich mir noch nicht überlegt...

118 I1: ...Okay [alle lachen]. Das muss auch noch nicht so sein.

119 IP3: Okay.

120 I1: Und wann, wann hast du eigentlich angefangen zu unterrichten?

121 IP3: Vor fünf Jahren...

122 I1: ...Okay und...

123 IP3: ...Das ist das fünfte Jahr ist es jetzt, ja.

124 I1: Und ähm was ist eigentlich der Grund gewesen, dass du dich für den Beruf, Beruf

125 entschieden hast?

126 IP3: Ahm ich hab irgendwann schon mal gesagt: Ich möcht gern Lehrerin werden. Dann war

127 ich da wieder, bin ich wieder ganz abgekommen von der Idee und kurz vor der Matura hab

128 ich dann gewusst: Ich möchte Italienisch weitermachen, weil des hob i maturiert, das hat mir

129 so gut gefallen und i hob ma docht: Jo, Lehrerin könnt ich mir gut vorstellen und dann is mir

130 Spanisch eigentlich auch schnell dazu eingefallen. Es hat jetzt nicht das Schlüsselergebnis

131 gegeben, oba ich bereu's nicht. Keinen Tag [lacht].

132 I1: Okay.

133 IP3: Also es war die richtige Entscheidung.

134 I1: Und, und was ähm, was gefällt dir so gut an dem, an dem Beruf?

135 IP3: Ich mag die Altersgruppe irrsinnig gern.

136 I1: Mhm.

137 IP3: Also ich arbeit' irrsinnig gern mit diesen 14- bis 19-Jährigen und ähm jo. Ich mag's so

138 gern, weil sie in ihrer Persönlichkeit so viel äh entwickeln in diesen Jahren. Weil ah sie

139 irrsinnig schnell sind im Kopf, die meisten zumindest. Äh und jo, weil's afoch Spaß mocht,

140 ihnen eine neue Welt zu eröffnen, weil Fremdsprachen sind für mich immer so der Schlüssel
141 für ein neues Land, eine neue Kultur, ma kann a bissl mehr von der Welt ähm zu seinem
142 Eigenen zählen. Und des is afoch schön eben, wenn's dann kommen und sagen: Ja und der
143 hat geschrieben und was heißt das [Anspielung auf Schüler, die wir vorher am Gang
144 getroffen hatten und die Fragen zu einer SMS von einem spanischen Freund hatten] und das
145 is afoch schön. Das macht afoch ganz viel Spaß.

146 I1: Und ähm hat sich eigentlich die Unterrichtspraxis geändert mit der Einführung von [Tür
147 geht auf, zwei Lehrer treten ein], ich meine die Regeln haben sich schon geändert, es wird
148 jetzt kompetenzorientiert,...

149 IP3: ...Genau...

150 I1: ...aber hat sich die Praxis auch verändert?

151 IP3: Ähm jetzt mit der Zentralmatura meinst du?...

152 I1: ...Genau, im Schulalltag...

153 IP3: ...Im Schulalltag...

154 Lehrer 1: ...Ja Hallo!

155 Lehrer 2: Hallo!

156 IP3: ...ja ich denke schon...

157 I1, I2: ...Grüßgott!...

158 IP3: ...Hallo! [Die beiden Lehrer reden ab jetzt im Hintergrund auf einem entfernten Platz] Ja,
159 hat sich schon verändert, indem ma mehr kom..., jo, is jetzt schwierig. Is, vielleicht achten wir
160 jetzt mehr auf die Kompetenzen. Also vielleicht is do da Fremdsprachenunterricht ned
161 unbedingt das beste Beispiel, weil i glaub, wir hobn des vorher ned vü anders gmocht. Also
162 den europäischen kom..., Referenzrahmen gibt's ja schon viel länger...

163 I1: ...Ja...

164 IP3: ...und der is sehr kompetenzorientiert auch schon gewesen, ah vielleicht haben wir jetzt
165 einfach nur mehr Fokus darauf. Ich persönlich hob jetzt nicht wahnsinnig viel verändert,
166 außer dass ich's halt wirklich benenne ja und sage: Jetzt trainieren wir die Kompetenz und ja.
167 Prinzipiell glaub ich, grad im Fremdsprachenunterricht hat sich da nicht so viel verändert.

168 I1: Okay. Und hast du mit deinem Unterricht das Gefühl, dass du bestimmte Erwartungen,
169 zum Beispiel von Eltern, Schule, Lehrer erfüllen musst?

170 IP3: Ja, hab ich schon. Also ich habe, also ich glaub, ich muss die Erwartung erfüllen, ähm
171 dass sie gut zum Ziel Matura kommen. Ah, was aber jetzt, jo, ich muss die Erwartung
172 erfüllen, dass es ihnen auch Spaß und Freude macht....

173 I1: ...Mhm...

174 IP3: ...das ist die Erwartung, die ich selbst an mich habe ahm und natürlich die
175 verschiedensten Vorgaben, jetzt eben mit Schularbeiten, also einfach so bürokratische
176 Vorgaben und Erwartungen, die ich erfüllen muss. Und Erwartungen von den Eltern krieg ich
177 jetzt nicht so mit in der Altersgruppe, also manchmal kommt's schon, dass sie gerne, jetzt
178 zum Beispiel die Eltern gerne hätten, dass sie informiert werden, wenn Tests und Schul...,
179 Wiederholungen ausgemacht werden. Das ist dann eine kompl..., also das geb ich dann ab
180 an die Schüler, weil ich sag, sie müssen auch zur Selbständigkeit erzogen werden. Die
181 Schularbeitstermine sind im elektronischen Klassenbuch einsehbar und Wiederholungen und
182 Tests müssen sie einfach mit 17 Jahren selbständig auf die Reihe kriegen, da kann ich nicht
183 mehr bei der Mama anrufen und sagen: Am 25. haben wir Vokabel-Wiederholung. Aber
184 diese Erwartung gibt's von den Eltern manchmal schon.

185 I1: Okay.

186 I2: Und ahm wenn jetzt so eine Stunde gut läuft wie heute, wer is da verantwortlich für
187 diesen guten Ablauf, findest du?

188 IP3: Alle...

189 I2: ...Mhm.

190 IP3: Also die Schüler und ich, wobei ich natürlich die größere Verantwortung bei mir sehe,
191 weil ma gewisse Dinge einfach anleiten muss und es sind so viele Faktoren: Die Schüler
192 haben a irrsinnig gutes Gespür, wie man gelaunt is und wie man drauf is und sie können da
193 immer sofort ansetzen, ja. Und wenn ich mal a bissl genervter und gestresster bin, dann
194 kann's sein, dass sie noch nerviger sind und manchmal is es aber auch so, dass sie gerade
195 dann besonders mitarbeiten und besonders brav sind, das hängt immer von vielen Faktoren
196 ab. Aber die größere Verantwortung seh ich bei mir, aber die Schüler haben schon auch eine
197 Eigenverantwortung.

198 I2: Mhm. Und für die Leistungen der Schüler?

199 IP3: Ähm auch beide. Also ich bin dafür verantwortlich, dass ich sie gut dorthin bringe und
200 dass ich die, die Richtlinien klar setze und die Termine klar setze und sie sind dafür
201 verantwortlich, dass sie dann zu diesem Zeitpunkt vorbereitet sind. Ich kann's ihnen nicht in
202 den Kopf trichtern.

203 I2: Mhm. Und für so Klassenklima oder Atmosphäre?

204 IP3: Liegt auch wieder die Verantwortung für mich bei beiden, wobei ma als Lehrer schon
205 viel dazu beitragen kann, also eben gerade in der Klassenvorstandsklasse...

206 I1: ...Mhm...

207 IP3: ...fühl ich mich sehr verantwortlich für das Klassenklima und versuch' das auch eben mit
208 Aktivitäten, mit gemeinsamen, äh zu stärken und zu fördern, die Klassengemeinschaft

209 beziehungsweise wenn Probleme auftreten, ahm ist's mir besonders wichtig, dass wir einen
210 offenen Umgang damit haben, also dass wir wirklich drüber reden und das haben wir schon
211 öfter jetzt gemacht, dass wir uns dann einfach zusammensetzen und das Problem auf den
212 Tisch legen und dann wird darüber gesprochen, weil das auch ein Wert ist, den ich ihnen
213 mitgeben möchte.

214 I2: Mhm.

215 IP3: Also seh ich da die Verantwortung auch beim Lehrer, aber natürlich auch bei den
216 Schülern, weil wenn ich jetzt rausgeh' und...

217 I1: ...Ja...

218 IP3: ...hinter mir die Tür zufällt, dann müssen schon sie das weiter umsetzen.

219 I2: Mhm.

220 IP3: Wenn es ihnen ein Bedürfnis ist.

221 I1: Ja.

222 I2: Ja. Und ahm wie, ähm...

223 [Lehrer 1 geht hinaus] I1, I2, IP3: ...Wiederschaun!

224 I2: Wie, wie ist es so im, im Lehrerzimmer jetzt? Wie erleben Sie das?

225 IP3: Ja es is...

226 I2: ...Oder wie erlebst du das?

227 IP3: Also wir haben irrsinnig ein nettes Kollegium, das ist total super. Ah man sieht, es is ein
228 bissl klein...

229 I1: ...Ja.

230 IP3: Also es is monchmoi a bissl eng,...

231 I1: ...Ja...

232 IP3: ...wenn da wirklich auf jedem Platz wer sitzt, dann is das schon recht laut und recht eng.
233 Und dann eben is hier die Kaffeekanne und jo, da muss man da sich vorbeiquetschen. Das
234 is...

235 I1: ...Und man hat als Lehrer nur dieses Zimmer...

236 IP3: ...Ja...

237 I1: ...in der Schule,...

238 IP3: ...Ja...

239 I1: ...um zu arbeiten, zu besprechen...

240 IP3: ...Genau. Das ist unser einziges Lehrerzimmer.

241 I1: Okay.

242 I2: Und so Vorbereitung, wo macht man das?

243 IP3: Ähm, also...

244 I2: ...Oder Nachbereitung? Vor- und Nachbereitung?
245 IP3: Ich mach's meistens zuhause, weil i do einfach kan Platz und ka Ruhe hab.
246 I1: Ja.
247 IP3: Was ich gerne mach, is eben am Freitag hob i lang, do is kaum mehr wer da, do bleib i
248 gern no a bissl länger und richt mir gleich die nächste Woche her. Donn kann i viele Sachen
249 dalassen und kann des Wochenende auch ein bissi besser genießen, wenn ich's einfach
250 dalass. Ah aber eigentlich passiert der Großteil zuhause, auch in einer Freistunde, es sind
251 dann so viele Leut da, man plaudert dann, dann klopf't an der Tür, dann braucht jemand
252 was von, von mir, da kommt man eigentlich ned zu viel.
253 I1: Ja.
254 I2: Mhm. Also das klingt jetzt eigentlich sehr so freundschaftlich,...
255 IP3: ...Jo...
256 I2: ...is es das auch, oder...
257 IP3: ...Jo des is es auch, natürlich gibt's immer wieder Probleme, oba prinzipiell haben wir
258 wirklich a recht freundschaftliches Verhältnis do herinnen.
259 I2: Mhm.
260 IP3: Es liegt vielleicht auch daran, weil wir wenige sind. Wir sind 40 Lehrer ungefähr, des is
261 jetz ned so viel. Da gibt's Schulen mit 200.
262 I2: Mhm.
263 I1: Ja.
264 I2: Also dann is a die Möglichkeit, dass man ähm irgendwie ähm Leute besser kennenlernt
265 und...
266 IP3: ...Genau, jo, wir hoben dann immer wieder so Aktivitäten auch, ein Schiwochenende
267 oder so, wo ma wirklich auch noch amal auf a anderen Ebene...
268 I2: ...Mhm...
269 IP3: ...sich trifft und des is a immer ganz nett.
270 I2: Ist das wichtig für dich?
271 IP3: Mhm, schon. Jo. Weil's für mi viel ausmacht, um auch, um gern in die Arbeit zu gehen.
272 I1: Ja.
273 IP3: Da ist das Kollegium schon sehr wichtig.
274 I2: Mhm. Und gibt's auch ähm Distanz oder Hierarchie manchmal?
275 IP3: Jo doch, des gibt's schon auch. Des is unterschiedlich. Des kommt halt immer draufan,
276 natürlich ähm jo. Jetzt welche, die jetzt wirklich schon sehr lange da sind, sind natürlich in
277 meinen Augen in der Hierarchie weiter oben. Ich hob oba jetzt nicht das Gefühl, dass, also

278 dass man das jetzt irgendwie zu spüren bekommt, dass sie jetzt deswegen auch von oben
279 herab mit Jüngeren umgehen, das gar nicht...

280 I2: ...Mhm...

281 IP3: ...Aber das is afoch mei Persönliches. I mein, die, die länger do san, die haben auch
282 schon mehr Erfahrung,...

283 I1: ...Ja...

284 IP3: ...die haben auch schon mehr...

285 I2: ...Ja...

286 IP3: ...zu sagen.

287 I1: Stimmt.

288 I2: Und wie schätzt du die Schule jetzt ein im Vergleich zu anderen Schulen?

289 IP3: Ähm in Bezug auf Unterricht oder in Bezug auf...

290 I2: ...Oder den Ruf oder...

291 IP3: ...Mhm. Ähm do tua i ma schwer. Also i glaub oder ich hoffe, dass wir den Ruf haben,
292 dass wir eine sehr persönliche Schule sind, also auf des wird eigentlich großen Wert gelegt,
293 weil wir eben so klein sind. Das, ich kenn eigentlich fast alle Schüler, obwohl ich nicht alle
294 Schüler unterrichte. Ähm und sie san glaub i ganz gut aufgehoben bei uns. Wie das, der Ruf
295 nach außen ist, wir sind nicht sehr bekannt, ahm weil wir nicht amal, kein eigenes Gebäude
296 haben, jo wir san im, wir san eine Schule der [Institution], eine Privatschule mit
297 Öffentlichkeitsrecht. Wir sind hier eingemietet, wir haben kein eigenes Gebäude, i glaub, des
298 mocht scho viel aus. Ähm und jo, eben klein. [Name der Stadt] is ein Riesen-Schulstandort,
299 da gibt's ganz ganz viele Schulen, wo man auch gern amal den Überblick vielleicht verliert.
300 Die [Name einer anderen Schule] is sehr ähnlich. Also es gibt sehr ähnliche Schulen hier in
301 [Name der Stadt]. Ich glaub, wir sind unbekannt, aber die, die uns kennen, schätzen uns
302 [lacht].

303 I2: Mhm. Hast du dich auch ähm bei anderen Schulen am Anfang beworben...

304 IP3: ...Ja also i hob in verschiedenen Schulen gearbeitet, ich hab im Gymnasium gearbeitet
305 und in der HAK auch.

306 I2: Mhm.

307 IP3: Und i muas wirklich sagen, das kann ich aus vollster Überzeugung sagen: Ich hab mich
308 am, hier am Wohlsten gefühlt.

309 I1: Okay.

310 I2: Woran, woran liegt das?

311 IP3: Ahm zu einem großen Teil schon auch am Kollegium. An den Schülern, ich mag das,
312 dass, sie müssen hier jedes Jahr ein Praktikum machen. Ahm ich mag das, dass sie sehr

313 ahm, sehr nahe an der Realität leben, die wissen, was arbeiten heißt und sie haben dadurch
314 irgendwie einen anderen Bezug zur Welt, hab ich das Gefühl, also i mog des sehr gern. Des
315 kommt sicher auch noch dazu, diese, die, jo, die Art der Schüler, die wir haben.
316 I2: Mhm. Also is dir des wichtig, würdest du sagen, dass so anwendungsorientiert vielleicht,
317 dass ma als Mensch ist, oder auch im Unterricht.
318 IP3: Ähm jo auch, aber ned nur, sondern es is afoch: Die Erfahrung lässt sie reifen auch. I2:
319 Mhm.
320 IP3: Wennst mit 15 zwei Monate in da Gastronomie arbeitest, kommst du gereift zurück.
321 I1: Ja. Ja.
322 I2: Und ähm würdest du sagen, dass so zwischen Schülern auch manchmal bissl
323 Wettbewerb oder sowas da is...
324 IP3: ...Ja, auf jeden Fall...
325 I2: ...Konkurrenz...
326 IP3: ...Ja, auf jeden Fall. Also es kommt halt immer auf die, die Klasse auch an. Es gibt
327 Klassen, da ist eher ähm eher der Wettbewerb nach unten, sagn ma mal so. Also wer bringt
328 weniger Hausübungen...
329 I1: ...Aha!...
330 IP3: ...Ja, das gibt's auch. Aber es gibt auch viele Klassen, wo der Wettbewerb schon eher
331 nach oben halt is, also: Wer kann's besser?...
332 Lehrer 2: ...Tschüss, Pfiati!
333 I1 und I2: Ciao!
334 IP3: Scheans Wochenende!
335 Lehrer 2: Ebenfois!
336 [Lehrer 2 verlässt den Raum und schließt die Tür]
337 I2: Also was Leistungen dann betrifft,...
338 IP3: ...Genau...
339 I2: ...nach oben oder nach unten.
340 IP3: Genau, es gibt beides.
341 I2: Mhm.
342 IP3: Und dann, ja. Da versuch ich halt ganz schnell, das wieder umzudrehen, weil das find i
343 eigentlich furchtbar. Wenn der Wettbewerb nach unten geht...
344 I2: ...Dieser Wettbewerb nach unten...
345 IP3: ...Genau, ja. Und ma muss, find i grad bei Wettbewerb eben sehr gut aufpassen, dass
346 es eben nicht in eine ungesunde Richtung auch geht. Also ich finde einen gewissen Grad an
347 Wettbewerb ja gut, aber es müssen auch immer die Schwächeren noch die Chance und

348 Möglichkeit haben, sich was sagen zu trauen, gerade in der Fremdsprache, ohne jetzt von
349 den anderen ausgelacht zu werden oder: Ma, jetzt hat sie's immer no nit verstanden oder so
350 I1: Ja.

351 I2: Und äh also bis wie weit geht so gesunder Wettbewerb dann für dich? Oder wo hört der
352 auf, oder...

353 IP3: ...Ähm der hört dann auf für mi, wenn sie andere wirklich beleidigen. Also sie können
354 sich ja selber mehr anstrengen, wenn sie besser werden wollen, aber wenn ich da anfange,
355 andere hinunterzudrücken, ja, hört für mich der gesunde Wettbewerb auf.

356 I1: Und wie, wie gehst du damit um im Unterricht, wenn du bemerkst: Hey, das ist nicht mehr,
357 äh, jetzt ist es echt nicht mehr produktiv oder...

358 IP3: ...Ich sprech's an und sag: Des find i jetzt ned in Ordnung, des möcht ich ned in meinem
359 Unterricht. Und ja. [...] Meistens ist's ihnen dann furchtbar peinlich.

360 [I1 lacht]

361 I2: Und es gibt also schon auch dieses, dass man sich anspricht, oder dass man dann besser
362 wird?

363 IP3: Ja, schon.

364 I2: Oder die ganze Klasse vielleicht durch Wettbewerb bissl...

365 IP3: ...Ja, ja. Schon auch ein bissi. Ja.

366 I2: Mhm. Und zwischen unterschiedlichen Klassen, gibt's das auch?

367 IP3: Ähm das ist ganz ein großes Thema, weil ich hab ja immer nur Gruppen, also die
368 Klassen sind immer geteilt in zwei Sprachgruppen. Und es wollen immer alle Gruppen
369 wissen, wie die andere Gruppe ist, ob die andere Gruppe besser ist oder schlechter ist und
370 ob sie weiter ist die andere Gruppe oder ob sie weiter sind. Und da muas ma a irrsinnig
371 aufpassen, dass ma jo ned zvu sogt, jo. Da is ma, manchmal is ma schon versucht, dass
372 man sagt: Ma, die andere Gruppe hat das jetzt aber viel schneller hingekriegt oder viel
373 besser hingekriegt oder die andere Gruppe ist schon viel weiter. Äh da muss i mi selber
374 schon oft ziemlich zammreißen, weil des find i, is ned in Ordnung.

375 I2: Mhm.

376 IP3: Es is jede Lernergruppe anders. Und sie wollen's dann auch, sie versuchen's dann auch
377 herauszukitzeln [I1 lacht] und do muas ma eben gonz standhaft bleiben, dass ma sagt: Das
378 is ganz egal, das hat mit euch überhaupt nichts zu tun, wie weit die andere Gruppe is [lacht].

379 I2: Also es würd passieren eigentlich leicht, dass man das...

380 IP3: ...Ja, eigentlich schon.

381 I2: Mhm, mh [lacht].

382 IP3: Ja.

383 I2: Und wie ist das im, im Kollegium jetzt? Gibt's das da auch, dass man bissl schaut: Okay,
384 wer ist weiter oder ist der schneller...

385 IP3: ...Ahm also meinst jetzt mit den, mit den Dingen, die man im Unterricht durchnimmt und
386 so?

387 I2: Zum Beispiel, ja.

388 IP3: Also wenn man jetzt zum Beispiel mit anderen Spanisch-Lehrern oder anderen
389 Italienisch-Lehrern, jo, gibt's schon auch. Ähm, kommt halt draufan. Es ist halt vor allem jetzt
390 verändert worden durch einen Neuzugang voriges Jahr. Es war vorher alles immer sehr
391 harmonisch und durch diese Vertretung, die jetzt noch immer bei uns ist, hat sich das etwas
392 verändert und is mehr Konkurrenz entstanden

393 I1: Aha!

394 IP3: Ähm jo, hab ich halt das Gefühl, mehr von ihrer Seite aus, ich versuch mich da eher
395 rauszunehmen. Aber auch das gibt's und das ändert sich oft mit wenigen Personen halt dann
396 recht schnell. Jo, i mein, im Prinzip find ich ja, kommt's halt auch immer viel auf die
397 Lernergruppe drauf an, die man hat, wie schnell man vorankommt, wie viel man machen
398 kann. Ich hab das am Anfang schon irgendwie gehabt, den Druck: Ich muss auch das und
399 das alles durchbringen, mich an die Kollegen anpassen. Den Druck hob i jetzt nimmer so,
400 weil ich irgendwie auch das mit den Jahren, hat man dann halt irgendwann mal das Gfühl:
401 Des passt schon, das wird schon okay sein. Wenn man mal die erste Matura gehabt hat, ist's
402 auch: Ja, hat schon gepasst, sind zur Matura gekommen, haben's alle geschafft, ist in
403 Ordnung. Ähm also dass ich jetzt da so auf die, wie weit sind die anderen, das mach i jetzt
404 momentan eigentlich weniger.

405 I2: Mhm. Kannst du uns vielleicht erzählen von so a Situation, die jetzt da war mit der, mit
406 der Vertretung oder wo das angespornt wird...

407 IP3: ...Achso ja, ja, ähm [...] ah, hm, das ist jetzt schwierig, das auf eine Situation zu bringen.

408 I2: Oder mehrere?

409 IP3: Ahm jo ähm, Informationen, die dann zum Beispiel eben nicht ganz offen weitergegeben
410 werden oder so, ja. Das passiert dann halt manchmal, wenn man's über drei Ecken hört,
411 dann ist das oft a bissl unangenehm. Das versuch ich dann offen anzusprechen, damit ma
412 das wieder am Tisch haben und dann wieder klären können. Aber da hat man, da ist halt
413 dann manchmal eben des, des Gefühl, dass die Informationen bewusst nicht weitergegeben
414 werden, um einen Nachteil für andere Personen zu schaffen.

415 I1: Mhm!

416 IP3: Und das fällt für mich dann schon in die Richtung Konkurrenz eigentlich...

417 I1: ...Ja.

418 I2: Mhm. Damit man selber vielleicht...
419 IP3: ...besser...
420 I2: ...Mhm.
421 IP3: Oder schneller, oder früher dran ist mit gewissen Dingen, ja.
422 I2: Mhm. Und ähm weil du gesagt hast, die Matura...
423 IP3: ...Mhm...
424 I2: ...oder dass du gesehen hast: Die Ersten sind amal durch. Das hat dir, das hat dich
425 erleichtert irgendwie?
426 IP3: Jo, des hot mir a gewisse Sicherheit gegeben, dass des, was ich unterrichtet hab, eh
427 gepasst hat.
428 I2: Mhm. Also Matura ist schon bissl so ein Ziel, oder, auf das man...
429 IP3: ...Ja, schon. Es ist so, ist nicht das einzige Ziel und es ist nicht nur das Ziel, aber es ist
430 für mich halt irgendwo schon ein bissi das Feedback: Hat es gereicht, was ich ihnen
431 beigebracht habe.
432 I1: Ja.
433 IP3: War es genug [...]
434 I2: Dann wollt ma dich noch fragen, ähm, genau, wie schaut's mit so [Geräusch]
435 Zusammenarbeit aus zwischen, zwischen Lehrern. Wird das bewusst gefordert von euch
436 oder äh entsteht das oder ist da eher gar nix an Kooperation?
437 IP3: Es kommt irrsinnig drauf an, also es gibt, find i, schon recht viel Kooperation, wir haben
438 in der Fachgruppe eigentlich immer des, also es is immer Usus, dass ma viele Sachen
439 austauschen, dass ma uns wirklich unterhalten, was ma wo machen, dass ma...
440 I2: ...Also die gleichen Fächer?
441 IP3: Die gleichen Fächer,...
442 I2: ...Okay...
443 IP3: ...genau. Aber auch fächerübergreifend unterhalten wir uns eigentlich sehr viel und, und
444 mit Englisch. Es kommt halt immer drauf an, wie gut man mit Menschen zusammenarbeiten
445 kann. Ich mag alle irrsinnig gern, aber ich kann nicht mit jedem perfekt gut
446 zusammenarbeiten. Ich kann irrsinnig gut mit dem Religions- und Geschichtelehrer
447 zusammenarbeiten, mit dem hab ich schon viele Projekte gemacht, ein Rom-Projekt zum
448 Beispiel oder verschiedene Exkursionen, die gut gepasst haben für beide. Ähm oder mit der
449 Englisch-Lehrerin von einer Klasse hab ich schon einige Projekte, haben wir eine
450 Stadtführung gemacht auf Englisch/Italienisch und Kochen, mit Kochen arbeiten wir sehr
451 stark zusammen, machen wir oft Projekte, eben Fremdsprache/Kochen und jo, italienische

452 Küche, spanische Küche, da lässt sich recht viel machen. Aber es ist, wie gesagt, das
453 kommt halt drauf an, mit wem man wirklich gut zusammenarbeiten kann...

454 I1: ...Ja.

455 I2: Mhm. Äh wird's gefordert oder macht's ihr das selbständig?

456 IP3: Na, es wird äh, es wurde auch gefordert, also wir haben auch den Auftrag von der
457 Direktorin bekommen, dass wir fächerübergreifend mehr machen sollen.

458 I2: Mhm.

459 IP3: Ähm jo. Aber es war vorher eigentlich auch schon so.

460 I1: Okay.

461 IP3: Also wir haben eigentlich das, was wir immer gemacht haben dann, oder was sich halt
462 auch entwickelt und entst..., manche Sachen entstehen einfach relativ spontan im Gespräch,
463 haben wir dann halt auch noch verschriftlicht und ihr geschickt.

464 I2: Mhm. Okay, also eher so bürokratischer [räuspert sich]...

465 IP3: ...Ja, dass sie halt einfach informiert ist wirklich von den ganzen Sachen...

466 I1: ...Ja...

467 IP3: ...Man verliert den Überblick dann.

468 I2: Mhm. Und äh jetzt innerhalb dieser Fachgruppe hast du gesagt, sowieso,...

469 IP3: ...Genau, genau...

470 I2: ...tauscht man sich sowieso aus. Machen das alle eigentlich?

471 IP3: Das machen alle, ja.

472 I2: Okay.

473 IP3: Soweit ich den Einblick habe, machen das alle, ja.

474 I2: Mhm.

475 IP3: Eben vor allem auch jetzt mit der neuen Matura, wo man die Themenpools ja
476 gemeinsam erstellen muss für die gemeinsame Matura, ergibt es sich sowieso. Ich mein, ich
477 muss sagen, ich geb nicht mehr alle meine Materialien her, das hab ich gemacht [lacht], das
478 mach ich nicht mehr. Weil's einfach, jo. Ich geb' gerne Dinge her, aber ich geb' nicht
479 gesammelt alles, das mach' ich nicht mehr, das war viel Arbeit und ja. Ich tausche gerne
480 aus...

481 I2: ...Also das hast du gemacht?...

482 IP3: ...Ich hab das gemacht, ja.

483 I2: Okay.

484 IP3: Und ich hatte nicht so gute Erfahrungen damit, also werd' ich das jetzt, hab ich mir
485 vorgenommen, in Zukunft eher vorsichtiger zu sein...

486 I1: ...Aha!...

487 IP3: ...und halt Dinge herzugeben, die, aber nicht alles.
488 I2: Mhm.
489 I1: Achso, haben dann andere irgendwie Missbrauch gemacht davon, oder...?
490 IP3: Äh ja es ist dann afoch, tja, sind dann verschiedene Situationen entstanden, die dann
491 nicht so angenehm waren irgendwie, zum Beispiel, dass dann eben mit meinen Materialien
492 halt, ähm als eigene ausgegeben wurden und so weiter, ich mein, das muss nicht sein.
493 I1: Nein.
494 I2: M-m. Und das gibt's jetzt nicht mehr, weil du dich eben da davor...
495 IP3: ...Ähm jo, ich versuche halt, mich da jetzt in einer gewissen Art und Weise abzugrenzen
496 und versuch nach wie vor, gut zusammenzuarbeiten, aber ich muss ja nicht...
497 I1: ...Alles...
498 IP3: ...alles hergeben und alles machen [lacht].
499 I2: Mhm. Und würdest du sagen, dass dir die Kollegen wichtig sind prinzipiell?
500 IP3: Ja, prinzipiell schon.
501 I2: Auch Beziehungen oder eher so der Austausch?
502 IP3: Na, auch dass die Beziehung im Kollegium passt, ist mir auch wichtig.
503 I2: Mhm. Damit die Atmosphäre...
504 IP3: ...Genau. Ich bin ein harmoniebedürftiger Mensch.
505 [I1 und IP3 lachen]
506 I2: Okay.
507 IP3: Also ich mag das gern, wenn ma eine gute Atmosphäre hat. Man muss ja nicht immer
508 äh privat auch was miteinander unternehmen, aber einfach eine nette, kollegiale,
509 freundliche...
510 I1: ...Ja...
511 IP3: ...Stimmung im Lehrerzimmer ist schon viel, viel angenehmer. Wenn man eben auch
512 mal reinkommen kann und zum Beispiel sagen kann: Ma, die Stunde ist jetzt überhaupt nicht
513 gut gelaufen, ähm das schätz ich sehr, dass man des do eigentlich meistens kann.
514 I1: Ja.
515 IP3: Ohne, dass dann nachher unter vorgehaltener Hand gesprochen wird: Na, die hat's
516 nicht im Griff oder wie auch immer, sondern dass man einfach mal sagen kann: Ma, heute
517 hat's irgendwie ned passt.
518 I2: Mhm. Und ähm dann würd ma noch gern wissen, wie schaut's mit äh Schüler
519 unterschiedlicher sozialer Herkunft aus?
520 IP3: Mhm. Ahm is bei uns wahrscheinlich nicht so ein großes Thema, weil wir Privatschule
521 mit Öffentlichkeitsrecht sind, das heißt, sie müssen Schulgeld bezahlen...

522 I2: ...Mhm...

523 IP3: ...Das heißt, eine gewisse, sag ich jetzt mal, sozial benachteiligtere Schicht kommt gar
524 nicht zu uns, weil's zu teuer ist einfach, schlicht und ergreifend. Ahm sonst haben wir das
525 Problem schon auch immer wieder, dass die Leute zwar das Schulgeld zahlen können, aber
526 dann ein Problem haben, wenn's um Sprachreisen, Exkursionen und so weiter geht. Da
527 haben wir aber eben dadurch, dass wir eine Privatschule sind, auch wieder die Möglichkeit,
528 die aufzufangen und dann halt mit Schulmitteln die mitzufinanzieren. Das haben wir konkret
529 heuer bei der Sprachreise nach Italien, bei der Sprachreise nach Irland und bei der
530 Exkursion, die ich gemacht hab mit ihnen nach [Stadt], haben wir auch eine mitfinanziert.
531 Das versuchen wir dann halt möglichst, ohne dass die anderen Mitschüler das mitkriegen...

532 I1: ...Das wissen...

533 IP3: ...Ja...

534 I2: ...Mhm. Und wie sie sich untereinander verstehen, was hast du da für einen Eindruck?

535 IP3: Die Schüler?

536 I2: Mhm.

537 IP3: Jo...

538 I2: ...auch jetzt wenn mal wer von, also andere soziale Herkunft hat oder...

539 IP3: ...Das kommt drauf an. Das kommt immer auf die Personen an, also ich hab
540 verschiedene, äh die jetzt eher, sag ich mal, aus sozial schwächeren Schichten kommen, die
541 irrsinnig gut integriert sind und irrsinnig gut aufgefangen sind und auch welche, die aus
542 höheren sozialen Schichten sind, die keinen guten Stand haben, das kommt immer sehr auf
543 die Persönlichkeit an. Prinzipiell ist es schon so, dass es oft Klassen gibt, wo's halt ein, zwei
544 Außenseiter gibt. Das ist leider so. Jo.

545 I2: Wie wird man zum Außenseiter, glaubst du?

546 IP3: Das ist eine gute Frage [lacht], ich weiß es nicht.

547 I2: Aber du hast nicht das Gefühl, dass es jetzt mit Noten vielleicht auch bissl zu tun hat?

548 IP3: Nein, nein. Na, bei, das glaub i ned, bei denen allen nicht.

549 I2: Mhm. Dann ist doch eher persönliche...

550 IP3: ...Ich glaub schon, ja.

551 I1: Ja.

552 I2: Und ähm wie siehst du dich in der Zukunft,...

553 IP3: ...Hm als Lehrerin oder als...

554 I2: ...was hast du für Pläne?

555 IP3: Generell?

556 I1: Generell.

557 IP3: Also ich möchte, jo, gern weiter unterrichten, es mocht ma afoch wirklich viel Spaß, i
558 hoff, i hob die Möglichkeit dazu, weil's halt immer, Stunden, immer a bissi schwierig. Und jo,
559 privat halt auch Weiterentwicklungen, also i möcht gern Kinder und eine Familie. Das sind so
560 die Pläne [I1 lacht] für die nächsten zehn Jahre [lacht].

561 I2: Und warum ist es schwierig mit den Stunden, wird das gekürzt oder wie schaut das aus?
562 IP3: Ah es sind wenig Schüler, wir haben momentan einfach eine Flaute, was Schüler betrifft.
563 Das sind sehr geburtenschwache Jahrgänge bis 2020 und das merkt man einfach bei den
564 Anmeldungen auch.

565 I2: Mhm.

566 IP3: Das heißt, man muss halt schauen, wie das alles halt so weitergeht. Aber bis jetzt hat's
567 passt, das wird schon passen...

568 I1: ...Ja. Irgendwie...

569 IP3: ...Genau.

570 I2: Also von den Schülern sind natürlich auch dann bissl eure Jobs abhängig...

571 IP3: ...Richtig, genau. Genau. Also wir haben jetzt zum Beispiel immer zwei Sprachen...,
572 zwei Italienischgruppen, zwei Französischgruppen gehabt und heuer haben wir auch noch
573 zwei, aber nächstes Jahr haben wir nur mehr eine Italienischgruppe, eine Französischgruppe
574 und eine Spanischgruppe, also das merkt man halt dann schon. Aber nachdem Spanisch
575 eingeführt wird, denk ich mir, wird's schon passen.

576 I1: Ja.

577 I2: Mhm.

578 IP3: Weil i bin die Einzige do.

579 I1: Da hast du Glück [lacht]...

580 IP3: ...Da hab ich Glück, ja [lacht]. Genau.

581 I2: Werden wahrscheinlich nicht alle das Glück haben [Tür geht auf, ein Lehrer betritt den
582 Raum].

583 IP3: Nein, ganz sicher nicht. Ganz sicher nicht.

584 Lehrer: So da, na meine Damen, ihr wollt's goa ned Schluss mochen...

585 [alle lachen]

586 IP3: Na.

587 Lehrer: Na ist's so schön da?

588 IP3: Na unbedingt.

589 [kurzes privates Gespräch zwischen den zwei Lehrpersonen; daraufhin verlässt der Lehrer
590 den Raum]

591 I1: Ja das war eigentlich eh...

592 I2: ...Ja das war eh...
593 I1: ...die letzte Frage. Also danke...
594 I2: ...die letzte Frage...
595 IP3: Aso, des wor schon die letzte Frage!
596 I1 und I2: Ja!
597 IP3: Bitte, gerne!

TRANSKRIPT 4

Aufnahmetag: 13.02.2015

Aufnahmezeit: von ca. 9:45 Uhr bis ca. 10:35 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP4... Interviewperson 4

1 I1: Gut, dann fangen wir, dann fangen wir an. Na zuerst, danke, dass Sie mitmachen wollen
2 und Zeit haben für uns. Unsere Masterarbeit, das Thema unserer Masterarbeit ist also die
3 Evaluation von Unterricht [Schulglocke läutet] äh und das wollen wir machen mit am Anfang
4 sehr offene Fragen, am Anfang des Interviews, und später dann ein Paar spezifischere
5 Fragen. [Schulglocke hört auf] Und ja äh selbstverständlich ist alles was Sie sagen, das wird
6 anonymisiert...

7 IP4: Das ist wurscht.

8 I1: Okay.

9 IP4: Komplet egal.

10 [alle lachen]

11 I1: Gut, dann ähm wollen wir gern wissen, wie Sie diese Stunde, wo wir grad dabei waren,
12 wie Sie die erlebt haben. [Stille] Wenn Sie an dieser Stunde zurück denken, was ja, ähm,
13 was, was kommt dann in, bei Ihnen auf? Welche Beschreibung, Wörter, Gefühle...

14 IP4: Ich mein, ich bin ganz froh. Die sind ja sehr schwach und die haben alle die Laptops in
15 Ordnung gehabt ja. Und ich mag die sehr gern und dann glauben die immer, man muss
16 nichts tun und wenn ich komme, haben zwei Leute ein Buch gehabt und und bei machen ist
17 die Laptop nicht gegangen und wenn ich dann was reinstelle, dann kommt keiner dazu und
18 jetzt hab ich schon Aktion scharf gemacht und hab wirklich immer... und jetzt funktioniert das
19 und das freut mich dann schon ja. Das freut mich dann schon... ja...

20 I1: Also, das...

21 IP4: Ich bin gern in der Klasse ja. Hm-m.

22 I1: Und äh Sie haben gesagt, Sie, Sie mögen die Schüler gern, und...

23 IP4: Ja, ja

24 I1: ...was, woran liegt das?

25 IP4: Keine Ahnung, die sind ja lieb.

26 I1 lacht.

27 IP4: Also für mich ist schwierig, dass ich sie benoten muss. Das will ich gar nicht. Ja, für
28 mich ist das so schwierig. Ich versuch den Zugang nicht über die Leistung zu haben als
29 Lehrer, als... du bist immer der Beurteiler, das mag ich gar nicht ja. Des so... und und ich
30 mag dann auch gar nicht wenn ich dann sehr streng sein muss. Weil ich will ja, dass die was
31 können. Also ich verlang dann schon viel, und wir haben eine Parallelgruppe, und die
32 machen weniger ge? Das verlang ich und dann ärgert's mich eigentlich, dass ich so, so
33 Aktionen setzen muss, von denen ich gar nichts halte, weil ich sag's, jo bitte mochs das, bitte
34 tuets das, ich sag's fünf mal, ich sag's zehn mal, fünfzehn mal, aber die tun's nicht und die
35 brauchen wirklich, dass man sogt, du das akzeptier ich nicht, das ist einfach ein Fünfer, weil

36 du hast... ich kann eine Schularbeit nicht akzeptieren, wenn der über die ganzen USB Sticks
37 geht ja, weil ja immer geschwindelt wird und und wir haben drei Stunden pro Woche, wo die
38 ähm ins... äh Lehrer haben, die ihnen das reparieren und die gehen einfach nicht hin. Und
39 dann muss ich da immer so... sein wie ich gar nicht will, ge. Dass ich Fünfer vergeben muss
40 oder weiß ich, Minus vergeben muss. Oder dass ich da so mahnen, predigen... aber es geht
41 leider anders nicht ja. Und das mag ich nicht so gern. Aber dann heute, waren die Laptops
42 alle gegangen, das hat wirklich... das war harte Arbeit und ich hab ungut werden müssen
43 und das mag ich an den Beruf gar nicht. Das man sich nicht so irgendwas ausdiskutiert und
44 die machen das dann, sondern dass die immer irgendwie... dass man irgendwie mit einer No,
45 No, Note... aber es funktioniert dann so, dann tun die das, ja. Oder auch beim Typen. Äh
46 wenn ich sage, tuets des doch bitte, machen's nicht. Erst wenn sie zwa Minus ham... wenn
47 ich sage, wenn ihr das [Jemand kommt rein, sagt laut: „Ups!“] ... dann äh dann... das ist
48 irgendwie blöd bei dem Beruf ge. Das man's, also das ist schade ge, weil...

49 I1: Wie gehen Sie damit um? Dass...

50 IP4: ...naja, ich versuch's immer, ihnen zu erklären. Dass ich sag: Es geht ned anders. [Stille]
51 Joa, müssen's die Schüler fragen, wie sie's... wie sie das sehen. Natürlich ist's unangenehm.
52 Für die Schüler ist immer angenehmer, ein Lehrer, bei dem alles egal ist. Der keine Leistung
53 haben will. Aber das sehe ich nicht als meine Aufgabe, ge. Ich mein... äh, ich hab gern ein
54 Spaß mit denen und ich versuch's unterhaltsam zu machen und ich versuch die Dinge nicht
55 zu ernst zu sehen. Und ich versuch's immer in der Aufmerksamkeit zu halten. Aber ich weiß
56 auch, dass es bei anderen in unserem Fach so ist, die sagen: Mir ist das egal, wenn der
57 hinten eine ganze Zeit Computerspiel macht, ist mir völlig egal, wenn er nichts kann, fliegt er,
58 fliegt er halt. Mein Ziel ist immer, dass alle da sind, dass ich alle... fördere...

59 I1: Hm-m.

60 IP4: Und ich will ja immer, dass alle durchkommen. Also bei mir kommen eigentlich immer
61 alle durch. Und das ist halt sehr viel Aufwand, und zwischendurch muss ich schimpfen und
62 muss halt sagen: Du, du, du... ist leider in dem Beruf so, ja. Bei mir halt. Aber die anderen
63 sehen das glaub ich auch so.

64 I1: Okay. Und wie... wie haben Sie sich, als Sie äh Lehrerin geworden sind, wieso haben Sie
65 sich dafür entschieden?

66 IP4: Weil ich vier Kinder gehabt hab. Also, ich war Journalistin und in ein PR-Agentur tätig
67 und habe eine Coaching-Ausbildung gemacht und dann hab ich zwei Kinder gehabt. Und der
68 klein war zwei Jahre und dann hab ich Zwillinge gekriegt. Und dann war das nicht mehr
69 möglich und dann hab ich die Ausbildung gemacht mit ähm, mit vierzig. Vierzig war ich, ja.
70 Und dann habe ich eben diese [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] -

71 Ausbildung gemacht, weil die so wenig Lehrer gehabt haben. Und dann habe ich gleich mit
72 der Ausbildung zu unterrichten begonnen und weil dieses [Name des Fachs der von uns
73 besuchten Stunde] ja langweilig ist, habe ich dann noch vor... 2006 hab ich dann noch an
74 der Uni, noch ein Studium, noch ein Lehramtstudium gemacht. Deutsch und Philosophie und
75 Psychologie ja. Das ist natürliche eine große Vielfalt, ja Sonst wird es langweilig.

76 I1: Ja. Und Sie sagen so, dieses... das Leistungsorientierte finden Sie dann negativ...

77 IP4: Ich mag's nicht so gerne. Aber junge Leute brauchen wirklich scheinbar, ich weiß es
78 nicht, es gibt schon einige andere, ma die sind halt, die sind Pubertierende, ja, die kommen
79 rein, die wollen Unterhaltung. Ist ja bei mir auch so, wenn ich ins Lehrerzimmer komm, ich
80 tratsch auch am liebsten. Und wenn's dann heißt, ich muss in den Unterricht, bin ich auch
81 sauer, weil ich lieber tratsche, oder wenn ich auf einem Seminar bin, sitze ich auch hinten
82 drin und tratsch, ja. Mir völlig egal, was der da draußen redet. Ich mein, so bin ich halt, ja.
83 Und so sind die Schüler auch... Und ich sag ja die Sachen nicht nur einmal, nicht zweimal,
84 sondern man sagt's ja eh zehn mal. Dann können sie's halt nicht. Und jetzt muss ich sogar
85 Hausübungen geben, weil die tun ja nichts. Wenn man da irgendwie [unverständlich], sagen
86 sie: das hamma nicht, aber Sie wissen eh ge. Es geht halt nicht. Man muss wirklich die
87 Lehrkraft sein. Und ich rutsch eh dann immer wieder ab ge. Ich muss mich da immer wieder
88 korrigieren und sagen... ma, die müssen das jetzt können. Aber man ist, wie man ist und und
89 das habe ich jetzt zu Erkenntnis genommen. Ich, ich bin ka Machine, die von von September
90 bis äh Juni durchgeht. Nein, und das ist so und das ist so und das ist so. Das ist halt so.
91 Wenn ich gut aufgelegt bin, bin i, denk i ma, ja dann seh ich die Sachen nicht so. Aber ich
92 muss immer wieder... meistens bin ich halt gut aufgelegt ge. Aber ich muss dann wirklich
93 wieder mich korrigieren und sagen, hoppala, die brauchen jetzt wirklich... a bissl so... ja,
94 hoppala, wisst's ihr worum ihr da seids ge? Das sag i dann auch, ich mein... wenn ihr meine
95 Nichte und Neffe wärts, das wär mir lieber, dann müsste ich euch nicht beurteilen ja. Weil ich
96 red gern mit ihnen und sie erzählen sehr viel und sie haben ja auch sehr viel Druck. Und in
97 der Klasse noch immer sehr viel Zeit, aber irgendwann amal müssen sie es schon geben,
98 weil das möchte ich schon, wenn sie rausgehen, sie haben dann auch das Fach drei Jahre
99 gehabt. Ja. Aber natürlich wenn man von draußen kommt, wenn ma irgendwo anders
100 gearbeitet hat... man verlangt eh nur so viel ja. Wirklich das absolut notwendigste.

101 I1: Ja.

102 IP4: Aber ich kann nicht nur mit denen tratschen oder so. Na das verlang ich schon, ich
103 verlang nicht so wenig ja.

104 I1: Und wo se... wie viel... viel Freiheit haben Sie dann, um das auf ihre eigene Weise zu
105 gestalten, in der... in der Klasse...

106 IP4: Ja ich schau einfach bei der Klasse... ich schau mal so, dass es so ist, dass es für alle
107 schaffbar ist. Und das ist auch so, wenn äh ich sehe [Geräusch] einer tut und macht, und,
108 und es gelingt halt nicht so, denke ich mir äh... im Zweifel immer für den Schüler, ja. Dass ich
109 mir denk, ich kann besser schlafen wenn ich weiß, ich hab da kein Leben so zerstört ge. Weil
110 ähm meine Güte, i schlof... ob i a Zweier gib, oder a Dreier gib... ich schlof gleich gut. Und
111 der Schüler, für den hängt oft das ganze Lebensglück davon ab. Wenn er sagt: Ma bitte kann
112 ich einen Dreier haben oder so. Es kost ma nichts wenn ich sag, du was bringst du mir dafür,
113 machst a Referat oder... es kost mir ja nichts ja. Und die haben, die freuen sich dann an
114 Haxen aus, ja. Und das ist dann... jo und bei anderen, die ganz schwach sind, dann schau
115 ich halt, dass ich sie zu jemandem setzte, der gut ist, oder, also, es ist immer noch irgendwie
116 gegangen. Es geht immer irgendwie. Und wenn's bei mir nicht geht, dann geht's bei sieben
117 anderen Fächern auch nicht. Also das habe ich überhaupt noch nie erlebt, dass bei mir äh...
118 aber natürlich... bei einem, die habe ich wirklich a mal durchfallen lassen müssen und dann
119 hab ich die bei der Nachprüfung gehabt, ich hab ihr drei Briefe gesagt, wo ich gesagt hab:
120 Schau dir die bitte genau an. Die hat ned a mal die drei Briefe angeschaut. Also, das muss
121 man schon... manche tun halt wirklich null ja, aber wenn einer a bissl was tut, dann freut man
122 sich ja wirklich über fünf Tropfen, ja.

123 I1: Und Sie haben gesagt, die Schüler, die, die stehen eh so unter Druck, weil sie sp viel zu
124 tun haben...

125 IP4: ...Ja, find ich schon ja.

126 I1: Und haben Sie das auch, dass Sie als Lehrerin ein Druck empfinden?

127 IP4: Ja freilich. Ja. Die ganze Administration ist a Wahnsinn. Jetzt muss ich das
128 elektronische Klassenbuch, da muss ich alles eingeben, dann muss ich einen Brief an die
129 Eltern schreiben, dann muss i a... diese ganzen Tests und das alles vorbereiten. Ich hackl
130 immer, ich war gestern da bis halb 8. Und hab diesen Tests und i hab vorher
131 Mitarbeitskontrolle gehabt. Na mir ist sehr wichtig, dass der Unterricht gut ist ja. Ich mein, ich
132 überprüf das ja. Wenn ich etwas mache, und und die überprüft des dann ned, dann äh
133 machen sie's ja nicht ja. Und ähm joa, das ist viel. Psychologie ääh Philosophie ääh Stunden.
134 Das ganze Wochenende sitz i, wenn ich zum Beispiel Schönheit mache äh ja dann sitz i...
135 keine Ahnung, ein ganzes Wochenende. Leicht ja. Bis i dann weiß was der Hegel dazu
136 gesagt hat, was der Aristoteles und der und der und der, i muss ja firm sein, i muss ja ähm
137 oder in Psychologie... ich mein, ich muss ja schauen, dass das zeitgemäß ist. I geh ja ned
138 her, nehm a Buch und sag, das sind die Nerven, und das ist... na gar nicht, dann schau ich,
139 was ist interessant, was weiß ich, Kriminalpsychologie, wie passt da Freud dazu, wie passt
140 denn do, dann schau i an passenden Film, also ich bereite ununterbrochen vor. Aber das ist

141 ja, für mi, das wieder, was ich frei entscheiden kann, weil sonst würd ich ersticken. Wenn ich
142 permanent das, was ich heute mache, wenn ich permanent äh Spalten mache, wenn ich
143 permanent Briefe mache, das ist ja langweilig. Ich mache da auch in Deutsch jedes Jahr was
144 anderes. Weil ich hab immer dritten Klassen, ich mein, ich mache jede dritte was anderes,
145 also wenn ich zum Beispiel in der einen Klasse die Romantik ganz vertiefe, dann lese ich
146 beim nächstes Mal wenn ich die Romantik hab, andere Bücher. Also, ich lese nie zwei
147 gleiche Bücher, sondern i... das mache ich immer wieder neu, sonst... weil sonst wärs zu
148 langweilig. Der Lehrberuf ist langweilig. Auf Dauer. Ich mein, ich mach ihn jetzt seit fünfzehn
149 Jahren, das ist langweilig ja. Weil du, du bist ja intellektuell, wenn du von der Uni kommst, du
150 hast schon ein gewisses Niveau. Dann kommst zu meinen Schülern und ich mein, äh
151 vielleicht haben Sie's eh mitgekriegt wenn ich so wie da steht, der Ordner Ferienbüro
152 Nachname, was schreibe ich hin? Und die schreiben wirklich Nachname hin. Ich mein, das
153 ist basale Grundstimulierung zum Teil. Das ist ja so wie du als Mutter pausenlos
154 Kindergartenkinder daheim hast, so schön das ist, irgendwie willst a a bissl... und deswegen
155 tua i ma... ja ich mache eh sehr viel. Oder so in Deutsch ge, da denk i mi, joa da mache ich a
156 mal... die Arbeitslosen von Mariental, weil ich mir gedacht hab, das ist klass, das kann ich
157 machen. Aber das muss man natürlich a Bezug zur Realität immer. Du musst immer
158 schauen, wie ist das jetzt, wie war das damals, dann musst geschichtlich, das Erklären was
159 da im Mariental los war, sind ja ganz schlichte Gemüter in einer [Schulform] und i war ja am
160 Anfang, i war da doch sehr sehr lange Journalistin eben und... in einem PR-Büro ähm dann
161 dann komm i da her, was sie alles nicht gewusst haben. Ge zum Beispiel wenn ma nehmen,
162 das Wort Repertoire. Keiner weiß es! Auf die Idee wär ich ja nie gekommen! Wenn in einer
163 [Schulform] bin, dass die Leit nicht wissen was das ist, was ist dann eigentlich deine
164 Visitenkarte? Dann hab i ma dacht, trollt die mich oder so? Und das ist nicht... aber das ist
165 nicht nur in der zweiten Handelsschule, wenn i vier vier, vierten [Schulform] bin, die wissen
166 nicht was das Wort Eintracht heißt. Sie lebten in Eintracht. Das kennen sie nicht. Also, so
167 Sachen! Und wenn i zum Beispiel, mi mein Leben lang auf das reduzieren müsste, dann
168 würde i doch verblöden? Wenn jetzt immer das gleiche aus dem Lehrbuch machen.
169 Deswegen bin ich glücklich wenn ich bei Deutsch, aber ich hackl immer so diese... i hob
170 zweiundzwanzig Stunden, aber ich sitze sicher in der Woche, ich sitze jedes Wochenende
171 für das Philosophen lernen, und schauen was ist im Psychologie, neue Studien, was gibt's,
172 was könnte interessant sein und gleichzeitig vergesse i die hälfte wieder. [lacht] Ja ich muss
173 das immer wieder neu machen.

174 I1: Ja.

175 IP4: Und es muss immer Zeitgemäß sein, von den Zeitungsartikeln her, dann darfst nichts
176 auslassen, weil wir sind ja, wir wollen UNESCO Schule werden. Das heißt, wir müssen uns
177 mit Kritik beschäftigen, mit Demokratie, da muss immer also, wie das im Unterricht... und das
178 ist für mi das Lebendige. Also ich möchte nie Mathematik unterrichten, nie im Leben! Was
179 studieren Sie?
180 I1: Bildungswissenschaft.
181 [Stille]
182 I1: Also, Pädagogik eigentlich.
183 IP4: Was machen's dann damit?
184 I1: Äh ja wir können unterschiedliche Sachen machen. Ab... Zum Beispiel auch in einer
185 Schule arbeiten. Aber...
186 IP4: Als was?
187 I1: Als... Pädagogin?
188 IP4: Na das sind aber keine Schulpädagogen die bei uns arbeiten können. Sie... Sie
189 brauchen Schulfächer!
190 I1: Ja, ja das stimmt. Ich habe auch ein Lehramtsdiplom...
191 IP4: Wofür?
192 I1: Äh We... Ethik.
193 IP4: Das wird aber auch nirgends...
194 I1: Ich weiß. Also, ja ich weiß noch nicht genau was wir nachher damit machen.
195 IP4: Und Sie haben auch nur Ethik?
196 I2: Nein, ich studiere auch Bildungswissenscha...
197 IP4: ...und was machen Sie damit?
198 I2: Ja man kann auch ähm in die Erwachsenenbildung gehen und Lehrerausbildung und...
199 mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten, mit Drogensüchtigen, also das gibt's...
200 IP4: Als was? Was mit Drogensüchtigen?
201 I2: Ja, das ist dann Sozialarbeit...
202 [Stille]
203 IP4: Aber Drogensüchtigen brauchen doch jemanden, der a bissl so über die Sucht und so
204 sich auskennt.
205 I2: Ja natürlich. Da gibt's dann Zusatzausbildungen, aber das Studium ist halt das
206 Grundstein für...
207 IP4: ...das heißt, das geht dann weiter?
208 I2: ...das man auch in der Sozialarbeit gehen kann.

209 IP4: Ja. Weil i hab nämlich a a Studium gehabt und dann hat eine Schule mich nicht
210 genommen. Ich habe Publizistik gehabt und eben auch Pädagogik und auch Italienisch, aber
211 wenn's nicht Lehramt...

212 I2: Hm-m.

213 I1: Hm-m. Ja. Sehr schwierig.

214 IP4: Und Ethik... Ethik hab i a unterrichtet gehabt. Wir haben ein Schulversuch gehabt, das
215 war auch schön. Ethik, da kann man auch so viel machen, Ethik...

216 I1: Ja.

217 IP4: Ethik ist super ja.

218 I1: Ja.

219 IP4: Aber die Schulen sind nicht reif dafür.

220 I1: Na, ja, das habe ich jetzt leider auch bemerkt.

221 IP4: Es gibt einige AHSsen, da hat man Ethik. Aber wir haben's wieder abgeschafft, das war
222 auch sehr viel eben, halt praktische Ethik ist a ganz interessanter Teil für die Schüler.

223 I1: Ja.

224 IP4: Man kann ja a Philosophie machen, aber wenn das Schulsystem ist... man muss a
225 Lehramt haben...

226 I1: Ja.

227 IP4: ...und dann bist du auch das Fach... also es ist schon, wenn i so jung wär... vierzig Jahr
228 kannst drin ned bleiben, jetzt bin ich fünfzehn Jahr eine und... es ist so viel drinnen wenn ma
229 so Bildungsinteressiert ist, das ist halt wirklich... aber ich mag die jungen, ich finds... sie
230 lustig, oder lieb und, und ich bin ja auch Coach hier, so ich berate so, und, und, dann denk i
231 ma, naja, die haben's nicht leicht ge, die kämpfen mit sich, mit der Pubertät und, und die
232 sehen das alles natürlich ganz anders als ich... mit über fünfzig ge, das ist ja logisch.

233 I1: Ja.

234 IP4: Dass die ganz andere Prioritäten haben, die kommen mit dem Körper nicht z'recht, mit
235 den Eltern, sie erleben das halt auch a bissl, ich mein, wenn jeder halt a bissl verlangt ist es
236 für die Schüler schon zu viel, sie haben Rechnungswesen, mathematisch so viele
237 Grundbegriffe...

238 I1: Ja. Hat sich das über die Jahre geändert?

239 IP4: Ja freilich. Das ist a Wahnsinn. Ich hab vor fünfzehn Jahre begonnen. Schularbeiten, die
240 ich damals in einer Handelsschule gemacht hab, die kann ich jetzt noch nicht einmal in der
241 [Schulform] geben. Müss i kürzen. [lacht]

242 I1: Also, da hat... hat sich etwas ver... verschlechtert, oder...

243 IP4: ...ja.

244 I1: Und ha... i.. wird das auf eine andere Seite so kompensiert, oder können sie andere
245 Sachen dann besser als die Kinder oder die Jugendliche früher?

246 IP4: Nein. Die sind sehr sehr unselbstständig. Aber dann denke ich mir, meine Kinder sind
247 nicht anders, also man hat, Leute die keine Kinder haben sagen, das sind die Eltern und so
248 ja. Die sind... wenn i denk, ma Sohn ist zwanzig, der wollte sich gestern wo anmelden, ich
249 hab kein Handy mit gehabt, der kommt nicht auf die Idee dann selber hin zu gehen. Mama
250 wo warst du, ich hab nicht hingehen können. Du hast mich nicht geholt. Mit zwanzig. Die sind
251 so. Die können nicht improvisieren, so flexibel sein. Weil ähm die sind es so gewohnt, über
252 das Handy erreichbar zu sein und irgendwie Informationen zu kriegen. Die sind einfach so
253 gewöhnt, dass die Eltern ihnen alles machen, scheinbar. Meine, und auch die Schulkinder,
254 die kommen gar nicht auf die Idee durch eigene Lösungen a Flexibilität so im Denken ja, ist
255 schon so. Aber wenn ich zurück denk, ich war auch nicht anders. Mit Sechzehn, ich war
256 auch, i war ja ned anders.

257 I2: Und wenn Sie sagen, das hat sich verschlechtert, woran liegt das, glauben Sie?

258 IP4: Hm. Naja. Computers kamen so vor fünfzehn Jahren ge. Oder zwanzig Jahren. Das
259 heißt, die haben schon sehr früh das Fernsehen entdeckt und nicht das Lesen. Und Lesen
260 ist ja ganz ganz wichtig zur Ausbildung. Das macht sehr Intelligent. Viel lesen. Das bewirkt
261 im Gehirn, dass man einfach sehr viel... ich weiß ned ob i da das Wort Intelligent schon
262 sagen kann ja, aber es macht sehr viel. Man taucht in eine Welt ein, man macht... man lernt
263 sich konzentrieren. Wenn i mit meinem Vierten ein Buch lese will, 150 Seiten, dann stöhnen
264 sie. Das Buch, das lese ich in zwei Stunden. [Seufzt] Bah das können wir nicht! Wenn ich
265 jetzt sage, ich bin zwei Wochen nicht da, wenn ich wieder komme, liest ihr es dann? [Seufzt]
266 Na! Dann bin i schon Mitte Juni, wo ich sagen soll: Das geht ned. Das können die nicht. Aber
267 meine Buben auch nicht. Die können sich nicht hinsetzen und einen Nachmittag lesen. Die
268 haben ka Sitzfleisch. Also das... dieses Konzentrieren auf etwas... und dann haben's bei uns
269 natürlich die Handys immer, Whatsapp, es piepst, es pupst, es ist... die sind einfach so... es
270 interessiert's einfach ned. Ja? Die können sich jederzeit mit ihren Freunden herumsimsen,
271 die schreiben sich ja in der Klasse das auch. Und sie haben so viele Möglichkeiten der
272 Ablenkung. Was, was vielleicht früher nicht so war. Wie i angefangen hab, da haben viele
273 noch kein Internet zuhause gehabt. Das heißt, die haben dann ned äh und sie nutzen das
274 Internet ja nicht zu den Dingen, äh die halt wirklich, auch die Möglich... äh wo das Internet
275 die Möglichkeit bietet, also wenn i sag, ja mach jetzt das und das, sie recherchieren jetzt
276 nicht über ein Thema, sondern sie suchen schon das Fixfertige, was sie nicht einmal
277 durchlesen. Keine Ahnung, wenn ich jetzt nehme: Mineralwasser. Schreib mal was über das
278 Mineralwasser, kannst ja a Buch darüber schreiben. Mehr sag ich ja eh nicht. Dann würden

279 die eine fertige Geschichte liefern, aber jetzt nicht das ma sagt, da kann man schreiben über
280 die Hüte von Mineralwasser, hilft denn Mineralwasser wirklich, wie viel Leute trinken, also
281 ökonomisch, so a bissl was Sagenumwobenes, viele Bereiche ja. Warum trinken manche
282 Leut nur stilles, da kann i Interviews machen, da komms ned, die haben so... diese
283 Gedankenvielfalt nicht. So jo des muss i machen, das brauch i halt, dann geben sie es ab
284 und klar, die Geschichte ist erledigt. Dieses Querdenken, dieses ähm dieser
285 Facettenreichtum ist ned do. Ich hab eine Klasse, die ist so, wenn so: Ja wie tun ma? ja wir
286 können so, wir können so, wir können so, wir können so... aber so... das ist eine Ausnahme.
287 I1: Woran liegt das, denken Sie, dass diese Klasse das gerade kann?
288 IP4: Ähm i glaub wir haben da a paar Lebendige drinnen und die reißen die anderen mit. Ich
289 glaub, dass sie sehr viel von den anderen auch lernen.
290 I1: Hm-m.
291 IP4: Dass sie sich dann einteilen. Du, mach du das jetzt, du das, ich glaub, dass sie sich
292 gegenseitig auch befruchten. Die hinterfragen. Aber ich denke immer, das wird eh kommen,
293 vielleicht kommt es sehr verzögert aber würd ich die dann in den Fünften haben, dann sind
294 die schon... durchdachter. Aber ich glaub, ihnen ist das einfach so bequem. Das selbst
295 nachdenken, sie haben es einfach nie müssen.
296 I1: Und warum müssen sie das nicht?
297 IP4: Weil die Eltern alles machen. Glaub ich. Ich weiß es ja nicht. Aber wenn Eltern, beim
298 Elternsprechtag, haben die Eltern schon, die bräuchten nur lernen. Zu Hause nichts machen.
299 Das nicht machen, das nicht, das nicht machen. Und dann denk i ma ähm vielleicht... i kanns
300 bei den... bei den Migranten... die Migranteneltern sind natürlich ein bissl traditioneller und
301 die verlangen von den Kindern glaub ich schon mehr, was weiß i, die können selber nicht gut
302 Deutsch und glauben, dass die Kinder dann Einser und Zweier kriegen sollen. Da ist oft so
303 ein enormen Druck, wo die Kinder so a bissi resignieren oft ja. Aber... bei meinen Kindern
304 denk ich nie, dass ist deine Pflicht. Und das hat man früher schon irgendwie gehabt. Das...
305 Gut das ist jetzt so, aber eine Aufgabe. So, die Kinder diskutieren und reden sich herum und
306 wenn ich sag, machst du des, na wieso sollen wir? Wieso muss i? Aber dass ma so wie auch
307 in die Philosophie g'sagt, wo immer steht, dass ist die Pflicht des Menschen, und dos is a
308 Pflicht. Das hat ma heute ned mehr ja. Oder was wor da für eine Aufschrei bei der Uni? Das...
309 wie i das gemacht hab, hat man halt gehen können wo man hat wollen, auf die Uni, aber die
310 Prüfungen waren dementsprechend, die wurden nicht geschenkt. Heute ist es so, man soll
311 drüben sein und unterschreiben sich die Leute gegenseitig und der Vortragende tut so, als
312 ob er es nicht merkt, wenn statt vierzig achtundzwanzig drinnen sitzen und äh so weit ich es...
313 es war für mich sehr interessant ge, aber verlangen tun sie a nichts. Dass wenn I's Studium

314 gemacht hab und... jetzt von 2006 bis 2009 waren... ich hab immer gedacht, was die
315 Vortragenden jetzt akzeptieren, das hät i ned akzeptiert. So äh Vorträge. [Stille] So diese
316 Selbstverantwortung, von der allen reden, erkenn i wenig. Es funktioniert in dieser Klasse
317 jetzt nur... Druck.

318 I1: Hm-m.

319 IP4: Und wenn es Gerät nicht geht, dann... trag i mir das ein als minus, weil du brauchst ein
320 Arbeitsgerät. Wie willst du dann mitarbeiten? Also, das ist... aber ich glaube, es ist alles
321 Zeitverzögerter. Das glaub ich schon auch, dass die länger gehütet werden, aber ich weiß es
322 wirklich nicht ge. Ich kann es nur... ich seh nur sie... sind so ein bisschen Kinderlein noch
323 und ich seh bei meinen Kindern nichts anderes. Und ich hab mich immer bemüht, dass i's
324 richtig mach, aber... die Mädls, die sind selbstständig, die lassen sich nicht helfen, und die
325 Buben, die haben ned a mal Milch kauft, die verzichten lieber auf den Milch in Kaffee wenn
326 ich sie nicht bringe. [Stille]

327 I1: Und...

328 IP4: Da müssen Sie mal das Institut für Jugendforschung nachfragen.
329 [alle lachen]

330 I1: Und äh wenn Sie äh mit was Sie gerade erzählen, eine eigene Schule gründen dürften,
331 wie Sie alles gestalten könnten...

332 IP4: ...hm-m

333 I1: ...wie Sie es wollen. Wie würd so eine Schule dann ausschauen?

334 IP4: Ähm die würd ausschauen... so wie a ähm so wie ich mich eine amerikanische Campus
335 vorstelle, die ich ja nicht so wirklich kenne, aber so wie's alte AKH, mit Gebäuden, sehr viel
336 Grünfläche, mit Erholungsräumen... ähm dass man sich wirklich... dass ma a Sofas hat, wo
337 man sich mit einer Leselampe zurücksetzen kann. Wo ich Ruhe haben kann, wenn ich's will.
338 Ähm wo i mi vielleicht so in einem Sessel so a bissl ausrasten kann. Mit an Angebot, mit
339 einem sportlichen Angebot und auch einem intellektuellen Angebot und so, was weiß ich, wo
340 ma Fotos machen und entwickeln kann, also so wirklich Kreativkurse, dann würd ich die
341 Kinder auch den ganzen Tag gehen lassen, aber nicht so. So wie jetzt, wie unser Schüler
342 sitzen, die haben soviel Platz [zeigt ein kleines Quadrat um sich herum]. Da müssen sie
343 sitzen von dreiviertel acht bis äh halb vier, vier, fünf. Und die können nirgends Ruhe haben.
344 Also i würd a bissi so die Ruhe fördern. Die Ruhe und einfach das Aushalten von Ruhe. Ja.
345 Sodass ma irgendwie das, dass das von außen ned so ein... einen niederschwappt, sondern
346 dass es von ihnen von innen geschaut wird, was ist eigentlich drinnen? So i war mal
347 Sennerin drei Monate, wie ich studiert hab, und da war ma, mit meinem damaligen Freund,
348 drei Monate auf tausendsiebenhundert Meter, auf einen Alm, und wir habe ein

349 Transistorradio gehabt und waren die Batterien ganz begrenzt, es hat ka Wasser gegeben,
350 nichts. Da war nichts! Man hat von der Hütte hat man eine Stunde gehen müssen und wir
351 haben aus zweihundert Kühe aufpassen müssen. Und was do herauskommt, an Kreativität,
352 ja, so äh so i hab a ganzes Buch gezeichnet oder Reklam gelesen, die i nie gelesen hätte
353 und das war wirklich die schönste Zeit. Und dann kommst runter ins Tal und tut da einfach...
354 der will was, der will was. Man vergisst oft auf das Riesenrepertoire, das in einem drinnen ist.
355 Und meiner Meinung nach, fördert Lesen das schon. So, sich selbst zu finden, und und seine
356 Ideen generieren und so, und das fehlt ja. Die donnern sich zu mit Unterhaltung und ich
357 versteh's auch. Ich mach's ja eh auch, ja. Nur, sie haben das andere nie kennengelernt. Also,
358 wenn ich jetzt ein Thema vorbereite, ja, und dann, dann bedenke wie viel ich eigentlich
359 schon darüber wüsste und raus, rauslassen kann ich da so... von der Hintergrundinformation
360 auf die Hintergrundinformation und Bücher geben einem ja so viel Wissen. Da gibt's, da
361 gibt's zum Beispiel historische Romane, das ist so viel an Wissen drinnen. Äh und das haben
362 unsere nicht. Weil wenn wir jetzt, wenn wir reden über's alte Griechenland ja. Die wissen ja
363 ned a mal wie die angezogen oder wie die ausgeschaut haben könnten. Oder, oder der
364 dreißigjährige Krieg oder so. Und wenn man liest, man erfährt so viel. Also ich hab so viel
365 Wissen, nur über das! Oder was weiß i, kennen Sie Grillparzer, der arme Spielmann?

366 I2: Hm-m.

367 IP4: Ja. Wo ich mir denk, was ist das für tolles Buch ja. Wieder so a äh wie man a Menschen
368 beobachten kann, auf was man schauen kann, wie so a liebenswerte Mensch, dass das so
369 ein Loser jetzt ist ja. So so und wie die Frau ihn doch liebt und nicht wählt und das sagt ja so
370 viel aus... und das lesen die nicht. Ich hab's mir überlegt, soll ich es mit ihnen lesen. Die
371 lesen's nicht. Ja. Können wir nicht einen Krimi lesen? Naja. Sicher. Bevor ma nichts lesen,
372 les'ma a Krimi.

373 I2: Hm-m.

374 IP4: Bevor ma nichts lesen, les'ma das Zuckerpüppchen. Ist ja auch spannend. Aber so,
375 dass was sie unter Kulturgut oder was wirklich Bildung ausmacht, find ich da nicht, ja. [Stille]
376 Aber macht ja nichts. Es ist a andere Zeit und i denk ma ja, ähm meins ist es nicht ge, aber
377 ich versuch dann schon... aber bei IFA hab i ka Spielraum ja, da muss ma das Briefe
378 schreiben, die können ned a mal a Brief formulieren. Wenn i jetzt sag, schreibts bitte a
379 Angebot, schreibts äh i möchte dreißig Dixo haben und und zwanzig äh Bogen Kopierpapier,
380 schreibts des bitte in... die können das nicht in eigene Worten. Ich gebe so einen Briefftext
381 vor. Briefftexte. Die Leute sind fünfzehn, sechzehn Jahr, siebzehn. Und dann... ich weiß nicht
382 ob Sie das eh mit'kriegt haben, hab ich geschrieben, a Betreff in a Brief ist das worum's im
383 Brief geht und dann sagen's... die wissen nicht worum's geht. Wie lang hamma gebraucht bis

384 ma die Antwort gehabt ham? [Stille] Die sind halt einfach... ich mach dann natürlich
385 kompetenzorientiert, das selber erarbeiten ja. Was ich kriege ist Schrott ja. Weil... wenn ich
386 es jetzt in Deutsch mach oder so, ähm, die können es nicht, sie haben es nicht gelernt. Ich
387 mein das Sitzfleisch, was steht denn da, was will sie denn, was gehört da noch dazu? Sie
388 arbeiten eines nach dem anderen ab und statt selber zu denken, da weiß ich nicht was Sie
389 meinen. Tut mir leid, das weiß ich ned. Ja. Aber ich glaub, das ist das Alter.

390 I1: Okay.

391 IP4: Oder vielleicht auch die Erwachsenen, die so sind. Vielleicht. Ich weiß es nicht.

392 I1: Und wie, wie, wie sehen Sie ihre Rolle dann da um vielleicht etwas zu verändern oder...

393 IP4: Ich kann das nicht verändern. Also... i seh mich nicht als Weltveränderer. Ich denk, dass
394 es mit der Pubertät so ist ja. Manche können sich ganz gut anpassen, an das Schulsystem,
395 das sind die Glücklichen. Ich seh auch hochinteressante Leute leider gehen ja. Weil die
396 sagen, mit dieser Institution kann ich nicht. Versteh ich ja. Ich versteh das wirklich. Ich kann
397 nicht eingehend von dreiviertel achte bis viere mich für Geschichte interessieren, mich für
398 Biologie interessieren, mi für das interessieren, das verstehe ich ja. Ähm. Mir ist wichtig,
399 dass ich eben als Coach mit ihnen reden kann. Oder, dass ma dann, dass ich ihnen Mut
400 machen kann. Aber es gibt, die sagen, ich hör auf, ichhalt es nicht mehr aus ge. Etwas meld
401 mi ab und dann sag i einfach na. Jetzt in den vierten meldet sich keine ab ja. Und dann
402 schnapp i sie, und dann reden ma a bissi drüber. Und das i halt sag, so jetzt werd ma
403 schauen, oder i schau dann, wo i so a bissl... meine Güte, wenn sie sagen, also ich lass die
404 die Testtermine selber aussuchen, ich lass sie halt oder ich schau halt immer, dass i, dass
405 ich sie durch die Matura bring. Das muss sein, und ich muss nicht alles immer sehen und ich
406 muss... die Schule ist die Schule aber sie ist wirklich nicht das Leben. Wirklich nicht ja. Wir
407 haben oft Einserschüler da, wo ich ma denkt, die werden ausgeschmissen in einem Büro,
408 weil... wenn der Chef sagt, schreibens ma des, die können's ned. Und das... verlassen oft
409 brillante Schüler in der Schule, die das alles kannten, aber die scheitern am System. Also,
410 ich versuch das alles so ähm die Schule nicht zu über zu bewerten, ich schau ma so als
411 Gesamtheit an und dann denk, wir waren enttäuscht, die versteht überhaupt nichts. Ähm
412 aber denk ma, das ma sie durch die Matura bringt. Ma lass ned jemand bis in den Vierten
413 gehen und dann sag i, tut mir leid ja. Das ist durch diese, die Zentralmatura. Die macht ihnen
414 sehr viel Angst auch, vor allem Mathematik. Weil die einfach... da steht was und die
415 können's nicht umsetzen. Ich weiß nicht wie das gehen wird. Ich muss für Deutsch meine
416 Lösung finden. Dass i ma denk, zum Glück kann ich das noch benoten und ich werde schon
417 das ausser finden. Das sie so noch, ja, irgendwas, weil dies kann keiner. Aber die Schüler
418 die bei mir, die es halt nicht versteht, weil die zu Hause noch immer sehr beschränkt, weil die

419 bekommt jeden Förderkurs, die lernt, und tut, und macht und das leider noch nichts
420 herauschaut ja... immer wenn ich sag, das wird nichts, das kann ich nicht sagen. Die
421 Matura, das mach ma. Aber natürlich wenn einer nur jedes dritte Mal kommt, nichts tut,
422 nichts macht, und gar nichts macht, dann denk i mi schon äh ja schau mal ja. Also es kriegt
423 jeder seine Note, die er verdient, aber natürlich, ich versuch die anderen Faktoren auch zu
424 berücksichtigen. Ich mein, so wichtig ist die deutsche Literatur jetzt a ned oder. Dass sie
425 daher Schulabbrecher werden müssen. Ma die komme eh... sei mal froh wenn die alle ein
426 Job kriegen. Ja. Weiß, die Schule wie sie jetzt ist, kann i ja ned gutheißen. Und eine Schule
427 die ich machen würde, die wär ganz anders ja. Leider glaube ich, würde sie nicht ohne Druck
428 funktionieren.

429 I1: Okay.

430 IP4: Glaube ich. Weil junge Leute das noch nicht erkennen. Und das ähm bei manchen frage
431 ich mich wie die den Druck draußen aushalten werden. Ja.

432 I1: Denken Sie, dass es da noch mehr ist als in der Schule? In die Gesellschaft? Wenn sie
433 arbeiten? Oder...

434 IP4: ...na ich... ich bin da ganz hoffnungsfroh. Sie sind ja Träumer. Sie glauben, sie gehen in
435 die, in die äh Schule und wenn die rauskommen, dass die reich sind. Die haben ja die
436 Illusion, wenn ich groß bin habe ich einen Job und verdiene ich viel Geld. Stimmt, aber
437 arbeiten macht ma nicht reich. Wenn die rauskommen, was werden die verdienen,
438 tausendzweihundert Euro? Wenn sie Glück haben, bekommen sie ein Job. Eh geschickt!
439 Und dann sagen vielleicht Eltern, ich glaube, dass Sie das schon akzeptieren. Die Schule
440 ist... einfach eine eigene Einrichtung, draußen quatscht einer, innen drin hast a Freund mit
441 denen du reden möchtest. Du kannst doch nicht acht Stunden immer zuhören. Acht Stunden
442 konzentriert arbeiten. Das kann ka Mensch. Also, ich seh es schon wenn ich in irgendein
443 Seminar geh. Äh i sitz in der letzten Bank. Weh wenn vorne ka Platz mehr frei ist ja. Äh nur
444 wenn hinter ka Platz mehr frei ist. Und dann pass i auf. Schwierig. Also, ich wollte nicht mehr
445 in die Schule gehen müssen. Und das Spannende ist, und deshalb glaube i a dass das
446 Leben sehr nah kommt, wenn ich mit ihnen irgendwo hin fahre. Ja. Und dann kann i mit die
447 schlichteste Gemüter nach Berlin fahren. I kenn mi ned aus. Aber die nehmen mir beim Arm
448 und sagen, so Frau Professor, do müssen Sie hingehen, do müssen Sie hingehen. Und die
449 können schon, die haben ganz ganz große Fähigkeiten, nur so das Schulsystem, so wie es
450 ist, rolt sie nicht ab. Ja. Is ja logisch, ich kann nicht mit einer Erörterung über Arbeitslosigkeit
451 nicht abholen. Das interessiert's ned.

452 I1: Hm-m.

453 I2: Wo liegen dann ihre Fähigkeiten?

454 IP4: Hm. Sie sind sehr schnell.
455 I2: Hm-m.
456 IP4: Die sind ausnehmend schnell. Zum Beispiel, sie können diese technische Neuerungen..
457 äh wenn i oft, wenn i a neues Handy hab ja, was soll i mi für ein, und sagen's na na das
458 brauchen Sie ned, i will nur telefonieren, die können das. Wenn sie was interessiert, die sind
459 schon vive, schon schnell. Wie die das machen und so, und die anderen, wenn sie was
460 machen was sie interessiert. Nur Schule perse, wer interessiert denn des? Na super ich hab
461 Deutsch, ba. Englisch klasse. Business Englisch. Ist utopisch oder. Also ich seh, mein
462 Aufgabe ist schon, sie her zu holen, ja. Das ich ihnen das, was das notwendigste ist,
463 mitgeben kann. Und gleichzeitig muss man auch sagen, in Deutsch denk ich ma, das ist ja,
464 zum Teil alter Stoff. Das Neue, da draußen passiert ja so schnell, ich mein, ich bin etwas
465 ausgebildet, in einem Kulturgut wo es wirklich nicht notwendig ist. Ich mein, es ist notwendig,
466 dass sie rechtschreiben können, aber selbst das ist in Zeiten von SMS, die schreiben doch
467 eh alle SMS klein, schreib doch die Emails a klein. Und trotzdem muss i die Romantik
468 machen. Für mich ist das toll. Ich liebe die Romantik. I i lieb die ganze Literatur. Aber ich
469 brauch nicht Rechnungswesen machen. Ich mein, das kann ich nicht. I kann ka Mathematik,
470 ka Geografie, und wenn die finden werden, was ihnen gefällt... das wünsch i jedem ja. Und
471 do denk i ma, sind's einfach junge Leute, für die es eh alles anstrengend ist. Jetzt in der
472 Stund, der Stund, der Stund. Das ist ja nicht so. Und die nehmen das ja anders wahr. So wie
473 i auf der Uni jetzt war, für mi war das toll. Literaturgeschichte, ich bin ja aufgeblüht. I i kriege
474 Gefühle bei a Textanalyse. Wirklich, wenn i mal alt und grau bin und man gibt ma was zum
475 Analysieren, das ist ja... krank eigentlich. Weil's mei Hobby ist. Und jetzt haben wir mit
476 Kollegen eine Textanalyse gemacht, a Text und i hab g'sagt, ba, die analysier ma. Und die
477 haben gesagt, na was ist das langweilig. [lacht] Und i hab g'sagt, des versteh i ned. So faad
478 ge. Kemma ned was Blutrünstiges lesen? Jo kenma, gibt ja genug. [lacht] Es ist halt so ge,
479 ähm, sie sind lieb. Ich mag's recht gern mit ihnen. Und ich seh, dass die es nicht leicht haben.
480 Und ich seh auf keinen Fall, dass sie zu faul sind. Das ist nicht Faulheit. Sie haben einfach
481 kein Bock. Das ist was anderes. Find i. Und sie haben es schwer genug. Sie wissen eh, was
482 sie in dieser Zeit tun müssen.
483 I1: Hm-m.
484 IP4: Und die Eltern sind lästig und... die Lehrer jetzt auch, im Lehrerzimmer, die sind: Na die
485 tun nichts, und da wär so viel Kapazität drinnen. Ja, aber lernen kannst nur, wenn du
486 leidenschaftlich bist. Find i. Und und, wir Lehrer haben halt a Leidenschaft für unser Fach,
487 [unverständlich] das merk ich ja, wenn mein Mann vom Fußball redet, da denk ich mir: Wann
488 hört denn der auf? Aber es ist so.

489 I1: Ja.

490 IP4: Ich glaub, wir verlangen zu viel von ihnen. Und i denke ma, wenn sie jetzt unglücklich
491 sind, also wie heiß... bitte, ein junger Mensch soll doch nicht unglücklich sein. Schule soll sie
492 doch nicht unglücklich machen. Wir bereiten ja ned auf des... ich bereite auf das vor was sie
493 brauchen, was weiß i, a Brief schreiben müssen, das sie's kennen, nur wenn die hinkommen
494 und die noch nicht einmal selbstständig formulieren können. Die würden schon lernen im Job.
495 Ich wünsche ihnen, dass sie einen lieben Mentor in der Arbeit haben. Die sie einfach in ihre,
496 ihre Jugend nehmen können. Wenn ich ma unseren jungen Kollegen anschau, und dann ist
497 er völlig durcheinander weil er nicht weiß wie er das jetzt mit der Schularbeit macht und
498 ältere Kollegen sagen maaaah ge, aber er ist so, als a junger. Ich bin auch die Welt eine und
499 hab a nichts gewusst. Als i ma erstes Interview g'macht hab, das war so eine Lokalredaktion
500 und der Chef, schau dort hin, schau was los ist. I geh hin, hamma's angeschaut, bin wieder
501 heim gangen. Sagt er, wer war dann dort. Des weiß ich doch nicht. Kenn doch die Leute ned.
502 Haha na schau du bist Journalistin. Du musst hingehen, du musst fragen: wie heißen Sie?
503 Was machen Sie? Und dann nimmst a Zettel und fragt, wie schreibt man Sie? I war genau
504 so.

505 I2: Wenn Sie sagen, im Lehrerzimmer so, also junge Kolleginnen...

506 IP4: ...hm-m.

507 I2: ...kennen sich nicht aus oder so, hilft man sich dann, oder wie läuft das ab?

508 IP4: Jo i tu's schon.

509 I2: Hm-m.

510 IP4: Oder einmal war da eine wirklich Herzige. Aber das weiß ein Ander nicht. Für uns
511 Lehrer, wenn a Schularbeitstermin steht, das ist ganz was Wichtiges ja. Muss ma vorstellen,
512 die Wichtigkeit ge. Die eine ist dann in Frankreich, die Ander ist dann in England, du hast nur
513 den Termin. Dann musst's dir ausrechnen, wie viele Stunden brauchst du vorher, damit du
514 sie vorbereitest. Wenn da jetzt ein Kollege kommt, ich nehm jetzt dein Termin und du machst
515 das drei Wochen vorher, geht das oft ned.

516 I2: Hm-m.

517 IP4: Wenn ma zum Beispiel, i bin jetzt zwei Wochen ned do und dann ist meine 4BK einen
518 Monat nicht da. Wenn jetzt ein Kollege zu mir sagt, du mach die Schularbeit ned am 8. Mai,
519 sondern am... vor die Ostern, geht's schlicht und ergreifend ned ja. Und jetzt kommt so a
520 junger her, und hat a, a Freifach Spanisch ja. Und das ist in der Hierarchie wieder was
521 anderes. Und bei Englisch ist das das gleiche wie bei mir und dann geht er her und er
522 braucht von der Englischlehrerin den Termin. Und jetzt sagt, es war heut dann so, und sagt
523 er was? Mit einem Freifach, will er jetzt mein Englischtermin, ist halt logisch, dass der... und

524 er schreibt sich halt einfach dazu. Und das ist einfach bei uns arg, und es ist in Wirklichkeit
525 so wurscht, belustigend, aber... aber trotzdem. Naja, und dann kommt er drauf, dass er ja
526 von der Klasse gar keine Schüler hat, also es ist, bei mir ist es um meine 2BS gegangen und
527 dann kommt er hin und her und braucht unbedingt und so und und hat bei der anderen
528 Kollegin schon verdrossen. Schau du bitte an ob du Schüler hast aus meiner Klasse. Dann
529 kommt er drauf wenn er erst drei Lehrer narrisch gemacht hat, er hat eh ka Schüler von mir.
530 Ja, dann kannst dir eh dazu schreiben. Und dann war er ganz geknickt und ganz fertig und
531 und dann denk i mir ja, genau so wie bei mir, wo i hingegangen und ich bin so froh, dass der,
532 in der Redaktion wo ich war so a netter Typ war, der hat gesagt, trau dich mal. Und der nicht
533 gesagt hat, du dummer Mensch oder so. Sondern der gelacht hat und gesagt haha du muss
534 hin gehen und fragen. Also du bist jetzt nicht mehr auf der Uni. Oder wo's geheißen hat, du
535 musst a Bildtext schreiben. Da war a kleiner Mädli mit a Teddybär. Und da bin i zwei Stund
536 gesessen und hab kein Bildtext z'sammenkriegt. Was schreib i da? Ich dacht, i muss jetzt...
537 er sagt du schreibst jetzt umma, die kleine Susi hat ihrem Teddy lieb. Ich hab gesagt, das
538 schreib ich doch nicht ja. Also, da hab i so liebe Leute gehabt die mir das so beigebracht
539 haben und da denk i ma, das möchte ich eigentlich auch so machen. Und nicht gleich werten.
540 I2: Machen das die Anderen auch so?
541 IP4: Das weiß i ned, wie sich die anderen tun. Müssen sie die halt fragen.
542 I2: Hm-m.
543 IP4: Na i hab im Leben immer angenehm empfunden, wenn ma ned bewertet wird, das ist a
544 heute noch so. Wenn es ma hat passiert ist es passiert, aber ich werde da ned abgewertet.
545 Und des denk i ma, das möchte i dann a tun. I versuch immer die Schüler als Mensch zu
546 sehen und nicht nach seinen Leistungen ja. Oder wenn ma sagt, du hast wieder nichts, wenn
547 i ma denk, im Grund möchte jeder lauter Einser haben und es hat schon a Grund worum's
548 ned geht, dann geht's jetzt nicht, dann geht's das nächste Mal, und wenn es überhaupt nicht
549 geht, dann äh muss man in seinem Leben a anderen Platz suchen. Und auf das sollte
550 Schule so ein bisschen mehr so ähm liebevolle mmmmmmh oder sag ma, wertschätzende
551 Umgang, das geht halt nicht im Moment. Pubertät ist a harte Zeit ja. Ist ned für alle easy
552 cheesy. Und ist nicht so, hat halt nicht gelernt, punkt. Muss i leider heut a Fünfer geben. Und
553 dann kriegt er noch a Chance, und noch a Chance und noch a Chance und hoffentlich nimmt
554 er eine. Aber was wenn er keine nimmt. Und ähm so wie mit dem Laptop, ich muss manche
555 ja wirklich zweimal a minus geben, da hab i gesagt, nein das geht so nicht ja. Und dann
556 sind's beleidigt natürlich, die Stimmung als Lehrer ist eh schon hart, du bist sehr am am am
557 Wiggelwaggel, heute lieben sie dich, und morgen haben sie so ein Wut auf di, weil du schon
558 ein Dreier halt... äh denn sie glauben, dass i ka Vierer geben würd, aber das ist für mi das

559 Stressigste bei dem Beruf, irgendwie da zu schauen mmmh dass die so anpasst, dann sie
560 würden sie ja immer a Vierer geben allein dafür, dass sie die halbe Zeit anwesend sind. Ich
561 kenn das schon, dass da einfach alle beleidigt sind ja. Weil sie es nicht einsehen. Schwierig,
562 oder was i oft gedacht hab, man muss permanent reden mit ihnen, man muss a halbe Stund
563 reden und zuhören. Das war früher nicht so, du warst eine und du hast dein Stoff gemacht.
564 Und die reden, plaudern, das beschäftigt sie so viel, also da hat sich bei mir schon sehr viel
565 verändert. Im Umgang. Und manche Klassen, da musst die Klassen ganz anders
566 unterrichten, a so... und deswegen finde ich immer, ist es emotional auch sehr anstrengend.
567 Du bist immer einen Moment heiß geliebt, andere Moment nicht geliebt ge. Und das geht
568 nicht nur mir so, das geht die Anderen auch so. Wenn du wirklich einmal strenger sein muss,
569 in der Klasse habe ich schon vier Fünfer geben müssen. Weil sie ohne Geräte kommen, weil
570 sie die Hausübung, also weil sie für, weil ein Schuler nur gelernt hat und sonst nichts. Weil
571 sie zum Teil überhaupt nicht erscheinen, ohne Geräte, das Buch haben's nicht. Aber dann
572 denk i ma ja, sie machen's, heute war das erste Mal, dass alle Geräte gegangen sind. Das
573 erste Mal. Seit Schulbeginn. Und das ist ja, das müssen's schon... kann i ned arbeiten.
574 Früher, der hat nichts gehabt, der hat nichts gehabt... dann habe ich geklärt, warum's nicht
575 geht. Interessiert den jetzt nicht, das kannst ja ned lösen. Joa. Das war beim Schreiben nicht
576 so anstrengend. Also permanent diese... irgendwie schauen wie grenz i mi ab. Was darf ich
577 verlangen, was braucht er. Das ist für mich nicht einfach ja.

578 I1: Sie haben gesagt, dass Sie in unterschiedlichen Klassen jetzt auch ganz unterschiedlich
579 unterrichten. War das früher eindeutiger?

580 IP4: Na das Ziel ist immer, das ma schaut, dass sie selbstständig arbeiten können.

581 I1: Hm-m.

582 IP4: Und das man ein Beispiel gibt und sie lösen das selbstständig. Das haben sie früher
583 mehr geschafft. Also ich merk nur, dass ich immer erklären muss und erklären muss und
584 dann, wenn ich es abverlange, das ist... dass sie es einfach nicht produzieren können. Was
585 früher eher schon gegangen ist, diese selbst... dieses Selbständige. [Schulglocke läutet]

586 I2: Ja, dann glaube ich, sagen wir danke.

587 IP4: Bitte. Bleiben Sie do?

588 I1: Ja.

589 I2: Ja.

590 IP4: Okay.

TRANSKRIPT 5

Aufnahmetag: 13.01.2015

Aufnahmezeit: von ca. 13:30 Uhr bis ca. 14:30 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP5... Interviewperson 5

1 I1: Gut, dann können wir anfangen. Danke, dass Sie...

2 IP5: ...Ja.

3 I1: Mitmachen wollen und uns...

4 IP5: ...Ja gerne.

5 I1: Wie wir eh dann schon erklärt haben, wollen wir gern äh machen wir unsere Forschung

6 äh ja wir wollen erforschen, wie Unterricht evaluiert wird, also wie Lehrerinnen, Schülerinnen

7 äh Unterricht wahrnehmen, erleben, was sie da... darüber denken, wie sie es vielleicht

8 anders machen wollen ähm und äh deshalb haben wir, wir haben... einerseits wollen wir

9 zuerst ein sehr offenes Begin vom Interview und dann später haben wir noch ein paar

10 fokussiertere Fragen äh auf über bestimmte Themen, wo wir gern etwas etwas mehr wissen

11 wollen. Ähm wir nehmen das Interview auf und wir werden das alles dann transkribieren aber

12 wir werden alle Hinweise auf die Schule, auf Sie, auf alles... werden wir überhaupt nicht im

13 Transkript aufnehmen, also... was Sie sagen, wir nie auf Sie zurück zu führen sein. Ähm

14 haben Sie noch Fragen bevor wir anfangen?

15 IP5: Nein

16 I1: Okay

17 [alle lachen]

18 I1: Gut dann ähm möchte ich gerne von Ihnen wissen, ähm wie Sie die heutige Stunde, wo

19 wir auch dabei waren, wie Sie die erlebt haben, was Sie dazu gedacht haben, gefühlt, wie...

20 einfach wie Sie diese Unterrichtsstunde erlebt haben.

21 IP5: [denkt nach] [seufzt 2x] Also ich habe, wie ich gestern die Unterrichtsstunde vorbereitet

22 hab [denkt nach] war mich eigentlich nicht bewusst, wie viel wirkliches Vorwissen die Schüler

23 haben... müssen. Weil, wie ich dann dazwischen erwähnt hab, wo ich gesagt, das ist

24 eigentlich fast nur eine Wiederholungsstunde, weil ma einfach, ja sie, sie sind in der Vierten,

25 es ist wirklich sehr viel was sie an Wissen, an mathematischem Wissen schon erworben

26 haben und wo man dann wirklich weit zurückgreifen muss und teilweise nichts mehr da ist,

27 beziehungsweise in dem Fall war ja auch das, dass ich mir gedacht hab, sie haben diese

28 Polynomdivision schon einmal gemacht, und dann wars doch nicht so. Also, dass sind so

29 immer die Überraschungsmomente in Unterricht. Wenn wir in die Klasse, wenn wir

30 hineingegangen sind, war es ja relativ unruhig. Ich weiß nicht was da wieder vorher war, weil

31 die Klasse ist ganz unterschiedlich. Normalerweise sind sie sehr ähm sehr eifrig, arbeiten mit,

32 allerdings sind sie eben teilweise unruhig, fragen nach und wenn es langweilig ist

33 [Schulglocke läutet] lassen sie einen das auch spüren, aber auch wenn man zu weit weg ist

34 von wo sie jetzt im Kopf sein [Schulglocke hört auf], ja merkt man auch, dass sie nicht bei

35 der Sache sind.

36 I1: Und, und wie merken Sie das?

37 IP5: Naja, einfach, dass es lauter wird, dass sie sich mit anderem beschäftigen... ja...

38 I1: Und was das heute dem Fall, dass sie...

39 IP5: ...na ich weiß nicht, einmal bin ich ja so hineingefahren, wo die zwei da am Anfang so
40 überhaupt nicht mitgemacht haben. Das ist ein Pärchen, dass da gerne turtelt [lacht]. Ich
41 mein, er ist eigentlich sehr gut in Mathematik, sie weniger gut. Sie war da die erste beim
42 Interview glaube ich...

43 I1: Ja stimmt...

44 IP5: ...dann auch, ja äh...und also die waren überhaupt nicht bei der Sache. Die haben
45 einfach getratscht, hatten kein Buch offen, also daran merkt man natürlich, sie können das
46 nicht lesen, was sie als Aufgabe hatten, weil das Buch nicht offen ist.

47 I1: Ja, und wie war diese Stunde in Vergleich zu anderen Stunden? Zum Beispiel mit dieser
48 Klasse oder mit anderen Klassen?

49 IP5: Das ist so unterschiedlich. Ja... ich weiß nicht was ich sagen soll. Sie war... Am Anfang
50 ist sie mir sehr unruhig vorgekommen, insgesamt die Klasse... ich habe mir gedacht, dass
51 mehr Wiederholung von der Vorstunde dabei sein wird. Dazu, dazu ist es gar nicht
52 gekommen, weil wir so lang an, an alten Wiederholungen so zu sagen gearbeitet haben,
53 beziehungsweise, dann diese Polynomdivision noch einmal ausarbeiten mussten. Aber sonst
54 die Stunde ist für mich jetzt eine... eine normale Stunde, sag i, nicht besonderes gut aber
55 jetzt auch nicht wirklich katastrophal.

56 I1: Und wenn Sie aus dieser Stunde so bestimmte Momente beschreiben müssen, welche
57 gut waren, was... können Sie da ein paar konkrete Beispiele nennen, was Sie sich erinnern?

58 IP5: [denkt nach] ... was war gut? [seufzt] [denkt nach] Eigentlich fällt mir da jetzt nichts ein.
59 [denkt nach] Aber es würd mich jetzt auch nicht irgendwas Schlechtes einfallen. Ich mein, ich
60 glaub, dass zum Beispiel die Schüler dann äh also ich geh jetzt auf diesen Polynomdivision,
61 der wir da durchgeführt haben, und da haben sie am Anfang überhaupt nicht gewusst was zu
62 tun ist. Äh und dann habe ich da diesen Vergleich mit dem, mit dem Normaldivision, die man
63 ja nie so anschreibt, sondern wo man kopfrechnet, und wenn man ihnen das dann wirklich
64 gegenüberstellt, kommt das schon, dass das für die meisten Schüler einsichtig ist und dann
65 auch verständlich ist. Also das glaube ich, hoffe ich zumindest ist, dass es doch bei einigen
66 gut angekommen ist. Ja sonst... [seufzt] nach den Anfangsschwierigkeiten glaube ich, haben
67 sie dann doch alle mitgearbeitet und, und es hat gepasst und sie waren bei der Sache. Also...
68 insgesamt hatte ich den Eindruck, die Schüler arbeiten mit und wissen auch worum es geht.
69 Das ist mir eigentlich immer sehr wichtig. Ned

70 dass ich irgendwie nur an die Tafel schreibe und sie schreiben ab und wissen dann gar nicht
71 was sie tun, sondern ich glaube, sie sind mitgekommen und das... ich hoffe, es hat gepasst.
72 Ich weiß nicht, was Sie, ob Sie die Schüler da gefragt haben. Es wär interessant, wie die
73 Schüler das beschreiben.

74 I1: Ja.

75 IP5: Ob sie das auch so empfinden.

76 I1: Ja.

77 IP5: Hm-m.

78 I1: Und wie äh wie sehen Sie dann ihre, ihre Rolle in der Klasse? Als Lehrerin?

79 IP5: Schon eher als Wissensvermittlerin.

80 I1: Okay. [Stille] Eher als Wissensvermittlerin. Eher... äh und was, was sehen Sie nicht als
81 ihre Rolle dann?

82 IP5: [denkt nach] Also, womit ich mich nicht unbedingt in der Stunde auseinandersetzen
83 möchte, ist mit irgendwelchen Problemen, die sie zum Beispiel privat haben oder
84 untereinander haben. Da möchte ich eigentlich, wenn so etwas auftritt, bitte ich sie mal
85 nachher darüber zu sprechen und das nicht unbedingt im Unterricht zu machen. Äh das
86 Problem, dass ich im Moment habe, ist... diese Klasse wird die erste sein, die Zentralmatura
87 macht und da ist auch ein ziemlicher Druck vom Stoff, den wir durchbringen müssen. Und
88 das versuche ich den Schülern auch immer bewusst zu machen, dass es jetzt ned nur an mir
89 liegt, weil ich so gerne Kurven diskutier und auch gebrochen rationales haben möchte,
90 sondern das ist etwas, was sie können müssen und irgendwo ist einfach dieses, dieses Ziel
91 jetzt, durch die Zentralmatura schon anders, weil vorher habe ich die Matura
92 zusammengestellt und wenn i gewusst hab, i hab des ned drinnen, na denn war es nicht bei
93 der Matura. Aber jetzt ist es einfach sehr breit gestreut und das ist irgendwo für mich eine...
94 Belastung weiß ich jetzt nicht, aber einfach eine andere Orientierung.

95 I1: Also, würden Sie sagen, dass die Einführung der Zentralmatura für Sie die
96 Unterrichtspraxis verändert hat?

97 IP5: Schon. Oh ja. Ganz sicher.

98 I1: Und ist das dann nur das es mehr Stoff ist oder worin, woran zeigt sich das noch mehr?

99 IP5: Ich weiß gar nicht obs mehr Stoff ist, sondern... früher hab i ma aussuchen können was
100 ich mach. Jetzt kann ichs mir nicht mehr ganz so aussuchen. Man muss nicht mehr so in die
101 Tiefe gehen. Also früher hat man halt, wenn man irgend so ein Steckenpferd hatte, sag ich
102 jetzt einmal [lacht], hat man sich darauf gestürzt und hat auch länger oder mehr in die Tiefe
103 arbeiten können. Jetzt ist eher alles breit gestreut, mehr auf Anwendung bezogen. Also,
104 Anwendung für sich finde ich sehr gut, die Entwicklung, in die Richtung in die sie geht, also

105 mehr kompetenzorientiert, wirklich Anwendungsbezogener... ja, und das passt schon so.
106 Eben nicht so, dass ich ein Rezept mach, eben diese Kurvendiskussion eignet sich
107 hervorragend, weil das war immer, früher ein Thema bei der Matura, das werds
108 wahrscheinlich auch gehabt ham [lacht]...

109 I1: ...ja

110 IP5: ...und da hat man halt ein Kochrezept und das rechnet ma runter, aber im Endeffekt
111 fangt keiner was damit an und jetzt werden eben von den Kapiteln nur ein, zwei Beispiele
112 gerechnet und dann wendet man es an auf irgendwelche wirkliche Beispiele, sag ich jetzt
113 einmal. Also, das heißt, nicht mehr so tief, aber viel breiter gestreut, als früher.

114 I2: Und das finden Sie gut prinzipiell?

115 IP5: Das finde ich gut...

116 I2: ...Hm-m

117 IP5: ...Oh ja.

118 I1: Und bemerken Sie bei den SchülerInnen, so über den Jahren, dann auch eine andere...
119 ein anderes Verhältnis zur Mathematik? Wenn das jetzt mehr auf Anwendung fokussiert ist?

120 IP5: Das kann ich jetzt noch nicht so sagen. Dazu habe ich zu wenig Erfahrung. [denkt nach]
121 Aber natürlich ist es für die Schüler schon immer interessant, wo kann ich es anwenden? Ich
122 glaube schon, dass da ein bisschen... ein bisschen mehr für die Schüler rauskommt, wo sie
123 es auch anwenden können. Oh ja.

124 I2: Was kommt für Sie dabei raus?

125 IP5: [denkt nach] Sie meinen jetzt, dadurch, dass es breiter gestreut ist, oder...

126 I2: Hm-m. Und durch diese Umstellung...

127 IP5: ...also durch [denkt nach] diese ja einfach, ich mein, wenn's den Schülern eingeleuchtet
128 ist warum sie was lernen, ist es auch für den Lehrer schön zu sehen, dass sie jetzt mehr
129 Freude daran haben und dass sie auch sehen, dass sie was damit anfangen können. Das ist
130 sicher auch für den Lehrer positiv. Wenn's für die Schüler besser ankommt, oder irgendwie
131 sie mehr Verständnis dafür entwickeln. Also ich glaube, dass dieses... diese neue Art
132 irgendwo, wie soll ich sagen, äh ich glaub, dass die guten Schüler noch mehr Vorteile haben
133 davon, weil die das wirklich umsetzen können, weil sie wirklich jetzt so eine Rechnung auch
134 auf irgendwelche Texte anwenden können, aber ich glaub, dass schwache Schüler...
135 Probleme kriegen. Noch größere als sie schon hatten, und zwar einfach darum, es liegt
136 daran, wir hatten heute nicht so ein Beispiel. Normal ist das in irgendwelchen Text verpackt.

137 I1: Hm-m.

138 IP5: Jetzt wenn ein schwacher Schüler das durchliest, hat er schon beim Text ein Problem.
139 Er weiß überhaupt nicht, was da gefragt ist. Dort steht nicht: Berechne den Hochpunkt.

140 Sondern dort steht: Wo hat dieses Fahrzeug seine größte Geschwindigkeit? Also dargestellt
141 ist ein Weg-Zeit-Diagramm: Wo erkennen Sie da die größte Geschwindigkeit? Und das wird
142 ein schwacher Schüler, der wird den Zusammenhang zwischen erster Ableitung und
143 Geschwindigkeit nicht finden, wenn man's ihm nicht vorher erklärt hat... ja das ist natürlich
144 auch die Herausforderung für den Lehrer. Jetzt praktisch die Schüler so weit zu bringen,
145 dass er jetzt mit erster Ableitung nicht nur ähm das Übliche assoziiert, sondern es wirklich
146 auch irgendwo anwenden kann.

147 I1: Ja. Und denken Sie, dass ähm die ganze äh Umstellung auf äh Zentralmatura und äh
148 Kompetenzorientierung dann im Allgemeinen für die schwächeren Schüler und Schülerinnen
149 schwieriger ist?

150 IP5: [denkt nach] Also, im Allgemeinen weiß ich jetzt nicht wie es in anderen Fächern ist.
151 Aber in Mathematik glaube ich's schon. Aber wir haben keine Erfahrungen, weil...

152 I1: ...Ja stimmt...

153 IP5: ...wir noch nicht maturiert hat. Ich mein... ähm aber das Niveau, das man bis jetzt gehen
154 hat, von den Prüfungen, Zentralmaturaangaben ist nicht besonderes hoch. Aber das
155 Problem für den Schüler ist natürlich, zu erkennen: Was ist da wirklich gemeint?

156 I1: Ja.

157 IP5: Was muss ich wirklich tun? Und äh was auch sehr interessant ist, also wenn man als
158 Lehrer selber so ein Beispiel das erste Mal sieht, da gibt's manche Fragen, wo man sich
159 denkt, das gibt's gar nicht, dass das gefragt ist, weil das so leicht ist. Und ich glaub, auch
160 das kann für Schüler ein Problem sein, dass sie glauben, da muss ich jetzt was weiß ich was
161 alles ausrechnen und im Endeffekt steht die Antwort im Text drinnen. Ich brauch gar nichts
162 mehr rechnen. Und eben dieses Verstehen, das glaube ich, wird das Problem für die
163 schwachen Schüler.

164 I1: Ja.

165 I2: Sehen Sie da, da such eine sprachliche Problematik?

166 IP5: Auch ganz sicher...

167 I2: Mit, mit unterschiedlicher Herkunft von Schülern?

168 IP5: Ja, ja. Ganz sicher.

169 I2: Also, Sie glauben, dass es sich verstärkt noch, durch... okay.

170 IP5: Also, sowohl Herkunft, als auch... ich mein es gibt auch äh österreichische Schüler, die
171 nicht sinngreifend lesen können.

172 I1: Ja. Also, sehen Sie... sind Sie dann eher positiv oder negativ über die Idee der
173 Zentralmatura?

174 IP5: [lacht] Ja es gibt für und wider...

175 I1: Ja.

176 IP5: Ja. Aber ich hoffe... es gibt mehrere Vorteile.

177 I1: Und wie sehen Sie das?

178 IP5: Also ich persönlich bin erstens froh darüber, dass ich keine Matura mehr
179 zusammenstellen muss. Das ist für mich sehr positiv. Der Nachteil ist eben der, dass man
180 wirklich seinen Stoff durchbringen muss. Das man nichts vergessen darf. Was ja auch
181 passieren kann. Ja. Also, ich sehe es eigentlich positiv.

182 I1: Und welchen Einfluss hat das auf ihre Freiheit?

183 IP5: Ja... meine Freiheit ist sicher eingeschränkt dadurch. Also ich kann jetzt, also ich muss
184 einfach schauen, dass ich diese breite Streuung hab. Wie gesagt, wir haben noch keine
185 Erfahrung, wir werden sicher nach äh fünf Jahren mehr wissen, und ich glaub, es wird dann
186 sehr wohl die Möglichkeit geben, trotz allem, noch Schwerpunkte zu setzen, sofern man eine
187 Klasse hat, die wirklich lernwillig ist und interessiert ist. Also, es ist jetzt so, es ist nicht jede
188 Klasse gleich, ich habe zwei Parallelklassen. Teilweise ist es hundert und eins. Also, man
189 glaubt manchmal nicht, dass man dasselbe in der einen, wie in der anderen unterrichtet hat.
190 Aber das ist einfach so. Ich glaub aber auch, je höher sie werden, also das heißt, in der
191 Vierten ist jetzt das, das angeglichen ist schon ein bisschen besser, ich hoffe, in der Fünften
192 wird noch besser aber grad am Beginn, wenn man in der erste beginnt, die Unterschiede
193 sind gewaltig, weil wir ja Schüler haben, die sowohl aus der... ich weiß jetzt ned, wie heißt es,
194 neue Mittelschule, oder Hauptschule oder wie auch immer, anderen kommen aus der AHS,
195 also die Niveaus sind so unterschiedlich, und das ist glaube ich in Mathematik das ganz
196 große Problem. Aber... und das finde ich, ist auch der Nachteil von diesen ganzen
197 kompetenzorientiert und Zentralmatura und so weiter, für mich ist der Nachteil einfach der,
198 dass man, zumindest sehe ich so, in der Oberstufe begonnen hat und am Ende kommt die
199 Zentralmatura, und dann wird alles abgeprüft. Eigentlich müsste man diese
200 Kompetenzorientierung schon von der Volksschule fast beginnen. Zumindst in der
201 Hauptschule, AHS Unterstufe, das schon voll durchziehen, und dann hätten die Schüler, bei
202 uns in der Oberstufe, sicher weniger Probleme. Und wenn man am Ende der Vierten oder
203 am Ende der Unterstufe in diese Bildungsstandards abprüft, dann würde man auch sehen,
204 dass da gewaltige Unterschiede sind und dass eigentlich Schüler die eine positive Note
205 haben, nichts bei uns verloren hätten. Und das ist die Herausforderung an der [Schultyp].
206 Jetzt allgemein, dass sie eben Schüler haben, die, die, mit denen man wirklich ganz äh
207 intensiv arbeiten muss, dass sie das Niveau erreichen um wirklich eine Matura zu schaffen.

208 I1: Ja. Und wenn Sie ähm eine Schule gründen, zum Beispiel...

209 IP5: ...ja

210 I1: ...und Sie dürfen alles ganz so gestalten wie Sie wollen...

211 IP5: ...ja

212 I1: ...Wie würde so eine Schule dann aus, ausschauen?

213 IP5: [denkt nach] Also, ich mein zum Beispiel, i äh also ich finde die Kompetenzorientierung

214 ganz toll. Ich würde eben so etwas vom Beginn, also wirklich von der Volksschule schon viel

215 mehr, ähm selbstständig arbeiten lassen, wobei einige Kinder im Volksschulalter vielleicht

216 noch nicht ganz so weit sind, aber zumindest dann ab zehn, oder ab neun, versuchen, die

217 Schüler wirklich äh viel mehr selbst arbeiten zu lassen... Ja. Also, das heißt, die sind ja

218 wissensbegierig, die wollen ja sehr viel wissen. Aber im Endeffekt oktroyieren wir ihnen oft

219 Dinge auf, die sie vielleicht im Moment gar nicht so sehr interessieren... und einfach viel

220 mehr vielleicht doch selbst bestimmen lassen, die Schüler, in welchem Tempo sie arbeiten.

221 Aber ich muss sagen, ich würde mir das selber in meinem Unterricht nicht zutrauen, weil ich

222 selber ganz anders unterrichtet wurde, ganz anders ausgebildet wurde und für mich, in

223 meinem Fach tue ich mich sowieso ein bisschen schwer. Weil, ich weiß nicht, Mathematik ist

224 irgendwo für mich noch immer etwas, wo der Lehrer vorne steht und einmal predigt [lacht],

225 erklärt, und dann kommen die Schüler dran und versuchen zu arbeiten. Ich glaub, dass ich

226 früher viel, noch viel, viel mehr bestimmt hab, wie es läuft, und versuch doch jetzt mehr auch

227 die Schüler selbstständig arbeiten zu lassen. Selber rechnen zu lassen. Aber ich muss mich

228 immer wieder an der Nase nehmen und sagen, das war jetzt wieder zu viel, aber das ist so

229 ein, so ein Ding, das ist so eingefahren, das ist ganz schwer, für mich zumindest...

230 I1: Und bemerken Sie ein Unterschied bei den Schülern, wenn sie, wenn sie, äh, die Freiheit

231 von Ihnen bekommen?

232 IP5: Naja, der Unterschied ist der, so [denkt nach] wenn, wenn ich ein bestimmtes... zu

233 einem bestimmten Punkt kommen möchte, ein bestimmtes Wissen den Schülern vermitteln

234 möchte und ich lasse es den Schüler selber, selber über dieses Wissen zu erhalten, dann

235 brauchen die wesentlich mehr Zeit. Und ich habe aber nur drei Wochenstunden.

236 I1: Ja.

237 IP5: Das ist das Problem. Und das könnte man zum Beispiel bei einer Schule, die man jetzt

238 selber gründet, anders machen.

239 I1: Ja.

240 IP5: Wenn man da die Kindern dann den ganzen Tag da hat, dann kann man das irgendwo

241 auch besser aufteilen, dann ja, dann haben die einfach mehr Zeit daran zu arbeiten. Äh von

242 der Lehrersicht her ist es natürlich so, dass das auch ein wesentlicher Mehraufwand ist wenn

243 man die Schüler selber arbeiten lässt. Weil man muss ja das Material erarbeiten, man muss

244 da wirklich ganz ganz viel Zeitaufwänden... ja

245 I1: ...ja
246 IP5: Und Zeit muss man auch haben...
247 I1: Ja!
248 [alle lachen]
249 I1: Also, also das würde in ihre Schule vielleicht so sein, dass Sie dann, dass es dann mehr
250 Zeit...
251 IP5: ...ja
252 I1: ...gibt für die eigene Entwicklung oder das eigene Tempo. Und was würden Sie noch
253 mehr in dieser Schule, was wär noch mehr wichtig für Sie?
254 IP5: [denkt nach] Sie meinen jetzt...
255 I1: Wenn Sie selbst eine Phantasieidealschule...
256 IP5: [denkt nach] Naja, was sicher ganz wichtig ist, ist ähm, was auch jetzt eigentlich, glaube
257 ich, herauskommt mit der Zentralmatura, dass es ein, ein miteinander ist... also nicht
258 ääähm... der Sch... der Lehrer unterstützt die Schüler. Und nicht nur der, der so vorträgt,
259 sondern er unterstützt sie, das Wissen zu erlangen. Ich glaub, das wär für meine Schule
260 sicher auch ganz wichtig. Und was in meiner Schule ganz wichtig wär, das es auch Lehrer
261 gibt, oder Leute gibt, die die Schüler auch sozial betreuen. Also, ich glaub, dieses Soziale in
262 einer Schule ist ganz ganz wichtig. Ich selber sehe mich jetzt nicht unbedingt als der Typ, der
263 sich da so darauf einlässt. Erstens einmal bedingt, durch durch meine Persönlichkeit und
264 zweitens auch einfach durch mein Fach, weil ich einfach immer irgendwo das... dieses Ziel
265 Matura vor Augen hab.
266 I1: Ja
267 I2: War das immer schon so, oder ist das jetzt eher?
268 IP5: Na, das war eigentlich immer schon so. Das war irgendwo für mich schon immer wichtig
269 ihnen was beizubringen. Und ich glaube, grad am Anfang habe ich sicher den Fehler
270 gemacht, zu wenig auf das Soziale zu achten. Aber ich meine, jetzt versuche ich halt, wie
271 soll ich sagen, ein... eine Deutschstunde eignet sich wesentlich mehr um mit den Schülern
272 über irgendwelche Probleme zu sprechen, seien es jetzt irgendwelche weltpolitische oder
273 irgendwelche persönlichen...
274 I1: ...ja
275 IP5: ...in der Familie, oder in der Klasse. Also deshalb, ich war teilweise auch
276 Klassenvorstand und hab damit eigentlich schon ein großes Problem gehabt, dass ich da
277 auch immer in meinen Stunden dann sozusagen, dann jetzt da irgendwelche
278 Streitereigeschichten musste... aber ich glaube, dass es ganz wichtig ist. Also es muss dafür

279 Zeit und Raum sein in der Schule, um auch so was äh ja zu behandeln, mit einander zu
280 erarbeiten und ich glaub, dass es auch immer wichtiger wird...

281 I1: ...ja

282 IP5: ...weil ja immer mehr die Erziehungsarbeit von den Eltern auf die Schule übertragen
283 wird. Warum auch immer, aber es ist sicher so und ich glaube es wird in der Zukunft einfach
284 notwendig sein, dafür Raum zu geben. Die Ganztagschule geht ja ganz in die Richtung.

285 I1: Ja. Und, und merken Sie das auch, in ihre... in ihrem Unterricht, dass die, dass da mehr
286 Erziehungsarbeit noch zu tun ist?

287 IP5: Ja, sicher.

288 I1: Und, und... wie...

289 IP5: ...einfach durchs Verhalten der Schüler. Ich mein, schon allein wie sie miteinander
290 umgehen. Wenn man... Sie waren jetzt in einer Vierten Klasse drinnen, aber wenn Sie da in
291 einer Ersten ist das sicher ganz wichtig, dass man denen noch mal sagt, man schreit nicht
292 heraus, man spricht höfflich miteinander und ganz, ganz banale Dingen. Da wundert man
293 sich oft. Oder auch, ich mein auch, in der Vierten hat es sich noch nicht herumgesprochen,
294 dass man sich entschuldigt wenn man bei einer Schularbeit vielleicht nicht kommt. Oder
295 überhaupt entschuldigt, mal nachfragt, und solche Dingen ja. Das sind aber, ich meine, wir
296 sollten sie auf den Beruf vorbereiten und beim Arbeitgeber ist es wichtig, dass man einfach
297 sagt warum man jetzt was... nicht da ist, beziehungsweise ihm sag warum ich die Arbeit nicht
298 erledigen kann oder so etwas, na? Und das muss man ihnen ja auch irgendwo beibringen.

299 I1: Und das, das machen Sie in ihrem Unterricht dann auch?

300 IP5: Ja natürlich schon...

301 I1: ...ja

302 IP5: ...versuche ich schon ja.

303 I1: Und gibt es noch andere Sache, die in ihrer Schule dann...

304 IP5: Meine Schule, ach so, ja [lacht]. Ja, also, ich mein, ich, ich würde es irgendwo schon äh
305 angenehm finden, denk ich einmal, wenn die Schule so von acht bis vier oder so, also, oder
306 von neun bis fünf. Also mehr oder weniger so ganzen Tag. Und was sicher auch wichtig
307 wäre, neben Wissen und Sozial, das Sportliche, oder der Ausgleich, sag ma so. Irgendwo
308 muss auch Zeit sein in einer Schule, oder halt im Privaten bei den Schülern, wenn sie keinen
309 Nachmittagsunterricht haben, das sie mal a bissl ihren Kopf frei mach, sei es mit
310 irgendwelchen sportlichen Aktivitäten, durch Musik, dass sie selbst Musik machen, Theater
311 spielen oder sonst irgendwas. Also, Kreativität vielleicht.

312 I1: Welche Rolle hat das jetzt in dieser Schule?

313 IP5: [seufzt] Naja... wir versuchen die Kreativität bei diversesten Projekten irgendwie zu
314 fördern und das mithinein zu bringen. Sportlich gesehen haben sie jetzt ihre zwei
315 Turnstunden in der Woche. Das ist eigentlich ein bisschen wenig, glaube ich. Es kommt
316 sicher zu kurz. Jetzt gesagt, dieser Bereich.

317 [Stille]

318 I1: Und wie... wie lange sind Sie schon im Unterricht tätig?

319 IP5: Seit 86.

320 I1: Okay, das ist schon...

321 IP5: Ja...

322 I1: ...eine

323 [alle lachen]

324 IP5: Schon eine lange Zeit.

325 I1: Und wissen Sie noch wieso sie sich derzeit... äh in dieser Zeit entschieden haben um
326 Lehrerin zu werden?

327 IP5: Also, in der Schule war... war ich begeisterte Mathematikerin. Das war eigentlich das
328 einzige Fach wo ich die Hausübungen gemacht hab. [lacht]

329 [alle lachen]

330 IP5: Also zumindest, jedes Mal gemacht hab und was auch spannend war. Und äh ja, was
331 kann man sonst mit Mathematik mehr machen? So bin ich dann als Lehrerin irgendwie, bin
332 ich drauf gekommen, dass ich in die Richtung geh, und dann hab ich halt ein zweites Fach
333 dazu gesucht, dass war dann Physik. Physik unterrichte ich aber seit fünfzehn Jahren
334 wahrscheinlich nicht mehr. So ist es der Lehrberuf geworden. Wobei ich am Anfang nicht
335 wirklich glücklich war. Und irgendwie versucht hab dann Alternativen zu suchen und eben
336 genau da bin ich drauf gekommen, es gibt kaum Alternativen, außer man ist irgendwo äh in
337 der Entwicklung, in der Informatik beschäftigt mit Mathematik. Und das wollte ich eigentlich
338 nicht, also... da bin ich dann lieber beim Lehrberuf geblieben.

339 I1: Okay.

340 IP5: [lacht]

341 I1: Und so...

342 IP5: ...und so ist es dann so weit gekommen, dass ich noch immer da bin.

343 I1: Okay. [lacht]

344 I2: Und äh uns würd noch interessieren, wenn Sie jetzt eine Stunde halten, wie heute, wen
345 sehen Sie dann als verantwortlich an, dass die Stunde gut läuft? Oder auch wenn sie
346 schlecht läuft?

347 IP5: Ich. Eindeutig ich... bin verantwortlich.

348 I2: Hm-m. Und äh...

349 IP5: Wobei das aber, ich mein, wenn Sie da jetzt nachfragen, wenn man sich überlegt, das
350 stimmt eigentlich im Endeffekt nicht ganz, weil sehr oft, wenn zum Beispiel vorher eine
351 Schularbeit war, oder nachher eine Schularbeit ist, sehr oft sinds dann schon die Schüler
352 auch, die einfach nicht das tun, was man erwartet, weil sie so aufgereggt sind, so aufgebracht
353 sind, oder sonst etwas. Aber im Endeffekt ist es glaube ich schon den Lehrer, der
354 verantwortlich ist. Und man merkt es auch, wenn man... wenn man sich bess... besser
355 vorbereitet, ich weiß nicht ob man das jetzt so sagen kann, aber wenn man das Gefühl hat,
356 die Vorbereitung ist gut, und dann, dann läufsts wirklich so wie mans sich vorstellt und dann
357 manchmal ist es halt nicht so. Also... man hat auch als Lehrer das Problem, dass man sich
358 nicht immer im Schüler hineindenken kann. Dass ma... dass eine nicht immer bewusst ist,
359 wo dieser Schüler das Vorwissen herbringt oder ja... also da, muss man sich sehr an der
360 Nase nehmen. So, kann man das überhaupt...

361 I1: Haben Sie da eigentlich das Gefühl bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen? Von der
362 Schülerinnenseite aus oder von der Schule?

363 IP5: [denkt nach] Ja... ich mein, sicher wird von mir etwas erwartet, ja. [lacht] Ich muss mein
364 Stoff hinüber bringen. Ähm es sollte ein möglichst gute Umgang mit den Schülern sein, also
365 ich mein, das ist auch bei mir persönlich ganz wichtig, ich möchte nicht, dass irgendwelche
366 Konfrontationen sind. Dass sich Schüler vor mir fürchten, das wär für mich... das möchte ich
367 auf keinen Fall. Ich denke, also für mich, wichtig ist einfach dieser respektvolle Umgang. Und
368 dieser wird auch von der Schule natürlich gewünscht. Ja...

369 I1: Und was denken Sie, dass die Erwartungen von den SchülerInnen sind?

370 IP5: [denkt nach] Naja. [lacht] Manchmal denke ich mir, dass sie erwarten, dass sie
371 möglichst in Ruhe gelassen werden. [lacht] Sich berieseln lassen können. Dass sie vielleicht,
372 weiß ich nicht irgendwas anderes tun können, aber nicht geschehen sein. Nein, aber im
373 Endeffekt wollen sie alle, ich glaube, ihr Ziel ist es, früher oder später, dass sie eine Matura
374 bekommen und dass sie dann einfach das Wissen haben, wenn sie studieren gehen wollen,
375 dass sie da gut weiter kommen. Das kristallisiert sich dann schon heraus und das merkt man
376 auch, je höher die Klassen sind, umso zielstrebigter sind sie auch, umso leichter kann man
377 sie motivieren mitzuarbeiten.

378 I1: Ja.

379 I2: Und für Leistungen der Schüler, wen sehen Sie da verantwortlich?

380 IP5: [denkt nach] Äh... schon größtenteils die Schüler selber.

381 I2: Hm-m.

382 IP5: Aber natürlich auch den Lehrern, weil der... wenn ich dem Schüler nicht den Input gebe,
383 dass er die Leistung bringen kann, wird er sich schwer tun. Dann muss er sich Nachhilfe
384 nehmen oder irgendwas anderes, so sollt es eigentlich nicht sein. Also eigentlich... und ich
385 glaube, im Endeffekt baut auch jeden seinen Unterricht so auf äh sollte den Schüler mit dem
386 was er in der Stunde bekommt ausreichende Information haben um dann eine Schularbeit
387 positiv zu schaffen oder eben die Matura zu schaffen. Das Problem ist nur das, dass die
388 Schüler natürlich nicht das tun was man von ihnen verlangt. Nicht immer das tun. Wie wir es
389 von uns selber auch kennen, wie ich gesagt hab, ich hab auch meine Englischaufgaben ned
390 jedes Mal gemacht. Das ist dann natürlich ein Problem.

391 I1: Ja.

392 IP5: Aber darum sage ich, hauptsächliche Verantwortlichkeit für dieses Leistungserlangen
393 liegt bei den Schülern.

394 I2: Hm-m. Und... noch in Bezug auf, auf das Lehrerkollegium. Wie wichtig sind ihre
395 Kolleginnen und Kollegen für Sie? [Stille] Also, die Lehrer.

396 IP5: Ja. [denkt nach] Joa. [seufzt] Sind sicher auch wichtig. Wie meine [Mikrofongeraus
397 also unverständliches Wort], wenn man nur Kollegen hat, mit denen man nicht kann, würds
398 einem nicht gefallen und den Job wechseln, die Firma wechseln. Es ist nur so, dass ma
399 [Mikrofongeraus] Schule sich sehr gut... also man kann auch ohne Kollegen auskommen,
400 sag ich jetzt amal. Eine Zeit lang, aber es ist natürlich wesentlich angenehmer wenn man
401 zusammenarbeitet, vor allem wenn man jetzt in einer Klasse ist und mit den Kollegen
402 bespricht, wie geht's dir mit dem Schüler? Wenn Probleme auftreten, oder so. Und da ist
403 einfach dieses Miteinander schon auch wichtig. Auch dieses an einem Strang ziehen, was
404 den Umgang mit den Schülern betrifft. Also, das heißt eben so Hausordnungen,
405 Verhaltensregeln und so. Wenn da alle zusammenarbeiten und auch die Kollegen eben gut
406 zusammenarbeiten ist das sicher wichtig... ja. Und ich glaub, das zeigt sich schon auch im
407 Unterricht und in dem Umgang mit den Schülern. Also, Schüler merken sofort wenn
408 irgendwie ääh irgendwas nicht stimmt. Also, irgendwie kriegen sie das heraus, wenn es ein
409 Disput gibt oder so. Das haben sie sofort heraus.

410 I2: Und gibt's das auch manchmal? So ein Disput?

411 IP5: Ja... so Einzelfälle. Aber eher... eher selten.

412 I2: Und machen Sie das auch, weil Sie gesagt haben, dass man sich eben darüber
413 unterhält und so weiter...

414 IP5: Hm ja freilich...

415 I2: Hm-m.

416 IP5: Also, das ist... zwangsläufig macht man das. Äh, ja. Schularbeit gehabt, die schlecht
417 ausfallen. Spricht man natürlich mit den Kollegen darüber und dann stellt sich immer heraus,
418 dass es immer die gleiche sind, die, die schwach sind, oder die Probleme haben. Also, zum
419 Beispiel, Mathematik, Rechnungswesen... das ist ganz ganz ähnlich, auch von den Noten
420 her. Ohne dass ma irgendwie uns da abreden, wer die Schwache wäre. Ja. Das ist einfach
421 so.

422 I2: Hm-m.

423 IP5: Und da gibt's die sprachbegabteren Schüler. Oder unbegabten Schüler. Und da wird es
424 auch in der Fremdsprache zum Beispiel ähnlich sein. Und da tauscht man sich aus. Und ich
425 glaub, das ist jetzt auch irgendwo ganz wichtig, weil ich damit auch weiß, wie's den geht, den
426 Schüler und wenn ich seh, die hat jetzt nicht nur bei mir Probleme, sondern auch woanders,
427 kann man rechtzeitig sagen, du pass auf. Du bist jetzt dort und dort schwach. Schon
428 langsam wird's Zeit, dass d'was tuest, sonst... zwei Fächer, drei Fächer, in denen du
429 Probleme hast. Also ich glaub, dass ist auch wichtig, dieses Sprechen über die Schüler
430 miteinander, mit den Kollegen.

431 I2: Hm-m. Und ähm Sie haben vorher gesagt, dass man sehr gut auch distanziert arbeiten
432 kann, eigentlich oder isoliert...

433 IP5: Könnte man ja. Könnte man schon.

434 I2: Und ähm also finden Sie das prinzipiell... finden Sie das erstrebenswert oder...

435 IP5: Na, absolut nicht. Ganz und gar nicht. Also, eben Mathematikstunden gibt's nicht viele.
436 Teilweise waren wir nur zu zweit beziehungsweise manchmal waren wir so gar zu viert in
437 Mathematik und... also je mehr Fachkollegen sind, umso besser kann man sich schon mal
438 austauschen, Erfahrungen und so weiter. Und gerade mit der Kompetenzorientierung, ist ja
439 eine Umstellung für alle. Das man sich mal im Fachlichen... ja und insgesamt ist natürlich ein
440 Team, eine Teamarbeit irgendwo... die hat schon viel für sich.

441 I2: Hm-m.

442 I1: Ja.

443 IP5: Ich meine, sonst setzt man sich in einem Büro und erarbeitet Akten, aber das will ja
444 keiner von uns. Ich mein, dann wär ma keinen Lehrer geworden. Man sucht ja den Umgang
445 mit den Leuten. Und natürlich nicht nur mit den Schülern, sondern auch untereinander.

446 I2: Also, Sie würden sagen, dass das Lehrerkollegium schon ein Team auch ist. Oder spüren
447 Sie da ein Wir?

448 IP5: Oh ja.

449 I2: Ja?

450 IP5: Schon ein Wir.

451 I2: Hm-m.
452 I1: Ich wollte fragen, ob die, die Unterrichtsreform da noch was geändert hat? Dass das zum
453 Beispiel verstärkt, oder...
454 IP5: Naja, das verstärkt's glaube ich schon. Einfach durch diese... also, jetzt kriega dann
455 die neue Lehrplan, die auch kompetenzorientiert ist, wo alles dann so semesterweise
456 gegliedert ist, wo's dann Semesterprüfungen geben wird, die relativ kompliziert sind, und,
457 und, darin sie'ich dann einfach diese Teamarbeit, sicher als sehr gut herausstellen. Weil
458 wenn da jede Kollege, jede einzelne da irgendwas entwerfen muss, ist das einfach... in dem
459 kann man sich die Arbeit aufteilen, ne?
460 I1: Ja.
461 IP5: Da ist es im Vergleich dann besser. Man profitiert extrem von einander, find ich.
462 I2: Und werden Sie auch dazu aufgefordert eigentlich, explizit, dass Sie das machen sollen?
463 IP5: Bis jetzt noch nicht, aber ich glaube, das wird kommen.
464 I2: Okay.
465 IP5: Und zwar, ziemlich bald.
466 I2: Hm-m.
467 I1: Weil das anders einfach nicht...
468 IP5: ...ja
469 I1: ...geht, oder?
470 IP5: Genau. Ich mein, jetzt krieg'ma alle dieselbe Matura...
471 I2: Hm-m.
472 IP5: Das heißt, das wird auch sinnvoll sein, davor sich besser abzustimmen. Das finde ich
473 auch gut so, weil im Endeffekt gehen ja alle mit dem gleichen Zeugnis hinaus.
474 I1: Ja.
475 Mit der gleichen Berechtigung, sag ma so. Und ich denke, mir ist scho gut, dass zumindest
476 Schulintern, das einigermaßen zusammenpasst.
477 I2: Hm-m.
478 IP5: Aber ich mein, das kennen Sie ja auch von ihrem Unterricht, das gibt die strengen
479 Lehrer und die weniger strengen Lehrer und je nach dem. Und wenn, ich mein, es wird nie
480 einen Ausgleich geben, es wird nie alles gleich sein, aber einfach diese doch Annäherung
481 und dieses, ich mein, früher hat jeder sa Punkteschema gehabt, bei der Schularbeit und
482 jeder hat getan wie er wollte. Irgendwann ist dann einmal gekommen, ja, wir müssen
483 Schulintern ein gleiches Punkteschema äh einfach herstellen, damit man a den Schüler
484 gegenüber besser argumentieren können und so wird das sicher immer mehr äh über einen
485 Kamm geschoren. Ja. Hat Vor- und Nachteile.

486 I1: Ja.

487 I2: Ja, ich wollte grad fragen, wie sehen Sie das? Sehen Sie das gut eher, oder, oder eher
488 nicht so?

489 IP5: Naja, wie gesagt, der Nachteil ist, dass ma nicht mehr so individualisieren kann, wie
490 früher. Weil früher war's wirklich so, man ist in die Klasse gegangen, hat die Tür zugemacht,
491 keiner hat was gewusst. Am Ende ist die Note da gestanden und... joa, wenn man, wenn
492 man das als Ziel hat, ist das natürlich ein Nachteil. Aber ich... ich glaub es ist eher... ich seh's
493 als Vorteil.

494 I2: Hm-m.

495 IP5: Also, wie gesagt, ich, ich find dieses, dieses Zusammen... äh Zusammenarbeiten sehr
496 wichtig. Ich habe auch immer wieder Unterrichtspraktikanten und bin auch da jedes Mal sehr
497 davon angetan, weil man von den jungen Kollegen einfach auch ganz ganz viel profitiert. Die
498 sollen zwar von uns lernen, aber wir lernen genauso von ihnen, weil da einfach neue
499 Methoden kommen, andere Ansichten kommen. Weil jede... jeder ist ja sonst nur für sich
500 verantwortlich in der Klasse und da ist einfach der Austausch ganz, ganz wichtig.

501 I1: Ja.

502 I2: Das klingt jetzt eigentlich, als wär's sehr... eine sehr gute Atmosphäre eigentlich, im
503 Lehrerzimmer?

504 IP5: [lacht] Also, es ist eine gute Atmosphäre im Lehrerzimmer, es ist... es war eine gute
505 Atmosphäre unter den Fachkollegen, unter den...

506 I2: Hm-m.

507 IP5: ...Mathematikkollegen. Das ist aber seit, sag ich jetzt einmal, seit eineinhalb, zwei
508 Jahren nicht mehr so. Das finde ich jetzt sehr schade und ich hoffe, dass ma das wieder
509 aufarbeiten und dass das wieder besser wird.

510 [Stille]

511 I2: Woran liegt das, glauben Sie, dass das jetzt nicht mehr so ist?

512 IP5: Das sind so... [redet leise] private... na privat weiß ich nicht, halbprivate Dinge zwischen
513 Direktion und... und Kollegen...

514 I2: Hm-m.

515 IP5: ...die sich da irgendwie ein bisschen verfolgt fühlen,

516 I2: Hm-m.

517 IP5: angegriffen fühlen... und [redet wieder normale Lautstärke] auch nachdem ich
518 Administratorin bin und sozusagen zur Direktorin einen guten Draht hab ist das mit schwierig.

519 I2: Hm-m.

520 I1: Ja. [Stille] Also, das beeinflusst dann, die, die ganze...

521 IP5: ...ja also wir sind eben zu viert und ja, das sind zwei Kollegen, der eine geht gleich in
522 Pension und eben der nächste mit dem habe ich ein bisschen ein Problem. [Stille]

523 I2: Und spüren Sie auch so was wie, wie Wettbewerb oder Konkurrenz? Unter den Lehrern?

524 IP5: [denkt nach] Ja, irgendwo wird's ihn vielleicht geben, aber wirklich spüren würde ich
525 jetzt nicht sagen. Also, ich nehme einmal an, es wird den schon geben.

526 I2: Hm-m.

527 IP5: Kann jetzt wieder nur aus meinem Fach sagen. Früher war's so, die Matura, wenn wir
528 die zusammengestellt haben, gemeinsam, haben die Schüler immer gewusst, welches
529 Beispiel von welchem Lehrer ist und irgendwo, weil man da jetzt so, sozusagen, schon so
530 eingestuft wird, ja, ich weiß jetzt nicht wie ich's sagen soll, aber man merkt das. Man spürt
531 das als Lehrer und man will das eigentlich nicht und möchte auch so gut sein oder auch so,
532 also, gut, das ist nicht unbedingt gut, ich weiß jetzt nicht wie ich's formulieren soll. Ich weiß
533 nicht, ob Sie verstehen was ich mein.

534 I1: Ja, dass Sie, dass Sie, in diesem Vergleich mit Kollegen oder Kolleginnen auch...

535 IP5: ...ja...

536 I1: ...die, die guten Übungen machen wollen, oder...

537 IP5: ...ja zum Beispiel, ja.

538 I1: ...vom Niveau

539 IP5: ...ja... das Niveau. Na, Ja also in Mathematik ist es zum Beispiel so eine Sache der
540 Formulierung.

541 I1: Hm-m.

542 IP5: Ich mein, man kann etwas formulieren, was für die Schüler verständlich ist, aber
543 vielleicht mathematisch nicht ganz so korrekt. Ich kann aber auch Mathematisch ganz korrekt
544 formulieren und dann versteht's ein Teil der Schüler nicht. Jetzt war, also wenn ich jetzt von
545 mir sprech, ich war immer eine, die versucht hat, schülerfreundlich zu formulieren. Andere
546 haben das eben nicht getan. Jetzt habe ich mir dann schon oft gedacht, na Ziel wäre schon,
547 es wär schon toll, wenn ich das jetzt auch so machen würde...

548 I2: Hm-m.

549 IP5: Also das ist jetzt sozusagen der, der Wettkampf. Und ja, natürlich, wenn ma jetzt
550 irgendwelche Wettbewerbe hätte, zum Beispiel irgendein PISA-Test, der bei uns
551 durchgeführt wird, ist natürlich dann äh glaub ich möchte jeder Lehrer wissen, wie, wie
552 schneiden seine Schüler ab?

553 I2: Hm-m.

554 IP5: Wie ist jetzt meine Klasse in Vergleich zur anderen Mathematikklasse? Nur, das
555 Problem daran ist wieder das, dass man's nicht wirklich messen kann weil die eine Klasse

556 vielleicht ein höheres Niveau hat, einfach bessere Vorkenntnisse hat und die kann jetzt nicht
557 wirklich diese, dieses Ergebnis, auch sagen: Die Klasse, die das bessere Ergebnis hat, hat
558 auch den besseren Lehrern. Das stimmt ja nicht. Also, bei uns speziell ist es jetzt so, Sie
559 waren jetzt in einer Klasse, die international, also [Name]Klasse heißt es dann noch, da sind
560 eher begabtere Schüler drinnen. Also, die haben Sprachenschwerpunkt, teilweise Englisch
561 als Arbeitssprache und so weiter. Wenn Sie die mit der Parallelklasse bei einer, bei einem
562 Test zusammensetzen würden, die Parallelklasse würde immer schlechter abschneiden,
563 einfach weil da die schlechteren Schüler drinnen sind. Das war von Anfang an so. Weil die
564 sich nicht für Sprachenschwerpunkt anmelden...

565 I1: ...Ja.

566 IP5: Weil die nicht Englisch als Arbeitssprache haben. Weil die eh schon mit dem Normalen
567 gefordert sind, ja? Und in der, mit englischer Arbeitssprache haben Sie auch die Schüler, die
568 einfach leistungswilliger sind, leistungsfähiger sind. Da muss man eben aufpassen, deshalb
569 sag ich: Das Ergebnis von der einen Klasse, in der Sie waren, wird besser ausfallen, aber
570 das heißt jetzt ned, dass der Lehrer da drinnen besser ist.

571 I1: Ja.

572 IP5: Aber, natürlich, es gibt diesen Konkurrenzkampf. Und wenn jetzt eine wo gewinnt... also
573 grad bei den Kommerzialisten, ja, da möchte der Nächste auch sicher ein Projekt haben, das
574 eingereicht wird und wo seine Schüler auch brillieren.

575 I1: Ja.

576 I2: Also, es gibt so Projekte die man einreichen kann?

577 IP5: Ja. Ja.

578 I2: Hm-m. Und das, fördert das den... diesen Wettkampf auf, finden Sie, oder...

579 IP5: ...ja.

580 I2: Hm-m. Und wie ist das jetzt zwischen den zwei Klassen, wie Sie erklärt haben, könnte
581 das nicht auch irgendwie ähm fördernd sein, dass das anspricht? Dass die andere Klasse
582 weiß...

583 IP5: ...naja eher ganz im Gegenteil. Man muss eher aufpassen, dass man nicht immer die
584 guten extra hervorhebt ne?

585 I2: Hm-m.

586 IP5: Ich mein, sie schneiden einfach besser ab. Und sie haben teilweise auch Angst, wenn
587 sie Unterricht gemeinsam haben. Also, jetzt bei den Vierten funktioniert es ganz
588 hervorragend, da gibt's das eigentlich nicht. Aber normalerweise haben wir immer ein
589 Problem, wenn ma sozusagen, wenn wir aus die internationale Sprachenklasse und aus der
590 andere Klasse Schüler haben, dann fühlen sich die anderen immer benachteiligt. Und sie

591 werden, glaub ich, teilweise, auch von den Kollegen, vielleicht so behandelt. Also man muss
592 sich da so zusammen reisen, dass man nicht jedes Mal sagt, naja, das kann man ja von
593 euch nicht erwarten, oder so. Ich mein jetzt nur...

594 I2: ...hm-m.

595 IP5: Ich mein das jetzt nur als Beispiel. Man muss da als Lehrer wirklich ganz ganz vorsichtig
596 sein, dass man nicht immer die Guten noch besser macht und die Schlechten dann immer
597 mit den Guten als Vorbild hinstellt. Ich mein, das kennt man ja auch aus der Familie, wenn
598 ma die große Schwester ihalt rgendwie toll maturiert hat und studiert und dann da die, der
599 jüngere Bruder nicht so ganz tut, wird die große Schwester immer das Vorbild sein und das...

600 I1: ...Ja...

601 IP5: ...fördert ja nicht das Miteinander.

602 I1: Und denken Sie, dass das Sys... das Bildungssystem jetzt eher diese äh äh Konkurrenz
603 fördert und dass es, dass es immer diese Unterschiede größer macht?

604 IP5: [denkt nach] Nein, das glaube ich nicht. Ich glaub eher, dass es auf eine, äh eher auf ein,
605 einen Level kommen wird. Und zwar der Level nicht ganz hoch sein wird, sondern eher
606 mittelt bis unten angesiedelt.

607 I1: Okay.

608 IP5: Das glaube ich schon. Das ist sicher der Nachteil von diesen ganzen zentralisierten
609 Dingen. Weil ja, wenn Sie sich vorstellen, Sie nehmen irgendein Fach her, in dem maturiert
610 werden muss, die Schulen, die ein gutes Niveau haben, da wird es einfach sehr viele gute
611 Noten geben und die Schulen, die ein schwaches Niveau haben, da können nicht alle
612 durchfallen, das heißt, ich muss schauen, dass die Matura so ist, dass auch die irgendwo
613 eine Chance haben.

614 I1: Ja.

615 IP5: Und bis sich das einspielt, dass das wirklich ein mittleres Niveau wird, also ich glaube
616 die ersten Maturaangaben werden eher leicht sein und ich befürchte, dass es dann eher im
617 unteren Durchschnitt bleibt, niveaumäßig. [Stille] Das sehe ich wirklich als Nachteil dieser
618 ganzen Zentralisierungen.

619 I1: Ja.

620 I2: Also dann, dann stresst Sie das eigentlich auch nicht so, oder, diese Vorgaben von
621 außen, wenn die eher unten angesiedelt...

622 IP5: ...wir wissen ja noch nicht wo wir angesiedelt sind. Das muss man ja erst alles erfahren,
623 ja. Wir haben ja noch keine Matura gehabt.

624 I2: Mhm.

625 I1: Ist das in April oder Mai, das erste Mal? Oder wann...

626 IP5: Nein, nein, wir sind die [Schulart],...

627 I1: ...oder ist das nächstes Jahr?

628 IP5: ...ir sind 2016 dran. Die Vierten werden dann zentral maturieren. Die Heurigen sind noch
629 nicht zentral bei uns. Außer, es gibt auch [Schulart] die so einen Schulversuch haben, aber
630 das sind die Ausnahmen, die meisten fangen nächstes Jahr dann an.

631 I1: Mhm.

632 IP5: Und das ist irgendwo ein bisschen überraschend für alle gekommen. Äh weil die, die in
633 der, weil die, die in der jetzigen zweite Klasse waren, ist eigentlich erst äh bestimmt worden,
634 dass die zentral maturieren müssen. Und bis, und auch kompetenzorientiert, und es hat
635 keine Bücher gegeben. Der, der Unterricht war überhaupt nicht darauf eingestellt. Ich mein,
636 das haben Sie sicher in den Medien auch mitverfolgt, Mathematik war da ja immer das Fach,
637 das überall in den Medien war. Und es ist auch jetzt noch ein Problem, also die Schulbücher
638 für heuer, haben ma irgendwann Mitte Oktober bekommen. Es ist alles, es passt irgendwie
639 ned zusammen, ned?

640 I1: Ja.

641 IP5: Es müsst eher... es ist überhaupt alles verkehrt. Also, eigentlich, wenn es nach mir
642 gegangen wäre, man hätt zuerst den Lehrplan kompetenzorientiert machen müssen, mit der
643 ersten beginnen. Hinauf bis zur fünften und wenn sie dann in den fünften sind, dann haben
644 sie Zentralmatura. Das hätt da gepasst, aber zuerst ist die Zentralmatura kommen, dann
645 haben's gesagt: Und jetzt kompetenzorientiert. Dann haben wir uns was aus den Finger
646 gesaugt, dann sind teilweise die Lehrbücher gekommen und erst... heuer haben die erste
647 Klasse ihren ersten kompetenzorientierten Lehrplan.

648 I1: Also, das ist eigentlich schwierig arbeiten.

649 IP5: Sehr schwierig.

650 I1: Ja.

651 IP5: Weil's ganz verkehrt läuft.

652 I1: Ja.

653 IP5: Und das nächste, was dann passieren wird, ist, dass, jetzt hamma dann den neuen
654 Lehrplan, der kompetenzorientiert ist, aber, und, und dann kommt die Semestrierung, die
655 steht uns ja auch bevor, die neue Oberstufe, oder wie auch immer sie heißt, die wird dann
656 2016 glaube ich, eingeführt, und dafür wird es wahrscheinlich notwendig sein, eine neue
657 Leistungsbeurteilungsverordnung zu bekommen, weil ja, die derzeitige uralt ist und
658 überhaupt nicht mehr zusammenpasst mit dem was da kommt.

659 I1: Und... und... es steht noch viel Arbeit an.

660 IP5: Viel Arbeit und viel Veränderung vor allem. Also...

661 I1: Ja.

662 IP5: Kommt einiges auf uns Lehrer zu.

663 I1: Und wie sehen Sie dann die Zukunft ihrem Beruf und das Fach... des Faches?

664 IP5: Ich glaub, es wird nicht leicht [lacht]. Das Arbeiten als Lehrer. Also jetzt ganz allgemein,
665 es wird niemand mehr gefordert, es... das was uns Lehrer im Moment sehr belastet sind
666 diverseste Dingen, die es früher nicht gegeben hat, wie zum Beispiel diese Frühwarnungen,
667 Beratungsgespräche und so weiter. Äh das muss ja alles dokumentiert werden, mit den
668 neuen... mit der modularen Oberstufe kommen dann diese individuellen Lernbegleiter dazu.
669 Auch das ist einen immensen Aufwand an Dokumentation. Also, ich glaub einfach, dass
670 dieses Rundherum, das wird, wird extrem, das belastet extrem. Wo's mit dem Fach hingeht...
671 [denkt nach] das sehe ich glaube ich eher positiv. Positiver als das andere.

672 I1: Okay.

673 IP5: Was ich Ihnen jetzt gesagt hab.

674 I1: Ja.

675 IP5: Also ich glaub fachlich wird's für uns... wird das passen für uns, so und so. Das... ja.
676 Seh ich das eher, eher positiv. Aber so allgemein, das Lehrersein, ist glaube ich nicht mehr
677 sehr erstrebenswert.

678 I2: Eine letzte Frage hätte ich noch, wenn's... beim Schluss, wenn du nichts mehr hast. Wie
679 sehen Sie denn diese Schule jetzt, eben der Schule, in Vergleich zu anderen? Vergleicht
680 man sich überhaupt, oder vergleichen Sie, oder wie sehen...

681 IP5: Natürlich gibt's Vergleiche, also... wir haben so immer [Platz] Treffen, Direktoren,
682 Administratoren, Arbeitsgemeinschaften wo i... bei der Arbeitsgemeinschaft eben alle
683 Mathematiker zum Beispiel und da tauscht man sich natürlich aus. Joa... äh ich mein, wir
684 sind eine Privatschule. Das wirkt sich irgendwo auch auf unsere Schüler aus und zwar
685 größtenteils nicht unbedingt positiv [Schulglocke läutet], sondern eher negativer. Weil die
686 Schüler bei uns ja Schulgeld zahlen müssen. Das heißt, wenn ich jetzt einen guten Schüler
687 bin [Schulglocke hört auf] und mich anmelde, dann gehe ich immer an einer Bundesschule,
688 wo nichts zu zahlen ist. Die Bundesschulen suchen sich dann, die besseren Schüler aus...

689 I1: Ja.

690 IP5: ...und die dort keinen Platz finden, kommen dann zu uns. Das ist jetzt nicht eins zu eins
691 so zu übernehmen...

692 I2: Hm-m.

693 IP5: ...das verstehen Sie ja. Unsere Schule hat nicht so einen... ich glaub, sie hat einen...
694 einen relativ guten Ruf, trotz allen. Aber teilweise ist dies heut halt so, bei der Handelsschule
695 ist es so, dass ma da die Schüler kriegen, die woanders keinen Platz kriegen. Das heißt also,

696 niveaumäßig simma jetzt sicher nicht, sicher keine Topschule, aber wir versuchen trotzdem,
697 möglichst gute Ergebnissen zu erzielen und ich glaub, es gelingt uns auch ganz gut. Wenn
698 man dann die Absolventen hernimmt, da, da glaube ich, dass die wirklich sehr gut
699 ausgebildet sind, auch die in der Handelsschule bringen's dann zu etwas, und man hat dann
700 doch Prüfungen wo man sich denkt, ups, der hat ja ganz schön was dazu gelernt. Hätte man
701 sich nicht erwartet.

702 I1: Ja.

703 IP5: Also, die Vergleiche gibt's sicher. Man tauscht sich aus ja. Und man konkurriert. [lacht]
704 Jeder versucht halt irgendwo sich als möglichst gut zu verkaufen. Das ist halt irgendwo
705 logisch.

706 I1: Ja.

707 IP5: Einfach Schwerpunkte zu setzen, bei uns ist der Spracheschwerpunkt ja, der ja sehr
708 hervorgehoben wird. Ja.

709 I1: War das deine letzte Frage?

710 I2: Ja, also von mir aus schon.

711 I1: Ja. Von mir aus auch. Haben... haben Sie noch fragen? Oder wollen Sie noch etwas...
712 dazu sagen, oder...

713 IP5: Nein. Nein. Also, wie gesagt, ich hoffe, das bleibt anonymisiert...

714 I2: Ja absolut!

715 I1: Hundert Prozent!

716 IP5: Ich weiß zwar nicht was Sie mit meinen Dingen anfangen [lacht]

717 I2: Wir können Ihnen auch gerne, wenn Sie ihre Email uns geben wollen...

718 I1: Das haben wir schon.

719 I2: Ah ja, okay ja schon. Wenn Sie die Masterarbeit haben wollen, wenn Sie fertig ist...

720 IP5: Oh ja, ja.

721 I2: Dann können wir sie Ihnen gerne schicken.

722 IP5: Ja.

723 I2: Hm-m.

724 IP5: Und Sie gehen jetzt nur... Sie sind nur bei unserer Schule?

725 I1: Ja.

726 I2: Hm-m.

727 IP5: Okay. Und Sie sind durch die beiden anderen... durch die... wie hat die Kollegin
728 geheißen? Die da voriges Jahr da war? Oder warum sind Sie auf uns gekommen?

729 I1: Äähm das weiß ich ehrlich gesagt nicht genau. Das... wie das Kombi Projekt...

730 IP5: Ach so, das Kombi Projekt war das.

731 I1: Ja. Von Professor Schluß.
732 IP5: Ja. Gut, na sonst, war es das von meiner Seite.
733 I1: Super, dann...
734 I2: Vielen Dank.
735 I1: Danke schön. Danke für ihre Zeit.
736 IP5: Ja. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei ihrer Arbeit.
737 I2: Danke.
738 IP5: Das wird jetzt nicht einfach, das ganze...
739 I1: Nein.
740 [alle lachen]
741 IP5: Darum bin ich schon gespannt was Sie daraus machen. Was da wirklich herauskommt.
742 I1: Ja, ja. Wir werden es Ihnen sicher schicken wenn...
743 IP5: Ja. Ich schicke Ihnen jetzt [Name]
744 I2: Ja.
745 IP5: Und wenn Sie noch vorbei kommen wollen wenn Sie gehen, ich weiß jetzt nicht.
746 I2: Ja, wir kommen noch vorbei.

TRANSKRIPT 6

Aufnahmetag: 11.03.2015

Aufnahmezeit: von ca. 11:55 Uhr bis ca. 12:50 Uhr

Aufnahmeort: in einer Wohnung

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP6... Interviewperson 6

1 I1: Wir schreiben jetzt an unserer Masterarbeit...

2 IP6: ...Ja...

3 I1: ...und unsere Forschungsfrage ist, wie äh Unterricht von heutzutage eigentlich evaluiert

4 wird...

5 IP6: ...Mhm...

6 I1: ...und deshalb äh fragen wir LehrerInnen und SchülerInnen, wie sie, wie sie die

7 Unterrichtspraxis eigentlich erleben...

8 IP6: ...Okay.

9 I1: Und deshalb haben wir...

10 IP6: ...Ja...

11 I1: ...dich gefragt, ob du da mitarbeiten wolltest.

12 IP6: Okay und das heißt es geht, also es geht, wie ich meinen Unterricht erleb' quasi, oder

13 wie?

14 I1: Ja.

15 I2: Genau.

16 IP6: Okay und ihr vergleicht dann, was Lehrer sagen, was Schüler sagen und ob sich das

17 irgendwie deckt, oder ob das völlig unterschiedlich ist, oder?

18 I1: Ja und ob wir da so äh, äh Tendenzen von einem Zeitgeist erkennen können oder, oder

19 so etwas.

20 IP6: Okay, okay. Okay, interessant, ja.

21 I2: Also wir haben am Anfang so offene Fragen und dann werden's a bissl konkreter.

22 IP6: Okay.

23 I2: Und halt einfach erzählen, was einfällt und das wär das Wichtigste für uns...

24 IP6: ...Okay, das heißt einfach so, nicht die Fragen vorher anschauen, sondern einfach so...

25 I2: ...Nein. [alle lachen]. Einfach nur erzählen.

26 [Begleitung von IP6 fragt, ob sie auf die Toilette gehen kann]

27 I1: Ich stelle noch mal mein Handy auf lautlos davor. Und ja, wir nehmen's dann auf und...

28 IP6: ...Ja klar...

29 I1: ...transkribieren es, aber wir anonymisieren alles...

30 IP6: Ja, ja, ja. Das ist ja völlig egal.

31 I1: Hast du's schon? [zu I2 wegen dem Aufnahmegerät]

32 I2: Ja.

33 IP6: Das heißt, ihr seid völlig bereit und i bin überhaupt nit bereit, aber okay.

34 [alle lachen]

35 I2: Du musst echt überhaupt nix vorbereiten oder so, einfach nur erzählen, was dir einfällt,
36 das ist eigentlich das Wichtigste.
37 IP6: Okay.
38 I2: Ganz easy.
39 IP6: Okay, passt.
40 I1: Keine Sorge, wir, du brauchst keine Vorbereitung...
41 IP6: ...Okay.
42 [I2 lacht]
43 IP6: Nein nicht, dass mir dann nix einfällt oder so.
44 I2: Nein, nein, dir wird sicher was einfallen.
45 IP6: Okay.
46 I1: Ah vielleicht willst du anfangen, etwas zu erzählen über deine Praxis und was für Fächer
47 unterrichtest du und an welcher Schule und welches SchülerInnen-Alter und alles.
48 IP6: Okay, mhm. Also nehmt ihr jetzt schon auf, oder?
49 I2: Ja.
50 IP6: Achso, okay, tschuldigung [lacht]. Ähm also ich unterrichte jetzt das sechste Jahr. Meine
51 Fächer sind äh Englisch und Bewegung und Sport. Ich hab zuerst vier Jahre in [Stadt]
52 unterrichtet und bin jetzt das zweite Jahr in [Stadt], also in [Bundesland]. Und jo, also im
53 sechsten Dienstjahr. Jo.
54 I1: Okay. Und ähm äh kannst du dich noch an deine letzte Unterrichtsstunde erinnern, die du
55 gegeben hast?
56 IP6: Ja, kann ich mich erinnern, ja.
57 I1: Okay.
58 IP6: Ja.
59 I1: Okay, willst du dann vielleicht erzählen, wie du diese Stunde erlebt hast? Und was, was
60 so passiert ist und wie das für dich war.
61 IP6: Okay also das war heute, das war in einer ersten Klasse. Das ist auch die Klasse, wo
62 ich Klassenvorstand bin, also mit denen hab ich ein sehr gutes Verhältnis eigentlich. Ahm,
63 was haben ma gemacht? Wir haben so einfach über, über die Zeiten in Englisch geredet,
64 haben da sehr viel ah mit, mit worksheets einfach gearbeitet. Ich hab ihnen dann immer
65 Fragen zu den, zu den Sätzen gestellt. Ahm es war immer so ein bissl, sie haben ein bissl
66 arbeiten können, dann haben wir's verglichen, dann haben ma darüber geredet, also sie
67 haben nicht jetzt, wir haben keinen Frontalunterricht gehabt oder so, sondern wir haben
68 einfach ahm eben Arbeitszeit, dann Redezeit, dann wieder Arbeitszeit, dann wieder Redezeit.
69 Ahm dann hab ich so ein bissl mit ihnen gequatscht, weil wir jetzt grad Hausübung im

70 Internet machen, wie ihnen das äh gefallen hat, was, was sie da gemacht haben, wie sie das
71 erlebt haben. Ahm da haben's mir gesagt, dass ihnen das total gefallen hat und dass gleich
72 gsagt haben: Können wir bitte heute wieder im Internet Hausübung haben, also hab ich gsagt:
73 Okay, passt, mach ma. Ahm ja und dann war eh eigentlich die Stunde schon wieder aus.
74 I1: Okay.
75 IP6: Also das war so, jo.
76 I1: Und was war an dieser Stunde insbesondere gut für dich?
77 IP6: Ahm [denkt nach] hm, was war gut für mich? Also was, was ich, was mir halt irrsinnig
78 ähm gefallen hat, ist, dass, dass sie eben so begeistert mit dieser Hausübung waren und
79 dass ihnen das offensichtlich gut, gut gfallt und dass sie da gern weiterarbeiten und da gern
80 motiviert sind, das hat mir total gfalln. Und, und das hat ihnen halt auch gfalln, dass das halt
81 einfach, ja, dass, dass ma da jetzt im Internet was machen dürfen. Ahm ja und auch ein bissl
82 so, dadurch, dass ich dann immer Fragen gestellt hab über den Text, dass ich halt mit ihnen
83 kommunizieren hab können und sie waren total bei mir, weil wir haben da auch, ich mach
84 dann oft so ein bissl Witze dazwischen und so und, und versuch das halt ein bissl lockerer zu
85 erklären, das, das gfallt ihnen dann recht. Schau dann halt, dass ich Beispiele oder so geb,
86 ahm, die halt von, die unsere Klasse betreffen oder die mich betreffen und dann, dann, das
87 taugt ihnen recht. Und einfach, dass ich, dass ich kommunizier, zwar mit einzelnen Schülern,
88 aber dass die ganze Klasse irgendwie da is und die ganze Klasse mit mir halt gleichzeitig
89 kommuniziert sozusagen. Also das war für mich sehr positiv heute eigentlich.
90 I1: Und war es auch etwas, was auch etwas weniger gut oder etwas, was dir nicht so gut
91 gefallen hat?
92 IP6: Ahm, dass ich vielleicht ein bissl schlecht vorbereitet war auf die Stunde [lacht], weil ich
93 hab zwar Kopien mitgehabt und hab ma aber die Kopien jetzt nicht vorher angeschaut, was
94 aber in einer ersten Klasse jetzt, sag ich mal, erste Klasse Englisch muss ma nicht wirklich
95 anschauen, also das kann ma ganz gut. Ahm [denkt nach] ja, dann hab ich halt einen
96 Schüler drin, der ein bissl auffällig is, den hab ich dann immer zurechtweisen müssen. Aber
97 das ist jetzt äh, da find ich jetzt nicht, dass ich jetzt einen Fehler oder so gmacht hab,
98 sondern das is halt einfach so, das holt mich halt aus dem Unterricht wieder raus und das,
99 das nervt halt, ja. Also das is halt, da is ma total im Geschehen drinnen und plötzlich kommt
100 halt wieder irgendeine Aussage von ihm und dann muas ma halt wieder dann schimpfen
101 oder so und das, das gfallt ma eigentlich nicht, weil die anderen, der Rest von der Klasse
102 halt so dabei is und der holt ma dann alle wieder weg vom Unterrichtsgeschehen. Das, das
103 is halt für mich so, das ärgert mich während dem Unterricht...
104 I1: ...Ja.

105 IP6: Ahm [denkt nach] was mir vielleicht an mir jetzt, ich hab, war vielleicht drei, vier Minuten
106 zu früh mit dem Unterricht fertig, hab a bissl zu früh aufgehört, ich denk mir, da kann man,
107 das kann man wahrscheinlich a bissl verbessern. Man kann sagen: Okay, da muss ma a
108 bissl mehr schauen mit dem time management, also dass das irgendwie so ein bissl passt
109 besser. Das, das sind aber so Kleinigkeiten, ansonsten hab ich eigentlich das Gefühl gehabt,
110 dass die Stunde ganz gut gelaufen is.

111 I1: Und, und wie siehst du in so einer Stunde dann äh deine Rolle als Lehrerin?

112 IP6: Mh naja schon, dass ich, also meine Rolle ist, ich, ich bring ihnen was bei einerseits.
113 Andererseits is, will ich ihnen schon einfach vermitteln, dass Englisch Spaß macht. Ahm ich
114 will ihnen vermitteln, dass es nicht nur jetzt stures Lernen is oder, oder auswendig lernen
115 oder, oder Leistung bringen, sondern dass ma da einfach ein bissl locker damit umgehen
116 kann. Ah ich glaub, ich hab da einerseits die Rolle der Lehrerin drin, aber andererseits fühl
117 ich mich grad in dieser Klasse auch so ein bissl als Klassenmama, wo ich dann schon auch,
118 weil sie ja auch mit Problemen zu mir kommen und so und vielleicht auch eine, eine
119 freundschaftliche Rolle drinnen spiel', wo ich überhaupt generell halt, in meinen anderen
120 Klassen auch, mir das eigentlich sehr wichtig ist, dass ich ein freundschaftliches Verhältnis
121 auch zu den Schülern hab'. Und da seh' ich meine Rolle auch einfach ein bissl so als, als
122 ZuhörerIn teilweise oder so. Die Schüler sagen eh immer, ich bin so ein bissl die, die
123 Schulpsychologin für sie, weil ich halt immer so red [I1 und IP6 lachen]. Ahm aber ich denk
124 mir, das, das is ja auch ein bissl so meine Rolle in der Klasse. Jo.

125 I1: Und als du Lehrerin geworden bist, hast du dann auch gedacht, dass das ein Teil von der
126 Arbeit sein würde?

127 IP6: Definitiv, ja. Also ich glaub, ich bin einfach so ein Mensch, der sehr, einfach, weiß ich
128 nicht, vielleicht kumpelhaft rüberkommen möcht' oder so. Ahm und, und ich bin auch ein, ein,
129 denk ich mir, ein, ein lustiger Mensch oder ein motivierter Mensch und ich möcht' einfach das
130 in der Schule auch weitergeben, dass sie einfach motiviert sind und dass die aus einer, aus
131 ihrer eigenen Motivation heraus lernen und nicht, weil sie Angst haben oder nicht, weil sie
132 jetzt da für die Lehrerin das machen müssen, sondern dass sie einfach einen Sinn dahinter
133 sehen. Und das war eigentlich, ich hab halt, bevor ich zum Unterrichten anfangen hab,
134 auch schon irrsinnig viel halt als, war ich als Trainerin tätig zum Beispiel oder halt Nachhilfe
135 gegeben oder in verschiedenen Instituten oder im [Name einer Institution] unterrichtet,
136 solche Sachen. Das heißt, ich hab da schon sehr viel ah mitgebracht und, und hab ma
137 irgendwie gedacht: Das ist wirklich das, was ich machen will, also dieses, schon auch dieses,
138 dieses, dieses Kumpelhafte, aber doch ihnen natürlich was beibringen, aber vielleicht auf
139 eine andere Art und Weise, wie andere Lehrer so. Nicht jetzt mit, mit Strenge und: Ihr müsst

140 das machen! Und Angst oder so, sondern mit, mit Lockerheit und, und dass sie halt von sich
141 aus motiviert sind quasi.

142 I1: Okay. Und wenn du jetzt äh eine eigene Schule gründen dürftest...

143 IP6: ...Ja.

144 I1: Wie würde so eine Schule dann ausschauen, wenn du alles gestalten darfst, wie du
145 willst?

146 IP6: [lacht] Okay, puh. Habts ihr so viel Zeit? [lacht]

147 I1: Ja.

148 [alle lachen]

149 I2: Absolut.

150 I1: Habt ihr so viel Zeit? [lacht]

151 IP6: Ahm ich würde mal an der Grundstruktur, also so generell, dass es vielleicht, dass es
152 Klassen gibt, dass es Fächer gibt, da würd ich gar nicht so viel ändern. Dass es Noten gibt,
153 das, das find ich auch okay. Ich, ich bin auch ein bissl der Meinung, dass es wichtig ist, dass,
154 weiß nicht, dass es Noten gibt, ja oder dass, dass es irgendwas gibt, wo man hinlernt. Ahm
155 ich hab auch in einer Montessori-Schule vorher gearbeitet und da, da war das so, also es hat
156 einige Schüler gegeben, wo das total geklappt hat, die wirklich von sich aus super gelernt
157 haben, aber der Großteil halt eigentlich nicht. Und deswegen glaub ich, dass sie schon diese
158 geregelten Strukturen brauchen, dass sie einfach, dass sie Noten brauchen, dass sie Dinge
159 haben, auf die sie hinarbeiten können. Ich würd aber, jo, in einer Klasse nicht 25 Schüler
160 haben, sondern wahrscheinlich 15 oder so, also kleinere Klassen, größere Räume. Dann
161 hätt ich gern als Lehrerin ein [lacht], weiß ich nicht, also so, so wie in einem amerikanischen
162 System oder so, dass ich vielleicht meinen Klassenraum hab', dass dort mein Büro ist und
163 dass die Schüler wechseln. Also die, dass, dass quasi ich meine Klasse hab und die Schüler
164 kommen zu mir. Da würd ich auch dann gern von 7:30 Uhr bis 16, 17 Uhr dort sitzen und
165 arbeiten und dann nach Hause gehen, so wie das ja ein bissl von der Öffentlichkeit verlangt
166 wird, dass ma halt quasi bis vier in der, in der Schule sitzt, also das find ich überhaupt nicht
167 tragisch, das würd ich sogar gut finden, wenn ich genug Platz hätte. Ahm für die Schüler ist
168 es vielleicht leichter, wenn sie jetzt nicht jede Stunde Fächer wechseln müssten, sondern
169 vielleicht immer so zwei Stunden oder so Modulsysteme, so irgendwas in die Richtung. Das
170 wär vielleicht ganz gut. Ahm dann, find ich, gehören immer wieder so, nach zwei, drei
171 Lerneinheiten immer wieder eine Stunde oder eine halbe Stunde, wo's einfach raus dürfen,
172 wo sie sich bewegen dürfen, wo's, keine Ahnung, i mein, in [Stadt] ist das sehr einfach, weil,
173 i mein, da geh ich fünf Minuten und bin irgendwo an der [Fluss] oder bin irgendwo im Wald
174 oder so. Und, und, und, und geh mit ihnen spazieren oder mach mit ihnen einfach was, dass

175 sie n Kopf wieder frei kriegen. Und is auch okay, wenn die Schüler dann bis vier in der
176 Schule sind, wenn sie immer solche Pausen dazwischen haben. Ahm weiß ich nicht, noch
177 irgendwelche konkreten [lacht] Änderungsfragen oder so?

178 I1: Nein, das...

179 IP6: ...Oder ist das eh so...

180 I1: ...Ja...

181 IP6: ...das in die Richtung? Puh was gibt's noch, ahm [denkt nach] hm.

182 I2: Benotung hast du gsagt, is schon so ein Ziel auch, auf das man hinarbeiten kann.
183 Würdest du das gleiche Benotungssystem machen oder stört dich da was?

184 IP6: Ahm na, das find ich eigentlich okay. Ah ich find auch [denkt nach], wie soll ich sagen,
185 also äh diese, die, dieses System, dass es, dass es zum Beispiel eine Aufstiegsberechtigung
186 trotz Nicht Genügend gibt, also diese Klausel, ahm das find ich zum Beispiel schlecht. Bin
187 ich aber wahrscheinlich in der Minderheit, die das schlecht, oder i weiß es nit, aber ahm, weil
188 wir immer wieder die Fälle haben, wenn die Schüler mit der Klausel aufsteigen, dass sie
189 dann im nächsten Jahr hängen, also dass das afoch ned gut funktioniert. Ich bin auch das
190 beste Beispiel selber, weil ich hab selber eine Nachprüfung gehabt...

191 I1: ...Mhm.

192 IP6: Ich hab ah die Klausel nicht bekommen und hab gelernt in den Sommerferien, hab alles
193 aufgeholt und mir is' super gegangen in der nächsten Klasse. Ahm also mir hat wirklich eine,
194 eine, so eine Nachprüfung, mir hat das wirklich was gebracht. Ahm muss dazu sagen, dass
195 das damals in Englisch war und dass ich nachher Englisch studiert hab [alle lachen] und
196 dass ich jetzt Englisch-Lehrerin bin, obwohl ich eine Nachprüfung in Englisch hatte. Aber
197 drum, also bei mir ist das wirklich ein, ein sehr, sehr positives Beispiel gwesen, dass das
198 wirklich, da hab ich mich dann hingsetzt im Sommer, da hab ich dann gelernt und das war
199 dann gut. Ahm das Durchfallen is halt, is ja eine andere Frage: Ist es notwendig, dass die
200 Schüler dann alle anderen Fächer auch wieder wiederholen oder können sie das irgendwie
201 in so Sommerkursen oder Modulen oder keine Ahnung was nachmachen?! Ich mein, wenn
202 ich das wüsste, wär ich wahrscheinlich Bildungsministerin oder i weiß es nit [lacht]. Es is halt
203 schwierig, aber, aber ich glaub, was derzeit ein bissl stattfindet auch mit diesen ganzen
204 zentralen Maturen und, und dieses, dass es irrsinnig leicht für die Schüler wird, generell
205 leicht wird, weil ich hab das Gefühl, ahm die Matura jetzt, da sind so viele Schlupflöcher, dass
206 sich wirklich schwache Schüler trotzdem da irgendwie durchretten können. Ahm genauso
207 wie mit dieser, mit dieser Aufstiegsberechtigung, dass da einfach Schüler dann die Klausel
208 kriegen, in die nächste Klasse aufsteigen, wenn man jetzt da dieses Durchfallen zum
209 Beispiel weggeben würde, ja. Also ich, ich hab irgendwie es Gefühl, es, es wird ihnen sehr,

210 sehr leicht gemacht und ich bin nicht prinzipiell dagegen, dass man's Schülern leicht macht,
211 im Gegenteil, ich versuch halt schon, dass ich's ihnen leicht mach. Nur, irgendwie, es sollte
212 dann trotzdem ein gewisses Level da sein, das ich erreichen muss, denk ich mir, weil i mein,
213 auf der Uni sind sie dann völlig auf sich allein gestellt und wenn dann aber von der, von der
214 Schule nix da is und ihnen einfach immer nur alle Steine aus dem Weg geräumt wurden,
215 dann werden sie sich dann halt später schwer tun. Is halt die Frage, wie man das halt sieht,
216 denk ich mir. Ahm [denkt nach], ja, ich mein, man bräuchte halt, es is halt strukturell sehr
217 schwierig, man bräuchte halt sehr viel größere Schulen wahrscheinlich mit mehr Räumen,
218 mit mehr Möglichkeiten für die Schüler, mit mehr Sportmöglichkeiten, mit mehr
219 Aufenthaltsräumen, mit mehr Möglichkeiten für die Lehrer, dass die eben Büros haben, dass
220 die, dass die eine Infrastruktur haben, dass die, dass jeder einen, einen Computer hat, dass
221 jeder einen Drucker hat, dass ma einfach ganz normal, wie in einem ganz normalen Büro
222 arbeiten kann. Das ist halt derzeit, i mein, das is jetzt vielleicht eher auf, auf struktureller
223 Ebene, aber das is wirklich was, was, was sehr, sehr belastend is, dass ma einfach in der
224 Schule null Platz hat. Weil i hob, ich hab einen Platz in der Schule, der is äh ein A3-Blatt.
225 Das is mein Platz im Konferenzzimmer. Da kann ich nicht arbeiten. Also das geht einfach
226 nicht. Und dann haben ma für hundert Lehrer, haben wir drei Computer. [I2 lacht]

227 I1: Okay.

228 IP6: Also i mein, das is, das sind so strukturelle Sachen. Da gehörte ganz, ganz viel gmacht,
229 und es is aber schwierig, weil i mein, ma kann ja ned afoch in [Stadt] hergehen und ein
230 Schulhaus vergrößern, wie soll des gehen? Da is kein Platz da. Am Land kann man's
231 vielleicht machen, aber das is halt schwierig, ja.

232 I1: Und...

233 IP6: ...Schweif' ich schon ab oder...

234 I1 und I2: ...Nein!

235 [IP6 lacht]

236 I1: Nein, nein, überhaupt nicht, nein, ich wollte, ich wollte noch fragen, weil es wird jetzt dann
237 immer mehr so äh äh vorgegeben mit Zentralmatura, kompetenzorientiertem Unterricht...

238 IP6: ...Ja.

239 I1: Und äh bemerkst du da einen Unterschied in, wie äh die Schüler sind durch die Jahre, die
240 du schon unterrichtet hast?

241 IP6: Is a bissl schwierig, weil ich erst seit sechs Jahren unterrichte und weil in Englisch ist
242 dieses, also diese ganze neue Reifeprüfung und so weiter schon ziemlich ausgereift
243 eigentlich. Das heißt, seitdem ich zum Unterrichten angefangen hab, arbeiten wir schon auf

244 das hin. Das heißt, ich hab nicht wirklich einen Vergleich von wie's vor zehn Jahren oder so
245 war...

246 I2: ...Mhm.

247 IP6: Ahm die Schüler, glaub ich, merken auch gar nicht so einen Unterschied, weil sie ja
248 nicht wissen, wie's früher war. Also die, die wachsen einfach in dieses System hinein. Als
249 Lehrer hab ich allerdings das Gefühl und da kann ich jetzt natürlich nur von Englisch
250 sprechen, wobei die anderen Fächer sagen das auch ein bissl: Es wird sehr, sehr viel nur
251 mehr auf dieses Formate-Training hingearbeitet. Also da gibt's halt, in, in Englisch gibt's
252 verschiedene Formate, zum Beispiel irgendwie so äh richtig oder falsch ankreuzen oder eine
253 Frage beantworten oder so. Und ich merk das immer mehr und die Schulbücher bauen
254 immer mehr auf das auf: Es gibt kein, keine Themen mehr, die die Schüler interessieren und
255 wo man dann drüber redet und wo man dann diskutieren kann, sondern es ist alles nur mehr
256 in diesen: Lese diesen Text, hake an, richtig oder falsch...

257 I2: ...Mhm...

258 IP6: ...Und dann den nächsten und dann habn ma da eine Hörübung, und dann habn ma da
259 eine Sprachübung und das is immer dasselbe eigentlich in Wahrheit [räuspert sich]. Und des
260 is hoit auch für uns Lehrer schwierig, weil natürlich kann man jetzt sagen: Naja, da muss
261 man halt als Lehrer die Themen reinbringen in den Unterricht. Das stimmt natürlich, das
262 macht ma eh oder kann ma eh machen, nur, man muss sie halt auf dieses, auf diese Sachen
263 dann hinbringen...

264 I1: ...Ja.

265 IP6: Und das ist halt schwierig, weil, weiß i ned, in der Volksschule machen's natürlich noch
266 gar nix in diese Richtung, in der Unterstufe arbeiten die, die neuen Bücher die's jetzt gibt,
267 arbeiten da eh schon sehr darauf hin. Aber es is halt, des is halt sehr, sehr schwierig und
268 was ich auch das Gefühl hab, ist, dass, dass die Themen generell, oiso wonn i etz so die
269 neue Matura anschau, was das für Themen sind, ja?! Das sind so Wischi-Waschi-Themen,
270 des is so, ha, weiß i ned, äh, Familie, okay. Was für Familientypen gibt's, okay, da kann ma
271 eh ein bissl was erzählen, aber es werden sämtliche Themen rausgenommen aus dem
272 Unterricht, die irgendwie kontrovers wären, wo ma aber drüber diskutieren könnte, ja. Jetzt
273 zum Beispiel, weiß i ned, was mir spontan einfällt: Abtreibung, zum Beispiel, ja...

274 I1: ...Ja.

275 IP6: Oder: Todesstrafe. Solche Sachen, wo man, wo's verschiedene Meinungen gibt, was
276 sehr kontrovers is, wo ma super Sachen drüber machen könnte, wird total rausgenommen
277 aus dem Unterricht, weil es passt überhaupt nicht mehr in dieses Konzept hinein. Man darf
278 die Schüler auch, man weiß nicht, was die für Erlebnisse gehabt haben, die Schüler vorher,

279 das heißt, man darf sie nicht aufwühlen mit solchen Themen. Und es wird nur mehr darüber
280 geredet: Was ist der Vorteil am Leben in der Stadt, was ist der Vorteil am Leben im Land,
281 ja?! Das, das ist schon, das hängt schon jedem raus, ja, das ist Wahnsinn. Oder ja äh keine
282 Ahnung, Familienstrukturen, oder was haben ma noch? Freizeitaktivitäten. Die Schüler reden
283 bei einer Matura, was, was sie gerne für Freizeitaktivitäten machen und das ist eigentlich
284 Unterstufenstoff...

285 I1: ...Ja...

286 IP6: ...meiner Meinung nach. Da kann ich, i mein, natürlich kann ich sagen: Ja ich mach das
287 und das und das und ah andere Leute machen das und es gibt Theater und es gibt Kino und
288 es gibt des. Is alles gut und schön. Aber i mein, da kann i nix diskutieren.

289 I1: Ja...

290 IP6: ...Des, des und des find i total schade, dass diese Themen einfach, dass nur mehr diese
291 Themen von der Matura genommen werden, die ziehen sich die ganze Oberstufe, teilweise
292 auch schon Unterstufe, einfach durch und die Schüler sagen immer zu mir: Das ham ma ja
293 schon gmacht, das mach ma jetzt schon wieder? Jetzt red ma scho wieder über Familie, das
294 is ja eh schon wieder dasselbe. [I2 lacht] Das sagen sie schon ja, also das kriegen sie schon
295 dann mit...

296 I1: ...(unverständlich)...

297 IP6: ...weil diese Themen einfach immer wieder kommen. Und des find i schade...

298 I1: ...Ja.

299 IP6: Des, des wird halt, geht verloren, meiner Meinung nach.

300 I1: Und bemerkst du da ein Bedürfnis bei den Schülern, dass sie doch über diese
301 kontroversen reden wollen...

302 IP6: ...Natürlich ja und ich mein, ah wir machen's auch. Trotzdem. I mein, wir dürfen's bei der
303 Matura nicht fragen.

304 I1: Ja.

305 IP6: Weil das Argument is und das is, stimmt auch ein bissl, ja. Natürlich, wenn ich jetzt da,
306 pff keine Ahnung, mit einer 18-jährigen Schülerin red' über Abtreibung und die hat vielleicht
307 vor zwei Monaten eine Abtreibung gehabt, man weiß es ja nicht, und dann noch dazu bei
308 einer Maturasituation...

309 I1: ...Ja...

310 IP6: ...ah kann das natürlich sein, dass die völlig die Nerven wegschmeißt, deswegen
311 versucht man das da rauszunehmen, ja. Aber natürlich versuch ma's im Unterricht zu
312 machen.

313 I1: Ja.

314 IP6: Nur, gleichzeitig, wie gesagt, muast holt die ganzen Themen abarbeiten, muast holt die
315 ganzen Formate abarbeiten, des heißt, das geht sich gar nicht aus, so viel. I mein, wennst'
316 jetzt in da, in da, ja gut, in der Oberstufe hab ich jetzt, hab ich drei Stunden Englisch in der
317 Woche.

318 I1: Ja.

319 IP6: I mein, wie, pfff geht halt nicht, ja. Is a bissl schwierig.

320 I1: Also wie viel Freiheit hast du dann eigentlich, dass du noch, was reinzubringen, was du
321 selbst willst?

322 IP6: Im Prinzip habe ich alle Freiheiten.

323 I1: Mhm.

324 IP6: Also ich könnte zum Beispiel überhaupt nicht mein, mein Buch verwenden, das ich
325 bekomm' von der Schule, sondern könnt' mir das alles selber zusammensuchen, könnt' mir
326 selber einen äh einen, einen ähm eine Jahresplanung machen mit den Themen, die ich will.
327 Kann ich alles machen. Nur muss ich halt dann zum Ziel kommen irgendwie. Äh und, sag ich
328 auch ganz ehrlich, is natürlich hundertmal mehr Arbeit als wie wenn ich nach'm Buch
329 vorgeh'...

330 I1: ...Ja.

331 IP6: Weil, und noch dazu, die Englischbücher sind relativ, da gibt's relativ viel, da gibt's viele
332 Materialien zusätzlich, also grad in der Unterstufe, da, da muss ma gar nicht mehr viel selber
333 vorbereiten, sondern ma nimmt das Buch und den Arbeitszettel dazu und do nu vielleicht a
334 Grammatikbuch dazu und dann hat ma die Sachen beinand, also das ist natürlich die
335 bequemere Art und, muss ich aber auch ganz ehrlich sagen, mh ich mein, ma hat auch ein
336 Leben außerhalb der Schule [lacht]...

337 I1: ...Ja klar...

338 IP6: ...Deswegen, deswegen nehm ich dann halt öfters das Bequemere, weil, weil's
339 bequemer is, weil's einfacher is...

340 I1: ...Ja.

341 IP6: Die ganzen Lehrwerke geben eine Jahresplanung dazu, die kann i ma durchschauen,
342 da mach ich natürlich dann was dazu, dann les ich mal ein Buch mit ihnen, da mach ich mal
343 da vielleicht ein kleines Projekt oder so. Aber generell halt ich mich halt schon an den Plan,
344 weil's einfacher bequemer is...

345 I1: ...Ja...

346 IP6: ...und weil's einfach einfacher is.

347 I1: Ja.

348 IP6: Aber ich glaub, also prinzipiell hab ich eigentlich, kann ich machen, was ich will, solange's
349 irgendwie in den Lehrplan hineinpasst, wobei der, also, das schaff ich schon. Also wenn ich
350 das, kann ich ja auch, kann ich ja auch über ein kontroverses Thema sprechen und
351 gleichzeitig mit ihnen die if-sentences durchmachen oder so, das, dann hab ich auch das
352 erfüllt, ja.

353 I1: Ja.

354 IP6: Jo.

355 I1: Und...

356 I2: ...Also der Lehrplan gibt eigentlich nicht so ähm sehr genau vor, was du machen musst,
357 oder.

358 IP6: Genau nicht. Es ist halt schon, es sind die Lehrziele, die ma halt, oder die Lernziele, die
359 ma halt in einem Jahr halt erreichen sollte...

360 I2: ...Mhm...

361 IP6: ...Ahm, aber wie gesagt, also wenn ich jetzt nicht das Buch nehm, sondern wenn ich
362 meine eigenen Themen mach und da ein bissl schau, dass die Grammatik drinnen ist und
363 dass ich das halt mach, ah, würd das überhaupt kein Problem sein und könnt ich das auch
364 machen. Also da könnt ich, nur, wie gesagt, ich muss halt irgendwann auf dieses Maturalevel
365 kommen.

366 I1: Ja.

367 I2: Mhm.

368 I1: [unverständlich]...

369 I2: ...Und das ist schon, sorry [Anm.: für die Unterbrechung zu I1], ein bissl ein Druck, oder
370 Oder ist das, geht das eh eigentlich automatisch, auf diesen Maturalevel hin zu arbeiten...

371 IP6: ...Ich hab das Gefühl, also i muss dazu sagen, jetzt in [Stadt] hab ich, auch, auch
372 wenn's gemein klingt, wir, wir sprechen immer so ein bissl von Schülermaterial, ja. In [Stadt]
373 haben wir ein sehr gutes Schülermaterial, ja. Das heißt, die kommen eigentlich sehr einfach
374 auf das Niveau.

375 I2: Mhm.

376 IP6: Da sind die Eltern sehr dahinter, die, die werden gefördert, die machen schon in der
377 Volksschule Englisch und da und, und die Eltern kaufen vielleicht englische Bücher dazu und,
378 also da sind die Eltern dahinter und wenn die gscheid gefördert sind, dann glaub ich, dass
379 die, wenn die den normalen Unterricht machen und jetzt halbwegs normal begabt sind, sag
380 ich einmal, dann glaub ich nicht, dass sie ein Problem damit haben, dass sie's schaffen. Ahm
381 in [Stadt] war's anders. In [Stadt] war, war das Niveau sehr, sehr schlecht, weil ich da in
382 einem Standort war im [Bezirk], wo's halt einfach, wo, wo einfach der soziale Hintergrund

383 von den Schülern sehr, sehr niedrig war und, und, und von den Eltern nicht viel gekommen is.
384 Da war's schwierig, wobei ich einfach glaub, dass, wenn man eben, da würd ich zum
385 Beispiel dann ganz, ganz viel diese Formate machen. Hab ich auch gmacht, also in meiner
386 letzten Achten in [Stadt] hab ich wirklich fast die gesamte Achte nur mehr Übungen wie die
387 Matura gegeben...

388 I2: ...Mhm...

389 IP6: ...und wenn du dann, wenn du das dann ständig durchmachst, dann gewöhnst du dich
390 dran und dann kannst's.

391 I1: Ja.

392 IP6: Also das, das geht. Da könnt ich jetzt nicht so viel diskutieren und dann sagen: Die
393 schaffen die Matura schon. Sondern da muss ich wirklich gezielt auf die Matura vorbereiten.
394 In [Stadt] ist's ein bissl leichter, in [Stadt] mach ich zwar auch immer wieder Übungen
395 dazwischen, aber jetzt schau ma uns grad, jetzt haben's grad Schularbeit kabt in der
396 Achten, jetzt schau ma uns grad trotzdem einen Film an, weil ich ma einfach denk: Die
397 schaffen das, das is völlig okay. Die Schularbeit ist gut ausgefallen, jetzt kann ich wieder mal
398 was Lockeres machen...

399 I1: ...Aja.

400 IP6: Es kommt halt glaub ich ein bissl auf den Schulstandort draufan...

401 I1: ...Ja.

402 IP6: Ob das ein Druck is, dass ma diesen, diese Ziele erreicht, oder ob ma sich sagt: Na, das,
403 das geht mit den Klassen, das is ganz gut.

404 I2: Also je nach sozialer Selektion auch ein bissl...

405 IP6: ...Ich glaub schon ein bissl, ja.

406 I2: Mhm...

407 IP6: ...Je nachdem wie, wie halt die Schüler so drauf sind.

408 I2: Ja.

409 IP6: Und natürlich, wo sie in der Unterstufe warn oder wo sie in der Volksschule warn, was
410 sie halt schon früher in ihrer Bildung halt mitbekommen haben...

411 I2: ...Mhm.

412 IP6: Das (sind) glaub ich einfach Unterschiede, ja.

413 I1: Und gib't dann große Unterschiede in der Klasse äh zwischen Sport und Englisch? Auch
414 von der Position des Faches her oder äh was...

415 IP6: ...Naja Sport ist ja völlig unwichtig.

416 I1: Okay.

417 IP6: Also Englisch is, ich mein, ich, ich hab jetzt in [Stadt] hab ich nur eine Sportklasse und
418 der Rest is Englisch. Ah ich find's total schade, weil ich find, dass Sport total wichtig ist und,
419 und, und äh natürlich, ich mein, ich komm auch bissl vom Sport und i, i mein, was ma da jetzt
420 generell, auch außerhalb des Sports lernt, von, von den sozialen Strukturen und so weiter,
421 das is total wichtig und das wär auch wichtig, dass sie das in der Schule mitkriegen. Ahm
422 leider ist es halt so, dass, dass da, diese Nebenfächer, Sport, Musik, weiß i ned, das wird
423 halt sehr, mh, weiß i ned, äh wie soll ich sagen, von den, von den anderen oder von den
424 Hauptfachlehrern ein bissl belächelt, so: Das is nur Turnen und so. Und ich mein, natürlich,
425 ja, es is, natürlich muss ma für Englisch viel mehr tun und natürlich muss ma für Englisch viel
426 mehr vorbereiten. Ich glaub, da is vielleicht auch ein bissl so der Neid von den, von den
427 Hauptfachlehrern, dass die Turnlehrer ja nur mit der Jogginghose im, im Turnsaal stehen
428 und nix vorbereiten müssen und so. Ah, was natürlich auch ein bissl stimmt, ja. Aber ma
429 kriegt ja auch weniger zahlt für eine Turnstunde als für eine Englischstunde, also von dem
430 her is es wieder...

431 I1: ...Okay...

432 I2: ...Mhm...

433 IP6: ...also das is, is einfach andere, eine andere Wertigkeit, schon allein von den Stunden.
434 Jo. Hab ich das beantwortet jetzt? [lacht]

435 I2: Ja...

436 I1: ...Ja, ich bin noch neugierig, wie's für die Schüler dann is, wie, sind die Schüler dann bei,
437 bei Turnen auch anders als bei Englisch?

438 IP6: Absolut, ja. Total. Das läuft viel mehr freundschaftlich ab, da sind's, da müssen sie sich
439 beweisen, da müssen's cool sein, da müssen's irgendwie, äh weiß ich nicht, da können's
440 amal ausbrechen, da können's amal schreien, da können's amal rennen, da sind sie total
441 anders als jetzt im Englischunterricht, wo sie wirklich meistens drinnen sitzen, ruhig sind,
442 arbeiten und, und brav sein müssen sozusagen. Im Turnunterricht haben's einfach ein bissl
443 die Möglichkeit, amal anders zu sein und ich krieg sie auch als Lehrer ganz anders mit, ich,
444 ich kann mit ihnen anders umgehen, ich krieg mit, wenn's vielleicht Probleme gibt oder ich
445 krieg mit so an den Klassenstrukturen, wer, wer is da ein bissl so der Außenseiter, wer nicht?
446 Das kriegt ma im normalen Englischunterricht überhaupt nicht mit, ob da jetzt irgendwer
447 vielleicht gemobbt wird oder so, aber im Turnen kriegt ma das ganz arg mit, wenn, wenn
448 dann zum Beispiel, keine Ahnung, ein Kind vielleicht ein bissl dicker is oder so und, und
449 dann merkt ma erst, was da für Strukturen sind. Oder wer, wer die Alphatiere in der Klasse
450 sind sozusagen oder wer, wer so die Anführer sind, das merkt ma im Turnunterricht ganz
451 stark. Und im Englischunterricht gar nicht so. Und noch dazu, wenn man dann zum Beispiel

452 auf so Sportwochen, Wintersportwochen, sowas fährt, da lernt man die Schüler dann wirklich
453 kennen. Da kommen's auch her, da erzählen's von zu Hause, da, also das, das find ich ja
454 total super,...

455 I1: ...Ja...

456 IP6: ...deswegen find ich's auch schade, dass des a bissl so abgetan wird als: Das ist nicht
457 wichtig. Im Gegenteil! Da lernt man die Schüler richtig kennen. Im Regelunterricht, in
458 Englisch oder so, da lernt ma's ned kennen, da weiß man vielleicht: Na okay, is a bissl
459 schüchterner oder zeigt mehr auf oder manchmal frech oder sonst irgendwas. Aber dass ma
460 wirklich was über ihr Leben erfährt oder so, das kann ma nur im Sportunterricht, auf
461 Sportwochen, auf Projektwochen, solche Sachen.

462 I1: Also in deiner Fantasieschule würde das vielleicht mehr Aufmerksamkeit bekommen
463 dann? Dieses, soziale Strukturen und alles?

464 IP6: Absolut, ja. Eben, wie ich auch gsagt hab, dass es auch wichtig ist, dass sie halt auch
465 diese, diese Bewegungseinheiten...

466 I1: ...Ja...

467 IP6: ...immer dazwischen und so weiter, ja. Also das, das find ich total wichtig, ja. Und auch
468 so, wir haben am Anfang vom Schuljahr mit meiner Ersten jetzt, haben wir so
469 Kennenlertage gemacht. Da gibt's ganz, ganz viele halt so äh soziale Übungen, soziale
470 Spiele gegeben halt, wo man einfach so ein bissl sieht und, und miteinander Dinge
471 erarbeiten und so. Das ist ganz, ganz wichtig, weil, nicht nur für die Klassengemeinschaft,
472 ich glaub, das ist auch ganz wichtig für, für's spätere Leben, einfach für die Sozialstrukturen,
473 dass ma da einfach ein bissl mitkriegt: Wie macht ma sowas? Was mach ich in einer
474 Gruppe? Wie verhalt ich mich in einer Gruppe? Das is sicher wichtig, ja. Gibt's gar nicht so
475 im Unterricht eigentlich, so irgendwie so Sozialerziehung oder so...

476 I1: ...Ja...

477 IP6: ...sowas gibt's überhaupt nicht.

478 I1: Ja.

479 IP6: Ethik jetzt vielleicht ein bissl, dass es anfängt, aber es ist halt, Ethik ist halt sehr, sehr
480 theoretisch, glaub ich.

481 I1: Ja.

482 IP6: Also da lernen sie eher, das is eher so auf einer philosophischen Schiene, glaub ich.

483 I1: Also sogar dort bekommst du auch keine...

484 IP6: ...Ich glaub nicht, dass die da, also ich weiß es nicht, ich bin keine Ethiklehrerin, aber i
485 glaub ned, dass sie da irgendwie so, so Spiele machen oder so, so, weiß i ned, so
486 Teambuilding-Sachen, glaub ich eigentlich nicht.

487 I1: Okay.
488 I2: Und ähm wenn du jetzt an die Stunde heute denkst...
489 IP6: ...Mhm...
490 I2: ...und sagst: Die ist eigentlich ganz gut gelaufen. Wer ist da verantwortlich für die gute
491 Stunde? Oder für einen guten Ablauf? Oder für einen schlechten Ablauf?
492 IP6: Ich glaub, das kommt total drauf an. Es gibt, also ich mein, ich bin amal natürlich die erste
493 Verantwortliche, glaub ich...
494 I2: ...Okay.
495 IP6: Wenn ich jetzt da gut gelaunt, gut vorbereitet hinein geh, motiviert hinein geh, dann
496 überträgt sich das auf die Schüler und das passt prinzipiell. Ahm aber manchmal, da gibt's
497 einfach Tage, vor Ferien zum Beispiel oder so, da sind die Schüler schon völlig
498 unkonzentriert und da kannst du dir vorbereiten, was du willst und da kannst du hinein gehen
499 und dir denken: Super, heut mach ma was Tolles! Da sind's mit'm Kopf schon überhaupt
500 nimma da. Und dann kann die Stunde total schief gehen. Und ich hab auch das schon sehr
501 oft erlebt, ich hab zwei Parallelklassen zum Beispiel, zwei Sechste, da mach ich in der einen
502 Stunde genau dasselbe wie in der anderen Stunde und in der einen Klasse funktioniert's und
503 in der anderen funktioniert's ned. Und da mach ich aber dasselbe, ich bin dieselbe Lehrerin,
504 ich hab die meistens hintereinander und das kommt einfach drauf an, wenn die Kinder
505 Schularbeit kapt habn am selben Tag, wenn's, wenn die noch dazu eine zwei-, dreistündige
506 Schularbeit kapt habn oder nach mir eine Schularbeit haben, da kannst es auch wieder
507 vergessen. Also das, das, ich glaub, dass man das gar nicht so. Wenn jetzt alles normal läuft
508 in einem normalen, auf einem normalen, an einem normalen Tag ohne Schularbeiten, ohne
509 irgendwelche Stressfaktoren, glaub ich, dass ich dafür verantwortlich bin, wie der Unterricht
510 läuft. Aber sobald irgendwelche anderen Faktoren von außen dazukommen, wie: eine
511 Schularbeit, wie: Ferien kommen, oder: Das Christkind kommt. Na, da san's eh schon alle
512 nervös, ja. [I2 lacht] Ah, dann san des so Faktoren, da, da kann ich vorn Hampelmänner
513 machen. Das interessiert's dann nicht,...

514 I2: ...Mhm...
515 IP6: ...das is einfach so.
516 I2: Mhm.
517 IP6: Und gleichzeitig kann ich aber natürlich 'n Unterricht auch total ruinieren, wenn ich jetzt
518 schlecht drauf bin oder so, wir haben heute erste geredet [zu Begleitung von IP6], ah bin ich
519 in der Früh genervt worden, weil der Computer zehn Minuten gebraucht hat zum Rauffahren
520 in der Schule und dann bin ich in die Klasse rein gegangen und dann haben's nur zwei
521 Mucksmäuschen, Mucks machen müssen und dann, dann bin ich sofort, bin ich's sofort

522 angegangen, ja. Ich hab dann eh die Stunde wieder irgendwie fangen können, das hat eh
523 gut dann passt, aber trotzdem. Wenn ich jetzt da, ich kann natürlich dafür sorgen, dass die
524 Stunde total ruiniert ist.

525 I2: Mhm.

526 IP6: Aber genauso können auch die Schüler, also ich glaub, ma, ma kann das gar nicht so
527 festmachen, wer, wer jetzt dafür verantwortlich is, i glaub, es is afoch a Zusammenspiel von
528 beiden. Denk ich ma.

529 I2: Mhm. Und weil du erzählt hast, ihr seid 100 Lehrer, glaub i, hast du gsagt?

530 IP6: Ja.

531 I2: Wie wichtig sind denn die, so das Kollegium, wie, wie wichtig ist das?

532 IP6: Ahm mir persönlich ist es sehr wichtig, weil ich ein sehr kommunikativer Mensch bin und
533 weil ich einfach Menschen brauch, um meine, vielleicht Aggressionen, gegen irgendeine
534 Klasse oder so, die ich hab, dass ich die loslassen kann, dass ich ein bissl drüber quatsch in
535 der Pause, dass i mi mit irgendwem gut versteh, das is mir persönlich sehr, sehr wichtig. Gibt
536 aber sicher welche, also LehrerInnen, denen das nicht wichtig ist. Ahm nur, bei, mit 100
537 Lehrern hast eh deine zehn Lehrer, mit denen's dich halt gut verstehst und der Rest rennt
538 halt so nebenei mit, aber ich find's, ich find's ganz, also ich find's wirklich, es, wie ich in die
539 neue Schule jetzt gekommen bin, da hat's ein bissl Probleme auch im Kollegium gegeben
540 und da hab ich mich wirklich das erste halbe Jahr überhaupt nicht wohl gefühlt und da hab
541 ich ma dacht: Es war ein Fehler, dass ich Schule gewechselt hab von [Stadt] nach [Stadt].

542 I2: Okay.

543 IP6: Mittlerweile hab ich aber jetzt eh, zehn, 15 Lehrer, mit denen ich mich gut versteh und
544 es funktioniert wieder und das zeigt ma aber, dass das Kollegium offensichtlich doch sehr
545 ausschlaggebend is, ob's einem im Beruf als Lehrer gut geht oder nicht,...

546 I1: ...Ja...

547 IP6: ...weil wenn ich keinen, wenn ich keine Leute hab, mit denen ich zammarbeiten kann,
548 wenn ich vielleicht kein Feedback krieg oder wenn ich, wenn ich mich nur unwohl fühle in
549 einem Kollegium, i mein, das ist eh wie in jedem anderen Job auch so, denk ich ma. Wenn,
550 wenn die Kollegen einfach, wenn das nicht passt, kann das schon ein Faktor sein, wo ich
551 sag': Okay, da muss ich woanders hin, weil das macht mich einfach zu fertig. Aber nicht der
552 einzige Faktor...

553 I2: ...Ja ja...

554 IP6: ...aber halt generell glaub ich schon, also für mich persönlich sehr wichtig ist, nur, wie
555 gsagt, wird natürlich auch wieder unterschiedlich sein von verschiedenen Persönlichkeiten,...

556 I2: ...Mhm...

557 IP6: ...wenn i jetzt da eher die Zurückgezogene bin und eh froh hab, wenn mich keiner anred',
558 froh bin, wenn mich keiner anredet, ahm is mir das Kollegium vielleicht mehr wurscht, ja, also
559 des is...

560 I1: ...Ja...

561 IP6: ...Ja.

562 I2: Und weil du gsagt hast zammen, Zusammenarbeit, wie, wie funktioniert das?

563 IP6: Ahm [I2 räuspert sich] in der jetzigen Schule leider nicht so gut. In der alten Schule hat
564 das super funktioniert, da warn ma zum Beispiel so ein, warn ma so eine Gruppe von fünf bis
565 zehn Englisch...äh...lehrern und da hamma ständig Materialien ausgetauscht, wir haben
566 ständig alles, also gemeinsam erarbeitet oder gesagt: Du, i bin grad in der, in der Klasse,
567 moch grad, keine Ahnung, reported speech, hast da irgendwas? Und sie: Ja passt, nimm
568 das und das und das und das. Also das hilft total, wenn ma so gut zusammenarbeiten kann
569 und wenn ma, wenn ma einfach sagt, ma setzt sich zamm, ma stellt die Schularbeit
570 zusammen und, und, und das dauert zehn Minuten, weil eh alle am selben Strang ziehen
571 und dann erspart man sich sicher irrsinnig viel Arbeit. Ahm das trägt irrsinnig viel zu einem
572 guten und positiven Klima bei in einem Kollegium. Jetzt is ein bissl anders, jetzt hab ich
573 schon zwei, drei, mit denen ich gut zusammenarbeiten kann, aber da gibt's irrsinnig viele, die
574 so das eigene Süppchen kochen und das find ich irrsinnig mühsam. Also weil ich auch
575 wieder eben nicht der Typ dafür bin, i bin eher so der Typ für: He, setz ma uns zamm! Mach
576 ma gemeinsam, erarbeit' ma was, dann habn ma alle gute Fragen oder sonst irgendwas und
577 dann könn..., haben ma alle gutes Material. Das ist halt jetzt ein bissl schwierig. Nur, ma find'
578 sich eh immer zwei, drei, mit denen's passt und dann sind's halt nimma zehn Leute, sondern
579 nur drei Leute...

580 I2: ...Mhm...

581 IP6: ...und es is halt so.

582 I1: Ja.

583 IP6: Aber jo. Wichtig is schon, `s Zusammenarbeiten, ja.

584 I2: Sind das dann auch eben eher Englischlehrer oder geht das auch fächerübergreifend?

585 IP6: Mmmmh...

586 I2: ...Die Zusammenarbeit?

587 IP6: In erster Linie sind's mal Englischlehrer,...

588 I2: ...Mhm...

589 IP6: ...also Englisch- beziehungsweise Turnlehrer, dann halt je nachdem, mit den Fächern...

590 I2: ...Ja, ja...

591 IP6: ...Ah hin und wieder ist es schon so, zum Beispiel so Klassenvorstand-Dinge oder
592 organisatorische Dinge, ah, wo ich einfach weiß: Der oder der, keine Ahnung, äh,
593 organisatorische Dinge, der is a Mathematiker und ich weiß, dass der da gut in diesem Ding
594 is und da, da geh ich hin und red' mit dem und äh dann arbeite ich auch mit ihm zusammen.
595 Dann hat ma aber auch so seine Leute, wo ma weiß: Okay, die haben das gut drauf und,
596 und die wollen dir helfen und zu denen gehst dann halt,...

597 I2: ...Mhm...

598 IP6: ...also da findet schon auch Zusammenarbeit statt, aber ich glaub, in erster Linie ist man
599 eigentlich schon mit seinen Fachkollegen zusammen und arbeitet mit denen zusammen.

600 I2: Und wenn du sagst, da gibt's ein paar, die so ihr eigenes...

601 IP6: ...Ja...

602 I2: ...Süppchen kochen, kann man das einfach? Also werdet ihr da nicht irgendwie
603 aufgefordert dazu, zu, zusammenzuarbeiten, zu kooperieren?

604 IP6: Ahm na, eigentlich nicht.

605 I2: Na?

606 IP6: Also von, also von der Direktion gar nicht, von oben auch eigentlich nicht.

607 I2: Okay.

608 IP6: Also im Prinzip is es überhaupt nicht notwendig. Ah wir haben jetzt, das haben wir aber
609 auch in, also in der alten Schule und auch in der neuen Schule die Fragen für die mündliche
610 Matura gemeinsam ausgearbeitet, also da hat jeder zwei, drei Fragen gmacht. Dann haben
611 ma alle zammkaut und da haben ma jetzt einen schönen Fragenpool, also das passt gut.
612 Ahm nur, da fangen jetzt auch schon wieder einzelne Lehrer an: Na, die Frage taugt ma
613 nicht, da schreib' ich meine eigene und da taugt ma das nicht, da schreib ich da eine eigene
614 dazu. Wo ich wieder gsagt hab: Ich mein, das is ja komplett irrsinnig! Jetzt sitz ma da, jeder
615 haut seine Fragen in diesen Pool hinein und dann haben ma einen schönen Fragenpool mit,
616 weiß i ned, 50 Fragen.

617 I2: Mhm.

618 IP6: Und dann machen sie sich die Arbeit und setzen sich am Wochenende wieder hin und
619 schreiben die Fragen um, weil: Das gfallt ma da nicht so und das gfallt ma da nicht so.
620 Schwierig. Aber auch da hätten wir, es hätte auch jeder seine 48 Fragen selber machen
621 können zum Beispiel.

622 I2: Okay.

623 IP6: Also da gibt's keine Weisung oder sonst irgendwas.

624 I2: Gibt's nicht.

625 IP6: Gibt's nicht. Nur, das ist halt, da zahlt es sich wirklich aus, dass ma zusammenarbeitet,
626 weil 50 Fragen, das ist viel Arbeit.

627 I2: Mhm.

628 IP6: Aber es gibt auch, ich hab das schon mitbekommen in den anderen Fächern, ich weiß
629 jetzt nicht mehr welches Fach, aber die arbeiten gar nicht zusammen und da hat jeder seine
630 eigenen Maturafragen gmacht. Also das gibt's schon, Lehrer sind leider hin und wieder ein
631 komisches Völkchen [alle lachen]. Oder sehr oft, sagt ma mal so.

632 I2: Und erlebst du auch sowas wie so a bissl Wettbewerbsdenken oder Konkurrenz oder
633 sowas? Oder hast du das vielleicht erlebt, vorher?

634 IP6: Ja mh, ich erleb's grad ein bissl in [Stadt], weil in [Stadt] war das generelle Niveau von
635 der Schule halt, wie ich eh schon vorher gsagt hab, äh relativ weit unten. Jetzt bin ich in
636 einer Schule, wo das Niveau sehr hoch oben ist. Jetzt muss ich amal umlernen ein bissl und
637 ich bin eigentlich prinzipiell so mehr der Typ, der das ein bissl alles, wie ich gsagt hab, so
638 lockerer sieht und jetzt vielleicht in einem Wahlpflichtfach nicht um..., unbedingt jetzt Tests
639 und Hausübungen macht, sondern halt einfach schaut, dass sie da in diesem Englisch-
640 Wahlpflichtfach Spaß haben. Jetzt seh' ich aber andere KollegInnen, die das sehr wohl
641 machen. Die machen Tests, die machen Hausübungen, die schauen, dass sie das sehr, sehr
642 viel ernster nehmen. Jetzt hab ich an mich natürlich ein bissl den Anspruch: Na gut, ich will
643 dann auch nicht diejenige sein, wo dann alle sagen: Naja, bei der lernt man nix, ja. Und dann
644 hab ich schon für mich ein bissl den Druck, dass ich sag: Ah, da muss ich jetzt schon was
645 machen. Und jetzt hab ich mich schon selber beobachtet, dass ich jetzt schon strenger werd',
646 dass ich jetzt schon mehr Hausübung geb' oder mehr Tests mach', weil ich irgendwie das
647 Gefühl hab, nicht, dass ich dann so das schwarze Schaf in der Schule bin oder die, die halt
648 nix tut. Also in dem Sinn hab' ich totalen Konkurrenzdruck oder, oder so irgendwie, also des
649 is, da hast den Druck. Was auch is, is, aber das ist jetzt gar nicht an die, auf die ahm, auf
650 das Niveau oder so bezogen, sondern da geht's einfach um, um die Stunden oder die
651 Werteinheiten, die in einer Schule sind, weil da gibt's dann sehr wohl äh den Druck, die
652 Jüngsten oder die Dienstjüngsten sind dann die, die als erstes gehen müssen, wenn keine
653 Stunden mehr da sind.

654 I2: Mhm.

655 IP6: Und da gibt's natürlich schon an Konkurrenzdruck, weil dann, i mein jetzt ist es
656 mittlerweile, also ich bin jetzt äh die Zweitjüngste, also vor mir ist quasi Gott sei Dank noch
657 eine, die vorher gehen muss [lacht], wenn, wenn halt irgendwas passiert, aber für die war
658 das ein Wahnsinn, wie ich an die Schule gekommen bin, weil da war sie jünger als ich und

659 sie hat sich dacht: Okay, die kommt jetzt da und die nimmt mir jetzt meine Stunden weg.
660 Also da gibt's dann schon auch wieder an Konkurrenzdruck irgendwie.

661 I2: Mhm.

662 IP6: Nur, das bezieht sich dann halt nicht auf, auf das Niveau, sondern halt auf, auf die
663 strukturelle Ebene wieder sozusagen.

664 I1: Ja.

665 I2: Mhm. Und äh gibt's das auch zwischen Schülern, würdest du sagen?

666 IP6: Glaub ich auf jeden Fall. Ahm so dieses, dieses Alte, was eh noch immer gibt, so: Die,
667 die einen sind die Schleimer, die werden dann von den anderen so ein bissl: Na is eh klar,
668 du hast es wieder und so. Und, und, und auch: Wieso kriegt der diese Note und wieso krieg
669 ich nicht diese Note? Also sie tun sehr, sehr viel vergleichen. Sie tun sehr viel: Der hat auch
670 zwei Einser kabt und ich hab auch zwei Einser kabt, warum kriegt der dann den Einser und
671 ich den Zweier? Also das passiert ganz viel. Ahm also da hab ich das, total das Gefühl, dass
672 ein, ein Konkurrenzdruck da is. Ahm [denkt nach] in Turnen ein bissl weniger, weil ich auch
673 das Gefühl hab, dass die Schüler, dadurch, dass das halt von, von allen Lehrern und von allen,
674 auch von der Öffentlichkeit und so ein bissl so Turnen so abgetan wird, i mein, wenn man
675 sich da nicht bemüht, dann bemüht man sich halt nicht, das ist jetzt nicht so, ja. Also hab ich
676 ein bissl das Gefühl. Da hab ich jetzt nicht so das Gefühl, dass da ein Konkurrenzdruck da is.
677 Wobei, ich glaub, dass es bei Burschen ärger is. Aber ich unterricht' halt nur Mädels in
678 Turnen.

679 I1: Ah, okay.

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

685 I2: Mhm.

686 I1: Wie war das in [Stadt] im Vergleich zu [Stadt]?

687 IP6: Hach, in [Stadt] sind die Mädels eigentlich auch, sind, sind auch sehr untergegangen
688 eigentlich und die Burschen haben sich schon sehr profilieren müssen.

689 I1: Okay.

690 IP6: Also das war halt, also so: Ich bin der Beste und ich bin, und ich bin der Lauteste und
691 ich bin am Frechsten. Also da hab ich schon immer es Gefühl kabt, die, die haben schon
692 immer ein bissl so zeigen müssen: Wer, wer ist jetzt der Chef da. Und haben dann schon
693 immer ein bissl, i mein in erster Linie wahrscheinlich gegen die Lehrer und jetzt gar nicht so

694 den Konkurrenzdruck untereinander, sondern eher so generell, so sich beweisen müssen.
695 Konkurrenz? Ja, ich mein, das einzige, was wirklich definitiv ah präsent is, is eben dieses:
696 Wieso hat der so und so viele Punkte und ich so und so viel? Wieso hat der die Note und ich
697 nur die Note? Also das ist ganz arg präsent. Ständig.

698 I2: Mhm.

699 I1: Und das war auch in [Stadt] schon so?

700 IP6: Das war auch in [Stadt] so, ja.

701 I1: Okay, ja.

702 IP6: Einfach dieses ungerecht-behandelt-Fühlen. Was wahrscheinlich eh oft passiert, weil i
703 mein, ma, i sag immer: Das ist okay. I mein, der Lehrer kann sich auch vertun,...

704 I1: ...Ja...

705 IP6: ...das ist ja überhaupt keine, keine Tragik, ja. Aber so generell amal gleich: Ha, wieso
706 hat der das und wieso hab ich nicht das? Also das, das is scho sehr, sehr präsent, glaub ich.

707 I2: Mh. Und du hast aber gsagt, mh, das Interessante is, dass es auch so bissl förderlich sein
708 kann oder dass ma das eigentlich lernen sollte, damit umzugehen...

709 IP6: ...Vielleicht, ja, das is mir jetzt nur grad im Reden eingefallen, das ist nicht meine
710 generelle Überzeugung, dass ich sag: Das ist so wichtig, das muss ma lernen. Aber ich
711 glaub schon, dass ma, dass ma so ein bissl dieses, dieses Messen, gegeneinander Messen,
712 lernen muss und grad im Sport, ich mein, ma macht ja dann so Staffelläufe und so, ma
713 macht ja dann Dinge um die Wette. Und afoch mit Sieg und Niederlage umgehen lernen, mit
714 Konkurrenz umgehen lernen, mit Druck umgehen lernen. I glaub schon, dass das ganz, ganz
715 wichtig is, dass ma das im, im Leben auch, also dass das für's, für's Leben auch gebraucht
716 wird sozusagen. Und deswegen find ich auch wichtig, dass das in der Schule äh äh
717 irgendwie behandelt wird, wobei ich glaub, dass es nicht gscheid wär', das jetzt in einem
718 Englischunterricht zu machen, ja. So quasi: Na, du hast aber weniger als der, also mach das
719 oder das,...

720 I2: ...Mhm...

721 IP6: ...also das, i glaub, das würd' zu viel Druck geben. Aber, aber im Turnunterricht kann ma
722 das eben locker mit so, so Wettbewerben oder solche Sachen, glaub ich, kann das geschult
723 werden ganz einfach. Ohne, dass jetzt irgendwer am Boden zerstört ist, wenn er jetzt verliert
724 oder sonst irgendwas.

725 I2: Mhm. Glaubst, ma könnt das auch so zwischen Klassen machen, dass ma sagt: Ah, ihr
726 seids die bessere Klasse oder schlechtere oder passiert das eh...

727 IP6: ...Das passiert eh! Das passiert ständig! Das ist ständig im Turnunterricht, wenn ma zum
728 Beispiel zwei Klassen hat, die Klassen sind ja oft, ma hat ja nicht nur eine Klasse, sondern

729 oft sind die gemischt, wenn in jeder Klasse neun Mädels sind, sind die Mädels dann
730 zusammen...

731 I2: ...Mhm...

732 IP6: ...und dann zum Beispiel, wenn ma so sagt, ma spielt Fußball oder so, is sofort immer
733 das Erste: A gegen B! Oder so, also immer die zwei Klassen gegeneinander. Lass ich auch
734 manchmal zu, is auch manchmal okay. Nur, manchmal, i mein, da hab ich einerseits eine
735 Informatik-Klasse und dann hab ich andererseits eine, keine Ahnung, eine normal, normales
736 Gymnasium-Klasse und die Informatiker sind wahrscheinlich im Sport dann a bissl schlechter,
737 das weiß ich ja auch als Lehrer und das wissen's ja selber auch. I mein, da lass ich dann
738 nicht die Klassen gegeneinander spielen, wo ich weiß, die haben keine Chance [I2 lacht],
739 also das bringt dann a nix. I mein, das is vielleicht einmal okay, dass man's ihnen mal zeigt
740 oder so, aber ich muss nicht jedes Mal die Informatik-Klasse mit hängenden Köpfen aus'n
741 Turnsaal gehen lassen.

742 I2: Mhm.

743 IP6: Also. Aber das, also, so Klassenkonkurrenz in dem Sinn, jetzt auf sportlicher Hinsicht,
744 das ist schon. Und was ich auch merk', was ma jetzt einfallt, is so dieses: Wir sind schon viel
745 weiter im Buch. Das kommt auch immer wieder.

746 I1 und I2: Aha!

747 IP6: Wir, wir sind schon bei Unit 13 und die C-Klasse ist erst bei Unit 10 oder so. Das
748 sagen's ma dann immer wieder und dann sag' ich aber: Najoo, mein Gott na, is hoit so, ne.
749 Werden vielleicht was anderes gemacht haben. Is ja auch völlig wurscht, warum das so is,
750 aber das is ihnen schon sehr wohl bewusst, dass sie da so: Na, die sind viel weiter. Oder:
751 Wir sind viel weiter. Oder: Wir sind ja viel besser, weil wir sind ja viel weiter. Das kommt
752 schon auch ein bissl.

753 I1: Und wird's unter Lehrern auch: Ja ich kann, ich kann gut mit dieser Klasse und du nicht.
754 Oder ist das so, Klassenebene auch ein...

755 IP6: ...Eigentlich nicht. Ich mach mir das manchmal ein bissl zur Aufgabe, wenn ich so
756 Klassen hab, die vielleicht ein bissl aufgeweckter sind, sag ich amal. Grad Oberstufen-
757 Klassen sind oft ein paar Burschen drinnen, die müssen sich halt beweisen und so, aber in
758 Wahrheit ist's dann oft so, wenn man denen irgendwie so eine blöde Meldung zurückschiebt,
759 dann sind's eh gleich ruhig und dann passt eh wieder alles. Und wenn ma sich aber so als
760 Lehrerin dann so echauffiert und: Um Gottes Willen und der hat wieder das gemacht und das
761 gemacht! Dann bohren halt die Schüler nach, also das wissen's schon. Und dann sag' ich
762 schon den Lehrern teilweise, wenn die wieder rauskommen aus dieser Klasse und sagen:
763 Um Gottes Willen, na, die worn heit wieder so deppad und na, na, na, na. Und dann sag' ich:

764 Ja, aber dann gib ihnen halt amal Kontra! Dann mach ihnen, also ich hab' kein Problem, weil
765 ich einfach, aber das is halt, ich glaub, das is eher so ein bissl so ein Feedback geben oder
766 ein, ein, ein, einen Rat geben, als ein: Ich bin viel besser, weil ich komm' besser mit der
767 Klasse zurecht. Aber es is schon hin und wieder ein Thema. Und, ma selber freut sich halt.
768 I1: Ja, klar.
769 IP6: Also ich mein, das reib ich jetzt keinem unter die Nase, aber wenn die Lehrerin XY scho
770 wieder aus der Klasse kommt und sagt: Na, die, mit denen komm i ned z'recht! Dann denk
771 ich mir selber: Najo, ich, ich komm eigentlich ganz gut mit denen zurecht, also [alle lachen] i,
772 i find's eigentlich super. Mit mir, mit mir verstehen sie si' guat. Also, natürlich selber denkt
773 man sich das schon, aber ich würd jetzt nicht zu ihr hingehen und sagen: Ha, ha, ha! [alle
774 lachen]...
775 I2: ...Naja klar...
776 IP6: ...Mit mir verstehen sie sich viel besser! Also ich mein, das, jo.
777 I2: Und dass ma auch vergleicht, jetzt weil du sagst: Die Schüler wissen genau: Die Klasse
778 ist weiter mit der Unit und so. Hört man das unter Lehrern auch? Dass ma sagt: Na, i bin jetzt
779 da schon Unit 15...
780 IP6: ...Mh hin und wieder ein bissl. Mir is mal so eine Situation passiert, da, das war aber
781 dann, hat sich dann aber lustig aufgelöst, da hab ich suppliert in einer Klasse und das war
782 eine Unterstufenklasse. Und dann zeigt ein Schüler auf und fragt mich auf Englisch, wie er
783 das jetzt machen soll. Und ich sitz dort und denk ma: Bist du narrisch, der hat ein gutes
784 Englisch! Und dann hab ich, hab ich gleich gschaut, wen die als Lehrerin haben und hab ich
785 ma gleich dacht: Oh Gott, die, der der is viel besser als meine Schüler! Und irgendwann bin
786 ich dann draufkommen, dass der zweisprachig aufgewachsen is [alle lachen]. Also das war
787 dann, hab ich ma wieder dacht: Puh! Aber offensichtlich kriegt ma dann schon so einen
788 Druck amal gleich so: Oh Gott, wen haben die? Die, der is viel besser als meine Schüler und,
789 und passt das eh und so? Also ma hat schon ein bissl so die Angst, glaub ich, dass, dass ma
790 vielleicht selber was falsch machen könnte und dass meine Schüler viel schlechter sind.
791 I2: Mhm.
792 IP6: Oder, wenn ma sie hat bis in die vierte Klasse und in der Fünften haben sie einen
793 anderen Lehrer, dann frag ich auch oft so: Naja, was, was habt's jetzt bei der Lehrerin oder
794 wie schaut das aus? Und wenn sich das ungefähr mit meinen Noten deckt, dann denk ich
795 ma: Passt guat. Aber wenn's dann zum Beispiel plötzlich alle negativ sind und bei mir aber
796 gut waren, dann, glaub ich, würd ich schon so: Oh Gott und die, die sind schlecht von mir,
797 also da denkt ma schon nach. Da macht ma sich schon selber a bissl an Druck, glaub ich.

798 I2: Okay. Dann wollt ma dich noch fragen, vorletzte Frage, wie du jetzt deine Schule im
799 Vergleich zu anderen Schulen siehst?

800 IP6: Ahm [denkt nach].

801 I2: Gibt's da auch sowas, dass ma sagt, ähm dass ma Schulen vergleicht, oder...

802 IP6: ...Ma vergleicht absolut Schulen.

803 I2: Mhm.

804 IP6: Ahm [denkt nach], ich glaub, dass meine Schule, also in [Stadt] gibt's ja halt nicht so
805 viele Schulen, aber meine Schule, hm, das klingt jetzt total blöd, wenn ich das sag, aber ich
806 glaub, das is auch, glaub ich in der Öffentlichkeit so [lacht], dass das schon jetzt die, das
807 beste Gymnasium in [Stadt] ist.

808 I2: Okay.

809 IP6: Ahm, nur, für meinen Geschmack muss ma aufpassen, dass ma nicht zu hoch mit'm
810 Niveau noch rauf geht. Also dass ma wirklich, weil es sind immerhin Kinder und es sind
811 Kinder, die sind zehn, elf Jahre, wenn sie zu uns kommen und nicht, dass ma ihnen da völlig
812 nur Druck macht und, und schaut, dass sie dann überhaupt nix anderesmehr machen
813 können. Also das, da tendiert's grad ein bissl hin dazu in unserer Schule, weil das Niveau
814 sehr hoch ist, weil wir uns die Schüler aussuchen können, dann nehmen wir natürlich die
815 besten Schüler, das is eh kloar. Ahm und da muss ma halt aufpassen, dass ma halt dann
816 nicht zu viel Druck gibt und ich, durch Gespräche mit, mit anderen Eltern so, die ich halt in
817 meinem Freundeskreis hab, krieg ich das auch mit, dass die sagen: Na, ehrlich gsagt geb'
818 ich's nicht in die Schule, weil das is ma zu viel Druck für meine Schüler. Ahm und also da
819 vergleichen natürlich Eltern und, und wir Lehrer vergleichen da auch ein bissl.

820 I2: Mhm.

821 IP6: Manche sagen, dass das okay ist, dass das so ist, das is eh mein Niveau und das passt.
822 Ich find's ein bissl schade, weil will keine Eliteschule haben ja, sondern ich will, dass
823 eigentlich durchgemischt ist.

824 I1: Ja.

825 IP6: Und es sind dann zum Beispiel die anderen Gymnasien, also da hab ich zum Beispiel
826 ein anderes Gymnasium, die, die schauen jetzt voll, dass sie auf unser Level kommen, also
827 die, die machen ganz, ganz viel. Die haben eine neue Direktorin jetzt kriegt, die schauen
828 wirklich, dass sie, dass sie nicht die schlechtere Schule sind, sondern schauen, wollen
829 wieder dorthin kommen auf dieses Level, also da is schon sehr große Konkurrenz da, glaub
830 ich, zwischen den Schulen. Und auch wie, wie ma so sieht, wenn ma so einen Tag der
831 offenen Tür hat, wie halt die, die Schulen so um die Schüler buhlen ja. So was, was halt da
832 alles veranstaltet wird. So, dass, dass halt schon, dass, dass viele, weil wenn natürlich sich

833 viele Schüler für unsere Schule anmelden, kann ich mir natürlich die besten aussuchen, das
834 is klar. Wenn sich nur fünf anmelden, muss i's nehma sozusagen, na.

835 I1: Ja.

836 IP6: Ahm und ich, dadurch, dass ich an zwei Schulen war, vergleich' halt auch ganz viel, wie
837 das halt in der alten Schule war, wie's in der neuen Schule is und, und auch innerhalb von
838 [Stadt], glaub ich, vergleicht ma einfach, oder, oder, das is ganz logisch, das machen Eltern,
839 das machen Schüler, das machen Lehrer, glaub ich schon.

840 I2: Was hat ma da für Möglichkeiten, dass man auf seinen Ruf schaut als Schule? Du hast
841 gsagt: Tag der offenen Tür, sowas...

842 IP6: ...Ja, ich glaub, ja, ich glaub, dass ma, i mein, in [Stadt] ist es schwieriger, weil [Stadt] ist
843 so groß, aber in [Stadt] gibt's de facto drei Gymnasien,...

844 I2: ...Mhm...

845 IP6: ...i mein, da is es ned so schwer, dass ma da a Auswahl trifft und da, da gibt's halt, ja.
846 Da, da schaut ma sehr viel auf, auf den Ruf der Schule eigentlich, ja. Und es is aber, sind
847 auch ganz viele Eltern, die einfach sagen: Die Schüler gehen zum Tag der offenen Tür hin,
848 weil ich mein ja, im Prinzip sind alle drei Schulen gut, ja, und, und die sagen einfach: Na, da
849 gfallts ma am besten und da geh ich hin und dann, wenn's dann rein kommen, dann passt
850 das. Also das is, das sagen wirklich, hab ich einige Eltern jetzt schon gehört, die, die wollten
851 gar nicht, dass die in unsere Schule kommen aber die warn dann beim Tag der offenen Tür
852 da und haben gesagt: Da, da will ich hin! Und dann sind's dort hingangen. Und die Schüler
853 mit zehn Jahren, die können das noch nicht vergleichen, welche Schule besser is oder so.
854 Sondern die gehen einfach rein und sagen, was ihnen halt sympathischer is.

855 I1: Ja.

856 I2: Nach Gefühl...

857 IP6: ...Ja, ja...

858 I2: ...Mhm. Und dann wollt' ma noch wissen, äh, wie siehst du dich jetzt in deiner Zukunft?
859 Wie, glaubst du, geht's weiter?

860 IP6: Najö, ich werd unterrichten, bis ich alt und grau bin und irgendwann in Pension gehen
861 [I2 und IP6 lachen]. Ah na ich mein, generell, ich glaub einfach, dass der Beruf so
862 abwechslungsreich is, dass ich, dass ich mir nicht denk': Oh Gott, ich muss jetzt 30 Jahre
863 lang dasselbe machen. Vielleicht hängt's ma irgendwann mal raus, aber dadurch, dass, es is
864 jeder Tag anders, es is immer die Klasse anders, es, ma erlebt des, ma hört wieder des, es
865 is, es is total abwechslungsreich, deswegen, i mein, in den sechs Jahren, das is jetzt so
866 schnell vergangen, da is ma null langweilig. I mein, dass ma, dass ma oft ned motiviert is
867 und ned in die Arbeit gehen will und nix arbeiten will, natürlich, das hat eh jeder. Ahm also

868 das is halt so, das is mal so das Erste, dann gibt's natürlich schon ein paar so Ziele, die ma
869 hat, ich mein, ich, ich hab so ein bissl ein Ziel, dass ich vielleicht in Richtung Administratorin
870 oder so mal was machen möcht', weil ma das glaub ich einfach liegen würd. Und ich hab
871 auch schon so ein bissl hineinge..., ned hineingeschnuppert, aber halt so gschaut, was halt
872 sonst schon noch so gibt, so in Punkto ah, keine Ahnung, vom, vom Landesschulrat oder
873 was ma da irgendwie werden könnte. Is jetzt aber nicht mein vorrangiges Ziel, also ich denk
874 ma, da muss ma schauen, was sich ergibt. Das ist jetzt nicht so, dass ich da hin drauf, drauf
875 hinarbeit' oder so, aber es gibt halt schon so ein paar so, so Sachen, die ma sich durchaus
876 vorstellen kann, eben ich kann ma zum Beispiel sicher nicht vorstellen, dass ich Direktorin
877 werd'. Das mach ich sicher nicht, das, das, das mag ich nicht. Ahm ich glaub auch nicht,
878 dass ich Bildungsministerin werd' [lacht]. Aber es gibt halt schon so ein paar so andere Jobs
879 auch in, in Richtung, die vielleicht schon auch in Richtung Schule, die jetzt schon mit
880 Schulumfeld zu tun haben. Ahm, keine Ahnung, Stru..., dass ma irgendwie in die Strukturen
881 der Schule hineinkommt, dass ma da irgendwie sowas macht, aber da hab ich ma jetzt noch
882 nicht wirklich viele Gedanken gemacht, ich glaub, das, da schau ich einfach, was auf mich
883 zukommt. Aber prinzipiell denk ich ma einfach, es is ein anstre..., ein sehr, sehr, sehr
884 anstrengender Job. Irrsinnig anstrengend. So „jeden Tag, ich muss mich nach der Schule
885 niederlegen“-anstrengend, ahm aber sehr abwechslungsreich und überhaupt ned langweilig,
886 also langweilig wird da sicher ned und das is auch nicht so, dass ich jetzt den nächsten 30
887 Jahren entgegenblicke und ma denk: Um Gottes Willen, jetzt muss i 30 Jahre lang dasselbe
888 mochen. Also des is überhaupt ned, denk ich ma überhaupt nicht. Also da, da seh ich
889 irgendwie so ein bissl: Einfach jetzt mal weiterarbeiten, jetzt amal weiterschauen, wie's
890 weitergeht und, und dann schau ma, was sich ergibt.

891 I2: Direktorin, warum ist das so abschreckend?

892 IP6: Ah weil du da, glaub i, nur der Buhmann für alles bist. Also du musst ständig Konflikte
893 lösen, du bist ständig der, der die Weisungen gibt, die die anderen nicht befolgen wollen und,
894 ganz ehrlich, des bissl mehr, wos ma dann bezahlt kriegt als Direktor, glaub ich, steht sich
895 nicht dafür, was ma für einen Stress hat.

896 I1: Okay.

897 IP6: Meiner Meinung nach. Weil, i mein, i könnt jetzt nicht sagen, was ein Direktor mehr
898 verdient, aber, i mein, wenn ich jetzt, ma hat ja immer diese Biennalsprünge, wonn i jetzt so
899 30 Jahr unterricht' oder so, glaub ich nicht, dass ich, weiß ich nicht, aber, so viel mehr als
900 Direktor verdienen würd, dass ich sag: Okay, ich tu' ma den ganzen Stress an.

901 I2: Mhm.

902 IP6: Und es is wirklich stressig. Und, und ma muss ständig, dann, dann hast ständig die,
903 hast irgendwelche Lehrer, mit denen du nicht zufrieden bist oder wo du sagst: Eigentlich
904 passen die da nicht her. Du hast aber null Handhabe, dass du da irgendwas machst. Also da,
905 wo du wirklich was verändern wollen würdest vielleicht, hast du die Handhabe nicht und da,
906 wo du die Handhabe host, i mein, das, das san halt Kleinigkeiten.

907 I1: Ja.

908 IP6: Schulinterne Sachen. Aber strukturell oder, oder per..., personell oder sonst irgendwas...

909 I2: ...Kann ma sich die Lehrer nicht aussuchen?

910 IP6: Mh du kannst dir, wenn du, wenn du einen Lehrer brauchst, wenn du wirklich zu viele
911 Stunden hast und zu wenig Lehrer, dann musst du jeden nehmen, der kommt. Und wenn
912 Lehrer, ah, i mein, jetzt is' ja schon einfacher, aber mit der Pragmatisierung zum Beispiel
913 früher, die haben sich in Wohrheit leisten können, was sie wollen haben...

914 I2: ...Mhm.

915 IP6: Die gehen, die sind, die gehen nicht weg. Oder wenn'st, keine Ahnung, i mein, ich sag
916 jetzt nicht, dass, das klingt jetzt so, als wären alle Lehrer Alkoholiker, aber es gibt, in jeder
917 Schule gibt's Lehrer, die zum Beispiel, es gibt ein, zwei Lehrer, wo'st weißt: Okay, die sind
918 vielleicht Alkoholiker. Oder: Die packt das psychisch überhaupt nicht, die ist für diesen Ruf,
919 Beruf nicht geeignet. Und du kannst nix tuan. Kannst nix tun.

920 I2: Kannst sie nicht kündigen?

921 IP6: Kannst sie nicht kündigen, nein. Kannst ihn kündigen, wenn er, wenn er völlig
922 alkoholisiert in die Klasse geht und eine Schülerin belästigt, dann kannst eam kündigen...

923 I2: ...Ah okay...

924 IP6: ...Aber dann kommt er wahrscheinlich in den Stadtschulrat oder in den Landesschulrat.
925 Ja, is wirklich so. Und, aber sonst hast keine Handhabe eigentlich. Und dann denk i ma: Das
926 is frustrierend, weil wenn ich mir eine Schule aufbauen will, wenn ich will, dass meine Schule
927 gut wird, dann möcht' ich mir vielleicht auch s Personal aussuchen, weil ich weiß: Okay, die
928 sind gut, die möcht' ich haben. Aber ich kann nichts tun gegen Leute, die schlecht sind. Und
929 des find i sehr frustrierend als Dir..., also stell ich mir frustrierend vor. In Privatschulen ist's
930 anders natürlich, da kannst da's schon aussuchen, das is klar. Aber in öffentlichen Schulen
931 host da keine Chance.

932 I1: Ja.

933 I2: Ja, wenn du nix mehr hast [zu I1]? Dann sag'n ma Danke.

934 I1: Das war's.

935 IP6: Ja sehr gut. Etz worn ma aber long, ge.

936 [alle lachen]

TRANSKRIPT 7

Aufnahmetag: 13.01.2015

Aufnahmezeit: von ca. 9:30 Uhr bis ca. 10:15 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP7... Interviewperson 7

1 I1: Gut, nah, danke, dass du mit uns mitmachen willst. Mit unserem Interview, unserer
2 Forschung. Ähm na noch einmal, wir sind Katharina und Kim. Wie heißt du?
3 IP7: [Name der IP7].
4 I1: [Name der IP7], okay. Und wie alt bist du?
5 IP7: 18
6 I1: Okay. Ähm wie gesagt, wir wollen gern ähm für unsere Forschung wissen, wie äh
7 SchülerInnen und LehrerInnen ihr Unterricht erleben. Also wie sie sich dabei fühlen und was
8 sie davon denken und ob sie Ideen haben ob es anders gehen kann, oder, also wir wollen in
9 dem Interview im ersten Teil gern dir ganz offen reden lassen über die Stunde, die wir grad
10 gehabt haben...
11 IP7: Okay...
12 I1: ...und dann haben wir nachher noch ein paar genauere Fragen. Ähm und äh naja wir
13 nehmen es auf...
14 IP7: ...Ja
15 I1: ...ähm zum Transkribieren, das ganze Interview, aber alles was so persönlich auf dich
16 zurückzuführen ist, das werden wir auslassen...
17 IP7: ...Okay
18 I1: Also niemand wird wissen, dass, dass es dir, dein Interview war. Also es ist völlig anonym.
19 IP7: Okay.
20 I2: Das weiß auch nicht einmal jemand, dass es von der Schule ist.
21 IP7: Ach so.
22 I2: Also ganz offen.
23 I1: Hast du bevor wir anfangen noch Fragen für uns?
24 IP7: Hmm nee nicht bestimmt.
25 I1: Okay, dann ähm möchte ich dir mal fragen, ich werde ein paar Notizen machen, also lass
26 dich nicht davon ablenken...
27 IP7: ...Okay
28 I1: Ähm äh ob du mal ganz offen, alles was dir einfällt ähm erzählen willst äh mit bei der
29 Frage, äh wie du die Unterrichtsstunde von [Name der Lehrperson] erlebt hast.
30 IP7: Naja also es ist meistens während der Stunde so, wenn's so zwei bestimmte Personen
31 die richtig gut sind, dann machen wir weiter. Das ist irgendwie so... wisst ihr was ich mein?
32 So [Name] und [Name] , ihr versteht es und weiter geht's. Und der Rest sitzt dann
33 daneben... aber sie bemüht sich das zu Maturaschema zu machen. Zentralmatura...
34 I1 / I2: ...Hm-m

35 IP7: Aber es versteht halt nicht ganz jeder. Es gibt viele die da ein bisschen Schwierigkeiten
36 haben und darauf geht sie dann auch nicht ganz ein, finde ich, wenn jemand das nicht
37 versteht.

38 I1: ...Okay

39 IP7: ...Manchmal dann frage ich... also, jetzt nicht auf die Stunde bezogen, aber dann frage
40 ich: Ja, wie geht das? Ja, das musst du ausrechnen... ja? [lacht] Schon, aber... ich meine,
41 sie bemüht sich schon das so zu machen, aber manchmal finde ich, macht sie zu schnell
42 weiter mit irgendwelchen Sachen oder auf einmal kommt irgendwas und jeder ist ein
43 bisschen überfordert und...

44 I1: Und das war für dich auch so, in dieser Stunde von heute?

45 IP7: Es gab heute die Polynomdivision, die haben wir noch nie gemacht.

46 I1: Okay.

47 IP7: Und auf einmal müssen wir das jetzt auch können, so: Ja, das geht eh leider, aber... ich
48 meine, es ist nicht so schwer, aber trotzdem, so das auf einmal, kommt irgendetwas dazu.

49 I1: Und äh wie, was, wie fühlst du dich dabei, wenn das so läuft?

50 IP7: Ähm ich finde das ein bisschen anstrengend. Dann, welche... Es kommt irgendwie noch
51 mehr und noch mehr. Dann kennt man sich eh nicht mehr aus. Ich bin eh nicht so gut in
52 Mathe. Und dann... weiß nicht, dann kommt irgendwas Neues, und dann... dann wird alles
53 noch komplizierter, alles, oder. Ja... so.

54 I1: Und äh gab es in, in der Stunde... äh ja, was fandest du gut an der Stunde und... was
55 fandest du weniger gut? Kannst du so ein paar Momente beschreiben, wo es dir, dir gut
56 gegangen ist?

57 IP7: Ja ich finde, es war an sich, also wir haben eh nicht, es war grad nicht so extrem schwer,
58 so das sie das, dass sie gesagt hat, ihr könnt es euch dann einfach mit dem Computer
59 ausrechnen, das ist... schön [lacht] ...

60 I1/I2: [lachen]...

61 IP7: Aber ja, dass sie manche Sachen wenn, wenn alle sagen, aber das ist eben eher ...
62 wenn alle sagen sie verstehen das nicht, dann macht sie es an der Tafel. Wenn einer sagt,
63 dann ist es so, ja... wird schon irgendwie herausfinden, [lacht] also, also, ja ich glaube dass
64 sie das einfach wiederholt, auch weil wir haben Montag einen Test, nächste Woche.

65 I1: Okay.

66 IP7: Das fand ich nicht so gut. Ja dass sie [denkt nach] es auf einmal mit irgendetwas daher
67 kommt, was wir auf einmal so rechnen oder... und dann kennt sich niemand aus, vor allem
68 als es weniger als eine Woche vor dem Test ist, darf sie das ja eigentlich gar nicht, so auf
69 einmal was Neues dazu geben.

70 I1: Hm-m. Und du hast gesagt, sie, äh dass sie nur wenn alle sagen: Wir verstehen es nicht,
71 dass sie es erst dann noch einmal...

72 IP7: ...Ja, dann macht sie es noch einmal auf der Tafel von Neuem und erklärt das alles. Und
73 viele sagen: Ich verstehe das nicht, aber... ich habe wenn wir das am Anfang des Jahres mit
74 dem internen Zinssatz, so ja, wie rechne ich das aus? Ja du muss den internen Zinssatz
75 berechnen... Danke [lacht], hilfreich. Sowas ist dann, dann erklärt sie es nicht noch einmal,
76 wenn vereinzelt Personen das nicht verstehen.

77 I1: Okay. Und hast du es mal versuchst, dass du... versucht hast... dass du... zu fragen, oder
78 zu sagen, dass es für dich zu schnell geht?

79 IP7: Ja, es, naja, sie sagt dann einfach, sie erklärt ,s dann vielleicht ein bisschen noch, aber
80 so im Allgemeinen will sie das dann glaube ich nicht so, dass man sich dann aufhält vor...
81 was sie da in der Stunde halt alles reinbringt.

82 I1: Okay. Und äh wenn du ähm nicht nur auf diese Stunde schaust, aber auch von anderen
83 Lehrern und Lehrerinnen, wie, wie findest du dann, die Unterricht im Allgemeinen? Ist das
84 bei anderen auch so, dass dieser Maturaplan so...

85 IP7: Sie macht es am meisten von unseren Lehrern...

86 I1: Okay.

87 IP7: Sie ist da... in Deutsch müssen wir halt den Stoff machen, die da drauf steht, aber auch
88 nicht irgendwie spezifisch. In Englisch machen wir das auch, die Hörtexte und Lesetexte.
89 Aber jetzt nur auf die Zentralmatura bezogen, das war's irgendwie... Mathe und English
90 macht, macht das, die anderen eigentlich nicht.

91 I1: Okay. Und ähm gehst du gerne in der Schule?

92 IP7: Hm ja. Manchmal [lacht] es, es ist nicht so schlimm. Es gibt, die meisten Lehrer sind
93 eigentlich nett. Also es gibt manche, die sind, die mögen halt bestimmte Personen nicht,
94 aber das ist bei mir jetzt nicht so der Fall. [lacht] Also dann, ich weiß nicht, weil manche, wie
95 ich in der alten Klasse war, weil ich, ich hab die zweite... ich war ein Jahr weg und dann habe
96 ich halt wiederholt, quasi... ich war auf Auslandsjahr...

97 I1: Hm-m...

98 IP7: ...dann habe ich die Klasse wiederholt, deswegen war ich vorher in einer anderen
99 Klasse...

100 I1: Okay...

101 IP7: ...die jetzige Fünfte. Und da haben manche Schüler geschwänzt, weil sie Angst vor den
102 Lehrern hatten und das finde ich ein bisschen... heftig. Also, wenn man, wenn man das dann
103 macht, also. Dass es eine so weit treibt irgendwie, so quasi.

104 I1: Wie war das? Worin hat sich diese Angst gezeigt?

105 IP7: Weil die Lehrer immer ziemlich niedergemacht haben, ein bisschen. Also wenn man
106 etwas nicht wusste oder, ich weiß nicht, es gibt manche Lehrer, die verarschen einen ein
107 bisschen und das finde ich auch nicht so [denkt nach] angebracht [lacht].

108 I1: Und ähm, wie ist deine Rolle jetzt in der Klasse?

109 IP7: Ich... ich weiß... im Unterricht, oder?

110 I1: Hm-m.

111 IP7: Naja, ich bin nicht so... also ich bin ziemlich ruhig eigentlich. In Englisch rede ich sehr
112 viel, weil ich, ich bin native speaker...

113 I1: Ach...

114 IP7: ...also ja, der Lehrer fragt mich dann immer irgendwelche Sachen. Aber sonst... und ich
115 arbeite eigentlich ziemlich überall, so weit es geht, mit. Aber, ich denke, ich bin für die Lehrer
116 schon eine relativ gute Schülerin. Also ich mache nie irgendwelchen Blödsinn, ich weiß nicht,
117 von... weiß ich nicht, manche sind irgendwie laut und unruhig und machen komische Sachen
118 und ich mache das nicht [lacht].

119 I1: Und machst du das bewusst so?

120 IP7: Nein... ich glaub, so bin ich einfach.

121 I1: Okay. Und ähm noch einmal zurück zu diesem Vergleich von dieser Stunde... was... wie...
122 sind es noch mehr äh Sachen, die du in Vergleich von dieser Stunde heute, zu anderen
123 Stunden sagen kannst?

124 IP7: Mmh... in Mathe oder jetzt, nur in?

125 I1: Alle Schulfächer.

126 IP7: Ja in Rechnungswesen ist unsere Lehrerin echt sehr, sie ist irgendwie streng aber sie ist
127 auch fair. Sie macht einfach extrem viel und sie verlangt alles. Also, du musst alles können.
128 Aber sie ist eigentlich, ich glaub einer unserer fairsten Lehrer. Sie... auch wenn sie einen
129 nicht so mag, sie läßt, sie das... sie lasst das nicht in die Beurteilung dann einfließen. Sonst
130 merkt man bei ihr, dass sie wirklich... aber sie verlangt auch sehr viel.

131 I1: Okay.

132 IP7: Sie will uns... Man muss alles können. Also Kundenplan ausrechnen [lacht] Und...
133 andere Lehrer... ja in, in Spanisch machen wir echt nicht sehr viel... so gar nichts. Ich glaube,
134 bei der Französisch-Gruppe ist das anders.

135 I1: Okay.

136 IP7: Da wirkt's manchmal so, als ob die Lehrer selbst nicht wissen, was sie uns jetzt
137 eigentlich beibringen sollen. Sie manchen manchmal irgendwas, damit, damit die Stunde
138 vorbei geht.

139 [...]

140 I1: Und irgendwas... das heißt?

141 IP7: Wir reden einfach irgendwie immer dasselbe, nicht dass sie uns irgendwie strukturiert
142 etwas beibringt. Sondern, dass ist immer ein bisschen: So ja, reden wir über das, und
143 schreiben wir über... irgendwas. Und wir kriegen immer diesselbe Zettel. Wir haben jetzt
144 dieselben Zettel bekommen wie letztes Jahr und müssten wieder das Gleiche machen. Mehr
145 so.

146 I1: Und du hast gesagt, deine, dass die Lehrerin fair war, weil sie nicht die persönliche
147 Meinung über Schüler und Schülerinnen äh einbringt. Und was, was ist für dich noch mehr
148 eine gute oder eine faire Lehrer oder Lehrerin?

149 IP7: Hmm wenn sie einen... ich weiß nicht, auf einen eingehen, also wenn sie sehen, dass
150 du da Probleme hast, dass sie dir helfen und nicht... nicht dich dann deswegen nicht mögen
151 quasi, weil du etwas nicht kannst oder nicht so gut bist. Zum Beispiel in Volkswirtschaft,
152 kommt mir so vor, also äh wenn du es nicht, manche haben einfach allgemeines Interesse
153 dafür und wissen das dann schon quasi alles. Ich interessiere mich nicht so sehr dafür. Und
154 dann erwarten... dann fragt sie einfach... was ist, weiß ich nicht der, der Zinssatz, und ich
155 weiß es nicht. Wenn ich es jetzt lernen würde, vielleicht wüsste ich es dann. Und dann wird
156 man quasi so... dann merkt man, dass einen ein bisschen was gegen einen dann hat.
157 Obwohl, woher soll ich es dann wissen, wenn ich... wenn es mir nicht interessiert oder wenn
158 ich es nicht in der Schule lerne, woher weiß ich es dann? Das finde ich nicht so ein gutes
159 System. Dass sie einfach davon ausgeht, dass wir schon wissen müssen.

160 I1: Ja. Und du hast gesagt, dass es auch Schüler und Schülerinnen gibt, die weniger gut sind.
161 Und was heißt weniger gut für dich? Was...

162 IP7: Ja sie... also wenn die Lehrer sie was fragen, dann wissen sie es halt nicht oder
163 schreiben halt nicht sehr gute Noten und tun sich einfach schwerer mit allem und ... ja, bei
164 manchen sieht man, dass sie in vielen Fächern so ein bisschen sich schwer tun
165 durchzukommen. Dass sie immer Vierer oder vielleicht Fünfer haben.

166 I1: Und ähm wenn du äh zum Beispiel selbst eine, eine Schule gründen dürfte, wie, wie, wie
167 wurde, wie würde Unterricht dann ausschauen? Du hast alle Freiheit, selbst etwas
168 auszudenken. Wie würde das dann sein?

169 IP7: Hmm... ich denk... dass man nicht zu lange Tage machen sollte. Also, wir haben heute
170 bis um zehn nach fünf Schule und das finde ich schon... lang. Weil dann, man konzentriert
171 sich nicht mehr, also... das sagen auch die Lehrer selbst, die diese Stunden haben: dass
172 man nichts hat von den Schülern, die hören gar nicht.... die können nicht mehr zuhören.
173 Wenn man schon zehn Stunden hatte oder so. Und ich denke, man sollte es einfach nicht zu
174 lang machen. Und ich weiß nicht. Dass man das, ich meine, das ist schwer, aber dass

175 Lehrer nicht so zu manche Schülern tendieren, aber das ist verständlich. Ich meine, man
176 mag manche Lehrer auch mehr als andere. Aber manche, finde ich, bringen das dann zu
177 sehr, oder zu oft, irgendwie... man merkt es einfach zu stark. So wenn sie privat den einfach
178 nicht leiden können... Aber beurteil ihn so wie er leistet und nicht wie sehr man ihn mag, so
179 was! Das ist schwer in Realität, aber...

180 I1: ...ja

181 IP7: ...ich glaub so was wär mir wichtig, einfach... hmm ich weiß nicht, ich hab mal so eine
182 Theorie gehört, dass, dass es besser wär wenn man Unterlagen bei Schularbeiten
183 verwenden darf, weil man dann... du bist im Echten nie in einer Situation wo du nirgendwo
184 nachschauen kannst...

185 I1: ...ja

186 IP7: ...das ist für mich ein, also das finde ich sehr erstaunlich.

187 I1: Also heißt das, dass du findest, das jetzt eigentlich die Schule nicht gut anschließt, bei
188 was du im echten Leben...

189 IP7: ...Ja, ja, ich denke wenn ich wirklich jetzt

190 I1: ...brauchst?

191 IP7: ...weiß ich nicht, Buchhalterin werde, wird das ja nie kommen, so wie ich es jetzt... da
192 steht jetzt auch nicht, Herr Meier kauft das und das, was tue ich jetzt? Sondern... das ist
193 komplett anders dann, also, dass es irgendwie ein bisschen realitätsbezogener ist.

194 I1: Okay. Und wie könnte das noch mehr ausschauen, so eine realitätsbezogenere Schule?

195 IP7: Ich weiß nicht, dass, dass man da vielleicht auch so über Übungsthemen, dass man das
196 ein bisschen realistischer macht, weil wir machen das überhaupt nicht so, als wären wir
197 wirklich (unverständlich] ich meine, solche Ideen, die zwar gut sind ein bisschen ausbaut,
198 damit das wirklich besser ist. Aber das mit den Unterlagen, ich weiß nicht, ob da manche
199 Leute einfach nur das abschreiben. Es muss halt dann so sein, dass du Informationen hast,
200 und dann musst du das irgendwie selbst zu dieser Situation bezogen herausfinden kannst
201 oder so.

202 I1: Aber würden da Personen Missbrauch davon machen, denkst du?

203 IP7: Jaaa, das denke ich...

204 I1: ...Okay

205 IP7: ...also das ist denke ich, das Problem daran. Weil so finde ich das eigentlich eine gute
206 Idee, nur dann sollte man es einfach nicht so fragen, dass... weiß ich nicht... nenne vier
207 Punkte, was im Buch steht, vier Vorteile oder sowas sondern, irgendwie anders...

208 I1: ...(unverständlich] oder so.

209 IP7: Ja...

210 I1: Ja. Und was noch mehr? Was würde in dieser Schule noch mehr... welche Sachen lernst
211 du, oder, oder, wie, wie, schaut... sind es noch immer Stunden von fünfzig Minuten oder wie
212 schaut das aus?

213 IP7: Ich finde die fünfzig Minuten eigentlich gar nicht so schlecht, weil viel länger will man
214 auch nicht mehr dann, also, das finde ich nicht so schlecht und ich würd mich, ich würde
215 lieber Sprachen ein bisschen mehr machen, also, vor allem von, sagen wir, jüngerem Alter,
216 weil einfach, ich mein jetzt, nach fünf Jahren in der Schule kann ich kein Spanisch, also,
217 dass man das einfach, wenn dann, wenn man es schon lernt, dass man es richtig lernt, weil
218 Sprachen finde ich echt wichtig, also. Ich merk auch selbst, dass es extrem praktisch ist,
219 dass ich English kann...

220 I1: ...Hm-m

221 IP7: ...also

222 I1: ...ja

223 IP7: ...Weil in manchen Ländern wäre man komplett aufgeschmissen, wenn man Deutsch
224 versucht zu reden, also (lacht]. Ich finde, Also Sprachen sind mir... das ist mir wichtig. Aber
225 ich meine, das ist eine (Schulform], aber mich interessiert so was wie Musik und so weiter,
226 das ist bei der (Schulform] irgendwie nicht ganz...

227 I1: ...Okay

228 IP7: ... im Stundenplan [lacht]... Ja, das finde ich jetzt nicht so schlimm, aber, ich weiß nicht,
229 dafür haben wir manche Fächer, wie Biologie drei Jahre lang und das in der [Schulform] und
230 dann denke ich, okay, brauchen wir das so genau? Und ich weiß nicht, ich denk, vom quasi
231 Zwischenmenschlichen her, würde ich in, in der Schule mehr darauf schauen, wie Leute
232 miteinander umgehen, weil es gibt, ich meine, in meiner Klasse nicht aber, ich habe gehört,
233 früher in dieser Klasse, wie andere Leute auch noch da waren, wurden auch teilweise
234 welche gemobbt und irgendwie, und das finde ich, ich meine, es hat nichts mit den Lehrern
235 zu tun...

236 I1: ...Hm-m

237 IP7: ...aber das finde ich einfach, sowas finde ich traurig. Also, dass man etwas gegen so
238 etwas macht und Lehrer das, auch auf so etwas schauen irgendwie.

239 I1: Ja.

240 IP7: Man merkt's oft, wer die Außenseiten sind, finde ich, in einer Klasse.

241 I1: Was könnte man da machen?

242 IP7: Ich weiß nicht, dass man, den, ich meine, es hat meistens damit zu tun wie die Leute
243 erzogen worden sind, denk ich, dass also vor allem von Kindergarten, Volksschule das

244 beibringt und wenn sie das machen, dass es wirklich Konsequenzen dafür gibt also... sowas
245 kann ich überhaupt nicht leiden. Also wenn Leute so vor mir untergemacht werden, dann...
246 I1: ...Was, was machst du dann? Wenn so was passiert? Wie geht's dir dann?
247 IP7: Ich werde meistens ziemlich wütend auf die Person die das sagt. Und dann... Also ich
248 bin so ein... ein Person, die dann die anderen verteidigt, das ist doch egal, ich mein, weil in
249 meine alte Klasse hat irgendjemand über jemand anderen gesagt, wenn sie gar nicht da war,
250 dass sie dick ist oder so was. Und ich bin ziemlich ausgezuckt... weil ich mein, ja das ist
251 nicht... das ist nicht ihre Charaktereigenschaft. Dick oder so, das ist doch egal. Aber dann
252 wird man quasi dafür, dass man das sagt dann auch irgendwie deswegen verarscht, aber...
253 I1: Ja, bemerkst du das?
254 IP7: Ja, das ist halt schwer, aber... [schweigt]
255 I1: Ist es für dich wichtiger um...
256 IP7: Ja, ich mein, mir ist es dann wurscht was die über mich sagen. Aber bei Leute, wenn
257 man sieht es tut ihnen weh, wenn man etwas sagt, dann versteh ich nicht wieso Leute es
258 dann trotzdem machen, also... so was. Ich weiß nicht was man dann in der Schule machen
259 konnte, weil es sehr auf die Leute ankommt.
260 I1: Ja, das stimmt. Und äh also du äh du passt eigentlich ein bisschen auf anderen auf, in
261 deiner, in deiner Klasse. Und...
262 IP7: Ja. Ich denke, ich verstehe mich mit den meisten und...
263 I1: ...Okay
264 IP7: ...es gibt ein Mädchen... da wo ich...ich... weil ich bin letztes Jahr dazu gekommen...
265 I1: ...Hm-m
266 IP7: ...da habe ich gemerkt, dass sie nicht so... den Anschluss hat und ich habe die ganze
267 Zeit mit ihr etwas gemacht und so weiter. Und jetzt ist sie... eh ziemlich drinnen, sag' ma mal
268 in der ganzen Gruppe. Ich mein, es gibt Leute, die denken die ist... uncool, mit der mache ich
269 nichts, aber ja, das ist meine Entscheidung also... [schweigt]... ja...
270 I1: Ja, genau, das ist deine Entscheidung ja [lacht]
271 IP7: Ja [lacht]
272 I1: Und äh bist du in der Schule äh...anders als wenn du daheim bist? Oder mit anderen
273 Freunden?
274 IP7: Ich denk ein bisschen, weil ich... mich... man passt sich immer den Leuten an die bei
275 einem sind, also... ich bin sicher hier anders als zu Hause... ich denke, ich bin zu Hause ein
276 bisschen lauter und wenn mit was nicht passt dann bring ich das mehr zum Ausdruck, weil
277 hier denke ich, okay, ist halt so quasi aber... ich weiß nicht, zu Hause werde ich das dann
278 eher sagen.

279 I1: Und wie... woran liegt das genau, dass du das zu Hause nicht machst?

280 IP7: Ich denke, weil ich hier keinen, quasi (unverständlich] da reden, wenn mir irgendwas
281 nicht gefällt oder so, das ich dann, weiß ich nicht, (unverständlich] ich weiß es nicht aber...
282 zu Hause kann ich das. Ich kann es mir leisten, das zu machen [lacht].

283 I1: Ähm und ähm wenn du äh in einer Unterrichtsstunde bist, zum Beispiel wie heute oder
284 eine andere Stunde, hast du dann das Gefühl, dass du etwas von dir selbst einbringen
285 kannst?

286 IP7: Ja... also, manchmal in Mathe... ich sag die Lösung und sie ignoriert mich ein bisschen
287 und dann sag sie, ja, das ist den... ja das habe ich auch gerade gesagt. In den meisten
288 Fächern kann ich schon was beitragen, also ich... sie lassen mich immer reden, also die
289 Lehrer, also ich denke dass man immer etwas sagen kann.

290 I1: Und du hast schon gesagt, bei Englisch bist du schon... trägst du schon viel bei weil du...

291 IP7: Ja, also er fragt mich auch nur so spaßhalber, was ich zum Beispiel zu dem Schottland
292 England... weil er natürlich auch so gefragt hat wär das jetzt wirklich wichtig für mich und ja...
293 oder während der Schularbeit redet er manchmal einfach mit mir [lacht] aber ja, das ist... weil
294 er einfach weiß, dass ich Englisch sprechen kann und...

295 I1: Und bei... und bei welchen Fächern hast du das noch... noch mehr, wo du dich selbst
296 einbringen kannst?

297 IP7: Wahrscheinlich in Spanisch, weil ich mein, ich war nämlich auf Auslandsjahr in Costa
298 Rica. Also, ich kann Spanisch. Der Rest der Klasse halt nicht. Also zähl ich mich, ich zähl
299 mich da nicht dazu, weil ich hab's ja nicht wegen der Schule gelernt quasi, und dann kann
300 ich auch, ja weil's dann immer mich fragen, weil es niemand anders weiß wahrscheinlich
301 oder... Aber in Rechnungswesen find ich, kann man auch sehr viel dazu sagen. Und dann
302 freut... man merkt wie sie sich freut wenn man etwas weiß, also man bekommt von ihr dann
303 auch so gutes Feedback weil du etwas gewusst hast oder weil du etwas gefragt hast oder so,
304 das finde ich... das finde ich irgendwie schön, dass sie...

305 I1: ...Okay

306 IP7: ...Ja. Sie freut... ich mein, es ist ein bisschen übertriebene Freude...
307 (alle lachen]

308 IP7: Wenn du dann was richtig sagt... ja das war... eine tolle Frage oder irgendwie. Ich find
309 das, ich find das nett eigentlich, dass sie das macht.

310 I1: Ja. Machen viele Lehrer das? So ein Feedback...

311 IP7: Nein... nein, das ist eher schon ihr Spezialgebiet. Die anderen merken es, aber sagen
312 da nicht so viel... das war richtig oder falsch, aber freuen sich nicht so sehr darüber.

313 I1: Und du hast gesagt, du hast Spanisch eh nicht in der Schule gelernt...

314 IP7: ...Ja.
315 I1: Ist das ein Unterschied, wenn man etwas in der Schule lernt oder... im Leben?
316 IP7: Naja es war, vom Lernen her war es auf jeden Fall anders, weil du einfach, ich weiß
317 nicht (unverständlich] quasi... ähm in der Schule, da redet man halt die ganze Zeit Deutsch,
318 wenn man Spanisch lernt. Dann sagt sie ein paar Wörter... dann jedes Jahr beschließt sie,
319 wir reden nur noch Spanisch im Unterricht, nach ein paar Monate hört das dann wieder auf
320 und... also ich habe in einem Jahr dort sicher mehr als in fünf Jahre hier... also....
321 I1: Okay
322 IP7: Ja weil wir lernen... am Anfang gings noch, hat sie Grammatik und so beigebracht hat,
323 aber jetzt wird es einfach immer verschwommener. Irgendwie war sie da... irgendwie eine
324 konstruktive Plan was wir da machen... also weil die meisten aus meine Klasse, die können
325 die Zeiten überhaupt nicht. Also in der Vergangenheit oder Zukunft oder sonst irgendwas,
326 also die können ziemlich wenig, also in Spanisch.
327 I1: Okay
328 IP7: In Französisch können die viel mehr als wir.
329 I1: Und das, das kommt dann, dadurch denkst du, wie die Lehrer oder Lehrerin...
330 IP7: ...Ich glaub, das liegt daran, wie sie unterrichtet. Sie ist auch hin und wieder nicht da und
331 kommt zu spät und ähm wir reden irgendwie immer über dasselbe also. Ja. Also es gibt auch
332 viele die sich schon über ihre Unterricht beschwert haben, aber,...
333 I1: ...Okay...
334 IP7: ...sie ist nett, aber überfordert damit, glaub ich.
335 I1: Okay. Und was erwartest du dir eigentlich. Was sind deine Erwartungen an deine Lehrer
336 oder Lehrerinnen?
337 IP7: Hm. Ich denk, dass sie... hm. Dass sie uns einfach beibringen, die Sachen, und wichtige
338 Sachen, und nicht was, was ich eh nie brauchen werde. Und dass sie uns auf die
339 Zentralmatura, weil wir sind der ersten Jahrgang, dass sie uns darauf vorbereiten, weil... ich
340 finde nicht, dass wir sehr gut darauf vorbereiten wurden. Also vielleicht in Mathe, aber das
341 war auch erst seit letztem Jahr eigentlich.
342 I1: Okay.
343 IP7: Ja
344 I1: Und was könnte noch besser werden, sodass du das Gefühl hast, dass die Vorbereitung
345 gut ist?
346 IP7: Ähm mehr so richtige Beispiele macht, wie es zu Zentralmatura kommt. In Deutsch, ich
347 wüsste jetzt nicht wirklich was da kommen wird. Oder es ändert sich auch die ganze... die
348 Regelung und [Geschlecht] Professor [Name] informiert sich da immer und erzählt uns zwar

349 immer aber so richtig maturabezogene Beispiele glaube ich machen wir auch nicht. Ganz...
350 also manchmal aber nicht so oft. Ich find, gerade in der Vierten sollten wir das jetzt dauernd
351 machen irgendwie. Also, ich find, das könnte besser sein. Und vor allem mit den anderen
352 Fächern. Wahrscheinlich Mathe ist noch die beste von denen, aber in Englisch wenn wir
353 dann versucht haben etwas darüber zu lernen... das ist genauso und nicht anders. Okay. Bei
354 diesen... diesen Texten oder so... die ziemlich seltsam sind, aber ja. Und in anderen Fächern
355 wüsste ich gern noch was da... da passiert irgendwie.

356 I1: Weil hast du sonst das Gefühl das du nicht gut vorbereitet bist, dass du es nicht schaffst,
357 oder...

358 IP7: ...ja ich habe keine Angst, dass ich die Matura sonst nicht schaffe. Aber ich glaub nicht,
359 dass sie sich das leisten könne, dass die erste...

360 (alle lachen]

361 I1: Und hast du andererseits auch das Gefühl ähm bestimmte Erwartungen erfüllen zu
362 müssen?

363 IP7: Ja... für die Matura oder was?

364 I1: Ja äh in der Schule?

365 IP7: Ja von den Lehrern... sie erwarten, dass man... da ist. [lacht] Ja... man muss schon
366 seine Sachen machen, also seine Sachen in Ordnung haben, seine Mappe und Bücher und
367 Hausübungen machen und da sein und zuhören, also ich find schon, dass man auch was
368 beitragen muss. Es ist meistens nicht ganz grundlos wenn es eine nicht so... also eben wenn
369 Leute immer zu spät kommen oder so was, das verstehe ich. Aber man kann es nicht ändern
370 wenn man nicht so gut im Fach ist, also das finde ich dann eben ein bisschen unfair, weil es
371 einen vielleicht nicht liegt.

372 I1: Ja.

373 IP7: Ja, weil ich bemerke bei mir selbst, ich bin einfach einen Sprachentyp und nicht
374 Mathematisches. Das weiß ich auch von mir selbst und ich find, dass müssen sie auch
375 akzeptieren können. Dass man da...

376 I1: ...ja

377 IP7: ...nicht so gut ist in diesen Fächern.

378 I1: Weil, weil wird da...darauf mehr Wert gelegt?

379 IP7: Auf?

380 I1: Auf Mathematik?

381 IP7: Hm... naja...

382 I1: Oder einfach nur von Mathematiklehrern?

383 IP7: Na, nur von ihr. Dass sie dann erwartet, dass man das gleich versteht oder... tue ich
384 nicht, also...

385 I1: Und hast du auch das Gefühl, zum Beispiel, haben deine Eltern Erwartungen, oder
386 Mitschüler?

387 IP7: Die Mitschüler... wenn, dann beim Projekt, dass man sachen rechtzeitig fertig macht,
388 wenn man in einem Projekt ist oder... von den Eltern, schulische Leitungen oder?

389 I1: Mhm.

390 IP7: Naja, meine, meine Mutter ist so quasi glücklich wenn ich halbwegs gut bin, und mein
391 Vater ist da eher, wenn ich eine Zwei hab: Oh, warum ist das keine Eins? Also [lacht] der ist
392 dann mehr so auf Leistung, aber meine Mutter so ja... wenn es wenn ich nicht gefährdet bin,
393 dann ist es nicht so dramatisch.

394 I1: Und wenn du dann... wenn du zum Beispiel eine, eine schlechtere Note hast, woran liegt
395 das, denkst du?

396 IP7: Ich bin... ich lerne oft zu spät, also ich fang zu spät zum lernen an, weil irgendwie doch
397 davor zu viele Sachen sind... so, ich weiß nicht, wenn es am Donnerstag ist und am Montag...
398 dann kann ich bis Donnerstag nur das machen, und dann fange ich erst danach an das
399 andere zu machen. Das ist dann ein bisschen, ich weiß nicht, da verzweifelt man dann
400 irgendwie ein bisschen, wenn man lernt und merkt es sich einfach nicht also... ich denke es
401 liegt oft daran bei mir, das es... ich weiß nicht, manche Sachen lernen, vor allem wenn ich,
402 wenn es schon schwer ist zu lernen, also, vor allem in Betriebswirtschaft quasi müssen wir
403 eh alles auswendig lernen, weil dann bekommt man eben die vier Punkte aus dem Buch und
404 die vier Punkte muss man hinschreiben und ja dann... und sowas ist nur auswendig lernen
405 und sonst... nichts, also... und nachher habe ich das Gefühl, dass ich eigentlich nichts über
406 Betriebswirtschaft weiß, weil ich es eben nur für diese Test konnte...

407 I1: ...ja

408 IP7: ...aber...ja...

409 I2: Aber wenn so eine schlechtere Note jetzt mal passiert, wo siehst du dann die Gründe
410 dafür? Also, sind die, liegen die bei dir, oder...

411 IP7: Ich denk schon, dass es bei mir liegt. Also, manchmal wenn... wenn die anderen es
412 nicht schwer gefunden, also nicht so schwer, bei manchen Tests bemerkt man, dass an
413 bestimmte Punkte... die haben alle furchtbar gefunden, dann denkt man, es liegt eher an der
414 Fragestellung oder an der Aufgabe. Aber wenn viele damit kein Problem hatten, liegt es
415 schon wahrscheinlich daran, dass ich nicht genug gelernt habe, also... ich kann' auch
416 akzeptieren, dass es an mir liegt [lacht]

417 I2: Und wie geht man dann in der Klasse damit um, wenn man das sieht, dass der das leicht
418 gefunden hat und du jetzt zum Beispiel selber nicht? Ist das dann schwierig...

419 IP7: ...ja

420 I2: ...mit den anderen?

421 IP7: Mir ist das nicht so wichtig, also was ich für Note habe. Also, solange sie nicht
422 schrecklich sind, was sie bei mir auch nicht wirklich sind also. Aber man merkt bei manchen,
423 dass es ihnen extrem wichtig ist, weil es gibt so eine Person, die immer fragt was sie haben,
424 weil sie sich damit vergleichen muss. Mir ist das... egal eigentlich. Ich vergleich mich da mit
425 keinem, ich... wenn ich eine Zwei hab und ein andere eine Eins, dann ist das halt so. Ich
426 nehme es mir nicht so zu Herzen, was ich... wenn ich jetzt einmal schlechter benotet bin
427 oder so.

428 I2: Und findest du auch, dass du die Verantwortung, jetzt nicht nur für deine Note, sondern
429 auch zum Beispiel, darauf wie es in der Stunde läuft... oder bei wem liegt da die
430 Verantwortung? Wie eine Stunde so abläuft?

431 IP7: Ich denke, das Klima sag ma mal... liegt mehr an der Lehrerin. Also, es gibt manche
432 Lehrern und du siehst die Schüler verhalten sich einfach anders bei ihr. Und das liegt dann
433 an der Lehrerin. Also, ja, vor allem in der Rechnungswesen, da traut sich niemand irgendwas
434 herum zu tun oder so, was sie bei anderen Lehrern halt schon machen würden. Ich denke
435 dass so was hat viel mit dem allgemeinen Klima... viel damit zu tun. Was die Lehrer
436 herausstrahlen irgendwie, also.

437 I2: Und ist es dann auch das Klima, wenn du das so bezeichnest...

438 IP7: ...Mhm...

439 I2: ...in der Klasse generell? Also, auch jetzt Pausen und so? Wie sieht das aus?

440 IP7: In den Pausen sind anders irgendwie. Also, ich finde, die verhalten sich mit den Lehrern
441 anders als mit den Schülern untereinander, ist doch eh klar, weil du Lehrer meistens
442 irgendwie beeindrucken musst, aber unter einander, also es ist nicht so schlecht bei uns.
443 Also es wird jetzt keine wirklich irgendwie vom anderen fertig gemacht oder so. Es ist okay.

444 I2: Und du hast es ja schon mitbekommen, wie das ist, so wenn anderen fertig gemacht
445 werden und so? Ähm du hast da den Grund genannt, dass wer zum Beispiel dicker war.
446 Gibt's da auch noch andere Gründe oder warum, warum wird man überhaupt fertig
447 gemacht?

448 IP7: Ja...

449 I2: Was kann da passieren?

450 IP7: Das manche einfach von anderen als einfach anders gesehen werden, weil jetzt, weiß
451 ich nicht, sich nicht super toll, cool anziehen... oder wenn einfach... und dann versuchen,
452 machen diese Punkte irgendwie fertig, also ja es hat oft mit Äußerem zu tun finde ich.
453 I2: Hm-m

454 IP7: Weniger mit Charakter. Und, und ich mag so was einfach nicht. Ich finde so was... ich
455 meine, das kotzt mich richtig an, was Leute machen. Vor allem... ich bin ziemlich interessiert
456 in Psychologie und solche Sachen und ich weiß dann quasi warum sie das machen. Weil
457 man merkt bei manchen die extreme Komplexe haben, dass du einfach merkst, die manchen
458 dann anderen fertig damit sie sich stärker fühlen und das... so was finde ich einfach
459 ungerecht, weil... ich mein...

460 I2: ...Passiert das manchmal auch mit, mit Dingen die auf die Schule bezogen sind? Also so
461 Noten oder so was?

462 IP7: Nein, wegen Noten wär das nicht. Also, es ist meistens, ich mein, diese Klasse ist jetzt
463 nicht so, also, jetzt nicht mehr, aber sie haben gesagt, früher wurde eine ziemlich gehänselt
464 und einfach nur weil sie nicht so dazu gepasst hat einfach, weil sie, ich weiß nicht mal ganz
465 warum, also, wenn ich dann dazu gekommen bin, war es schon ein bisschen besser. Und
466 dass sich dann Gruppen zusammen tun, die gemeinsam auf die losgehen und das finde ich...
467 so was... bei so was mache ich nie mit, also... das habe ich auch nie gemacht, weil so was
468 finde ich einfach grausam.

469 I1: Denkst du, dass deine Mitschüler oder –schülerinnen dich dann auch als anders sehen,
470 weil du gerade nicht...

471 IP7: ...ich weiß nicht, ich denke, sie würden dann vielleicht mich nicht angreifen, weil ich
472 quasi zu stark dagegen bin... qua... ich weiß nicht, wie ich sagen soll... ich lass es nicht zu,
473 dass sie mir das sagen. Oder... ja, dass ich bei manchen Situationen, dann sag ich ihnen,
474 dann habe ich meine kurzen Ansprachen so [lacht], wenn ich etwas sage. Und man merkt
475 ziemlich manchmal, dass Leute so wirklich denken, okay... also, also bei meiner
476 Organisation [Name der Organisation], da bin ich jetzt Freiwillige und dort ähm mache ich
477 solche Vorbereitungskamps für Leute, die jetzt wegfliegen, also... und man merkt, dass die
478 Leute mich zugehört haben als ich über solche Sachen geredet habe, also [lacht]. Ja ich
479 denke, dass sie, sie es bei mir einfach nicht machen würden weil es mir egal wär, so wenn
480 sie sagen, was ist mit dir, so [lacht]. Ja aber, ich find, das merkt man schon... also in vielen,
481 nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen Kreisen quasi, dass irgendwie irgendwer so
482 ein bisschen außen ist. Das war auch in meinem Gymnasium so. Das eine immer
483 ausgeschlossen wurde. Sie war halt nicht cool und dann hat man über sie blöd geredet und...
484 I1: Und das nicht cool geht dann eigentlich mehr um äußeren...

485 IP7: Ja ich glaube jetzt Kleidung oder wie die Mädchen sich irgendwie stylen oder nicht,
486 oder...

487 I2: Und du hast dann gesagt, dass du da eine Unterstützungsperson auch irgendwie bist.
488 Also würdest du auch sagen, dass... dass du dich auch unterstützt fühlst in der Klasse?

489 IP7: Ich bin die, die anderen hilft.

490 I2: Hm-m

491 IP7: Und werde dann weniger geholfen wenn ich was brauche, eher so. Aber das finde ich
492 jetzt auch nicht so schlimm... aber es... also manche, wenn es mir nicht so gut ist, eh schon
493 dass die, den ich schon mal geholfen habe, dass sie fragen ob auch was los ist oder so,
494 aber... das ist eigentlich eh... ganz gut.

495 I2: Und wie wichtig sind eigentlich die anderen jetzt in der Klasse für dich?

496 IP7: Naja, es ist mir jetzt nur nicht so wichtig, dass alle meine Freunde sind, aber es soll halt,
497 soll man nicht jeden Tag denken, oh Gott, ich muss wieder einen Tag mit denen durchhalten,
498 also solange es sich irgendwie vertragt finde ich es okay. Also wenn man nicht... tiefe
499 Freundschaften da entwickelt, das find ich nicht so schlimm. Ich glaub, dass ist auch bei den
500 meisten so, dass sie sich irgendwie verstehen. Niemand streitet sich so richtig, also.

501 I2: Und wenn du sagst, es gibt es so Personen, die sich gern vergleichen mit den anderen.
502 Gibt es auch so was wie so, so Wettbewerb in gewissen Fächern oder gibt's das eher nicht?

503 IP7: Nein, wenn dann eher so, nicht, nicht so ernst, also dass... wenn welche in Mathe immer
504 gut sind, und dann hat der eine halt einen Punkt weniger und der andere hat volle Punktzahl
505 oder so was, aber... ist halt nicht so ernst. Dass es so richtig ernste Sachen und dann eine
506 wirklich traurig ist, so dass... auf Schule bezogen gibt's so was nie irgendwie.

507 I1: Mhm. Auch nicht unter... also zwischen verschiedenen Klassen oder so?

508 IP7: Ich glaub nicht. Also, ich mein die, die AK und die Englischspezialklasse bei uns, und
509 ich weiß nicht, viele Lehrer bevorzugt die AK oder BK überall, die quasi als die besseren
510 gewertet werden, aber ich weiß nicht wie viel sie davon zu spüren bekommen.

511 I2: Hm-m

512 IP7: Aber das merkt man, dass die Lehrer immer die AK bevorzugen. Ein bisschen so, ihr
513 seids doch die AK. So. Aber ich weiß nicht ob sie dann das auch irgendwie mitbekommen,
514 die anderen Klassen, oder... Aber sonst denke ich, ja... weil ich weiß, die französisch
515 Lehrerin hat irgendwie gesagt, ja sie weiß, dass die AK besser ist, quasi, als die BK, weil die
516 Französisch lernen und Spanisch lernen zusammen, aber ich weiß nicht ob sie das ganz
517 direkt vor ihnen gesagt hat, oder... aber sonst, ich glaub nicht, ich glaub, ich mein ich weiß
518 nicht ob sie das denen sagen, aber...

519 I2: Hm-m

520 IP7: Uns sie es halt.

521 I2: Also, zwischen, zwischen Klassen auch eher nicht so, zwischen Lehrern vielleicht?

522 IP7: Wie? Dass die Lehrer über Lehrer?

523 I2: Ja

524 IP7: Ja, man merkt, dass viele Lehrer was gegen die Direktorin haben. Und so... das merkt

525 man, aber... sonst, so über einander reden sie eigentlich nicht... nein, das machen sie nicht.

526 I2: Dann würden wir dich zum Schluss noch fragen, wie, wie du dich in deinem weiteren

527 Leben so siehst. So, was hast du für... hast du dich schon Gedanken gemacht wie es

528 weitergeht?

529 IP7: Ich weiß nicht ganz, also... ich will studieren, aber ich, ich weiß nicht ganz was, weil es

530 mehrere Sachen gibt die mich interessieren, aber ich könnte mich jetzt nicht so festlegen da

531 weil. Weil ich mein, ich kann drei Sprachen fließend und das muss man was mit anfangen

532 könne, aber ich weiß nicht ganz was. Also, Lehrerin möchte ich nicht werden, das...

533 I2: Hm-m

534 IP7: Weil Kinder zu grausam sind.

535 (alle lachen]

536 IP7: Es werden manche Lehrerinnen verarscht, finde ich von den Schülern, und so was finde

537 ich dann auch nicht okay. Ähm... ja ich weiß nicht, ich möchte schon irgendwie was

538 Wichtigeres machen, nicht... weiß ich nicht... irgendwo als... bei der Kassa stehen oder so,

539 also.

540 I2: Hm-m. Was wär jetzt für dich ein wichtiger Beruf? Oder...

541 IP7: Ich weiß nicht, ich habe mich eine Zeit lang für, für ähm, also dafür interessiert bei der

542 Botschaft zu arbeiten, also als Diplomatin, aber da muss ich halt Französisch können, was

543 ich nicht kann. Aber so was interessiert mich irgendwie. Irgendetwas wo man reisen kann.

544 Also was manche... wo ich einfach meine Sprachen brauche quasi... weil mir so etwas

545 einfach Spaß macht. Und ich weiß nicht ganz was ich machen will, aber es soll etwas sein,

546 was ich gern mach. Und nicht mich jeden Tag hin quäle.

547 I2: Hm-m. Und glaubst du, dass du so deine Studienrichtung auch ein bisschen so auswählst,

548 dass du dir denkst, damit kann ich dann...

549 IP7: ...ja

550 I2: ...oder wie sieht das aus?

551 IP7: Ja ich denk, ich werde mich verschiedene Studienrichtungen anschauen, was ich da

552 machen könnte, was für Jobs mich interessieren, und dann, wie komme ich zu diesem Job

553 oder welchen Studiengang. Es gibt manche Studien die ich einfach schon ausschließen kann.

554 Das ist ja ein Anfang zu mindestens.

555 I2: Was würdest du ausschließen, zum Beispiel?
556 IP7: Medizin möchte ich nicht studieren.
557 I2: Hm-m
558 IP7: Ich denk, das liegt mir nicht. Ähm... oder Jus. Ich möchte kein Anwalt werden, oder die
559 Richtung, ist sehr trocken und... ich bin nicht so für das auswendig Lernen und dann muss
560 man alle Gesetze und weiß ich nicht, so was, ist nicht meins. Und Psychologie interessiert
561 mich zwar, aber ich will es nicht studieren, einfach weil es so viele gibt die Psychologie
562 studieren. Und ich denk dann nicht, dass es so viele, so richtig gute Chancen für ein gibt,
563 wenn man das studiert hat.
564 I2: Hm-m
565 IP7: Weil ich habe mich dafür ein bisschen interessiert, so wenn man Psychiater wird und
566 das dauert fünfzehn Jahre... dann musst du zuerst Medizin studieren und dann dich darauf
567 spezialisieren... ja, okay, also manche Sachen schließen sich dadurch auch schon ein
568 bisschen aus.
569 I2: Also wie lange es dauert, zum Beispiel?
570 IP7: Ja, weil dann denke ich mir, wenn es jetzt wirklich fünfzehn Jahre sind, wie kriege ich da
571 weil Geld, ich mein, wir kriegen zwar vom Staat, ich glaube bis zehnsundzwanzig oder so,
572 aber dann... ich mein, wenn das so lang dauert, bin ich mit fünfunddreißig fertig. Was macht
573 man dann da weil? So was finde ich auch wichtig, also wie lange es dauert...
574 I2: Hm-m
575 IP7: ...also
576 I2: Zeitlich und Finanziell...
577 I2: Ja und so. Ich will auch nicht so lange dann von meinen Eltern abhängig sein müssen,
578 dass ich nicht irgendwas selbst fertig gemacht habe.
579 I1: Und wen du außerhalb vom Studium und Job in der Zukunft schaust, wie, was hoffst du
580 dann, für dein, für dein Leben sonst noch?
581 IP7: Ich möchte, was mir persönlich dann einfach wichtig ist, ich habe nämlich in Costa Rica
582 eine kleine Gastschwester, sie ist fünf, und ich möchte sicher mal wenn sie so zirka fünfzehn,
583 sechzehn ist, dass ich genug Geld hab, damit sie ein Auslandsjahr bei mir machen kann in
584 Österreich. So was ist mir wichtig. Und dann brauche ich Geld bis dahin.
585 (alle lachen]
586 IP7: Ja, so ich glaub, dass der Teil, irgendwie, das Austausch ist mir im Leben wichtig, dass
587 ich da irgendwie dabei bin. Und solche Sachen, wie Reisen und Haustiere haben, so was,
588 irgendwie. Sachen die ich einfach brauch irgendwie... und ja, ich mein, den Job
589 wahrscheinlich auch, also ich find, dass ist bei Frauen vor allem so, macht man einen Job

590 oder so meine Karriere, oder hat man Kinder. Das finde ich, ist schon... da, das weiß ich
591 noch nicht so ganz, das könnte ich nicht so sagen, ob ich das... ob ich eher auf Karriere bin
592 oder da, so ich denk, ich würd schon einen guten Job haben, weil ich mein, ich mache
593 Schule und Studium und dann dafür, dass ich nicht arbeite, das ist auch ein bisschen...
594 I1: Ja...
595 IP7: ...verschwenderisch. [schweigt]
596 I1: Hast du noch fragen? [zu I2]
597 I2: Hast du noch fragen an uns?
598 IP7: Für welche Studien machts ihr das?
599 I1: Bildungswissenschaft.
600 IP7: Hm.
601 I2: Also wir schreiben gerade an unsere Masterarbeit...
602 IP7: Hm-m...
603 I2: ...und wollen ja eben ein bissl einen besseren Einblick bekommen in, in Unterricht und
604 alles rund herum.
605 IP7: Hm-m.
606 I1: Und wir machen den Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft...
607 IP7: Hm-m.
608 I1: ...und wir wollen gern wissen wie ja, wie das heute, wie es jetzt aussieht...
609 IP7: Ja. Ich denke es gibt schon schlimmeres als bei uns. Also von dem... Mobbing her oder
610 so. Oder zumindest Klassen.
611 I1: Denkst du, dass es eine, eine... also in Vergleich eine gute Atmosphäre da in der Schule
612 ist?
613 IP7: Ich glaub schon, aber ich glaub, es hat auch dann damit zu tun, weil wir schon ein
614 bisschen älter sind. Also ich glaub bei den ein bisschen jüngeren ist das noch stärker, weil,
615 weiß nicht, die sind alle irgendwie noch in der Pubertät und müssen so ihr
616 Dominanzverhalten zeigen (alle lachen). Also ich glaub, ich glaub, das liegt auch daran, dass
617 wir in der Klasse schon älter sind, wie gesagt, in der ersten und zweiten war es ein... also,
618 furchtbar. Also ich glaub... aber jetzt glaube ich, gibt es trotzdem noch schlimmere Klassen
619 als uns, die... bei denen das... ich bin von meinem Gymnasium, vor allem das Mädchen, das
620 ziemlich gehandelt wurde... und jetzt hat sie auf Facebook, ich mein, ich war mit ihr
621 befreundet und ich habe irgendwie... Jahre auch nicht mehr gesehen. Da hat sie was
622 veröffentlicht, dass sie wegen den Ganzen mobben, so eine extreme Sozialphobie entwickelt
623 und war nur zu Hause und hat sich selbst verletzt und solches... das hat man dann davon,
624 wenn man eine die ganze Zeit nur so...

625 I1: ...ja, dass kann schlimme Folgen haben.
626 IP7: Ja ich muss von meinem... immer so, weil ich einfach weiß wie schlimm das dann sein
627 kann, bin ich noch mehr dagegen, also, was man den anderen Leute dann antut.
628 I1: Ja
629 IP7: Ich glaub, darüber könnte ich mich jetzt Stunden aufregen.
630 (alle lachen]
631 I1: Na, dann...
632 I2: Wir sagen danke!
633 I1: Vielen Dank!

TRANSKRIPT 8

Aufnahmetag: 13.02.2015

Aufnahmezeit: von ca. 10:45 Uhr bis ca. 11:30 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP8... Interviewperson 8

IP9... Interviewperson 9

1 I1: Gut, na ich erklär noch kurz, was wir machen, was wir jetzt von euch wollen. Wir nehmen
2 das Interview auf und werden das alles ganz wörtlich austippen, aber es ist anonym, also...
3 IP8: ...Also kein Lehrer hört zu?
4 I1: Genau.
5 IP8: Okay.
6 I2: Es wird nie jemand erfahren, nicht einmal, von welcher Schule ihr seid oder sowas.
7 IP8: Okay.
8 I1: Alles wird anonymisiert und es wird nie auf euch zurückzuführen sein.
9 IP8: Meinen Namen können Sie auch aufschreiben, ich will nur nicht, dass meine Lehrer das
10 hören. [alle lachen] Nicht, dass wir Schwierigkeiten bekommen.
11 I2: Sicher nicht.
12 I1: Nein, keine Sorge, das wird, das wird nicht, nicht passieren. Äh und ähm ja, das Thema
13 von unserer Arbeit ist, wie äh Schüler und Lehrer über Unterricht denken. Also was sie, wie
14 sie das erfahren und ob sie es gut finden oder nicht, also eigentlich, was die Meinung über
15 Unterricht ist.
16 IP8 und IP9: Mhm.
17 IP8: Okay.
18 I1: Also wir wollen gerne anfangen mit der äh der Stunde heute, wo wir auch dabei waren...
19 IP8: ...Mhm.
20 I1: und vielleicht wollt ihr uns mal kurz erzählen wie die Stunde für euch war?
21 IP8: Magst du beginnen oder ich?
22 IP9: Wie du willst, beginn du.
23 IP8: Na ich find's so, ich bin froh, dass wir nur zwei Stunden in der Woche [Name des Fachs
24 der von uns besuchten Stunde] haben, weil mehr brauchen wir eigentlich wirklich nicht. Weil
25 letztes Jahr haben wir fünf Stunden gehabt...
26 I1: ...Mhm...
27 IP8: ...und voll unnötig eigentlich. Wir haben immer nur dasselbe gemacht. Obwohl, wir
28 haben dann alles zwar gewusst und so, aber wir haben nur Zeit verschwendet. Wir waren
29 länger in der Schule, obwohl's nicht nötig war, weil zum Beispiel wenn man etwas kann und
30 die ganze Klasse das kann, dann muss man es nicht öfter wiederholen, das ist langweilig
31 nach einer Zeit. Und zum Beispiel dieses Jahr haben wir nur zwei Stunden in der Woche
32 [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde], halt ein bisschen kompliziert, eine Stunde,
33 dann eine Stunde Englisch und dann wieder [Name des Fachs der von uns besuchten
34 Stunde]...
35 I1: ...Mhm...

36 IP8: ...also nicht hintereinander. Das ist das einzige Problem, aber wir können so, wir sind
37 halt nicht genervt vom Fach wie letztes Jahr. Und es, es gefällt mir jetzt dieses Jahr viel
38 mehr. Wir machen ein bisschen schwereren Stoff, aber es gefällt mir mehr so.
39 I1: Und wieso gefällt dir das besser, wenn es schwerer ist?
40 IP8: Ja, nur, es ist, es ist ja nicht so schwer. Sagen wir so, hingegen letztes Jahr war es
41 vielleicht zu einfach. Dieses Jahr ist's eigentlich normal.
42 I1: Okay.
43 IP8: Und es ist, wir machen zum Beispiel, wir können das, dieses 10-Finger-System tun auch
44 wir oft auch Abschriften machen. Also heute glaub ich haben, machen wir es nicht...
45 IP9: ...Oh ja doch, wir haben es gemacht!
46 IP8: Ja, wir haben's schon gemacht, letzte Woche, vorletzte Woche, es ist wichtig halt, egal
47 für welchen Beruf im Büro oder ob man privat irgendwo mal irgendwas aufmacht, zum
48 Beispiel eine Firma und so, das ist wichtig, dass man schnell schreiben kann und so. Ja. Und
49 letztes Jahr war's halt nicht so. Es war bisschen stressig letztes Jahr.
50 I1: Okay.
51 IP8: Weil wir waren halt immer fünf Stunden, wir müssen dann rauf, wir sind im Erdgeschoss
52 und so, ja. Und so, dieses Jahr halt, es ist ein bisschen schwerer, aber es ist angenehmer,
53 weil ähm ich sitze jetzt nicht so, ich sitze jetzt lieber vor einem Tisch mit einem Zettel und
54 schreib, bevor ich vor einem Computer jetzt sitz, um zu schreiben halt. Ich schreibe wirklich
55 schon gern, aber zwei Stunden in der Woche und nicht mehr.
56 I1: Okay. Und wie ist es für dich?
57 IP9: Für mich ist es auch das Gleiche, also wie er alles gesagt hat. Dieses touch-tiping
58 haben wir auch, also voriges Jahr gemacht, aber jetzt machen wir, also ich finde es unnötig,
59 dass wir es nochmal machen.
60 I1: Okay.
61 IP9: Ja. Sonst passt eh eigentlich alles.
62 I1: Und äh wenn, wenn du jetzt an diese Stunde von heute äh zurückdenkst, was war dann
63 für dich ein gutes Moment? Oder eine Situation?
64 IP9: Ja, die ganze Stunde eigentlich, sie ist eh, also die [Name der Lehrperson] ist eh immer
65 nett und so. Und sie erklärt's auch. Das ist, es ist verständlich.
66 I1: Okay. Also das ist, findest du wichtig für eine Lehrperson, dass sie nett ist...
67 IP9: ...Ja...
68 I1: ...aber auch gut erklärt?
69 IP9: Ja, das ist wichtig.
70 I1: Okay.

71 IP9: Weil wenn sie es nicht gut erklären kann, dann ist es unnötig.
72 I1: Ja. Und du hast äh äh gesagt, dass es wichtig ist, dass man etwas lernt für, was man
73 auch verwenden kann...
74 IP8: ...Ja...
75 I1: ...im Leben?
76 IP8: Zum Beispiel, wenn wir etwas lernen, was wir in der Zukunft nicht verwenden können,
77 verschwenden wir unnötig unsere Zeit eigentlich. Weil zum Beispiel wir, ein Beispiel jetzt, wir
78 haben auch Naturwissenschaft zum Beispiel...
79 I1: ...Mhm...
80 IP8: Ich meine, keiner von uns will Chemiker werden und keinen interessiert das...
81 IP9: ...Ja...
82 IP8: ...Und wir verschwenden drei Stunden in der Woche unsere Zeit und unsere Zeit ist
83 besser wenn, ich weiß nicht, wenn wir Freistunde haben oder dass wir etwas Sinnvolles
84 machen wie Betriebswirtschaft oder so. Sowas würde mir mehr gefallen, da lernen wir zwar,
85 da lernen wir für die Schularbeit, desto mehr Betriebswirtschaft wir haben, desto besser sind
86 wir vorbereitet auf die Schularbeit. Aber so Fächer wie Naturwissenschaft oder Chemie oder
87 Physik, sowas braucht man eigentlich nicht. Aber [Name des Fachs der von uns besuchten
88 Stunde] ist schon wichtig.
89 I1: Mhm.
90 IP8: Egal ob's einem gefällt oder nicht, im Endeffekt weißt du eh, dass es wichtig ist für die
91 Zukunft und so.
92 I1: Und dann ist es nicht so schlimm, wenn man dann...
93 IP8: ...Na es ist nicht so schlimm. Auch wenn man dafür Zeit investiert, auch wenn es eine
94 schlimme Zeit ist, aber man weiß, man kann's gebrauchen...
95 I1: ...Mhm. Und ist diese Stunde, kann man die vergleichen mit anderen Stunden? Sind, sind
96 alle Stunden, die ihr habt in der Schule ungefähr so oder gibt's große Unterschiede?
97 IP9: Naja es ist eh in allen fast gleich, außer dass die Lehrer anders sind also, es sind nicht
98 alle gleich.
99 I1: Was, was sind dann Unterschiede von, von Lehrern? Was, zum Beispiel was ist für dich
100 ein guter Lehrer...
101 IP9: ...Ja...
102 I1: ...und was ist für dich ein schlechter?...
103 IP9: ...es gibt die, für mich sind sie schlecht, wenn sie sehr streng sind.
104 I1: Okay.
105 IP9: Ja und auch wenn sie nicht, also nicht verständlich also, ja. Und ja.

106 I1: Und für dich?

107 IP8: Für mich macht einen guten Lehrer aus, wenn er, das klingt jetzt vlt ein bisschen so
108 nicht normal, weil alle Schüler anders, aber für mich ist es so: Ich finde, ein Lehrer ist gut,
109 wenn er streng ist, aber dafür fair benotet. Nicht, dass er streng ist und irgendwie unfair
110 benotet. Das heißt, wenn er streng ist, aber ich komm durch, ist es mir lieber, als wenn er
111 nicht streng ist und ich komm durch. Das, das wichtigste ist also, dass man durch kommt.

112 IP9: Mhm.

113 I1: Okay, ja. Und ähm wenn ihr zum Beispiel selbst eine äh Schule gründen dürftet, wie
114 würde so eine Schule dann ausschauen? Was wär für euch wichtig in so einer ganz neuen
115 Schule?

116 IP8: Also ich würde so ein paar Plätze machen, äh wo die Schüler sich in der Pause zum
117 Beispiel, wo sie sich einfach...

118 IP9: ...hinsetzen können...

119 I1: ...Okay...

120 IP8: ...Ja nicht nur so. So etwas wie den Raucherhof. Zum Beispiel, da treffen sich fast jede
121 Pause alle...

122 I1: ...Mhm.

123 IP8: Oder das Buffet ist auch wichtig. Dass man nicht unbedingt, dass man nicht unbedingt
124 in den Spar gehen muss. Aber ich würde, wenn ich eine Schule gründen würde, ich würde
125 nicht so frühe Stunden äh machen, weil desto weniger man Stunden hat, desto
126 konzentrierter ist man. Desto weniger man Stunden hat, desto besser kann man zu Hause
127 lernen. Das heißt, ich würde höchstens 25 Stunden machen und ich würde einfach, wir
128 haben uns hier angemeldet eigentlich wegen den Wirtschaftsfächern. Und ich würd solche,
129 also, ich würde nur Fächer wie die, wie Wirtschaft, Deutsch, Englisch und alle Hauptfächer
130 und ich würd halt die nicht-wichtigen Fächer auslassen, wie Naturwissenschaft, Geographie,
131 weil es ist ja keine Hauptschule mehr, es ist schon eine höhere Schule. Und wir, wir wollen
132 also über die Wirtschaft lernen und so. Und das würd ich einfach auch bei jeder Schule so,
133 so machen, wenn ich jetzt zum Beispiel Unterrichtsminister wär, würd machen, dass, bei äh
134 bei einer Schule, bei der man sich anmeldet, dass man nur die Fächer, wofür man sich
135 angemeldet hat.

136 I1: Okay.

137 IP8: Dass man also nicht die, seine Zeit verschwendet mit ein paar Fächern, wo man sich
138 nicht interessiert.

139 I1: Mhm, also dass das so ganz genau selbst so, dass man sein Fächer-Paket also
140 sozusagen zusammenstellen kann...

141 IP8: ...Ja genau.
142 I1: Okay. Und was, was würdest du an so einer Schule gern haben?
143 IP9: Ich würde machen, dass, also dass die Schule um 10 Uhr beginnt...
144 I1: ...Mhm.
145 IP9: Ich hab auch einmal so gelesen also, dass die Schüler sich also konzentrieren können
146 so erst um 10 Uhr. Weil bei uns beginnt die Schule um 7:45 Uhr...
147 I1: ...Ja.
148 IP9: Das ist, da ist jeder müde und so. Die ersten Stunden sind irgendwie fast alle müde und
149 da konzentrieren wir uns nicht.
150 I1: Ja. Also um 10...
151 IP9: ...Mhm...
152 I1: ...beginnen und dann bis wie spät dauert deine, dein Schultag?
153 IP9: Naja, bis 12 und dann Mittagspause...
154 I1: ...Mhm.
155 IP9: Dann bis 3 Uhr, 2 Uhr, so.
156 I1: Okay.
157 IP9: [unverständlich] Stunden...
158 I1: ...Und was würdest du für Fächer auswählen oder Lehrer, was, was denkst du darüber,
159 was wäre ideal...
160 IP9: ...Also...
161 I1: ...für dich?
162 IP9: Naturwissenschaften würde ich nicht, also, also was [unverständlich], es ist unnötig in
163 einer Wirtschaftsschule...
164 I1: ...Mhm.
165 IP9: Sonst, also die Stunden, die passen hierher, außer Naturwissenschaft.
166 I1: Und ähm wenn ihr jetzt wieder an die Stunde von heute denkt, was ist dann eure Rolle in
167 der Klasse?
168 IP9: Was meinen Sie?
169 I1: Wie, welche Position habt ihr in der Klasse?
170 IP8: Ich bin derjenige, den die, der, die Frau Professor hat mich letztes Jahr nicht so sehr
171 gemocht und es ist auch schon, ich weiß nicht warum. Ich glaube, weil ich nicht nachfrage.
172 Weil letztes Jahr hab ich oft gefragt, weil ich überhaupt, weil ich mich bei manchem nicht
173 auskenne. Bis ich mich ausgekannt habe, dann hab ich nicht mehr gefragt. Und das hat sie
174 genervt. Sie mag's nicht, das mag ich auch, das mag ich auch nicht, wenn mich jemand die
175 ganze Zeit fragt, aber, aber heutzutage ist es so, ich bin derjenige, eh normal, also in [Name

176 des Fachs der von uns besuchten Stunde], der, der dasitzt und einfach nur mitmacht. Also
177 ich, ich tu mitarbeiten sehr selten, ich tu sehr selten mitarbeiten. Aber ich passe auf halt, ich
178 hör zuerst zu und dann schreibe ich das alles nach, damit ich zuhause nichts machen muss.
179 Das ist, das ist mir wichtig, weil wenn ich, mir ist es wichtig, ich komm in die Schule und ich
180 will, dass ich in der Schule, das heißt, nicht dass ich schlafe. Wenn ich schon schlafen will,
181 dann schlaf ich zuhause, dann schwänz ich gleich. Ich komm in die Schule und mach gleich
182 mit, dass ich zuhause nichts machen muss. Das ist eigentlich auch, in [Name des Fachs der
183 von uns besuchten Stunde] und in anderen Fächern auch so. Das ist meine Rolle.
184 I1: Und bei dir?
185 IP9: Bei mir ist es auch das Gleiche wie er, also voriges Jahr war, also war in [Name des
186 Fachs der von uns besuchten Stunde] war ich, ich hab nicht so gut mitgearbeitet. Also es,
187 dieses Jahr hab ich schon, also von Anfang an, mitgearbeitet. Ja und ich finde es auch, ja es
188 ist besser, dass ich mitarbeite, weil es ist nur für uns, dass wir später besser sind und so.
189 I1: Und habt ihr das Gefühl, dass ihr euch einbringen könnt jetzt in, in einer Stunde, dass,
190 dass ihr auch was von euch selbst...
191 IP8: ...Ja...
192 I1: ...äh...
193 IP8: ...das kommt draufan, ob man mitarbeitet oder nicht.
194 I1: Okay.
195 IP8: Aber ich tu ungern mitarbeiten. Ich tu lieber aufpassen. Ich bin nicht so, ich rede nicht so
196 gern in der Stunde.
197 I1: Und woran liegt das?
198 IP8: Ja mh das Fach interessiert mich zwar, aber es interessiert mich nicht so sehr. In, zum
199 Beispiel in Wirtschaftsfächern, ich tu mitarbeiten, ob ich gut oder nicht gut bin. Oder zum
200 Beispiel in Geschichte und Politik. Ich tu da mitarbeiten, weil ich, ich bin eigentlich in
201 Geschichte und Politik der Beste in der Klasse, er kann's bezeugen.
202 [alle lachen]
203 IP9: Stimmt...
204 I1: ...Stimmt das?
205 IP9: Ja ja.
206 IP8: Ich bin der Einzige letztes Jahr, der bei unserer Lehrerin einen Einser gehabt hat in der
207 ganzen Schule.
208 I1: Sehr gut.
209 IP8: Obwohl ich nichts gemacht hab, ich hab nur in der Stunde mitgearbeitet, die Texte
210 haben mir gefallen, hab halt alles gewusst, weil ich hab in der Hauptschule viele

211 Dokumentarfilme geschaut, also [unverständlich] gelassen zu schauen, so hab ich sehr viel
212 gelernt. Das heißt, wir haben nicht viel geschrieben und wir konnten so aufpassen. Das ist
213 mehr oder weniger für mich alles eine Wiederholung jetzt. Ja, also, ich finde, man könnte
214 sich überall einbringen. Aber das kommt drauf an, an den Willen, ob man will. Wenn man
215 nicht möchte, dann macht man's nicht.

216 I1: Und dann wird man auch nicht so aufgefordert, das zu tun, oder...?

217 IP8: Ich glaub', man wird, was ich bist jetzt bemerkt hab, man wird von den Lehrern gefordert,
218 wenn man, wenn man überhaupt nichts macht. Also wenn man nur dasitzt und mitschreibt,
219 wird man von den Lehrern aufgefordert. Wenn man ein, zweimal in der Woche irgendwas
220 sagt, auch wenn's ein Blödsinn ist, dann fordern dich die Lehrer eigentlich nicht auf, weil die
221 Lehrer, weil ich hab irgendwie das Gefühl, die wollen jeden mal so ein bisschen hören in der
222 Woche.

223 I1: Mhm. Und kannst du dich einbringen?

224 IP9: Mh ja...

225 I1: ...Oder machst du das oder willst du es?

226 IP9: Ich will's und versuche es zu machen, aber in Geschichte bin ich nicht so gut, weil
227 unsere Lehrerin ist so, sie fragt uns immer, am Anfang der Stunde fragt sie uns so, also
228 macht's sehr schnell...

229 I1: ...Mhm.

230 IP9: Man hat dann irgendwie so Angst und dann vergess' ich meine Antwort, deswegen.
231 Dann sag ich immer irgendwas anderes, dann bekomm ich ein Minus...

232 I1: ...Also dann...

233 IP9: ...Und ich versuch's immer, besser zu machen, mitzuarbeiten, aber ja.

234 I1: Ist manchmal schwierig.

235 IP9: Mhm.

236 I1: Und was gefällt euch am besten von in die Schule gehen?

237 IP9: Freunde treffen.

238 [I1 lacht]

239 IP8: Naja und eigentlich, eigentlich mit den, mit den Kollegen, mit denen man sich irgendwie
240 schon sehr gut angefreundet hat weil mit ihnen, ich verbringe mit ihnen eigentlich schon
241 mehr Zeit als mit meiner Mutter. Weil meine Mutter arbeitet, sie geht in der Früh arbeiten, sie
242 hat dann Mittagspause, sie kommt dann erst spät. Also ich bin sechs Stunden am Tag, oder
243 manchmal auch bis 5 in der Schule. Das heißt, dann verbring ich mit meinen Kollegen fast
244 mehr Zeit als mit meiner Familie und so. Und das ist, zum Beispiel, weil ein Freund von mir,
245 der ist jetzt im Halbjahr rausgeflogen. Und ich war, ich bin jetzt nicht so, dass ich traurig war,

246 aber ich war schon ein bisschen enttäuscht. Das ist eigentlich die, wie man in der Klasse
247 zusammenhält, zum Beispiel wir machen einen Test und man schummelt oder wenn man
248 Hausübungen nicht gemacht hat und man kriegt einen USB zu bekommen und man sagt:
249 Okay, lass rüber. Unser Zusammenhalt ist in der Schule am Besten. Ist meine Meinung so.
250 I1: Und für dich, warum...
251 IP9: ...Bei mir auch, also ich freue mich immer, wenn ich komme, dass ich meine Kollegen
252 seh oder so. Und auch dass ich lerne, weil ich komme auch nur, dass ich lerne. Und, ja. Auf
253 manche Stunden freu ich mich sehr. Mehr als andere, weil dort sind äh bessere Lehrer.
254 I1: Mhm.
255 IP9: Also nettere, zum Beispiel wie in Englisch. Da haben wir einen äh er ist zwar auch nicht
256 streng, aber er bringt uns auch was bei.
257 I1: Okay. Und habt ihr das Gefühl, so bestimmte Erwartungen erfüllen zu müssen von euren
258 Eltern zum Beispiel oder von den Lehrern?
259 IP8: Also ob wir ein Ziel haben?
260 I1: Ja, oder dass sie erwarten von euch, dass ihr gute Noten bekommt, oder...?
261 IP8: Bei mir ist es mehr so, dass man von mir erwartet, dass ich durchkomme eigentlich. Ich
262 glaube, das ist bei den älteren Klassen so.
263 IP9: Ja.
264 I1: Okay.
265 IP8: Es strengt sich auch keiner in der Klasse so an, dass er Einser kriegt. Jeder schaut nur,
266 dass er durchkommt. Es gibt sogar manche in der Klasse, die bis jetzt noch nichts gelernt
267 haben, die haben nur einen Fünfer. Also von diesem Jahr, meine ich. Die bis, von
268 September bis jetzt nichts gelernt haben, die haben vielleicht einen Fünfer, manche mehr.
269 Ich hab im letzten Moment einen ausgebessert. Ich sage einfach, das war mein Ziel, ich
270 wollte nicht mal im Halbjahr einen Fünfer haben. Es kommt mir dann, mir irgendwie stressig
271 vor, das zweite Halbjahr, hab ich mir gedacht. Und es war ja auch das Fach
272 Naturwissenschaft, ich hab da der Lehrerin auch ehrlich gesagt: Das interessiert mich
273 überhaupt nicht. Aber, das ist eigentlich nur mein, mein, meine Ziele eigentlich für äh für
274 diese Schule und auch für das nächste Schuljahr, [wie von den anderen auch,] eigentlich nur
275 das Durchkommen. Die Noten sind nicht so, so.
276 I1: Also keine Streber in der Klasse.
277 IP8: Überhaupt nicht. Weil wir kriegen, wir haben, wir kriegen ja nicht mal eine Matura [lacht].
278 I1: Okay, ja.
279 IP8: wir kriegen ja nur ein kleines Diplom für ein paar Arbeiten.
280 I1: Und die, die Eltern, haben die, sagen die...

281 IP9: ...Ja, die wollen auch sicher, dass wir bessere Noten haben, aber für mich ist trotzdem
282 wie er, so wie er gesagt hat, für uns alle, dass wir einfach durchkommen.
283 I1: Das ist das Wichtigste.
284 IP9: Mhm. Weil voriges Jahr hatte ich im, also im ersten Semester hatte ich zwei Fünfer...
285 I1: ...Mhm.
286 IP9: Und dann war's schwierig für, also für das zweite Semester [unverständlich]
287 I1: Da war's noch schwierig dann...
288 IP9: ...Mhm...
289 I1: ...letztens dann durchzukommen.
290 IP9: Ja. Aber ich hab's geschafft.
291 I1: Ja sehr gut. Und ähm seid, wenn ihr so daran denkt, wenn ihr daheim seid oder in der
292 Schule, ist es dann ein Unterschied, wie ihr euch verhaltet oder wie...
293 IP8: ...Enormer Unterschied.
294 I1: Ja?
295 IP8: Ja also in der Schule, ich bemü, ich benehme mich einfach so, wie ich bin. Es kommt
296 drauf an. Mit Ihnen zum Beispiel rede ich anders, mit meinen Lehrern rede ich anders, mit
297 meinen Kollegen ganz anders.
298 [alle lachen]
299 I1: Ist es jetzt ganz neu für dich [Anmerkung: zu IP9], wie er sich jetzt verhält?
300 IP9: Ja. [alle lachen] Aber er ist ehrlich!
301 IP8: Vor meinen Lehrern rede ich ungefähr auch so wie jetzt...
302 IP9: ...Ja...
303 IP8: ...Aber [unverständlich] anders...
304 IP9: ...Manchmal ich auch.
305 I1: Und was ist „ganz anders“?
306 [alle lachen]
307 IP8: Ja so wie, wie wir alle heutzutage sind so.
308 I1: Okay. [alle lachen] Kannst du nicht mehr darüber sagen, oder?
309 [alle lachen]
310 IP8: Ich traue mich nicht.
311 I1: Das macht nichts [lacht]. Wie ist es für dich?
312 IP9: Für mich ist es äh, zuhause kann ich besser lernen als in der Schule. Also wenn ich
313 Freistunde hab,...
314 I1: ...Mhm...

315 IP9: ...weil wenn du hier lernst, wirst du nicht alleine lernen. Dann lernen immer andere mit
316 dir und dann kommt irgendwas, dann vergisst du's alles wieder. Und zuhause kannst du's
317 besser, weil da bist du dann alleine und manchmal hilft mir mein Vater und so. Aber da, da
318 lern ich einfach besser für mich.

319 I1: Wenn es ruhiger ist.

320 IP9: Mhm.

321 I1: Mhm.

322 IP9: Für mich ist es auch leichter, weil ähm, mein Vater hat auch ähm Wirtschaft studiert und
323 er kennt sich auch aus, deswegen...

324 I1: Er weiß auch inhaltlich...

325 IP9: ...Ja.

326 I1: Ja.

327 IP9: Aber er hat es halt auf Arabisch gelernt, also studiert...

328 I1: ...Mhm.

329 IP9: Und da ist, aber er hat es auch irgendwie, dann ist er nach Belgien geflogen, dann hat
330 er es also auf Deutsch wieder studiert.

331 I1: Okay. Also er kennt sich auch...

332 IP9: ...Mhm...

333 I1: ...mit dem Deutschsprachigen aus...

334 IP9: ...Zwar nicht so sehr, aber...

335 I1: ...Dann kannst du ihm auch noch was lernen.

336 IP9: [lacht] Na, also er ist schon...

337 [I1 lacht]

338 I2: Also er unterstützt dich...

339 IP9: ...Jaja...

340 I2: ...und wenn jetzt, wenn ihr Hilfe braucht generell...

341 IP9: ...Mhm...

342 I2: ...hilft ihr euch untereinander oder wie funktioniert das?

343 IP8: Ja so, wie ich es gesagt hab, mit den Hausaufgaben zum Beispiel. Wo heute...

344 IP9: ...ja heute...

345 IP8: ...in [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde], ich hab mir einfach, zu einer
346 Freundin von mir gesagt: Hast du die Hausübung? Sie: Ja, ich geb dir den USB, ja ändere
347 nur die, man kann so bei Word, wenn man auf „Eigenschaften“ geht, kann man sehen, von
348 wem das Dokument ist, wer es zuerst, zuerst aufgemacht hat...

349 I1: ...Mhm...

350 IP8: ...und da schauen die Lehrer immer rein und die, die glauben, wir wissen das nicht und
351 so. Und ich hab das nur abgeändert und ihren Namen halt. Und das Gleiche, wenn ich zum
352 Beispiel eine Hausaufgabe hab, die ich zum Beispiel während der Naturwissenschaftsstunde
353 gemacht hab und jemand anderer braucht's, ich geb's ihm einfach zum Abschreiben.

354 IP9: Ähm ich find das schlecht irgendwie, dass jeder von jedem also so Hausübungen
355 kopiert, weil im Endeffekt lernst du dann nicht, du kopierst einfach, weil in unserer Klasse ist
356 es auch oft so, dass jeder, okay, ich geb's zu, ich kopier's auch manchmal. Aber es gibt auch
357 manche, die oft kopieren...

358 I1: ...Mhm...

359 IP9: ...dann lernst du ja einfach nicht. Du hast es einfach, ja und.

360 IP8: Gut, aber es ist ja nicht wichtig, wenn man zum Beispiel, wenn man zum Beispiel eine
361 Hausübung hat, die nicht zur Schularbeit zum Beispiel kommt, wo wir so...

362 IP9: ...Wir kriegen ja Hausübungen, damit wir ja für die Schularbeit lernen.

363 IP8: Mh [...] Hm was redest du? [I2 lacht] Wenn man zum Beispiel Hausübungen kriegt, du
364 hast ja nicht in jedem Fach Hausübungen, zum Beispiel nur in Geschichte, wenn du da
365 etwas bekommst, wir wechseln das Thema eh jedes Mal. Naturwissenschaft genauso. Und
366 in Englisch zum Beispiel ist es auch so, was wir bekommen als Hausübung, das kommt ja
367 nicht mal zur Schularbeit.

368 IP9: Naja, es...

369 IP8: ...Betriebswirtschaft ist das einzige Fach, wir diese doppelte Buchhaltung, die wir schon
370 seit Schulanfang machen. Wahrscheinlich bis Ende. Aber sonst in jedem, in anderen
371 Fächern ist es halt so, kurz bevor, kurz vor einer Schularbeit macht eh jeder die Hausübung
372 selber, aber davor nicht.

373 I1: Also eher, wenn es praktisch ist,...

374 IP8: ...Ja...

375 I1: ...dass man selbst was....

376 IP8: ...aber wir kriegen nicht so viel Hausübung, Hausaufgaben. Sehr, sehr wenig. Ist eh
377 besser, wir sind den ganzen Tag an der Schule, wir, die meisten, die rausgehen aus der
378 Schule, die haben Kopfschmerzen danach [IP9 lacht], weil man lernt ja nur damit, was man
379 nicht kann. Das was man kann, in dieser Stunde schläft man mehr. Zum Beispiel und manch,
380 das ist bei vielen Schülern so. Wir haben zu viele Stunden. Wir haben so, letztes Jahr haben
381 wir viel mehr, letztes Jahr haben wir 38 oder so gehabt. Und dieses Jahr sind's 32, glaub ich,
382 oder 33.

383 I1: Und du sagst, wenn, wenn einer etwas kann, dann, macht es dann auch mehr Spaß?
384 Oder...

385 IP9: ...Naja.
386 IP8: Es kommt drauf an. Ob man's kann und sich dafür interessiert oder ob, ob man's kann
387 und man interessiert sich aber nicht dafür.
388 I1: Zum Beispiel Politik hast du gesagt, dass du einen Einser hast, ist es, macht es dir dann
389 Spaß, oder...
390 IP8: ...Na, es macht mir keinen Spaß, es interessiert mich. Es ist einfach so, ich interessiere
391 mich für Politik, für Geschichte auch so, wie unsere zum Beispiel Urgroßväter gelebt haben
392 und so. Aber zum Beispiel Betriebswirtschaft, letztes Semester, so lustig, da hab ich auf der
393 ersten Schularbeit einen Fünfer geschrieben, auf der zweiten Schularbeit aber hat mir ein
394 Punkt gefehlt für einen Einser. Und dann hab ich's gekonnt und die restlichen Stunden bis
395 jetzt zu diesem, bis jetzt zum zweiten Semester hab ich eigentlich nur geschlafen, weil man
396 kann's, aber man interessiert sich nicht so sehr für doppelte Buchhaltung. [Ich habe mich]
397 letztes Jahr interessiert für diese Anlage, diese, wie heißt das, wie man das berechnet, dies
398 AFA, UFA, oder...
399 IP9: ...Na, AfA...
400 IP8: ...AfA....
401 IP9: ...Ja, Anschaffungswert und so...
402 I1: ...Mhm...
403 IP8: ...Ja, also doppelte Buchhaltung machen wir schon ur lang, das ist nach einer Zeit
404 langweilig geworden.
405 I1: Und für dich, macht es...
406 IP9: ...für mich ähm...
407 I1: ...dir Spaß, wenn du etwas kannst?
408 IP9: ...Betriebswirtschaft macht mir schon Spaß...
409 I1: ...Mhm...
410 IP9: ...weil ich wollte von Anfang an schon [unverständlich] wollte ich unbedingt, also an
411 diese Schule gehen und ja, ich wusste, dass es eine Wirtschaftsschule ist, deswegen
412 macht's mir auch Spaß. Aber Politik irgendwie, also Geschichte nicht. Weil ich, weil, wegen
413 dieser Lehrerin halt. Naja ok, ich beschuldige jetzt nicht diese Lehrerin, aber es ist irgendwie
414 so, sie ist so, wenn sie uns fragt, sie fragt uns so, immer so schnell. Und dann irgendwie
415 Angst [unverständlich].
416 IP8: Ja aber sie...
417 IP9: ...Findest du nicht?

418 IP8: Was ich bemerkt hab, sie fragt immer diejenigen, die keine Ahnung haben, also nicht so,
419 die keine Ahnung [IP9 lacht], die nur etwas sagen, ohne Spaß, weil sie hat, mich hat sie bis
420 jetzt noch nie etwas gefragt...

421 IP9: ...immer so schnell dann und man vergisst dann alles irgendwie, oder?

422 IP8: Ja aber du weißt schon, dass sie in den anderen Klassen immer sagt, dass wir die
423 Besten sind, obwohl wir die Schlechtesten sind? Das heißt, sie hasst uns ja nicht.

424 I1: Das heißt, sie, sie sagt zu euch: Ihr seid die beste Klasse...

425 IP8: ...Nein, nein...

426 I1: ...oder...

427 IP8: ...Vom...

428 IP9: ...Sie erfährt nichts oder?...

429 I2: ...Nein, sie hört nichts!

430 I1 und I2: ...Nein, nein!...

431 I2: ...Absolut nichts! Versprochen!

432 [alle lachen]

433 IP8: ...also wir sind jetzt in der zweiten Klasse und ich habe einen Kumpel von der dritten
434 Klasse und er hat die gleiche, unseren Klassenvorstand hat er halt. Sie ist auch in
435 Geschichte bei ihm. Und die ist wirklich richtig dumm dort angeblich, das sagt unser
436 Klassenvorstand, er sagt's auch, dass sie keine Ahnung haben von alte [unverständlich]
437 Geschichte und so etwas. Und dann sagt sie angeblich, dass wir die beste Klasse sind, so
438 ihre Klasse. Dass wir alles wissen, obwohl's nicht, nicht so ist, wir sind so mittelmäßig, muss
439 ich sagen, weil die anderen, die anderen Schüler, die jetzt ein Minus kassieren, das heißt ja
440 nicht, dass sie, dass sie dumm sind. Es ist ja wirklich so, wenn man sich dafür nicht
441 interessiert, dann kann man sich's auch nicht merken. Wenn zum Beispiel, wenn man fragt:
442 Wie ist Hitler an die Macht gekommen? Wenn man den Typen, wenn man von dem Typen
443 nur weiß, dass er hier einen Bart gehabt hat [Anmerkung: deutet auf die Stelle zwischen
444 Oberlippe und Nase], dann kann man die Antwort auch nicht beantworten. Wenn man sich
445 zum Beispiel interessiert, wie es dazu gekommen ist, wie sich Deutschland entwickelt hat
446 und so. Ja. Also die, die Schüler sind nicht dumm, wenn sie etwas nicht wissen. Das kommt
447 auf das Interesse drauf an. Du zum Beispiel, du kennst dich in Englisch aus,...

448 IP9: ...Mhm...

449 IP8: ...aber dafür kannst du Politik überhaupt nicht. Stimmt's? Das ist ein Ausgleich...

450 IP9: ...Jaja [lacht]...

451 IP8: ...Das heißt nicht, dass du überhaupt nichts kannst, weißt du.

452 I2: Und wie ist das zwischen Klassen, wenn, wenn ihr jetzt sagt: Ihr seid besser als die
453 anderen oder so, ist dann so eine Konkurrenz...

454 IP9: ...Na gar nicht...

455 I2: ...zwischen Klassen oder so?...

456 IP8: Uns ist das, uns ist das so egal, wie die anderen sind.

457 I2: Mhm.

458 IP8: Wir sind [...] und bis jetzt hat das eh kein Lehrer zu uns gesagt, dass, dass wir schlechter
459 sind als die anderen Klassen. Auch wie, wie unsere Klasse abgefackelt ist, hat jeder gesagt,
460 dass wir die ärgste Klasse sind, das war's aber. Vor einem Monat oder so, was eigentlich
461 gerechtfertigt war, was die gesagt haben über uns aber sonst, wir haben nie so eine
462 Konkurrenz.

463 I2: Und innerhalb der Klasse? Dass man sieht: Ah, der ist jetzt da besser,...

464 IP9: ...Na...

465 I2: ...der da und der da...

466 IP8: ...Überhaupt nicht.

467 IP9: Wenn jemand in einem Fach schlecht ist, dann hilft der andere ihm vielleicht.

468 I2: Mhm.

469 IP8: Kommt drauf an, ob man Freunde hat in der Klasse. Wenn zum Beispiel, wir hatten so
470 einen [Asiaten] gehabt in der Klasse, der hat keine Freunde gehabt, der hat überall Fünfer
471 gehabt, dem wollte aber auch keiner helfen. Zum Beispiel Freunden von mir helf ich. Wenn
472 ich, wenn sie in einem Fach, wo ich gut bin, dann helf ich ihnen. Natürlich. Und Test
473 schreiben, das machen wir immer so: Wir schreiben unseren Test sehr schnell fertig, wir
474 geben dann nicht ab, wir lassen den Test so und dann lenkt zum Beispiel einer den
475 Professor, die Professorin ab, während die anderen dann irgendwas schauen, abschreiben.
476 Und dann macht die andere Seite [Anmerkung: in der Klasse sind links und rechts neben
477 dem Mittelgang Tische] das Gleiche, damit die andere Seite das machen kann. Ja.

478 I1: Also ihr helft einander sehr [lacht].

479 IP8: Ja, ja.

480 I2: Und sind da auch, also würdet ihr sagen, dass ihr eure besten Freunde in der Klasse habt
481 auch oder eher auch außerhalb?...

482 IP9: ...Außerhalb haben wir auch ...

483 IP8: ...Beste Freunde nicht, aber gute Kollegen. Man verbringt mit ihnen viel Zeit...

484 IP9: ...Mhm...

485 IP8: ...Man weiß ja schon fast, wie die atmen. Man sitzt ja neben denen neun Stunden
486 manchmal Stunden am Tag. Schon eine lange Zeit. Und man redet ja auch in der Stunde,
487 man sitzt ja nicht nur starr da, man redet auch mit den anderen in der Stunde.
488 I2: Und wenn ihr jetzt mal eine schlechtere Note schreibt, ähm wer ist dafür verantwortlich
489 eurer Meinung nach?
490 IP9: Wie, was meinen Sie?..
491 I2: ...Für die Note, also wenn du jetzt zum Beispiel eine, mal einen Fünfer bekommst oder
492 einen Vierer oder so,..
493 IP9: ...Mhm...
494 I2: ...wer ist dann, ja, wer hat die Verantwortung, liegt die eher bei dir selbst, findest du, oder
495 eher beim Lehrer?..
496 IP9: ...Nein, bei mir...
497 IP8: ...Es ist eigentlich...
498 I2: ...Bei dir?..
499 IP9: ...Ja, ich denk schon, weil man kann ja einfach mehr lernen, dann hat man eine gute
500 Note...
501 IP8: ...Das würd ich nicht sagen...
502 IP9: ...Wie? Ah okay, wenn man in der Stunde mitarbeitet, kann man auch eine gute Note...
503 IP8: ...Na, na, du kannst auch viel lernen und in der Stunde mitarbeiten und schreibst einen
504 Fünfer, das kann auch passieren,..
505 IP9: ...Jaja...
506 IP8: ...weil es manchmal Lehrer gibt, die vor, die sagen: Zur Schularbeit kommt das und das.
507 Und die, davon kommt nur ein Prozent und zur Schularbeit und die 99 Prozent hast du noch
508 nie davon gehört...
509 IP9: ...Ja aber...
510 IP8: ...Das gab's bei uns in Englisch. Wir hatten in Englisch 35 Minuten Zeit für eine
511 Schularbeit und die haben gesagt, wir haben eine Stunde Zeit, bin ich nicht fertig geworden.
512 IP9: Aber wenn sie sagen, es kommt das und das, dann kommt das auch.
513 IP8: Ja, bei deiner Englischlehrerin, aber bei uns nicht, ich bin ja bei wem anderen. Wir sind
514 ja Gruppe zwei...
515 IP9: ...Mhm.
516 I2: Und ähm ihr habt eh schon ein bisschen darüber geredet, wie, wie wichtig sind denn die
517 Leute aus eurer Klasse für euch, die anderen?
518 IP8: Ja, nicht alle sind gleich wichtig, aber manche sehr, manche weniger. [unverständlich]
519 mit denen man befreundet ist.

520 I2: Mhm.

521 IP8: Bei uns gibt's so etwas wie, das gibt's in manchen Schulen, wie zum Beispiel in Amerika

522 gibt's so etwas wie Rassentrennung, da sind zum Beispiel dann die Mexikaner, dort sind die

523 Schwarzen, da sind die, die Weißen und so. Und bei uns gibt's das nicht, wir sind alle

524 zusammen. Und bei unserer Klasse ist alles, wir haben...

525 IP9: ...[unverständlich]

526 IP8: Ich weiß gar nicht, wie viele Österreicher wir haben, nur einen, oder?

527 IP9: (Einen ja...) [lacht]

528 IP8: ...Ja, das heißt, wir sind von sehr vielen verschiedenen Staaten. Viele, die nicht mal hier

529 geboren sind. Und wir kommen alle miteinander gut aus...

530 I1: ...Mhm.

531 IP9: Ich bin auch Österreicher.

532 [IP8 und IP9 lachen]

533 I2: Du nicht?

534 IP8: Oh ja, oh ja, aber ich bin von [Geburtsstadt von IP8], das heißt [alle lachen], ich bin nicht

535 hier geboren, aber [...] ich fühl mich hier schon heimisch, ich will von hier nicht gehen. [IP9

536 lacht]

537 I1: Aber du musst auch nicht gehen, oder?

538 [IP8 und IP9 lachen]

539 IP8: Wenn ich die Auswahl hätte, von dort, wo ich geboren bin und Österreich, würd ich

540 Österreich sagen.

541 I2: Wo bist du geboren?

542 IP8: In [Geburtsstadt von IP8].

543 I1: Aja.

544 IP8: Aber hier ist, dort ist's vielleicht ein bisschen so lustig und so, aber hier ist es besser,

545 hier ist das richtige Leben.

546 I1: Und was ist für dich das richtige Leben, was heißt das?

547 IP8: Ja, dass man Geld macht, hm, dass man viele Leute kennt. Weil wär ich in dem Dorf,

548 kann man das nicht „richtiges Leben“ nennen, das war vielleicht früher so. Heutzutage ist die

549 Stadt irgendwie schon wichtig.

550 I1: Mhm.

551 IP8: Ein bisschen gebildet werden, bisschen. Ja. Sich in der Stadt anpassen und halt, das

552 Wichtigste ist Geld verdienen. Das kann man halt wie in einem Dorf in [Geburtsstadt von IP8]

553 nicht. Dort ist vielleicht die Natur schön, aber das war's auch schon. Sonst ist hier alles

554 besser, weil wenn ich die Natur sehen will, dann geh ich in Niederösterreich ein bisschen
555 und das war's. Muss ich ja nicht nach [Geburtsstadt von IP8] gehen.

556 I1: Und findest du auch, das richtige Leben ist in, in Österreich und heißt Geld verdienen?...

557 IP9: ...Ja, in anderen Ländern auch natürlich, aber...

558 IP8: ...Amerika...

559 IP9: ...ja. Aber in Österreich ist's besser mittlerweile, weil hier ist soziale Versicherungen und
560 so, man kriegt dort [Anm.: Amerika ist gemeint] glaub ich nicht Krankenversicherung und...

561 I1: ...Stimmt...

562 IP8: ...Wir haben auch ein bisschen, bisschen zu übertrieben. Zum Beispiel mit
563 Arbeitslosengeld, wie viel man da kriegt, das ist ja nicht normal...

564 IP9: ...Wie meinst du, dass es viel ist, oder...

565 IP8: ...Ja schon viel. Ich find, dass man, 560 Euro und dann wird, plus dazu wird die
566 Wohnung bezahlt, überleg'!

567 IP9: Ja, sie wollen einfach, dass jeder und jede überlebt.

568 IP8: Ja, aber es gibt manche, die es ausnutzen. Es ist sicher nicht nur die Ausländer, die das
569 ausnutzen, auch die Österreicher. Weil es könnte, ich meine, meiner Meinung nach ist, wenn
570 ich hier zum Beispiel Politiker wäre, ich würde die Lohnsteuer ganz weggeben, ich würde
571 das Arbeitslosengeld auch um, zumindest auf die Hälfte kürzen. Ich mein, weil, weil ich weiß
572 ganz genau, hier in Wien, man kann so leicht Arbeit finden, das ist nicht normal. Man muss,
573 wenn man rausgeht, zum Beispiel um acht Uhr in der Früh und man hat Zeit bis sechs Uhr
574 Abend eine Arbeit zu finden, man wird sie irgendwie finden. Man kann jetzt nicht gleich in
575 den Ersten gehen und irgendwelche, eine schöne Arbeit finden, aber man kann anfangen
576 eine, man kann hier wirklich. Find's irgendwie schade auch, das Land wird irgendwie ein
577 bisschen ausgenutzt. Das ist meine Meinung. Ich find's schade. Weil von, von den Leuten,
578 die arbeiten, ich hab ja, ich seh ja den Lohnzettel von meiner Mutter, es wird, dass es ur viel
579 Steuer gibt drauf. Das ist extrem viel, das sind 700 Euro, überleg' mal, wie viel das ist.

580 IP9: Die Steuern...

581 IP8: ...ja, die Lohnsteuer...

582 IP9: ...Ja aber das kommt danach alles in Kindergeld oder so...

583 IP8: ...Ist das so?...

584 IP9: ...Ich hab das mal gehört. Stimmt's?

585 I1: Ich glaub schon, dass, dass alle Steuern zahlen, dass irgendwie...

586 IP9: ...Das bekommen wir ja auch zurück!...

587 I1: ...dass irgendwie alles wird in Geld, alles wird dann davon bezahlt...

588 IP8: ...Ja, aber das, das find ich irgendwie unfair, weil ur viele Österreicher, Ausländer, oder
589 was auch immer hier gibt, die stehen in der Früh auf, arbeiten, und die anderen schlafen und
590 kriegen ihr Geld.

591 I1: Also du findest eher, dass jeder für sich sein Geld verdienen muss?

592 IP8: Schon. Ich hab zum Beispiel, wie hab ich's gemacht? Ich hab zu meiner Mutter, ich hab
593 zu ihr nichts gesagt, ich wollte, ich wollte einen Samstagsjob haben, bin einfach
594 rausgegangen an einem Freitag um vier Uhr, zwei Stunden später hab ich einen gefunden.
595 Sag ich meiner Mutter Bescheid, dass ich eine Bewerbung so machen muss. Sie so: Na ge
596 bitte, das brauchst du nicht, du kannst im Sommer bei mir arbeiten. Und ich so: Oh, ja noch
597 besser. Dann muss ich auch nicht jeden Samstag aufstehen. Und so weiß ich ganz genau, in
598 zwei Stunden einen Samstagsjob gefunden, ich weiß ganz genau, mein Bruder hat in zwei,
599 drei Tagen, er hat doch nicht an einem Tag Arbeit gefunden, aber in zwei, drei Tagen hat er
600 auch eine Arbeit gefunden. Man kann hier wirklich, hier in Österreich, überhaupt in Wien,
601 jetzt Wien, das ist eigentlich, hier zum Leben eigentlich eine der besten Lebensqualitäten,
602 man kann Geld verdienen, man kann hier richtig schön leben. Das einzige Problem ist, man
603 wird, die Arbeiter werden ein bisschen ausgenutzt, das ist meiner Meinung nach. Die
604 Arbeiter werden ein bisschen ausgenutzt, weil zum Beispiel es ist ein Unterschied zwischen
605 einem, der nicht arbeiten will und einem der arbeiten und etwas aufbauen will, zum Beispiel
606 eine Mutter mit zwei Kindern zum Beispiel, wenn sie jeden Euro umdrehen muss. Das
607 könnte man doch irgendwie anders machen. Wenn die arbeiten oder sie geht arbeiten zum
608 Beispiel und sie muss jeden Euro umdrehen. Verstehst du, wenn sie, wenn die Lohnsteuer
609 zum Beispiel weg ist, dann müsste, dann wär das eigentlich nicht so. Am Besten, dass diese
610 Frauen, die nicht arbeiten, einen Euro vier-, fünfmal umdrehen, bevor eine Frau, die arbeiten
611 geht. Das hab ich auch mal meiner Geschichtsprofessorin gesagt und sie hat gesagt, sie ist
612 begeistert [lacht].

613 I1: Aber man merkt schon, dass du in Politik interessiert bist [lacht].

614 IP8: Nein ich bin nicht interessiert, ich sag nur, was gut für die Menschen ist und derzeit
615 geht's den Menschen schon gut, aber es könnte besser werden.

616 I2: Wer nutzt das aus, glaubst du? Den Staat?

617 IP8: Ähm ich will jetzt nicht nur sagen, dass es nur die Leute machen, die, die
618 hierherkommen. Es gibt auch Leute, die hier geboren sind und die machen das. Es ist
619 wirklich so, es kann, das gibt's in jedem Staat, aber in Amerika kommen zum Beispiel solche
620 Menschen nicht so gut durch wie hier. Und wir alle wissen, die werden obdachlos oder keine
621 Ahnung was. Hier, man, man hat eine österreichische Staatsbürgerschaft zum Beispiel oder
622 auch nicht, man arbeitet sechs Monate oder ein Jahr, man ist dann oft arbeitslos, keine

623 Ahnung wie lang. Mehr, mehr als die Hälfte von den Arbeitslosen hier, hab ich in einer
624 Statistik gelesen, mit der ganzen Klasse haben wir's bekommen, mehr als die Hälfte von der
625 Klasse, also von den Arbeitslosen, die können sich nicht mehr einbringen. Das heißt, die
626 können nicht mehr, ähm sie hat mir erklärt, die können zum Beispiel nicht in der Früh
627 aufstehen und so durcharbeiten acht Stunden und sowas. Die Hälfte von den Arbeitslosen.
628 Keine Ahnung, das ist keine Ausrede. Ich muss ja auch in die Schule, das ist auch ein Job.
629 Das ist vielleicht schlimmer, nicht schlimmer, aber vielleicht ein bisschen schwerer als
630 manche Berufe, wenn man in die Schule geht. Und ich finde, das gehört nicht so ausgenutzt
631 das System, weil zum Beispiel man gibt einen Finger her und die nehmen gleich eine ganze
632 Hand, das geht nicht.

633 I2: Und geht ihr dann in die Schule, damit ihr dann später euer eigenes Geld verdient oder
634 was ist so das Ziel?

635 IP9: Ja.

636 IP8: Na nicht nur, ich will auch ein bisschen klüger werden so. Man, es schadet einem ja
637 nicht. So, man hat zwar vielleicht manchmal Kopfschmerzen, wenn man lang in der Schule
638 sitzt, weil es wenig Sauerstoff gibt und so. Und wenn man rausgeht nach einer Stunde, dann
639 gehen die Kopfschmerzen eh weg, aber man weiß, man hat etwas getan. Man ist nicht
640 dumm. Weil viele Kinder in Afrika, die haben nicht die Gelegenheit, gebildet zu werden. Die
641 haben nicht die Gelegenheit, eines Tages mal irgendwie an Geld ranzukommen, an viel Geld.
642 Hier, hier hat man eigentlich in Österreich, man sagt, Amerika ist das Land mit den vielen
643 Möglichkeiten, eigentlich Österreich, überhaupt Wien auch, hier hat man auch extrem viele
644 Möglichkeiten.

645 I1: Wie ist das für dich?

646 IP9: Ja, für mich ist es auch so, also. Was war die Frage nochmal? [lacht]...

647 I2: ...Und was ist das Ziel so von dir, warum du in die Schule gehst eigentlich?...

648 IP9: ...Also ja, ähm damit ich lerne und damit ich auch für später Geld habe. Und, weil es gibt
649 auch manche, die einfach keine Schule haben und zu Hause sitzen und das ist auch fad
650 dann. Und es ist so ja, man hat einfach auch Spaß, dass man in die Schule geht.

651 I2: Mhm. Also es macht dir auch Spaß?

652 IP9: Jaja natürlich...

653 I2: ...Mhm. Dann wollten wir euch noch fragen, wie ihr so euer weiteres Leben seht? Also,
654 habt ihr euch schon Gedanken gemacht, was nach der Schule kommt?

655 IP9: Ja ähm ich wollte zuerst die drei Jahre hier fertig machen und ich will schon die Matura
656 machen, weil jeder in meiner Familie hat das und es ist dann irgendwie so peinlich, dass ich
657 der Einzige bin, der es nicht hat. Und, also ich werd's versuchen zu machen...

658 I1: ...Mhm.
659 IP9: Ich werd mich bemühen und so. Und Ziel, als Buchhalter arbeiten, so in einer Botschaft
660 oder einer Firma. Und ich will auch eine Familie gründen dann später. Und ja. Wenn ich eine
661 bessere Arbeit bekomme, dann ist's auch angenehmer.
662 I2: Und wo willst du die Matura machen?
663 IP9: Ähm ich will nicht noch hier drei Jahre machen, ich will ähm in eine Maturaschule
664 gehen...
665 I2: ...Mhm...
666 IP9: ...oder Abendschule. Das dauert zwei Jahre.
667 I2: Also neben dem Arbeiten dann schon?
668 IP9: Ja, ich will versuchen, es schneller zu machen also, weil noch drei Jahre, dann bin ich
669 21 und...
670 IP8: ...Wenn du die Matura machst, dann kriegst du so ein Maturadiplom. Aber wenn du jetzt
671 drei Jahre hier machst, dann kriegst du so ein [Diplom der Schulform, die IP8 und IP9
672 besuchen], glaub ich, oder?
673 IP9: Ist es so?
674 I1: Ich weiß es nicht.
675 IP8: Ich glaub, das [Diplom der Schulform, die IP8 und IP9 besuchen] ist, wenn du nur
676 [Name der Schulform, die IP8 und IP9 besuchen] abgeschlossen hast. Damit man auch in
677 den Wirtschaftsfächern maturiert, geht das?
678 I1: Es tut mir leid, ich hab keine Ahnung.
679 [alle lachen]
680 I1: Ich bin auch keine Österreicherin, also...
681 IP9: ...Wirklich?
682 I1: Ja, wirklich.
683 IP9: Von wo?
684 I1: Niederlande.
685 IP9: Achso...
686 IP8: ...Echt?? Da wollt ich schon mal hingehen...
687 I1: ...Das ist eine sehr gute Idee [IP8 und IP9 lachen]. Es ist ein schönes Land.
688 IP8: Das wär sicher, die haben die besten Musiker dort.
689 I1: Ja, schon gute. Ja, fahr mal hin.
690 IP8: Ich fahr fix mal hin [I1 und IP9 lachen]. Ich fahr fix mal, dort gibt's ähm, dort gibt's auch,
691 angeblich auch viele Ausländer.
692 I1: Sehr...

693 IP9: ...Ja, ich kenn auch [unverständlich]...

694 IP8: ...In der Musikbranche auch zum Beispiel, dieser [unverständlich; Name eines
695 Künstlers]. Der ist ein Türke, der ist auch in Holland.

696 I1: Ja. Es sind viele Türken und Marokkaner.

697 IP9: Von wo? Ghana?

698 I1: Äh aus Marokko...

699 IP9: ...Ah ok...

700 I1: ...Ja. Ja und aus eigentlich überall, es ist sehr multikulturell.

701 IP9: Mhm.

702 I1: Mehr noch als Wien eigentlich.

703 IP8: Mehr?

704 I1: Ja.

705 IP8: Von der Sprache ist es irgendwie auch besser, das hört sich ein bisschen ähnlich...

706 IP9: ...wie Deutsch an.

707 IP8: Ja, aber auch ein bisschen so...

708 IP9: ...Schweiz...

709 IP8: ...Schweiz...

710 I1: ...Ja, stimmt...

711 IP8: ...Aber ein bisschen besser als Schweiz, find ich. Also mir gefällt's mehr...

712 I1: ...Danke...

713 [I1 und I2 lachen]

714 IP8: ...Für ich, wie sagt man, „ik“, oder?

715 I1: Ja genau.

716 IP8: Ja genau [lacht].

717 I1: Na, du kennst dich, du, du sprichst schon fast die Sprache, das geht sich schon aus
718 [lacht].

719 IP8: [lacht] Aber die verstehen dort, viele verstehen dort auch Deutsch, oder?

720 I1: Ja, ja. Ja weil ja, Deutsch ist natürlich auch das Nachbarland und Niederländisch ist ganz,
721 ist ganz ähnlich mit Deutsch. Nicht, es ist noch, ich find's noch immer schwierig, Deutsch zu
722 sprechen, aber es ist für mich zum Beispiel denk ich einfacher, das zu lernen als zum
723 Beispiel für einen Türken oder so, die jetzt nach Österreich kommen...

724 IP9: ...[unverständlich] „Dutch“?

725 I1: „Dutch“ in Englisch,...

726 IP9: ...Ja...

727 I1: ...aber auf Niederländisch „Nederlands“.

728 IP9: Ah, und auf Deutsch?
729 I1: „Niederländisch“.
730 IP9: Ah ok.
731 IP8: Dort sind ja alle begeistert von Electro-Musik, stimmt's? Das ist irgendwie die
732 Volksmusik.
733 I1: Ja [lacht].
734 IP8: Ah, deswegen will ich da hin, ich würd so gern dort wohnen, aber ich hab Angst vor der
735 Sprache, dass ich sie nicht lern. Ich tu mir mit Englisch schon schwer, aber ich weiß nicht,
736 kann man das leicht lernen, Holländisch?
737 I1: Mh ich, ja vielleicht ist es einfacher als Englisch für, wenn, du sprichst schon Deutsch und
738 äh wir haben keine Fälle oder sowas, also das ist schon einfach...
739 IP9: ...Aber es gibt manche Wörter, die man so schwer aussprechen kann...
740 I1: ...Aussprache ist vielleicht ein bisschen schwierig...
741 IP9: ...“ch“ und so...
742 I1: ...Ja. Aber das, Niederländer finden Akzente auch sehr süß, also es ist nicht schlimm,
743 wenn du's nicht gut aussprichst...
744 IP8: ...Ich mag den Akzent dort auch. Aber ich mag es auch, wie sie es alles aussprechen.
745 Genauso, ich wollte, hab mir eh überlegt, ich hab meiner Mutter gesagt, ich will, ich würd am
746 liebsten nach Holland ausziehen, dort sind meine Lieblingsmusiker, dort ist die Volksmusik
747 irgendwie so Electro, House, Progressive House, Trance...
748 I1: ...Mhm. Ja dort ist eigentlich so, ist es entstanden, die Musik, ja...
749 IP8: ...Ja, alles über diese äh wir haben, welche [unverständlich] haben die bei uns, ich weiß
750 nicht, Tiësto ist eigentlich der, Tiësto [unverständlich] begonnen glaub ich. Mit diesen ganzen
751 Synthesizer [unverständlich] und so. Ich mache ja auch diese Musik. Das, deswegen will ich
752 da unbedingt hingehen.
753 I1: Also das ist für dich so ein Zukunftsplan: In die Niederlande fahren.
754 IP8: Ich weiß nicht, wenn's möglich wär, ich würd sofort. Sofort. Da kann man sogar legal
755 Gras rauchen, man muss sich nicht verstecken.
756 [alle lachen]
757 I2: Ja stimmt, das ist ein Vorteil.
758 IP9: Kann man auch auf der Straße rauchen?
759 I1: Eigentlich nicht. Aber...
760 IP8: ...Nur in diesen Coffeshops, oder?
761 I1: Ja.
762 IP9: Und wieso haben sie das überhaupt gemacht?

763 IP8: Wegen Steuer, das ist ur klug, nicht wie hier in Österreich Lohnsteuer. Oder gibt's dort
764 auch Lohnsteuer?
765 I1: Jaja.
766 IP8: Oh.
767 [alle lachen]
768 I1: Also sorry. [IP9 lacht] Ja sie haben's gemacht, glaub ich, weil sie einfach open-minded
769 sind, [Schulglocke läutet]...
770 IP9: ...Mhm...
771 I1: ...ich weiß nicht genau eigentlich. Gute Frage. Es war schon in, in den 60er-Jahren, 1968
772 glaub ich, haben sie das schon eingeführt oder, es ist schon ganz normal dort.
773 IP9: Deswegen haben sie auch mehr Touristen und so. Alle wollen...
774 I2: ...Mhm...
775 IP9: ...kommen...
776 I1: ...Ja. Jeder will...
777 IP8: ...[Bei uns wollen das auch eine Partei].
778 IP9: Ja, die Grünen glaub ich...
779 IP8: ...Neos...
780 IP9: ...Grünen...
781 I1: ...Neos, glaub ich.
782 IP9: Die Grünen,...
783 I1: ...Ah ok...
784 IP9: ...ich glaub, die haben sich abgewendet davon.
785 I2: Okay.
786 IP8: Ich glaube es, aber die Neos sind noch strikt dafür.
787 I1: Ja.
788 IP8: Auch wegen den Steuern.
789 I1: Und es ist vielleicht eh keine schlechte Idee, wenn es nicht verboten ist, dann ist es
790 auch...
791 IP8: ...Die Polizei hat weniger Arbeit...
792 I1: ...Ja und es ist auch nicht so...
793 IP8: ...Steuern...
794 IP9: ...Ja aber Gras ist auch nicht sowas Arges wie Koks und so...
795 I1: ...Genau....
796 I2: ...Ja....
797 IP8: ...Das ist ja nichts Chemisches, das wird...

798 IP9: ...Ja eh, das ist...
799 IP8: ...angebaut...
800 IP9: ...Pflanze.
801 I1: Genau. Wie sind wir jetzt dazu gekommen?
802 [alle lachen]
803 I1: Das nehmen wir nicht in die Masterarbeit mit rein.
804 IP9: Oh ja, oh ja...
805 I2: ...Schaun wir mal. Vielleicht.
806 [alle lachen]
807 I1: Hast du noch Fragen?
808 I2: Nein ich glaube, das passt.
809 I1: Habt's ihr noch Fragen für uns?
810 IP9: Woher kommst du?
811 I2: Ich bin aus Tirol eigentlich.
812 IP9: Ah. [...]
813 I2: Ja dankeschön.
814 I1: Danke.

TRANSKRIPT 9

Aufnahmetag: 13.02.2015

Aufnahmezeit: von ca. 12:45 Uhr bis ca. 13:15 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP10... Interviewperson 10

1 I1: So. Danke dass du Zeit für uns hast.
2 IP10: Kein Problem.
3 I1: Ich erklär mal kurz, was wir da jetzt machen, weil, äh wir machen ein Interview und das
4 nehmen wir auf, mit dem Laptop. Das werden wir dann ganz ausschreiben alles, was gesagt
5 wird, aber wir werden es ganz anonymisieren, also nichts was du sagst, wird...
6 IP10: ...Ja...
7 I1: ...auf dich zurückzuführen sein. Und ähm unser Thema ist, äh wie Unterricht evaluiert
8 wird, also wie Schüler denken über Unterricht, was sie da verbessern wollen, ob es gefällt
9 oder was sie gut finden, was sie nicht gut finden, also einfach alle Gedanken zu Unterricht.
10 Und wir werden am Anfang eher ein paar offene Fragen stellen und dann später mehr
11 spezifisch auf, auf ein Thema.
12 IP10: Okay.
13 I1: Hast du noch Fragen, bevor wir anfangen?
14 IP10: M-m.
15 I1: Na, wenn dir was einfällt, kannst du immer zwischendurch fragen. Wir waren heute in
16 einer Stunde...
17 IP10: ...Ja.
18 I1: zu Besuch und äh wenn du an diese Stunde zurückdenkst, was, wie hast du diese Stunde
19 dann, dann erlebt? Wie war die Stunde für dich?
20 IP10: Es war eine normale Stunde. Also ja, wie jede. Außer, dass die Lehrerin ein bisschen
21 netter war.
22 I1: Okay.
23 IP10: Ja.
24 I1: Ja, ist diese Lehrerin netter?
25 IP10: Naja, sie war am Anfang nett. Dann hat sie gemerkt, dass die meisten nichts machen.
26 Dann wurde sie streng.
27 I1: Okay.
28 IP10: Ja.
29 I2: Du meinst jetzt, heute in der Stunde war sie netter also sonst, oder...?
30 IP10: Sicher.
31 I2: Ja? [I1 lacht] Weil wir da waren, glaubst du?
32 IP10: Jaja.
33 I1: Okay. Aha. Okay. Und...
34 IP10: ...Auf jeden Fall. Ist jeder Lehrer so.
35 I1: Ja, das versteh ich auch, wenn es Besuch gibt.

36 IP10: Ja eh.

37 I1: Und du hast gesagt, es war eine normale Stunde, also nicht gut, nicht schlecht, oder...?

38 IP10: Ich find keine Stunde gut und keine schlecht. Also ich sitz dort, sitz die Stunde ab und
39 warte, bis die nächste beginnt. Also mir ist es eigentlich egal.

40 I1: Okay, also du, es bringt dir nicht so viel, Schule?

41 [IP10 schüttelt den Kopf]

42 I1: Okay.

43 IP10: Weil ich ähm wiederhol das Jahr...

44 I1: ...Mhm.

45 IP10: Nicht aus äh Gründen, wegen Noten, sondern wurde letztes Jahr raus gehaut, zwei
46 Monate vor Notenschluss. Und deswegen, ich mach eigentlich gar nichts in dieser Schule,
47 aber Noten schauen gut aus...

48 I1: ...Okay.

49 IP10: Von daher sitz ich eigentlich nur da und warte, bis es fertig ist [lacht].

50 I1: Nur ein praktischer Grund. Weil du, weil du ein Zeugnis haben willst.

51 IP10: Ja, muss. Sonst kann ich die Schule nicht abschließen.

52 I1: Okay.

53 I2: Also du willst die Schule gern abschließen?

54 IP10: Ja sicher, einen Abschluss brauchst. Auf jeden Fall. Also nicht nur den, maturieren
55 wahrscheinlich auch, aber (kommt noch).

56 I2: Mhm.

57 I1: Und ist es der einzige Grund, dass du in die Schule gehst? Oder hast du, macht es dir
58 zum Beispiel auch Spaß irgendetwas oder...

59 IP10: ...Ja sicher, es macht Spaß, halt in der Pause mit den Freunden bisschen zu
60 unterhalten. Aber der Unterricht, ja schon, ein bisschen Spaß macht's schon, wenn du was
61 weißt und so, mehr als die anderen. Aber sonst, Unterricht halt.

62 I1: Wenn du mehr weißt als die anderen, dann, dann macht es Spaß?

63 IP10: Ja nicht, nicht Spaß machen, es ist halt besser, als wenn du nichts weißt.

64 I1: Ja.

65 IP10: Ja.

66 I1: Und was würde, würdest du dann an einer Schule ändern, dass es, dass du mehr tust als
67 nur dasitzen? Was, was würde dich wirklich interessieren, wie eine Schule, was, was du
68 lernst, oder was auch immer. Was?

69 IP10: Ähm das ist ne gute Frage. [I1 lacht] Also ich weiß es nicht, ich bin nicht so ein Typ,
70 der gerne lernt.

71 I1: Okay...

72 IP10: ...Ich bin nicht so der Schultyp. Ich mach lieber was Sportliches oder so. Aber ich bin
73 jetzt nicht [unverständlich] auf die Schule fixiert, ich bin lieber beim Sport und ja. Also
74 verändern würde ich nichts, es ist ja die Schule. Man muss lernen. Gemütlicher für die
75 Schüler kann man's eh nicht machen. Weiß nicht. Wir haben Laptops, wir können eigentlich
76 machen, was wir wollen, aber. Was man verbessern kann, weiß ich nicht. Ich bin nicht der
77 Lehrer.

78 I1: Nein, das stimmt. Aber vielleicht hast du eine Idee, was, was dazu beiträgt, dass du
79 einfach jeden Tag sagst: Oh yes, ich darf wieder in die Schule gehen. Also wenn, wenn es
80 Sportunterricht zum Beispiel mehr...

81 IP10: ...Ja...

82 I1: ...gäbe?...

83 IP10: ...Das wär schon besser, ja sicher. Weil wir haben nur zwei Stunden in der ganzen
84 Woche...

85 I1: ...Mhm.

86 IP10: Und wir haben, das ist ja eine Nachmittagsschule. Oder? Glaub ich [lacht]. Auf jeden
87 Fall haben wir zu wenig,...

88 I1: ...Du weißt es...

89 IP10: ...zu wenig äh Freistunden find ich...

90 I1: ...Okay...

91 IP10: ...Also wir haben zum Beispiel bis 16:15 Uhr Schule, da haben wir vielleicht eine
92 Freistunde oder zwei.

93 I1: Also mehr,...

94 IP10: ...Ja,...

95 I1: ...mehr Freistunden würden auch gut sein für dich.

96 IP10: weil in den letzten Stunden sitzen wir wirklich alle nur da und haben keine Lust mehr...

97 I1: ...Mhm.

98 IP10: Und das ist auch für die Lehrer ein bisschen blöd, das merken die auch selber.

99 I1: Ja.

100 IP10: Ja. Versuchen sie dann immer Fenster aufmachen und so [aber hilft auch nicht].

101 I1: Hilft nichts mehr...

102 IP10: ...Nein.

103 I1: Und sind es auch zum Beispiel bestimmte Fächer, die du, die dich mehr interessieren als
104 andere?

105 IP10: Ja. Also mich interessiert's, ähm die Sprachen interessieren mich mehr als
106 Rechnungswesen zum Beispiel oder so. Ich kann's zwar, aber es ist langweilig...

107 I1: ...Okay...

108 IP10: ...Es ist immer dasselbe. Überhaupt am Anfang des Schuljahrs war es, weil die ist in
109 der Zweiten, in der zweiten Klasse haben sie erst angefangen mit der Buchhaltung, das heißt,
110 von Anfang an, erst die Bilanzen und so, ich weiß nicht ob ihr euch da auskennt? Sicher,
111 oder?

112 I2: Bisschen.

113 IP10: Bisschen. Die Bilanz haben sie erst angefangen und so und das ist, das hab ich vor
114 drei Jahren gemacht. Und das war halt bisschen anstrengend. Und erst jetzt fangen sie an,
115 Buchungssätze zu machen und so. Bisschen langweilig.

116 I1: Also es geht zu langsam.

117 IP10: Mhm.

118 I1: Okay.

119 IP10: Wenn's zu schnell wär, wär's auch, wär's schlimm, aber zu langsam ist dann auch...

120 I1: ...ist auch langweilig.

121 IP10: Ja. Aber sie können, also die Lehrer können nichts dafür. Wir Schüler sind ja schuld.

122 I1: Ja?

123 IP10: Ja sicher.

124 I1: Warum?

125 IP10: Ja die meisten wollen ja auch nicht. Nicht, dass sie nicht wollen, sie können's vielleicht
126 nicht, ich weiß es nicht.

127 I1: Wie ist es bei dir?

128 IP10: Ich will nicht, aber ich kann's. Glaub ich [lacht]. Glaub ich.

129 I1: Okay. Und wie ähm, wie ist deine Rolle so in der Klasse?

130 IP10: Meine Rolle?

131 I1: Ja, was für eine Position hast du in der Klasse? [...] Was machst du immer? Bist du zum
132 Beispiel immer der, der für die Atmosphäre zuständig ist oder...

133 IP10: Nein. Ich bin ganz hinten in der Ecke. Ich schau mir das lieber an, weil die sind, die
134 meisten sind zwei Jahre jünger. Es gibt sogar drei Jahre Jüngere. Und daher, das sind, also
135 vom Denken her sind das Kinder noch bisschen. Machen Blödsinn in der Pause, schreien
136 herum, was weiß ich. Wenn der Schnee da ist, neben sie vom Fensterbrett den Schnee und
137 schmeißen in der Klasse rum. Ich find's lustig, amüsant, sagen wir so, zuzuschauen. Also ich
138 halte mich da eher zurück.

139 I1: Okay.

140 IP10: Ja.

141 I1: Und ähm würdest du dann sagen, dass du in, in der Klasse anders bist als zum Beispiel
142 außerhalb der Schule oder bei, wenn du daheim bist...

143 IP10: ...Auf jeden Fall, ich hab ein ganz anderes Leben privat.

144 I1: Ja?

145 IP10: Ja.

146 I1: Und verhält, verhältst du dich dann auch anders?

147 IP10: Wie?

148 I1: Dass du dann, vielleicht dich mehr äh mehr sagst oder...?

149 IP10: Ich rede sehr gerne, natürlich. Aber halt es gibt zum Beispiel, es gibt natürlich ein paar
150 Personen in der Klasse, die bisschen reifer sind, mit denen kannst du über normale Sachen
151 reden. Und nichts, was weiß ich, über Facebook oder so. Aber privat, natürlich. Man sucht
152 sich die Leute selber aus privat und da redet man natürlich mehr als in der Klasse oder im
153 Unterricht. Also in der Schule bin ich eher zurückhaltender.

154 I1: Okay. Und ähm, wenn du ähm deine eigene Schule gründen dürftest, [IP10 lacht] wie
155 würde das ausschauen?

156 IP10: Das wär lustig. Also ich würde Chillerpausen [rein] machen, also kann man bisschen
157 was rauchen gehen und so, alles okay. Aber wenn, wenn dann mal ein Unterricht ist, dann
158 sollte man schon dabei sein und konzentriert, auf jeden Fall.

159 I1: Okay.

160 IP10: Ja.

161 I1: Und wie machst du das dann in deiner Schule, dass alle konzentriert sind?

162 IP10: [lacht] Ich bin sehr konzentriert, wenn ich gechillt bin.

163 I1: Okay.

164 IP10: Wenn Sie verstehen, was ich meine.

165 [I1 und I2 lachen]

166 I1: Ich weiß es nicht, ich denke schon, ja.

167 IP10: Ich höre an Ihrem Akzent, dass Sie aus Holland kommen [I1 und I2 lachen],...

168 I1: ...Ja dann verstehe ich...

169 IP10: ...von daher glaub ich, dass Sie verstehen, was ich meine.

170 I1: Also du würdest so eine Gras-Pause in der Schule...

171 IP10: ...Ja.

172 I1: Ja, echt?

173 IP10: Also ich gönne mir immer wieder eine Pause.

174 I1: Aber wär, würde das ernsthaft besser für dich sein, wenn es...

175 IP10: ...Ich bin ehrlich, also ich bin oft sehr eingeraucht in der Stunde und ich hab auch, äh
176 also jetzt, letztes Semester hab ich Referate gehalten, da war ich bumzu. Und Tests, aber es
177 hindert mich nicht daran, jetzt äh das zu machen, was ich gerade machen muss. Es, es
178 bringt mich nicht in so eine Phase, wo ich nichts mehr machen kann. Das ist vielleicht am
179 Anfang, wenn du den ersten Ofen rauchst, dass du vielleicht bumzu bist und nix mehr packst,
180 aber wenn du das schon öfters machst, kannst, kann man das ja kontrollieren, find ich. Und
181 ich kann mich viel besser konzentrieren, wenn ich waach bin.

182 I1: Mhm, okay.

183 IP10: Auf jeden Fall.

184 I1: Okay.

185 IP10: Also mit den Leuten, die, mit denen ich unterwegs bin, die sind auch derselben
186 Meinung.

187 I2: Glaubst du, dass es dann für alle gut wär?

188 IP10: Nicht für alle. Da ist, jder kann das selber entscheiden.

189 I2: Mhm. Aber es gibt prinzipiell die Möglichkeit,...

190 IP10: ...Natürlich...

191 I2: ...was zu kiffen in der Pause dann..

192 IP10: ...Mhm.

193 I2: Kann man...

194 IP10: ...das wär so...

195 I1: ...ideal...

196 I2: ...Das wär ideal.

197 IP10: ...Auf jeden Fall.

198 I2: Und die Lehrer...

199 IP10: ...Die Lehrer...

200 I2: ...wie wären...

201 IP10: ...tun es ja selber. In [Fach] die Lehrerin, ihr Sohn kiff. Und sie bauen selber zuhause
202 an. Das würde man nie sagen, aber es ist so [I1 lacht]. Also von daher man weiß, ja.

203 I2: Aber was haben die Lehrer grundsätzlich in deiner Wunsch-Schule oder in deiner
204 Fantasieschule für eine, für eine Rolle, würden die auch diese Pausen haben oder..?

205 IP10: Ja wenn sie's möchten.

206 I2: Ja?

207 IP10: Ja wenn sie's möchten, können sie's auch gerne machen aber niemand muss. Von
208 daher, wenn man sich dabei dann besser fühlt, kann man's gerne machen. Solange du nicht
209 deppert bist im Unterricht. Ja.

210 I1: Und was, was ist für dich echt ein guter Lehrer?

211 IP10: Ein guter Lehrer? Jemand der nicht so streng ist, nicht, aber vor dem man trotzdem
212 Respekt haben muss. Also unser Klassenvorstand, [Name einer Lehrperson], die ist so eine,
213 die kann richtig streng sein. Das weiß man auch. Aber sie ist eine sehr höfliche Person und
214 äh sie ist nicht unnötig äh nicht gut gelaunt. Wir haben eine [Schulfach-]Lehrerin, die ist eine
215 Katastrophe. Entweder hat sie die Tage oder ich weiß es nicht. Aber es ist auf einmal Popp
216 und sie explodiert unnötig...

217 I1: ...Mhm.

218 IP10: Und das, solche Lehrer mag ich überhaupt nicht. Man muss einfach wissen, wo die
219 Grenzen sind. Und wenn, dann passt eigentlich eh alles, wenn die, wenn die Schüler wissen:
220 Bis dahin und nicht weiter und wenn ich nicht über diese Grenze gehe, dann sagen sie: Okay.
221 So wär's natürlich perfekt.

222 I1: Also dass die Schüler dann sich anpassen an die Grenzen der Lehrer?

223 IP10: Wenn [Name einer Lehrperson], die hatten wir gerade. Jeder weiß, dass sie, sie will,
224 wenn sie, wenn sie in den Unterricht kommt, dass wir immer schon alles, dass die Handys
225 am Tisch liegen und das macht dann auch jeder. Und dann ist sie auch gleich viel höflicher
226 zu uns. Wenn das nicht der Fall ist, dann gibt's natürlich auch die Stunde dementsprechend
227 anders. Ja.

228 I1: Und was...

229 I2: ...Und wer ist für einen guten Ablauf der Stunde dann verantwortlich?

230 IP10: Wie bitte?

231 I2: Wer ist für einen guten Ablauf einer Stunde verantwortlich? Wenn du sagst: Wenn ihr das
232 dann macht, dann läuft die Stunde gut. Und wenn nicht, dann, dann nicht. Also meinst du,
233 die Schüler sind verantwortlich...

234 IP10: ...Nicht gut laufen, ich meine jetzt nicht, dass die Stunde dann nicht gut läuft, aber
235 wenn man diese, wenn, wenn, wenn wir das nicht erfüllen, was sie möchte, ist sie gleich
236 anders gelaunt. Und dann macht sie gleich einmal, sagen wir, sie fragt uns einfach, was wir
237 letzte Stunde gemacht haben. Wenn du's nicht kannst, kriegst du ein Minus. Und das ist für
238 mich kein guter Ablauf, wenn die Stunde beginnt und weil wir das nicht gemacht haben, oder
239 der, der dafür verantwortlich ist, dass ich dann ein Minus kriege. Und das ist für mich dann
240 kein guter Ablauf der Stunde. Wozu krieg ich das Minus dann? Genauso wie gestern [Name
241 eines Schulfaches], das ist so Kundenorientierung und so. Und die hat gemerkt, dass wir
242 eigentlich gar nichts machen. So eine ganz Liebe, Nette, aber die kann sich nicht
243 durchsetzen, wirklich. Das ist so eine richtige, weiß nicht. Auf jeden Fall hat sie dann
244 angefangen, uns aus, also abzufragen. Und dann bin ich dran gekommen. Drei Fragen hat

245 sie mir gestellt, davon wusste ich eine nicht, sie hat mir ein Minus eingetragen. Und ich find
246 das unnötig, nur weil jetzt die meisten nichts machen, warum sie dann so reagiert. Dann
247 hätte sie gleich von Anfang an die Grenzen setzen sollen: Bis dahin und nicht weiter. Und
248 dann weiß jeder, wie's abläuft, oder? So find ich, ist meine Meinung, weiß nicht.

249 I1: Also dass es klar ist, wo, wie's...

250 IP10: ...Ja. Weil bei den meisten Lehrern weißt du's ja nicht.

251 I1: Aber dann liegt es dann bei dem, bei der äh Lehrerin...

252 IP10: ...Es beruht,...

253 I1: ...Lehrer...

254 IP10: ...also es beruht also auf beiden Seiten...

255 I1: ...Okay...

256 IP10: ...und weiß nicht.

257 I1: Und hast du das Gefühl, dass du dich dann in einer Stunde auch selbst einbringen kannst,
258 dass du mit gestalten kannst, wenn du das willst?

259 IP10: Wie mit gestalten?

260 i1: Dass du, wenn du etwas einbringst in den, im Unterricht, dass da, dass da die Freiheit ist,
261 um das zu machen? Wenn ein Thema dich interessiert oder so, dass du das einbringst?

262 IP10: Ich versteh die Frage nicht.

263 I2: Ja zum Beispiel, was interessiert dich? Was ist ein Thema, das dich interessiert? Du hast
264 gesagt Sport...

265 IP10: ...Ja...

266 I2: ...zum Beispiel...

267 IP10: ...oder Geschichte auch...

268 I2: ...Okay Geschichte.

269 IP10: Ja.

270 I2: Hast du dann das Gefühl, dass du dich beteiligen kannst...

271 IP10: ...Ja auf jeden Fall...

272 I2: ...oder machst du's eher nicht?...

273 IP10: ...Auf jeden Fall. Also in Geschichte, sie fragt uns die ganze Zeit etwas. Was ähm, wir
274 machen das Thema und sie erzählt uns etwas darüber. In der nächsten Stunde, sie macht
275 jetzt keine Stundenwiederholung daraus, aber sie fragt uns natürlich. Wir dürfen die Bücher
276 aufmachen. Wenn sie nicht gut gelaunt ist, müssen wir die Bücher schließen und dann ist's
277 eine Minus-oder-Plus-Frage, verstehen Sie?

278 I1: Mhm.

279 IP10: Und darum geht's. Aber einbringen kann man sich schon bei manchen Lehrern, also
280 wenn du was weißt. Wenn du, die machen's ja auch nicht schwer. Manch, sie fragen
281 manchmal Fragen, die logisch sind. Er sagt dir die Antwort schon halbert. Aber die meisten
282 wissen's nicht. Also stellen sich dumm, ich weiß es nicht. Die Lehrer machen uns das
283 eigentlich eh schon so einfach wie möglich. Wir machen in Deutsch, weiß nicht, was haben
284 wir gemacht, das [unverständlich]schreibung oder wir machen einen Leserbrief, das in der
285 zweiten [Name der Schulform]. Oder in Englisch haben wir jetzt irregular verbs gehabt. Das
286 hab ich in der Hauptschule gehabt. Zum Beispiel, ja. Ich versteh die Lehrer eh, einerseits,
287 auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite auch nicht, weiß nicht.

288 I1: Und hast du ähm zum Beispiel von, von deinen Eltern oder von deinen Lehrern das
289 Gefühl, dass sie von dir erwarten, dass du gute Noten hast oder...

290 IP10: ...[lacht] Ja auf jeden Fall.

291 I1: Ja?

292 IP10: Überhaupt bei den Eltern. Die wollen, dass ich gute Noten hab. Überhaupt weil ich das
293 Jahr jetzt wiederhole und so. Aber sie freuen sich eigentlich eh, also meine Mutter hat mich
294 jetzt am Zeugnistag gefragt, wie ich diese Noten zustande gebracht habe, ich hab nie ein
295 Buch mit nach Hause genommen, sagt sie mir. Ich hab gelacht. Ja, aber sie, sie waren
296 schon froh. Auf jeden Fall.

297 I1: Und wenn du dann keine gute Note hast, ist es dann auch, hast du dann auch ein
298 Problem zuhause?

299 IP10: Ja sicher. Hausarrest oder so.

300 I1: Ja?

301 IP10: Sicher. Meine Eltern legen schon großen Wert darauf.

302 I1: ...Okay. Und ist das für dich ein Druck oder...

303 IP10: ...Manchmal schon, ja.

304 I1: Okay.

305 IP10: Wenn's knapp wird, Hausübungen, die wichtig sind oder so, das ist dann schon ein
306 Druck. Weil zuhause will ich's nicht machen und dann muss ich's irgendwann hier machen.
307 Da ist dann ein bisschen ein Druck dabei, ja. Aber es klappt eigentlich immer irgendwie.

308 I2: Und wenn du jetzt einmal eine schlechtere Note schreiben solltest, woran liegt das dann?
309 Oder an wem liegt das?

310 IP10: Schlechte Noten hab ich eh schon geschrieben, also keinen Fünfer, aber einen Vierer
311 hab ich gehabt in Rechnungswesen. Die Lehrerin, ich weiß nicht. Ich hab vielleicht einen
312 falschen Eindruck bei ihr gehabt am Anfang. Sie hat, ich hab [...] nichts mitgemacht. Und es
313 war aber nicht, ähm dass ich jetzt ähm zeigen wollte, wie gut ich bin oder so, aber ich hatte

314 einfach keine Lust, das alles wieder von Neuem zu machen. Und sie, sie hat dann aus,
315 wahrscheinlich, denk ich mir, ich hab nicht mit ihr darüber geredet, aber ich denk mir, dass
316 sie das aus, aus einem Prinzip gemacht hat, dass sie mir zeigt, dass ich doch nicht so gut
317 bin. Und beim Test, ich hab dann gefehlt beim Test, beim ersten, na bei der ersten
318 Schularbeit hab ich gefehlt. Und dann hab ich die Nachschularbeit bekommen. Ich hab die
319 Schularbeit von den anderen gesehen und dann die von mir. Ich hatte 25 Bogensätze, die
320 anderen hatten zehn. Ja. Dann hab ich eine Vier bekommen.

321 I1: Also da liegt die Verantwortlichkeit dann, sagst du dann, bei den Lehrern, dass sie, wie
322 sie die Prüfung gemacht hat.

323 IP10: Ja das war, sie hat theoretische Fragen bei den anderen gehabt: Schließe dieses
324 Konto ab, et cetera. Und bei mir war das in Buchungssätzen. Und das alles sich zu merken,
325 das ist einfach schwer. Also nicht schwer, aber ich hab nichts gelernt davor und ja, es war
326 natürlich auch meine Schuld bisschen. Aber bisschen eine Frechheit von der Lehrerin auch,
327 dass sie's extra bisschen schwerer macht, find ich. Weiß nicht, das gab's ja auch sowas bei
328 euch schon, oder?

329 [I1 und I2 lachen]

330 I2: Klar.

331 IP10: Seit's ja auch noch in der Schule, oder? Oder studiert?

332 I1: Ja, wir sind nicht mehr in der Schule. [lacht] Schon lange nicht mehr. Ja.

333 I2: Und wenn du jetzt an deine Mitschüler und Mitschülerinnen denkst, wie wichtig sind die
334 für dich?

335 IP10: Es gibt Personen, die mir wichtiger sind als manche andere, mit manchen hab ich gar
336 nichts zu tun. Das ist unterschiedlich. Kommt drauf an, wie viel du mit denen kommunizierst
337 und was du mit ihnen zu tun hast. Manche kenn ich schon auch noch von der Hauptschule,...

338 I2: ...Mhm...

339 IP10: ...mit denen war ich in der Hauptschule vier Jahre. Manche kenn ich gar nicht.

340 I2: Mhm.

341 IP10: Es kommt auf den Typen an. Jeder ist verschieden. Man versteht sich manchmal nicht
342 und manchmal versteht man sich besser. Weiß nicht.

343 I2: Und wenn jetzt mal wer nicht so dazugehört, findest du dann auch, das ist seine eigene,
344 also dass in seiner eigenen Verantwortung liegt irgendwie?

345 IP10: Wir hatten da so einen Fall.

346 I2: Mhm.

347 IP10: Wir, es wurde ja die, unsere Klasse war ja, wurde ja, hatte einen Brand, weiß nicht, ob
348 ihr das wisst.

349 I1 und I2: Ja.
350 I2: Wir haben's gerade gehört...
351 I1: ...Wir haben's gerade erfahren...
352 I2: ...gerade erfahren, ja.
353 IP10: Ja? Und wir hatten also einen Schüler, der ist immer nur, also schaut intelligent aus,
354 richtig intelligent, Brille. Und sitzt nur da und hat nur Fünfer. Nur Fünfer hatte der. Kein
355 einzigen Test irgendwas Positives, gar nichts. Und der hat nicht mit vielen Leuten
356 kommuniziert, war ein Türke, aber hat nicht so ausgeschaut, hat wie ein Österreicher
357 ausgeschaut. Und er hat mit paar Leuten vielleicht kommuniziert, aber nicht wirklich mit der
358 ganzen Klasse. Aber wenn der jetzt zum Beispiel zu mir gekommen ist, war ich trotzdem nett
359 zu ihm. Weil mir tun solche Leute, solche Leute eigentlich leid, die, die sich so in sich kehren
360 und nichts mit anderen zu tun haben wollen. Die glauben, dass die anderen was gegen ihn
361 haben, aber es ist gar nicht so. Und der hat die Schule dann einen Tag nach dem Brand
362 dann verlassen. Und der ist bisschen komisch gewesen, also ich glaub, der ist ein bisschen
363 tup [deutet auf seinen Kopf], weiß nicht. Und vielleicht hat er sich gedacht, dass wir etwas
364 gegen ihn haben [unverständlich] weiß nicht. Komische Sache...
365 I1: ...Mhm. Ja.
366 I2: Und wie schätzt du die Atmosphäre sonst im Klassenzimmer so ein?
367 IP10: Atmosphäre?
368 I2: Ja so, wie man miteinander umgeht, ist man nett zueinander oder...
369 IP10: ...Ja schon, man versucht schon, nett zueinander zu sein. Wir Jungs sind bissl lustig
370 alle. Mit, also untereinander aber, es ist alles so auf der Höflichkeitsbasis noch, ja. Wir hatten
371 am Anfang natürlich keine gute Klassengemeinschaft, weil die Klasse war ja
372 zusammengewürfelt, also die einen waren von der ersten B, die anderen von der weiß nicht,
373 also ich weiß es nicht genau, aber ich bin ja von einer ganz anderen Schule. Wir haben uns,
374 wir verstehen uns schon alle eigentlich gut, find ich. Es gibt ein paar Ausnahmen immer.
375 I1: Grundsätzlich gut.
376 IP10: Ja.
377 I1: Okay.
378 I2: Und wenn jetzt wer in irgendeinem Fach nicht so gut ist, unterstützt man den dann oder
379 ist das eher...
380 IP10: ...Ja auf jeden Fall, also wenn man sieht, er kann's nicht gut, dann bietet man Hilfe an.
381 Wenn er sie nicht annimmt, ja, was soll ich machen? Aber jeder, der ein bisschen besser ist,
382 bietet ihm natürlich die Hilfe an. Wenn man sie nimmt, nimmt man sie an, wenn nicht, dann

383 nicht. Mehr als also helfen, kann man ja nicht. Ich kann's ihm nicht ins Gehirn einschleusen,
384 weiß nicht.

385 I2: Und dir wird auch Hilfe angeboten, oder...?

386 IP10: Natürlich, also wenn ich Hilfe brauch, also wegen meinem PC zum Beispiel. Ich hab
387 einen (eigenen) Laptop und ich kann nicht auf die Netzwerke zugreifen. Und da brauch ich
388 halt immer in [Schulfach] und in solchen Sachen mit dem Computer brauch ich halt immer
389 einen USB-Stick, dass sie mir das rüberschicken und so. Also die Sachen, da hilft immer
390 jeder. Das ist unterschiedlich, aber ich frag immer: Kannst du helfen? Kannst es probieren?
391 Kannst es probieren? Sagt nie jemand Nein...

392 I2: ...Mhm. Und wenn wer besser ist in der Schule oder mal in einem Fach bessere Noten
393 schreibt oder so, gibt's da ein, so ein Konkurrenzdenken?

394 IP10: Von meiner Seite aus nicht, das ist mir eigentlich relativ egal. Ich hab's aber selber,
395 eigentlich schon hab ich bisschen bemerkt bei den Mädchen so, dass die sich da aufregen,
396 also wenn die eine bessere Note hat, aber das ist mir eigentlich relativ egal.

397 I2: Also du würdest auch nicht sagen, dass du dich dann vergleichst mit jemanden und dir
398 denkst: Ah, der ist besser...

399 IP10: ...Ich mag Vergleiche überhaupt nicht. Also ich werd ungern mit jemanden verglichen
400 und selbst vergleich ich auch nicht gerne. So jeder ist sein Typ, jeder hat seinen eigenen
401 Verstand. Jeder ist anders, find ich. Von daher mag ich Vergleiche überhaupt nicht.

402 [..]

403 I2: Und dass es Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Klassen gibt? Gibt's sowas?

404 IP10: Wahrscheinlich, aber das ist mir noch nicht aufgefallen. Ich konzentrier mich nicht so
405 auf solche Sachen. Nicht wirklich [lacht].

406 I2: Sondern?

407 IP10: Ich konzentrier mich auf: Was ich nach der Schule mache, ähm wer was braucht, ob
408 ich wem helfen kann, also ich meine nicht in schulischen Sachen. [alle lachen] Was man
409 organisieren kann. Auf solche Sachen, das ist mir sowas von egal.

410 I1: Und was sind deine Pläne dann für die Zukunft?

411 IP10: Am liebsten würd ich Fußballer werden.

412 I2: Aha!

413 IP10: Aber dann muss ich halt bissl was einschränken. [I1 lacht] Wenn sich die Möglichkeit
414 bietet, würd ich natürlich sofort aufhören mit allem. Aber derzeit läuft's nicht so super. Hoffen
415 wir's mal. So schulisch hab ich vor, natürlich die Schule abzuschließen. Dann eventuell
416 Matura weiterzumachen, wenn nicht, dann irgendwas anderes, ich weiß nicht. Ist noch...

417 I1: ...Ist...

418 IP10: ...ein paar Jahre hin...

419 I1: ...Ja, du hast noch Zeit. Und wie, wie versuchst du jetzt deinen Fußball-Traum so zu
420 verwirklichen?

421 IP10: Verwirklichen. Also ich trainiere bei ein, äh bei einem Verein, [Name des Vereins] heißt
422 der. Weiß nicht, den kennt ihr sicher nicht.

423 I1: Nein. Sorry.

424 IP10: Äh auf jeden Fall hatte ich jetzt im September, ich bin in der U18, das ist halt so ähm,
425 U18 ist die letzte U vor der Kampfmannschaft, vor dem, die was, die Großen, die Profis.
426 Profis, nicht alle sind Profis. Auf jeden Fall, U18 bist du zwei Jahre lang,...

427 I1: ...Mhm...

428 IP10: ...erstes Jahr und ich spiele schon im zweiten Jahr und ich und in der U23, ist die
429 Reserve der Kampfmannschaft, spiel ich auch. Und in der Reserve bin ich [Platz der IP10] in
430 der Torschützenliste in der Wiener Fußballverbandliga und da hatte ich jetzt halt ein Angebot
431 von der Austria. War ich dort beim Probetraining, aber die haben gesagt: Es bringt sich
432 nichts für ein halbes Jahr in die Akademie der U18, weil du bist bald fertig. Spiel das Jahr zu
433 Ende und dann schauen wir weiter für die Amateure. Ja. Wenn sich da eine Chance ergibt,
434 würd ich sofort mit allem aufhören. Weil ich glaub schon, dass ich das Zeug dazu hab, aber
435 da braucht's schon einiges.

436 I1: Ja. Und machst du das mit Sport auch nicht, dass du dich nicht vergleichst mit anderen?

437 IP10: Naja, das ist schon was anderes.

438 [alle lachen]

439 I1: Wie schaut's dort aus?

440 IP10: Da ist der Ehrgeiz schon ein bisschen da, ja sicher. Da will man immer der Beste sein.
441 Aber es ist auch ein Teamsport im Match, im Match dann musst du dich auch auf die
442 anderen verlassen können. Weil alleine kannst du nicht das Tor machen. Muss der Ball
443 irgendwie nach vorne kommen. Aber im Training ist es schon so: Wer macht das bessere
444 Tor? Wer läuft schneller? Wer macht das besser, wer macht das besser?

445 I1: Und dann kommt bei dir so die Konkurrenz schon ein bisschen...

446 IP10: ...Bisschen ja.

447 I1: Okay.

448 IP10: Aber daher, dass ich in der U18 eben auch wieder ein Jahr älter bin, ist es schon
449 chilliger als das letzte Jahr, letztes Jahr war schon ein bisschen schwerer mit den Älteren.

450 I1: Ja.

451 I2: Was müsstest du alles verändern, um, wenn du jetzt sagst: Da würd ich dann alles
452 hinschießen. Wenn, wenn du jetzt ein Angebot bekommst?

453 IP10: Meine Lebensweise. Generell. Weil ich steh auf in der Früh, wenn ich was hab, Rauch
454 ich einen und dann komm ich in die Schule, dann in der Schule, während der Schule, wenn
455 wer hat, gehen wir raus, rauchen wir was. Tschik Rauch ich auch paar, ab und zu, wenn ich
456 gestresst bin mit der Schule. Mit dem müsst ich komplett aufhören und überhaupt den
457 Freundeskreis wechseln oder.

458 I2: Mhm.

459 IP10: Weil sonst kommst du da nicht raus.

460 I1: Und ist es dir das wert?

461 IP10: Das wär es mir wert. Und ansonsten wär's mir egal. Und das ist wirklich so mein
462 Traum...

463 I1: ...Mhm.

464 IP10: Ja.

465 I2: Ja du hast jetzt gemerkt, dass wir ähm uns auf Konkurrenz ein bisschen konzentrieren,
466 jetzt, das wär die letzte Frage noch: Erkennst du Konkurrenz zwischen Lehrern hier an der
467 Schule?

468 IP10: Wie meinen Sie das?

469 I2: Hm ob's gewisse [...] hm...

470 IP10: ...eine Hierarchie oder so?

471 I2: Sowas in die Richtung.

472 IP10: Ich glaub schon, also die, was länger an der Schule sind, haben sicher mehr zu sagen,
473 als wer, der neu da ist, ein jüngerer, ein junger Lehrer oder so hat sicher nicht so viel zu
474 sagen wie jemand, der schon 10, 20 Jahre da ist. Glaub ich. Aber so richtig bemerkt oder so,
475 hab ich das nicht wirklich.

476 I2: Mhm. Also scheint das nicht so durch.

477 IP10: M-m.

478 I1: Okay.

479 IP10: Also für die, für die Schüler gilt ja dasselbe, also jeder Lehrer, egal wie alt der ist, ist
480 dein Vorgesetzter sozusagen. Aber zwischen den Lehrern eigentlich nicht, na, nicht wirklich.

481 I2: Und es kümmert dich wahrscheinlich auch nicht so, wie du vorher gesagt hast.

482 [alle lachen]

483 IP10: M-m.

484 I2: Ja super. Wenn du nichts mehr hast, dann...

485 I1: ...Hast du noch...

486 I2: ...sag ich danke...

487 I1: ...Fragen für uns?

488 IP10: Wie alt seid ihr eigentlich?
489 I2: Ich bin 23.
490 I1: Ich bin 29.
491 IP10: 29? Schaust bissl jünger aus.
492 [alle lachen]
493 I1: Ha Ha Ha, das hab ich [lacht]...
494 I2: ...Das hört sie heute schon zum zweiten Mal.
495 IP10: Du eigentlich auch, schaust eher so aus wie 19, 20.
496 I2: Ah, danke.
497 I1: Ja.
498 IP10: Und wohnst du auch in Holland?
499 I2: Nein, ich wohn in Wien.
500 IP10: In Wien?
501 I2: Mhm.
502 IP10: Ja okay. War's das?
503 I1: Ja...
504 I2: ...Das war's.
505 I1: Danke!

TRANSKRIPT 10

Aufnahmetag: 13.02.2015

Aufnahmezeit: von ca. 11:45 Uhr bis ca. 12:30 Uhr

Aufnahmeort: Seminarraum einer Schule

Interviewerin 1: Kim Dusch

Interviewerin 2: Katharina Gredler

I1... Interviewerin 1

I2... Interviewerin 2

IP11... Interviewperson 11

IP12... Interviewperson 12

1 I1: Super, dass ihr da seid! Willkommen.
2 IP12: Danke.
3 I1: Wir stellen mal das...
4 I2: ...Passt...
5 I1: ...Aufnahmegerät. Ich will mal kurz erklären, was, was wir machen. Ähm wir nehmen das
6 Interview auf, ähm und wir werden alles so ganz ausschreiben, was da gesagt wird, aber äh
7 alles, was auf euch persönlich so zurückzuführen ist, also eure Namen und dass wir in dieser
8 Schule sind und alles, das, das wird nicht, nicht herauszufinden sein. Also...
9 IP12: ...Also anonym?
10 I1: Es ist alles ganz anonym und auch Lehrer und so in der Schule werden nicht wissen,
11 dass es von euch ist...
12 IP11: ...Mhm.
13 I1: Ähm ja und wie wir schon erzählt haben, wir schreiben unsere Masterarbeit und wir
14 wollen gerne wissen, ähm, ja wie in einer Schule über Unterricht gedacht wird. Also ob die
15 Schüler zufrieden sind, was sie gut finden, was sie nicht gut finden und wie sie vielleicht, wie
16 sie das vielleicht anders machen wollen, wenn sie die Chance hätten. Ähm habt ihr noch
17 Fragen an uns, bevor wir anfangen?
18 IP12: Also bezüglich dem Unterricht, wie er gestaltet wird oder allgemein Schule...?
19 I2: Allgemein.
20 IP12: Okay.
21 I2: Wir stellen dann im, also wir stellen dann euch eher ein paar genauere Fragen auch...
22 IP11: ...Okay.
23 I2: Ihr sagt uns einfach, was euch dazu einfällt.
24 IP11 und IP12: Okay.
25 IP12: Ganz easy.
26 I2: Ganz easy...
27 I1: Genau [lacht]. Ähm die erste Frage ist, weil wir waren heute bei euch in einer Stunde...
28 IP11: ...Ja.
29 I1: Und ähm wie war diese Stunde für euch? Was habt ihr...
30 IP11: ...Also ich persönlich finde [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ganz gut.
31 Mir gefällt die halt, immer die Stunde. Mir gefällt nur eines nicht, dass wir Laptops tragen
32 müssen, aber sonst passt eh alles.
33 IP12: Ja, wir haben ja das Glück, dass wir die letzte Laptop-Klasse sind. Das heißt, die
34 nächsten Klassen äh tragen, die müssen dann nicht einen Laptop mit sich schleppen.
35 I1: Mhm.

36 IP12: Aber ansonsten, ja der [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde]-Unterricht ist
37 eh immer ganz ruhig...

38 IP11: ...Nein, weil immer diese Sache: Mein Laptop funktioniert nicht, ich kann heute nicht
39 mitarbeiten. Das ist so, das ist ein bisschen mühsam irgendwie. Deshalb wer, wer einen
40 Privat-Laptop hat, hat noch mehr Arbeit sozusagen...

41 I1: ...Mhm...

42 IP11: ...Wenn, wenn der Laptop nicht arbeitet, dann muss man selber ein anders besorgen,
43 wenn's nicht geht, das ist halt einfach zu, zu mühsam.

44 I1: Okay.

45 IP12: Deswegen wird's dann abgestellt. [Unverständlich] keine Laptops mehr.

46 I1: Okay. Und wie, wie wird der Unterricht dann gemacht?

47 IP11 und IP12: Ja wir haben

48 IP12: einen Computerraum...

49 IP11: ...Ja Computerraum.

50 IP12: Aber wir sind, ich frag mich selber, wie das sein soll, weil wir sind so viele Klassen und
51 jeder hat [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] oder [Name eines anderen
52 Fachs mit Laptop-Einsatz] mit der [Name der Schulform-]Klasse und wie sie das dann
53 machen werden, das ist dann deren Sache [lacht]...

54 I1: ...Genau [lacht]. Und wieso gefällt euch [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde]
55 so gut? Was ist alles gut an dieser Unterrichtsstunde, zum Beispiel von heute? Habt ihr so
56 wären so konkrete...

57 IP11: ...Mir ist es...

58 I1: ...Beispiele?...

59 IP11: ...so mit der Frau Professor [Name der Lehrerin] ganz gemütlich. Es ist nicht so, dass
60 wir sozusagen anstrengend und so die ganze Stunde arbeiten, sondern es ist einfach
61 angenehm...

62 IP12: ...Ja, sie gestaltet, versucht uns halt den Unterricht so gut wie möglich und angenehm
63 zu gestalten, aber auf jeden Fall ist es auch wichtig, dass äh man bei ihr vieles lernt. Also ihr
64 ist es sehr wichtig, dass wir dann aus der Schule draußen sind und sagen: Ja, wir haben das
65 gelernt. Dass wir wirklich auch Sachen können und demzufolge tut sie auch, ist sie streng.
66 Aber sie weiß halt ganz genau, wir lassen nach, wenn sie nicht so [unverständlich] an uns
67 zieht, wenn sie nicht so streng ist, dann wird sie wieder etwas strenger, schaut genau hin
68 und es ist immer so. Aber eigentlich...

69 IP11: ...zufrieden...

70 IP12: ...sind wir sehr zufrieden mit ihr, ja.

71 I1: Und wie ist die Stunde so im Vergleich zu anderen Stunden? Von anderen Lehrern?
72 IP12: Angenehmer auf jeden Fall. Da wir auch mit dem Laptop arbeiten und alles eigentlich
73 auf dem Laptop machen, schon angenehmer, als die ganze Zeit auf dem Zettel zu schreiben
74 oder noch irgendwie mitdenken müssen, weil bei anderen Fächern ist es ja ganz anders als,
75 [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] ist ja ein ganz besonderes Fach.
76 IP11: Also ich find nicht, also mir sind die Stunden (ganz), so ähnlich sind die eigentlich alle.
77 I1: Okay...
78 IP11: ...find ich, weil ich mag auch mehr mit der Hand zu schreiben als mit dem Laptop.
79 IP12: Bei mir im Gegenteil, also ich mag's eher mit dem Laptop zu schreiben und für mich ist
80 dann das Fach [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde] etwas ganz anderes als
81 die anderen Fächer.
82 I1: Und ähm bei, wenn du ähm, auf die Lehrerin schaust, wie sind, wie sind andere Lehrer so
83 im Vergleich zu [Name der Lehrperson des Fachs der von uns besuchten Stunde]?
84 IP11: Sie sind fast alle so irgendwie gleich...
85 IP12: ...Ja auf eine Art schon...
86 IP11: ...Ja manche sind ein bisschen strenger, manche nicht, aber...
87 IP12: ...Manche achten auf Sachen, wo andere Lehrer nicht so drauf achten,...
88 IP11: ...Ja...
89 IP12: ...manchen ist andere Sachen wichtiger als für andere Lehrer. Es ist immer
90 unterschiedlich, man muss sich auch wirklich diesem Lehrer anpassen, also wirklich
91 aufpassen: Okay, wir haben jetzt diesen Lehrer, der möchte das so und so haben, müssen
92 wir uns auch so einstellen auf diese Stunde, aber wenn wir das so sagen, ist es schon
93 anstrengend auch irgendwie, aber schaffbar.
94 I1: Okay.
95 IP12: Schaffbar mit vielen Nerven, aber schaffbar [lacht].
96 I1: Ja, ist es eigentlich ein bisschen zu viel, was in der Schule alles zu tun ist?
97 IP12: Für mich schon. Für mich persönlich schon.
98 IP11: Für mich nicht. Für mich ist es...
99 IP12: das Problem...
100 IP11: ...passend...
101 IP12: ...Ja also jeder, jeder von uns sieht das anders, manche sind besser, manche nicht.
102 Für mich persönlich ist das Problem, dass jeder Lehrer zu hohe Erwartungen an uns haben,
103 also für, für deren Fach ist es das Wichtigste. Sie haben nicht so richtig so, sie versetzen
104 sich nicht in unsere Lage, dass wir in auch in anderen Fächern viel Hausübungen haben,
105 dass wir auch in anderen Fächern Schularbeiten haben. Für, für jeden Lehrer ist deren Fach

106 so das Wichtigste. Da muss man auch wirklich immer mitarbeiten und das ist, können sie
107 sich nicht für uns vorstellen, dass es schon so an die Nerven geht. Wir versuchen's ja, aber.
108 I1: Also dann ist der Druck ziemlich hoch.
109 IP12: Ja.
110 I1: Und wie ist...
111 IP11: ...Naja eigentlich ist es (nicht) immer so. Jeder Lehrer will ja, jeder Lehrer interessiert
112 sich ja für sein Fach und nicht für andere Fächer...
113 IP12: ...Aber die sollten dann auch irgendwie bedenken, dass es auch andere Fächer gibt,
114 zum Beispiel Hauptfächer und Nebenfächer...
115 IP11: ...Ja, das schon...
116 IP12: ...Ja die Nebenfächer nicht so in den Mittelpunkt drängen und dass wir immer für die
117 lernen müssen, obwohl wir für Hauptfächer in der Woche Schularbeiten haben und...
118 IP11: ...Ja zum Beispiel in Geschichte müssen wir immer ganz, ganz viel lernen und obwohl
119 das irgendwie ein Nebenfach ist. Das brauche ich ja nicht, wenn ich in einer Bank zum
120 Beispiel arbeite, werd ich ja nicht mit den Kunden über den Zweiten Weltkrieg reden...
121 IP12: ...Ja also ja, da gibt's schon echt, ja, wie soll ich sagen...
122 IP11: ...Oder in Biologie, ich werd da ja nicht [unverständlich] zeigen oder...
123 IP12: ...Das sind eher die Nebenfächer, die uns zu schaffen machen...
124 IP11: ...Ja eh!...
125 IP12: ...anstatt die Hauptfächer.
126 I1: Okay also die Fächer, wo ihr eigentlich denkt, da kann ich nichts oder...
127 IP11: ...[unverständlich] genau das Umgekehrte. Bei uns sind Nebenfächer Hauptfächer
128 und...
129 IP12: ...Ja...
130 IP11: ...Hauptfächer Nebenf...
131 IP12: ...Bei Nebenfächern müssen wir echt schauen, dass wir da überhaupt weiterkommen,
132 weil in den Hauptfächern sind wir eigentlich, sind die meisten immer weiter, nur die
133 Nebenfächer ist immer das Problem, wo viele dabei sitzen bleiben und ich find das einfach
134 nur schlimm. Weil das brauchen wir nicht bei der Abschlussprüfung. Schön und gut, dass
135 man lernen müssen, okay, aber nicht so übertrieben, dass man jede Stunde tausend Prozent
136 geben sein muss.
137 I1: Okay. Also ähm und in so, in so Hauptfächer oder Nebenfächer, habt ihr das Gefühl, dass
138 selbst, dass ihr auch selbst, was von euch selbst in der Stunde einbringen könnt, dass, dass
139 ihr auch...
140 IP12: ...mitgestalten könnt, den Unterricht?

141 I1: Ja.
142 IP11: Ja schon...
143 IP12: ...Es kommt wirklich auf den Lehrer drauf an, aber meistens schon.
144 I1: Okay.
145 IP12: Also manche Lehrer wollen unbedingt, dass wir auch aufzeigen, dass wir sofort fragen,
146 wenn wir nichts verstehen, andere Lehrer wiederum [lacht] schreien uns an...
147 IP11: ...Ja...
148 IP12: ...wenn sie zu schnell reden, dann sollen wir lieber zuhören, obwohl sie zu schnell
149 reden, aber ja. Ich glaub, für die ist es einfach nicht akzeptabel, dass wir noch so jung sind
150 und dass wir das nicht alles gleichzeitig so machen können und das ist für uns schon. Wir
151 bemühen uns sehr und geben unser Bestes, aber jedem das Seine, also jeder Lehrer sieht
152 das anders [lacht].
153 I1: Und wie ist das für dich?
154 IP11: Also für mich ist es so, dass, ja jeder muss es persönlich wissen, hm, wie soll ich
155 sagen, wir müssen das auch wissen, welcher Lehrer was will und wie wir's machen müssen...
156 IP12: ...Ja wie wir drauf klarkommen...
157 IP11: ...Mhm...
158 IP12: ...Ja etwas anderes bleibt uns eh nicht übrig.
159 I1: Also doch, doch da auch anpassen daran, wie...
160 IP12: ...Ja. Anpassen...
161 IP11: ...Wir müssen uns auch anpassen, weil den Lehrern ist es eh egal, die haben ihren Job.
162 I1: Ja das stimmt. Und was, wie, wie ist eure Rolle so in der Klasse? Welche Position habt
163 ihr da? [IP12 lacht]
164 IP11: Wir sind irgendwie alle gleich. Einer für alle, alle für einen...
165 IP12: ...Wir stehen uns schon ziemlich nah.
166 I1: Okay.
167 IP12: Also wir verstehen uns auch alle miteinander gut...
168 IP11: ...Und wenn jemand etwas nicht versteht, dann der, der es weiß, tut ihm erklären. Ja,
169 also es ist für uns schaffbar.
170 I1: Also es wird auch viel geholfen so...
171 IP11: ...Ja...
172 IP12: ...Ja schon, das schon. Wenn jemand was braucht, dann ist wirklich der andere für
173 denjenigen auch da und sagt: Okay komm, äh ich stell dir jetzt meinen Laptop zur Verfügung,
174 damit du was ausdrucken kannst oder die Kopierkarte, wenn auf der eigenen das Geld
175 schon leer ist. Schon. Da hilft man sich doch. Wir wissen alle, wie das ist...

176 IP11: ...Oder im Unterricht, wenn jemand etwas nicht weiß...

177 IP12: ...am besten gleich einflüstern, weil man weiß bestimmt, das ist irgendwie,...

178 IP11: ...Ja...

179 IP12: ...wenn man der Auserwählte von dem Lehrer ist, ja.

180 I2: Und wie wichtig sind die anderen für euch? In der Klasse?

181 IP11: Eigentlich sehr wichtig.

182 IP12: Schon. Schon. Das gehört dazu, Klassengemeinschaft. Weil ich denke, ich finde auch,

183 dass man irgendwie zusammenhalten sollte, da, wenn wir auch Schwierigkeiten mit ein paar

184 Lehrern haben, dass wir auch zusammenhalten und, doch, schon sehr wichtig. Also wäre

185 das nicht vorhanden, gäbe es viel mehr Probleme.

186 I2: Mhm.

187 IP12: Also ich bin froh, dass das wenigstens vorhanden ist [IP11 und IP12 lachen].

188 I1: Und was ist für euch der wichtigste Grund, in die Schule zu gehen?

189 IP12: Zukunft...

190 IP11: ...Ja eine Arbeit zu finden...

191 IP12: ...Ja...

192 IP11: ...weil ohne eine kleine, kleinste Schule kann man nichts machen.

193 I1: Ja.

194 IP12: Ja, ich denke auch, es hat auch wirklich was mit jedem einzelnen Schüler zu tun. Es

195 hat jetzt, manche sagen: Ja, Lehrer, äh meine Eltern zwingen mich dazu. Aber ich denke,

196 das ist dann so ein Schwachsinn, wenn der Schüler das nicht will, dann ist er irgendwie fehl

197 am Platz, weil man muss es auch irgendwie wollen, weil es ist ja jetzt nicht so leicht wie eine

198 Polytechnische Schule. Also man muss sich wirklich auch äh sagen: Ja okay, meine Eltern

199 wollen das, aber ich will das auch unbedingt schaffen für meine Zukunft, da ich halt etwas

200 Besseres sein, werden möchte als andere, die vielleicht untergestellt sind, verstehen Sie?

201 I1: Mhm.

202 IP12: Also die Schüler, die kommen, weil sie sagen: Eltern; da denk ich mir: Okay, dann bitte

203 geh nach Hause. Wenn die meisten, weil das sind eben auch die Schüler, die nicht so die

204 guten sind, also von den Fächern her, die dann wirklich Schwierigkeiten kriegen am Ende

205 des Jahres. Und dann denk ich mir: Warum tut ihr euch das an?

206 IP11: Mhm, Geldverschwendung...

207 IP12: ...Ja sehr. Das ist zu viel Geld und so, auf so eine Art.

208 I1: Also bei euch sind es nicht die Eltern, die sagen: Ihr sollt in eine Schule gehen, oder...

209 IP11: ...Hm nein...

210 IP12: ...Also ich hab mir selber die Schule ausgesucht...

211 IP11: ...Ich hab mir auch, ich wollte zuerst auf [Name einer anderen Schule], aber dann hab
212 ich gleich gedacht: Na, zu schwer...

213 IP12: ...Ich auch, ich auch, ja...

214 IP11: ...Nein, weil ich wohne ja noch nicht seit langem in Wien und deswegen hab ich mir
215 gedacht, wegen den Sprachen: Nein, lieber eine leichtere Schule.

216 I1: Und haben die Eltern dann so Erwartungen an euch? Dass ihr gute Noten schafft oder...?

217 IP11: Ja, aber auch nicht so streng, dass sie sagen: Nur Einser und Zweier geht so, oder...

218 IP12: ...Ja das ist, bei mir haben sie richtig hohe Erwartungen.

219 I1: Ja?

220 IP12: Ja.

221 I1: Woran merkst du das?

222 IP12: Ähm ja [Name der IP selbst] [unverständlich] und ja und dann komm ich mit zwei
223 Vierern nach Hause und dann regen sie sich schrecklich drüber auf, obwohl viele aus der
224 Klasse oder die meisten heutzutage nur mehr Fünfer mit nach Hause bringen und wenn ich
225 denen sag': Ja, seid mal zufrieden, ich hab mir echt die größte Mühe gegeben. Ihr müsst
226 auch mal verstehen, dass es... Weil Eltern und Lehrer haben ja einen ganz anderen Blick
227 drauf. Die denken sich: Schüler ja, ähm die müssen das schaffen, die werden das schaffen.
228 Aber bemerken nicht, was das für eine Last für jeden Schüler ist, jeden Tag so früh
229 aufzustehen, um 7:45 Uhr schon im Unterricht zu sitzen, das ist ja schon bewiesen, dass das
230 voll nicht gut für einen Schüler ist. Also das ist, ja. Damit muss man klar kommen [lacht].

231 I1: Aber wenn ihr zum Beispiel jetzt selbst eine Schule gründen dürftet...

232 IP11: ...Ja.

233 I1: und die ganz gestalten dürftet, wie euch, wie ihr wollt. Genau. Wie würde das dann
234 ausschauen?

235 IP11: Also bei mir würde die Schule erst um neun anfangen.

236 I1: Okay.

237 IP11: Weil das ist irgendwie gemütlich, man kann schon um sieben aufstehen, sich fertig
238 machen und dann zur Schule gehen,...

239 IP12: ...Ja für mich auch...

240 IP11: ...Pausen zehn Minuten die zweite oder dritte,....

241 IP12: ...15 Minuten. Oder vielleicht ein, zwei...

242 IP11: ...20 Minuten...

243 IP12: ...Ja, so eine große,...

244 IP11: ...Ja...

245 IP12: ...so eine Ess-Mittagspause...

246 IP11: ...So um halb elf, so zwanzig Minuten. Und dann wieder so ein paar Stunden, dann
247 nach Hause gehen.
248 I1: Okay.
249 IP12: Ja. Für mich auch...
250 IP11: ...Kein Nachmittag.
251 IP12: Also vielleicht zwei, drei...
252 IP11: ...oder bis drei, vier und dann nach Hause...
253 I1: ...Nach Hause, okay.
254 IP12: Da um neun Schule beginnt,...
255 IP11: ...Ja bis drei, vier...
256 IP12: ...jeder ist dann wirklich auch ausgeschlafen und hat dann viel mehr Energie, doch.
257 IP11: Also ich bemerke das bei mir: Erst ab der zweiten oder dritten Stunde kann ich dann
258 mitarbeiten. Erste Stunde geht gar nichts...
259 IP12: ...Ja eh...
260 IP11: ...Nur wenn mich [ein Lehrer fragt], da kann ich dann nur antworten, das war's [lacht].
261 IP12: Ja bei mir auch, also die erste Stunde ist echt Horror.
262 I1: Okay, also die, die schaffen wir dann ab in eurer...
263 IP11 und IP12: ...Ja [lachen].
264 I1: Und wie würde Unterricht ausschauen? Was für Fächer würdet ihr dort unterrichten?...
265 IP11: ...Ich würd eh so Fächer, wie wir jetzt haben, lassen.
266 I1: Okay.
267 IP12: Schon, schon, man muss schon bei den Wichtigen bleiben, also jetzt nicht gleich alles,
268 [unverständlich] Musikunterricht oder was weiß ich, aber schon, man will ja auch was dabei
269 lernen. Es kommt halt auf den Willen drauf an. Also man will es erreichen, also will man auch
270 sich vor etwas stellen, wo man sagt: Okay, ich muss mich jetzt dahinter, hinterher setzen und
271 anstrengen. Wirklich sich anstrengen und nicht so irgendwas.
272 I2: Findest du Musik zum Beispiel ist jetzt nicht zum anstrengen oder...?
273 IP12: Wenn man, Musikunterricht, wenn's dann wirklich so in den Hintergrund geht, also so
274 Museum und äh Stücke, Theaterstücke und so, wenn man die alten Künstler und so, ja, das
275 wäre interessant. Aber bei so einer Schule, [Name der Schulform], sind wir in einer [Name
276 der Schule]?...
277 I2: ...Mhm...
278 IP12: ...[unverständlich]...
279 IP11: ...Ich hätte auch gern so eine Musikstunde, ich hab die in [Herkunftsland der IP11] so
280 eine Musikstunde, es war dann so ur so angenehm und es war super.

281 IP12: Ja, man braucht eine Stunde, denk ich, am Tag...

282 IP11: ...Und es war auch so eine Zeichenstunde,...

283 IP12: ...Ja...

284 IP11: ...wo wir halt gezeichnet haben. Ja, wir haben so ein Thema bekommen...

285 I1: ...Mhm...

286 IP11: ...und dann musste es gezeichnet werden.

287 IP12: Ja so eine Stunde sollte es geben, zur Abwechslung. Nicht immer Rechnen,

288 Mathematik, Deutsch, [Name des Fachs der von uns besuchten Stunde], wo wir wirklich

289 immer jedes Mal so mit dem Hirn konzentriert, dauerhaft konzentriert sein müssen, sollte es

290 schon, weil ich meine, Lehrer wissen das ja schon. Sie haben das ja alles schon im Hirn.

291 I1: Mhm.

292 IP12: Aber erwarten sich, dass der Schüler innerhalb, wenn man sich vorstellt, innerhalb

293 eines Tages so viel Information von jedem Fach, dass man sich so vieles merken muss. Ich

294 verstehe die Lehrer nicht, die waren ja auch mal jung [lacht] und müssten uns eigentlich

295 verstehen können, aber nein. Mit der Zeit ändert man sich halt, das Alter und so [lacht]

296 [unverständlich].

297 I1: Also wie, was wär gut für Lehrer in eurem Alter an eurer Schule, was sollen die machen?

298 IP12: Wir haben zum Beispiel einen Lehrer an der Schule, also wir nicht, er unterrichtet aber

299 auch in [Name der Schule], also aber andere, andere Klassen. Den hatten wir mal als

300 Supplierung und der meinte, er hat selber eine Klasse, sag ich dir [zu IP11] dann, ich weiß

301 jetzt nicht genau seinen Namen, aber er meint halt, er hat selber eine Klasse und er will

302 denen, er gibt denen nie Hausübung, weil er selber drei Kinder hat und die jeden Tag so

303 fertig von der Schule kommen und von jedem Fach so viel Hausübung kriegen und sie

304 einfach am Abend voll, man geht auch irgendwie teilweise voll nervlich kaputt, weil es so

305 eine Belastung ist. Und er so: Ich weiß, wie es ist, ich seh es meinen Kindern an und das tu

306 ich mir einfach nicht an. Ich mach Stoff im Unterricht, weil ich denke, im Unterricht lernt man

307 am meisten. Also man muss wirklich nur aufpassen und mitarbeiten. Dann kriegt man auch

308 am meisten viel mit. Dann nützen keine vielen Hausübungen, wo man sich nicht auskennt.

309 Das, das hat irgendwie keine Logik dahinter. Und von daher, der hat, der gibt zum Beispiel

310 nie Hausübungen und das find ich echt super.

311 IP11: Ich würd Hausübungen nur in Hauptfächern machen,...

312 IP12: ...Ja, das schon...

313 I1: ...Okay...

314 IP11: ...weil das sind irgendwie die Wichtigsten. Und da soll man ja ein bisschen Übung

315 machen, zum Beispiel Englisch, Deutsch, so was. In Nebenfächern würd ich gar keine geben.

316 IP12: Im Unterricht machen, aber Hausübungen, ich weiß...

317 IP11: ...vielleicht ein paar mal so irgendwas nachdenken zu Hause, so wie in [Schulfach],...

318 IP12: ...Ja so...

319 IP11: ...eine kleine Präsentation sich auswählen, ein bisschen darüber erzählen zu können,
320 aber sonst so irgendwas zu schreiben, was lange dauert, m-m.

321 I1: Okay.

322 IP12: Wir hatten ja voriges Jahr auch Nachmittagsunterricht,...

323 IP11: ...Ja...

324 IP12: ...das heißt jeden Tag bis 16:30 Uhr von 7:45 Uhr und das war arg. Und dann noch so
325 viele Hausübungen, das fand ich einfach nur schlimm.

326 IP11: Ja.

327 IP12: Das kann man nicht mal einem Schüler in unserem Alter, 14, 15 Jahren, äh zutrauen,
328 weil es wirklich nervlich ur belastend ist. Das versteh ich halt nicht von den Lehrern, was sie
329 sich genau von uns erwarten. Weil's zu viel ist, es ist einfach zu viel.

330 I1: Ja. Also euer Schultag würde eher kürzer sein.

331 IP12: Ja.

332 IP11: ...Naja...

333 I1: Und ohne Hausübungen...

334 IP12: ...Viel Sport...

335 IP11: ...Kürzer als unserer, schon so acht...

336 IP12: ...16, 17 Uhr, doch, das würd ich schon...

337 IP11: ...[unverständlich] vom Tag, aber...

338 I1: ...Okay.

339 IP11: Nicht, dass es immer so anstrengend ist.

340 IP12: Man muss halt auch kurz ein bisschen abschalten können...

341 IP11: ...Ja...

342 IP12: ...Man kann sich nicht durch konzentrieren. Und die Pausen, fünf-Minuten-Pausen, das
343 find ich ja lächerlich.

344 IP11: Das ist zu kurz für mich,...

345 I1: ...Ja...

346 IP11: ...weil auch hier muss man ja runter, rauf,...

347 IP12: ...Ja...

348 IP11: ...runter, rauf...

349 IP12: ...Bis man die Stiegen mal unten ist, sind zwei Minuten...

350 IP11: ...Und da sagen Lehrer: Warum seid ihr zu spät?...

351 IP12: ...Ja...

352 IP11: ...Wie soll ich das schaffen, ich kann ja nicht fliegen...

353 I1: ...Ja...

354 IP12: ...Und dann noch Sachen wegräumen vom vorigen Fach, Sachen äh, äh einräumen für
355 das nächste Fach und ich mein, man ist auch so hungrig oder durstig, man will ja etwas
356 Nahrung zu sich nehmen und das kann man nicht, dazu kommt man nicht. Man möchte dann
357 vielleicht noch aufs Klo, dann macht man nur das Wichtigste, erledigt man das Wichtigste,
358 damit man im Unterricht pünktlich kommen kann. Aber ja, bei mir ist es das größte Problem
359 in Wirklichkeit,...

360 IP11: ...Ja...

361 IP12: ...das schaff ich dann nicht. Ich kann das einfach nicht. Es ist für mich zu kurz. Und ich
362 bin überhaupt eine, die, also wenn's mir schlecht geht, dann geht's mir richtig schlecht und
363 da, da ist es mir dann egal, was der Lehrer dazu sagt. Wenn ich jetzt was zum Essen haben
364 möchte, dann werd ich, dann möchte ich es, weil ich keine Energie mehr habe. Das nützt mir
365 ja nichts, wenn ich dem Lehrer da vor sitze und nicht mitarbeiten kann, dann nützt es ja
366 nichts, wenn ich im Unterricht bin, wenn ich mich nicht gestärkt hab...

367 IP11: ...Ja, das ist so [unverständlich].

368 IP12: Ich meine, Lehrer kommen auch zu spät,...

369 IP11: ...wenn sie...

370 IP12: ...dann auch gegessen haben, bei denen kann man ja auch nichts sagen. Ja.

371 IP11: Das ist auch irgendwie (nicht), wenn die zu spät kommen, es gibt ja manche Lehrer,
372 die bei uns zu spät kommen, so fünf bis zehn Minuten...

373 I1: ...Mhm...

374 IP11: ...und dann sagen sie nichts. Und wenn jemand fünf Minuten oder zehn Minuten zu
375 spät kommt, dann sagen sie: Wo warst du? Ja, wo warst du eigentlich [Anm.: IP11 meint
376 einen Lehrer], wenn du zu spät gekommen bist? [I1 lacht]

377 IP12: Ja wirklich!

378 I1: Also...

379 IP11: ...Und das ist wahrscheinlich so, die sind ja älter und man sollte schon Respekt haben
380 aber sie sollten auch für uns Respekt haben...

381 IP12: ...Aufbringen ja, ich finde jeder Mensch soll respektiert werden. Man bringt ja diesen
382 Menschen gegenüber Respekt, wo man auch Respekt kriegt.

383 I1: Ja.

384 IP12: Ich find, das ist wichtig, egal ob Schüler oder Lehrer. Natürlich ist der Lehrer, steht an
385 höherer Stelle, also am längeren Hebel, sitzt am längeren Hebel, aber man muss auch, man
386 muss auch aufpassen, wie wir mit den Lehrern reden...

387 IP11: ...Ja.

388 IP12: Aber ich, ich sag das dann auch offen und ehrlich, also ich, ich sag, aber dann kommt
389 das wieder falsch rüber, obwohl ich es mit einer normalen Tonlage rede. Ich meine, die
390 erwarten von uns Ehrlichkeit, aber wenn man das denen dann sagt, dann sagen sie: Das ist
391 kein, das ist nicht der entsprechende Ton...

392 IP11: ...Ja...

393 IP12: ...Ich meine, soll ich's ihnen vorsingen oder vorlachen? [I2 lacht] Das versteh ich
394 einfach nicht. Das ist unpackbar, ja, das, das ist echt.

395 I1: Sind sie dann nicht so fair, oder...

396 IP11: ...Ja so irgendwie, die nicht so fair,...

397 IP12: ...Ja...

398 IP11: ...wir sind vielleicht viel mehr ehrlicher als die Lehrer.

399 IP12: Ja. Auf jeden Fall. Das so und so.

400 I1: Woran liegt das, denkt ihr? [...]

401 IP12: Ja manche Lehrer machen eben den Unterricht so, dass sie, manche Lehrer haben
402 null Ahnung, wie man Unterricht gestaltet. Die reden nur...

403 IP11: ...Ja wir haben eine Lehrerin,...

404 IP12: ...pausenlos...

405 IP11: ...sie macht den Unterricht so, sie macht das Buch auf, liest uns, also erzählt uns, was
406 sie im Buch sieht und das war's. Wer es verstanden hat, hat es verstanden, wer nicht,...

407 IP12: ...Und wenn man einmal nachfragt,...

408 IP11: ...sein Problem...

409 IP12: ...dann heißt es: Ja spitz deine Ohren und hör zu. Wird man gleich so, so angegriffen.
410 Also und wiederum bei anderen Lehrern sagen sie, bitten sie einen sogar jede fünf Minuten:
411 Fragt nach, wenn ihr nichts versteht...

412 IP11: ...Ja...

413 IP12: ...und wiederholen sich wirklich fünf, sechs Mal...

414 IP11: ...Ja Lehrer sind auch immer unterschiedlich...

415 IP12: ...Es kommt, es kommt wirklich auf den Lehrer drauf an...

416 I1: ...Ja.

417 IP12: Es kommt alles auf den Lehrer drauf an. Ja diese eine Lehrerin gibt uns gar kein
418 Arbeitsblatt, weder noch, irgendwas. Die anderen geben so Arbeitsblätter, also hängt vom
419 Lehrer ab, kann keinen Unterricht gestalten, einer doch, einer schon.

420 I2: Was heißt das für dich, dass einer Unterricht gestalten kann? Also was ist ein guter, was
421 ist eine gute Gestaltung?

422 IP12: Für mich gehört dazu auf jeden Fall Arbeitsblätter, Übungen gemeinsam machen,
423 etwas lesen, ähm dass jeder auch äh etwas mit, mit, also an dem Unterricht teilnimmt. Und
424 nicht nur, dass der Lehrer durch redet und dann kaum...

425 IP11: ...kaum etwas versteht...

426 IP12: ...eingeschüchtert, ja man versteht nichts und wenn man fragen will, wird man
427 eingeschüchtert beziehungsweise traut man sich nicht mehr zu fragen. Das ist...

428 IP11: ...(weil sie gleich schreien)...

429 IP12: ...ja und wenn's einfach nur zu schnell geredet wird, so schnell wie ich jetzt gerade
430 rede, das ist ja unfassbar [IP12 spricht extra schnell], wirklich so schnell, Sie können sich
431 das nicht vorstellen, wenn Sie diesen Lehrer treffen würden [I1 lacht]...

432 IP11: ...du musst das nicht vorzeigen.

433 IP12: Ja ich glaube, sie hatten, ich weiß nicht, ob Sie uns verstehen, aber es ist wirklich so.
434 Diesen Lehrer hatte ich auch gerade davor, aber es ist, ja [...] schlimm.

435 I1: Also wenn ihr jetzt so schaut, wie ihr dann in der Schule, wie ihr euch verhält und wie das
436 daheim ist, ist da ein großer Unterschied?

437 IP11: Also bei mir ist es nicht. Es ist gleich zu Hause, Schule, gleich.

438 IP12: Bei ihr ist es gleich, bei mir gar nicht [I1 lacht]. Also ähm verhaltensmäßig, so lustig
439 drauf sein und so, hyperaktiv und so bin ich eher in der Schule und zu Hause die ganz
440 Ruhige. Also aber selber, aber ich sag das auch so...

441 IP11: ...Wieso?...

442 IP12: ...Keine Ahnung, weil ich in der Schule eher mich ablenken möchte, ja. Weil ich das zu
443 Hause nicht so zur Verfügung hab, da lenk ich mich eher in der Schule ab, in den Pausen
444 und so und hab meinen Spaß, wenn ich ganz genau weiß, dass ich zu Hause wieder down
445 bin.

446 IP11: Okay dann kann ich sagen, das ist bei mir zu Hause, ein bisschen mehr Freiheit hab
447 als in der Schule, aber eigentlich ist's gleich. Eigentlich, ich bin so wie ich bin. Ob entweder
448 in der Schule oder zu Hause, das ist das Gleiche.

449 I1: Das ändert sich nicht.

450 IP11: Ja. Vielleicht ein bisschen mehr Freiheit zu Hause, aber wieso? Hier hab ich auch
451 Freiheit. Ich sag hier meine Meinung, ich sag zu Hause meine Meinung...

452 IP12: ...Das mit Meinung, ja das sowieso...

453 IP11: ...Mit Meinung und egal, mit was...

454 IP12: ...Das schon, aber ich meine jetzt Verhalten...

455 IP11: ...Verhalten auch so.

456 I2: Du sagst, du hast dann Spaß in den Pausen, wie, oder auch im Unterricht?

457 IP12: Ähm [IP11 und IP12 lachen].

458 I2: Oder was macht dir Spaß an der Schule?

459 IP12: Naja manchmal sind wir in der Klasse so, manchmal sind wir aufgedreht, manchmal

460 finden wir alles lustig. Ein, einer sagt was Lustiges, alle anderen lachen gleich drauf, so ein

461 äh gute-Laune-Macher [Handy von IP12 vibriert]. Gute-Laune-Macher und ähm ja, das ist

462 halt. Ja und in den Pausen unterhält man sich dann mit den Freunden, kommt ein bisschen

463 runter, aber man hat eben das Gefühl, mal schnell drei Minuten von den restlichen fünf

464 Minuten noch Pause zu haben [lacht]. Ja.

465 I1: Und was macht dir Spaß an der Schule?

466 IP11: Unterricht, Freunde, alles, was man hier hat.

467 IP12: Außer Lehrer [lacht].

468 IP11: Na, Lehrer sind auch so freundlich. Es kommt, wie wir schon gesagt haben, auf den

469 Lehrer, aber es sind fast, alle sind auch freundlich.

470 IP12: Ja...

471 IP11: ...Die sind nicht so wie Hexen sozusagen, also...

472 IP12: ...Natürlich haben manche Lehrer die Tage, aber das ist ja normal, das haben wir

473 auch...

474 IP11: ...Das ist auch so, dass wir manchmal...

475 IP12: ...Manchmal, das geben wir ehrlich, also offen und ehrlich zu, manchmal sind wir

476 genauso übergeschnappt oder haben eine schlechte Laune und ja...

477 IP11: ...von den [Pausen] manchmal so...

478 IP12: ...gereizt, sind gereizt...

479 IP11: ...Wenn wir Pause haben so zwischen den Stunden, ein, zwei Stunden zwischen den

480 Unterrichten, dann sind wir auch manchmal hyperaktiv.

481 IP12: Ja sehr.

482 IP11: Dann machen wir [unverständlich], dann kann nicht der Lehrer freundlich zu uns sein...

483 IP12: ...Ja, dann geben es den Lehrern zu...

484 IP11: ...wo wir quasi manchmal...

485 I1: ...Ja...

486 IP12: ...Da geben wir auch selber zu,...

487 IP11: ...Ja...

488 IP12: ...dass was die Lehrer immer sagen: Am Nachmittag ist es schwer, sich zu
489 konzentrieren. Ja.

490 IP11: Wenn man schon Pause gehabt hat und dann, da war man draußen, da ist man
491 wirklich zu hyperaktiv...

492 I1: ...Ja. Es ist schwierig, wieder...

493 IP11: ...man kann sich nicht so schnell beruhigen...

494 IP12: ...braucht Zeit herunterzukommen und wirklich...

495 IP11: ...Ja, wir brauchen wirklich dann mehr als so circa halbe Stunde,...

496 IP12: ...Ja...

497 IP11: ...brauchen wir, bis es wirklich so ruhig ist und bis man arbeiten kann.

498 I2: Und äh ihr habt schon ein bisschen darüber geredet, wie wichtig sind denn die anderen
499 aus der Klasse für euch? Oder generell Mitschüler?

500 IP12: Doch, manche, also ich hab auch aus der Klasse Freunde gefunden...

501 IP11: ...Ja.

502 IP12: Freunde, gute, sehr gute Freunde, mit denen ich mich jetzt auch privat fast jeden Tag
503 treffe. Das schon.

504 IP11: Also ich glaub, in jeder Klasse hat jede Person einen, der...

505 IP12: ...Ansprechpartner, einen Ansprechpartner...

506 IP11: ...Ja, und die anderen daneben...

507 IP12: ...Ja.

508 I1: Okay...

509 IP12: ...Gibt's die eher, mit denen man sich äh sehr gut versteht und dann gibt's die anderen,
510 mit denen man sich nicht so gut versteht beziehungsweise wo es geht. Klassenkameraden
511 halt. Auf dieser Basis. Mit anderen versteht man sich...

512 IP11: ...Aber wir sind trotzdem alle zusammen,...

513 IP12: ...Ja, wir kennen uns...

514 IP11: ...obwohl jeder irgendwo (was zu sagen hat)...

515 I1: ...Aber auch wirklich eine Gruppe.

516 IP11: Ja.

517 IP12: Ja, das schon.

518 I1: Und gibt es noch kleine Gruppen innerhalb der Gruppe oder...

519 IP11: ...M-m, ich würd nicht sagen...

520 IP12: ...Nicht mehr [lacht].

521 IP11: Es gab vielleicht am Anfang, wo wir...

522 IP12: ...Ja...

523 IP11: ...uns nicht alle gekannt, gekannt haben...

524 IP12: ...Wir sind ja eine zusammengesetzte Klasse und da gab's schon ein paar Gruppen,
525 zwei Klassen sind aufeinander gesetzt und ja, das schon am Anfang. Aber bis wir uns dann
526 alle gut kannten, gab's gar keine Probleme mehr.

527 I2: Und ihr habt gesagt, dass ihr euch auch gegenseitig unterstützt, wenn wer...

528 IP11: ...Ja...

529 I2: ...irgendwas braucht oder so...

530 IP11: ...Ja...

531 I2: ...Machen das alle, also jeder und jede...

532 IP11: ...Ja...

533 I2: ...und jeder mit jedem?...

534 IP12: ...Die meisten schon.

535 I2: Mhm.

536 IP12: Ja, die meisten schon. [Handy von IP12 vibriert nochmals] Die meisten schon. Das
537 gibt's ja nicht, immer diese Menschen [auf das Handy bezogen].

538 I2: Und wie ist das, wenn jetzt wer eine bessere Note zum Beispiel schreibt und du dann
539 eine schlechtere oder du eine bessere und so, vergleicht man sich da?

540 IP11: Mh nein.

541 IP12: Ich glaub, jeder ist sein, also froh über seine eigene Note, wenn man mal die bessere
542 hat als die andere geschrieben hat, aber vergleichen nicht richtig. Man, man weiß halt, das
543 ist in diesem Fach seine Schwäche, seine Stärke,...

544 IP11: ...Ja...

545 IP12: ...jeder ist anders in irgendeinem Fach und deswegen, von daher, nein. Nicht wirklich.

546 I2: Und so ähm, wirklich Konkurrenz dann überhaupt...

547 IP11: ...m-m...

548 I2: ...also...

549 IP11: ...Nein.

550 IP12: Nicht wirklich, bei uns ist das voll unterschiedlich. Es gibt manche, die sind sehr gut,
551 manche nicht so gut, manche mittelmäßig, aber man versucht sich dann untereinander zu
552 helfen.

553 I2: Mhm.

554 IP12: Das schon.

555 IP11: Mhm es ist bei uns...

556 IP12: ...Ja, bei uns wird man sehr herzlich aufgenommen.

557 I1: Oh [alle lachen]. Das haben wir schon bemerkt.
558 IP12: Das ist auch nur die halbe Gruppe. Die andere Hälfte, die haben Sie noch nicht erlebt.
559 I1: Okay [lacht].
560 I2: Würden wir da was anderes hören?
561 IP11: Nein, die sind auch super...
562 IP12: ...Die sind auch ganz lieb. Ganz nett...
563 IP11: ...In der anderen sind viel mehr so Burschen halt als Mädchen,
564 I1: Okay...
565 I2: ...Und zwischen unterschiedlichen...
566 IP11: ...aber eh nett...
567 I1: ...Okay.
568 I2: Und zwischen unterschiedlichen Klassen? Gibt's das, dass man sagt: Wir haben die
569 bessere Klasse...
570 IP12: ...Diesbezüglich war ja vor, vor kurzem mit dem Brand. Da ist unser Klassenzimmer
571 abgebrannt, dass unsere Klasse abgebrannt wurde und man uns gleich von allen Lehrern,
572 von allen Schülern als schuldig abgestempelt hat. Also wirklich, da kam eine Lehrerin rein als
573 Supplierstunde,...
574 IP11: ...Ja...
575 IP12: ...die uns supliert hat und meinte: Warum seid ihr in diesem kleinen Raum? Weil wir
576 waren im dritten Stock in dieser Durchgangsklasse, weil wir so viele sind und das hat dann
577 so arg ausgeschaut. Und...
578 IP11: ...die Klasse ist einfach zu klein...
579 IP12: ...Ja, die war zu klein, weil wir so viele sind und wir meinten halt: Ja, das ist nicht
580 unsere echte Klasse, weil unsere abgebrannt wurde und sie so: Ach, ihr seid diese
581 schlimmen Schüler, wir haben schon vieles von euch gehört. Wir waren einfach nur so
582 schockiert und haben gesagt: Warum, bitte denken Sie logisch, ja Sie sind eine Lehrerin, wir
583 hatten eine Traumklasse im ersten Stock, jede, jede Klasse...
584 IP11: ...Ja jede...
585 IP12: ...wünscht sich, von diesen fünf Stöcken im ersten ein Jahr lang zu sein. Und gleich im
586 ersten Stock, warum sollten wir unsere Klasse vergasen? Vergasen [lacht]...
587 IP11: ...Verbre...
588 IP12: ...Verbrennen, warum sollten wir unsere Klasse verbrennen?
589 IP11: Die Direktorin hat uns auch beschuldigt...
590 IP12: ...Ja...
591 I1: ...Ja?...

592 IP11: ...[unverständlich]...

593 IP12: ...Aber unser Klassenvorstand, der hat sich da für uns eingesetzt und hat der Direktorin
594 gesagt, dass sie nicht dazu berechtigt ist, weil, weil wir noch nicht wissen, wer das war und
595 sie kann das nicht einfach bei anderen Lehrern verbreiten. Und...

596 IP11: ...Und, und wenn, wenn es jemand von unserer Klasse wäre, dann so ja, dann nicht
597 die ganze Klasse beschuldigen, weil...

598 IP12: ...Mh ja. Die Mädels...

599 IP11: ...Ja...

600 IP12: ...waren ja gar nicht mal da zu der Zeit. Und die Jungs waren turnen. Trotzdem hat
601 man die beschuldigt, in den ersten zwei Stunden in die Klasse rauf gekommen zu sein und
602 die Klasse angezündet zu haben und turnen gegangen zu sein. Weil die Turn..., unsere
603 Turnsäle sind im Erdgeschoss und natürlich, jeder Junge kommt in der Früh mit den
604 Turnsachen und geht gleich ins Erdgeschoss. Keiner würde sich noch die Mühe geben, um
605 in die Klasse zu gehen. Und trotzdem hat man uns beschuldigt! Es gibt einfach Sachen, wo
606 man sich denkt: Warum sollte man das tun? Kein normaler Mensch würde das tun. Und
607 trotzdem beschuldigt man sich, weil drei, eine Woche vorher gab's bei uns einen Wasserfall,
608 ähm die Klasse war überschwemmt. Ich bekam einen Stromschlag davon und ich denke
609 einfach nur, dass sie uns, es uns jemand auf uns abgesehen hatte und gleich eine Woche
610 danach ein Brand, das kann ja nicht alles Zufall gewesen sein. Und von daher find ich's
611 einfach nur absurd und.

612 I1: Wie reagieren andere Klassen dann darauf, dass es mit eurer Klasse sozusagen passiert
613 ist?...

614 IP11: ...Ja unterschiedlich...

615 IP12: ...Unterschiedlich, es gibt manche, die...

616 IP11: ...Manche wundern sich...

617 IP12: ...sagen...

618 IP11: ...und manche auch nicht...

619 IP12: ..Ja...

620 IP11: ...Aus. Keine Ahnung [unverständlich].

621 IP12: Ähm aber die meisten sagen: Ja wisst ihr, wer das war? Nicht: wer von euch es war.
622 Weil sie uns eigentlich, weil sie wissen, Schüler halten untereinander, keiner würde seine
623 eigene Klasse anzünden. Die fragen uns gleich: Wisst ihr schon, wer das gewesen sein
624 könnte...

625 IP11: ...eine andere Klasse als meine, um ehrlich zu sein.

626 IP12: Ja und einfach nur und dass die Lehrer uns so kommen.

627 I2: Warum glaubt ihr, hat man es jetzt da so auf, auf eure Klasse abgesehen? Seid ihr
628 irgendwie schon vorher aufgefallen oder...?

629 IP12: Also unsere Klasse, also meine Klasse, ich komme ja aus der A-Klasse und sie kommt
630 überhaupt aus einer anderen Klasse...

631 I2: ...Mhm...

632 IP12: ...Mh ich wurde mit einer B-Klasse, ward ihr vorher B voriges Jahr...

633 IP11: ...Du warst C und die anderen waren B und ich war...

634 IP12: ...Ich war A und die anderen waren B...

635 IP11: ...Hm...

636 IP12: ...Also A auf B wurde zusammengelegt und äh die A-Klasse war halt sehr, relativ
637 bekannt durch viele Schüler, die voriges Jahr aus unserer Klasse geflogen sind, ähm aber
638 mit jedem einzelnen Schüler, wüsst ich jetzt nicht, wer was gegen uns hätte, weil wir sind
639 schon so eine Klasse, die uns, die sich mit den meisten Klassen äh sehr gut versteht und
640 Schüler halt untereinander. Und ja, wir verstehen das nicht, wir können sowas nicht
641 verstehen. Ich meine, die Klassen sind ja auch immer offen, da kann wirklich jeder rein- und
642 rausspazieren...

643 IP11: ...Ja überhaupt in der Früh, wenn keiner da ist,...

644 IP12: ...Ja, die sagen...

645 IP11: ...da kann man ja nicht sehen, wer drinnen war und wer nicht.

646 IP12: Und die sagen ja selber, der Herr [Name eines Lehrers] sagt selber, dass da sehr oft
647 Menschen, fremde Menschen, die gerade zur Arbeit oder so fahren, kommen kurz vorbei,
648 um keine Ahnung was in der Schule zu machen...

649 IP11: ...Ja es sind sehr viele Externe da...

650 I1: ...Mhm.

651 IP12: Ja, dass die immer da sind und alle Klassenräume sind aufgesperrt. Also es war
652 eigentlich Zufall, dass es genau unsere Klasse getroffen hat oder es hat jemand auf uns
653 abgesehen.

654 I1: Ja.

655 IP12: Wegen dieser Wasser-Dings.

656 I1: Und ihr habt gesagt, dass es ähm, dass die Klassenlehrerin hat euch dann verteidigt?

657 IP11: Ja.

658 I1: Und es gibt es so dann Unterschiede wie, wie Lehrer sich zueinander verhalten, gibt es
659 da vielleicht so Streitigkeiten oder so unter Lehrern, bemerkt ihr da was?

660 IP11: Ich glaub nicht.

661 IP12: Also die würden das jetzt auch nicht offen, also so zugeben: ich versteh mich mit
662 diesen Kollegen nicht und...

663 IP11: ...Ich würd sagen, die sind alle gut befreundet.

664 IP12: Also ich weiß, dass die Frau Professor ähm, die unsere BWZ...

665 IP11: ...Ähm, [Name der Lehrerin]...

666 IP12: Ja, die uns gesagt hat, ähm bei denen ist es so: Manche verstehen sich besser,
667 manche wollen dann so einen [unverständlich], so einen Kollegen...

668 IP11: ...Manche sind nur

669 IP11 und IP12: Arbeitskollegen

670 IP11: und manche sind...

671 IP12: ...sehen sich auch als Freunde, also es ist genau so unterschiedlich...

672 IP11: ...Ja...

673 IP12: ...wie mit Schülern...

674 IP11: ...aber...

675 I1: ...Wie in der Klasse...

676 IP11: ...ich glaub aber, sie würden nicht sagen, dass, dass sie nicht alle befreundet sind...

677 IP12: ...Ja, eh nicht. Also dass sie manchmal, also wie wir manche als Klassenkolleginnen...

678 IP11: ...Genau...

679 IP12: ...und manche als Freundinnen sehen, so sehen sie manche als Arbeitskolleginnen
680 und Freunde auch ein paar.

681 I2: Und wenn wir nochmal kurz über, über Noten reden...

682 IP11: ...Mhm...

683 I2: ...Wenn, wenn jetzt mal eine Note eher daneben geht oder so, wen seht ihr dann
684 verantwortlich dafür? Seht ihr das eher, findet ihr das eher, seid ihr da eher selbst
685 verantwortlich oder eher der Lehrer vielleicht auch oder andere Faktoren...

686 IP11: ...Ich würde sagen, man ist immer selbst an seiner Note schuld. Weil wenn jemand
687 lernt, dann kann er nicht eine schlechte Note haben. Und wenn jemand nicht lernt, ja logisch,
688 eine schlechte Note...

689 IP12: ...Das schon, aber wenn du an Geschichte denkst?

690 IP11: Na, da ist's auch so.

691 IP12: [Name einer Schülerin] hat keine Ahnung wie viel geschrieben...

692 IP11: ...Ja...

693 IP12: ...und hat nur...

694 IP11: ...Ja.

695 IP12: Da hab ich sogar weniger gelernt...

696 IP11: ...Ja sie will immer alles genau wissen, dann, dann weißt du's, dass du immer alles
697 genau aufschreiben musst und nicht irgendwie daneben...

698 IP12: ...Ja aber wenn sie...

699 IP11: ...Dann bin ich selber schuld, wenn ich irgendwas daneben schreibe und nicht immer
700 das, was sie haben will.

701 IP12: Ja schon, aber es war, es ist einfach auch so viel, dass man jetzt nicht genau weiß,
702 was, man kann sie nicht einschätzen, was sie uns fragt. Einfach zu viel und na, einfach
703 überhaupt allgemein bei Schularbeiten, wenn sie, wenn man sie jetzt die bessere Note oder
704 ein, ein, eine positive Note um einen Punkt oder um ein null-Komma-keine-Ahnung-was
705 verpasst hat, dann ärgert mich das schon sehr, dann ärgert man sich schon sehr darüber
706 und wenn man sieht, bei einem Beispiel, dass man es einfach eigentlich richtig gemacht hat,
707 sie diesen Punkt aber nur zählt, wenn das andere auch richtig ist, dann denkt man sich
708 schon so: Bitte?

709 IP11: Okay, das schon so mit diesen halben Punkten und so und dann null Komma
710 irgendwas, das find ich auch. Entweder man hat es richtig oder hat man's nicht richtig.

711 IP12: Ja eben, das find ich auch...

712 IP11: ...So wie [Buchungssätze], es ist richtig oder es ist nicht richtig.

713 IP12: Ja. Aber wenn man jetzt einen Vierer oder so um drei, vier Punkte nicht hat, dann hast
714 sicher nicht genug geschrieben...

715 IP11: ...Ja...

716 IP12: ...Aber wenn es um einen halben Punkt oder so, dann, das liegt dann schon am Lehrer
717 [lacht]...

718 IP11: ...Deshalb halber Punkt nützt ja auch nichts, dann hast du Vier minus, so hast du Fünf,
719 Fünf plus. Aber du kommst eh...

720 IP12: ...Na sicher.

721 I2: Und dann wollen wir euch zum Schluss noch fragen, wie ihr so euer weiteres Leben seht?
722 Habt ihr euch schon Gedanken gemacht? Was kommt nach der Schule?

723 IP11: Aufbaulehrgang. Also nach der [Name der Schule] kommt dann Aufbaulehrgang...

724 I1: ...Mhm.

725 IP11: Dann schauen wir weiter. Vielleicht Studium, aber ich weiß nicht. Eher so...

726 I1: ...Nein, hast du...

727 IP11: ...eher so arbeiten...

728 I1: ...Okay.

729 IP11: Weil dann werde ich irgendwie zu alt für arbeiten. Ja.

730 IP12: Ähm für mich, ich, ich wollte am Anfang, ich bin in diese Schule gekommen mit, äh
731 dass ich nach der Abschlussprüfung dann Aufbaulehrgang mache. Aber ich weiß nicht, ob
732 ich dann noch diese Nerven dazu habe. Also ich will dann schon Richtung mein Traum
733 gehen, was ich jetzt auch neben der Schule mache. Da würd ich anknüpfen, da würd ich
734 vielleicht da in der Nähe was machen, studieren oder so.

735 IP11: Du kannst zum Beispiel arbeiten gehen und vielleicht Abendschule? Ist auch nicht
736 schlecht.

737 IP12: Ich, ich weiß noch nicht ganz genau,...

738 IP11: ...oder...

739 IP12: ...was man dazu machen kann, also ich moderiere nebenbei und ich will in diese
740 Schiene da gern rücken, also ich mach das schon mit der Schule, damit ich einen guten
741 Abschluss habe, ein gutes Zeugnis, aber ich will dann auch schon in Richtung mein, meinem
742 Traum gehen. Und nicht erzwungen Schule weiterzumachen, obwohl's mir dann eh bei
743 diesem Traum nichts bringt, also nicht so wichtig ist. Deswegen würd ich's nur
744 verschwendete Zeit sehen, deswegen würd ich...

745 IP11: ...gleich was (verschwendete Zeit)...

746 IP12: ...Ja ja.

747 I1: Und wie schaut dein Traum genau aus?

748 IP12: Ähm Moderatorin, also moderieren, Interview, Interviews machen führen, also ich
749 moderiere bei [Name eines TV-Senders] und ja, da moderiere ich oft und das mach ich sehr
750 gerne. Interviews machen und alles Mögliche [lacht], Veranstaltungen moderieren und so
751 [lacht].

752 I1: Und hast du schon so einen konkreten Traum?

753 IP11: Ja, vielleicht mal so eine Bank vielleicht aufmachen oder irgendeine Firma. Oder
754 irgendwo arbeiten, in einer Bank oder sowas, ich weiß noch nicht genau [lacht]. Und eine
755 Familie zu gründen, das war's.

756 IP12: Das sowieso.

757 I1: Familie?

758 I2: Ja?

759 IP12: Ja. Als kleines Kind wollte ich mit 18 Jahren schon Kinder haben.

760 I1: Echt? [lacht] Und jetzt?

761 IP12: Noch immer [I1 lacht]. Nein, jetzt seh ich's natürlich anders, weil in zwei Jahren schon
762 mit Kindern, ich meine, schon so mit 20. So jung wie möglich, aber andererseits will ich
763 meinen Traum verwirklichen und...

764 IP11: ...Ja...

765 IP12: ...muss ich schon noch viel machen. Also. Aber auf jeden Fall Familie. Und ein Mann,
766 der einen unterstützt.
767 [alle lachen]
768 IP11: Nein, ein reicher Mann!
769 [I1 lacht]
770 IP12: Das wär am besten, da muss man nichts mehr machen.
771 IP11: Ja.
772 IP12: Also das wird schwierig heutzutage.
773 I1: Ja genau. Einen guten, reichen Mann finden.
774 IP11: Doch schwer...
775 IP12: ...Nicht an jeder Ecke findet man...
776 I1: ...Genau [lacht]. Und gibt's sonst noch Träume so, wollt ihr noch reisen oder noch etwas
777 anderes lernen oder was gibt's da noch für Ideen?
778 IP12: Auslandssemester.
779 I1: Welches Ausland?...
780 IP12: ...In den USA.
781 I1: Ah!
782 IP11: Hm.
783 IP12: Das macht meine Schwester und da hab ich einfach darüber gehört, dass man sich
784 selbst da entdeckt. Also Menschen, die nicht wissen, was sie nach der Schule machen
785 wollen, worüber sie selbst noch nicht im Klaren sind, machen so ein Auslandssemester und
786 dort ist man halt bei einer Familie und so und da findet man wirklich, besucht man Kurse, wo
787 man sich selbst kennenlernt. Und nach diesem Auslandssemester weißt du auf jeden Fall,
788 was du machen willst und das find ich cool. Das würd ich auch gern machen wollen. Weil
789 meine Schwester macht das bald, die maturiert jetzt dieses Jahr...
790 I1: ...Ah okay...
791 IP12: ...und da macht sie das und ich folge ihr dann gleich hinterher.
792 [alle lachen]
793 I1: Und du?
794 IP11: Ich weiß noch nicht.
795 I1: Muss auch noch nicht sein.
796 IP12: Ja. Wir haben noch viel Zeit.
797 I1: Genau...
798 IP11: ...Ja. Sind noch jung.
799 I1: Ja sicher. Genau.

800 IP12: Sie auch!
801 [alle lachen]
802 I2: Es geht noch.
803 I1: Ihr wisst nicht, wie alt ich bin [lacht]. Ich werde in sechs Monaten 30, also ich bin schon
804 recht alt...
805 IP11: ...Nein...
806 IP12: ...Das ist gar nicht alt!
807 I1: Ich studiere noch...
808 IP12: ...Ich hätte Sie als 26...
809 I1: ...Okay na...
810 IP12: ...eingeschätzt...
811 I1: ...danke.
812 [alle lachen]
813 IP11: 25, sowas...
814 IP12: ...Ja...
815 I1: ...Ja, ich fühl mich auch überhaupt nicht alt...
816 IP12: ...Ja, man fühlt sich erst alt, so wie man ist [Schulglocke läutet], oder wie heißt dieses
817 Sprichwort?
818 I1: Naja meine Mama ist jetzt 60 geworden und sie sagt: Ich fühl mich noch immer nicht alt!...
819 IP12: ...Ja eh...
820 I1: ...Also vielleicht kommt's nie, dass man sich alt fühlt...
821 IP12: ...Ja...
822 I1: ...Hoffentlich...
823 IP11: ...Erst so, wenn man 90 ist oder so...
824 I1: ...Ja genau.
825 [alle lachen]
826 I1: Also vielen Dank für eure Zeit...
827 I2: ...Ja dankeschön...
828 IP12: ...Gerne...
829 I1: ...Habt ihr noch Fragen an uns jetzt?
830 IP12: Ähm habt ihr noch Fragen, also habt ihr alles, was ihr braucht?
831 I1: Ich hab alles gefragt.
832 I2: Ja super...
833 I1: ...Wollt ihr vielleicht, weil wir schreiben so einen Bericht für die Schule, vielleicht wollt ihr
834 das auch mal lesen, dann können wir...

835 I2: ...So die Ergebnisse...

836 I1: ...aufschreiben...

837 IP12: ...Ja gern!...

838 I2: ...Wenn ihr wollt...

839 I1: ...Wenn ihr hier eure Email-Adressen aufschreiben wollt, dann, dann wenn wir fertig sind,

840 dauert noch ein bisschen,...

841 I2: ...Ja im Sommer...

842 I1: ...also es wird im Sommer sein, aber dann schicken wir euch...

843 IP11: ...Mhm...

844 I1: ...sehr gerne unsere Arbeit oder eine Zusammenfassung.

845 IP11: Ja.

846 IP12: Ja gerne, das würde mich sehr interessieren.

Lebenslauf Kim Dusch



Kim Dusch, MA

kim.dusch@univie.ac.at

kim.dusch.2015@teachforaustria.at

Ausbildung

- 2012 – 2015 Master **Bildungswissenschaft**, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Wien, Österreich
Schwerpunkt: *Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation*
- 2006 – 2009 Master **Humanistik**, Universität für Humanistik, Utrecht, Niederlande
- 2007 – 2008 Post-initiale professioneller Master in **humanistischer, ethischer und weltanschaulicher Bildung**, Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht, Niederlande
- 2003 – 2006 Bachelor **Humanistik**, Universität für Humanistik, Utrecht, Niederlande
- 1997 – 2003 Gymnasium, Raayland College, Venray, Niederlande
Schwerpunkt: *Kultur & Gesellschaft*

Berufserfahrung

- 2015 – heute **Fellow bei Teach for Austria**
Vollzeit Lehrverpflichtung an der KMS Neubaugasse, eine Neue Mittelschule mit musisch-kreativem Schwerpunkt, Wien
- 2015 – heute **Wissenschaftliche Mitarbeiterin von De Bildung Academie, Amsterdam**
* Beratung über die Umsetzung von bildungstheoretischen Ansätzen zu einem universitären Programm
* Verfassung von Texten über klassische und gegenwärtige Bildungstheorie in Hinblick auf das niederländische akademische Feld

- 2014 – heute **Redakteurin**
- * Erstellung suchmaschinenoptimierter Inhalte für die Reisewebsite wenenbruist.nl
 - * Konzeption von touristischen Stadtwanderungen und Themenreisen in Wien (Literatur, Kunst, Wellness, Songfestival)
- 2013 – 2015 **Wissenschaftspraktikantin für das Projekt „Kompetenz & Bildung“ (KOMBI) Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Wien, Österreich**
- * Durchführen von Unterrichtsbeobachtungen und Fragebogenuntersuchungen
 - * Koordinationsunterstützung bei der Erhebung der Daten
 - * Überarbeitung der Fragebögen
- 2013 – 2015 **Tutorin, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Wien, Österreich**
- * Unterstützung der Lehrenden bei der Vorbereitung und Gestaltung der Lehrveranstaltungen
 - * Begleitung von Studierenden beim akademischen Schreiben, Lesen und Forschen
- 2009 – 2015 **Bildungs- und Kommunikationsmitarbeiterin, Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht, Niederlande**
- * Entwerfen von Unterrichtsmaterialien für LehrerInnen in der Grundschule (Themen: Humanismus, Menschenrechte, Demokratie, Werte usw.)
 - * Die Präsentation des Zentrums auf *social media* (Twitter, Facebook, LinkedIn) und mittels Blogs
 - * Organisation und Begleitung von Webinars
 - * Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen
- 2008 – 2011 **Programmkoordinatorin und Trainerin des Praxiszentrums der Universität für Humanistik, Zingeving & Professie, Universität für Humanistik, Utrecht, Niederlande**
- * Organisation und Planung von Workshops, Kursen, Konferenzen und Vorträgen
 - * Präsentation des Zentrums auf *social media* (Twitter, Facebook, LinkedIn)
 - * Protokollierung von unterschiedlichen *learning communities*
 - * Trainerin von Workshops oder Kursen über Kunst, Macht und Sinnggebung in Organisationen

- 2010 **Freelance Lehrerin Weltanschauung und Kunst, u.a. bei Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke, Bilthoven, Niederlande**
- 2009 **Entwicklung und Evaluation des Bildungsprogramms *Uit de kunst!*, Werkplaats Kindergemeenschap Kees Boeke, Bilthoven, Niederlande**
 Im Rahmen der Masterarbeit *Verbeeld je!* wurde dieses Programm, in welchem humanistische weltanschauliche Bildung mit Kunst verbunden wird, mithilfe einer theoretischen Basis entwickelt und auf die Frage hin evaluiert, inwiefern Kunst einen Beitrag für weltanschauliche Entwicklung leisten kann.
- 2009 – 2011 **Freelance Redakteurin, Verlag SWP, humanistic university press, Amsterdam, Niederlande**
- 2008 **Entwicklung von Unterrichtsmaterialien über digitale Identität und ‚Medienweisheit‘ für *Medialessen.nl***
- 2007 – 2009 **Tutorin Universität für Humanistik, Utrecht, Niederlande**
- 2007 – 2008 **Praktikum Lehrerin Weltanschauung, Hauptschule & Gymnasium, Ashram College, Alphen aan de Rijn, Niederlande**

Publikationen

- Dusch, Kim** (2015): *De H Factor. Inspiratiefiguren voor het humanisme*. Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht
- Dusch, Kim** & Schelberg, Barbara (2014): *Brede Vorming. Waarom levensbeschouwing een noodzakelijk vak op school is*. In: *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, Jahrgang 14, Heft 3, 2014, S. 20-26
- Dusch, Kim** (2014): *Denken en praten over kinderrechten. Een les over kinderrechten aan de hand van het leven van Malala Yousafzai*. Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht
- Schluß, Henning & **Dusch, Kim** (2014): *Der Atheismus nach dem Tod Gottes*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik. Forum für Erwägungskultur*, Jahrgang 25, 2014, S. 130-133
- Massen, Jorg, **Dusch, Kim**, Eldakar, Omar Tonsi & Gallup, Andrew (2014): *A thermal window for yawning in humans: Yawning as a brain cooling mechanism*. In: *Physiology & Behavior*, volume 130, 10 May 2014, p. 145-148 (open access)
- Dusch, Kim** & Blaazer, Heleen (2013): *De H Factor. Over humanistische levenskunst*. Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht

Dohmen, Joep, **Dusch, Kim** & Polak, Ibeline (2010): *Levenskunst. Hoe geef ik vorm aan mijn leven? Kijk- lees- werkboek bij het 'Atelier van de humanistische levenskunst'*. Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht

Dusch, Kim (2009): *Verbeelding – ondergeschoven kind in het onderwijs*. In: *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, Jahrgang 9, Heft 3, 2009

Dusch, Kim & Polak, Ibeline (2009): *Zin in kunst, duurzame verbeeldingskracht in 40 jaar HVO*. Zentrum für humanistische Bildung, Utrecht

Professionelle Kurse und Workshops

2013	Kurs English writing for academic purposes Innovationszentrum Universität Wien, Österreich
2012	Kurs Deutsch Niveau B1/1 bis C1/1 Innovationszentrum Universität Wien, Österreich
2011	Kurs Schreiben für Websites Luna logics Textkreation, Nieuwegein, Niederlande
2011	Workshop Philosophieren mit Kindern José Krijnen, Utrecht, Niederlande
2010	Kurs basic use of Adobe Photoshop Nomono, Utrecht, Niederlande

Sprachen

Nederlands	Muttersprache
Deutsch	Fließend
English	Fließend