

Lehrer:innen im Brennpunkt verschiedener Anrufungen

Herr Leitner: Und wenn's in unserem Gespräch darum geht, wie es ist, hier Lehrer zu sein: Ich empfinde das als 'ne derartige Belastung! Weil dieser Druck ja zu spüren ist. Und wenn man uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht... Unsere Schüler finden keine Jobs oder keine Ausbildung oder drehen tausend Runden in irgendwelchen OSZs¹... Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich. Aber der Druck sitzt ja förmlich vor einem. So von wegen: ›Wir müssten jetzt eigentlich‹ und so... Aber, wenn die halt nicht wollen, nicht können oder wie auch immer... Wenn das System so ist... Dann bist es immer du selbst, der auf verlorenem Posten steht. Wir haben aber jeden Tag damit zu tun. Wir sind halt nicht die Bildungssenatorin, die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: Zu wenige Abschlüsse! Nee, wir haben das Verhalten jeden Tag. Und wir müssen damit umgehen. Und wir müssen Nerven wie Drahtseile haben. Und auch im zwanzigsten Jahr Lehrer ist es immer noch eine Herausforderung eine Balance zu finden. Zu akzeptieren, was mein Anteil daran ist... Jahrelang hab' ich mir irgendwie selber Vorwürfe gemacht. Habe gesagt: »Du hast da versagt...«, »Du musst das anders machen...« und so... Ich mein: Das ist ja 'ne Fahrkarte in den Burnout! Oder ins Magengeschwür. Und da bin ich heute nach zwanzig Jahren immer noch dabei zu fragen: »Was ist realistisch?« Was kann ich wirklich abgeben und sagen: »So, ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen.« Und da knabber' ich nach wie vor dran. Und es kommt erst jetzt so ganz langsam, dass ich irgendwie Dinge auch wirklich mal hierlassen kann. Dass ich nicht am Wochenende irgendwie sonntagmorgens um drei aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm habe. Und da ist es nicht so, dass ich jetzt 'ne Lösung hätte. Es ist halt ein gesellschaftliches Problem: Wie kommts dazu? Wie sind die Situationen? Wie ist die Migrationsgeschichte? Wie hat sich Hartz IV ausgewirkt? Und, und, und... Und wir können's auch nicht lösen. Es wird aber immer von uns verlangt. Von uns wird das verlangt. (*Ortsteil B, Schule 3, S. 181*)

Herr Leitner schildert hier recht drastisch die hochproblematischen Auswirkungen seines Berufs auf seine psychische und physische Gesundheit. Hierbei geht es ihm aber nicht nur um eine Darstellung seiner eigenen Situation. Vielmehr formuliert er eine These darüber, was es im Allgemeinen bedeutet, »Lehrerin oder Lehrer an einer ›Brennpunktschule‹ zu sein«. Herrn Leitner geht es darum, welche Bedeutung es für

seine *Handlungsfähigkeit* als Lehrkraft hat, gegebene Handlungsspielräume »realistisch« einzuschätzen. Um seine Handlungsfähigkeit zu erhalten, muss er sich gegen Erwartungen, die von außen an ihn herangetragen werden, behaupten und ihnen zu einem gewissen Grade Widerstand leisten.

Welche zentrale Rolle dieser Kampf um Handlungsfähigkeit für Herrn Leitner einnimmt, zeigt sich neben der Intensität der Schilderung vor allem auch daran, dass die Schilderung nicht etwa zu Beginn des Gesprächs als Reaktion auf meine eingangs gestellte Impulsfrage »Was bedeutet es Lehrer:in an einer Schule, wie der _____ zu sein?« formuliert wird, sondern dass er – ungefähr in der Mitte des Gesprächs – eigeninitiativ auf diese Frage zurückkommt, als sich die Gruppe eigentlich gerade an der empfundenen Sinnlosigkeit von standardisierten Leistungstests und -prüfungen wie VERA² und dem MSA³ abarbeitet.

Im Zentrum der Darstellungen stehen die »Belastung« und der »Druck«, die Herrn Leitners Handlungsfähigkeit bedrohen. Der drohende Verlust an Handlungsfähigkeit wird an körperlichen Symptomen (»Magengeschwür«), psychischen Symptomen (»Burn-out«) und deren Zusammenspiel (Schlaflosigkeit) drastisch verdeutlicht. All diese Symptome stehen im Fall von Herrn Leitner für eine *innerliche* Verarbeitung des Drucks bzw. für das drohende Scheitern der *erfolgreichen* innerlichen Verarbeitung.

Die genannten Auslöser bzw. Ursachen des innerlichen Drucks liegen jedoch außerhalb von Herrn Leitner. »Wer« für diesen Druck verantwortlich zu machen ist, bleibt explizit unbestimmt: »Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich.« Diese Unbestimmtheit kommt auch in der Art und Weise des Sprechens zu Beginn und Ende der Schilderung zum Ausdruck. Eingangs bleibt das Subjekt in »Und wenn *man* uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht...« vollkommen allgemein und unterbestimmt. Und am Ende formuliert er die Klage »*Es wird* aber immer von uns *verlangt*. Von uns *wird das verlangt*«, sogar komplett ohne aktives Subjekt. Bei der beklagten Forderung handelt es sich also nicht um konkrete Akte, die von konkreten Akteur:innen ausgeführt werden. Herr Leitner drückt an dieser Stelle nicht aus, welche Erwartungen ihm konkret von anderen mitgeteilt werden, sondern von welchen Erwartungen *er* erwartet, dass sie an ihn gerichtet werden.

Um die Auswirkungen auf Herrn Leitners Handlungsfähigkeit besser zu verstehen, können wir solche Erwartungs-Erwartungen als Resultat von »Anrufungen« verstehen.⁴ Dieser Begriff betont, dass unsere Möglichkeiten, Handlungsmacht auszuüben, grundlegend davon abhängt, wie wir von anderen angedet – »angerufen« – werden.⁵ Wenn wir interagieren, tun wir dies nie einfach aus der Rolle heraus, die wir uns selbst zuweisen. Sondern unsere Handlungsspielräume sind vielmehr immer auch durch die Rolle mitbestimmt, die unsere Interaktionspartner:innen uns zuweisen, indem sie uns »anreden« und »anrufen« bzw. genauer: Unsere Handlungsspielräume hängen von der Rolle ab, von der wir zu erwarten gelernt haben, dass andere uns diese Rolle durch ihre Anrede zuweisen. Wenn wir handeln, dann handeln wir *als* jemand. Wenn Herr Leitner handelt, handelt er *als Lehrkraft*. Handelt er *innerhalb einer Klassengemeinschaft als Lehrkraft*, so ergeben sich seine Handlungsmöglichkeiten daraus, wie er von dieser Klassengemeinschaft als Lehrkraft »angerufen« wird, welche »Subjektposition« ihm innerhalb dieser Kategorie zugestanden wird.⁶ Herr Leitner hat dann immer noch die beiden Möglichkeiten dieser zugewiesenen »Subjektposition« in seinen Handlungen gerecht zu werden oder aber

dieser »Subjektposition« Widerstand zu leisten. Letztendlich muss er sich aber bei beiden Handlungsoptionen zur vorausgehenden Anrufung verhalten, kann sich also nicht ihrer Wirkung einfach entziehen.⁷

Für Herrn Leitner scheint die Anrufung als Lehrkraft die Aufgabe zu beinhalten, »ein gesellschaftliches Problem« zu lösen, die Auswirkungen der »Migrationsgeschichten« und die Auswirkungen von »Hartz IV« zu kompensieren. Die Handlungen, die er als Lehrer vollzieht, vollzieht er deshalb stets vor *diesem* Hintergrund und sie hinterlassen deshalb in ihm das belastende Gefühl, dass er dieser Anrufung als Lehrkraft nicht gerecht werden kann. Für ihn liegt es außerhalb der Möglichkeiten, die ihm unter den Bedingungen des vorhandenen Schulsystems zur Verfügung stehen, seinen Schüler:innen all das zu vermitteln, was sie bräuchten, um nicht »tausend Runden in irgendwelchen OSZs« drehen zu müssen.

Herr Leitners Leidensbericht kann als Ausdruck einer langen und äußerst mühsamen Suche nach einem Selbstverständnis als lehrendes Subjekt verstanden werden. Dieses Selbstverständnis ist durch das Finden einer »Balance« aus *Widerstand gegen* und *Identifikation mit* den an ihn gerichteten Anrufungen charakterisiert. Es ist diese Balance, von der er sich die Erhaltung oder Wiederherstellung seiner Handlungsfähigkeit verspricht und die ihm ermöglichen soll, sich selbst als wirksam zu erfahren.

Wie bereits weiter oben beschrieben, formuliert Herr Leitner nicht explizit, von welchen konkreten Akteur:innen diese Anrufungen ausgesprochen werden. Es lassen sich aber dennoch Hinweise darauf finden, von welchen Akteur:innen derartige Anrufungen implizit vollzogen werden, ohne dass sie dafür sprachlich verbalisiert werden müssten. Wenn Herr Leitner klagt, »Der Druck sitzt ja förmlich vor einem«, so sind hiermit vermutlich die Schüler:innen gemeint, die physisch vor ihm sitzen. Dass Herr Leitner es vermeidet, die Schüler:innen hier explizit als Subjekte zu nennen, deutet darauf hin, dass es jedoch nicht nur die Schüler:innen selbst sind, die den Druck erzeugen, indem sie konkrete Forderungen an ihn stellen. Stattdessen scheint es die *reine Präsenz* der Schüler:innen zu sein, die ihn permanent an sein eigenes Scheitern an der Aufgabe erinnert, die Schüler:innen mehrheitlich zur Ausbildungsreife zu bringen. Die Schüler:innen fungieren hier also eher als stets präsente Erinnerung an dieses Scheitern.

In dieser Darstellung stehen die Schüler:innen gewissermaßen für etwas anderes als sie selbst: Sie sind *Repräsentanten* eines schulischen Scheiterns, dem Herr Leitner aufgrund seiner permanenten physische Präsenz nie aus dem Weg gehen kann. Durch die Augen seiner Schüler:innen »blickt« ihn gewissermaßen Tag für Tag das schulische Scheitern an und erinnert ihn daran, dass dieses Scheitern über seiner ganzen beruflichen Tätigkeit schwebt: Er hat »jeden Tag damit zu tun« und im Zweifelsfall nicht nur werktags, sondern auch »sonntagmorgens um drei«, wenn er »aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm« habe.

Durch diese Betonung der Unausweichlichkeit markiert er eine Differenz zwischen seiner eigenen Position und der Position der Bildungssenatorin, »die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: Zu wenige Abschlüsse!« Während die Bildungssenatorin hinsehen kann, ohne zu blicken,⁸ das heißt sie nicht fürchten muss, dass die Statistik auf sie zurückblickt,⁹ so ist Herr Leitner dem Blick zurück durch die Schüler:innen durchgehend und unausweichlich ausgesetzt. Und in diesem Blick zurück ist Herr Leitner eben nicht nur einer Anrufung durch die Schüler:innen ausgesetzt, sondern

gleichzeitig von der stets mitschwingenden Anrufung durch die *Berliner Schulverwaltung* und die *Berliner Bildungspolitik* betroffen, welche ihm eine Subjektposition als Verantwortlichen für die Produktion von mehr Schulabschlüssen zuweist.

Die Schüler:innen sind in Herrn Leitners Beschreibung aber letztlich auch weit mehr als bloße Träger:innen und Repräsentant:innen einer Anrufung durch die Schulverwaltung. Sie vollziehen als Subjekte ihren eigenen ›Blick zurück‹ auf Herrn Leitner, was in seiner Darstellung implizit im »wir haben das Verhalten jeden Tag« Ausdruck findet. Wesentlich deutlicher wird die Anrufung durch die Schüler:innen, die mit spezifischen Erwartungen am Schulalltag teilnehmen, durch den folgenden Diskussionsabschnitt in der Schule 2 im Ortsteil C:

Frau Dinkel: Also, man wird dann auch oft in so 'ne Rolle gedrängt... Es ist ja teilweise so, dass auch die anderen Schüler sagen: »Machen Sie doch mal was! Machen Sie doch was!«

Frau Riedel und Herr Demirbay: »Brüllen Sie mal!«

Frau Dinkel: »Brüllen sie doch!« Oder: »Schmeißen Sie den raus!« Und damit sind natürlich weitere zwanzig Minuten des Unterrichts vorbei...

Herr Költz: ...«Ich erlaube jetzt zu schreien«...

Frau Dinkel: (*lacht*) Und dann kommt man natürlich, – Also ich zumindest. Du bist ja immer ruhig. Also ich ras-... werde dann... Dann regt mich das manchmal so auf, dass... Und wenn man so 'ne Aufregung dann einmal, zweimal, dreimal am Tag hat, da hat man dann schon Nerven gelassen. Da werden zuweilen schon Nervenstränge durchtrennt... (*Ortsteil C, Schule 2, S. 221*)

Recht eindrücklich wird hier eine Anrufung der Lehrkraft durch die Schüler:innen geschildert, die ganz ähnlich in vielen Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt. Frau Dinkel beschreibt, wie sie gegen ihren Willen »in so 'ne Rolle gedrängt« wird, für die das »Brüllen Sie mal!« als Sinnbild steht. Eine Schüler:in *nicht* zu sanktionieren, *nachdem* eine andere Schüler:in diese Sanktion gefordert hat, hat für eine Lehrer:in ganz andere Konsequenzen als einen Regelbruch sanktionslos zu übergehen, wenn er von der Klassengemeinschaft (noch) gar nicht als solcher markiert wurde.

Erwartet wird die Ausübung von Autorität, welche die Institution Schule der Lehrkraft durch Sanktionsmöglichkeiten auch zumindest formal zugesteht bzw. im Zweifelsfall auch von ihr verlangt. Frau Dinkel wird von den Schüler:innen gewissermaßen als ›Polizei‹ angerufen, welche das ›staatliche Gewaltmonopol‹ ausüben soll, um die Gesamtheit der Schüler:innen vor ›Störer:innen‹ zu schützen und die Ordnung wieder herzustellen. Diese Rolle, die nicht nur die Berechtigung zu sanktionieren mit sich bringt, sondern auch die Verantwortung zum Schutze der Schwächeren von dieser Berechtigung Gebrauch zu machen, wird auch von Herrn Singer thematisiert.

Herr Singer: Und deshalb fühlt man sich eigentlich immer gegenüber denjenigen, die man eigentlich schützen möchte, die man auch weiterbringen möchte, denen gegenüber fühlt man sich eigentlich immer so ein bisschen schlecht. Weil man deren Bedürfnissen eigentlich kaum gerecht werden kann. (*Ortsteil C, Schule 1, S. 206*)

Genau diese Verpflichtung für diejenigen, die des Schutzes bedürfen, zu schützen und die Verantwortung für diejenigen, die »man auch weiterbringen möchte«, ein Klima her-

zustellen, in dem ein fachliches Lernen möglich ist, macht es den Lehr:innen unmöglich, die Anrufung als Autorität in Gänze abzulehnen. Autorität zu verkörpern ist demnach ein notwendiger Anspruch an die Subjektposition der Lehrer:in, und zwar selbst dann, wenn die Verkörperung von Autorität eigentlich dem eigenen Entwurf einer wünschenswerten Rolle als Lehrer:in widerspricht. Besonders prägnant bringt Herr Krüger die Ambivalenz dieser Anrufungen zum Ausdruck:

Herr Krüger: Ich sehe da den krassen Widerspruch, der in mir drin ist. Ich agiere meistens wie ein Sozialpädagoge, aber eigentlich bin ich Lehrer. Ich hab' dann immer voll viel Verständnis für die Schüler und genau das macht's mir dann aber auch echt schwer. Beispielsweise mit dem Eren umzugehen, wenn ich die ganze Geschichte kenne, die aktuell gerade läuft bei ihm...Eigentlich sitzt er nur da und macht nichts. Er stört auch nicht, aber es ist eigentlich eindeutige Arbeitsverweigerung. Oder auch andere Schüler, die halt so Probleme haben. Dann weiß ich: Okay, der hat gerade krasse Probleme oder die. Aber wie weit kann ich das durchgehen lassen? Weil die anderen ja auch sehen: Okay, Herr Krüger ermahnt den nicht forsch. Der schmeißt ihn nicht sofort raus, etcetera, etcetera, pepe. Und dann werde ich in meiner Lehrerpersönlichkeit auch nicht mehr wahrgenommen. (*Ortsteil A, Schule 1, S. 79*)

Ganz explizit spricht Herr Krüger hier an, was es bedeutet, bei seiner Ausübung oder auch Nicht-Ausübung von Autorität von den Schüler:innen *gesehen* zu werden: Zeigt er zu viel »Verständnis«, wird dies von den Schüler:innen nicht einfach nur registriert, sondern in ihre *Wahrnehmung* von Herrn Krüger *als Lehrer* integriert. Agiert er dagegen zu oft »wie ein Sozialpädagoge«, weisen ihm die Schüler:innen in der Folge mehr und mehr eben auch die Subjektposition eines Sozialpädagogen zu und entziehen ihm mehr und mehr die Möglichkeit, aus der Subjektposition des Lehrers zu agieren. »In seiner Lehrerpersönlichkeit nicht mehr wahrgenommen« zu werden, beschränkt wiederum seine Möglichkeiten, als der Lehrer zu handeln, der er »eigentlich« ist bzw. sein möchte. Gleichzeitig ist es Herrn Krüger aber auch nicht möglich, die Subjektposition einzunehmen, welche der Anrufung durch die Schüler:innen als Lehrer entspricht:

Frau Villanova: Dennoch denke ich leider schon, dass ein autoritäres Auftreten und auch so bestimmte Mittel wie Bestrafen oder auch Schüler runter zu machen, quasi an der Grenze zur Beleidigung... Dass die in Hinsicht auf Disziplin leider teilweise schon gut funktionieren. Und ich kann mir vorstellen, dass die Schüler das halt das auch selber gut finden, oder?

Herr Krüger: Ja, genau. Der Klassiker ist: »Seien sie wie Herr Müller!« – hier aus »Fack ju Göthe«. Das ist ja für sie der beste Lehrer der Welt. Der sie abschießt, anschreit und fertigmacht (*Ortsteil A, Schule 1, S. 84*)

Die Subjektposition als Sozialpädagoge und die Subjektposition als Lehrer:in, wie die Schüler:innen sie erwarten, erscheinen für Herrn Krüger als unvereinbar mit seiner eigenen *Lehrerpersönlichkeit*, also mit der Subjektposition, die er sich selbst zuweist und für die er gerne stehen würde. So entsteht ein »krasser Widerspruch«, der in Herrn Krüger »drin ist« und ein gewisses Unbehagen in Bezug auf die Nutzung von Autorität, an welche seine Subjektposition als Lehrkraft gebunden ist.

Martina Deges »Reflexionen aus der Praxis«, die mit dem Titel »Lehrer zwischen Verachtung, Selbstverachtung und Professionalität« überschrieben sind, können dabei helfen, dieses Unbehagen mit der Subjektposition einer Lehrkraft, die ihre Autorität offen nutzt, besser zu verstehen:

Meine These, dass Verachtung meistens aus Schwäche resultiert, wird von der Beobachtung gestützt, dass »schwache Lehrer« – es kann dafür eine Fülle von Gründen geben – häufig besonders streng, anspruchsvoll und humorlos sind und mit Noten disziplinieren. Sie »wehren« sich gegen ihre eigene Schwäche, indem sie die Schüler klein machen. Sie versuchen nicht, die Schüler zu unterstützen und zu stärken, sondern führen sie an Grenzen, schlimmer noch, sie führen deren Grenzen ständig vor und beschämen damit die Schüler.¹⁰

Martina Deges Reflexionen bringen die weitverbreitete »These« prägnant zum Ausdruck, dass eine allzu offene (und grenzüberschreitende) Nutzung von Autorität durch Lehrkräfte in vielen Fällen eine Art Kompensationsmechanismus für die eigene Schwäche darstellt. Ziel dieses Kompensationsmechanismus ist es dann, zurück in eine Position der Stärke zu gelangen. Und das heißt auch: verlorene Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. Gebrauch und Nicht-Gebrauch von Autorität stellen für Lehr:innen also stets eine moralische Gratwanderung dar.

Der weiter oben von Frau Dinkel angedeutete, aber im Bericht nicht zu Ende ausgesprochene ›Ausraster‹ (»Also ich ras-... werde dann«, siehe oben, S. 52) wäre dann – selbst wenn er faktisch in einer von Martina Dege beschriebenen Beschämung der Schüler:innen mündete – kein eigentlicher Ausdruck der Verachtung der Schüler:innen durch die Lehrkraft, sondern vermutlich eher eine »alltägliche Entgleisung«¹¹. Dass Frau Dinkel diesen Ausraster nur andeutet, nicht aber zu Ende spricht, deutet an, dass sie ihn selbst als eine Entgleisung auffasst, als ein Verhalten, welches sie von einem moralischen Standpunkt aus verurteilt.

Gleichzeitig wird dieser Ausraster mit »Und dann kommt natürlich« eingeführt, also tatsächlich als »alltägliches« Verhalten markiert, das sich zwar nicht tagtäglich ereignet, sich aber an jedem x-beliebigen Tag ereignen *könnte*. Das in ihrer Aussage ausgesparte Subjekt deutet an, dass eine solche Situation mit dem Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. dem Erleben eines solchen Kontrollverlusts verbunden ist. Der angesprochene und dabei nicht zu Ende ausgesprochene Ausraster kann demnach als Ausdruck einer inneren Zerrissenheit gedeutet werden, die zwischen einer Autorität erwartenden Anrufung durch die Schüler:innen und dem positiven Selbstbild als Pädagog:in besteht. Im Zuge dieser Zerrissenheit »werden zuweilen schon Nervenstränge durchtrennt« (siehe oben, S. 52) und der Ausraster wäre dann eher als eine Art kompensatorischer Umgang mit einem Orientierungsdilemma¹² zu bewerten. Das positive Selbstbild ist wiederum nicht unabhängig von den »Formen der Anrede«, mit denen Menschen in der Lehramtsausbildung oder von der Öffentlichkeit als ›gute Lehrer:in‹ angerufen werden.

In den Gesprächen berichten viele der Lehr:innen davon, wie sie in Situationen, in denen sie von Schüler:innen als Autorität angerufen werden, in einen Konflikt mit dem eigenen pädagogischen Ethos geraten, z. B.:

Herr Bastians: Erstaunlicherweise, und das ist total schade, sind es aber oftmals die Methoden, die fern von dem sind, was als ideal zu betrachten ist, die zu den intensivsten Arbeitsphasen führen. (*Ortsteil B, Schule 1, S. 114*)

Zu einer besonders intensiven Belastung wird die Anrufung der Schüler:innen aber nicht nur, weil sie ein Orientierungsdilemma zwischen dem eigenen pädagogischen Ethos und den Erwartungen der Schüler:innen erzeugt. Darüber hinaus muss das Austarieren zwischen Widerstand und Identifikation mit der Anrufung unter permanentem Handlungsdruck – und vor allem: unter den erwartungsvollen Blicken der Schüler:innen – geleistet werden:

Frau Drese: Die ganze Zeit muss man reagieren. Und die ganze Zeit muss man eine Haltung haben. Man muss sich zu Konflikten positionieren, über die man einfach nicht entscheiden kann. (*Ortsteil A, Schule 1, S. 77*)

Frau Drese nennt neben dem Unbehagen, sich mit der Lehrkraft als Autorität zu identifizieren, ein zweites Problem: Oft besteht gar nicht die Möglichkeit, sich die institutionell gegebene Autorität in einem moralisch legitimen Sinne zunutze zu machen, da »man einfach nicht entscheiden kann.« Sei es, weil die Hintergründe von Konflikten nicht ausreichend überblickt werden können, sei es, weil man den Standpunkt vertritt, dass es die eigene perspektivische Gebundenheit prinzipiell nicht ermöglicht, Konflikte aus einer objektiven Perspektive heraus zu entscheiden.

Herr Hollinger eröffnet neben der Frage nach der moralischen Legitimität des offenen Gebrauchs von Autorität eine zweite Dimension, vor der Lehrer:innen ihr eigenes Handeln befragen müssen:

Herr Hollinger: In meiner Klasse kommt das durchaus mal vor, dass ich irgendwann mal irgendeinem Schüler sage: »Halt die Klappe!« Das ist okay. Der macht das dann auch. Der weiß dann genau, warum ich es in dieser Form gesagt habe und nicht: »Sei bitte leise.« Dasselbe könnte ein anderer Lehrer in der gleichen Klasse zu dem gleichen Schüler sagen und das würde dazu führen, dass der Lehrer am Ende bei der Schulleitung sitzt und dann darüber diskutiert, ob man das hätte tun dürfen. (*Ortsteil D, Schule 1, S. 254*)

Während Herr Hollinger sein eigenes Handeln als moralisch gerechtfertigt darstellt (»der weiß dann genau, warum ich es in dieser Form gesagt habe«), so zeigt er gleichzeitig auf, dass sein Handeln den Rahmen der Mittel potenziell überschreitet, die ihm institutionell gegeben sind: Bei einem anderen, weniger anerkannten – ggf. auch in seiner Autorität weniger anerkannten – Lehrer würden solch grenzüberschreitenden Umgangsformen unter Umständen ein Gespräch mit der Schulleitung nach sich ziehen. Eine Sanktion müsste dann also der Lehrer, nicht aber der vom Lehrer »gemaßregelte« Schüler befürchten.

Besonders problematisch wird die Anrufung als Autoritätsperson durch die Schüler:innen dementsprechend genau dann, wenn diese Anrufung nicht aus einer Position der Suche nach Hilfe artikuliert wird, sondern wenn sich Schüler:innen im wahrsten Sinne des Wortes »groß machen«¹³ und die Autorität der Lehrkraft gezielt herausfordern und ihr die institutionell gegebenen Grenzen ihrer Autorität aufzuzeigen. Der Exzess

der Autorität kann auch für die Lehrkraft drastische Sanktionen nach sich ziehen, ganz unabhängig davon, ob dieser Exzess aus einer Position der Über- oder Unterlegenheit resultiert:

Herr Bastian: Aber gerade, wenn man die Schüler nicht kennt, zum Beispiel auf dem Hof, bei Aufsichten, etcetera... Das ist dann immer ein Ritt auf Messers Schneide. Wo zeig' ich: »Ich bin hier die Autorität«? Und wo versuche ich deeskalierend zu wirken? Das ist 'ne ganz schwierige Kiste. Und wie gesagt, die wissen schon sehr genau, dass du ihnen eigentlich nichts kannst. Bei dem Schüler hab' ich dann das Gespräch einfach später noch mal gesucht und hab' ihn gefragt, ob er sich das auch getraut hätte, wenn ich nicht sein Lehrer wäre. »Wahrscheinlich nicht« meinte er. Er wusste ganz genau, dass vor allem ich es bin, der große Probleme kriegt, wenn er mich zum Ausrasten bringt. Er wusste also schon ganz genau, was die Grenze ist, die ich nicht überschreiten darf und wie er mich an diese Grenze bringt. (Ortsteil B, Schule 1, S. 119)

Indem der Schüler den Konflikt bis an die »Grenze« eskaliert, die Herr Bastian »nicht überschreiten darf«, kehrt der Schüler die institutionellen Machtverhältnisse um. Herr Bastian ist in dem Machtkampf dann plötzlich nicht mehr der Überlegene, der durch die Institution mit Handlungsmöglichkeiten ausgestattet ist, die dem Schüler nicht zur Verfügung stehen. Stattdessen erlaubt die institutionelle *Begrenzung* seiner Macht dem Schüler sozusagen mit ihm zu ›spielen‹. Sie erlaubt es dem Schüler, das Subjekt zu sein, welches das Objekt Herrn Bastian »an diese Grenze bringt.« Das Ausüben von Autorität findet also gerade in ›brenzlichen‹ Situationen – beim »Ritt auf Messers Schneide« – nicht nur unter den Blicken der Schüler:innen statt, sondern auch unter dem zwar nicht im Hier und Jetzt präsenten, aber allgegenwärtigen imaginären Blick der Schulleitung bzw. der Schulaufsichtsbehörde.

Sollte sich die Lehrkraft beim »Ritt auf Messers Schneide« im Ton vergreifen und das Fehlverhalten gemeldet werden, so kann sie damit rechnen, sich vor der Schulleitung verantworten zu müssen oder kann gar mit einem Disziplinarverfahren rechnen. Die Ausübung von Autorität ist also nicht nur bezüglich ihrer moralischen Legitimität eine Gratwanderung, sondern auch bezüglich der rechtlich-disziplinarischen Konsequenzen für die Lehrer:innen selbst. Auch von der Schulleitung geht also eine Anrufung aus, die gerade hinsichtlich der Ausübung von Autorität hochgradig ambivalent ist: Von der Lehrkraft wird einerseits erwartet, die Klasse ›im Griff‹ zu haben, andererseits diesen ›Griff‹ aber nicht ›zu fest‹ anzuwenden. Wirksam ist diese Anrufung schon allein aufgrund des institutionellen Rahmens und damit auch ohne dass sie explizit ausgesprochen werden müsste.

Diese Begrenzung der Autorität kann die Lehrer:innen paradoxerweise in einen Widerspruch zur Anrufung als Lehrer:in durch die Eltern führen:

Frau Kollaschek: Einerseits ist natürlich klar: Die Eltern wollen was für ihre Kinder. Auf der anderen Seite fühlen sie sich oft total hilflos und vielleicht auch nicht wohl hier. Ich hab' die Erfahrung gemacht, dass die Eltern schon Erwartungen an die Schule stellen. Die fühlen sich aber hilflos. Sie können ihren Kindern oft nicht helfen, weil sie gar nicht die Kapazitäten dafür haben. Also auch geistig. Sie können ihnen nicht so einfach helfen. Und dann hab' ich jetzt schon öfter gehört: »Ja, Sie sind doch die Schule!«

Also, die Eltern tragen das hier wirklich an uns als Schule ran: *Wir* müssen was machen. Es liegt an uns, wenn das nicht so läuft. Oder: *Wir* müssen strenger sein. Härter. Ja, aber dafür haben wir dann die Möglichkeiten gar nicht, oder zumindest nicht sehr viele Möglichkeiten. Ich hab' das jetzt gerade wieder erlebt. Und es ist für uns natürlich total schwierig. Weil wenn ein Kind keine hohe Eigenmotivation von sich aus mitbringt oder von dem Elternhaus mitgegeben kriegt... (*Ortsteil B, Schule 3, S. 179*)

Im Zentrum dieser Passage steht die Frage danach, *wem* die Verantwortung zukommt, die Schüler:innen nicht nur zu bilden, sondern auch zu erziehen. Frau Kollaschek beschreibt hierbei *erstens*, dass Eltern ihr als Repräsentantin der Institution Schule («uns als Schule») diese Verantwortung zuschreiben und ihr *zweitens* implizit vorwerfen, dieser Verantwortung nicht ausreichend gerecht zu werden («*Sie* sind doch die Schule»). Drittens ist mit dieser Anrufung auch eine spezifische Erwartung verbunden, wie Frau Kollaschek (bzw. »die Schule«) dieser Erwartung besser gerecht werden sollte: »Wir müssen strenger sein. Härter.« Mit dem Verweis auf die fehlenden Möglichkeiten deutet Frau Kollaschek auf die bereits erwähnte institutionelle Begrenzung der Macht hin, welche Lehrer:innen durch ihr Amt gegeben ist.

Unausgesprochen bleibt hierbei ein mögliches Wechselspiel *gegenseitiger* Anrufungen durch Eltern und Lehrerin. Die Anrufung »Ja, *Sie* sind doch die Schule!«, mit der Frau Kollaschek die Eltern zitiert, erweckt den Eindruck, als sei es eine Antwort, als würde mit der Zuweisung einer Verantwortung gleichzeitig eine Verantwortungszuschreibung zurückgewiesen, welche die Lehrerin zuvor an die Eltern gerichtet hat. So wäre beispielsweise denkbar, dass das »Ja, *Sie* sind doch die Schule« in einem Elterngespräch fällt, in dem die Lehrerin das Sozial- oder Arbeitsverhalten der Tochter oder des Sohns im Unterricht problematisiert. Die Eltern sähen sich dann ihrerseits der Anrufung ausgesetzt, über ihre Erziehung mitverantwortlich für den reibungslosen Ablauf des schulischen Unterrichts zu sein.

Die Frage nach Autorität und Erziehung ist hierbei zwar der zentrale, aber nicht der einzige Bereich, in dem es zu Inkongruenzen hinsichtlich der gegenseitigen Erwartungen zwischen Lehrer:innen und Eltern kommt. Diese Erwartungsinkongruenz sieht Frau Kollaschek auch im Bereich der Bildung. Hier konstruiert Frau Kollaschek die Eltern aber eher als »hilflos«, was ihr allerdings nicht ohne degradierende Unterstellung gelingt: »Auch geistig« hätten die Eltern nicht die »Kapazitäten« zu helfen.

Insgesamt ist zur Interaktion zwischen Lehrer:innen und Eltern festzuhalten, dass sie besonders anfällig für ein ambivalentes und damit für Missverständnis und Eskalation »fruchtbares« Zusammenspiel aus gegenseitigen Anrufungen ist. Dies gilt insbesondere, wenn die Interaktion durch Klassendifferenzen und Migrationsdifferenzen geprägt ist.¹⁴ Aber auch die Interaktion mit einem Milieu, das Lehrer:innen natio-ethno-kulturell oder sozio-ökonomisch weniger fremd ist, ist anfällig für Erwartungsinkongruenzen. Herr Fendrich beispielsweise empfindet die Anrufung durch die Eltern an der »Brennpunktschule« als vergleichsweise unbelastend:

Herr Fendrich: Andererseits hat man hier an dieser Front [Elternarbeit] zumindest Ruhe – und kann seine Arbeit machen. Stichwort Helikoptereltern. Unsere Arbeit machen wir nämlich ganz gut, glaub' ich. Eltern, die dann anfangen, einem permanent reinzureden, dass die einem mit 'nem Anwalt drohen oder einem sagen wollen, wie man

Unterricht zu machen hat oder einem erklären wollen, dass das Kind hochbegabt sei, solche Geschichten haben wir hier dafür dann nicht. (*Ortsteil B, Schule 2, S. 137*)¹⁵

Mit *erstens* der Schulverwaltung, *zweitens* den Schüler:innen, *drittens* der Schulleitung und *viertens* den Eltern konnten wir jeweils ausgehend von den Schilderungen der Lehrkräfte vier verschiedene ›Akteurspositionen‹ ausmachen, von denen aus sie angerufen werden. Diese Anrufungen projizieren unterschiedliche Erwartungen und normative Forderungen auf die Lehrkräfte. Diese Erwartungen stehen teils in starkem Widerspruch zum jeweils eigenen pädagogischen Ethos, darüber hinaus aber auch im Widerspruch zueinander. Weiter erschwert wird die Findung einer handlungsfähigen Position dadurch, dass die einzelnen Anrufungen häufig durch eine *intrinsicse Ambivalenz* charakterisiert sind.

Einer Anrufung gerecht zu werden ist dann ein Drahtseilakt, bei dem es kein explizit definierbares richtiges Maß an ›gerade genug‹ oder ›schon zu viel‹ gibt, wie das Beispiel der Ausübung von Autorität eindrücklich gezeigt hat. Aus dem Zusammenspiel dieser ambivalenten und widersprüchlichen Anrufungen entsteht eine Spannung, die von den Lehr:innen mal als Aufgabe, mal als Anforderung, mal als Druck, mal als Belastung und teilweise eben auch als gesundheitsgefährdende Zerreißprobe angesehen und thematisiert wird.

Zusätzlich zu den vier ›anrufenden‹ Akteurspositionen, die in diesem Abschnitt aus den Gesprächen unter den Lehrkräften rekonstruiert wurden, kann außerdem noch die *Anrufung durch Kolleg:innen* wirksam werden, die etwa mit Erwartungen an pädagogische Haltungen, Methodenwahl, Teamorientierung, Anerkennung von Autonomiebedürfnissen, einem beruflichen Ethos etc. verbunden sein kann.¹⁶

Und auch wenn es sich hierbei – streng genommen – nicht um eine Anrufung im Sinne Judith Butlers handelt, ist in diesem Zusammenhang sicher auch noch der *Blick auf sich selbst* zu nennen, der nicht selten in einem sehr ambivalenten oder teilweise gar mit Verachtung aufgeladenen Verhältnis zur eigenen Profession verbunden ist, der aber auch von einer Akzeptanz der eigenen organisationalen Rolle geprägt sein kann.¹⁷

Zuletzt kommen noch Anrufungen von ›diffusen‹ Akteur:innen hinzu, also Anrufungen, die in ihrem Ursprung wesentlich schwerer zugeordnet werden können:

- Die Anrufung durch die Pädagogik als wissenschaftliche und gleichzeitig normative Disziplin, die einen theoretischen und ideellen Bezugsrahmen für Lehrkräfte darstellt und hieraus Erwartungen an sie ableitet;¹⁸
- Und noch etwas weiter und diffuser gefasst: Die Anrufung durch die *Gesellschaft*. Auch hier kann eine mindestens ambivalente, teilweise auch durch Verachtung geprägte Form der Anrufung ausgemacht werden. Für Lehrkräfte, die dort arbeiten, wo schulische Selektion in soziale Benachteiligung (und nicht in Teilhabe und Erfolg) mündet, ist diese ›Anrufung durch die Gesellschaft‹ in besonderem Maße mit Verachtung verbunden.¹⁹ Äußerst prägnant kommt diese Form der Anrufung in folgender Aussage von Frau Brusemann (*Ortsteil B, Schule 3*) zum Ausdruck: »Wir werden ja an den Pranger gestellt: Warum wir's nicht hinkriegen, ne?« (s. 182)

Vor diesem Hintergrund bietet sich die *optische Semantik des Brennpunkts* nun an, um die Bündelung all dieser von verschiedenen Positionen ausgehenden Anrufungen in einer einzigen Metapher zu greifen. Die ›Lehrer:in im Brennpunkt‹ ist einer Bündelung verschiedenster, teilweise widerstrebender und sogar in sich selbst ambivalenter Anrufungen ausgesetzt. ›Im Brennpunkt‹ dieser Bündelung muss die Lehrer:in eine eigene Position als Subjekt herausbilden, die es ihr erlaubt, trotz all der Widersprüche und Ambivalenzen dennoch handlungsfähig zu bleiben. Hierbei wird deutlich, wie komplex, aber auch prekär die ›Tektonik‹ dieser Subjektposition fast zwangsläufig sein muss.

Der hierbei entstehende Druck ist – im Sinne der Metapher – dann mit der Hitze beschrieben, die ›im Brennpunkt‹ entsteht. Wie beim Begriff des *sozialen Brennpunkts* kann diese Metapher sowohl entpolitisiertend als auch politisierend wirken. Eine Entpolitisierung befördert die Metapher, wenn aus ihr eine Suche danach resultiert, mit welchem Repertoire an Wissen, Können und Haltungen die Lehrkraft *als Individuum* ausgestattet sein sollte bzw. welches Repertoire *sie sich* aneignen sollte, um dem hohen Professionalitätsanspruch ›im Brennpunkt‹ gerecht zu werden. Solch eine ausschließlich individuell wirksame (und individuell zu leistende) Bewältigungsstrategie deutet Herr Leitner an: Er formuliert *für sich selbst* die Aufgabe zu lernen »zu akzeptieren«, »abzugeben« und »Dinge mal hier in der Schule zu lassen« (siehe oben, S. 49). Während solche Strategien der Selbstsorge womöglich dabei helfen, »sich aus der Umklammerung von negativen Bildern zu lösen«²⁰, so würde es doch zu einer Entpolitisierung beitragen, die Strategie der Selbstsorge zur Lösung für andere Lehrkräfte zu stilisieren.

Eine politisierende Wirkung kann die Metapher der ›Lehrer:in im Brennpunkt‹ hingegen entfalten, wenn sie »die Auseinandersetzung mit den Logiken der Organisation und Profession und damit das Sichtbarmachen von ambivalenten Ansprüchen [befördert], die dem Beruf inhärent sind«²¹ und diese Logiken systematisch in dem gesamtgesellschaftlich produzierten Kontext des ›Brennpunkts‹ verortet. Lehrer:innen im ›(sozialen) Brennpunkt‹ als ›Lehrer:innen im (optischen) Brennpunkt‹ zu betrachten, verfolgt dementsprechend das Ziel, solche strukturellen Logiken aufzudecken, Verantwortungszuschreibungen vom Individuum zurück auf soziale Strukturen zu lenken und so zur Re-Politisierung einer kollektiven Aufgabe beizutragen. Es wirft die Frage nach struktureller Verantwortung auf, denn: »Ohne strukturelle Verantwortung ist die pädagogische Verantwortung nicht zu haben«.²² Wenn eine gesamtgesellschaftliche Übernahme von struktureller Verantwortung in Bildungsfragen ausbleibt, werden Lehrer:innen tagtäglich an die Grenzen ihrer pädagogischen Verantwortung geführt und dazu verdammt, dem eigenen Scheitern an dieser Grenze zuzusehen. Ohne die kollektive Wahrnehmung struktureller Verantwortung droht die »elende Situation des Sisyphos den pädagogischen Alltag«²³ zu prägen.

Die Herstellung und Aufrechterhaltung der Möglichkeitsbedingungen dafür, dass Lehrer:innen Schüler:innen durch Bildung gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen können, ist eine kollektive und keine individuelle Aufgabe.

Herr Leitner: Okay. Ich find', es ist 'ne tägliche Herausforderung. Oft ists 'ne Sisyphos-Arbeit, für die man sich jeden Tag neu motivieren muss. So ganz kurz zusammengefasst, ist das die Herausforderung. Es kann aber auch Spaß machen. Aber es ist sehr, sehr anstrengend. Jetzt mal so ganz kurz zusammengefasst. (*Ortsteil B, Schule 3, S. 169*)

Herr Fendrich: In den meisten Fällen ist das 'ne Sisyphos-Arbeit. (*Lacht*) Ich mach's aber dennoch, weil ich hier und da... Wenn du dann drei, vier mitnimmst, bei denen das dann besser klappt, dann ist es schön. Aber im Endeffekt ist das 'ne Sisyphos-Arbeit. (*Ortsteil B, Schule 2, S. 135*)

Frau Krabatz: Für viele Leute wirkt das so'n bisschen wie Sisyphos-Arbeit, die wir leisten. Und für die ist es auch unvorstellbar. Also ich glaub', die nächst' höhere Stufe wäre für die dann, im Knast zu arbeiten... Obwohl ... Es gibt noch was dazwischen (*lacht*).

Herr Hollinger: Psychiatrie, ja (*lacht*). (*Ortsteil D, Schule 1, S. 239*)