

Lernendensicht auf Lehrende aus kulturvergleichender Perspektive - die Wahrnehmung schulischer Professioneller als Aspekt von Bildungervertrauen

Abstract

In dem Vortrag wird ausgehend von einem kulturvergleichend angelegten rekonstruktiven Längsschnitt das Bildungervertrauen von jüngeren Jugendlichen in Deutschland und Brasilien untersucht. Differenzen in den milieuspezifischen Deutungen von Qualifikationen, Institutionen und Prozessen der schulischen Bildung durch Schülerinnen und Schüler werden dabei am Beispiel der Wahrnehmung von Lehrenden herausgearbeitet. Dabei kann gezeigt werden, dass die Bedeutung professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in beiden Kulturen eine zentrale Dimension des Bildungervertrauens ausmacht, dabei jedoch gleichzeitig eng an sozialstrukturelle Bedingungen des Aufwachsens geknüpft ist.

1. Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Beziehung: Programmatik und empirische Befunde

- In der Pädagogik galt Vertrauen lange Zeit als Grundelement der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, oder in den Worten von Hermann Nohl, als zentrale Voraussetzung des sog. Pädagogischen Bezugs: *„Die zentrale pädagogische Aufgabe, die Hervorbringung eines persönlichen geistigen Lebens, fordert vom Erzieher eine Liebesgemeinschaft mit dem Kinde, die ihm alle Türen in ihm öffnet und sein ganzes kleines Leben im Vertrauen solcher Liebe sammelt und bindet, trägt und steigert.“* (Nohl 1988:174f.) Was heute, insbesondere vor dem Hintergrund der Enthüllungen der schrecklichen Ereignisse seit den 1960er Jahren in Internatsschulen, eher mit Entsetzen zu lesen ist, war bis in die reformpädagogischen und geisteswissenschaftlichen Konzeptionen pädagogischen Handelns Anfang des 20. Jahrhunderts eine Grundannahme der Vorstellung von pädagogischen Beziehungen. Erst in den 1980er Jahren mehren sich, später insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs kritische Stimmen an dieser Deutung pädagogischen Handelns und weisen auf die Gefahren der Intimisierung und Entgrenzung des pädagogischen Verhältnisses hin.
- Empirisch wird das Vertrauen von Lernenden in Lehrende erst im Zuge einer psychologisch orientierten Vertrauensforschung seit Ende der 1990er Jahre zum Thema. Martin Schweer, Barbara Thies und andere untersuchen, vorwiegend auf der Basis standardisierter Schülersurveys, die Bedingungen von Schülervertrauen in Lehrende. Als den Aufbau von Vertrauen unterstützende Verhaltensmerkmale werden dabei Unterstützung, Zugänglichkeit, Achtung und Aufrichtigkeit genannt (Schweer 1997). Diese Beschreibung erscheint dabei nur in Ansätzen spezifisch für die besondere Konstellation, in der sich Lernende und Lehrende in der Schule gegenüberstehen. Auch Hinweise auf je verschiedene Konstellationen von Vertrauensförderndem Lehrerverhalten verstärken den Eindruck, dass Lehrende insbesondere als Persönlichkeiten wahrgenommen werden, dass also so etwas wie ein generalisiertes Vertrauen in die Profession des Lehrers/der Lehrerin nicht existiert – oder nicht untersucht wird.

- Statt dessen belegen Untersuchungen die Bedeutung des Vertrauens von Lernenden in die PädagogInnen an ihren Schulen für den erzielten Lernerfolg: so wirkt Vertrauen in Lehrende nach einer Untersuchung von Barbara Thies (2002) leistungssteigernd und motivierend, kann das Interesse von Lernenden an vermittelten Inhalten steigern und Versagensängste abbauen. In einer Studie zum Vertrauen von Lehrerinnen und Lehrern in Lernende (Goddard 2001) wurden starke Unterschiede zwischen Einzelschulen festgestellt, zugleich scheint das Vertrauen, dass PädagogInnen ihrer Schülerschaft und deren Eltern entgegenbringen, in einem engem Zusammenhang zum sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien zu stehen (Goddard 2001). Die Autorinnen zeigen, dass auch bei der Kontrolle von Schülereffekten dem Vertrauen der Professionellen in die Schülerschaft ein signifikanter Effekt für die Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Schulen zukommt. Dies ist interessant für die Schulkultur- und Schulentwicklungsforschung, verweist es doch darauf, dass die Bedeutung von Vertrauen für die pädagogische Arbeit einer Schulspezifik unterliegt. Andererseits deutet sich hier an, dass mit steigenden sozioökonomischen Differenzen zwischen Lehrenden und Lernenden der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen schwerer fällt. Dies wird bestätigt in einer Studie von Van Maele und Van Houtte (2009) in Flandern, die an Schulen in deprivierten Stadtgebieten mit einer Schülerschaft aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten und hohen Anteilen von Lernenden mit Migrationshintergrund die niedrigsten Werte für Lehrervertrauen in Schülerinnen und Schüler fanden.
- An diesem Befund möchte ich heute ansetzen und aus der Perspektive der Lernenden fragen, inwiefern die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus relevant ist für die Sichtweise auf und das Vertrauen in Lehrende.

2. Zur Studie

a. *Untersuchungskontexte und Materialgrundlage*

- Dabei wähle ich einen rekonstruktiven Zugriff, der auf biographische und gruppenbezogene Fallstudien zu den Schulkarrieren von Kindern und Jugendlichen beruht, die in zwei verschiedenen, aber in engem Zusammenhang stehenden Forschungsprojekten realisiert wurden.
- Das Material aus den biographischen Studien zu Kindern und Jugendlichen in kontrastierenden Bildungsmilieus stammt für das deutsche Sample aus der ersten Erhebungswelle des Projekts „Peergroups und schulische Selektion“, das unter Leitung von Heinz-Hermann Krüger seit 2006 am ZSB in Halle durchgeführt wird. Das Material zu den Kindern und Jugendlichen in einer öffentlichen und einer Privatschule habe ich zunächst im Kontext eines Forschungsstipendiums und später in einem eigenen Projekt erhoben.
- Realisiert wurden dabei narrativ angelegte Interviews und Gruppendiskussionen mit Freundschaftsgruppen zunächst mit 5.-Klässlern, in denen es neben den Lebenswelten Familie und Peers zentral um Erfahrungen mit der Institution Schule ging. Ausgewertet wird das verschiedene Datenmaterial in den Projekten mit der dokumentarischen Methode als übergeordnete Analysestrategie.

- Die Ergebnisse unserer Rekonstruktionen weisen, in Übereinstimmung mit der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung, immer wieder darauf hin, dass viele zentrale schul- und bildungsbezogene Orientierungen der Lernenden eng an soziokulturelle Bedingungen des Aufwachsens geknüpft sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich im interkulturellen Vergleich die Frage, ob sich diese Zusammenhänge in verschiedenen Bildungssystemen ähnlich darstellen.
- Dieser Frage gehe ich in meinem Vortrag anhand der Deutungen des Lehrerhandelns aus der Sicht von Lernenden nach. Ich stelle Ihnen dazu drei Muster vor, die darauf verweisen, dass grundlegende Zugänge zu Vertrauen in Lehrpersonen sozialstrukturellen Bedingungen unterliegen und weniger Kultur- oder Systemspezifika.

3. Empirischer Teil (als intersektionale Fallstudien je im generellen Bezug zur Wertschätzung von Bildung im Milieu)

a. Sympathie und Vertrauen in die Integrität von Lehrenden unter Minoritäten

- Stark auf der Basis von Emotionalität basierende Formen des Vertrauens in Lehrende finde ich in meinen Analysen bei Angehörigen ethnischer Minderheiten in beiden Kulturen, in Deutschland insbesondere bei Lernenden mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund, in Brasilien bei Indios.
- Hier möchte ich aus dem deutschen Sample den Fall von Aylin Demir kurz skizzieren, Aylin ist die jüngste Tochter türkischer Einwanderer, zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 11 Jahre alt. Die Familie lebt in Dortmund-Hörde, Aylins Vater hat einen kleinen Innenausbaubetrieb und ihre Mutter ist Hausfrau. Aylin besucht mit guten Noten die Hauptschule, sie wäre gern auf die Gesamtschule gegangen, wurde aber von ihrem Vater an der Hauptschule angemeldet, auf der auch ihre inzwischen 21jährige Schwester war und die ihr 17jähriger Bruder aktuell noch besucht.
- Aylins Beziehungen zu Lehrenden werden zunächst über die Dimension der Emotionalität bestimmt. Frau Nohme, Aylins Lehrerin an der Hauptschule, nimmt im Bereich der Schule analog zur Schwester innerhalb der Familie die Rolle einer biographischen Beraterin ein:

„(2) meine Schwester (.) ähm ein- einmal –am Anfang hat sich- also hat (.) gesagt die Frau Nohme is ne sehr sehr liebe Lehrerin (.) die hat sie auch mal gekannt (I: hm) und das war ihr Musiklehrerin (3) Fr- ähm (2) mein Bruder kennt sie auch (.) der sagt auch (.) äh die is voll lieb (I: hm) die Frau Nohme sagt isch (.) also die e Frau (.)also die- Familie Demir (.) is sehr sehr (.) nett (.) sacht sie [...] Frau Nohma sagt (.) äh ich bin gut in der Schule (.) im Fest hatten die (.) also meine Mutter wollte die Frau Nohme kennen lernen (I: hm) und die ham sich auch kennen gelernt (.) die sagt ähm (.) die is auch voll nett (.) (I: hm) die Frau Nohme hat an dem Tag gesagt (.) die Aylin is sehr sehr gut in der Schule“ (I: Aylin, 369-385).

Aylin konstruiert hier ein beiderseitiges Sympathieverhältnis zwischen ihrer Lehrerin und allen einzeln aufgeführten Familienmitgliedern außer dem Vater. Dabei wird auch die positive Einschätzung der Frau Nohme zu Aylins Familie dargelegt. Den Gegen-

horizont zur anerkennenden Lehrerin bilden in einigen Interviews von Migranten Lehrende, die als ausländerfeindlich dargestellt werden. Die abschließende zweifache Erzählung zur Einschätzung der Lehrerin von Aylins schulischen Leistungen gegenüber der Mutter macht deutlich, dass diese eine besondere Bedeutung für sie hat. Die Lehrerin wird zu einer Verbündeten der Familie in der Öffentlichkeit der Institution Schule. Damit wird das ‚Arbeitsbündnis‘ zwischen Lehrenden und Eltern (vgl. Kramer/Helsper/Busse 2001) im Fall der Familie Demir in Form einer emotionalen Verbundenheit installiert. Diese bezieht sich jedoch nicht in erster Linie auf eine gemeinsame Durchsetzung schulischer Leistungserwartungen und familialer Aufstiegsambitionen (vgl. Hummrich/Wiezorek 2005), sondern auf einen übergreifenden Wertehorizont des Respekts vor Älteren, in dem Aylins Autonomieverzicht gegenüber ihren Eltern und älteren Geschwistern auf die pädagogischen Generationenbeziehungen zwischen ihr und ihrer Lehrerin übertragbar wird. Dazu passt die enge Einbettung der Einzelschule als konkrete Organisation in das Migrationsmilieu, dem die Familie angehört. Sie wird sozusagen zur Gemeinschaftsschule einer Einwanderer-Community, in der sich Kinder bestimmter Migrantengruppen treffen und auf die Akzeptanz ihrer Kultur verlassen können. Die dort agierenden PädagogInnen werden damit zu vertrauten Mittlern zwischen den Kulturen.

- Eine etwas andere Figur findet sich bei ganz ähnlicher Deutung der Lehrenden bei dem ebenfalls 11jährigen brasilianischen Jungen William, der die 5. Klasse einer öffentlichen Schule in der segregierten Vorstadt einer Großstadt im Zentrum Brasiliens besucht. Williams Vater arbeitet als Gärtnergehilfe, seine Mutter als Haushälterin einer reicheren Familie in der Stadt. Wie die meisten Familien in der Vorstadt, in der die Untersuchung stattfand, sind Williams Eltern in den 1980er Jahren auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen aus dem Amazonasgebiet nach Zentralbrasilien ausgewandert. Er gehört damit als Kind von Indios auch innerhalb einer örtlichen Community von Binnenmigranten einer Minderheit an.
- Auch Williams Verhältnis zu Lehrenden ist emotional bestimmt. Wie das folgende Zitat zeigt, bieten sie ihm Schutz vor aggressiven Mitschülern in der Schule, die ihn aus seiner Sicht wegen seiner Hautfarbe verurteilen.

e os meninos também , tanto que eles me odeiam::: ninguém lá gosta de mim só tem uns e outros, os professores:::, mais amigos muito no colégio eu não tenho [...] lá da minha sala ninguém é tão:::, tão::: legal assim, porque como eu disse eles são muito preconceituoso – und die Jungen auch (.) die hassen mich auch::: niemand da mag mich nur einige wenige (.) die Lehrer::: (.) aber viele Freunde hab ich in der Schule nicht [...] in meiner Klasse sind sie nicht so::: so::: cool (.) weil wie ich gesagt hab (.) sie haben viele Vorurteile

William deutet Lehrende als Schutz gegenüber Lernenden, die ihn zurückweisen und ausgrenzen. Die zitierte Stelle ist dabei eingebettet in Darstellungen zu Vorurteilen seiner Mitschüler gegenüber Menschen mit dunklerer Hautfarbe (parda, negra) bzw. solche mit gemischten ethnischen Herkunftten (Mulatto) und den damit verbundenen Aggressionen und Abwertungen. Die Lehrenden werden hier zum sozialen Anker in der Schule, wie in dem Zitat deutlich wird, fühlt er sich im Gegensatz zu den Schülern von ihnen gemocht. Sie repräsentieren damit gleichsam das Positive an der Schule. Diese Deutung steht in deutlichem Gegensatz zu der gerade niedrig qualifizierende

Schulen kennzeichnenden Orientierung von Lernenden, die Schule in erster Linie als einen Peerkontext wahrnehmen. Für William ist diese schulische Realität mit Belastungen verbunden, vor denen ihm nur Lehrende Schutz geben. Ganz anders erlebt er den Peerzusammenhang in einer Nachhilfegruppe, die er regelmäßig besucht. Seine Deutung der Lehrenden bleibt davon unbenommen.

porque lá na aula de reforço, não é legal eu ter aula de reforço, mais é legal eu ter os amigos, porque agora eu tou conhecendo muitos amigos [...] eu tenho uma professora legal também [...] todo mundo lá é legal [...] essas aula são na casa dela porque é muito melhor dá aula na casa dela do que dá aula na escola, porque vai aparecer muitos meninos que não gosta de mim e também é melhor pra ela porque ela se sente em casa [...] é legal ficar lá [...] eu tinha amigos lá pras duzentos que eram legais não têm preconceitos com nada eles são legais , ótimos...---- weil dort in der Nachhilfe, es ist nicht cool Nachhilfe zu haben, aber es ist cool dass ich da Freunde habe (.) weil jetzt habe ich viele Freunde [...] Ich hab auch eine coole Lehrerin [...] alle da sind cool [...] die Stunden sind bei ihr zuhause weil es ist viel besser das bei ihr zuhause zu machen als in der Schule weil da würden viele Jungs auftauchen die mich nicht mögen und es ist auch besser für sie weil sie sich zuhause fühlt [...] es ist cool dort zu sein [...] ich hab ein Duzend Freunde dort die toll sind und keine Vorurteile gegen niemanden haben (.) das ist super

Die Grundlage seiner sehr evaluativen Deutungen bilden wiederum Erfahrungen in der Peerkultur, die er im Zusammenhang der Nachhilfe als integrativ und anerkennend wahrnimmt. Im Unterschied zur Schule hat William hier Freunde gefunden. Rahmend führt er auch dazu wieder die Lehrerin ein, die die Nachhilfe bei sich zuhause anstatt in einer Schule abhält und ihm damit einen noch umfassenderen Schutz gewährt als die Lehrenden an seiner Schule. Unabhängig vom Kontext kommt damit in seiner Deutung Lehrenden eine stützende Funktion in seinem Leben zu, die sich auf den Schutz seiner körperlichen und geistigen Unversehrtheit gegenüber Gleichaltrigen bezieht. Lehrerinnen und Lehrer fungieren hierbei auch als Mittler – zwischen der Peermwelt und William. Damit ist an sich eine ganz ähnliche Deutung der Lehrperson als jemand verbunden, die oder der die Integrität des oder der Einzelnen sichert – sei es in einer Umgebung, die als ablehnend gegenüber der eigenen Kultur wahrgenommen wird, oder gegenüber einer ethnische Minderheiten ausgrenzenden Peerkultur. In der Teilhabe an Schule überhaupt dokumentiert sich vor dem Hintergrund dieser Deutung ein grundlegendes Vertrauen in PädagogInnen, wenn sie als Schutzschild oder Mittler zwischen Mehr- und Minderheit fungieren.

b. Vertrauen in Gerechtigkeit und habituelle Passung in bildungsfernen Schulumilieus

Ein ganz anderer Zugang zur Wahrnehmung von Lehrenden findet sich bei Kindern aus bildungsfernen sozialen Milieus, bei denen es vor allem um die habituelle Passung von eigenen Bildungsvorstellungen und schulischen Prozessen geht und die Lehrende vor dem Hintergrund der damit zusammenhängenden Passungsproblematik vor allem unter dem Aspekt der gerechten Verteilung von Aufmerksamkeit, Noten und Strafen wahrnehmen. Lehrende erscheinen dabei als Akteure mit Macht in einem sozialen Setting, dass sie auf mehrfache Weise privilegiert.

- Bei der 12jährigen Brasilianerin Luana, die eine Parallelklasse von William an der öffentlichen Schule besucht und die mit ihrer als Haushälterin weit weg vom Haushalt arbeitenden Mutter, ihrer wenig älteren Schwester und der Familie einer anderen Alleinerziehenden in einem kleinen Haus wohnt, erscheinen Lehrende aufgrund ihrer staatlichen Absicherung schon vor dem Hintergrund der eigenen Armut als ungerechtfertigt bevorteilt:

é como os professor diz mesmo, eles só fazem assim é::::: se eles quer dá aula eles dão nem aí por causa o gover=se eles trabalhando ou não eles recebe o dinheiro deles do mesmo jeito e aí só quem não aprende é a gente --- das ist wie der Lehrer selber gesagt hat (.) sie machen nur so (.) ob sie Stunden geben wollen oder ob sie nicht wollen wegen der Regier=ob sie arbeiten oder nicht sie kriegen genausoviel Geld (.) nur wer nichts lernt sind wir.

- Diese Deutung steht im Zusammenhang mit der Erfahrung, dass Lehrende sich den unter Gesichtspunkten des Schülerverhaltens schwierigen Situation während des Unterrichts entziehen und innerhalb der Schule eine Reihe von Privilegien genießen, die ihnen, den Lernenden nicht zuteil werden:

às vezes o professor nem dá aula, tipo, aí to cansado, todo mundo ah:::::começa a fazer bagunça ele, -hum,!Tchau, vai pra fora toma café [...] vixe quando os professores não quer fazer nada aí fala assim, - essa turma ta bagunçando aí deixa bagunça, vai beber café, toma refrigerante, comer rosquinha [...] as águas dele é tudo geladinha filtradinha com gelinho já a nossa água é só essa mesmo --- manchmal macht der Lehrer einfach keinen Unterricht (.) so nach dem Motto alle ah::: die Klasse hat angefangen Unsinn zu machen er 'hm Tschau (.) ich gehe nach draußen und trinke einen Kaffee [...] trinke etwas zur Erfrischung esse eine Brezel [...] ihr Wasser ist gekühlt und gefiltert mit Eis nur unseres ist direkt aus der Leitung

Lehrerinnen und Lehrer erscheinen hier, ganz anders als in der Deutung von William, als diejenigen, die einerseits den schulischen Alltag in der Hand haben und entscheiden, wann z.B. Unterricht stattfindet und wann nicht. Andererseits erscheinen sie über diese Gestaltungsmacht hinaus privilegiert, indem ihnen z.B. qualitativ hochwertigeres Wasser zur Verfügung steht als den Schülerinnen und Schülern. Schließlich, und diese Figur ist zentral für Luana's Darstellungen, fühlt sie sich als Individuum von Lehrenden ungerecht behandelt:

Eu tenho uma raiva quando esses professores fica implicando comigo (.) a Maria José e nunca fiz nada pra ela nunca ta enchendo o saco já [...] Ana Carla também ninguém merece ela era a melhor professora (.) ela agora começou a implicar tudo que eu faço tudo que eu não faço reclama diz que não sei o quê --- Ich bin so wütend dass diese Lehrer mich immer reinziehen die Maria José ich hab ihr niemals was getan niemals jetzt geht sie mir schon auf die Nerven [...] Ana-Carla auch (.) niemals (.) sie war die beste Lehrerin (.) jetzt fängt sie an und zieht mich in alles mit rein egal was ich mache über alles was ich nicht mache beschwert sie sich (.) sagt was weiß ich was.

In diesem letzten Zitat von Luana kommt zum Ausdruck, dass es ihr nicht ausschließlich um gleiche Bedingungen für Lernende und Lehrende an der Schule geht, sondern zentral um ihre Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehrern, denen sie sich ausgeliefert fühlt und deren Verhalten sie nicht versteht. Sie erlebt sich dabei als Opfer der Handlungen anderer, Mächtigerer, gegen die sie nichts unternehmen kann und für die sie keine Verantwortung in ihrem eigenen Handeln erkennt, die aber zugleich entscheidend sind für ihren schulischen Erfolg. Vertrauen ist damit gekoppelt an die Erfahrung von Transparenz der Entscheidungen von Lehrenden und an die Nachvollziehbarkeit der durch sie erteilten Sanktionen.

- Dies trifft auch René zu, einen 13-jährigen Hauptschüler und Klassenkameraden von Aylin, dessen Mutter als Buchbinderin und dessen Stiefvater aktuell in einem Baumarkt als Angestellter arbeitet. René berichtet nur knapp über seine Grundschulzeit, die folgende Erfahrung bildet dabei den Kulminationspunkt seiner Darstellungen:

da hatt ich auch sehr viele Lehrerwechsel (.) dass hat mich dann auch immer geschockt (3) dann (.) wurde ich einmal vom Lehrer geschlagen [...] weil wir hatten LRS da hab ich geschrieben da hat der mit der Hand mir hier hinten eine rein gehaun (2) bin ich erst mal auf den Tisch geknallt (2) da hab ich mich umgedreht hab ich gesagt Herr Fifas wasss soll das (.) ich hab ihnen doch nichts getan

Genau wie die Vorwürfe der Lehrerinnen für Luana kommt für René die Züchtigung seines Lehrers unerwartet, er kann sie sich nicht erklären, und fühlt sich ungerecht behandelt. Der Lehrer erscheint als physische Übermacht, gestützt durch die Institution Schule, die ihm diese Position verleiht. Diese Erfahrungen im Umgang mit dem Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden sowie mit der Ungerechtigkeit schulischer Sanktionen setzen sich für René an der Hauptschule fort:

und dann da hab ich mich auch heute auch letzte Mal beschwert dass äh ich auch manchmal immer vermöbelt werde (.) und wenn ich dann zurückschlage (.) we-wird ganz einfach gesagt (.) der René muss nachsitzen und der andere nisch (.) ich muss dann weiß nisch (.) Hausordnung schnagen – schreiben (.) und dann sag ich manchmal echt (.) wo muss ich ne Hausordnung schreiben (.) warum muss ich nachsitzen ?; er hat mir doch- er hat mich doch geschlagen (.) ja du bist aber hier in der Klasse (.) der is doch nisch in der Klasse ich sag (.) ich sag Frau Same ich kann aber nisch nur (.) mir ein- ein drüber ziehen lassen (.) ja (2) ja dann müssen wir das mit den Streitschlichtern lären- ähm klären ja ich am Mittwoch sollte ich zu dem (.) am letzten Mittwoch sollte ich ähm zu den Vertrauenslehrer dann musste ich auch nisch hin (.) ja ähm (2) wat soll da hab ich gesagt was soll das denn worum bin ich denn nicht hingegangen (.) ja ähm [schluckt] wenn ich eine Geschlagen kriege kriege würd ich auch noch lachen daf- dabei (.) ja ich so toll (.) ich so wat is dass eigentlich für ne Schule

Die gegen ihn eingesetzten Sanktionen erlebt René als ungerecht, sie setzen ihn unter Druck sein Verhalten zu erklären und bringen ihn in einen Zwiespalt, in dem die schulischen Verhaltenserwartungen gegen die impliziten Regeln der Peer-Kultur stehen. Das Angebot, den Vertrauenslehrer zu Rate zu ziehen lehnt René ab, seine Position ist für ihn klar, als Vertreter der Lehrenden sind Verständnis und Gerechtigkeit von ihm nicht zu erwarten.

Bei René wie bei Luana nehmen Gewalterfahrungen eine prominente Stellung innerhalb der biographischen Erzählung ein. Gewalterleben ist in beiden Fällen verbunden mit der Erfahrung der Handlungslosigkeit und des ausgeliefert seins. Ihre Beziehung zu Erwachsenen, wie auch zu bestimmten Peers ist dabei geprägt durch die Wahrnehmung eines Machtgefälles, das zentral auch ihre Deutung von Lehrenden als zentrale schulische Akteure bestimmt. Schule erscheint ihnen als ein sozialer Raum, in dem sie sich unterwerfen müssen und in dem gewissermaßen über sie verfügt wird. Ein Vertrauen in die grundlegende Anerkennung ihrer Person oder gar einen Schutz durch Lehrende innerhalb der Peerkultur ist in dieser Rahmung von Schule nicht möglich. Vertraut wird auf der Basis dieser Deutung von Schule, wenn überhaupt, dann nur in die allgemeine Gültigkeit der schulischen Verhaltensregeln und in deren gerechte Anwendung durch die Lehrenden – ein Vertrauen, das in den beiden dargestellten Fällen, wie gezeigt, eher enttäuscht wird.

c. (Enttäuschungen von) Vertrauen in Lehrerprofessionalität in exklusiven Schulen

- Ganz anders gelagert ist das Vertrauen – bzw. die Enttäuschung von Vertrauen – bei einigen der von uns untersuchten Lernenden aus schulischen Milieus exklusiver Bildung, in denen die Lehrerrolle völlig jenseits des Umgangs mit einzelnen Lernenden, sondern unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Professionalität betrachtet wird.
- Ein Fallbeispiel in diesem Bereich stellt Nadja dar, die als 10-Jährige die 5. Klasse eines exklusiven christlichen Gymnasiums besucht. Nadjas Eltern sind Akademiker, die insgesamt 7-köpfige Familie wohnt in der christlichen Gemeinschaft eines Pfarrkomplexes. Nadja beschreibt im Interview die für sie neue Lehrerschaft am Gymnasium wie folgt:

es is so dass manche Lehrer, na ja; die sind eben nett und manche sind nicht so nett, aber also mit den Fächern hab ich eigentlich im Moment noch nicht wirklich Probleme; also ich meine, bis jetzt komm ich noch ziemlich gut ☺klar☺ [!:hm] und (.) also meine Lieblingslehrerin' sind eigentlich Frau Bessel, das is unsre Deutschlehrerin, und Herr Mayring, das is der Musiklehrer; und dann find ich auch noch ganz nett Herr Baumann, das is unser Englischlehrer, und und (noch jemand)? (3) [flüstert vor sich hin] (5) jaa und (.) ähm (.) Frau Doktor Honnecke find ich eignlich auch ganz nett; das is unsre Biolehrerin. ähm und dann gibt's noch Frau Fritz-Baumann, unsre Religionslehrerin ; die [zutscht] ähm na ja is eignlich auch ganz nett , aber so besonders toll find ich se gar ni-☺[lacht]☺ also eignlich nich' [...] und dann gibt's auch wel- zwei Leh-

rer, die find ich eigentlich na ja he ziemlich dumm irgendwie,[...] einmal unsern Kunstlehrer, das is Herr Ruhe; na ja der ist irgendwie (.) ich weiß nicht (.) der hat auch irgendwie sozusagn fast die Gewohnheit, dass er [schluckt] na ja, irgendwie jede Stunde irgendwie mindestens he ein Kind irgendwie ausschimpft oder so [l:hm] und na ja und eigentlich hat mir das sonst h das Fach Kunst immer auch ziemlich viel Spaß gemacht, und ich kann's eigentlich auch, aber irgendwie [zutscht] macht das [atmet hörbar] hm (.) also er macht das nich so schön und da hat man dann irgendwie auch keine richtige Lust mehr drauf. und dann [holt Luft] auch unsre Mathelehrerin Frau Arend, [l:hm] die also ich meine die is jetzt nich so dass sie besonders streng wr oder so [holt Luft] [l:hm] aber sie is als Mathelehrerin irgendwie nich gut weil sie nich wirklich was erklrn kann. [l:hm] also man muss sich schon wirklich (2) muss das wirklich schon ziemlich gut knn und sich da auch ziemlich gut h ziemlich viel anstreng', (.) sich und sich was dazu reim' also den Rest dann sich dazu denkn den man [l:hm] dann einfach da nich kapiern kann; [lw: ja] und wenn ma das natürlich nich so gut kann, dann hat ma ein Problem.

- Im Vergleich mit den bislang vorgestellten Beschreibungen fällt auf, dass Nadja einerseits die Lehrenden individualisiert, indem sie differenziert betrachtet. Auffällig ist außerdem, dass sie die vorgestellten PädagogInnen als Lehrende in jeweils einem Fach begreift, also schulische Strukturen zur Unterscheidung der Lehrenden herangezogen werden. Während der Maßstab ihrer positiven Bewertung zunächst auch Sympathie ist, wird bei den kritisch dargestellten Lehrenden die Art und Weise, wie sie Unterricht halten und gestalten zum Evaluationskriterium. So kreidet sie dem Kunstlehrer an, dass er Einzelne ausschimpft und den Unterricht nicht so schön gestaltet. Noch konkreter wird sie bei der Mathematiklehrerin, der sie vorwirft, nicht gut erklären zu können und damit Lernende, die sich mathematische Zusammenhänge nicht so gut selbst erschließen können, am Lernen hindert. Die Adressierung von Lehrkräften erfolgt, wie einführend angedeutet, hier als Professionelle, als Vertreter eines Unterrichtsfaches, an die Nadja drei Aufträge formuliert: Erstens sollen sie nett sein, und Lernende freundlich behandeln. Zweitens muss der Unterricht ansprechend gestaltet werden, so dass er Spaß macht und drittens geht es darum Unterrichtsinhalte allen Lernenden erfolgreich zu vermitteln.
- Ganz ähnlich findet sich die Thematisierung von Lehrenden bei dem ebenfalls 10jhrigen Brasilianer Julio, der, gleichfalls aus einer Familie von Hochschullehrern kommend, schon eine Reihe von verschiedenen Privatschulen besucht hat. Julio formuliert, wie eine Reihe der von mir befragten brasilianischen Lernenden an Privatschulen einen recht eindeutigen Dienstleistungsanspruch an Lehrerinnen und Lehrer, der hier zentral auf die Vermittlung von Wissen zielt:

tipo eu tava numa escola l no era to boa daß fui experimentar em outra escola. Nessa outra escola, olha s que maluquice, o tempo de recreio era maior que tempo de aula. [...]  como se o tempo de aula fosse uma hora e o recreio umas duas [...] daß acabava. Porque aprendia quase nada --- weil, na-ja ich war in einer Schule dort aber die war nicht so gut deshalb habe ich eine andere ausprobiert. diese andere Schule, weit du was für ein Unsinn, da war

die Pausenzeit länger als Schulstunden [...] ja so nach dem Motto eine Stunde Unterricht, zwei Stunden Pause [...] also hab ich da aufgehört, weil ich hab da quasi nichts gelernt

- Schulwechsel sind in Brasilien sehr üblich, nicht zuletzt aufgrund einer sehr hohen Mobilität in der Bevölkerung, aber zugleich auch bedingt durch eine sehr hohe Wertigkeit schulischer Bildung, die dazu führt, dass bildungsorientierte Eltern immer auf der Suche nach der besten Schule für ihre Kinder sind. Julio berichtet hier bezogen auf das deutsche Grundschulalter schon von Schulwechseln, die er als selbstbestimmte einführt und die sich jeweils auf die Unzufriedenheit mit der schulischen – und wie im Zitat selbst deutlich wird, unterrichtlichen Arbeit beziehen. Schulische Freizeit nimmt in seiner Vorstellung von Schule nur einen untergeordneten Stellenwert ein. Schule ist ein Ort, an dem es um das Lernen geht. Dies wird auch in diesem Zitat deutlich, das die Bewertung einer Lehrerin enthält:

bem, na verdade no INES na verdade eu não consegui aprender quase nada do jeito que eles me ensinavam [Y: //humrum//] minha professora ela ficava com preguiça e sempre dava a nota máxima foi assim que eu passei pra quinta série. Agora o C6legio Costa Luca eu to aprendendo tudo que eu não aprendi no INES, 6 acho que 6 s6 isso. --- : Gut, in Wirklichkeit am INES habe ich es quasi nicht hinbekommen, irgendwas zu lernen von dem was sie mit beigebracht haben [I: mhm] meine Lehrerin war mit Faulheit gesegnet und hat mir immer die beste Note gegeben, so bin ich in die 5. Klasse gekommen. Jetzt am C6legio Costa Luca lerne ich alles was ich am INES nicht gelernt habe, ich denke so ist das.

- Julio beschreibt seine Lehrerin als faul und unfähig, weil er bei ihr nichts gelernt hat. Die Tatsache, dass er mit H6chstnoten aus ihrem Unterricht gegangen ist, scheint f6r ihn keine Bedeutung zu haben. Stattdessen bemisst er ihre Kompetenz an seinem Lernerfolg. Deutlich ist auch, dass Julio die Schulen als Ganze bewertet, dabei geh6ren Unterrichtsorganisation und Unterrichtsf6hrung f6r ihn zusammen. Das ist das Bild der Schule als eines Dienstleisters, das ich in Brasilien oft gefunden habe.
- Vertrauen findet sich im Fall Nadjas und Julios dominant als solches in die Professionalit6t der Lehrenden, mit denen sie in der Schule konfrontiert sind. Dies bezieht sich einerseits auf den Umgang mit Lernenden und zum anderen auf die didaktische Aufbereitung des Unterrichts, wobei als Ziel jeweils einerseits der Spaß am Lernen und andererseits der Lernerfolg im Sinne einer gelungenen Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht.

4. Zur Konzeption von Lehrenden als Bildungsagenten – eine Facette von Bildungsvertrauen?

- Die drei vorgestellten Sichtweisen und Deutungen des Lehrerhandelns und der Lehrberufes sind, das d6rfte deutlich geworden sein, eng an soziostrukturelle und

kulturelle Bedingungen des Aufwachsens von Lernenden gekoppelt. Dabei ist gezeigt worden, dass auch das Vertrauen in Lehrende mit sozialen Milieus variiert:

- So vertrauen Angehörige sozialer Minderheiten darauf, dass Lehrpersonen sie unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder Hautfarbe als Schülerpersönlichkeiten anerkennen und diese Anerkennung auch gegenüber anderen durchsetzen. Dieses Vertrauen basiert auf dem Erleben von Schule als Kontext kultureller Differenz oder Vielfalt, die auf verschiedene Art und Weise problematisch werden kann, und scheint unabhängig zu sein von Bildungsaspirationen oder –orientierungen Einzelner.
- Für Lernende aus bildungsfernen Milieus zeigt sich eine ähnliche Deutung von Lehrenden, die auch auf der Wahrnehmung von Einzelpersonen basiert, die dann stellvertretend für die Profession stehen, und die sich ebenfalls zentral auf den Umgang von Lehrenden mit Lernenden bezieht. Hierbei geht es allerdings nicht in erster Linie um Anerkennung von Differenz, sondern vertraut wird auf die gerechte Verteilung von Aufmerksamkeit, Noten und Sanktionen. Die zugrunde liegende Deutung der Institution Schule rankt bei diesen Lernenden zentral um das Erleben von Passungsproblemen zwischen schulischen Verhaltens- und Leistungserwartungen der Schule und im Herkunftsmilieu. Die können zwar individuell zu Misserfolgen in der Schule führen, diese müssen jedoch, so die schulische Programmatik, immer auf die oder den einzelnen Lernenden zurückgeführt werden, da die Anforderungen der Schule für alle gleich sind. Das Vertrauen in die Profession der Lehrkraft ist an diese Unterstellung gekoppelt und die Institution Schule wird, das wurde im Zitat von René explizit deutlich, an der Realisierung des Anspruchs der Gleichbehandlung aller gemessen.
- Ganz andere Deutungen finden sich schließlich in Milieus exklusiver Bildung, in denen an Lehrende zentral die Erwartung gerichtet wird, die Kompetenzen zu besitzen, einen guten Unterricht zu realisieren. Der Umgang mit Lernenden bildet dabei nur einen, noch dazu einen weniger relevanten, Aspekt. Zentral geht es den Lernenden stattdessen um die Gestaltung des Unterrichts durch eine Lehrperson sowie um die Wissensvermittlung und den Lernerfolg auf Schülerseite. Mit diesem Lehrerbild ist dabei eine Sicht auf Schule verbunden, die diese als Ort der Wissensvermittlung und als Dienstleistungsinstitution an Lernenden begreift. Lehrende gehen diesem Auftrag als Expertinnen nach, in ihre Professionalität auf den genannten drei Ebenen richtet sich damit das Vertrauen von Lernenden in hochkulturellen Kontexten. Im Unterschied zu den zuerst dargestellten Mustern weist dieses dabei Kulturspezifika auf, die sich auf die gesellschaftliche Bedeutung und strukturelle Organisation der Institution Schule beziehen und trotz ähnlicher soziostruktureller Bedingungen des Aufwachsens zu unterschiedlichen Erfahrungen führen.
- Denkt man Bildungsvertrauen z.B. mit Luhmann als eine Form von Systemvertrauen (was ja kritisch ist, weil Bildung aus Sicht Luhmanns eben kein generalisiertes Kommunikationsmedium darstellt), das die gesellschaftliche Komplexität der Teilhabe an Bildung und Beruf für den Einzelnen handhabbar macht, dann stellt sich das Vertrauen von Lernenden in Lehrende als personalisierbare Form eines allgemeineren Vertrauens in Bildung dar. Im Falle der Organisation Schule kommt Lehrenden die Funktion der Experten für Bildung zu, sie werden damit in der Konzeption des Systemvertrauens durch Luhmann zu kompetenten Stellvertretern des Systems, sozusagen zu Experten. Als solche werden sie jedoch nur von den Lernenden aus bildungsnahen Milieus wahrgenommen. Entsprechend reagieren diese Schülerinnen und Schüler auf

eine Enttäuschung des Vertrauens in die Professionalität der Lehrenden, wie im Falle Julios, mit dem Wechsel der Schule oder, wie im Falle Nadjas, mit verstärkten individuellen Lernanstrengungen. Im spezifischen Vertrauen von Lernenden in die Integrität oder Gerechtigkeit von Lehrpersonen dokumentiert sich demgegenüber ein Bildungsvertrauen, das nicht zentral auf die Wissensvermittlung ausgerichtet ist, sondern auf den Umgang der Institution Schule mit ihren Lernenden.

- Wie kommen nun diese verschiedenen Fassungen von Vertrauen in Lehrende zustande? Luhmann selbst verweist in seiner Studie zu Vertrauen auf die Bedeutung von Sozialisation einerseits und systeminternen, in unserem Falle psychischen Prozessen andererseits. Zur Modellierung der systeminternen Bedingungen von Vertrauen in Lehrpersonen hat die eingangs skizzierte psychologisch orientierte Vertrauensforschung bereits Konzepte vorgelegt und empirisch überprüft. Zur Frage nach den sozialen Bedingungen oder, anders formuliert, nach den Unterschieden im Vertrauen in Bildung und ihre Agenten zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, müsste eine erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung Befunde vorliegen. Dass biographische Studien dazu einen Beitrag leisten könnten, hoffe ich heute hier deutlich gemacht zu haben.