

**Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“**

Herausgegeben von der

**Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“**

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung  
der Universitäten Klagenfurt, Wien, Innsbruck, Graz

Claire Berger

## **Im Spannungsfeld zwischen Fachlehrerin und Ersatz-Klassenvorstand**

**Eine Untersuchung der Ursachen für die  
Leistungsschwäche und Leistungsunwilligkeit  
der vierten Klasse AHS**

Beiträge zur Schulentwicklung, Nr. 27

IFF, Klagenfurt, 2001

Redaktion:  
Peter Posch

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	3
1.1 Inhalt der Studie: Die verschiedenen Perspektiven eines Problems .....	3
1.2 Methoden und Instrumente der Datensammlung .....	4
1.2.1 Forschungstagebuch .....	4
1.2.2 Kärtchenabfrage mit Visualisierung .....	4
1.2.3 Sitzkreis mit Zettelabfrage und Diskussion .....	4
1.2.4 Aufsatz .....	5
1.2.5 Analysegespräch .....	5
1.2.6 Interviews .....	6
<b>2. Das Forschungsumfeld</b> .....	7
2.1 Meine Schule .....	7
2.2 Die 4F, das Zentrum meiner Untersuchungen .....	7
2.3 Die Schulkultur an meiner Schule .....	7
<b>3. Schüler/innenschwund in der Geschichte der 4F</b> .....	9
3.1 Ursprüngliche Konstellation in der 1F .....	9
3.2 Entwicklung der Klasse in den folgenden drei Jahren .....	9
<b>4. Leistungsunwilligkeit in der 4F</b> .....	11
4.1 Manifestation von Lethargie .....	11
4.1.1 Abfall trotz Unterricht mit Zielvereinbarung .....	11
4.1.2 Gratis-Nachhilfe findet kein Echo .....	13
4.2 Ursachen der Leistungsunwilligkeit .....	13
4.2.1 Allgemeine Faulheit .....	14
4.2.2 Konzentration auf Sport .....	15
4.2.3 Lehrer/innen als Lernhemmnis .....	16
4.2.4 Ablenkung durch Fernsehen, Musik und Computerspiele .....	17
4.2.5 „Äbezara“ .....	17
4.2.6 Systemmechanismus: „Alle können sie nicht durchfallen lassen!“ .....	18
4.2.7 Der Klassenvorstand als Vorbild .....	18
<b>5. Die unbewusste Komplementärrolle</b> .....	21
<b>6. Persönliche Erfahrungen beim Schreiben der Studie</b> .....	23
<b>7. Resümee</b> .....	24
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	25

## 1. Einleitung

So ganz kann Aktionsforschung wohl nur verstanden werden, wenn man sich auch auf die damit verbundene praktische Arbeit einlässt und alle Phasen eines Forschungsprozesses durchlebt. Manchmal passiert es dabei, dass man zu Erkenntnissen gelangt, die ursprünglich gar nicht angedacht worden waren.

### 1.1 Inhalt der Studie: Die verschiedenen Perspektiven eines Problems

„Bearbeiten Sie in Ihrer Studie etwas, das Sie im Moment ganz besonders interessiert“, war der Tipp des Lehrveranstaltungsleiters, als es darum ging, die Rahmenbedingungen für die praktische Arbeit des Seminars abzuklären.

Nach einigem Abwägen entschloss ich mich, ein schulisches Problemfeld zu untersuchen, denn da gab es tatsächlich ein ernsthaftes Interesse, eine unklare Situation war zu durchschauen. So entstand meine endgültige Forschungsfrage:

**Warum ist es in der 4F nicht möglich, die Schüler/innen trotz eines sehr guten Lehrer/innen-Schüler/innen Verhältnisses zu etwas mehr Leistung zu bewegen, so dass sie das Klassenziel erreichen können?**

Mein persönliches Interesse in diesen letzten paar Monaten, in denen ich sie beobachten konnte, lag nun darin, herauszufinden, inwiefern das „System 4F“<sup>1</sup> mit all seinen Eigenarten dazu beiträgt, die einzelnen Schüler/innen daran zu hindern, gute Leistungen zu erbringen, auch wenn der/die eine das vielleicht wollte.

In der vorliegenden Arbeit sollen - nach der Beschreibung des Forschungsumfeldes und einem kurzen historischen Rückblick der 4F - die Ursachen der Leistungsunwilligkeit dargelegt werden. Diese möchte ich von verschiedenen Perspektiven beleuchten.

- aus der Schüler/innen-Sicht
- aus der Sicht von drei Kolleg/innen
- aus der Sicht des Klassenvorstands

Wörtliche Zitate möchte ich, auch trotz schwacher Rechtschreibung, der Authentizität wegen im Original belassen.

---

<sup>1</sup> Im Sinne der Systemtheorie muss eine Ansammlung von Variablen oder Elementen folgenden Kriterien genügen, um als System bezeichnet werden zu können:

- Vernetzung
- Verhaltens- und Strukturmuster
- Zweck

Vernetzung bedeutet, dass die Variablen oder Elemente des Systems miteinander in Beziehung stehen, also nicht voneinander isoliert sind. Die Gesamtheit der Beziehungen ergibt eine bestimmte Ordnung, ist also nicht zufällig. Dieses Strukturmuster schließt dann eine Vielzahl möglicher Verhaltensweisen des Systems aus, d.h. auch hier zeichnen sich gewisse Regelmäßigkeiten oder Muster ab. Schließlich dienen diese Verhaltensweisen dazu, einen ganz bestimmten Zweck zu erfüllen (vgl. Beer 1966).

Die Darstellung der persönlichen Erkenntnisse, die ich während der Arbeit an dieser Studie gewinnen konnte, schließen meinen Beitrag zur Aktionsforschung ab.

## 1.2 Methoden und Instrumente der Datensammlung

Um zu den vorliegenden Erkenntnissen zu gelangen, wurde der folgende Methodenmix gewählt:

- Forschungstagebuch
- Kärtchenabfrage und Visualisierung auf der Pinwand
- Sitzkreis mit Zettelabfrage (zwei Fragen) und anschließender Diskussion
- Aufsatz
- Interviews mit Kolleg/innen

### 1.2.1 Forschungstagebuch

Wir wurden dazu angehalten, ein Forschungstagebuch zu führen, das den Werdegang der Arbeit mit Beobachtungen und Interpretationen begleitet.

Die chronologisch getätigten Eintragungen, auch wenn sie oft nur in einer kurzen Pause geschwind hingekritzelt worden waren, erwiesen sich beim Verfassen der Arbeit als sehr hilfreiche Informationsquelle.

### 1.2.2 Kärtchenabfrage mit Visualisierung

Bei der Kärtchenabfrage griff ich auf bestehendes Datenmaterial zurück. Am Ende des vergangenen Schuljahres war mir nämlich zu Ohren gekommen, dass ich für den hohen Schüler/innen-Schwund in der damaligen 3F verantwortlich sei, was ich später noch erläutern möchte. Daraufhin stellte ich den Schüler/innen der Klasse die Frage: **Warum sind wir nur mehr 15 Schüler/innen in unserer Klasse?** Die Schüler/innen wurden aufgefordert, ihre Antworten wegen der größeren Anonymität in Blockschrift zu verfassen. Die Antworten wurden an die Pinwand geheftet, sollten aber, um die Anonymität zu wahren, nicht kommentiert werden. Die Schüler/innen zeigten reges Interesse für die Antworten der Mitschüler/innen und hielten sich auch „kommentarlos“ an die Spielregeln.

Die Ergebnisse, die ich durch diese Methode erhielt, waren später relevant für die Formulierung meiner Forschungsfrage.

### 1.2.3 Sitzkreis mit Zettelabfrage und Diskussion

Am Beginn meiner Forschungsarbeit wollte ich Antworten auf folgende Fragen finden:

- **Was war im heurigen Schuljahr förderlich/hinderlich für deinen persönlichen Lernfortschritt?**
- **Was war im heurigen Schuljahr förderlich/hinderlich für die Lehrerin/Schüler/innen-Beziehung?**

Die Schüler/innen bereiteten die Antworten auf zwei verschiedenen Zetteln vor. Danach wurde ein Sitzkreis gebildet und die Zettel der Reihe nach vorgelesen. Es wurde, da diese Übung nicht anonym angelegt war, nachgefragt und kommentiert. Die Auswertung förderte einige „Verhinderungsgründe“ und „Verhinderungsstrategien“ für erfolgreiches Lernen ans Tageslicht.

#### 1.2.4 Aufsatz

Da einige Schüler/innen bei der oben besprochenen Methode nicht ganz in der Lage waren, die beiden Bereiche **Lehrerin-Schüler/innen-Beziehung** und **eigener Lernfortschritt** zu trennen, schien mir der Vorschlag des Lehrveranstaltungsleiters vernünftig, noch einmal nach den genauen Gründen für die äußerst geringe Leistungsbereitschaft zu fragen.

Anstelle einer Englisch-Hausübung - um ja eine annähernd hundertprozentige Rücklaufquote zu sichern - sollte Mitte Mai ein Aufsatz zu folgenden Fragen geschrieben werden:

a) **Es gibt in der 4F Phänomene, die Schüler/innen daran hindern, ihren Fähigkeiten entsprechende Leistungen zu bringen. Was könnte das sein?**

b) **Wie müsste das Umfeld**

- **persönliches Umfeld**
- **Klasse (Mitschüler/innen, Lehrer/innen..)**
- **Schule**

**beschaffen sein, damit dies gelingt?**

In der nächsten Stunde hatten von 15 Schüler/innen nur acht etwas geschrieben, sechs davon nur in zwei bis drei Zeilen und in Stichworten. Ich zeigte meine Enttäuschung, denn es gab einen Vertrag zwischen uns und die Schüler/innen hatten sich nicht daran gehalten. Ich bat sie, die fehlenden Arbeiten nachzubringen, was nur eine Schülerin tat.

Ich schilderte dies einem kritischen Freund, welcher der Ansicht war, dass diese Vorgangsweise der Schüler/innen an sich bereits viel aussagt: Sie hatten auf ihre Art reagiert und gezeigt, dass sie nicht bereit waren, freiwillige Beiträge irgendwelcher Art zu erbringen, auch wenn diese dazu gedient hätten, ihre schulische Situation zu beleuchten und eventuell auch zu klären.

#### 1.2.5 Analysegespräch

Als praktische Übung stand im Seminar Mitte Mai das Analysegespräch auf dem Programm und da bot sich mir die Gelegenheit, meinen Fall vorzutragen. Nach zwanzig Minuten intensiven Nachfragens kamen die Kolleg/innen auf den Punkt. Sie stellten die folgenden Fragen:

- Und wie ist der Klassenvorstand?
- Wie stehen die Schüler/innen zu ihm?
- Welchen Einfluss hat er auf die Klasse?

Mir fiel es wie Schuppen von den Augen: „Wie der Herr, so's G'scher“ ist doch ein geflügeltes Wort an unserer Schule! Ich hatte die Möglichkeit, dass der Klassenvorstand ein prägendes Vorbild sein könnte, aus meinem Blickfeld ausgeklammert. Warum das der Fall war, werde ich versuchen, in Punkt 2.3 zu erklären.

### **1.2.6 Interviews**

Ich konnte zwei Klassenlehrer/innen und den Klassenvorstand dafür gewinnen, mir ein Interview zu geben, eine dritte Lehrerin befragte ich am Telefon. Das Gespräch wurde nicht mitgeschnitten; die Kollegin gestattete mir aber, während des Gesprächs Aufzeichnungen zu machen.

Die Interview-Methode erwies sich zwar als sehr aufwendig, jedoch insofern wiederum als äußerst ertragreich als meine Kolleg/innen die Vermutungen der Student/innen, die sie im Analysegespräch geäußert hatten, bestätigten und zudem auch ganz neue Sichtweisen des Problems darlegten.

## 2. Das Forschungsumfeld

Im folgenden Abschnitt soll mein Forschungsumfeld, also meine Schule und der direkte Forschungsgegenstand - die 4F des Schuljahres 1999/2000 - vorgestellt werden.

Um bestimmte Denk- und Verhaltensweisen, die in der Arbeit dargelegt werden, besser verstehen zu können, möchte ich auch noch einen kleinen Einblick in die bestehende Schulkultur geben.

### 2.1 Meine Schule

Die Schule, eine österreichische AHS, hat etwa 1050 Schüler/innen in 45 Klassen, die von ca. 120 Lehrer/innen unterrichtet werden und wird von einer Direktorin geleitet, die gleichzeitig auch eine politische Tätigkeit ausübt.

Die Schule hat sich im Laufe der Jahre entschlossen, diverse Schwerpunkte zu setzen. Momentan gibt es Klassen mit, informatischen und sportlichen Schwerpunkten. Letzteres ist ein Auslaufmodell, da es sich nicht bewährt hat.

### 2.2 Die 4F, das Zentrum meiner Untersuchungen

Die 4F, eine Sportklasse, ist als sehr schwierige Klasse bekannt. Dennoch habe ich einen sehr guten Kontakt zu den Schüler/innen, obwohl ich nicht Klassenvorstand bin. Daher nahm ich an, dass auf Grund der vielen neuen unterrichtstechnischen Dinge, die ich mit ihnen schon ausprobiert hatte, sie auch diesmal offen für meine Idee sein würden.

Die Klasse hat 15 Schüler/innen, wobei von den ursprünglich 32 Erstklassler/innen nur 13 die vierte Klasse erreichten. Ein Bursche kam in der dritten Klasse neu dazu, ein Mädchen als Repetentin in der vierten.

Die 4F ist einerseits bekannt als leistungsschwach, desinteressiert, minimalistisch und undiszipliniert, andererseits, wenn sie mit einer Lehrerin/einem Lehrer „kann“, als sehr nett und wirkt als Gruppe äußerst sympathisch.

### 2.3 Die Schulkultur an meiner Schule

Wenn sich ehemalige Kolleg/innen treffen, lautet oft eine der ersten Fragen: „Na und wie ist denn das Klima an deiner neuen Schule?“

Obwohl Lehrer/innen erst langsam beginnen, sich auf der Metaebene mit dem Wesen der Schulkultur auseinander zu setzen, haben sie deren Bedeutung und Wirkung immer schon gespürt.

Jede Schule ist bestrebt, ein möglichst gutes Schulklima zu haben, da die Schulkultur das Schulklima einer Schule beeinflusst, und dieses wiederum die Zufriedenheit aller Schulseitigen.

Rolf Dubs beschreibt diesen Zusammenhang zwischen Schulkultur und Schulklima.

Jede Schulkultur beruht auf Grundannahmen, d.h. unbewussten, aber beeinflussenden Beziehungen der Schulseitigen zu ihrer gesamten Umwelt, die von ihnen als selbstverständlich angenommen werden, in ihrer Form aber unsichtbar und eher unbewusst vorhanden sind, bis sie durch Verhaltensweisen oder Aktionen von Schulseitigen ins Bewusstsein gerufen werden. Sobald dies geschieht, entsteht ein höherer Grad von Wahrnehmung, weil Werte und Absichten mehr oder weniger bewusst artikuliert und Ziele ausgedrückt werden. Dadurch kommt die Kultur zum Ausdruck, und es entstehen konstante Verhaltensmuster in der Prägung der Schule, im Auftreten ihrer Angehörigen und in der äußeren Gestaltung des Schulgebäudes. Dadurch wird die Kultur sichtbar, obwohl nicht alles Sichtbare auch erklärbar ist.<sup>2</sup>

Ein Aspekt unserer Schulkultur manifestiert sich dadurch, dass Minimalisten und Trittbrettfahrer sowohl unter Lehrer/innen als auch Schüler/innen gedeckt werden. Es geht der Schulleiterin vor allem darum, die Vollbeschäftigung der Lehrer/innen zu sichern. Diese Vollbeschäftigung gibt es jedoch nur, wenn genügend Schüler/innen unsere Schule besuchen. Daraus folgt, dass die Lehrer/innen dazu angehalten sind, keine Nicht genügend zu geben. Wenn sich jemand diesem Trend widersetzt, hat er/sie mit Repressalien zu rechnen und ist auch kollegialem Mobbing ausgeliefert.

Ein weiterer Gesichtspunkt unserer Schulkultur, der wahrscheinlich auch an vielen anderen Schulen bemerkt werden kann, ist die Tatsache, dass Kolleg/innen unter „schulischer Immunität“ stehen. D.h. sie dürfen auf keinen Fall und niemals offen kritisiert werden. Alle Lehrer/innen gelten als "gleich", obwohl eigentlich jeder ganz genau weiß, was jede(r) kann und wer was wann wo leistet bzw. nicht leistet. Nur ansprechen darf man das nicht.

Nun erhebt sich die Frage nach dem Warum. Es gibt in der Literatur eine Erklärung dafür, die besagt, dass die Berufskultur der Lehrer/innen in ihrem Kern durch zwei informelle Normen charakterisiert ist: durch das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster.<sup>3</sup> Niemand darf in den Unterricht des Lehrers eingreifen (Autonomie). Und: Alle Lehrer/innen müssen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden (Parität). Unterschiedliche Qualifikationsniveaus, unterschiedlicher Einsatz und unterschiedliches Engagement können vielleicht auf informeller Ebene thematisiert werden, dürfen aber keine Rolle auf der formellen Ebene spielen.

So gesehen ist es für mich erklärbar, warum ich die Ursachen für die Leistungsunwilligkeit in der 4F stets nur im Umfeld der Schüler/innen und bei mir selbst gesucht habe.

---

<sup>2</sup> vgl. Dubs 1994, S. 48

<sup>3</sup> vgl. Lortie 1978



### 3. Schüler/innen-Schwund in der Geschichte der 4F

Die Leistungsunwilligkeit in der 4F ist nicht plötzlich aufgetaucht, sondern hat sich in einem kontinuierlichen Prozess konstituiert, was ich nun kurz skizzieren möchte.

#### 3.1 Ursprüngliche Konstellation in der 1F

Die 1F begann vor vier Jahren als Sportklasse mit 32 Schüler/innen. Da man diese Klasse unbedingt eröffnen wollte, wurden alle, die sich angemeldet hatten, ohne große Aufnahmeverfahren auch genommen. Die Hälfte dieser Schüler/innen war, wie sich auf Grund ihrer sportlichen und intellektuellen Leistungen im Laufe des ersten Semesters herausstellte, ungeeignet für das Gymnasium. Einige waren nicht einmal in der Lage, ihren Namen richtig zu schreiben.

Vier Schüler wanderten im Laufe des Schuljahres an die Hauptschule ab, vier mussten die erste Klasse wiederholen.

#### 3.2 Entwicklung der Klasse in den folgenden drei Jahren

In der zweiten Klasse gab es zwei Repetent/innen und eine sehr gute Schülerin aus einer Parallelklasse als Neuzugänge. Ein Repetent, und zu einem späteren Zeitpunkt ein weiterer aggressiver und gewalttätiger Schüler, wurden wegen grober disziplinärer Verstöße in die Parallelklasse versetzt. Die neu hinzugekommene Schülerin blieb in der Klasse eine Außenseiterin. Sie wurde von allen Schüler/innen, auch von ihrer einst besten Freundin, deretwegen sie ursprünglich in die 2F gekommen war, völlig isoliert und in ganz unglaublichem Maße gemobbt. Die Schüler/innen verspotteten sie nicht nur, sie wurde auch körperlich attackiert und ihre Schulsachen wurden beschädigt: z.B. durch Ausschütten von Fruchtsaft in ihrer Schultasche. Die Schülerin wechselte am Ende des Schuljahres wieder die Klasse, ebenso ein weiterer Außenseiter, der sich recht bemüht hatte, gute Leistungen zu erbringen. Drei Schüler/innen mussten die Klasse wiederholen. Meine Beziehung zur Klasse wurde sonderbarerweise immer besser. Meine Noten wurden von den Schüler/innen akzeptiert, ich galt als streng, aber fair und durchschaubar. Weiters gab es in meinen Stunden immer Raum für Diskussionen. Wenn ich darum gebeten wurde, versuchte ich bei Problemen mit anderen Lehrer/innen zu vermitteln, ohne selber in Aktion treten zu müssen. Ich war so etwas wie ein Ersatz-Klassenvorstand geworden. Eine PFL-Studie beschreibt eine ähnliche Konstellation.<sup>4</sup>

In der dritten Klasse kam ein Mädchen neu in die Klasse, fünf Schüler/innen wechselten in die Hauptschule. Ein Schüler musste die Klasse wiederholen. Es war mit der Auflösung der Klasse gedroht worden und so gab es außer in Englisch kaum Nicht genügend. Trotzdem war meine Beziehung zur Klasse weiterhin gut und von einer großen Offenheit gekennzeichnet.

In der vierten Klasse starteten wir mit 17 Schüler/innen, davon ein Repetent und ein Neuzugang von einer anderen Schule; der Schüler verließ uns nach zwei Monaten

---

<sup>4</sup> vgl. Partilla 1994

wieder, eine weitere Schülerin aus der Stammgruppe wechselte mit mehreren Nicht  
genügend nach Ostern in die Hauptschule.

## 4. Leistungsunwilligkeit in der 4F

Die Leistungen in dieser Klasse sind tatsächlich unterdurchschnittlich, sowohl in sportlicher als auch in intellektueller Hinsicht und trotz „unendlichem“ Bemühen ist es mir bis jetzt nicht gelungen, die jungen Menschen, anzuspornen, mehr als nur ein leistungsmäßiges Minimum zu erbringen.

### 4.1 Manifestation von Lethargie

Wie schon oben erwähnt, habe ich in dieser Klasse den Vorteil, dass wir zueinander ein sehr gutes Verhältnis aufgebaut haben. Dies zeigt sich u.a. daran, dass die Schüler/innen mich immer wieder in ihre außerschulischen Aktivitäten einbinden, dass sie sich immer ausgesucht höflich mir gegenüber verhalten, obwohl ihr Verhalten bei anderen Lehrern äußerst zu wünschen übrig lässt, dass Schüler/innen, die inzwischen in die Hauptschule überwechselten, mich immer wieder besuchen und, sofern ihnen dies möglich ist, an meinem Englischunterricht in der 4F teilnehmen, und dass in Pausen immer wieder sehr private Gespräche geführt werden. Ich respektiere die Schüler/innen und sie respektieren mich. Dennoch habe ich das Gefühl, dass sie im Fach Englisch auf der Stufe eines Zweitklasslers stehen und überhaupt keine Anstalten machen, weiterzukommen. Die "Carrot and stick"-Methode funktioniert bei ihnen nicht, auch nicht ganz ehrlich gemeinte Zielvereinbarungen, die wir uns gemeinsam erarbeitet haben. Auf Druck reagieren sie schon gar nicht und Streicheleinheiten werden gerne eingesteckt, zeigen aber keine nachhaltige Wirkung.

Im Folgenden möchte ich beispielhaft zwei Situationen beschreiben, in denen sich diese Lethargie deutlich manifestierte.

#### 4.1.1 Abfall trotz Unterricht mit Zielvereinbarung

Zu Beginn dieses Schuljahres entschloss ich mich, zu untersuchen, ob Zielvereinbarungen mit Schüler/innen der 4F soviel Verantwortungsbewusstsein auslösen können, dass dadurch die Ergebnisse bei Leistungsfeststellungen besser werden. Ich nahm an, dass auf Grund der vielen neuen unterrichtstechnischen Dinge, die ich mit ihnen schon ausprobiert hatte, sie auch diesmal offen für meine Idee sein würden. Meine Hypothese war, dass Zielvereinbarungen nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Schule funktionieren müssten, wenn jede(r) Beteiligte ernsthaft den dafür notwendigen Beitrag leistet.

Ich erinnerte mich dabei an die Schlüsselfaktoren erfolgreichen Vorgehens von Doppler/Lauterburg, wo klar betont wird, dass die Verlockung, die Betroffenen bei einer geplanten Veränderung einfach überrumpeln zu wollen, ihnen etwas zu servieren, was sie nicht bestellt haben, besonders gefährlich ist.

Wenn man die Beteiligten, welche eine Veränderung tragen sollten, nicht am Bau ihres Zukunftshauses beteiligt, riskiert man, Vertrauen zu verlieren und genau dieje-

nigen in Abwehr zu versetzen, auf die man bei der geplanten Umsetzung von Veränderung angewiesen ist.<sup>5</sup>

Ich musste auch meine Schüler/innen dort abholen, wo sie sich gerade befanden und war gespannt, wie das funktionieren würde, denn bis zu dem Zeitpunkt hatte ich die Klasse nur als „vernünftiges“ System gekannt, das mit möglichst wenig Energieaufwand auszukommen versuchte.

Ich ging nun daran, mir zu überlegen, wie ich die Sache möglichst sinnvoll angehen könnte, ohne meine Schüler/innen zu überfordern, denn ich hatte ja nicht Mitarbeiter einer Firma vor mir, die meist Bescheid wissen, was „Management by Objectives“ bedeutet, sondern 14-jährige, die in dieser Richtung völlig unbedarft waren.

Es ging nun darum, sie anzuregen, an meinem Projekt mitzumachen und ihnen darzulegen, dass das auch für sie von Nutzen sein konnte.

Nachdem die Schüler/innen meinem Vorhaben zugestimmt hatten, war es mein Plan, die Entwicklung vorerst bis November zu beobachten und darüber ein Tagebuch zu führen.<sup>6</sup> Dann ließ ich die Schüler/innen eine Zwischenbilanz ziehen, um zu sehen, wo sie auf dem Weg hin zu ihrem persönlichen Lehrziel waren.

Die Schüler/innen zeigten reges Interesse, und da es ja um Leistungsfeststellungen gehen würde, wollten sie wissen, was ihnen passieren könnte, wenn sie sich nicht an die Vorgaben halten würden; ob sich das auf die Note auswirken könnte. Ein Schüler wusste treffend zu bemerken:

„Was wird dir denn schon passieren, wenn das freiwillig ist? Aber ein Depp bist dann, wenn du das nicht einhalten kannst, was du ausgemacht hast!“<sup>7</sup>

Der Schüler hatte zwar die Freiwilligkeit des Projekts nicht jedoch die Verpflichtung zur Einhaltung der Regeln erkannt.

Den Schüler/innen fehlte allgemein einfach die Einsicht, dass es bei Nichteinhaltung der Verpflichtungen auch dann Konsequenzen geben könnte, wenn sie dem Projekt freiwillig zugestimmt hatten. Ich hatte eher den Eindruck, dass sie der Ansicht waren, nicht in die Pflicht genommen werden zu dürfen, eben weil sie sich aus freien Stücken bereit erklärt hatten, sich auf Zielvereinbarungen einzulassen. Tatsächlich war es bei der Vereinbarung auch nicht gelungen, bindende Konsequenzen mitzubeschließen, da die Schüler/innen die Ansicht vertraten, dass sich ein Nicht-Einhalten der Verpflichtung sowieso in einer weniger guten Englisch-Note äußern würde.

Die Aussicht darauf, ihre eigenen Leistungen besser kontrollieren zu können, waren für ihre Zustimmung zu dem Projekt hingegen genauso wenig ausschlaggebend wie die Möglichkeit einer Verbesserung der Fachnote.

Die Sinnhaftigkeit des Ganzen leuchtete ihnen erst ein, als ich ihnen darlegte, dass auch ich mich zu bestimmten Vereinbarungen verpflichten würde, die für sie zur Erreichung ihres persönlichen Lehrziels notwendig sein könnten. Es wurde schnell erkannt, dass sie ihre Anliegen vorbringen durften und diese nach eingehender Prüfung in den Forderungskatalog aufgenommen werden würden. Hier einige Beispiele:

- Kürzere Schularbeiten

<sup>5</sup> vgl. Doppler/Lauterburg 1994, S. 80

<sup>6</sup> vgl. IFF/PI 1998, S. 37-38

<sup>7</sup> vgl. Forschungstagebuch zu Aktionsforschung

- Nur maximal vier Units bei Vokabelwiederholungen
- Anbieten von zusätzlichem Übungsmaterial

Sie fühlten sich dadurch gleichberechtigt und das machte anscheinend Sinn. Alle Schüler/innen formulierten ein kleines, für sie bis Weihnachten zu erreichendes Lehrziel. Ein Schüler wollte sich z.B. bis Weihnachten im Bereich "Zeiten" so verbessern, dass er in der Lage sein würde, alle bis zu dem Zeitpunkt durchgenommenen Zeitwortformen zu beherrschen, eine Schülerin wiederum setzte sich zum Ziel, alle Vokabelwiederholungen positiv zu absolvieren.

Trotz der anfänglichen Euphorie - es gab tatsächlich bei Hausübungen und Mitarbeitserhebungen bessere Ergebnisse als je zuvor - kam es bald zum völligen Einbruch und es wurde weniger gearbeitet als je zuvor. Auf ihre ganz persönliche Verpflichtung hin angesprochen, zuckten die Schüler/innen nur mit den Schultern. Es schien sie alles überhaupt nicht mehr zu interessieren.

#### **4.1.2 Gratis-Nachhilfe findet kein Echo**

Unter anderem ergab die Analyse der Aussagen im Sitzkreis, dass die Schüler/innen spezielle Hilfe vor Schularbeiten gerne annehmen würden. Daher bot ich ihnen an, einen ganzen Nachmittag, d.h. drei Stunden mit ihnen nur Verbformen und Bildung der Zeiten zu üben, da sie sich bis zu dem Zeitpunkt standhaft geweigert hatten, dies in Eigenregie zu erarbeiten und daher verständlicherweise kaum einen sprachlich korrekten Satz zu Papier bringen konnten. Die Schüler/innen nahmen dieses Angebot begeistert auf.

An besagtem Tag informierte mich allerdings eine Mutter in meiner Sprechstunde, dass es wohl nur einen Schüler geben würde, der sich „bereit erklärt“ hätte, am Nachmittag hereinzukommen. Ihre eigene Tochter hätte auch angekündigt, sie würde nicht kommen, woraufhin die Mutter - nach eigener Darstellung - sehr wütend geworden sei und ihrer Tochter zu verstehen gegeben hätte, dass sie das Angebot wohl selbstverständlich anzunehmen hätte (vgl. Forschungstagebuch).

Tatsächlich waren am Nachmittag nur ein Schüler und die von ihrer Mutter dazu angehaltene Schülerin erschienen. Die kamen allerdings in den Vorteil einiger Einzelstunden und schrieben beide positive Arbeiten. Der Schüler erreichte sogar das einzige Befriedigend in der Klasse.

#### **4.2 Ursachen der Leistungsunwilligkeit**

Noch ehe ich mich an die genaue Erforschung dieses Phänomens machte, wollte ich sicher gehen, dass auch die Schüler/innen sich der Tatsache bewusst waren, dass es in ihrer Klasse so etwas wie Leistungsunwilligkeit gibt, denn diese Haltung war maßgeblich dafür verantwortlich, dass viele Schüler/innen nicht mehr unsere Schule besuchten. Bei ihnen hatte diese Leistungsunwilligkeit zum Schulversagen im Gymnasium geführt.

Hier griff ich auf bereits bestehendes Datenmaterial zurück, das mir die Schüler/innen einige Monate zuvor durch die Kärtchenabfrage wie in 1.2.2 beschrieben, geliefert hatten.

Die Schüler/innen sind sich der Leistungsunwilligkeit in der Klasse völlig bewusst. Sie sehen diese sowohl als Grund für die Abwanderung ihrer Mitschüler/innen als auch für ihre momentane Leistungslage und versuchten aus ihrer Sicht Erklärungen dafür abzugeben.

Ich fragte zu diesem Thema bei ihnen noch zweimal nach. Zum einen im Zuge einer Sitzkreis-Diskussion (vgl. Punkt 1.2.3), zum anderen im Aufsatz (vgl. Punkt 1.2.4).

Den Klassenlehrer/innen ist die Situation ebenfalls bewusst und obwohl, wie bei den Interviews klar ersichtlich ist, jede/jeder sich bereits so seine Gedanken über das Warum gemacht hat, wurde dies noch nie öffentlich diskutiert.

Ich will nun den Versuch unternehmen, die vielseitigen Aussagen in den gesammelten Daten zu bündeln, daraus sechs Hauptursachen der Leistungsunwilligkeit herauszuarbeiten und die Sichtweisen der verschiedenen Beteiligten dazu darzustellen.

#### 4.2.1 Allgemeine Faulheit

Alle an der 4F „Beteiligten“ nannten die Kategorie „allgemeine Faulheit“ am häufigsten. Dies und Konzentration auf Sport, was ich im nächsten Punkt ausführen möchte, waren auch die Hauptgründe, welche die Schüler/innen sowohl für das Ausscheiden ihrer Mitschüler/innen als auch für die schlechten Leistungsergebnisse im heurigen Schuljahr nannten (vgl. Kärtchenabfrage). Manchmal benützten sie für den Ausdruck Faulheit auch Paraphrasen wie etwa:

- Die Schüler/innen strengen sich zu wenig an (Kärtchenabfrage)
- Das Lernen wird ihnen zuviel (Sitzkreis und Tagebuch)
- Das Lernen ist zu anstrengend (Sitzkreis und Aufsatz)
- Die Schüler/innen wollen nicht (Kärtchenabfrage, Aufsatz)
- Die Schüler/innen machen zu viele Pausen beim Lernen (Sitzkreis)
- Verträumtheit und Trödelei (Aufsatz)
- Die Schüler/innen können sich nicht überwinden zu lernen (Aufsatz)

Ein(e) Schüler(in) benennt die Leistungsschwäche so (Wie bereits erwähnt, behalte ich bei wörtlichen Zitaten die Originalschreibweise, auch wenn sie fehlerhaft ist, bei):

"Dieses Phänomen heißt "Schweinehund". Es gibt viele andere Dinge, die mir lieber sind als lernen. Ich müsste also den inneren "Schweinehund" überwinden, um zu lernen."

Damit es jedoch gar nicht so weit kommen kann, schwächt er/sie sofort ab, indem er/sie behauptet:

"Ich selbst kann mich nicht ändern, entweder will ich den inneren „Schweinehund“ überwinden oder nicht."<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> vgl. Aufsatz

Ein(e) Schüler(in) äußert zur geringen Schüler/innenzahl folgende Ansicht:

"Ich glaube wir sind nur noch 15 weil einige ganz simple gesagt, dumm wie Stroh waren und es für die die nur 5er geschrieben haben sicher nicht gut war immer wieder Niederlagen einzustecken bis die Eltern sie herausgenommen haben."<sup>9</sup>

Eine Lehrerin nennt sie extrem leistungsschwach. Die Schüler/innen sind nur in der Lage, sich auf ein ganz kleines, eng begrenztes Kapitel zu konzentrieren, für mehr reicht es nicht. Ihrer Ansicht nach ist diese Leistungsunwilligkeit deshalb in dieser Klasse so massiv vertreten, weil die Schüler/innen anscheinend noch nicht gelernt haben, dass man lernen muss, um etwas zu erreichen. Sie haben auch nicht gelernt, dass es einer Mitarbeit in jedem Gegenstand bedarf. In ihrem Unterrichtsfach ist einfaches, normales Mitarbeiten einfach nicht möglich (vgl. Interview 1). Sogar der Klassenvorstand gibt zu, dass in seiner Klasse auch diejenigen, die dazu in der Lage wären, nicht die Leistung bringen, die sie bringen könnten.

Wenn man die Aussagen zusammenfassend betrachtet, fällt auf, dass die Schüler/innen einerseits von sich aus wenig Antrieb verspüren, Dinge zu erarbeiten, bereitgestelltes Wissen zu erlernen, oder sonst konstruktive Beiträge zur Unterrichtsgestaltung zu liefern. Es fällt jedoch ebenfalls auf, dass dies in den vier Jahren, in denen sie in unsere Schule gehen, offensichtlich noch nicht eingefordert worden ist und die Lehrer/innen sich anscheinend immer nur mit dem zufrieden gaben, was die Schüler/innen von sich aus zu leisten bereit waren (vgl. Interview 1 und 2): und das war recht wenig. Die jungen Leute in der 4F sind sich nicht bewusst, dass sie etwas leisten müssen. Das beklagten unisono alle Kolleg/innen bei der kürzlich abgehaltenen Klassenkonferenz der 4F, die von einem Kollegen beantragt worden war, nachdem sich die Klassenbucheintragungen wieder einmal gehäuft hatten. Alle waren sich in Bezug auf die Leistungen der Schüler/innen einig, dass in der 4F nur Minimalismus - und manchmal nicht einmal das - vorherrschen (vgl. Forschungstagebuch). Anscheinend haben die Lehrer/innen es verabsäumt, den Kindern beizubringen, dass es ohne einen gewissen Einsatz nicht geht. Auf Grund unserer Schulkultur scheint mir das völlig erklärbar. „Man kann in der 2F/3F/4F keinen durchfallen lassen, denn dann wird die Klasse aufgelöst und wir verlieren Werteinheiten.“

#### **4.2.2 Konzentration auf Sport**

Als zweiten Hauptgrund, der sie am Lernen hindert, geben die Schüler/innen die Tatsache an, dass sie viel lieber Sport betreiben, als irgend etwas zu lernen. Das lässt sich in Aussagen quer durch die verschiedenen Methoden belegen. Schon in der Zettelabfrage wurde dieser Punkt immer wieder angeführt, wobei die Schüler/innen auch anmerkten, dass diejenigen, die bereits in die Hauptschule gewechselt haben, zum Teil auch wirklich gute Sportler, vor allem Fußballer, waren. Die am häufigsten getätigte Aussage lautet hier, dass man sich zu sehr auf den Sport kon-

---

<sup>9</sup> vgl. Kärtchenabfrage

zentrierte und dies noch immer tut, sodass nichts anderes daneben Platz hat. Wenn man hingegen etwas genauer nachfragt, tritt ein interessantes Phänomen zu Tage. Man würde erwarten, dass es sich in einer Klasse mit sportlichem Schwerpunkt um Leistungssport handelt, den die Schüler/innen betreiben. Dem ist aber nicht so. Das, was sie am Lernen hindert, ist ihr privater Freizeitsport. Nur zwei oder drei Schüler sind in einem Verein tätig, was weniger ist als der Durchschnitt in „normalen“ Klassen.

Sport wird von einer Lehrerin auch als Erklärung für die schlechten schulischen Leistungen angeführt. Sie ist der Ansicht, dass Sport für die 4F das Wichtigste ist. Alles andere ist bestenfalls nur mehr mittelmäßig wichtig bis überhaupt nicht wichtig. In ihrem Fach wussten sie überhaupt nicht, dass man da auch etwas lernen könnte (vgl. Interview 1). Ich muss hier vielleicht einfügen, dass die 4F in den drei vorhergehenden Klassen in dem besagten Gegenstand Lehrer/innen hatte, mit denen die Schüler/innen einfach machten, was sie wollten. Jetzt war folglich die Umstellung für sie nicht ganz leicht, denn vorher führten sie weder ein Heft, noch mussten sie - eigenen Aussagen nach - etwas lernen (vgl. Forschungstagebuch). Selbstverständlich gab es in diesem Fach auch nie ein Nicht genügend.

Ich befragte am Telefon auch die ehemalige Turnlehrerin der Mädchen zu den sportlichen Leistungen der 4F. Sie musste heuer die Klasse abgeben. Sie war, wie sie meinte „ganz arg ausgebootet worden“, sei aber dennoch froh, die Klasse nicht mehr unterrichten zu müssen (vgl. Forschungstagebuch). Ich möchte anmerken, dass sie eine Lehrerin ist, die sehr wohl Wert auf Leistung legt und daher mit den Mädchen der 4F immer wieder Probleme hatte. Sie ist der Ansicht, dass es bei den Mädchen niemanden gibt, der sportliche Spitzenleistungen erbringen würde. Sie tun sich schon sehr schwer, mit dem allgemeinen Standard mithalten zu können (vgl. Forschungstagebuch).

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Äußerungen des Klassenvorstands, welcher der Ansicht ist, dass es einige sehr gute Sportler/innen in der 4F gibt, allerdings, bedingt durch die ehemaligen Aufnahmekriterien (es gab keine strenge Selektion, da die Schule ja möglichst viele Kinder aufnehmen wollte), von Haus aus Schüler/innen aufgenommen wurden, die in einer Sportklasse nichts verloren haben und unter „Freizeitsportler“ subsumiert werden können. Er stellt fest, dass die 4F vom Niveau einer Sportklasse sowieso weit weg ist:

"Was ich jetzt bemängle, eigentlich die letzten Jahre, ist einfach, aber das hängt sicher mit der Entwicklung zusammen, dass sie nicht mehr so die Über-sportler sind. Sie haben sich ursprünglich von der ersten Klasse, wo jeder ein überzeugter Sportler war, haben sie sich momentan gewandelt zu so: na ja, es ist eher eine Pflicht und Muss. (...) Es gibt natürlich ein paar Sportler drinnen, die das auch aktiv machen und sehr gute Sportler sind, aber der Großteil der Klasse, sagen wir einmal so, äh... sind halt jetzt so äh... Äbezara."<sup>10</sup>

Zusammenfassend möchte ich hier erläutern, dass es den Anschein hat, dass Sport eher als Alibi für nicht erbrachte Leistungen dient. Die Schüler/innen verwechseln hier anscheinend den Aufwand für ihren rein privaten Freizeitsport mit dem Aufwand für die sportlichen Anforderungen in der Schule. Die Tatsache, dass es in der 4F

---

<sup>10</sup> vgl. Interview 3



auch keine Spitzensportler gibt, die wettkampfmäßig so engagiert wären, dass das Lernen zu kurz kommen müsste, stützt diese Schlussfolgerung.

### 4.2.3 Die Lehrer/innen als Lernhindernis

Für einige Schüler/innen stellen die Lehrer/innen ein Lernhindernis dar, weil sie ihrer Meinung nach folgendes tun/tun könnten bzw. unterlassen/unterlassen könnten:

- Lehrer/innen ermutigen zu wenig (vgl. Forschungstagebuch)
- Lehrer/innen bringen ihren Unterricht zu wenig interessant (vgl. Aufsatz)
- Lehrer/innen erklären nicht gut (vgl. Aufsatz)
- Das Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis könnte besser sein (vgl. Sitzkreis)
- Lehrer/innen könnten Spiele zum Stoff bringen (vgl. Aufsatz)
- Lehrer/innen sollten nicht so streng benoten (vgl. Sitzkreis)
- Lehrer/innen respektieren die Schüler/innen nicht (vgl. Aufsatz)
- Lehrer/innen glauben, dass es nur ihr Fach allein gibt und vergessen, dass die Schüler/innen noch für 13 andere Fächer zu lernen haben (vgl. Aufsatz, Sitzkreis)

Diese Äußerungen hören sich vielleicht klischeehaft an, wurden aber von den Schüler/innen vor allem in der Diskussion im Sitzkreis durch Beispiele konkretisiert.

Drei Schüler/innen meinen hingegen, dass Lehrer/innen, die zu gutmütig sind und zu sanft mit ihnen umgehen, von der 4F ausgenutzt werden. Da sie anscheinend nicht hart genug durchgreifen, erlauben sich die Schüler/innen bei ihnen einfach zu viel und lernen nichts (vgl. Kärtchenabfrage).

Interessant für das Fach Englisch ist auch die Tatsache, dass einige Schüler/innen die Möglichkeit, sich über kleine Mitarbeiterhebungen - eine Vokabelwiederholung hier, ein Rollenspiel dort, nochmaliges Abfragen der unregelmäßigen Verben etc. - in der Note zu verbessern, als hinderlich für ihren persönlichen Lernprozess ansehen, da ihnen dies zu viel Stress bereitet. Für etliche andere wiederum war dies anscheinend durchaus förderlich (vgl. Sitzkreis).

Die befragten Lehrer/innen erwähnen diesen Aspekt nicht.

### 4.2.4 Ablenkung durch Fernsehen, Musik und Computerspiele

Die Medien werden ebenfalls als Ursache für die schlechten Leistungsergebnisse der 4F erwähnt. Der Fernseher, der CD-Player und Computerspiele sind zum Teil dafür verantwortlich, dass die Schüler/innen vom Lernen abgehalten werden. In der Diskussion im Sitzkreis beschrieb ein Schüler die Situation folgend:

"Frau Professor, wenn ich nach Hause komme, habe ich da (zeigt nach links) meinen Fernseher, hier (zeigt zur Mitte) meinen Computer und dort (zeigt nach

rechts) meinen CD-Player. Ich kann mich ja schon da nicht entscheiden, was ich zuerst machen soll. Und dann soll ich noch lernen!"<sup>11</sup>

Obwohl nur ein oder zwei Schüler/innen diese Sichtweise zu Papier gebracht hatten, herrschte nach dieser Aussage bei den übrigen Mitschüler/innen rege Zustimmung.

#### 4.2.5 „Äbezara“

In diesem Punkt sind sich alle Befragten mehr oder weniger einig. Sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen erklären sich die Leistungsunwilligkeit unter anderem so, dass es in der 4F einige "Opinion leaders" gibt. Diese gehören zudem zu derjenigen Gruppe von Schüler/innen, die eher wenig für die Schule tun.

Einige Schüler/innen haben das Problem eindeutig erkannt und hätten auch Änderungsvorschläge anzubieten. Sie sind der Ansicht, dass es in der Klasse zu viele „Äbezara“ - sie nennen sie ganz fein auch „Runterzieher“ - gibt (vgl. Kärtchenabfrage). Einige könnten viel besser sein, wenn sie sich nicht von den anderen mitziehen lassen würden. Ein(e) andere(r) Schüler(in) meint:

"Außerdem werden viele schnell fertig gemacht wenn sie nicht lässig, cool usw. sind!! Wenn man gute Noten hat, wird man auch gleich als Streber bezeichnet und deshalb sind vielleicht auch viele schlechter geworden! Aber eines ist klar: wir sind keine dumme Klasse!!"<sup>12</sup>

Und eine weitere Schüler/innen-Meinung mit einem Lösungsvorschlag:

"Anstatt zu sagen Streber oder so sollten wir einander ermutigen und helfen, wenn jemand etwas nicht versteht."

Der Klassenvorstand ist wie die Schüler/innen der Meinung, dass es dieses Phänomen der Leistungsunwilligkeit in der 4F gibt, meint jedoch, dass es auch ein allgemeines Problem darstellt, das in der Entwicklungsphase der 10- bis 14-Jährigen auftritt. Zudem verhindert eine gewisse Sippenhaftung effektives Lernen, womit er sagen will, dass sich einzelne Schüler/innen nicht profilieren wollen; sie wollen keine überdurchschnittlichen Leistungen erbringen, auch wenn sie von ihren Anlagen her dazu fähig wären (vgl. Interview 3). Wir haben es hier folglich mit einem gruppendynamischen Problem zu tun, dessen Devise allen bekannt zu sein scheint: „Die anderen machen nichts, also mach' ich auch nichts."

Das leitet über zur ähnlich gelagerten Ansicht eines Kollegen, der ein musikalisches Fach in der 4F unterrichtet.

#### 4.2.6. Systemmechanismus: „Alle können sie nicht durchfallen lassen!“

<sup>11</sup> vgl. Forschungstagebuch zu Aktionsforschung

<sup>12</sup> vgl. Kärtchenabfrage

Die Klasse hat nach Ansicht des befragten Lehrers irgendwann einmal gemerkt, dass man durchkommt, ohne eine allzu große Leistung erbringen zu müssen. Und jetzt ist es schwer, davon wegzukommen (vgl. Interview 2). Das mag wohl auch damit in engem Zusammenhang stehen, dass in den ersten zwei Jahren nur wirklich diejenigen das Klassenziel nicht erreichten, die weit unterhalb der geforderten Messlatte lagen. Der Rest der Klasse brauchte sich für das Minimum, welches zu erbringen war, wahrlich nicht sonderlich anstrengen. Und nun hat man sich an diesen Umstand gewöhnt: nicht nur die Schüler/innen, sondern anscheinend auch die Lehrer/innen. Das System 4F hat also erkannt, dass es reicht, ein Minimum zu leisten, wobei dieser Status umso leichter aufrecht zu erhalten ist, wenn das in möglichst vielen Fächern so gemacht wird, denn es können ihnen ja nicht alle Lehrer/innen eine schlechte bzw. eine negative Note geben. Als Einheit hat die 4F erkannt, dass dies nicht möglich ist.

#### 4.2.7 Der Klassenvorstand als Vorbild

Jugendliche suchen oft nach Vorbildern, lassen sich manchmal von schlechten Vorbildern leiten, machen sich nichts aus Vorbildern oder sind selbst gute/schlechte Vorbilder für ihre Klasse. Vorbilder sind für junge Menschen oft so etwas wie Wegweiser und Wegbegleiter in ihrem Leben, die eine bestimmte Denk- und Handlungsweise vorleben. Lehrer/innen sind manchmal automatisch, einfach dadurch, dass sie so oft in der Welt des Kindes präsent sind, in irgendeiner Art Vorbilder.

Dabei ist die bewusste Suche nach gelungenen Vorbildern eher mühsam, wie es bei Siegfried Lenz<sup>13</sup> in *Das Vorbild* beschrieben wird, wo sich zwei Pädagogen und eine Schulbuchautorin zu diesem Thema Gedanken machen, da sie in offiziellem Auftrag an einem neuen Lesebuch arbeiten sollen. Interessant zu sehen ist hier, wie schwierig es dem einzelnen fällt, sich von seiner Idealvorstellung von Vorbild zu lösen, obwohl man sich prinzipiell schon einig ist, dass man auch Vorbilder auf den Speicher der Vergangenheit schicken sollte, wenn sie keiner verbindlichen Erfahrung mehr entsprechen. Unzeitgemäßen Idolen sollte also der Laufpass gegeben werden. Aber was ist denn nun unzeitgemäß? Und außerdem: ein Vorbild sagt ebensoviel über sich selbst aus, wie über den, der es sich wählt.<sup>14</sup>

Der Klassenvorstand der 4F (in weiterer Folge KV genannt) beschreibt sein Verhältnis zur Klasse als sehr gut. Er erkenne es daran, dass die Schüler/innen ihm alles erzählen würden. Ihm würden sie jedenfalls die Wahrheit sagen, auch wenn sie den anderen Lehrer/innen irgend etwas anderes erzählen würden. Er findet dieses Vertrauen positiv und ist stolz darauf, es in den vier Jahren geschafft zu haben, dass es so ist. Wenn sie jedoch über andere Lehrer/innen schimpfen, hält er schon immer zu den Lehrer/innen und sagt seinen Schüler/innen, sie müssten lernen, gewisse Dinge zu akzeptieren (vgl. Interview 3).

Die Kolleg/innen sehen dieses Verhältnis etwas differenzierter.

Die ehemalige Turnlehrerin der Mädchen beschreibt das Verhältnis zwischen KV und Klasse so:

<sup>13</sup> vgl. Lenz 1973

<sup>14</sup> vgl. Lenz 1973, S. 47

"Am Eislaufplatz müsstest du ihn sehen. Die hängen wie die Trauben an ihm."<sup>15</sup>

Oder ein anderes Mal:

"Er sitzt im Bad mit den Schülern, ein Bienenschwarm um ihn herum. Er hat nur die Pubertierenden, die ihm applaudieren. Wer braucht denn Pubertierende, die einen anhimmeln? Das ist doch nicht normal."<sup>16</sup>

Der Kollege, der ein musikalisches Fach in der 4F unterrichtet, sieht das Verhältnis zwischen Klasse und Klassenvorstand folgend:

"Ich habe den Eindruck gewonnen, dass er ein lässiger Kerl für sie ist. Er ist irgendwie so ein Kumpel, aber dass er nicht wirklich eine Respekts- und Autoritätsperson ist. Also er wird nicht wirklich anerkannt als Lehrer."<sup>17</sup>

Eine andere Kollegin findet den Einfluss des KV auf die Klasse und deren Lernverhalten sehr relevant:

"Der Klassenvorstand ist, glaube ich, sehr prägend. Ich glaube, er hat eine ähnliche Einstellung zur ganzen Schule. Sport ist wichtig; alle Arten von Sportveranstaltungen. Auch wenn an irgendeiner Meisterschaft nur ein einziger Schüler aus der Schule teilnimmt, dann fährt er natürlich dorthin. Das ist dann wichtig und alles andere ist nicht so wichtig. Er ist, glaube ich, schon ein ganz großes Vorbild für die Klasse."<sup>18</sup>

Sie nennt ihn „den größten Äbezara der ganzen Schule“ (vgl. Forschungstagebuch). Die Schüler/innen teilen diese Meinung erwartungsgemäß nicht. Zu dem Aspekt, dass die Wirkung des KV auf die 4F ganz deutlich durch das Vorleben seines Beispiels gegeben ist, fehlt der Meinungskonsens. Dennoch ist die Vorbildwirkung des KV nicht ganz von der Hand zu weisen, geht er doch Schwierigkeiten dadurch aus dem Weg, dass er sie erst gar nicht anspricht und sie bagatellisiert, wenn sie offen auf dem Tisch liegen. Er hat selbst auch kein besonderes Naheverhältnis zu Leistung im klassischen Sinn und gibt zu:

"(...) na ja, es ist natürlich äh... eine angenehme Sache, wenn man nicht soviel machen muss, wie man eigentlich müsst."<sup>19</sup>

Seine eigene Definition von Leistungserwartung ist eher pragmatisch, er arrangiert sich mit den Verhältnissen und legt Wert auf praxisbezogenes Wissen, das er allerdings, wie er zugeben muss, in der 4F nur „teilweise, teilweise natürlich auch nicht“ erreicht hat und auch er „hätte grundsätzlich an sich etwas mehr erwartet“ (vgl. Interview 3). Er kann aber mit dieser Situation sehr gut leben, warum sollte seine Klasse es nicht?

<sup>15</sup> vgl. Forschungstagebuch zu Aktionsforschung

<sup>16</sup> vgl. Forschungstagebuch zu Aktionsforschung

<sup>17</sup> vgl. Interview 2

<sup>18</sup> vgl. Interview 1

<sup>19</sup> vgl. Interview 3

## 5. Die unbewusste Komplementärrolle

Abschließend möchte ich noch meine Rolle als Englischlehrerin und Nicht-KV in der 4F analysieren, wozu mich die Studie von Brigitte Wimmer<sup>20</sup> inspiriert hat. Es stehen in meinem Fall nur die Vorzeichen anders als in der Wimmer-Studie. Der KV der 4F ist ja, wie beschrieben, nicht jemand, mit dem die Schüler/innen nicht reden würden, ganz im Gegenteil. Er hat ein sehr gutes Verhältnis zu seiner Klasse.

Bei der Durchsicht und Analyse der Daten gewann ich eine für mein weiteres Lehrer/innen-Dasein wichtige Erkenntnis. Ich entdeckte, dass ich mich in den vergangenen Jahren in eine Rolle habe drängen lassen, die mir beim genaueren Hinsehen gar nicht so angenehm ist. Ich habe dem KV oftmals ungefragt die sogenannten unangenehmen Seiten des KV-Lebens abgenommen. Dazu einige Beispiele.

Als die Klasse große Probleme mit ihrer Mathematik-Lehrerin hatte, baten sie mich um Hilfe, da ihr KV ihnen gesagt hätte, sie sei eben so und sie müssten sich mit der Lehrerin arrangieren. Obwohl auch ich meine Probleme mit dieser Lehrerin habe, konnte ich über die Klassen-Elternvertreterin ein Gespräch herbeizuführen, ohne dass ich in diesem Fall direkt in Erscheinung trat. Allzu große Veränderungen hat es auch danach nicht gegeben, aber immerhin wurde der Lehrerin bewusst gemacht, dass sich die Eltern Sorgen machten.

Ein anderes Mal intervenierte ich auf den Hilferuf einer in der 2F in diese Klasse gekommenen Schülerin, die von allen übrigen Mädchen auf schlimmste Weise gemobbt wurde (vgl. Punkt 3.2). Sie hatte mir ihr Martyrium in einem Aufsatz geschildert und mich so indirekt um Hilfe gebeten. Der KV wusste „seinen“ Mädchen nur zu sagen, sie sollten das nicht tun und sie müssten alle zusammenhalten. Das ist ja alles richtig, aber in diesem Fall wäre meiner Ansicht nach ein offenes Gespräch dringend notwendig gewesen und man hätte dem Mädchen unbedingt Schutz anbieten müssen. Ich sprach mit ihr und ihren Eltern, die aber nach eingehender Beratung schlussendlich doch nichts unternommen haben wollten, aus Angst, die Lage würde sich in den letzten zwei Monaten noch verschärfen.

Jetzt ist mir völlig klar, dass der KV seine gute Beziehung zu seinen Schüler/innen nicht aufs Spiel setzen wollte, indem er einmal gegen sie Partei ergriff, weil es galt, jemanden, der in diesem Fall eindeutig die Schwächere war, zu schützen.

Nun leuchtet mir auch ein, warum der Kollege trotz größter disziplinärer Probleme in seiner Klasse niemals von sich aus eine Klassenkonferenz einberufen hat. Zweimal in all den Jahren habe ich darauf bestanden und dadurch dem Wunsch der übrigen Kolleg/innen entsprochen. Indirekt habe ich mich hier gegen einige Schüler/innen der 4F gestellt. Da ich das jedoch ganz offen artikuliert, indem ich den Schüler/innen erklärte, dass Maßnahmen wegen ihres disziplinären Fehlverhaltens in einigen Fächern gesetzt werden müssten, sahen sie dies interessanterweise völlig ein. Bei solchen Klassenkonferenzen war, rückblickend gesehen, auch immer ich es, die im Vorfeld alle Fakten erhoben hatte, wer wann warum eine Klassenbucheintragung erhalten hatte und wen ich wann beim Schwänzen erwischt hatte. Völlig in dieses Bild passt auch ein Gespräch unter den Klassenlehrern (vgl. Forschungstagebuch), welches diesmal ein Kollege gewünscht hatte. Er forderte auch gleich zu Beginn,

---

<sup>20</sup> vgl. Wimmer 1994

dass diejenigen, die sich so arg daneben benommen hätten - das waren vier Schüler - nicht auf die Wienwoche mitfahren sollten, mit der Begründung, dass endlich einmal etwas geschehen müsste. Sofort sagte der KV, wie mein Tagebuch noch weiß:

"Ich bin strikt dagegen, dass die nicht auf die Wienwoche mitfahren dürfen!"<sup>21</sup>

Eine Kollegin meinte daraufhin, es habe bis jetzt ja überhaupt keine Konsequenzen in dieser Klasse gegeben. Der KV entgegnete, er hätte jedes Mal, wenn es wieder eine Eintragung ins Klassenbuch gegeben hatte, mit den Schüler/innen gesprochen und sie gerügt. Mehr könne man sowieso nicht tun. Daraufhin lachten einige Kolleg/innen laut. Ich muss gestehen, auch ich konnte mich nicht zurückhalten. Der KV beharrte eine halbe Stunde lang auf seinem Standpunkt, der wortführende Deutsch-Lehrer und einige andere Lehrer/innen auf den ihren. Schließlich mussten alle in den Unterricht und verlangten eine Klassenkonferenz in einer 7. Stunde, also nach dem Unterricht, wozu der KV aber nicht bereit war. Zu diesem Zeitpunkt übernahm ich wieder einmal die Aufgabe des KV: ich bemühte mich um eine Lösung. Ich empfahl einen Kompromiss: die beiden Schüler, die schon mehrere Klassenbucheintragungen hatten, sollten zu Hause bleiben, bei den anderen schlug ich vor, die Eltern schriftlich zu verständigen, dass ihren Söhnen der Ausschluss von der Wienwoche droht, wenn noch irgend etwas vorgefallen sollte. Der Vorschlag wurde von allen Lehrer/innen und auch vom KV akzeptiert.

Und wie lebe ich mit dieser Erkenntnis, da ich doch freiwillig und ungebeten einen Teil der KV-Aufgaben übernommen habe und zudem noch einen Teil, der vielleicht nicht zu den angenehmsten Erfahrungen eines KV zählt? Ich erlebe keinen psychischen Einbruch, habe keine Schuldgefühle und kann das nun mit Abstand betrachtete Geschehen so belassen, wie es ist. Ich werde allerdings in Zukunft hellhöriger sein, wenn sich bei mir wieder ein „Da-muss-man-ja-etwas-tun“ Anfall einstellt und abwägen, ob sich der Einsatz lohnt, denn mein Engagement hätte, ohne jetzt "worst case studies" betreiben zu wollen, auch völlig schief gehen können und als Einmischen, Besserwissertum oder Bedrohung sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrer/innen ausgelegt werden können.

Das schiefgelaufene Experiment mit den Zielvereinbarungen gibt mir besonders zu denken. So wie sich der gesamte Ablauf des Projekts darstellt, hätte ich auf Grund der Kontextanalyse, die ich vor der Vorstellung des Projekts in der 4F anstellte, bereits damit rechnen müssen, dass in dem vorgegebenen Umfeld auch das Mittel der Zielvereinbarungen versagen würde. Zum einen deswegen, weil ich bereits vorab wusste, dass ganz wenig Leistungsbereitschaft unter den Schüler/innen vorhanden war und zum zweiten, weil es uns nicht gelungen war, von allen verbindlich akzeptierte Konsequenzen auszuarbeiten. Es wäre zu überdenken, welche anderen Mittel man in dem gegebenen Umfeld anwenden könnte, um Schüler/innen dazu zu bewegen, Leistungen zu erbringen.

---

<sup>21</sup> vgl. Forschungstagebuch zu Aktionsforschung

## 6. Persönliche Erfahrungen beim Schreiben der Studie

Zu Beginn einer Arbeit, wie sie hier vorliegt, sehe ich meist nur den technischen, zeitlichen und intellektuellen Aufwand. Ist das Finden der Forschungsfrage ausgestanden, macht das Sammeln von Daten nicht mehr so viele Probleme. Man muss sich nur immer wieder einschränken, denn gerne würde man, da man ja viel Neues erfährt, hie und da noch nachhaken. Und dann will man vielleicht das gewonnene Material nochmals gegenprüfen.

Der spannende Moment ist für mich immer dann gegeben, wenn ich das vorhandene Material sichte, Muster erkenne, mich selbst in „Befragungs-Situationen“ beobachte und für mich persönlich wichtige Erkenntnisse gewinne wie

- Inkonsequenzen der Lehrer/innen im Umgang mit Nachlässigkeiten der Schüler/innen
- Zusammenhang von Mildetendenz und Sorge um Werteinheiten
- Sportausübung als zunächst plausibel erscheinende, in Wahrheit aber fadenscheinige Rechtfertigung für mindere Leistungen
- Akzeptieren von und manchmal sogar Freude an der Funktion des Ersatz-Klassenvorstands
- Existenz latenter Spannungen (auch anderer Lehrer/innen) mit dem "amtlichen" Klassenvorstand, der die Schüler/innen als lässiger Sportler beeindruckt, aber nachlässig amtiert.

Erst dann macht für mich eine derartige Studie Sinn. Zudem hatte auch diesmal das Schreiben der Studie auf eine gewisse Art therapeutische Wirkung. Die „Diagnosen“ versuche ich kurz in für mich wichtigen Learnings zusammenzufassen:

- Die Schulkultur macht betriebsblind. Außenstehende können einem wieder die Augen öffnen. In meinem Fall waren es die Kolleg/innen im Seminar, wofür ich sehr dankbar bin.
- Wenn ein System blockt, ist der/die Einzelne machtlos.
- Der Grund meiner intensiven Zuwendung für die 4F kann auch darin liegen, dass man mich für den Schülerschwund in dieser Klasse und damit quasi auch für etwaige in Zukunft verlorene Arbeitsplätze verantwortlich machen wollte.
- Ich übernahm freiwillig den eher unliebsamen Teil der Aufgaben und damit der Verantwortung des Klassenvorstands und ermöglichte es ihm dadurch, weiterhin der tolle, immer verständnisvolle Freund seiner Schüler/innen zu bleiben.

## 7. Resümee

In der vorliegenden Studie versuchte ich, die verschiedenen Sichtweisen des Problems der extremen Leistungsunwilligkeit, die sich in einer vierten Klasse deutlich manifestierte, darzulegen. Für die Erhebung der Daten wurde ein ausgewählter Methodenmix verwendet.

Nach der Beschreibung des Forschungsumfeldes und einem geschichtlichen Rückblick auf den Werdegang der 4F, versuchte ich darzulegen, welche Manifestationen von leistungsmäßiger Lethargie es in der Klasse gibt. Danach ging ich daran, die Ursachen der erwähnten Leistungsunwilligkeit von den Perspektiven der Schüler/innen, einiger Kolleg/innen und schließlich des Klassenvorstandes aus zu analysieren.

Die Auswertung des Datenmaterials brachte das Ergebnis, dass es mehrere Ursachen für die Verweigerung von Leistung - auch seitens intelligenter Schüler/innen - gibt:

- allgemeine Faulheit
- zuviel Freizeitsport
- Lehrer/innen als Lernhemmnis
- Ablenkung durch Fernsehen, Musik und Computer
- „Äbezara“ in der 4F
- Systemmechanismus
- Einfluss des Klassenvorstands

Anschließend beschrieb ich meine bis jetzt nicht bewusst gelebte Komplementärrolle zum Klassenvorstand.

Eine kurze Reflexion über persönliche Learnings schloss die Arbeit ab.



## Literaturverzeichnis

- Beer, St., (1966): *Decision and Control: The Meaning of Operational Research and Management Cybernetics*, London.
- Doppler, J./Lauterburg, Ch., (1996): *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*, Frankfurt a. M./New York, Campus.
- Dubs, R., (1994): *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*, Franz Steiner, Stuttgart.
- IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen, Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten, (Hrsg.), (1998): *Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden*, 4. Entwurf, Klagenfurt.
- Lenz, S., (1973): *Das Vorbild*, Hoffmann und Campe, München.
- Lortie, D. C., (1978): *School Teacher. A sociological study*, Chicago University Press, Chicago.
- Partilla, M., (1994): *Deutschlehrer versus Klassenvorstand: 2 Hauptrollen erzählen...*, in: IFF - Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" (Hrsg.) Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen - Deutsch Nr. 7, Klagenfurt.
- Wimmer, B., (1994): *"Man ist zu mir letztlich in dieser Sache nicht gekommen": Fallgeschichten zum Thema "Klassenvorstand"*, in: IFF - Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" (Hrsg.) Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen - Deutsch Nr. 10, Klagenfurt.