

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Thomas Wenzl

Interner Titel: „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ Zum Problem der Vergemeinschaftung von Lehramtsstudenten auf der Basis der ehemaligen Schülerrolle

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Wenzl, Thomas (2014). „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ Zum Problem der Vergemeinschaftung von Lehramtsstudenten auf der Basis der ehemaligen Schülerrolle. Online-Fallarchiv Schulpädagogik Universität Kassel.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

1 Einleitung

Studierende in lehramtsbezogenen Studiengängen scheinen die geringschätzigere gesellschaftliche Wahrnehmung des Lehrers bereits innerhalb der Universität zu spüren zu bekommen. Wenn man Alltagsbeobachtungen trauen kann, haben etwa abschätzige Äußerungen über Lehramtsstudenten unter Fachstudenten eine ähnlich vergemeinschaftende Wirkung, wie das wohlfeile Schimpfen auf Lehrer außerhalb der Universität. Als gleichwertige Kommilitonen werden Lehramtsstudenten von Fachstudenten jedenfalls sicher nicht akzeptiert (vgl. auch Reh/Arnold 2005: 146). Es wird vielmehr innerhalb der Universität subtil zwischen den „eigentlichen“ Studenten und den Lehramtsstudenten unterschieden, wobei letzteren hartnäckig und entschieden die volle akademische Würde verweigert wird. So wie die Lehrerbildung im Allgemeinen an der Universität kein „integrales Element der universitären Kultur“ (Terhart 2013: 187) darstellt, stoßen Lehramtsstudierende in der Universität auf Vorbehalte ihnen gegenüber, die ihnen absprechen, vollwertige Mitglieder der Universität zu sein.

Damit ist jedoch nur eine, die offensichtlichere Seite des problematischen Verhältnisses zwischen Lehramtsstudenten und der Universität benannt. Im vorliegenden Aufsatz soll demgegenüber aufgezeigt werden, dass auch innerhalb der Lehramtsstudentenschaft selbst, komplementär zu der Zurückweisung, die ihr widerfährt, Tendenzen einer inneren Selbstdistanzierung von der Universität wirksam sind. Es wäre eine einseitige Vorstellung, davon auszugehen, Lehramtsstudenten würden sich nach Kräften bemühen an der Universität heimisch zu werden, trafen jedoch auf ungerechtfertigte Vorbehalte ihnen gegenüber, die es ihnen verunmöglichen würden, sich die universitäre Kultur zu eigen zu machen. Vielmehr müssen genauso latente Vorbehalte auf Seiten der Lehramtsstudentenschaft gegenüber der Universität angenommen werden.

Diese Vorbehalte stehen im Zentrum der folgenden Überlegungen.

In scharfem Kontrast zu diesem theoretisch sehr weiten Problemkomplex, steht der außerordentlich enge empirische Zuschnitt der folgenden Interpretation, durch die die Tendenz zu einer inneren Distanzierung von der Universität in der Lehramtsstudentenschaft herausgearbeitet werden soll: Anhand einer objektiv hermeneutischen Analyse lediglich eines einzelnen Sprechakts, durch den ein bestimmter Lehramtsstudententypus in erziehungswissenschaftlichen Seminaren im Rahmen des Lehramtsstudiums immer wieder auffällt, soll aufgezeigt werden, dass einer klaren Beheimatung der Lehramtsstudentenschaft an der Universität unter anderem im Wege steht, dass in ihr eine regressive Tendenz wirksam ist, während des Studiums eine innere Bindung an die eigene Schulzeit aufrecht zu erhalten. Während die Entwicklung einer studentischen Identität unter Fachstudenten damit verbunden ist, sich innerlich von der Schulzeit zu lösen und endgültig die Adoleszenz hinter sich zu lassen, wird es, so die zentrale These im Folgenden, in der Lehramtsstudentenschaft, zumindest von einem bestimmten Lehramtsstudententypus, als legitim erachtet, die ehemalige Schülerrolle als identitätsstiftendes Moment der Lehramtsstudentenrolle zu betrachten.

Dieses Anknüpfen der Lehramtsstudentenrolle an die ehemalige Schülerrolle stellt jedoch ein gravierendes Hindernis für die Entwicklung einer reflexiven Haltung dar, die als ein wesentliches Ziel der universitären Phase der Lehrerbildung betrachtet werden kann (vgl. Ohlhaber/Wernet 1999; Helsper 2000; Helsper/Kolbe 2002; Reh 2008). Denn die Fähigkeit, sich kritisch und selbstdistanziert über schulische Realität und das eigene Handeln in dieser zu beugen, muss durch eine identifikatorische Bindung an die je eigene schulische Erfahrungswelt offenkundig getrübt werden. Insofern zielt die folgende Analyse auch darauf ab, einen tiefsitzenden Professionalisierungswiderstand in der Lehramtsstudentenschaft offenzulegen, der den Ausbildungsansprüchen des Lehramtsstudiums im Wege steht.

2 Interpretation

Der Sprechakt, der im Folgenden ausführlich objektiv hermeneutisch analysiert werden soll, und anhand dessen objektiver Bedeutungsstruktur die regressive Tendenz von Lehramtsstudenten, an ihrer Schülerrolle festzuhalten, herausgearbeitet werden soll, lautet:

„Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“

Es handelt sich hierbei um einen Sprechakt, den der Autor in eigenen Seminaren und zwar in Sitzungen, in denen es um die Analyse konkreter schulischer Phänomene auf der Basis von Protokollen unterrichtlicher Interaktion ging, mehrfach mit exakt demselben Wortlaut von unterschiedlichen Studenten protokollieren konnte, und der zudem sowohl für andere in lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Seminaren lehrende Dozenten als auch für Lehramtsstudenten selbst einen nicht unerheblichen Wiedererkennungswert zu besitzen scheint. Es ist vor allem dieser Wiedererkennungswert, aufgrund dessen hier davon ausgegangen wird, dass die Fremdheit gegenüber grundlegenden Prinzipien der universitären seminaröffentlichen Kommunikation, die sich in dem Sprechakt Ausdruck verschafft, nicht auf wenige Studenten in den Seminaren des Autors begrenzt ist, sondern ein relativ verbreitetes Phänomen in der universitären

Lehre im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Anteils des Lehramtsstudiums darstellt [1].

2.1 Analyse des Sprechakts

Um den Sprechakt zunächst aus dem tatsächlichen Kontext eines erziehungswissenschaftlichen Seminars herauszulösen, sei er durch den folgenden ersetzt:

„Wir hatten in unserem Verein einen Trainer, der ...“.

Fragt man sich, in welchem Kontext dieser Sprechakt fallen könnte, so drängen sich gesellige Gesprächssituationen auf, in denen sich ehemals aktive Fußballspieler zum gegenseitigen Amusement Anekdoten aus der Zeit in ihren Jugendvereinen erzählen. Man könnte sich bezogen auf diesen Kontext etwa folgendes Kneipengespräch vorstellen:

P1: „Ich kann mich noch gut erinnern, wie unser Trainer uns nach verlorenen Spielen immer beim nächsten Training 5 Kilometer zur Strafe hat laufen lassen. Das war echt hart.“ (gemeinsames Lachen)

P2: „Wir hatten in unserem Verein einen Trainer, der hat sogar direkt nach dem Spiel Strafrunden laufen lassen - mit der Folge, dass die Hälfte der Mannschaft sich eine halbe Woche regenerieren musste und nicht trainieren konnte.“

Der Grund, weshalb der Sprechakt vor allem in solchen ausgelassen-geselligen, auf eine gegenseitige Unterhaltung abzielenden Gesprächen wohlgeformt vorstellbar ist, hängt mit einer auffälligen Eigentümlichkeit des Sprechakts zusammen: Er ist einer Gesprächspraxis beheimatet, in der es sonderbarer Weise als angemessen erachtet wird, sich gegenseitig von explizit partikularen Erfahrungen, also Erfahrungen, die fest mit der konkreten Lebenswelt des jeweiligen Sprechers verbunden sind, zu berichten. Dies kann jedoch nur dort angemessen sein, wo das objektiv Egozentrische eines solchen Schilderns partikulärer Erfahrungen dadurch geheilt wird, dass es dennoch einer gemeinsamen Gesprächspraxis dient. Und dies wiederum ist vor allem dann der Fall, wenn es darum geht, sich mit Anekdoten aus dem eigenen Leben gegenseitig zu unterhalten.

Grundvoraussetzung dafür, dass dies gelingen kann, sind wiederum zwei Dinge:

Erstens müssen die partikularen Erfahrungen, um die es im Anschluss an den Sprechakt geht, einen gewissen Originalitätswert besitzen, um ihre Darstellungen den Adressaten gegenüber zu rechtfertigen. Die Äußerung einer partikularen und dazu auch noch gewöhnlichen lebensgeschichtlichen Erfahrung ist dagegen in keinem Gesprächskontext wohlgeformt denkbar. Dies bestätigt sich unmittelbar, wenn man gedankenexperimentell im Anschluss an den Sprechakt „Wir hatten in unserem Verein einen Trainer, der ...“ Erzählungen zu formulieren versucht, die dem Inhalt nach entweder gewöhnlich oder ungewöhnlich erscheinen. Ausschließlich die ungewöhnlichen Erzählungen erscheinen als wohlgeformte Anschlüsse.

Die zweite Voraussetzung ist etwas schwieriger zu explizieren, für das Interesse des Aufsatzes jedoch von umso größerer Bedeutung. Sie hängt entscheidend mit der Verwendung des Personalpronomens „wir“ in dem Sprechakt zusammen.

So zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass der Sprechakt auf eigentümliche Art und Weise zwischen zwei Gemeinschaften vermittelt – einer gegenwärtigen, nämlich der der aktuellen Gesprächssituation, und einer in der Vergangenheit liegenden, nämlich der der ehemaligen Fußballmannschaft, auf die sich das „wir“ bezieht. Der Sprechakt leitet ja keine Erzählung über eine individuelle lebensgeschichtliche Erfahrung ein, sondern der Sprecher spricht explizit als Mitglied seiner ehemaligen Mannschaft. Es ist eine kollektive Perspektive, aus der heraus gesprochen wird, und zwar eine kollektive Perspektive, mit der sich der Sprecher in der aktuellen Gesprächssituation voll identifiziert.

Diese Identifikation darf im Wohlgeformtheitsfalle jedoch nicht nur beim Sprecher bestehen. Vielmehr muss dieser unterstellen, dass sich die Angesprochenen in der aktuellen Gesprächssituation ebenfalls, bezogen auf das obige Beispiel, mit ihren ehemaligen Fußballmannschaften identifizieren können. Das Gegenüber der Mannschaftsperspektive des Sprechers sind sozusagen nicht die Adressaten als Individuen, sondern es sind die Adressaten als Mitglieder ihrer jeweils eigenen ehemaligen Fußballmannschaften.

Damit lässt sich die Gesprächssituation, auf die der Sprechakt verweist, immer schärfer konturieren: Es handelt sich um ein Gespräch, in dem Individuen, die über ähnliche, jedoch an unterschiedlichen Orten gemachte kollektive Erfahrungen verfügen, sich über diese Erfahrungen in einem Gespräch vergemeinschaften. In Äußerungen, die mit Sprechakten der Form „wir hatten an unserem X einen Y, der...“ eingeleitet werden, treten ehemalige Gemeinschaften eines bestimmten Typs über ihre je eigenen Anekdoten miteinander in Kontakt. Zwar kennen die Angesprochenen die konkrete Gemeinschaft, der der jeweilige Sprecher einmal angehört hatte, und von der dieser ihnen etwas Unterhaltsames berichtet, nicht. Als ehemalige Mitglieder einer ähnlichen Gemeinschaft haben sie jedoch kollektive Erfahrungen gemacht, die mit denen des Sprechers vergleichbar sind. Trotz der Partikularität der Erfahrungen der verschiedenen Gesprächsteilnehmer können diese, weil sie sich auf einen geteilten lebensweltlichen Erfahrungsgegenstand bzw. eine vergleichbare Bezugsgruppe beziehen, als vergemeinschaftendes thematischen Bindeglied zwischen ihnen in der aktuellen Gesprächssituation fungieren.

Aufgrund dieser dem Sprechakt eingeschriebenen eigentümlichen Struktur einer Vermittlung zwischen einer vergangenen Gemeinschaft und einer aktuellen Gesprächsgemeinschaft verweist er sinnstrukturell interessanterweise auf eine sehr spezifische regressive Gesprächssituation: Er kann eigentlich nur dort vorkommen, wo erwachsene Personen von kollektiven Erfahrungen aus ihrer Jugendzeit schwärmen, von denen sie annehmen, dass sie bei ihren Gesprächspartnern auf einen gemeinsamen lebensweltlichen Erfahrungsresonanzboden fallen. Als wohlgeformter Sprechakt jenseits eines regressiv gestimmten Gesprächs über die Zeit der Jugend lässt sich die Äußerung des Sprechakts jedenfalls nur schwer vorstellen.

Der Grund dafür ist die naive Offenheit, mit der die Innensicht einer Gemeinschaft, der man in der Vergangenheit einmal angehört hat, gegenüber anderen geschildert

wird. So handelt es sich bei dem Sprechakt „wir hatten in unserem X einen Y, der ...“ um einen, der explizit den Anspruch aufgibt, auf der Grundlage einer Perspektivenübernahme allgemein zu reden. Der Sprecher exponiert sich vielmehr in der Einnahme einer partikularen Gesprächshaltung. Er versinkt gewissermaßen vor seinen Gesprächspartnern innerlich in der Vergangenheit, um aus dem Geist dieser Vergangenheit heraus zu ihnen zu sprechen – wobei sich seine Gesprächspartner im Wohlgeformtheitsfall in einer vergleichbaren regressiven, der eigenen Vergangenheit innerlich zugewandten Geisteshaltung befinden müssen.

Damit dies nicht zu einem bloßen Auseinanderfallen der Perspektiven der Gesprächsteilnehmer führt, damit also eine solche Gesprächspraxis überhaupt aufrecht erhalten werden kann, bedarf es jedoch eines unausgesprochenen Brennpunkts der verschiedenen biografischen Vergangenheiten, auf die die Gesprächsteilnehmer jeweils innerlich bezogen sind. Und eben hier drängt sich auf, die gemeinsame Jugendzeit als gemeinschaftsstiftendes Moment zu betrachten, das die reihum erzählten Anekdoten aus der je eigenen Jugendzeit miteinander integriert. Die bruchlose Identifikation mit einer Gemeinschaft, auf die das „wir“ in dem Sprechakt „Wir hatten in unserer X einen Y, der...“ verweist, erscheint jedenfalls vor allem dann wohlgeformt, wenn der jeweilige Sprecher sich als Mitglied seiner ehemaligen jugendlichen Peergroup thematisiert und wenn seine Gesprächspartner zur gleichen „Jugendkohorte“ gehören, und die Anekdote des Sprechers unmittelbar in Bezug zu ihrer eigenen Jugend setzen können.

Der Grund für diese Nähe zur Jugendzeit liegt darin, dass das Balancieren des Sprechakts auf der Grenze zwischen einer ehemaligen konkreten Gemeinschaft und einer aktuellen, dieser konkreten Gemeinschaft übergeordneten Gemeinschaft eine zentrale Anforderung des Jugendalters widerspiegelt. So muss eben eine zentrale Herausforderung der Jugendphase darin gesehen werden, dass Jugendliche sich im Übergang zum Erwachsensein von ihren konkreten jugendlichen Peergroups lösen müssen, um einen Platz für sich in der den Peergroups übergeordneten Gesamtgesellschaft zu finden.

Damit schält sich immer deutlicher heraus, dass der auf den ersten Blick so unscheinbare Sprechakt „Wir hatten in unserem X einen Y, der...“ auf eine soziale Realität verweist, die üblicherweise empirisch schwer zu fassen ist, nämlich auf die Realität von „Generationen“. Und er verrät etwas darüber, wie sich eben solche Generationen bilden: Sie konstituieren sich auf der Grundlage von Erfahrungen, die zwar in konkreten Peergroups mit ihren lokal begrenzten Orientierungen gemacht werden, die jedoch zugleich im Übergang zum Erwachsenenalter als ein gemeinsames Erfahrungsfundament behandelt werden können. Der Sprechakt offenbart gewissermaßen wie Personen auf mikrologischer Ebene die eigene Jugendzeit und die jugendliche Erfahrungswelt ihrer Altersgenossen ineinander schieben, um sich so gegenseitig als Mitglieder einer Generation anzuerkennen. Dem inhaltlichen Partikularismus der Anekdoten, die auf den Sprechakt „wir hatten in unserem X einen Y, der...“ folgen, entspricht kehrseitig also eine generationelle Vertrauheitsunterstellung, die das objektiv Egozentrische des Sprechakts heilt.

Diese These der generationellen Gebundenheit des Sprechakts bestätigt sich unmittelbar dadurch, dass es unangemessen erscheint, wenn altersungleiche Personen ihre Jugenderfahrungen im Rückgriff auf Sprechakte der Art „Wir hatten in unserem X einen Y, der...“ zueinander in Beziehung setzen.

Gedankenexperimentell sei hier etwa das Beispiel einiger bejahrter Weltkriegsveteranen entworfen, die als junge Männer eingezogen wurden, und die über ihre Zeit beim Militär sprechen. Hier könnte man sich gut eine Reihe von die Zeit beim Militär verklärenden Anekdoten vorstellen, die in der folgenden Art und Weise eingeleitet würden:

P1: „Wir hatten einen Unteroffizier, der hat immer...“.

P2: „Also bei uns gabs einen Unteroffizier, bei dem mussten wir immer...“

Usw.

Es erschiene bezogen auf dieses Beispiel nun unmittelbar unpassend würde sich in einem solchen Gespräch ein junger Mann zu Wort melden, der erst lange nach dem Weltkrieg seinen Militärdienst absolviert hätte, um ebenfalls mit einer Geschichte über einen Unteroffizier aus seiner Militärzeit aufzuwarten.

Der Grund dafür ist offenkundig. Die Unterstellung einer gemeinsamen Erfahrungswelt funktioniert hier nicht. Während die Weltkriegsveteranen davon ausgehen, dass ihre an unterschiedlichen Orten im Kriegsgeschehen gemachten Erfahrungen mit dem Militär letztlich auf irgendeine Art und Weise vergleichbar seien, bricht diese Unterstellung im Falle des wesentlich jüngeren Mannes zusammen.

Man könnte fast sagen, dass in dem Sprechakt „Wir hatten in unserer X einen Y, der...“ eine Art Alltagsstrukturalismus am Werk ist, zu dem eine zu große Altersungleichheit zwischen Sprecher und Adressaten quer steht. Dieser Alltagsstrukturalismus besteht in der Unterstellung, dass die eigene Jugendzeit, die an einem ganz konkreten Ort mit ganz konkreten Peers verbracht wurde, immer auch bloß eine konkrete Ausgestaltung eine Jugendphase war, die für eine ganze Generation die gleiche war.

Exkurs zum Generationenbegriff – eine sprechaktlogische Fassung des „konjunktiven Erfahrungsraums“

Diese sprechaktlogische Bestimmung von Generationen eröffnet eine interessante Möglichkeit, Generationen anders bloß über Geburtsjahrgänge zu bestimmen.

Dieses gängige Generationsverständnis, das vor allem auf Dilthey und Mannheim zurückgeht, geht davon aus, dass es substanziell ähnliche Erfahrungen seien, die eine bestimmte Alterskohorte zu einer Generation zusammenschweißen würden. Mannheim formuliert diese Vorstellung (in Anlehnung an Dilthey) folgendermaßen: „Gleichzeitig aufwachsende Individuen erfahren in den Jahren der größten Aufnahmebereitschaft, aber auch später die selben leitenden Einwirkungen sowohl von seiten der sie beeindruckenden intellektuellen Kultur als auch von seiten der gesellschaftlich-politischen Zustände. Sie bilden eine Generation, eine Gleichzeitigkeit, weil diese Wirkungen einheitlich sind (Hervorhebung T.W.).“ (Mannheim 1928: 516)

Um Generationen als Kollektivgebilde fassen zu können, ist es, ausgehend von diesem Begriffsverständnis, gewissermaßen notwendig 1) die jeweils prägenden „einheitlichen“ generationsbildenden Erfahrungen zu identifizieren, und 2) ihre

Reichweite zu bestimmen, um angeben zu können, welche Geburtsjahrgänge eine jeweilige Generation eigentlich umfasst.

Dabei stellt sich natürlich die Frage, auf welcher Ebene bestimmte historisch ähnliche Erfahrungen auf ein Subjekt einwirken, um es zum Mitglied einer Generation zu machen. Oevermann macht diesbezüglich den Vorschlag, dass es vor allem die während der Adoleszenzkrise einer bestimmten Alterskohorte wahrgenommenen öffentlichen Diskurse und die ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Krisen seien, die generationenstiftend wirken würden (vgl. Oevermann 2001), nicht also etwa ähnliche Kindheitserfahrungen. Er entwirft einen Generationenbegriff, der davon ausgeht, dass Alterskohorten dadurch zu einer Generation würden, indem sie zu den in der Zeit ihrer Jugend virulenten öffentlichen Diskursen kollektiv Stellung beziehen würden. In diesem Generationenbegriff werden also die gesellschaftlichen Krisen bestimmter historischer Zeitpunkte und die ontogenetische Krise der Adoleszenz miteinander verzahnt (Oevermann 2001: S. 108).

Die aus der Analyse im Vorherigen herausgearbeitete sprechaktlogische Bestimmung generationeller Vergemeinschaftung kann auf dem Generationenbegriff Oevermanns aufbauen. Wie bei Oevermann wurde die generationelle Vergemeinschaftung ja weiter oben als eine betrachtet, die vor allem durch Erfahrungen während der Jugendzeit gestiftet wird. Im Unterschied zu Oevermann wurde jedoch herausgestellt, dass es die postadoleszente Unterstellung sei, dass die eigene ehemalige jugendliche Erfahrungswelt große Überschneidungen mit der der Altersgenossen habe, durch die erst eigentlich Generationen konstituiert würden. Es wurde also die gesprächslogische Herstellung von Generationen auf der Grundlage der Unterstellung einer gemeinsamen jugendlichen Erfahrungswelt in den Vordergrund gerückt.

Der Vorteil eines solchen Generationenbegriffs, der von der postadoleszenten Herstellung generationeller Zugehörigkeit ausgeht, besteht darin, dass die Frage, welche historischen Erfahrungen denn konkret für eine Generation prägend sind, zwar nicht müßig, aber doch nicht mehr so ausschlaggebend ist. Entscheidend und generationsbestimmend wird vielmehr die Frage, welche Personen in einer konkreten Gesprächssituation mit einer generationellen Vertrautheitsunterstellung bedacht werden können und welche nicht. Die Außengrenze des Kollektivgebildes Generation ist dementsprechend nicht mehr so starr durch bestimmte Geburtsjahrgänge bestimmt, wenngleich eine ungefähre Altersgleichheit natürlich zentral dafür ist, wer überhaupt als Generationsangehörige adressiert werden kann, sondern sie konstituiert sich konkret in Interaktionen.

Der „konjunktive Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980; Bohnsack/Schäffer 2002) einer Generation ist dementsprechend keiner, der einfach durch die Tatsache „einheitlicher“ Erfahrungen während der Jugendzeit starr vorgegeben ist. Das Moment des Verbindenden des „konjunktiven Erfahrungsraums“, also die Konjunktion der unterschiedlichen, regional-konkret orientierten jugendlichen Erfahrungswelten zu einer gemeinsamen generationellen Erfahrungswelt muss auf der Grundlage einer Unterstellung ähnlicher Erfahrungen vielmehr erst vollzogen werden, damit sich eine Generation als Kollektivgebilde bilden kann. Generationen liegen aus dieser Perspektive nicht einfach vor, sondern sie entstehen in einem postadoleszenten generationellen Vergemeinschaftungsprozess, der als eine

Herstellung einer gemeinsamen Erfahrungswelt auf der Grundlage von partikularen Erfahrungen verstanden werden kann.

2.2 Die Schulzeit als idealtypischer Gegenstand einer gemeinsamen regressiven biografischen Rückschau

Wie steht nun der Gesprächsgegenstand Schule zu der im Vorherigen herausgearbeiteten generationellen Vergemeinschaftungsfigur, die dem Sprechakt „wir hatten an unserer X einen Y, der...“ eingeschrieben ist?

Offenkundig muss die Schule als ein geradezu idealtypischer Gegenstand einer regressiven biografischen Rückschau, die einer generationellen Vergemeinschaftung dient, betrachtet werden. Der Grund dafür ist ganz einfach: Wenn es richtig ist, dass die wesentliche pragmatische Erfüllungsbedingung eines Sprechakts der allgemeinen Form „Wir hatten in unserer X einen Y, der...“ darin besteht, dass Personen sich gegenseitig von partikularen kollektiven Erfahrungen berichten, von denen sie zugleich annehmen dürfen, dass sie auf Seiten ihrer Gesprächspartner auf ein eigenes jugendlebensweltliches Pendant treffen, dann ist kein Gesprächsgegenstand geeigneter als die Schule, um diese Voraussetzung zu erfüllen. Da unter der Bedingung der allgemeinen Schulpflicht jede Person zu einem Schulbesuch verpflichtet ist, kann in einem Gespräch über Erfahrungen mit der Schule stets angenommen werden, dass die jeweiligen Gesprächspartner wissen, „wovon man spricht“. Zwar erleben Personen ihre Schulzeit an ganz unterschiedlichen konkreten Schulen, insofern sie jedoch als Erwachsene in einem Gespräch davon ausgehen können, dass ihre ehemalige Schulen jeweils nur Exemplare der Schule an sich sind, können sie ihre unterschiedlichen Schulerfahrungen unmittelbar zueinander in Beziehung setzen. Im Falle der Schule liegt gewissermaßen ein „clear case“ eines „konjunktiven Erfahrungsraums“ vor, über den eine generationelle Vergemeinschaftung gestiftet werden kann.

Dabei wird implizit natürlich die Bedeutung der Schule vor allem für eine Vergemeinschaftung innerhalb eines Nationalstaats sichtbar. Dies wird deutlich, wenn man sich gedankenexperimentell Studenten aus unterschiedlichen Ländern vorstellt, die, etwa im Rahmen des Erasmus-Austauschprogramms, zusammen in einer Kneipe sitzen und sich gegenseitig Anekdoten aus ihrer Schulzeit berichten wollen. Hier würde man erwarten, dass die Studenten sich zunächst die Eigenheiten ihrer jeweiligen nationalen Schulsysteme erläutern müssten, bevor sie von konkreten Begebenheiten aus ihrer Schulzeit erzählen könnten. Da ein gemeinsames Erfahrungsfundament nicht vorausgesetzt werden kann, kann der kommunikative Modus einer regressiven biografischen Rückschau, die ungenierte Einnahme der Perspektive der eigenen Jugendzeit, also gar nicht erst aufgenommen werden, sondern es muss diszipliniert im Modus einer Perspektivenübernahme gesprochen werden.

Ein schulbezogener Sprechakt der Art „Wir hatten an unserer Schule einen Y, der...“ ist also nur dort denkbar, wo – wenn man von einer Homogenität nationaler Bildungssysteme ausgeht – Angehörige einer Nation, die in unterschiedlichen

Regionen aufgewachsen sind, zusammensitzen und sich ausgelassen gegenseitig Schulanekdoten erzählen. Es ist ein Sprechakt, an dem sich studieren lässt, wie sich auf mikrologischer Ebene nationale Vergemeinschaftung vollzieht bzw. der zeigt, wie sich ein konjunktiver Erfahrungsraum konstituiert, dessen Außengrenze mit der des Nationalstaats ungefähr zusammenfällt.

Abschließend sei nun noch darauf eingegangen, von welcher Natur das gemeinsame Erfahrungsfundament sein muss, damit Personen ihre an unterschiedlichen Schulen eines Bildungssystems gemachten Erfahrungen überhaupt aufeinander beziehen können, was also die Struktur des Inhalts ist, der es ermöglicht, die Schule in einem Gespräch unter Mitgliedern einer Generation als einen konjunktiven Erfahrungsraum zu behandeln. Bislang wurde ja nur gesagt, dass der Sprechakt „Wir hatten in unserer X einen Y, der ...“ voraussetzt, dass die Adressaten über ein „lebensweltliches Pendant“ zu den jeweiligen vom Sprecher angesprochenen jugendlebensweltlichen Erfahrungen verfügen müssen.

Diese Bestimmung muss präzisiert werden. Genauer muss es heißen, dass von den partikularen Erfahrungen, die mit dem Sprechakt eingeleitet werden, immer auch erwartet wird, dass sie, wie vermittelt auch immer, etwas Allgemeines thematisieren. Bezogen auf Erzählungen über Lehrer bedeutet dies, dass die konkrete Erzählung über einen Lehrer an einer bestimmten Schule immer auch eine Geschichte über „den Lehrer an sich“ sein muss, um für andere, die ihre Schulzeit an einer anderen Schule verbracht haben, unmittelbar verständlich zu sein.

Dem widerspricht nicht, dass in den entsprechenden Gesprächssituationen sehr unterschiedliche Geschichten über unterschiedliche Lehrer berichtet werden können. Das „lebensweltliche Pendant“ zu einer bestimmten Erfahrung eines Gesprächsteilnehmers mit einem Lehrer muss nicht in einer identischen Erfahrung der anderen Gesprächsteilnehmer mit ihren alten Lehrern bestehen. Es ist vielmehr die „Figur des Lehrers“, die ganz unterschiedliche konkrete Formen annehmen kann, die den thematischen Zusammenhalt der jeweiligen partikularen Erzählungen bildet.

Damit lässt sich eine Unschärfe der Interpretation weiter oben korrigieren. Wurde dort herausgestellt, dass der Sprechakt „wir hatten in unserem X einen Y, der...“ verlangt, dass im Anschluss etwas Originelles folgt, so kann man nun näher bestimmen, dass es bei diesem Originellen eigentlich um „Originale“ geht. Es muss von „Typen“, und zwar tendenziell „schrägen“ berichtet werden, damit eine Anekdote das erfolgreich einlöst, was der Sprechakt ankündigt. Dabei ist mit Typen natürlich nicht gemeint, dass es Gesprächsteilnehmern um die Einkreisung von etwas „typologisch Prägnanten“ in einem soziologischen Sinne geht, sondern es sind, bezogen wieder auf den Gesprächsgegenstand Lehrer, die Grillen, Ticks und Eigenheiten der ehemaligen Lehrer, deren Beschreibung auf den Sprechakt im Wohlgeformtheitsfalle folgen sollte, also ziemlich genau das, was Adorno meint, wenn er darauf hinweist, dass die „Eigenheiten der Lehrer“ einen zentralen Angriffspunkt der „Rancune der Schüler“ bilden (Adorno 1977: 667). Das unausgesprochene Allgemeine, auf das der Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ also abzielt, ist nicht das im soziologischen Sinne Allgemeine der Rolle des Lehrers, sondern er ist in einer Gesprächspraxis beheimatet, in der der

Lehrer durch die gegenseitige Schilderungen unterhaltsamer Anekdoten zu einem Original, zu einer eigentümliche sozialen Gestalt gemacht wird.

Exkurs: Die Feuerzangenbowle

Die bisherige Deutung findet eine schöne illustrative Konkretion in einem berühmten Filmprotokoll, nämlich der ersten Szene der Feuerzangenbowle. Beide Aspekte der Interpretation des Sprechakts „wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ – also sowohl die Annahme, dass er auf einer regressiven Gesprächssituation verweist, in der sich Personen über Anekdoten aus ihrer Schulzeit vergemeinschaften, als auch das Moment, dass der Sprechakt auf eine Gesprächssituation verweist, in der der Lehrer als ein „Original“ [2] thematisiert wird – finden sich hier wieder.

In der entsprechenden Filmszene sitzen vier ältere Herren um eine große Schüssel Feuerzangenbowle herum, offensichtlich in der Stimmung, sich zu betrinken. Auf die Mitteilung eines der Herren hin, dass einer seiner ehemaligen Lehrer am selben Tag beerdigt worden sei, erheben sich die Herren, um auf diesen Lehrer anzustoßen. Im Folgenden gleitet dann das Gespräch immer weiter in einen regressiven Strudel aus Anekdoten aus der Schulzeit hinein.

Der erste Sprechakt, mit dem sich einer der Herren auf den nostalgischen Einwurf „Ja, ja, unsere alten Lehrer“ [3] durch einen Vorredner dabei hervorwagt, um aus seiner Schulzeit von einem konkreten Lehrer zu berichten, lautet:

„Ich erinnere mich da. Wir hatten einen jungen Turnlehrer (lacht), der den ärgern wollte ...“

Die Ähnlichkeit zu dem im Vorherigen analysierten Sprechakt liegt auf der Hand. Auffällig an der filmischen Darstellung, wie dieser Sprechakt geäußert wird, ist, dass der Herr gar nicht dazu kommt, noch etwas Konkretes von dem entsprechenden Sportlehrer zu erzählen, da ihm einer der anderen Herren unmittelbar mit einer eigenen Erzählung aus der Schulzeit ins Wort fällt.

Man muss diese Darstellung so interpretieren, dass die regressiv vergemeinschaftende Stimmung, um deren Ausgestaltung es dem Regisseur offenkundig geht, bereits hinreichend durch die einleitende Äußerung „Wir hatten einen jungen Turnlehrer (lacht), der den ärgern wollte ...“ charakterisiert wird. Die konkrete Erzählung ist dagegen gar nicht mehr so entscheidend.

Tatsächlich lässt sich die ganze Szene als eine geradezu idealtypische Ausgestaltung der oben skizzierten Deutung begreifen: Der regressiv-ausgelassene Charakter des Gesprächs ist durch die Feuerzangenbowle überdeutlich markiert. Die ganze Szene mündet in einer Gesprächssituation, in der die vier Herren ihre öffentliche Haltung gänzlich aufgegeben haben und angetrunken und wie Schüler kichernd einen Schülerstreich nach dem anderem vortragen.

Die Figur der Vermittlung zwischen konkreten ehemaligen jugendlichen Peergruppen und einer Gesprächsgemeinschaft, die diesen Peergruppen übergeordnet ist, wird dadurch in einer besonders pointierten Form zur Darstellung gebracht, dass es sich bei den vier Herren der Kleidung nach tendenziell um Honoratioren handeln muss, also um eine Gruppe von Personen, die, zumal um die Jahrhundertwende herum, in

der der Film in etwa angesiedelt ist, in einem besonderen Maße als Träger einer politischen Öffentlichkeit verstanden werden muss, und diese Honoratioren auch noch explizit, zumindest zum Teil, ursprünglich aus unterschiedlichen Gegenden stammen [4]. Die Grundkonstellation der Szene spielt also mit der Spannung zwischen der herausgehobenen Stellung der Herren in der Gesamtgesellschaft auf der einen Seite und ihrer regressiv-nostalgischen gedanklichen Rückkehr in ihre jeweilige Schul- und Jugendzeit, die sie in unterschiedlichen Peergroups und an unterschiedlichen Schulen verbracht haben. Der Verlauf der Szene führt dem Zuschauer vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage vor Augen, dass selbst gestandene Personen des öffentlichen Lebens Wurzeln in lokal orientierten konkreten Peergroups haben, und diese Wurzeln in entsprechend regressiv gestimmten Gesprächssituationen und mit der Hilfe von etwas Alkohol leicht wieder zum Vorschein kommen können [5].

Das Alkohol-Schulzeitanekdoten-Vergemeinschaftungsgemisch, das die ersten Minuten des Films füllt, stellt nun die Bühne dar, auf der schließlich die Hauptfigur „Dr. Pfeiffer“ auftritt – nüchtern und, wie kurze Zeit später deutlich wird, ohne eigene Erfahrungen einer schulischen Peergroup, da er von einem Hauslehrer unterrichtet wurde. Diese Tatsache veranlasst die betrunkenen Herren dazu, Dr. Pfeiffer ausgiebig zu bemitleiden. Dabei sticht ins Auge, dass zwei der Herren direkt im Anschluss an Pfeiffers Aussage, er habe keine Schule besucht, in dessen Anwesenheit in der dritten Person über ihn sprechen: „Er kann einem richtig leid tun. Das schönste Stück Jugend hat er verpasst“, „Weiß Gott, das hat er, und das kann er auch nicht mehr nachholen“. Das ist jedoch ein sprachlich sehr deutlicher Ausdruck dafür, dass die Herren Dr. Pfeiffer aus der Konstruktion ihrer gemeinsamen Vergangenheit ausschließen.

Der Film thematisiert somit ziemlich explizit, wie bedeutsam ein gemeinsames Erfahrungsfundament in der Schul- und Jugendzeit für ein Zusammengehörigkeitsgefühl in einer modernen Gesellschaft ist, deren Mitglieder in ganz unterschiedlichen Regionen aufwachsen und ganz unterschiedliche Schulen besuchen, und das Personen, bei denen dieses Erfahrungsfundament nicht vorliegt, nicht ganz „dazu gehören“.

3 Konfrontation mit dem Kontext

Was bedeutet die vorherige Interpretation übertragen auf die Situation eines lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Seminars, in dem Studenten gelegentlich Wortbeiträge mit dem Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ einleiten?

Die entscheidende Implikation des Sprechakts offenbart sich, wenn man Erklärungen für das Fehlen der zentralen situativen Bedingung sucht, die den Sprechakt mit seinen eigentümlichen Verweisungszusammenhängen im Wohlgeformtheitsfall erst angemessen erscheinen lässt – der Regression. Die Äußerung des Sprechakts in einem Universitätsseminar ist eben nicht begleitet von einem kurzzeitigen alkoholinduzierten nostalgischen Rückkehr in die Zeit der Jugend, durch den etwa in der Trinkszene der Feuerzangenbowle der Sprechakt gerechtfertigt erscheint („Ja ja, unsere Lehrer“, „Ich erinnere mich. Wir hatten einen Sportlehrer, wer den ärgern wollte ...“), und die impliziert, dass man am nächsten Morgen wieder die Haltung einer erwachsenen Person einnehmen wird. Und er ist auch nicht eingebunden in die

Ausgelassenheit eines kneipengesprächsartigen Austauschs von Anekdoten, in dem es für die Dauer der Ausgelassenheit legitim erscheint, sich Geschichten aus der eigenen Jugend zu erzählen, die sich aufgrund ihrer Partikularität eigentlich jeweils vor allem an den Sprecher selbst richten. In einem Universitätsseminar wird der Sprechakt vielmehr als ein legitimer seminaröffentlicher Sprechakt vorgebracht.

Dieses Fehlen eines regressiv getönten Interaktionsrahmens, der den Sprechakt erst wohlgeformt erscheinen lassen würde, bedeutet jedoch, dass die jeweiligen Studenten implizit damit zum Ausdruck bringen, dass sie es für legitim halten, eine innere Bindung an die eigene Schul- und Jugendzeit als Bestandteil ihrer normalen Erwachsenen- bzw. Studentenidentität aufrecht zu erhalten. Im Kontrast zum Normalmodell, dass Personen sich auf der Grundlage einer bereits erfolgten inneren Ablösung von der Schul- und Jugendzeit nur gelegentlich in entsprechend regressiv gestimmten Gesprächssituationen in diese gedanklich zurückfallen lassen, offenbart der Sprechakt in einem Universitätsseminar also einen Lehramtsstudententypus, der sich dazu bekennt, sich innerlich von der Schul- und Jugendzeit nicht gelöst zu haben.

Mehr noch: Aufgrund der dem Sprechakt eingeschriebenen Vergemeinschaftungsfigur muss der Sprechakt als Ausdruck dafür gelesen werden, dass die sich entsprechend äußernden Lehramtsstudenten in einer inneren Bindung an die Schulzeit eine Vergemeinschaftungsbasis für sich und ihre Kommilitonen sehen. Der Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ unterstellt also implizit, dass die geteilte Erfahrung des Schüler-Gewesen-Seins ein Fundament für ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Lehramtsstudentenschaft sein könnte. Es adressiert die Kommilitonen nicht als Mitstudenten, sondern als ehemalige Schüler.

Der Sprechakt steht damit in schärfstem Kontrast zu der Möglichkeit eines stolzen Abgrenzens von der schulischen Erfahrungswelt. Einem Studenten im ersten Semester, der froh wäre, die Schule endlich hinter sich gelassen zu haben, um zu studieren, der also Wert auf eine studentische Identität legte, müsste einen Austausch über die eigene Schulzeit in dem Modus, der dem Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ eigen ist, in der Situation eines universitären Seminars jedenfalls aufstoßen.

Dass diese Differenz, ob Wert auf eine Abgelöstheit von der Schule gelegt wird oder ein Aufrechterhalten einer inneren Bindung an die Schulzeit als angemessen betrachtet wird, für die Frage der Selbstbeheimatung von Lehramtsstudenten an der Universität von großer Bedeutung ist, wird vor allem deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass das Studium bzw. der Studienbeginn als eine biografische Phase der spätadoleszenten Ablösung von der Familie betrachtet werden muss. Zu dieser Ablösung gehört jedoch eine innere Ablösung von der eigenen Schul- und Jugendzeit als eine dem Studienbeginn eingeschriebene zentrale „Entwicklungsaufgabe“ eigentlich notwendig hinzu: Die Vertrautheit der schulischen Erfahrungswelt mit ihren gewachsenen sozialen Beziehungen muss innerlich aufgegeben werden, um so Platz für eine neue Erfahrungswelt und die Aufnahme neuer sozialer Beziehungen zu schaffen. Die Entwicklung einer studentischen Identität setzt die Überwindung der vormaligen Schüleridentität und ein Zurücklassen der jugendlichen Erfahrungswelt voraus.

Der Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ zeigt demgegenüber, dass die sich entsprechend zu Wort meldenden Lehramtsstudenten diese Entwicklungsaufgabe nicht annehmen. Der mutmaßliche Grund dafür lässt sich leicht erraten: Sie sehen sich aufgrund ihrer Studien- und voraussichtlichen Berufswahl dazu berechtigt, anders als ihre Altersgenossen eine innere Verbindung zu ihrer Schulzeit aufrecht zu erhalten. Das Normalmodell der Loslösung von der Schul- und Jugendzeit gilt gewissermaßen in ihren Augen für zukünftige Lehrer nicht, da diese doch vermeintlich eine innere Bindung an ihre eigene Schul- und Jugendzeit für ihre spätere berufliche Tätigkeit bräuchten.

Das Tückische an dieser hier vermuteten Figur des Rechtfertigens einer Aufrechterhaltung einer inneren Bindung an die Schulzeit aufgrund der Wahl eines lehramtsbezogenen Studiums ist, dass das regressive Moment des Festhaltens an der Erfahrungswelt der eigenen Schulzeit letztlich einfach nur kaschiert wird, indem es mit der autonomen erwachsenen Entscheidung, den Lehrerberuf ergreifen zu wollen, eine strategische Verbindung eingeht: Weil das Anstreben der Lehrerrolle durch ein Lehramtsstudium äußerlich die erfolgreiche Überwindung der Schülerrolle verbürgt, kann diese leicht mit einem regressiven Festhalten an der Schülerrolle grundiert werden. Man kann dies auch so formulieren: Die vordergründige Rechtfertigung, der angestrebte Lehrerberuf erfordere eine Aufrechterhaltung einer inneren Bindung an die schulische und jugendliche Erfahrungswelt eignet sich hervorragend als Täuschungsstrategie für einen Lehramtsstudententypus, dem es nicht gelingt, gegen die regressive Tendenz, an der eigenen schulischen Erfahrungswelt der Jugendzeit festhalten zu wollen, anzukämpfen. Die angestrebte Lehrerrolle bietet diesem Typus eine institutionell abgesicherte Erwachsenenrolle, die, gerade aufgrund dieser äußeren Absicherung, umso ungehemmter ein Fortbestehen der entsprechenden regressiven Tendenzen ermöglicht. Es handelt sich also bei dem Lehramtsstudententypus, der sich mit Sprechakten der Art „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ im Universitätsseminar zu Wort meldet, also tendenziell um einen, bei dem die eigene Schülerrolle und die angestrebte Lehrerrolle miteinander verschmelzen.

Diese Verschmelzung steht jedoch der Entwicklung einer professionalisierten und reflektierten Haltung zum Lehrerberuf, die die universitäre Phase der Lehrerbildung in einem besonderen Maße einfordert, diametral entgegen. Denn eine identifikatorische Bindung an die eigene Schul- und Jugendzeit muss als eine starke Gegenkraft zur „Distanzbildung“ (Ohlhaber/Wernet 1999: 24) betrachtet werden, die ein nüchtern-objektiver Blick auf Schule voraussetzt.

3.1 Zur Allgemeinbedeutsamkeit des Sprechakts

Damit wäre zunächst einmal natürlich nur der den Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ äussernde Lehramtsstudententypus „psychodynamisch“ näher bestimmt. Wenn einleitend die Annahme formuliert wurde, dass sich in diesem Sprechakt ein allgemeines Problem der Selbstbeheimatung der Lehramtsstudentschaft an der Universität Ausdruck verschafft, so erscheint diese Behauptung also zunächst einmal übergeneralisiert.

Dieser Einwand übersieht jedoch, dass der Sprechakt jenseits seiner spezifischen Implikationen auch als Ausdruck einer bestimmten Form der Bearbeitung eines allgemeinen Problems der Entscheidung für ein Lehramtsstudium angesehen werden

muss. So muss die Entscheidung für ein lehramtsbezogenes Studium direkt im Anschluss an die Schulzeit als eine biografisch allgemein erklärungsbedürftige angesehen werden, als es die Frage aufwirft, weshalb biografische Optionen außerhalb der Schule ausgeschlagen werden, weshalb also das biografische Normalmodell, den erfolgreichen Abschluss der Schule als eine befreiende biografische Zäsur wahrzunehmen, der Perspektiven außerhalb der Schule eröffnet, verworfen wird. Der Verdacht des Verzagten, der Weltverweigerung ist gewissermaßen objektiv mit der Entscheidung von Schülern für eine berufliche Zukunft an dem Ort, der ihnen wie kein anderer vertraut ist, verbunden. Während diejenigen, die nach der Schulzeit der Schule den Rücken zuwenden, ein gewisses „Airs von Kühnheit“ - um eine Formulierung Adornos, die dieser eigentlich auf die „freien Berufe“ bezieht, zweckzuentfremden (Adorno 1977: 661) - für sich in Anspruch nehmen können, das sich daraus speist, dass sie aus dem Schutzraum der Schule hinaus in eine ungewisse Zukunft mit ihrer noch unvertrauten Berufswelt treten, können diejenigen, die ihre berufliche Zukunft an derjenigen Institution sehen, die sie doch eigentlich gerade verlassen, nichts Derartiges für sich beanspruchen. Während ihre Peers in alle möglichen beruflichen Richtungen auseinander streben, um sich in der Welt zu bewähren, sind sie die Einzigen, die in der Schule als Institution, wenn auch mit einem geplanten Seitenwechsel, zurückbleiben [6]. Die Opposition zwischen In-der-Schule-Verbleiben vs. In-die-Welt-Hinausgehen muss also als eine allgemeine betrachtet werden, die die Selbst- und Fremdbeurteilung der Entscheidung für ein Lehramtsstudium entscheidend beeinflusst [7].

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Problematik wird nun deutlich, welche spezifische Form der Bearbeitung dieser Problematik der Sprechakt „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der ...“ repräsentiert. Anstatt sich gegen die oben explizit genannten latenten Assoziationen zu wehren, die mit der Entscheidung für ein Lehramtsstudium verbunden sind, akzeptiert er diese und erhebt sie sogar zu einem positiven Identitätsstiftenden Moment unter Lehramtsstudenten. Er adressiert die Kommilitonen als eine „Ingroup“, die dadurch zusammengehalten wird, dass alle noch innerlich der Schulzeit verhaftet seien. Er bekennt sich gewissermaßen freimütig zu einer nicht-Abgelöstheit von der Schule als etwas, das unter Lehramtsstudenten angemessen ist, und bestätigt damit die Vorbehalte, die Lehramtsstudenten gegenüber latent gehegt werden.

Der Sprechakt offenbart also eine Haltung einer Lehramtsstudententypus, die in maximalen Kontrast zu der Haltung eines kontrastiven Lehramtsstudententypus steht, der sich klar zum Lehramtsstudium als Studium bekennt. Das Bekenntnis, der Schul- und Jugendzeit innerlich noch verbunden zu sein, muss einen solchen universitär orientierten Lehramtsstudententypus, dem sicherlich eine große Anzahl an Lehramtsstudenten zugeordnet werden kann, geradezu abstoßen.

Der hier herausgearbeitete „regressive Lehramtsstudententypus“ repräsentiert dementsprechend vermutlich bloß eine Seite eines Konflikts, der innerhalb der Lehramtsstudentenschaft rumort, nämlich des Konflikts, ob man als Lehramtsstudentenschaft Teil der universitären Kultur sein möchte, oder ob eine studentische Identität im Hinblick auf die geplante Rückkehr in die Schule von vornherein abgelehnt wird.

Fußnoten:

[1] Selbstverständlich ist der konkret angeführte Sprechakt dabei lediglich eine Variante eines Sprechakttypus, der vielfältige Formen annehmen kann. Eine andere Form wäre etwa der Sprechakt: „Bei uns an der Schule war das so, dass ...“. Da sich in dieser Variation und ähnlichen Abwandlungen jedoch immer wieder die gleiche Haltung reproduziert, wird auf eine vollständige Auflistung und Analyse der verschiedenen konkreten Ausformungen des hier interessierenden Sprechakttypus verzichtet.

[2] In der Buchvorlage für den Film heißt es sogar explizit, dass in der Trinkszene am Beginn der Geschichte die Frage aufgeworfen wird, ob Lehrer „Originale“ seien oder ob sie erst durch die Schule zu „Originalen“ gemacht würden (Spoerl 1933: 9).

[3] Auffällig an der Szene ist, dass die vier Herren immer von „unseren Lehrern“ sprechen, wie eben z.B. in dem Einwurf „Ja, ja, unsere alten Lehrer.“ Es steht jedoch außer Frage, dass sie von unterschiedlichen Lehrern unterrichtet wurden. Andernfalls könnten sie sich ja unmöglich gegenseitig von Anekdoten aus der Schulzeit erzählen. Hätten Sie gemeinsame Lehrer gehabt, müssten sie vielmehr so etwas sagen wie „Erinnern Sie sich noch an unseren alten Lehrer, den Herrn X?“. Tatsächlich wird an einigen Stellen sogar explizit deutlich, dass die Herren unterschiedlichen schulischen Peergroups angehört haben.

Die unmittelbare Verwendung der Formulierung „unsere Lehrer“ bestätigt damit unmittelbar die Deutung, dass sich die Schule als Gegenstand eines vergemeinschaftenden Gesprächs besonders eignet: Die eigenen Lehrer sind immer zugleich auch Lehrer an sich und können somit zu einem Gegenstand einer allgemeinen Betrachtung gemacht werden.

[4] In der Buchvorlage wird zumindest explizit angegeben, dass zu der Gruppe der „würdigen Herren“ ein „Geheimrat“ und ein „Justizrat“ zählen (Spoerl 1933: 1 f.).

[5] Im Buch wird die regressive Dynamik folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Sie freuen sich wie die Schulbuben, die würdigen Herren, von denen jeder sein halbes Jahrhundert auf dem Rücken hat.“ (Spoerl 1933: 3) Und an anderer Stelle: „Jeden Augenblick mußte man darauf gefaßt sein, daß die entfesselten Herren anfangen, sich mit Papierkugeln zu werfen oder in die Beine zu pieken.“ (ebd.: 4)

[6] Diese Differenz zwischen denjenigen Schülern, die sich entscheiden, ein Lehramtsstudium aufzugreifen, und allen anderen, mindestens aber denjenigen Schülern, die sich für ein nicht-lehramtsbezogenes Studium entscheiden, ist der Differenz zwischen denjenigen Schülern, die nach Abschluss der Schule ihr Glück in der Fremde suchen, und denjenigen, die an ihrem Heimatort verbleiben, nicht ganz unähnlich. In beiden Fällen handelt es sich um eine vergleichbare grundlegende Identitätsentscheidung: Markiert der Abschluss der Schule den Beginn eines neuen Lebensabschnitts und das Eintauchen in eine neue Lebenswelt und Umgebung, oder wird versucht, die bisherige Lebenswelt auch nach der Schulzeit aufrechtzuerhalten. Wie familienverwandt dabei der Verbleib in der vertrauten schulischen Lebenswelt und die räumliche Sessigkeit sind, zeigt sich daran, dass erfahrungsgemäß nicht wenige Lehramtsstudenten ihre Schulpraktika an ihren ehemaligen Schulen absolvieren möchten.

[7] Diese Opposition beruht dabei natürlich auf einer interessanter studienorganisatorischen Grundlage, nämlich der Einrichtung lehramtsbezogener Studiengänge an der Universität. Denn erst durch diese werden ja diejenigen Schüler, für die der Lehrerberuf in Frage kommt, dazu gezwungen, sich bereits mit der Aufnahme eines Studiums offen dazu zu bekennen, Lehrer werden zu wollen. Die Einrichtung eines Lehramtsstudiums an der Universität verstärkt also strukturell die Differenz zwischen denjenigen, die ihre berufliche Zukunft in der Schule sehen und denjenigen, die der Schule nach der Schulzeit den Rücken zukehren, und wirkt damit letztlich ungewollt objektiv stigmatisierend. Es bewirkt, dass alle Lehramtsstudenten zu einer Gruppe zusammengefasst werden, die sich hervorragend als Projektionsfläche für alle nicht-Lehramtsstudenten eignet, die sich durch abfällige Bemerkungen über Lehramtsstudenten versichern können, selbst Schule und Schülerrolle erfolgreich hinter sich gelassen zu haben. Es ermöglicht sozusagen innerhalb einer Generation eine Art vereindeutigende Zuschreibung: Hier diejenigen, die ihre Schülerrolle abschütteln konnten und das Ende der Schulzeit vor allem als Befreiung thematisieren, und dort diejenigen, die es nicht aus der Schule geschafft haben.

Literaturangaben:

Adorno, Theodor W. (1977): Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft II. Frankfurt am Main, S. 656 – 673

Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2002). Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. In: Lebenszeiten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249 – 273

Helsper, Werner (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein/Helsper/Kötters-König (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske und Budrich, S. 67 – 86

Helsper, Werner; Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 384 – 401.

Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Ders.: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Herausgegeben von Kurt H. Wolff. Neuwied/ Berlin 1964, S. 509 – 565

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main

Oevermann, Ulrich (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer/Helsper/Busse (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen, S. 78 – 127

Ohlhaber, Frank; Wernet, Andreas (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: Ebd. (Hrsg.): Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung: Diskussionen am Fall. Opladen: Leske und Budrich, S. 11 – 30

Reh, Sabine; Arnold, Eva (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung: Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? . In: Die Hochschule, 14. Jg., Heft 1, S. 143 – 156

Reh, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In: Helsper/Busse/Humrich/Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Studien zur Schule- und Bildungsforschung Band 23, Wiesbaden: VS Verlag, S. 163 – 183

Spoerl, Heinrich (1933): Die Feuerzangenbowle. Eine Lausbüberei in der Kleinstadt. Roman. Sonderausgabe des Lingen Verlags, Köln 1957

Terhart, Ewald (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster u.a., S. 184 – 203

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Wenzl, T.: „Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...“ Zum Problem der Vergemeinschaftung von Lehramtsstudenten auf der Basis der ehemaligen Schülerrolle

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/wenzl_vergemeinschaft_ofas.pdf, 15.12.2013