

12. November 2007

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT
FÜR DAS LEHRAMT AN HAUPT- UND REALSCHULEN
eingereicht dem AMT FÜR LEHRERBILDUNG

Thema:

RESPEKT IN DER
SCHÜLER-LEHRER-BEZIEHUNG –
BEGRIFF, ENTSTEHUNG UND
KONSEQUENZEN

FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK DER SEKUNDARSTUFE
JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT
Frankfurt am Main

Sven Köhler

INHALT

1. EINLEITUNG.....	6
2. DER BEGRIFF RESPEKT – DEFINITION, BEDEUTUNG UND VERSTÄNDNISWEISEN.....	12
2.1. DER FORSCHUNGSSTAND: RESPEKT IN DER PÄDAGOGISCHEN FACHLITERATUR.....	12
2.1.1. GORDON: Die Lehrer-Schüler-Konferenz.....	12
2.1.2. Exkurs: Respekt und Macht.....	13
2.1.3. DICHANZ: Autorität, Ansehen und Respekt.....	15
2.1.4. SCHWEER: Gegenseitiges Vertrauen.....	16
2.1.5. KOWALCZYK und OTTICH: Respektvoller Umgang miteinander.....	17
2.2 EINE KRITISCHE GESAMTBETRACHTUNG.....	19
2.3. DER BEGRIFF.....	20
2.3.1. FEINBERG: <i>Respekt, Observantia</i> und <i>Referentia</i>	21
2.3.2. HUDSON: <i>Evaluative, Obstacle, Directive</i> und <i>Institutional Respect</i>	23
2.3.3. DARWALL: <i>Appraisal</i> und <i>Recognition Respect</i>	25
2.3.4. GLESER: Respekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung.....	27
2.3.5. Exkurs: Etikettenschwindel – Was Respekt nicht ist.....	30

2.4. RESPEKT UND AUTORITÄT.....	32
2.4.1. Persönliche Autorität.....	33
2.4.2. Sachliche Autorität.....	34
2.4.3. Institutionelle Autorität.....	34
2.5. EIGENE DEFINITION: UNTERRICHTSRESPEKT.....	36
2.5.1. Persönlicher Unterrichtsrespekt.....	37
2.5.2. Sachlicher Unterrichtsrespekt.....	40
2.5.3. Institutioneller Unterrichtsrespekt.....	41
2.6. ZUSAMMENFASSUNG.....	45
3. UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND	
KLASSENESPRÄCHE.....	47
3.1. HINTERGRÜNDE UND DURCHFÜHRUNG.....	47
3.1.1. Gewinnung der Stichprobe.....	47
3.1.2. Vertretungsunterricht und Unterrichtsrespekt.....	48
3.1.3. Durchführung und Instrumentarium.....	48
3.2. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	51
3.2.1. »Der richtige Lehrer bewertet!«.....	51
3.2.2. Auswertung.....	53
3.2.3. »Keine Information und keine Zeit«.....	58
3.2.4. Auswertung.....	58

3.2.5. »Der Ausflug wird gestrichen!«.....	59
3.2.6. Auswertung.....	60
3.2.7. »Die Offenbarung«.....	61
3.2.8. Auswertung.....	62
3.2.9. »Überzeugende Kompetenz«.....	63
3.2.10. Auswertung.....	64
4. SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK.....	66
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	70

1. EINLEITUNG

»Respect – Find out what it means to me!«

(ARETHA FRANKLIN zitiert nach DOBKIN 2004, S. 169)

Respekt ist ein äußerst vielschichtiger und facettenreicher Begriff, der im Laufe der Zeit immer wieder einflussreiche Wandlungsprozesse durchlief und in der Folge unterschiedlichste Verständnisweisen mit sich brachte. Diese Vielschichtigkeit zeigt sich besonders dann, wenn man den Begriff und seine Verwendung im schulischen Kontext betrachtet. So hieß es zu Beginn des letzten Jahrhunderts in einem Ratgeber zum Thema Respekt noch:¹

»Der Schüler sehe dem Lehrer manchen Wunsch von den Augen ab. Er hebe ihm heruntergefallene Gegenstände auf, sei ihm behilflich beim Anziehen des Überrocks, reiche ihm Hut, Stock oder Schirm dar. Er öffne ihm bei passender Gelegenheit, auch außerhalb des Unterrichts, die Türe. Treffen beide an einer Türe zusammen, so lasse der Schüler dem Lehrer den Vortritt und gehe dann hinter ihm her.« (zitiert nach KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 51)

Dass dieses Verständnis von Respekt nicht mehr zeitgemäß und fern jeder Realität erscheint, steht außer Frage, wobei ohnehin äußerst fraglich ist, ob sich das obige Zitat wirklich auf Respekt bezieht, oder ob damit nicht vielmehr allgemeine Regeln der Höflichkeit, beziehungsweise des Anstandes gemeint sind.

In der Folge solcher Vorstellungen und ihrer Pervertierung in Gestalt der immer stärkeren Gleichsetzung von Respekt mit absolutem Gehorsam und Unterordnung bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges (SCARBATH 1984, S. 326),

¹ Die in dieser Arbeit verwendeten Zitate wurden an die Regeln der Neuen Deutschen Rechtschreibung angeglichen. Formatierungen innerhalb von Quellen, wie Fettschrift oder Unterstreichungen, wurden nicht übernommen.

kam es schließlich dazu, dass der Begriff nahezu völlig aus dem pädagogischen Sprachgebrauch verschwand:

»Respekt war ein Wort, das die antiautoritäre Generation hinter sich gelassen zu haben glaubte. Förmlich, ziemlich steif und eigentlich lächerlich. Respekt verlangen Erwachsene von denen, die sie unmündig halten wollten.« (KAHL 2002, S. 42)

In der schulischen Realität kommt dem Begriff dagegen nach wie vor eine große Bedeutung zu: Nach HONNETH erwartet der Mensch von seiner sozialen Umwelt neben der allgemeinen Respektierung seiner Rechte gleichzeitig auch die Respektierung seiner jeweiligen spezifischen Bemühungen und Leistungen (HONNETH 1994, S. 217). Im Umkehrschluss entstehen dementsprechend Frustrationen und Probleme, wenn jene Anstrengungen nicht die jeweils als angemessen erachtete positive Beachtung finden (HONNETH 1994, S. 217). Dies gilt in besonderem Maße für die Schule und die Schüler-Lehrer-Beziehung: Denn dort befinden sich die Akteure in einer Zwangsgemeinschaft, in der sich in der Regel keiner der Beteiligten – ganz gleich, ob es sich um Schüler² oder Lehrer handelt – aussuchen kann, ob er mit dem jeweiligen Gegenüber in Kontakt treten möchte (SCHWEER 2000, S. 130-131), weshalb der Respekt vor diesem Gegenüber ein wichtiges Fundament einer funktionierenden Schüler-Lehrer-Beziehung darstellt.

Die tiefgreifenden Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die in jüngerer Vergangenheit zu beobachten waren, stellen nun gänzlich neue Herausforderungen (NICKEL 1985, S. 257), die wiederum unmittelbare Auswirkungen auf den Respekt haben: Zunächst hat der Anspruch auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer mehr an Gewicht gewonnen (GIESECKE 2005, S. 44). Dieser Anspruch stößt in der aktuell bestehenden Schule jedoch an deutliche Grenzen, die etwa aus der Begrenztheit materieller Ressourcen (FREI 2003, S. 18), oder auch schlicht aus mangelnder Handlungskompetenz der Lehrkräfte bestehen können, mit solchen Ansprüchen in angemessener Art und Weise umzugehen

² Im Sinne der besseren Lesbarkeit wird bei der Bezeichnung von Personengruppen im Folgenden in der Regel nur die maskuline Form genannt. Sie schließt weibliche Personen ein.

(BAUER 2001, S. 16). Eine weitere Schwierigkeit erwächst dadurch, dass Schule eine »Sonderwelt« darstellt, die nicht identisch mit jener sozialen Umgebung ist, auf die sie schließlich vorbereiten soll (HURRELMANN 1985, S. 213). Somit stehen Schulen und Lehrer in immer stärkerem Maße vor der Aufgabe, die Schüler auf das Leben in einer Welt vorzubereiten, die man in weiten Teilen noch nicht kennt (SPITZER 2002, S. 421). Insbesondere die Medien und die Kompetenzen zu deren Nutzung verstärken diese Tendenz (VON HENTIG 2003, S. 39): Vielfach weiß die junge Generation auf diesem Gebiet mehr als die Erwachsenen, beziehungsweise die Schüler mehr als ihre Lehrer (BENNACK 2006, S. 40). Durch diese Veränderungen in der Lebenswelt ist eine generelle Angleichungstendenz zwischen Lehrperson und Lernenden zu beobachten, die dazu führt, dass der einst gesicherte Glaube an die Autorität des Wissenden abgelöst wird (MEAD 1971, S. 14). Damit ist auch das jeweilige Verständnis von Respekt tangiert.

Weiterhin ist eine wertebezogene Pluralisierung, eine von den Autoren der 13. SHELL JUGENDSTUDIE so genannte »*Inflation am Wertehimmel*« (DEUTSCHE SHELL 2000, S. 93), zu beobachten, die sich aus der Vielfalt von Lebenswelten und Lebensweisen ergibt. Dadurch erleben sie eine Vielzahl von Alltagen und Lebensmodellen (LEMPER-PYCHLAU 2007, S. 88), die nicht mehr eindeutig hierarchisierbar sind (FREI 2003, S. 20): Das funktional Dringlichste wie etwa die Schule für den Schüler, ist für ihn nicht unbedingt dasjenige, dem er auch die meiste Bedeutsamkeit zuspricht (ZIEHE 1996, S. 143). Dass dies deutliche Konsequenzen für den Respekt in der Schüler-Lehrer-Beziehung hat, ist unbestreitbar: Die Schule – und damit auch der Lehrer – sehen sich einer zunehmenden Konkurrenz mit anderen Bereichen ausgesetzt und müssen um ihren Stellenwert in der Lebenswelt des Jugendlichen kämpfen (BENNACK 2006, S. 44), da er die Schule wie gesehen nicht mehr ohne Weiteres als bedeutsam ansieht. Damit ist auch die Frage nach der Legitimität und dem Sinn der Unterrichtsinhalte und des Lehrerhandelns an sich stets präsent (ZIEHE 1996, S. 89).

Mit diesem Begründungsbedürfnis und den aus der Konfrontation von individuellem Anspruch und schulischer Wirklichkeit resultierenden Spann-

gen und Reaktionen der Schüler, sehen sich Lehrer nun in immer stärkerem Ausmaß konfrontiert (FREI 2003, S. 18). Die Lehrperson wird nicht mehr als selbstverständlich und a priori zu respektierende Autoritätsperson wahrgenommen (ZIEHE 1983, S. 318), sondern es findet ein ständiges Hinterfragen, Beurteilen und Einschätzen statt.

All diese Veränderungen, die den Kern der individuellen Identität und des beruflichen Selbstverständnisses heutiger und zukünftiger Lehrer berühren (HEYMANN 2006 a, S. 32), bedingen Fragen wie die folgenden, aus denen sich enorme Unsicherheiten herauslesen lassen, die wiederum in besonderem Maße mit Respekt zu tun haben: *»Werden mich die Schüler überhaupt ernst nehmen? Werden sie mich respektieren? Werde ich mich, wenn es sein muss, durchsetzen können?«* (HEYMANN 2006 a, S. 32)

Daneben existieren weitere, zum Teil sehr drastische Beispiele, die zeigen, dass das Thema im schulischen Kontext in der Tat von großer Relevanz ist: So schrieb die BERLINER ZEITUNG am 31. März des Jahres 2006 – unmittelbar nach den Geschehnissen an der Berliner RÜTLI-SCHULE – unter der Überschrift *»Das randalierende Klassenzimmer«*: *»Die Autorität der Lehrer sinkt, die Jugendgewalt steigt, und der gegenseitige Respekt nimmt ab.«* (MÖSKEN 2006) Insbesondere die Lehrer würden *»nicht mehr respektiert«* (MILLER, THOMSEN und MÖSKEN 2006). Auch neueste Phänomene wie das sogenannte *»Cyberbullying«* stehen unbestreitbar mit Respekt, beziehungsweise mit seinem Fehlen in Verbindung:

»Der Pauker ist der Trottel: Nach diesem Muster laufen all die Filme ab, die zuhauf auf Internetseiten stehen wie youtube.com oder myvideo.de. In der Hauptrolle der Lehrer, der es nicht weiß, weil er heimlich mit dem Handy aufgenommen wird. In den Nebenrollen Schüler, die ihn gnadenlos provozieren und seinen Wutausbruch oder seine Hilflosigkeit ebenso gnadenlos ins Netz stellen.« (VON WRANGEL 2007)

Im Rahmen von Vorfällen dieser Art, werden in der Regel die immergleichen Forderungen und Appelle nach Disziplin, einem offenen Ohr für die Stimmen

der Kinder und Jugendlichen oder eben nach mehr Respekt erhoben (FREI 2003, S. 14).

Auch der Bundespräsident schlägt, ebenfalls unter dem Eindruck der Ereignisse an der RÜTLI-SCHULE, in seiner BERLINER REDE aus dem Jahre 2006 in die gleiche Kerbe und sieht Respekt als entscheidenden Faktor auf dem Weg zu einer »*Bildung für alle*« (KÖHLER 2006, S. 1-2):

»Bildung braucht Anerkennung! Wer jungen Menschen Bildung vermittelt, hat Achtung und Unterstützung verdient. Und wer mit Freude lernt und sich mit Eifer neues Wissen aneignet, hat Anspruch auf Wertschätzung und Respekt.« (KÖHLER 2006, S. 5)

Hier zeigt sich jedoch in besonderem Maße die Gefahr, dass der Begriff zu einem bloßen Schlagwort verkommt, welches bei mehr oder minder passender Gelegenheit als Allheilmittel in die bildungspolitischen Diskurse eingeworfen wird, ohne dass ein wirklich klares und allgemeingültiges Verständnis darüber bestünde.

Diese Uneindeutigkeit vergrößert sich nochmals, wenn auch die alltagssprachliche Verwendung einbezogen wird: So geht etwa die von HORST KÖHLER angesprochene junge Generation selbst äußerst unbefangen mit dem Begriff um und hat Respekt längst in ihren Sprachschatz übernommen:

»Respect! Wie ein Refrain zieht sich das Wort durch den Sprechergesang der aus nordamerikanischen Ghettos kommenden HipHop-Musik. Auch hier zu Lande ist es zu einem Schlüsselwort der Jugendkultur geworden.« (KAHL 2002, S. 42)

Und dies in dem Sinne, dass damit Aufmerksamkeit, Resonanz und ein Mindestmaß an Anerkennung eingefordert werden (KAHL 2002, S. 42). Daneben gibt es ein weiteres, häufig anzutreffendes Verständnis von Respekt, das sich im folgenden Zitat exemplarisch ausdrückt: So attestierte etwa der Kommentator des DFB-Pokalspiels zwischen Holstein Kiel und dem Hamburger Sportverein in der ersten Runde am 5. August 2007 den viertklassigen Gastgebern, dass »*aus Respekt vor dem Erstligisten langsam Mut*« würde.

Die angeführten Beispiele bestätigen auf der einen Seite, dass Respekt ein diskursiver Begriff ist, dessen Bedeutung je nach Zeit und Kontext seiner Verwendung deutlich variiert. Auf der anderen Seite machen sie eine Antwort auf die Frage, was Respekt denn nun sei, umso schwieriger. Ist er ein repressives Mittel, um andere »unmündig« zu halten, das es abzustreifen gilt, wenn man, wie der unterklassige Fußballverein gegen einen unbezwingbar erscheinenden Gegner erfolgreich sein will, bloßer Ausdruck eines Mindestmaßes an Umgangsformen, oder doch notwendiges Rüstzeug auf dem Weg zu einer »*Bildung für alle*« beziehungsweise ein auch und gerade von Jugendlichen eingefordertes Phänomen?

Es ist Skepsis angebracht: Wie gesehen, erklärt der Begriff allein zunächst einmal nichts. Er ist ein vielschichtiger und schillernder Begriff, der je nach einschlägigem Kontext unterschiedlich verstanden und verwendet wird. Damit geht jedoch die Gefahr einher, dass Respekt als bloße Worthülse für etwas eingesetzt wird, was man nicht wirklich versteht. In diesem Sinne soll das folgende Kapitel versuchen, diese Lücke mit Inhalt zu füllen und – im Sinne des Zitates zu Beginn dieser Einleitung – einen abgrenzbaren und klar definierten Respektbegriff aufzustellen.

2. DER BEGRIFF RESPEKT – DEFINITION, BEDEUTUNG UND VERSTÄNDNISWEISEN

2.1. DER FORSCHUNGSSTAND: RESPEKT IN DER PÄDAGOGISCHEN FACHLITERATUR

In der jüngeren pädagogischen Fachliteratur fand eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Respekts im Allgemeinen und in der Schüler-Lehrer-Beziehung im Besonderen bisher allenfalls rudimentär statt (GLESER 2003). In den Indizes einschlägiger Veröffentlichungen finden sich jedenfalls keine Hinweise auf den Begriff (vgl. etwa BENNER und OELKERS 2004; SCHAUB und ZENKE 1997). Dies mag Folge der bereits erwähnten negativen Prägung des Begriffes durch die damit bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges assoziierte Forderung nach absolutem Gehorsam und Unterordnung sein (SCARBATH 1984, S. 326). Die einzigen Ausnahmen bilden eine Theorie zur Konfliktlösung ohne Niederlagen zwischen Schülern und Lehrern von GORDON, ein Aufsatz von DICHANZ zum Ansehen und Respekt gegenüber amerikanischen Lehrern, eine Abhandlung von SCHWEER zum Vertrauen in der pädagogischen Beziehung sowie ein Methodenkompendium von KOWALCZYK und OTTICH zum respektvollen Umgang miteinander im Schulalltag.

Auf diese vier Ansätze, die sich sowohl in ihrer Zielsetzung, als auch in ihrem jeweiligen Verständnis von Respekt zum Teil stark unterscheiden, soll im Folgenden ein kritischer Blick geworfen und zugleich nach möglichen Schnittstellen mit dem Thema dieser Arbeit gesucht werden.

2.1.1. GORDON: DIE LEHRER-SCHÜLER-KONFERENZ

Bei der von GORDON vorgeschlagenen sehr praxisnahen Methode zur Konfliktlösung ohne Niederlagen, wird dem gegenseitigen Respekt zwischen

Schülern und Lehrern eine besondere Bedeutung zuerkannt. GORDON spricht davon, dass anstelle von gegenseitigen Ressentiments zwischen den beiden genannten Gruppen der gegenseitige Respekt voreinander treten solle, so dass eine Interaktion im Konfliktfalle ohne Niederlagen möglich werde (GORDON 1977, S. 195). Ausgangspunkt ist hierbei, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung von einem Machtgefälle zugunsten des Lehrers geprägt ist, was sich jedoch viele Lehrer nicht bewusst machen und Konfliktfälle dementsprechend nach dem Prinzip von Sieg und Niederlage gelöst werden, welches langfristig nur zu immer neuen Machtkämpfen und Frustrationserfahrungen auf allen Seiten führt (GORDON 1977, S. 190). Stattdessen geht diese Methode eine Konfliktsituation auf die Weise an, dass sich die beteiligten Personen auf der Suche nach einer für alle Seiten akzeptablen Lösung zusammenschließen und in einen gleichberechtigten Interaktionsprozess begeben sollen (GORDON 1977, S. 197-204).

GORDON versteht Respekt also als ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Phänomen, welches das beschriebene Machtgefälle überwinden und stattdessen eine symmetrische Beziehung herstellen soll, wie sie auch von anderen Autoren als charakteristisch für Respekt angesehen wird (vgl. HEYMANN 2006 b, S. 8). Mit dem Machtgefälle und seiner Überwindung spricht GORDON zwei wichtige Aspekte an, die eines Seitenblickes würdig sind, da sie sowohl für den Respekt, als auch für die Schüler-Lehrer-Beziehung von großer Bedeutung sind.

2.1.2. EXKURS: RESPEKT UND MACHT

Es spricht zunächst vieles dafür, dass dort, wo Respekt verlangt oder empfunden wird, immer auch Macht im Spiel ist (SIMON 2007, S. 59), die mit MAX WEBER wiederum als jene Chance innerhalb einer sozialen Beziehung definiert werden kann, den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen (WEBER 1976, S. 28). In besonderem Maße gilt dies für die Schüler-Lehrer-Beziehung: In ihr kommt dem Lehrer zunächst die Führungsrolle zu (HOCKE und STÖCKEL 1978, S. 37), die in Gestalt der gesellschaftlichen Institution Schule und der damit verbundenen Vorschriften und Regelungen institutionell

abgesichert und begründet ist (BRUNNER 1981, S. 154). Dies führt wiederum zu einer Machtungleichheit zugunsten des Lehrers (BACKMAN und SECORD 1972, S. 111). So ist etwa die Macht eines Lehrers, Regeln festzulegen und ihre Einhaltung durchzusetzen, ungleich größer als die eines Schülers (MEYER 2003 a, S. 53).

Diese Macht kann nun grundsätzlich in zwei Formen ausgeübt werden: Ein Lehrer kann über einen Schüler Macht haben und diesem damit bestimmte Beschränkungen und Restriktionen auferlegen. Dies stellt die eher destruktive beziehungsweise repressive Seite von Macht dar. Auf der anderen Seite kann Macht auch produktiv sein (SIMON 2007, S. 51): Ihre Aufgabe besteht dann darin, Produzentin einer Effizienz oder einer Fähigkeit zu sein (FOUCAULT 1999, S. 178). In diesem Sinne ist sie eine produktive Kraft, durch die sozialen Beziehungen und Institutionen Richtung gegeben wird (BARBALET 1985, S. 538). Diese Doppelförmigkeit gilt auch für die Schüler-Lehrer-Beziehung: Ein Lehrer kann seine Macht entweder produktiv nutzen, um den Schüler für bestimmte Leistungen zu loben, ihn zu noch besseren Leistungen anzuspornen und zu motivieren, oder er kann den Schüler im Falle weniger guter Leistungen bloßstellen, bestrafen und frustrieren, also repressive Macht ausüben (DÖRING 1980, S. 71 ff.).

Da es sich bei der Schüler-Lehrer-Beziehung per se um eine asymmetrische Beziehung handelt, ist hier die Gefahr der repressiven Machtausübung allerdings besonders groß. Der von GORDON vorgeschlagene gleichberechtigte Interaktionsprozess kann nun als ein Verzicht auf die Anwendung dieser repressiven Macht und die gleichzeitige Anerkennung der Respektansprüche der Schüler gedeutet werden, denn auch der im Machtgefälle Untergeordnete fordert Respekt ein, da es ein elementares menschliches Bedürfnis darstellt, von seiner Umgebung und seinen Mitmenschen respektiert zu werden (SENNETT 2004, S. 49). Darauf, dass ein solcher freiwilliger Machtverzicht des Lehrers in Gestalt des gleichberechtigten Interaktionsprozesses Sinn macht und langfristig sogar notwendig ist, weist auch TAYLOR hin, der feststellt, dass in asymmetrischen Beziehungen langfristig auch die Respektansprüche der Mächtigen nicht

befriedigt werden, da die Respektbekundung der weniger Mächtigen nicht wirklich wertvoll ist, da diese keine freien, selbstständigen Subjekte auf dem gleichen Niveau wie die Mächtigen sind (TAYLOR 1992, S. 50). In der Schüler-Lehrer-Beziehung ist allerdings eher wahrscheinlich, dass diese Respektbekundung der weniger Mächtigen, namentlich der Schüler, gänzlich ausbleibt, wenn der Lehrer das zu seinen Gunsten bestehende Machtgefälle nicht auszugleichen versucht. Die Schüler erkennen quasi die Gegenmacht, die in ihrem Verhalten liegt (SIMON 2007, S. 61): Disziplinlosigkeiten und andere Phänomene destruktiven Verhaltens begrenzen die Macht des Lehrers. Hier besteht nun die Gefahr, dass ein Zirkel von Pressure und Repression entsteht (CASTNER 1969, S. 7). Denn der Lehrer besitzt wiederum die Deutungshoheit über dieses Schülerverhalten und wird im schlimmsten Fall dergestalt darauf reagieren, dass er seine repressive Machtausübung noch forciert. Die einzig zufriedenstellende Lösung sei nach TAYLOR deshalb ein System gegenseitiger Anerkennung unter Gleichen (TAYLOR 1992, S. 50), wie es auch von GORDON vorgeschlagen wird.

2.1.3. DICHANZ: AUTORITÄT, ANSEHEN UND RESPEKT

DICHANZ berichtet in seinem Beitrag über das amerikanische Bildungssystem in den frühen achtziger Jahren und die damals vorherrschenden Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Lehrer und die Schule im Allgemeinen. Die Öffentlichkeit sei aufgebracht über einen Mangel an Respekt, mit dem sich die Lehrer konfrontiert sähen und er stellt fest, dass sowohl die Reputation der Schule, als auch das Ansehen der Lehrer schwer angeschlagen seien (DICHANZ 1984, S. 348). Auch eine neuere Befragung von Lehrern aus dem Jahre 1996 kommt zu dem Ergebnis, dass viele Lehrer erheblich unter Disziplinproblemen leiden, die durch mangelnden Respekt seitens der Schüler mitverursacht seien (SALZ 1996, S. 18-20).

Hier wird also der Grad des gesellschaftlichen Ansehens als entscheidender Faktor für die Bezeugung oder Versagung von Respekt im schulischen Alltag ausgemacht. Zentral ist jener Respekt, den Schüler dem Lehrer aufgrund seiner

Position entgegenbringen, beziehungsweise nicht entgegenbringen: »*Every adult is to be respected because he will teach you something*« (DICHANZ 1984, S. 346), so ein von DICHANZ zitierter Lehrer. Hinsichtlich der Ursachen für die Erbringung oder Versagung von Respekt wird angeführt, dass die soziale Herkunft, neben anderen Faktoren, die außerhalb des Einflussbereiches des Lehrers lägen, einen deutlichen Einfluss ausübten (DICHANZ 1984, S. 350): Vor allem Mittelschichtkinder, die zu den sogenannten Aufsteigergruppen gehörten, erwarteten nahezu alles von der Schule und seien dementsprechend eher bereit, einen Lehrer zu respektieren, während Kinder aus der Oberschicht im Lehrer eine Person sähen, die es zu nichts gebracht und somit keinen Respekt verdient habe und Kinder der Unterschicht aufgrund ihrer Desillusionierung und Chancenlosigkeit den Lehrer ebenfalls nicht respektierten (DICHANZ 1984, S. 350). Diese provokative Einschätzung wird durch eine ältere Untersuchung GOLDBERGS bekräftigt: Sie konnte zeigen, dass Schüler ihre Lehrer besser beurteilen und ihnen eher Respekt entgegenbringen, wenn sie stark erfolgsmotiviert sind und ein ausgeprägtes Bestreben nach schulischem Erfolg besitzen (GOLDBERG 1968, S. 2).

Welche konkrete Rolle dem Lehrer bei der Entstehung von Respekt zukommen kann, bleibt von DICHANZ konsequenterweise unbeantwortet, da es nach seiner Ansicht allein der soziale Status der Schüler ist, der über den jeweiligen Grad an Respekt entscheidet und dem Lehrer nahezu keinerlei Einflussmöglichkeiten verbleiben.

2.1.4. SCHWEER: GEGENSEITIGES VERTRAUEN

Von SCHWEER hingegen wird der Begriff des Respekts mit dem der Akzeptanz der Schüler durch den Lehrenden gleichgesetzt und als maßgebliches Kriterium des zwischenmenschlichen Vertrauens angeführt (SCHWEER 1996, S. 102). Er konstatiert, dass Freiwilligkeit und Machtverteilung für die Frage des Vertrauens zwischen den Interaktionspartnern wiederum eine entscheidende Rolle spielen: Da es sich bei der Schüler-Lehrer-Beziehung – wie im obigen Exkurs

ersichtlich – um eine Zwangsgemeinschaft mit bestehender Machtungleichheit handelt, da sich sowohl Schüler als auch Lehrer nicht aussuchen können, ob sie miteinander in Kontakt treten wollen, sei das Risiko zu vertrauen, für den Schüler als rangniedrigere Person größer (SCHWEER 2000, S. 130-131). Aus dieser Konstellation wird die Forderung an den Lehrer als ranghöhere Person abgeleitet, mittels einseitiger Vertrauensvorleistungen den Vertrauensprozess in Gang zu bringen (SCHWEER 2000, S. 131). Seitens der Schüler werden Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt und Aufrichtigkeit als relevante Eigenschaften eines solchen vertrauenswürdigen Lehrers genannt (SCHWEER 2000, S. 134). Die Schüler erwarten von einem Lehrer fachliche Hilfe sowie persönliche Zuwendung (SCHWEER 2000, S. 134). Und vor allem wollen sie vom Lehrer als Person akzeptiert und ernst genommen werden (SCHWEER 2000, S. 134). Dass diese Eigenschaften einer funktionierenden und von gegenseitigem Respekt geprägten Schüler-Lehrer-Beziehung besonders zuträglich sind, bestätigt unter anderem eine Untersuchung von CORRELL. Danach sind Aufgeschlossenheit und Interessiertheit für die Schüler, sowie Einfallsreichtum im unterrichtlichen Handeln von besonderer Relevanz (CORRELL 1966, S. 315). Außerdem besagt eine Darstellung von Schülerurteilen von GERSTENMAIER, dass ein Lehrer aus der Sicht der Schüler einerseits unterstützend und freundlich sein, und andererseits einen planvollen und anregenden Unterricht vermitteln sollte (GERSTENMAIER 1975, S. 152).

Hier wird Respekt also vorrangig als Prozess der Ausgleichung von Rangunterschieden verstanden, den zunächst der Lehrer als ranghöherer Interaktionspartner in Gang bringen und von diesem ausgehen müsse, damit auf Seiten der Schüler Vertrauen und somit Respekt entstehen könne.

2.1.5. KOWALCZYK UND OTTICH: RESPEKTVOLLER UMGANG MITEINANDER

Am Beginn der Abhandlung steht die Feststellung, dass es im schulischen Alltag an gegenseitiger Anerkennung und Achtsamkeit fehle, was wiederum dazu führe, dass das gesamte Zusammenleben Schaden nähme (KOWALCZYK und

OTTICH 2003, S. 17). Die Autoren wollen Abhilfe schaffen, indem sie Übungen und Materialien vorstellen, mit deren Hilfe Respekt als Grundlage eines sozialverträglichen Miteinanders im schulischen Handeln erschlossen werden kann (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 10).

KOWALCZYK und OTTICH betonen die Wichtigkeit jener schulischen Prozesse, in denen Schüler selbst in die Entwicklung und den Konsens über die Regeln und Grundhaltungen, die in einer Schule gelten sollen, eingebunden werden (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 10). Konkret geschieht dies anhand von vierzehn Bausteinen, die als Beschreibung dessen verstanden werden, was getan werden könne, wenn der Lehrer bestimmte Ziele erreichen oder Effekte erzielen möchte, die der Entstehung von Respekt dienlich seien (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 38). So bildet beispielsweise die Schaffung von Achtsamkeit und Anerkennung den ersten Baustein (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 39). Konkrete Beispiele darin sind das Führen eines Klassentagebuches, die Einführung sogenannter »freundlicher fünf Minuten« (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 41), regelmäßige Gesprächsrunden oder das »Murmelspiel« (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 70), das die Schüler dazu veranlassen soll, sich besser in ihre Mitschüler hineinzusetzen. In den übrigen Bausteinen werden etwa die gemeinsame Erarbeitung bestimmter Regeln, die Schaffung eines Klassenrates oder die Einrichtung eines Trainingsraumes genannt.

Im Kern wird Respekt hier, auch wenn das »Miteinander« im Titel zunächst etwas anderes vermuten ließe, wie bereits bei DICHANZ, als etwas verstanden, das vom Schüler ausgehen müsse und worauf der jeweilige Lehrer nur lenkenden, beziehungsweise initiiierenden Einfluss habe.

2.2. EINE KRITISCHE GESAMTBETRACHTUNG

Wie zu sehen ist, wird Respekt damit aus zwei grundsätzlich unterschiedlichen Richtungen thematisiert: DICHANZ sowie KOWALCZYK und OTTICH fokussieren den Respekt des Schülers gegenüber dem Lehrer, während sich GORDON und SCHWEER auf den gegenseitigen Respekt zwischen Schülern und Lehrern konzentrieren.

Über die Wirksamkeit und Praktikabilität der vorgestellten Ansätze und Beiträge ließe sich mit Sicherheit trefflich streiten, doch soll eine solche Analyse und Beurteilung an dieser Stelle dahinstehen. Hier ist vielmehr ein anderer Schwachpunkt zu benennen, den das Quartett gemeinsam hat, und der dem Leser sicherlich aufgefallen ist: Sie sprechen allesamt mehr oder weniger deutlich von Respekt und verwenden den Begriff, ohne diesen aber an irgendeiner Stelle explizit zu definieren und mögliche Faktoren, die seine Entstehung beeinflussen könnten, zu thematisieren. Zum wirklichen Verständnis der Ansätze und zu deren Nutzbarmachung für die schulische Praxis ist somit ein Vorverständnis des Begriffes notwendig, welches sich aber von Rezipient zu Rezipient deutlich unterscheiden kann und dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auch tun wird.

Im Folgenden soll nun versucht werden, diesem Vorverständnis mittels einer genaueren Bestimmung des Respektbegriffes und der damit verbundenen Hintergründe näher zu kommen.

2.3. DER BEGRIFF

Ursprünglich geht der Begriff auf das lateinische Wort *respectus* zurück, womit zunächst das Zurückblicken, das Sichumsehen, sowie die Rücksicht gemeint sind (DROSDOWSKI 1989, S. 589). Das deutsche Substantiv Respekt wurde, wie auch das Verb respektieren, im ausgehenden sechzehnten Jahrhundert aus dem gleichbedeutenden französischen Wort *respect* beziehungsweise *respector* gebildet, was Achtung und Anerkennung bedeutet (DROSDOWSKI 1989, S. 589). Weitere sinnverwandte Wörter neben den genannten sind Ehrerbietung (GRIMM und GRIMM 1984, S. 819), Ehrfurcht (MACKENSEN und HOLLANDER 1989, S. 1053) und Scheu (SCHULZ und BASLER 1977, S. 370), beziehungsweise beobachten und rücksichtsvoll sein (MILLER 2006, S. 88).

Da für diese Arbeit eine bloße etymologische Herleitung allerdings wesentlich zu kurz greift, sind weitere Schritte auf dem Weg zu einer Aufstellung eines klaren und für uns fruchtbaren Respektbegriffes notwendig. Ehe dazu im Folgenden ein kurzer Blick auf verschiedene grundlegende Ansätze geworfen wird, die sich dem Begriff bereits aus unterschiedlichen Richtungen genähert haben, soll zunächst versucht werden, den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden und eine vorläufige Minimaldefinition des Begriffes aufzustellen, da die erwähnten Ansätze ohne eine solche nicht angemessen verstanden werden können: Respekt beschreibt immer eine Beziehung zwischen einem Subjekt und einem Objekt, in welcher das Subjekt in geeigneter Art und Weise auf das Objekt reagiert (DILLON 2007, S. 203). Dieses Subjekt kann notwendigerweise nur ein vernunftbegabtes Wesen sein, das in der Lage ist, die Funktionsweise und den Sinn des Objektes zu erfassen, während als Objekt auch allerlei belebte oder unbelebte Gegenstände und Situationen in Frage kommen (DILLON 2003). Respekt basiert also auf der Beachtung und einer bestimmten Einschätzung von spezifischen Eigenschaften, Merkmalen oder Charakteristika des Objektes durch das jeweilige Subjekt, was dieses wiederum dazu veranlasst, das Objekt zu respektieren (FRANKENA 1986, S. 153).

Eine Differenzierung ist allerdings notwendig, da Respekt nach den bisherigen Ausführungen lediglich eine Beziehung zwischen einem Subjekt und einem Objekt beschreiben würde, in der das Subjekt in unterschiedlicher Weise auf das Objekt reagierte. Insbesondere eine Antwort auf die Frage, auf welchen Grundlagen in bestimmten Situationen Respekt erbracht oder versagt wird, steht noch aus. Eine solche Antwort ist aber für den weiteren Fortgang der Arbeit unabdingbar. Dazu sollen nun, wie angekündigt, grundlegende Ansätze vorgestellt werden, die sich mit dem Respektbegriff befassen haben.

2.3.1. FEINBERG: RESPEKT, OBSERVANTIA UND REFERENTIA

FEINBERG differenziert drei Formen von Respekt: *Respekt*, *Observantia* und *Referentia*.

Respekt bezieht sich auf solche Objekte, die dem Subjekt gefährlich, beängstigend oder furchteinflößend erscheinen (FEINBERG 1973, S. 1). *Respekt* äußert sich dementsprechend in einem Verhalten, das von Vorsicht und Selbstschutz geprägt ist (DILLON 2003). Unter Berücksichtigung des Exkurses zu Respekt und Macht, zeigt sich FEINBERGS *Respekt* etwa in Situationen, in denen der Mächtige dem weniger Mächtigen Respekt abverlangt, wobei davon auszugehen ist, dass das Element der Furcht mit dem Anteil repressiver Macht ansteigt (SIMON 2007, S. 60). Übt ein Lehrer also ein hohes Maß an repressiver Macht aus, zu denken wäre etwa an eine Lehrkraft, die ihre Schüler bloßstellt oder anderweitig herabwürdigt, ungerecht behandelt oder sie einfach als Untergebene behandelt, wird der ihm gegenüberstehende Schüler *Respekt* in FEINBERGS Sinne empfinden und sich aus Gründen der Vorsicht und des Selbstschutzes so unauffällig wie möglich verhalten, um nicht Opfer dieses Lehrers zu werden. Dass diese Form des Respekts keine fruchtbare Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen lässt, ist überdeutlich. Es sei an die Gefahr des einsetzenden Zirkels von Pressure und Repression erinnert, der mit großer Wahrscheinlichkeit einsetzen wird. Kaum ein Schüler wird auf Dauer eine von Angst und Unterordnung ge-

prägte Situation erdulden und stattdessen dazu übergehen, seine Gegenmacht durch diverse destruktive Verhaltensweisen auszuüben.

Observantia bezieht sich dagegen auf Objekte, die nicht wegen ihrer wie auch immer gearteten Gefährlichkeit oder Bedrohungspotentiale Respekt verdienen, sondern grundsätzlich beachtet und damit respektiert werden müssen. Idealtypisch ist etwa der Respekt vor dem Menschen an sich, beziehungsweise die Achtung der Menschenwürde, die von KANT damit begründet wird, dass der Mensch »als Zweck an sich selbst, nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen« (KANT 1974, S. 59) existiere. Somit kann diese Form des Respekts nicht verdient werden, sondern muss aufgrund einer bestimmten allgemeingültigen Verpflichtung unbedingt gezollt werden. Da das Interesse dieser Arbeit jedoch über diese grundsätzliche Form von Respekt hinausgeht, ist *Observantia* für den weiteren Fortgang von weniger großer Bedeutung.

Reverentia ist laut FEINBERGS Definition hingegen »something that always trumps our inclinations in determining our wills« (FEINBERG 1973, S. 2). Es handelt sich dabei um ein besonderes Gefühl, das etwa in der Gegenwart von etwas Außergewöhnlichem und Besonderem entsteht und das Subjekt – im Sinne der Reverenzerweisung – zu entsprechendem Handeln veranlasst (DILLON 2003). Zu denken wäre hier an einen Lehrer, der einen Schüler aufgrund ganz bestimmter herausragender persönlicher Eigenschaften dazu veranlasst, ihn zu respektieren. Um auch an diesem Punkt nochmals auf das Verhältnis von Respekt und Macht zu verweisen, zeigt sich im Falle der *Reverentia* nun eher die oben genannte produktive Seite der Macht, wenn etwa ein Schüler einem Lehrer Respekt im Sinne der *Reverentia* erweist, der seine Macht dazu nutzt, um ihn zu motivieren und positiv anzuspornen, indem er beispielsweise den Eltern mitteilt, dass besagter Schüler in jüngster Zeit ein besonders engagiertes Arbeitsverhalten an den Tag lege.

Gemeinsam ist den genannten Formen jedenfalls, sie alle gehen von bestimmten Merkmalen des jeweiligen Objektes aus, die vom Subjekt wiederum Beachtung einfordern und dazu führen, dass das Subjekt dem Objekt Respekt

entgegenbringt. Im Falle der *Observantia* sind diese Merkmale zwingend, beziehungsweise bindend, das heißt, der Respekt muss unbedingt gezollt werden, während Respekt im Sinne der *Reverentia* freiwillig und aufgrund bestimmter Merkmale bezeugt wird. FEINBERGS *Respekt* bildet in gewisser Hinsicht einen Sonderfall, da er weder aufgrund einer vorgeschriebenen und allgemeingültigen Norm erbracht wird, noch aus wirklich freien Stücken. Ein Schüler, der *Respekt* vor einem Lehrer empfindet, weil er ihm furchteinflößend erscheint und ihn ängstigt, wird diesen nicht freiwillig, sondern wohl eher aus dem Gefühl einer inneren Notwendigkeit heraus erbringen.

2.3.2. HUDSON: EVALUATIVE, OBSTACLE, DIRECTIVE UND INSTITUTIONAL RESPECT

HUDSON unterscheidet je nach Objekt vier Arten von Respekt: *Evaluative Respect*, *Obstacle Respect*, *Directive Respect* und *Institutional Respect* (HUDSON 1980, S. 70).

Der *Evaluative Respect* ähnelt anderen positiv angelegten Einstellungen wie Bewunderung oder Wertschätzung für einen anderen Menschen oder ein Objekt (DILLON 2007, S. 204). Er wird, abhängig von der Erfüllung bestimmter Standards, verdient oder eben nicht verdient, je nachdem, wie das Subjekt das jeweilige Objekt einschätzt (HUDSON 1980, S. 70). Vor dem Hintergrund des Themas dieser Arbeit ließe sich an einen Schüler denken, der von einer Lehrkraft erwartet, dass sie in ihrem Fach gut Bescheid weiß und ein bestimmtes Verhalten ihren Schülern gegenüber an den Tag legt. Erfüllt nun ein konkreter Lehrer diese Norm, dann wird er von dem Schüler respektiert. Erfüllt er sie dagegen nicht, weil er beispielsweise keine Ahnung vom durchgenommenen Stoff hat und noch dazu rechthaberisch, gar selbstgefällig ist, wird ihm der Respekt von seinen Schülern versagt.

Obstacle Respect bezieht sich auf Konstellationen, in denen es zur Erreichung eines bestimmten Zieles unbedingt notwendig ist, das Objekt in den Handlungen des Subjektes mitzubersichtigen, da es ein Hindernis oder gar eine Ge-

fahr auf dem Weg zum jeweiligen Ziel darstellt (HUDSON 1980, S. 80): Ist es das Ziel des in der Einleitung genannten Fußball-Viertligisten, das Spiel gegen die Bundesligamannschaft zu gewinnen, dann müssen die Akteure die Stärken und Vorteile des Gegners stets in ihre Handlungen miteinbeziehen und ihnen somit Einfluss gewähren. Würde sie dies nicht tun, hätten sie überhaupt keine Chancen, den Platz als Sieger zu verlassen. Der Appell an den *Obstacle Respect* zeigt sich klassischerweise in der Mahnung des Lehrers, ein bestimmtes Thema werde in der nächsten Klassenarbeit vorkommen und deshalb sollten doch bitte alle Schüler ruhig und aufmerksam sein. Damit wird versucht, dem Schüler, der in aller Regel eine erfolgreiche Arbeit schreiben will, zu vermitteln, dass er zur Erreichung des Zieles den aktuellen Stoff benötige, diesen also in seinen Handlungen mitdenken müsse. Deshalb solle er besser nicht mit dem Nachbarn reden, sondern aufmerksam dem Unterricht folgen.

Die dem *Directive Respect* zugrundeliegenden Objekte sind beispielweise rechtliche Regelungen, Gesetze oder sonstige Vereinbarungen und Richtlinien, die eine Lenkungswirkung beinhalten und somit das Handeln beeinflussen sollen und deren Respektierung sich darin zeigt, dass das Verhalten und die Handlungen der Subjekte tatsächlich mit den in den jeweiligen Bestimmungen geforderten übereinstimmen (DILLON 2007, S. 204). *Directive Respect* ist im Gegensatz zu den anderen Formen nicht abgestuft vorstellbar: Entweder beachtet der Autofahrer den jeweiligen Paragraphen der Straßenverkehrsordnung oder er missachtet ihn, entweder beachtet der Schüler eine Regel der Schulordnung oder er missachtet sie; eine Zwischenform kann es nicht geben.

Dagegen handelt es sich im Falle des *Institutional Respect* bei den Objekten, wie der Name bereits andeutet, um gesellschaftliche Institutionen und Praktiken, beziehungsweise auch um damit verbundene und identifizierte Rollen, Personen sowie Dinge, die als Repräsentanten dieser Institutionen auftreten (HUDSON 1980, S. 74). *Institutional Respect* äußert sich in einem Verhalten, das mit spezifischen Regeln übereinstimmt, die wiederum ein bestimmtes Verhalten als respektvoll gegenüber der Institution vorschreiben, so etwa, sich zu erheben, wenn ein Richter den Gerichtssaal betritt (HUDSON 1980, S. 74). Die-

ser Respekt vor bestimmten Institutionen, etwa vor der Schule oder dem Lehrer als Vertreter dieser Institution, verweist überdeutlich auf die inzwischen vielzitierte Machtproblematik in der Schüler-Lehrer-Beziehung und wirft wie bereits bei FEINBERGS *Respekt* die Frage auf, ob er langfristig Bestand haben darf und welche Konsequenzen damit einhergehen.

Diese vier Formen des Respekts differieren in vielerlei Hinsicht: Zunächst basiert jede der genannten Formen auf einer unterschiedlichen Einschätzung der Objekte oder bestimmter ihnen zugeschriebener spezieller Eigenschaften. Weiterhin äußert sich jeder der genannten Typen in einer anderen Art und Weise von Handlungen: Während *Evaluative Respect* nicht notwendigerweise in einem nach außen sichtbaren Verhalten münden muss, setzt HUDSON für die anderen Formen eine Außenwirkung in Form eines konkreten Verhaltens unbedingt voraus, wie etwa im Falle des *Institutional Respect* (DILLON 2007, S. 205). An dieser Stelle wird die Komplexität des Begriffes deutlich, denn es ist anzunehmen, dass ein Subjekt durchaus Respekt vor einer Institution haben kann, ohne ein bestimmtes Element dieser Institution zu respektieren und sich diesem gegenüber angemessen zu verhalten. Nach HUDSON müsste man diesem Subjekt attestieren, in der genannten Konstellation keinen *Institutional Respect* zu haben. Im Sinne des Arbeitsthemas wäre dagegen an einen Schüler zu denken, der die Institution Schule im Allgemeinen respektiert und sich entsprechend verhält, indem er etwa ganz grundsätzlich seiner Schulpflicht nachkommt, aber einem bestimmten Lehrer als Vertreter dieser Institution aus speziellen Gründen keinen Respekt entgegenbringt.

2.3.3. DARWALL: APPRAISAL UND RECOGNITION RESPECT

Die von DARWALL vorgenommene Unterscheidung zwischen *Appraisal Respect* und *Recognition Respect*, also wertschätzendem und anerkennendem Respekt, ist bis heute grundlegend (DILLON 2007, S. 205).

Nach DARWALL steht bei Ersterem die bloße Wertschätzung im Vordergrund und macht diesen Respekt einzig und allein aus (DARWALL 1977, S. 39). Diese

Wertschätzung zielt beispielsweise auf ein großes Engagement oder eine herausragende Eigenschaft, die das Subjekt im jeweiligen Objekt sieht (DARWALL 1977, S. 39). *Appraisal Respect* kann gestuft sein, also für eine Person oder eine bestimmte Eigenschaft höher oder tiefer empfunden werden als für eine andere. Er wird nach Maßgabe des Objektes gezollt, er kann dementsprechend verdient, aber auch verloren werden (VAN QUAQUEBEKE, HENRICH und ECKLOFF 2007, S. 194). Er darf aber, so DARWALL, nicht konditional sein (DARWALL 1977, S. 44). Wertschätzt also etwa ein Schüler eine bestimmte Eigenschaft eines Lehrers, weil gerade diese Eigenschaft ihm selbst einen konkreten Vorteil – etwa in Gestalt einer besseren Zensur in der nächsten Klassenarbeit – verschafft, spricht DARWALL – analog zu den Ausführungen KANTS, dass der Mensch als Zweck an sich selbst und nicht bloß als Mittel existiere – nicht von Respekt.

Appraisal Respect äußert sich im Grade des Einflusses, den das Subjekt dem Objekt einzuräumen bereit ist (VAN QUAQUEBEKE et al. 2007, S. 193). Diese Einflussgewährung kann von unterschiedlichster Gestalt sein und sich beispielsweise in der Übernahme bestimmter Meinungen und Wertvorstellungen oder im schulischen Kontext ganz grundlegend in einem aufmerksamen Zuhören oder einer konzentrierten und gewissenhaften Arbeitshaltung äußern (VAN QUAQUEBEKE et al. 2007, S. 193). Es ist anzunehmen, dass ein Subjekt einem Objekt nur in solchen Gebieten und Bereichen *Appraisal Respect* zollen wird, die in irgendeiner Form mit ihm selbst zusammenhängen, zu denen es in Beziehung steht und die es dementsprechend einschätzen kann: »A painter might owe respect to Salvador Dali, or a race car driver to Michael Schumacher« (VAN QUAQUEBEKE et al. 2007, S. 194). Mit der eingangs genannten Wertschätzung einer bestimmten Eigenschaft geht einher, dass *Appraisal Respect*, im Gegensatz zum *Recognition Respect*, nicht jedem gezollt wird (VAN QUAQUEBEKE et al. 2007, S. 194).

Als in Frage kommendes Objekt ebendieses *Recognition Respect* macht DARWALL nun zunächst jeden Sachverhalt aus, den jemand in seine Überlegungen einbeziehen muss (DARWALL 1977, S. 40). Ein Beispiel, das er zur

Veranschaulichung verwendet, ist ein Boxer, der den starken linken Haken seines Gegners besser in seine Handlungen einbeziehen sollte (DARWALL 1977, S. 40). Im Weiteren präzisiert er hinsichtlich der Beziehung von Personen: »*Thus to have recognition respect for persons is to give proper weight to the fact that they are persons*« (DARWALL 1977, S. 39). Es geht hier also darum, ein Objekt – in diesem Fall andere Menschen – angemessen zu beachten und ihnen Gewicht beizumessen. Während jedoch diese Einflussgewährung im Falle des *Appraisal Respect* individuell, also nach Maßgabe des jeweiligen Objektes, erfolgt, so entspricht sie im Falle des *Recognition Respect* einer Norm, was dazu führt, dass sich diese Art des Respekts nicht verdienen lässt, sondern jedem Menschen a priori gebührt. Diese Norm kann nur als Ganze abgelehnt werden, das heißt, dass *Recognition Respect* nicht abgestuft werden kann, weshalb es nach DARWALL nicht möglich ist, den Respekt in Einzelfällen zu verweigern oder nur teilweise zu zollen (VAN QUAQUEBEKE et al. 2007, S. 187). Da diese Form des Respekts, genau wie FEINBERGS *Observantia*, eine eher philosophisch ausgerichtete Perspektive verfolgt und auf die grundsätzliche Respektierung des Menschen fokussiert ist, soll sie für unsere Arbeit im Weiteren von geringerem Interesse sein.

2.3.4. GLESER: RESPEKT IN DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG

GLESERS explorative Studie zum Respekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung, an der insgesamt 166 Schüler der zehnten und zwölften Jahrgangsstufe zweier Bochumer Gymnasien teilnahmen, ist vor allem deshalb der Einbeziehung wert, da sie versucht, den Begriff Respekt aus Sicht der Schüler zu definieren. Verwendet wurde dazu ein Fragebogen, der aus vier offenen Items bestand, wobei zunächst nur die erste Frage »*Was verstehen Sie generell unter Respekt?*« von Interesse ist (GLESER 2003). Die Antworten der Probanden auf diese Frage wurden von GLESER in Überbegriffen kategorisiert, die in Auszügen in der nachfolgenden Tabelle dargestellt sind.

Was ist Respekt?	Anzahl der Nennungen (Mehrfachnennungen möglich)
<i>Achtung gegenüber einer Person</i>	72
<i>Höflichkeit gegenüber einer Person</i>	64
<i>Akzeptanz einer Person</i>	48
<i>Anerkennen der Autorität einer anderen Person</i>	19
<i>Anerkennung einer Person</i>	13
<i>Wertschätzung einer Person</i>	9
<i>Ernstnehmen einer Person</i>	9
<i>Verständnis gegenüber einer Person</i>	8
<i>Gerechtigkeit gegenüber einer Person</i>	6
<i>Angst und Macht</i>	6
<i>Vorbildfunktion</i>	6
<i>Vertrauen gegenüber einer Person</i>	4
<i>Rücksichtnahme</i>	3

Interessanterweise finden sich in den Antwortkategorien einige Aspekte wieder, die uns bereits bei der Begriffsbestimmung begegnet sind: »*Rücksichtnahme*« entspricht der Bedeutung des lateinischen *respectus*, allerdings steht dieser Begriff hier erst an letzter Stelle. Auch das französische *respecter* findet sich in den Kategorien »*Achtung gegenüber einer Person*« sowie »*Anerkennung einer Person*« in seiner Bedeutung wieder. »*Wertschätzung einer Person*« verweist schon begrifflich auf DARWALLS *Appraisal Respect*. Daneben lassen sich »*Angst und Macht*« mit den eingangs genannten Synonymen Ehrfurcht und Scheu, beziehungsweise mit FEINBERGS *Respekt* und den Ausführungen zum Verhältnis von Respekt und Macht in Zusammenhang bringen. Dass »*Angst*« jedenfalls eine relevante Kategorie ist, bestätigt auch ROLF HAUBL, Soziologe an der Frankfurter GOETHE-UNIVERSITÄT, der davon ausgeht, dass 15 bis 20 Prozent der Schüler eines Jahrgangs unter solchen schulbezogenen Ängsten litten (VOGT 2007). Hinsichtlich der Kategorie »*Vertrauen gegenüber einer Person*« kann auf die Vorstellung des Ansatzes von SCHWEER

verwiesen werden, der diese Eigenschaft ebenfalls hervorhebt. Die Kategorien »Höflichkeit gegenüber einer Person« und »Anerkennen der Autorität einer anderen Person« sind eines gesonderten Blickes wert.

Zuvor wenden wir uns allerdings noch der zweiten Frage aus GLESERS Untersuchung zu. Diese war darauf gerichtet, die Eigenschaften einer Lehrperson zu beschreiben, vor der die befragten Schüler Respekt empfanden, beziehungsweise generell empfinden (GLESER 2003).

Eigenschaften einer respektierten Lehrperson	Anzahl der Nennungen (Mehrfachnennungen möglich)
<i>Gute Fachkenntnisse und gute Stoffvermittlung</i>	56
<i>Höflichkeit und Freundlichkeit</i>	55
<i>Strenge</i>	50
<i>Gerechtigkeit und Fairness</i>	33
<i>Verständnis für die Belange der Schüler</i>	29
<i>Durchsetzungsvermögen</i>	27
<i>Akzeptanz der Schüler</i>	24
<i>Soziale Kompetenz</i>	22
<i>Konsequentes Handeln</i>	15
<i>Selbstbewusst</i>	15
<i>Schreit</i>	9
<i>Furchteinflößend</i>	8
<i>Energisch</i>	8
<i>Aussehen</i>	4
<i>Vertrauensvoll</i>	3

Diese Auflistung macht deutlich, dass in gewissem Maße ein Konsens hinsichtlich der respekterzeugenden Eigenschaften – also den Grundlagen für Respekt – eines Lehrers besteht, der große Übereinstimmungen mit den bisher vorgestellten Definitionen aufweist: Fachkenntnis verbunden mit der Fähigkeit zur Stoffvermittlung, Höflichkeit und Freundlichkeit, Gerechtigkeit beziehungsweise

hungsweise Konsequenz und Gleichbehandlung der Schüler sowie das Verständnis für deren Belange stehen in direkter Verbindung mit FEINBERGS *Reverentia*, HUDSONS *Evaluative Respect* und DARWALLS *Appraisal Respect*, die alle von der Erfüllung bestimmter Standards und einer positiven Beurteilung diverser Eigenschaften abhängig sind und dementsprechend verdient werden. Das von einigen wenigen Schülern ebenfalls zu den Eigenschaften eines respektierten Lehrers gezählte furchteinflößende Auftreten der Lehrkraft, korrespondiert dagegen deutlich mit FEINBERGS *Respekt*, der sich – wie gesehen – ebenfalls auf solche Objekte bezieht, die dem Subjekt gefährlich, beängstigend oder furchteinflößend erscheinen und verweist einmal mehr auf die Ausführungen zum Verhältnis von Respekt und Macht.

Inwiefern diese Eigenschaftsbeschreibung auch von anderen Schülern geteilt wird, soll Thema der im folgenden Kapitel dargestellten Unterrichtsbeobachtungen sein. Wenden wir uns zunächst aber der angekündigten Auseinandersetzung mit den auf GLESERS erste Frage geantworteten Kategorien »*Höflichkeit gegenüber einer Person*« und »*Anerkennen der Autorität einer anderen Person*« zu.

2.3.5. EXKURS: ETIKETTENSCHWINDEL – WAS RESPEKT NICHT IST

Es erscheint äußerst fraglich, ob »*Höflichkeit*« oder andere häufig anzutreffende Synonyme, wie Manieren und gute Umgangsformen, wirklich mit Respekt identifiziert werden können. Diese bezeichnen grundsätzlich rein äußerliche Verhaltensweisen, während mit Respekt zunächst eine innere Haltung gemeint ist, die sich dann in einem bestimmten Verhalten ausdrücken kann (DILLON 2007, S. 202). Es ist durchaus möglich, für eine Person keinerlei Respekt zu empfinden und ihr trotzdem höflich und zuvorkommend gegenüberzutreten. Diese Identifizierung von Respekt mit bestimmten gewünschten Umgangsformen und Verhaltensweisen vollzieht auch eine Materialsammlung des saarländischen Kultusministeriums mit dem Titel »*respect & co*«: Bereits im Vorwort heißt es darin, dass zu »*einer guten Bildung [...] Anstand und Beneh-*

men ebenso wie Wissen und Können« gehören, weshalb *»diese Selbstverständlichkeit wieder deutlich ins Bewusstsein zu rücken«* sei (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 1). Zu diesem Zwecke sollen sich saarländische Schüler künftig damit auseinandersetzen, *»warum gegenseitige Rücksichtnahme, Toleranz und Respekt so wichtig für ein gutes gesellschaftliches Zusammenleben sind«* (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 1). Auch ein erfolgreicher Unterricht, so die Autoren weiter, brauche *»akzeptierte Spielregeln des Miteinanders und deren konsequente Einhaltung«* (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 1), wie sie auch im späteren Berufsleben gefordert würden.

Der saarländischen Initiative gehe *»es deshalb um die Erziehung zu einem rücksichtsvolleren Umgang und zu besserem sozialem Verhalten«* (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 1). Die neunundachtzigseitige Materialsammlung besteht aus fünf Kapiteln mit insgesamt neunzehn Bausteinen, die sich etwa mit Themen wie dem *»Grüßen«* (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 12-15), dem *»Essen und Trinken«* (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 47-50) oder dem angemessenen Verhalten im *»Schulbus«* (SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S. 65-70) befassen. All diese Aspekte mögen ihren mehr oder weniger berechtigten Platz in der heutigen Schule haben, doch haben sie mit Respekt nur die alltagssprachliche Bezeichnung gemein und sollen dementsprechend nicht gemeint sein, wenn im Folgenden dieser Begriff verwendet wird.

Im Gegensatz zu diesem nunmehr aufgedeckten Etikettenschwindel, von dem wir uns distanziert haben, erscheint der Begriff der Autorität, der bereits bei DICHANZ zu finden war und auch in zahlreichen anderen bildungspolitischen Diskursen weitverbreitet ist, dagegen aufgrund seiner großen inhaltlichen Nähe zum Respekt betrachtenswert.

2.4. RESPEKT UND AUTORITÄT

Ein genauerer Blick auf die Autorität erscheint neben der genannten – und nachfolgend dargelegten – inhaltlichen Nähe zum Respektbegriff vor allem deshalb lohnenswert, weil sie hinsichtlich des Respekts im Kontext der Schüler-Lehrer-Beziehung einige sehr nützliche Anknüpfungspunkte für eine weitere Spezifizierung anbietet, die an späterer Stelle dieses Kapitels noch deutlich werden.

Respekt bildet zunächst ganz allgemein die Grundlage von Autorität (MYHRE 1991, S. 16). Eine Autorität ist wiederum jemand, der wegen seiner hohen Kompetenz respektiert wird (BISCHOFF 2000, S. 28), als richtungsbestimmende Instanz für andere auftritt und dem, analog zu den Ausführungen zum Respekt, von anderen freiwillig Einfluss gewährt wird (GLÖCKEL 2000, S. 55). Auch begrifflich wird dies deutlich: Autorität entstammt dem lateinischen Begriff *auctoritas*, der Ansehen (WIBKIRCHEN 1996, S. 117), Urheberschaft oder Ermächtigung bedeutet (SCHAUB und ZENKE 1997, S. 50). Somit ist klar, dass ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen besteht. Es ließe sich sogar behaupten, Autorität und Respekt seien zwei Seiten ein und derselben Medaille: Eine Person respektiert eine andere, wodurch diese zur Autorität wird, beziehungsweise im Umkehrschluss, eine Person ist eine Autorität und wird folglich von einer anderen respektiert. Oder, im Lichte des Themas dieser Arbeit: *»So gesehen, bedeutet Autorität im pädagogischen Zusammenhang das Gefühl von Respekt, dass der Erzieher im Kinde weckt«* (MYHRE 1991, S. 52).

Genau wie der Respekt, muss auch die Autorität auf einer Grundlage beruhen, sie kann nicht aus sich selbst hergeleitet werden (HAMMEL 1973, S. 76), ist kein Selbstzweck (BERGMANN 2003, S. 214). Heute sind vor allem zwei Verständnisrichtungen im Umlauf, wenn es um die Frage dieser Anspruchsgrundlage der Autorität geht. Die erste, eher traditionelle, geht von zwei Grundformen der Autorität aus und unterscheidet zwischen persönlicher und institutio-

eller Autorität.³ Die zweite Verständnisrichtung differenziert dies weiter aus und ergänzt die sachliche Autorität als eine eigenständige dritte Grundform. Im Weiteren soll das dreigliedrige Autoritätsverständnis übernommen werden, da die Sachebene im schulischen Kontext von großer Bedeutung ist, schließlich ist das »*Erkennen, Fertigen, Erleben immer Erkennen, Fertigen, Erleben von Etwas.*« (SCHULZ 1965, S. 28) Dass die beschriebenen Grundformen idealtypisch sind und in der Realität niemals isoliert und in reiner Form auftreten, versteht sich (MYHRE 1991, S. 53).

2.4.1. PERSÖNLICHE AUTORITÄT

Zentrum der persönlichen Autorität sind menschliche Qualitäten (MYHRE 1991, S. 52), womit die verschiedensten Faktoren gemeint sein können: Alter, Lebenserfahrung und Reife, die Charakter- und Wesenseigenschaften (FISCHER, KOPP und KUFNER 1965, S. 14), genauso wie gesundheitliche Belastbarkeit, Neugier und Interesse an Kindern und Jugendlichen, Humor oder die Begeisterung für die Sache, die man vertritt (BECKER 1998, S. 8). Sowohl in Inhalt wie in Form ist der Zusammenhang zwischen dieser Art von Autorität und Respekt offensichtlich: Der Schüler schreibt dem Lehrer bestimmte, als positiv empfundene, Merkmale und Eigenschaften zu, aufgrund derer er ihn respektiert und als Autorität anerkennt. Konkrete Beispiele sind etwa die in GLESERS Untersuchung zu findenden Kategorien »*Verständnis für die Belange der Schüler*« oder »*Soziale Kompetenz*«. Diese lassen sich sicher nicht oder nur sehr begrenzt lernen, da es sich um persönlichkeitspezifische Merkmale handelt, deren Wurzeln tief in der eigenen Sozialisation verankert sind (HEYMANN 2006 b, S. 9).

³ Die Bezeichnungen variieren: Die *persönlicher Autorität* firmiert auch unter der Bezeichnung *subjektive Autorität* (FISCHER, KOPP und KUFNER 1965, S. 14) und die *institutioneller Autorität* ist auch als *objektive Autorität* (FISCHER et al. 1965, S. 17) oder als *Autorität qua Amt* (HEYMANN 2006 b, S. 7) anzutreffen. Im Folgenden sollen jedoch die Begriffe *persönlich* und *institutionell* bevorzugt werden, da sie die jeweilige Bedeutung klarer herausstellen.

2.4.2. SACHLICHE AUTORITÄT

Sachliche Autorität wird jenen Personen zugesprochen, die über ein hohes, fachlich fundiertes Wissen und Können verfügen und dieses, wiederum GLEASERS Ergebnisse aufgreifend, auch gut vermitteln können (HEYMANN 2006 b, S. 9). Sie speist sich also aus der Kompetenz und der Sachkenntnis der jeweiligen Person (DÜRR 1962, S. 31). Ein Schüler vertraut dann etwa den Auskünften und Urteilen eines bestimmten Lehrers, solange er der Überzeugung ist, dass diese – im Verhältnis zu seinem eigenen fachlichen Niveau – überlegen sind (MYHRE 1991, S. 51). Hier besteht jedoch die Gefahr, dass die Sachautorität, wie jede andere Form von Autorität auch, missbraucht wird, indem sie sich zu einer Expertenmacht entwickelt (LOHMANN und PROSE 1978, S. 407), bei welcher der Fachmann den Laien, beziehungsweise der Lehrer den Schüler, quasi entmündigt (MYHRE 1991, S. 51).

2.4.3. INSTITUTIONELLE AUTORITÄT

Institutionelle Autorität wird durch das jeweilige Amt verliehen, das jemand bekleidet, beziehungsweise durch die dahinterstehende Institution und deren Traditionen (WERNER 2002, S. 198). Konkret bedeutet dies, ein Lehrer kann institutionelle Autorität geltend machen, weil er durch den Schulträger Verantwortung übertragen bekommen hat und Repräsentant der Institution Schule ist, welche von der Gesellschaft eingerichtet wurde, um eine ganz bestimmte Aufgabe zu erfüllen, auf die der Lehrer wiederum verpflichtet ist (GEIBLER 2000, S. 83). Diese Aufgabe besteht in der Schaffung von bestmöglichen Entwicklungsbedingungen für die heranwachsende Generation (MYHRE 1991, S. 50). Die institutionelle Autorität des Lehrers kann dementsprechend nur dann Gültigkeit haben, sofern sie sich als ein taugliches Mittel zur Erfüllung dieser Aufgabe erweist (MYHRE 1991, S. 50). Sie ist nach HEYMANN gewissermaßen ein Vorschuss, der genutzt werden kann, um eine pädagogisch sinnvolle Autorität als Beziehungsqualität aufzubauen (HEYMANN 2006 b, S. 7). Dieser, von GEIBLER so bezeichnete »*Autoritätskredit*« (GEIBLER 1966, S. 197) kann aber durchaus wieder verspielt werden (HEYMANN 2006 b, S. 7).

Ob die institutionelle Grundlage auf lange Sicht eine sinnvolle Basis für pädagogisches Handeln im schulischen Alltag darstellen kann, ist äußerst umstritten: So vertritt der in jüngerer Vergangenheit vielzitierte ehemalige Leiter der Internatsschule SCHLOSS SALEM, BERNHARD BUEB, die Meinung, Schüler müssten »sich [...] auch Lehrern unterordnen, die durch ihre Persönlichkeit den Anspruch auf Autorität nicht einlösen können« (BUEB 2006), was nur gelänge, wenn ihnen eine »Amtsautorität zukommt, die ihnen Respekt verschafft und ihre Würde schützt« (BUEB 2006). Lehrern empfiehlt er, dass sie »zu dieser Amtsautorität stehen. Sie dürfen keine Respektlosigkeit dulden. Wenn sich ein Schüler im Ton vergreift, müssen sie den Vorfall der Schulleitung melden« (BUEB 2006). MYHRE sieht dies ähnlich und stellt fest, dass es Fälle gäbe, in denen weder die fachlichen Qualifikationen des Lehrers noch seine persönlichen Eigenschaften ausreichen würden, um eine gute Unterrichtssituation zu schaffen (MYHRE 1991, S. 53-54). Dort könne die institutionelle Autorität dem pädagogischen Anspruch Ausdruck verleihen und ihn stützen (MYHRE 1991, S. 53-54).

Diese Ansicht wird dagegen von anderen Autoren strikt dementiert: So geht RIEDL davon aus, Autorität, die sich ausschließlich darauf gründet, dass die betreffende Person Lehrer ist, wird auf Dauer gerade nicht anerkannt und sich entwickelt somit gar keine wirkliche Autorität (RIEDL 2006, S. 12). Vielmehr entstehe lediglich der Anschein von Autorität (STROHAL 1955, S. 82). Auch HAMMEL meint, dass ein nur unzulänglich qualifizierter und daher unsicherer Lehrer in dem Maße Zündstoff zum Autoritätskonflikt lege, wie er seine Behauptungen aus seiner Amtsstellung zu rechtfertigen sucht (HAMMEL 1973, S. 93). Und HEYMANN fasst zusammen, die institutionelle Autorität könne letztlich fehlende Beziehungsqualitäten nicht wettmachen (HEYMANN 2006 b, S. 7), weshalb sie langfristig keine sinnvolle Basis für pädagogisches Handeln darstelle.

Die Frage nach Sinn und Wirksamkeit von institutionellen Faktoren und Instrumenten als Grundlage für die Entstehung von Respekt wird uns sowohl im anschließenden Abschnitt als auch im nächsten Kapitel nochmals beschäftigen.

2.5. EIGENE DEFINITION: UNTERRICHTSRESPEKT

Die zu Beginn der Einleitung zitierte Aufforderung »*Respect – Find out what it means to me!*« findet nun ihre vorläufige Erfüllung: Führt man die bisherigen Ausführungen zum Respekt mit jenen zur Autorität zusammen, so gelingt eine brauchbare Symbiose, die durch die Einführung eines neuen Begriffes noch mehr Profil gewinnen soll: Da wir uns ausschließlich mit dem Respekt in der Schüler-Lehrer-Beziehung beschäftigen wollen, soll im Sinne eines differenzierteren Verständnisses im Folgenden der Begriff Unterrichtsrespekt verwendet werden. Er leitet sich her aus einer modifizierten Zusammenschau des *Appraisal Respect* im Sinne DARWALLS, FEINBERGS *Respekt* und *Reverentia* sowie des *Evaluative Respect*, des *Obstacle Respect* und des *Institutional Respect* nach HUDSON. Der Begriff bietet sich aus meiner Sicht vor allem deshalb an, weil sich die Schüler-Lehrer-Beziehung im Unterricht konstituiert und manifestiert. Dieser Begriff soll im weiteren Fortgang dieser Arbeit im Sinne ihres Titels ausschließlich für den Unterrichtsrespekt in der Schüler-Lehrer-Beziehung gelten. Der Respekt in der Schüler-Schüler-Beziehung, der im Prinzip mit dem aufgestellten Begriff ebenfalls greifbar und mit Sicherheit nicht minder interessant zu untersuchen wäre, hat aber eine eigenständige Arbeit verdient und soll hier nicht gemeint sein.

Somit verstehen wir, anknüpfend an DILLONS Definition (DILLON 2007, S. 203), unter Unterrichtsrespekt zunächst ganz grundsätzlich die Beziehung zwischen einem Schüler und einem Lehrer, in welcher der Schüler im Lehrer einen Grund für die Erbringung von Unterrichtsrespekt erkennt und in geeigneter Art und Weise auf ihn reagiert und handelt. Es handelt sich dabei nicht um eine konstante und stabile Größe, sondern um einen Prozess, der immer wieder neu, aus immer anderen Motiven und in immer anderen Formen entsteht. Mithin beinhaltet unser Unterrichtsrespekt auch eine Verhaltenskomponente, wobei dieses Verhalten äußerst unterschiedlich und mal mehr, mal weniger deutlich sichtbar sein kann (DILLON 2003). Wenn ein Schüler also einem Lehrer Unterrichtsrespekt zollt, wird er auf eine Weise handeln, die er als angemessen empfindet, beziehungsweise bestimmte unangemessene Verhaltensweisen unter-

lassen. Welches Verhalten dabei allerdings in der konkreten Situation als angemessen anzusehen ist, dürfte in vielen Fällen von den beteiligten Personen unterschiedlich beurteilt werden. Fest steht jedenfalls, dass dieser Schüler sein Verhalten – in welcher Form auch immer – beeinflussen oder sogar einschränken lässt, da ihm der jeweilige Lehrer dafür einen guten Grund bietet und er anerkennt, dieser Lehrer verdiene ein solches Verhalten und entsprechende Ansprüche an seine eigenen Handlungsweisen seien legitim (DILLON 2003). Im schulischen Kontext ließe sich bei der Frage nach der Form dieser Einflussgewährung auf das eigene Verhalten wohl zuvorderst an einen Schüler denken, der einem Lehrer, in dem er einen Grund für die Erbringung von Unterrichtsrespekt sieht, etwa aufmerksam zuhört, konzentriert und gewissenhaft arbeitet oder eine Ermahnung ebendieses Lehrers umgehend in sein Handeln einfließen lässt, indem er beispielsweise außerunterrichtliche Gespräche mit dem Nachbarn einstellt.

Der angesprochene gute Grund für die Erbringung von Unterrichtsrespekt kann nun verschiedener Gestalt sein: Aus der Zusammenführung von Respekt und Autorität ergibt sich, dass die Grundlage des Unterrichtsrespekts und somit auch der Unterrichtsrespekt selbst entweder persönlicher, sachlicher oder institutioneller Natur sein kann. Diese drei – idealtypischen, weil in der schulischen Wirklichkeit sicherlich niemals isoliert auftretenden – Formen sollen folgend im Einzelnen vorgestellt und erläutert werden.

2.5.1. PERSÖNLICHER UNTERRICHTSRESPEKT

Der persönliche Unterrichtsrespekt speist sich aus dem *Appraisal Respect* im Sinne DARWALLS, FEINBERGS *Reverentia* sowie dem *Evaluative Respect* nach HUDSON und schließlich aus den Ausführungen zur persönlichen Autorität. Die größte inhaltliche Übereinstimmung der Begriffe liegt zunächst darin, dass sie alle auf der Beachtung und einer positiven Einschätzung von konkreten persönlichen Eigenschaften, Merkmalen oder Charakteristika des Lehrers durch den jeweiligen Schüler basieren, was diesen wiederum dazu veranlasst, den

Lehrer zu respektieren. Mit BAYERWALTES lässt sich – zugegebenermaßen in etwas pathetischer Weise – vom »geliebten Lehrer« sprechen, der die Schüler aufgrund seiner Persönlichkeit dazu bringe, etwas für ihn zu tun, sich für ihn anzustrengen, ihm eine Freude machen und ihn nicht enttäuschen zu wollen (BAYERWALTES 2002, S. 86). Dieser Lehrer gibt dem Schüler einen Grund, ihn zu respektieren. Der respektierende Schüler erkennt zugleich den legitimen Anspruch des Lehrers auf seine Beachtung und Würdigung an. Aus der Freiwilligkeit ergibt sich zudem zwingend, persönlicher Unterrichtsrespekt muss verdient werden und kann unter keinen Umständen eingefordert werden. Konkret kann ein Schüler dem Lehrer zum Beispiel aufgrund seiner unterstützenden Haltung und seiner Hilfsbereitschaft persönlichen Unterrichtsrespekt zollen, oder etwa aufgrund der bereits bei GLESER genannten Faktoren »*Verständnis für die Belange der Schüler*« und »*Soziale Kompetenz*«.

Der persönliche Unterrichtsrespekt bildet aus dreierlei Gründen die virtuoseste Form von Unterrichtsrespekt, oder – mit SENNETT gesprochen – gar eine Kunst (SENNETT 2004, S. 226): Zunächst einmal sind die in Frage kommenden Grundlagen auf Seiten des Lehrers überhaupt nicht oder nur sehr begrenzt erlernbar, da es sich um persönlichkeitspezifische Merkmale handelt, deren Wurzeln in der jeweiligen Sozialisation des einzelnen Lehrers verankert sind (HEYMAN 2006 b, S. 9). Aber auch auf Seiten der Schüler spielt die Sozialisation wiederum eine wichtige Rolle für die Entstehung von persönlichem Unterrichtsrespekt: Unter dem bereits erwähnten Schlagwort »*Inflation am Wertehimmel*« (DEUTSCHE SHELL 2000, S. 93) beschreiben die Autoren der 13. SHELL JUGENDSTUDIE eine zu beobachtende wertebezogene Pluralisierung unter den Jugendlichen: Diese leben heute in einer immer größer werdenden Vielfalt von Lebenswelten und Lebensweisen (BENNACK 2006, S. 35), was zur Folge hat, dass der Grad an persönlichem Unterrichtsrespekt, der wegen eines bestimmten Grundes tatsächlich gezollt wird, je nach Schüler deutlich variieren kann und mit großer Wahrscheinlichkeit auch variieren wird: Selbst wenn ein Lehrer ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal besitzt, das im Allgemeinen von der überwiegenden Mehrzahl der Schüler als respektierenswert erachtet wird, muss dies nicht heißen, dass auch wirklich jeder Schüler ihm in der Folge

tatsächlich persönlichen Unterrichtsrespekt entgegenbringen wird. So findet sich in GLESERS Ergebnissen etwa die Kategorie »*Aussehen*«, an der sich diese unterschiedliche Akzeptanz bestimmter Grundlagen festmachen lässt: Vielleicht sieht ein Schüler, der einem Umfeld entstammt, in dem nur selbstgestrickte Kleidung aufgetragen wurde, in einem extrem modisch gekleideten Lehrer, gerade keinen Grund für persönlichen Unterrichtsrespekt, während der Rest der Klasse genau diese Eigenschaft zum Anlass für die Bezeugung von persönlichem Unterrichtsrespekt nimmt. Dieses – vielleicht etwas banale Beispiel – zeigt jedenfalls die eingangs genannte Virtuosität des persönlichen Unterrichtsrespekts: Neben den außerhalb oder am Rande des Einflusses des Lehrers liegenden persönlichkeitspezifischen Eigenschaften und Merkmalen, erfordert der persönliche Unterrichtsrespekt nämlich eine genaue Kenntnis der Schüler, ihrer Bedürfnisse und ihrer Persönlichkeiten, sowie nicht zuletzt ihrer individuellen Sozialisation.

Diese Feststellung mag zunächst überflüssig anmuten, denn sollten diese Aspekte nicht ohnehin im Interesse eines jeden Lehrers liegen? Sollten sie, doch liegt bekanntlich oftmals ein großer Graben zwischen dem Sollen und dem Sein. Ein genauere Blick auf die Schüler als Individuen wird in der Realität viel zu oft vernachlässigt, was auch – ohne vorgreifen zu wollen – im folgenden empirischen Kapitel von zahlreichen Schülern bemängelt wird.

Der dritte Aspekt, der den persönlichen Unterrichtsrespekt schließlich von den anderen beiden Formen abhebt, ist das Erfordernis der Offenheit (WEHNERT 2003, S. 85), die eine ungemein wichtige Voraussetzung für die Entstehung dieser Form des Unterrichtsrespekts bildet: Der etymologische Ursprung von Respekt, das französische *respecter*, bedeutet anerkennen, und für dieses Anerkennen ist ein vorheriges Erkennen unabdingbar. Persönlichkeitsspezifische Merkmale und Charaktereigenschaften werden für die Schüler erst erkennbar und damit zu einer möglichen Grundlage für die Bezeugung von persönlichem Unterrichtsrespekt, wenn der Lehrer ein Mindestmaß seiner eigenen Person und der ihr jeweils zugrundeliegenden individuellen Bedürfnisse, Charakteristika, Wünsche und Wertvorstellungen preisgibt und offenbart.

2.5.2. SACHLICHER UNTERRICHTSRESPEKT

Der sachliche Unterrichtsrespekts fußt zunächst genau wie der persönliche Unterrichtsrespekt auf DARWALLS *Appraisal Respect*, auf FEINBERGS *Reverentia* sowie auf HUDSONS *Evaluative Respect*. Der Unterschied zum persönlichen Unterrichtsrespekt liegt nun darin, dass er dem Lehrer nicht wegen bestimmter persönlichkeitspezifischer Aspekte gezollt wird, sondern aus fachlichen Gründen und bestimmter Kompetenzen, wie sie in der Darstellung der sachlichen Autorität näher beschrieben sind. In der Praxis läge sachlicher Unterrichtsrespekt zum Beispiel dann vor, wenn ein Schüler einen Lehrer auf der Grundlage seines herausragenden Wissens oder besonderer didaktischer Fähigkeiten respektierte und ihm deshalb Einfluss auf sein eigenes Verhalten gewährte.

An dieser Stelle ist jedoch ein nochmaliger Blick auf die Ausführungen DARWALLS zu werfen: Er stellt fest, Respekt dürfe nicht konditional sein (DARWALL 1977, S. 44), was im Falle des sachlichen Unterrichtsrespekts dazu führen würde, dass bei einem Schüler, der eine bestimmte Eigenschaft eines Lehrers nur deshalb als Grundlage für die Bezeugung von Respekt ansieht, weil diese Eigenschaft ihm selbst einen konkreten Vorteil – etwa die bereits genannte bessere Zensur in der nächsten Klassenarbeit – verschafft, im Sinne DARWALLS nicht von Respekt gesprochen werden kann.

Diese Vorstellung wollen wir jedoch modifizieren und den Einwand sowohl für den sachlichen Unterrichtsrespekt, bei welchem die Gefahr der Konditionalität wohl am ausgeprägtesten ist, als auch für den persönlichen und den institutionellen Unterrichtsrespekt, bei dem der Vorteil eher aus der Vermeidung von Nachteilen besteht, nicht gelten lassen. Und dies aus folgendem Grund: Die heutige Schultheorie beschreibt neben Selektion und Allokation auch die Qualifikation als wesentliche gesellschaftliche Funktionen der Schule (KLAFFKI 1993, S. 57). Zu ebendieser gehört wiederum die Befähigung der heranwachsenden Generation zur Bewältigung der Aufgaben im Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem (SCHAUB und ZENKE 1997, S. 299). Da mit dem aufgestellten Begriff ausschließlich die Schüler-Lehrer-Beziehung erfasst und mithin

ein Ausschnitt der Schule beschrieben werden soll, bestünde nach dieser Funktionszuschreibung bei jeder Respektbekundung innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung in aller Regel eine Konditionalität, da bereits die Schule und ihr Besuch an sich mit einem Vorteil für den Schüler verbunden sind.

Die Entwicklung des sachlichen Unterrichtsrespekts und seiner Grundlagen gestaltet sich im Vergleich zum persönlichen Unterrichtsrespekt zumindest auf Lehrerseite prinzipiell deutlich einfacher. Der Grund ist einleuchtend: Durch seine Ausbildung müsste jeder Lehrer bereits die notwendigen Voraussetzungen für sachlichen Unterrichtsrespekt mitbringen, denn Fachwissen und das notwendige didaktische Handwerkszeug während des Studiums erlernt und eingeübt worden sein. Wie diese Fähigkeiten und deren Anwendung jedoch auf Schülerseite aufgenommen werden und in welchem Maße sie zur Entstehung von sachlichem Unterrichtsrespekt beitragen, steht hingegen auf einem anderen Blatt: Insbesondere die bereits genannte mediale und technische Kompetenz der Schüler hat deren Stellung innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung zumindest in sachlicher Hinsicht vielschichtiger und zugleich widersprüchlicher werden lassen (NEUHÄUSER 1993, S. 9): Neben der Tatsache, dass die Schüler auf diesem Gebiet teilweise kompetenter sind als viele Lehrer, ist es vor allem die sich verändernde Bedeutung von Sachkompetenz, die neue Anforderungen für die Entstehung von sachlichem Unterrichtsrespekt bereithält: Nicht die reine Weitergabe von Informationen durch den wissenden Lehrer, sondern vor allem die Befähigung der Schüler zur selbstständigen Auswahl der richtigen Informationen und ihrer Bewertung rückt in den Vordergrund (BAUER 2001, S. 16) und verändert damit auch die Grundlagen des sachlichen Unterrichtsrespekts.

2.5.3. INSTITUTIONELLER UNTERRICHTSRESPEKT

Der institutionelle Unterrichtsrespekt ergibt sich schließlich aus FEINBERGS *Respekt*, aus HUDSONS *Obstacle Respect* und *Institutional Respect* sowie den Angaben zur institutionellen Autorität. Er bildet im Vergleich zum persönlichen und zum sachlichen Unterrichtsrespekt einen Sonderfall: *Obstacle* und

Institutional Respect und FEINBERGS *Respekt* basieren zwar auch auf einer individuellen Einschätzung nach Maßgabe des Objektes, dies jedoch in völlig gegensätzlicher Weise: Während die oben genannten Formen aufgrund einer positiven Beurteilung bestimmter Aspekte entstehen, basiert der institutionelle Unterrichtsrespekt auf einer negativen Einschätzung bestimmter Merkmale des Lehrers, womit beispielsweise die Furcht vor einem Lehrer gemeint sein kann, der bei kleinsten Verfehlungen kraft seiner ganzen institutionellen Autorität zurückschlägt, was dem Schüler wiederum mit Sicherheit institutionellen Unterrichtsrespekt abwürdigt. Dieser bildet somit einen geradezu idealtypischen Fall von Macht im Sinne der Definition WEBERS, da der Lehrer mittels der angebotenen oder tatsächlichen Anwendung der diversen Instrumente, die er von der Institution Schule verliehen bekommen hat, seinen Willen auch gegen Widerstreben durchsetzen kann.

Weitere konkrete Beispiele des institutionellen Unterrichtsrespekts sind daneben etwa die Mahnung eines Lehrers an die Klasse, eine konzentriertere Arbeitshaltung herzustellen, indem er damit droht, ein bestimmtes Thema werde in der nächsten Klassenarbeit vorkommen, verbunden mit Aussagen wie »*Ich muss die Arbeit ja nicht schreiben!*« oder »*Ich kann das schon!*« Die vorher störenden Schüler werden dem Lehrer aufgrund dieser Drohung wahrscheinlich institutionellen Unterrichtsrespekt entgegenbringen, dies aber, wie im ersten Beispiel auch, nicht aus freien Stücken, sondern aufgrund der mahnenden Erinnerung des Lehrers daran, dass ihm in Gestalt der Zensurengung ein von der Institution verliehenes Machtmittel zur Verfügung steht, das er auch einsetzen wird (WUNBERG 1966, S. 39).

Der institutionelle Unterrichtsrespekt stellt schließlich den einfachsten und zugleich den schwierigsten Fall der drei Formen des Unterrichtsrespekts dar. Was zunächst paradox klingen mag, erklärt sich dadurch, dass er im Gegensatz zum persönlichen und sachlichen Unterrichtsrespekt vergleichsweise einfach entsteht und hervorgerufen werden kann: Alles, was der jeweilige Lehrer braucht, ist der Verweis auf seine Stellung und die damit verbundenen Machtmittel, wie sie bereits zur Genüge dargestellt wurden. Allerdings ist der institu-

tionelle Unterrichtsrespekt zugleich von extremen Schwierigkeiten begleitet, und dies insbesondere hinsichtlich seiner Folgen: Zur Erreichung kurzfristiger Ziele wie der Herstellung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre oder der Unterbindung diverser Störungen in einer konkreten Stunde, mag der institutionelle Unterrichtsrespekt einen sinnvollen Beitrag leisten können. Doch auf lange Sicht stellt dies lediglich eine »*Verschlimmbesserung*« dar: Eine Schüler-Lehrer-Beziehung, die ausschließlich auf institutionellen Faktoren basiert, wird immer Gewinner und Verlierer hervorbringen, da sie eben immer auch durch die Anwendung von Macht geprägt ist. So entsteht, wie bereits ausgeführt, zwangsläufig eine unbefriedigende Situation für alle Beteiligten, indem der beschriebene Zirkel aus Pressure und Repression sowie Macht und Gegenmacht einsetzt (CASTNER 1969, S. 7).

Die Gefahren dieser Art des Unterrichtsrespekts lassen sich detailliert anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI und RYAN beschreiben, die davon ausgehen, dass drei angeborene psychologische Bedürfnisse das menschliche Handeln antreiben: Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung, das nach Autonomie oder Selbstbestimmung und das nach sozialer Eingebundenheit (DECI und RYAN 1993, S. 223-238). Bei Schülern ist in aller Regel davon auszugehen, dass dieses soziale Umfeld, in das sie eingebunden sein möchten, zuvorderst aus ihren Mitschülern besteht. Ihnen gilt ihre Aufmerksamkeit, und deren Aufmerksamkeit möchten sie wiederum bekommen – im schlimmsten Fall durch kontraproduktives und konfrontierendes Arbeiten gegen den Lehrer (SIEWERT 2006, S. 16). Versucht der Lehrer nun in diesem Prozess einen Kontrapunkt zu setzen, indem er seine institutionellen Machtmittel ausschöpft und den Schülern somit institutionellen Unterrichtsrespekt abwürdigt, verschärfen sich die Schwierigkeiten nur noch weiter: Die Folge ist, die Schüler verzichten für die Dauer seiner Anwesenheit auf die Befriedigung ihres Bedürfnisses nach Aufmerksamkeit – zeigen also institutionellen Unterrichtsrespekt – und zugleich wird ihr Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung unterdrückt. Oberflächlich betrachtet mag dann wieder ein geordneterer Unterricht stattfinden können, doch unter der Oberfläche brodelt es bedenklich weiter: Die Schüler kuschen offensichtlich nur deshalb, weil ein Aufmucken zu risi-

koreich wäre (MEYER 2006 b, S. 229). Die Erosion folgt schließlich beim Auftreten erster Inkonsequenzen und bei jenen Lehrern, die entweder unerfahren sind oder einfach ihre institutionelle Macht nach Möglichkeit nicht einsetzen möchten.

2.6. ZUSAMMENFASSUNG

Ehe sich nun im dritten Kapitel anhand der Darstellung ausgewählter Unterrichtsbeobachtungen und Klassengespräche den drei Formen des Unterrichtspekts, ihren Erscheinungsformen in der schulischen Praxis, sowie den speziellen Auswirkungen und Folgen weiter angenähert und versucht wird, mögliche Konsequenzen aufzuzeigen, sollen vorab jedoch die bisherigen Erkenntnisse nochmals zusammengefasst werden.

Zu Beginn stand zunächst die, aufgrund der unbestreitbaren Relevanz des Themas überraschende Feststellung, dass Respekt in der jüngeren pädagogischen Fachliteratur nur in Ansätzen thematisiert wurde. An den dargestellten Ausnahmen von GORDON, DICHANZ, SCHWEER sowie von KOWALCZYK und OTTICH wurde bemängelt, dass sie den Begriff verwenden, ohne diesen zu definieren oder auch nur einen Hinweis darauf zu geben, was sie jeweils darunter verstehen, wodurch wiederum das Verständnis der jeweiligen Ansätze erheblich erschwert wird. Dieses notwendige Vorverständnis, das wir nun besitzen, kann jetzt ergänzt werden: Der Ansatzpunkt bei GORDON und SCHWEER ist, dass sich der Lehrer seines Machtvorsprungs aufgrund seiner institutionellen Autorität bewusst werden müsse und wenn möglich auf diese Macht und ihre Anwendung verzichten sollte. Respekt entsteht dann, insbesondere bei GORDON, aus der Verwandlung einer asymmetrischen Beziehung in eine weitgehend symmetrische, die der Lehrer quasi als Gegenleistung für ein konfliktfreies Klassen- und Arbeitsklima herstellt. Damit geht einher, Respekt ohne Respekt ist nicht möglich: Dies mag zunächst profan klingen, jedoch ist diese Feststellung nicht unerheblich. In den bisherigen Ausführungen kristallisierte sich mehr und mehr heraus, Respekt ist keine Einbahnstraße, in welcher der Schüler dem Lehrer entgegenzukommen hat, sondern vielmehr ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Konstrukt, für dessen erfolgreiche Entstehung es unbedingt erforderlich ist, dass auch der Lehrer den Schüler respektiert. Auch KOWALCZYK und OTTICH, die Respekt zwar mehr als ein Phänomen sehen, das auf Seiten der Schüler zu entwickeln ist, fordern, dass die *»Schüler selbst in den Konsens über die Regeln und Grundhaltungen, die in einer Schule gelten,*

eingebunden sind« (KOWALCZYK und OTTICH 2003, S. 10) und implizieren somit einen ähnlichen, auf Angleichung und Wechselseitigkeit abzielenden Respektbegriff wie GORDON. DICHANZ hingegen betrachtet Respekt vor allem als Respekt vor der Institution und macht im Fehlen dieses institutionellen Respekts die Ursache für Probleme und Schwierigkeiten im Schulalltag aus.

Die anschließend vorgestellten Ansätze zum Begriff wurden in der Folge zunächst von verschiedenen Phänomenen wie Höflichkeit oder Manieren differenziert, die häufig mit Respekt identifiziert werden, sich aber in Wahrheit erheblich von diesem unterscheiden. Danach folgte die Aufstellung eines eigenen Respektbegriffes in Gestalt des persönlichen Unterrichtsrespekts, des sachlichen Unterrichtsrespekts, sowie des institutionellen Unterrichtsrespekts.

Wie nun diese drei besagten Formen des Unterrichtsrespekts in der schulischen Praxis auftreten und sichtbar werden, wie sie konkret entstehen, oder welche Faktoren dazu führen, dass der Unterrichtsrespekt versagt oder verloren wird, soll im folgenden Kapitel anhand von Unterrichtsbeobachtungen und deren Auswertung dargelegt und analysiert werden.

3. UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND KLASSENESPRÄCHE

3.1. HINTERGRÜNDE UND DURCHFÜHRUNG

Im Folgenden sollen nun zunächst einige Ausführungen zur Gewinnung der Stichprobe sowie zu den Besonderheiten und auch zu den speziellen Problemen gemacht werden, die mit dieser einhergehen. Danach folgt schließlich die Präsentation der Unterrichtsbeobachtungen und ihre Auswertungen.

3.1.1. GEWINNUNG DER STICHPROBE

Um nun, wie am Ende des letzten Kapitels angekündigt, den Entstehungsprozess der drei Formen des Unterrichtsrespekts und die dafür wesentlichen Faktoren und Grundlagen zu identifizieren, bieten sich zuvorderst Vertretungsstunden an, da diese oftmals durch einen Erstkontakt zwischen den jeweiligen Schülern und Lehrern gekennzeichnet sind und die in Frage kommenden Grundlagen für Unterrichtsrespekt erst in der konkreten Unterrichtssituation entstehen und dementsprechend beobachtbar sind. In Hessen eignet sich die, zu Schuljahresbeginn 2006/2007 mit dem Ziel der Reduzierung kurzfristigen Unterrichtsausfalles eingeführte, sogenannte UNTERRICHTSGARANTIE PLUS in noch weit größerem Maße, da hier ausschließlich externe Vertretungskräfte – so zum Beispiel Lehramtsstudierende oder Studierende anderer Fachrichtungen, Quereinsteiger, Eltern, sowie pensionierte Lehrer – in den verschiedensten Klassen und Jahrgangsstufen eingesetzt werden und die Schüler den Vertretungslehrer in der Regel noch niemals zuvor gesehen haben.

3.1.2. VERTRETUNGSUNTERRICHT UND UNTERRICHTSRESPEKT

Dass aus dieser Konstellation besondere Problemen und Schwierigkeiten hinsichtlich des Unterrichtsrespekts erwachsen, zeigen die folgenden Schüleraussagen, die sich im Rahmen der Beobachtung ergaben: »*Die wissen meistens nicht mal unsere Namen, wie soll sich so jemand dann Respekt verschaffen?*«, so eine Realschülerin des achten Jahrgangs. Ähnlich ein Neuntklässler: »*Wie soll wir denn einen Lehrer respektieren, wenn der sich nicht zu helfen weiß und keine Ahnung hat, wer wir sind und was wir gerade machen?*«

Ganz allgemein sind Vertretungsstunden zunächst einmal eine Herausforderung an das Organisationstalent und die methodische Phantasie eines Lehrers (MEYER 2003 b, S. 225). Die Konzeption der UNTERRICHTSGARANTIE PLUS bringt nun im Speziellen das Problem mit sich, dass sie wenig bis keine Kontinuität sowohl hinsichtlich der Unterrichtsinhalte, als auch – und dies in besonderem Maße – hinsichtlich des Aufbaus einer tragfähigen Schüler-Lehrer-Beziehung erreichen kann, da die externen Vertretungskräfte in aller Regel nicht ins Kollegium und den Schulbetrieb eingebunden sind, meist sehr kurzfristig und in den verschiedensten Klassen eingesetzt werden, wo dann oftmals die Lernausgangslage der Schüler unklar ist (DAMMANN 2006, S. 91). Auf die daraus resultierenden Herausforderungen für die Entstehung des Unterrichtsrespekts soll im Rahmen der Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen näher eingegangen werden.

3.1.3. DURCHFÜHRUNG UND INSTRUMENTARIUM

Insgesamt wurden nun zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 sechs Unterrichtsstunden im Rahmen der UNTERRICHTSGARANTIE PLUS an einer kooperativen Gesamtschule beobachtet. Nähere Angaben zu den beobachteten Klassen und den eingesetzten Vertretungslehrkräften finden sich bei der Präsentation der jeweiligen Ergebnisse. Um dem vorstellbaren Einwand entgegenzuwirken, dass sich die beteiligten Schüler und Lehrer in einer Untersuchung wie der vorliegenden, die auf einer unmittelbaren Beobachtung basiert, wäh-

rend der Anwesenheit eines Beobachters anders verhielten als sonst (SCHULZ, TESCHNER und VOIGT 1973, S. 90), wurde lediglich der Schulleitung vorab das konkrete Interesse der Beobachtung mitgeteilt. Den betroffenen Schülern und Lehrern wurde dagegen im Sinne einer möglichst unbeeinflussten Beobachtung lediglich mitgeteilt, dass die Beobachtung – deren Schwerpunkt und Zielsetzung nicht genannt wurden – im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung erfolge. Ebenfalls zu diesem Zwecke wurde auf die Verwendung technischer Hilfsmittel, etwa einer Audioaufzeichnung, verzichtet und stattdessen ein stichwortartiges Protokoll erstellt, zu dem der nachfolgende Abschnitt nähere Informationen bietet. Nach Möglichkeit wurde zudem schon die der Beobachtung vorausgehende Unterrichtsstunde besucht, um größere Unruhe zu vermeiden, wenn in der eigentlichen Beobachtungsstunde gleich zwei den Schülern zunächst fremde Personen die Klasse betreten würden. Damit auch die Sicht der Schüler ausreichend zum Tragen kommen konnte, wurden die Klassen im Vorfeld weiterhin gebeten, einige Schüler auf freiwilliger Basis im Anschluss noch für ein kurzes Gespräch zur Verfügung zu stellen. Vereinzelt galt das auch für die jeweiligen Vertretungslehrer, doch war dies aus organisatorischen Gründen leider nicht in jedem Fall möglich.

Im vorangegangenen Kapitel zeigte sich, dass Unterrichtsrespekt zunächst einmal eine innere Haltung oder Einstellung – auf persönlicher, sachlicher oder institutioneller Grundlage – eines Schülers einem Lehrer gegenüber beschreibt, die sich in der Folge in den unterschiedlichsten Verhaltensweisen ausdrücken kann, was gewisse Schwierigkeiten für die vorliegende Beobachtung mit sich bringt: Ein solches Konstrukt ist nicht in gleichem Maße mess- und objektivierbar, wie dies etwa bei einer Untersuchung des Meldeverhaltens innerhalb einer Schulklasse der Fall wäre (AMIDON und FLANDERS 1985, S. 13). Ansatzpunkt der Beobachtung soll und kann deshalb keine quantitative Messung und Auswertung von Unterrichtsrespekt sein. Vielmehr richten wir den Blick auf eine qualitative Untersuchung der jeweiligen Situationen, also auf das Auffällige des Einzelfalles (OSWALD 1997, S. 75). Ihre Anwendung bietet sich vor allem wegen des prozesshaften Charakters der im Zentrum dieses Kapitels stehenden Entstehung von Unterrichtsrespekt an: Er ist keine konstante und sta-

bile Größe (ALHEIT 2001, S. 10), sondern ein Prozess, der immer wieder neu, aus immer anderen Motiven und in immer anderen Formen entsteht, weshalb er sich mit der, ebenfalls prozessorientierten qualitativen Forschung letztlich besser darstellen lässt (LEHMANN und VOGEL 1983, S. 351).

In den Ausführungen zur Theorie wurde dargelegt, dass die Entstehung von Unterrichtsrespekt zunächst an eine bestimmte Grundlage gebunden ist. Diese kann wie gesehen in drei verschiedenen Formen erscheinen: Der persönliche Unterrichtsrespekt beruht etwa auf der freundlichen Art des Lehrers, der sachliche Unterrichtsrespekt zum Beispiel auf den ausgeprägten Kenntnissen des Kunstlehrers über die Architektur der Gotik, der institutionelle Unterrichtsrespekt schließlich auf der – angedrohten oder tatsächlichen – Anwendung bestimmter von der Institution verliehener Machtmittel. Mithin soll sich die Unterrichtsbeobachtung zunächst auf die beschriebenen Grundlagen konzentrieren und dabei darauf geachtet werden, welche in der jeweiligen Situationen – bewusst oder unbewusst – zum Tragen kommen. Inwiefern diese Grundlagen dann zur Entstehung von Unterrichtsrespekt beitragen, soll anhand des jeweiligen Schülerverhaltens und der – bereits angekündigten – Schüleraussagen analysiert und interpretiert werden.

3.2. DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Es wird Wert darauf gelegt, dass die folgende Darstellung der Unterrichtsbeobachtung und deren Aufbereitung in keiner Weise einen Anspruch auf Repräsentativität erhebt oder gar anhand der oberflächlichen Verallgemeinerung der vorgestellten Einzelfälle ein Urteil über die Effektivität einzelne Lehrer oder deren Methoden abzuleiten versucht, sondern vielmehr die Ausführungen des theoretischen Kapitels auf ihre tatsächliche Erscheinung in der schulischen Praxis beleuchten und mögliche Rückschlüsse darstellen will.

3.2.1. »Der richtige Lehrer bewertet!«

Ein Lehramtsstudent vertritt die Englischlehrerin einer aus fünfzehn Schülerinnen und zwölf Schülern bestehenden achten Realschulklasse.

Der Vertretungslehrer betritt den Klassenraum, stellt sich hinter den Stuhl am Lehrerpult und schaut wartend in die Runde, die sich jedoch nicht davon beeindruckt lässt und den vor ihnen stehenden Lehrer bis auf wenige Ausnahmen zunächst zu ignorieren scheint. Vereinzelt wird er von Schülern gefragt, wie er heiÙe und ob er »richtiger« Lehrer sei, worauf er aber nicht eingeht. Es vergehen geschlagene vier Minuten, in denen sich die Schüler weiterhin unterhalten und dazu teilweise von Tisch zu Tisch gehen, während der Lehrer nach wie vor an seinem Platz steht und in der Klasse umherblickt. Schließlich geht er zur Tafel, schreibt zunächst seinen Namen an und dann einen Arbeitsauftrag, bestehend aus drei Arbeitsblättern, die er sodann ausgibt. Darunter setzt er die Ankündigung: »Am Ende der Stunde abzugeben – Bewertung!« In der Klasse wird es zusehends ruhiger und nach und nach richten alle Schüler ihren Blick auf die Tafel. Erst jetzt beginnt der Lehrer zu sprechen und sagt zunächst nochmals seinen Namen. Eine Schülerin ruft seinen Namen und fragt, was »Bewertung« heißen soll, woraufhin der Lehrer erklärt, dass er die Aufgaben am Ende der Stunde einsammeln und diese korrigieren und bewerten werde. Mehrere Schüler fragen aufgeregt, ob der Lehrer auch eine Note geben werde,

was dieser bejaht. Die Rückgabe erfolge in der nächsten Stunde durch die eigentliche Fachlehrerin. Es entsteht wieder einige Unruhe in Form von Gesprächen und der Suche nach diversen Arbeitsmaterialien in den Schultaschen. Während sich der Lehrer auf seinen Stuhl setzt und im Klassenbuch zu blättern beginnt, macht sich der überwiegende Teil der Schüler an die Bearbeitung der Aufgaben. Einige Schüler finden sich dazu in Arbeitsgruppen zusammen und setzen sich zu anderen Schülern, was den Lehrer zu der Äußerung veranlasst, dass jeder die Aufgaben alleine zu lösen habe. Die Schüler lassen sich dadurch jedoch nicht irritieren und verbleiben in den Gruppen, woraufhin der Lehrer seinen Platz verlässt, zu den gebildeten Arbeitsgruppen geht und den Schülern nochmals verdeutlicht, dass sie wieder auf ihre Plätze zurückgehen und die Arbeit dort erledigen sollten.

Nach einigen Diskussionen und der Drohung des Lehrers, er werde den besagten Schülern einen Tadel ins Klassenbuch eintragen, folgen die Schüler dieser Anweisung und finden sich nach und nach an ihren eigentlichen Plätzen ein. Der Lehrer setzt sich wieder auf seinen Platz am Lehrerpult und macht einige Notizen auf einem Zettel. Während der folgenden Arbeitsphase, in der die meisten Schüler zumindest versuchen, mit ihren Nachbarn zusammenzuarbeiten und sich dazu flüsternd und stets einen absichernden Blick auf den Lehrer gerichtet, besprechen, melden sich immer wieder Schüler mit bestimmten Fragen zu den gestellten Aufgaben, die der Lehrer in den meisten Fällen nicht beantworten kann, was er damit begründet, fachfremd zu sein.

Daneben kommt es vor, dass Schüler aufstehen und einfach im Klassenzimmer umhergehen, was zu einiger Unruhe führt. Dies wird vom Lehrer zunächst ignoriert, ehe er dem vierten Schüler bedeutet, er solle zu ihm kommen, was dieser jedoch nicht tut, sondern sich schnell wieder auf seinen Platz setzt. Der Lehrer steht nun auf, geht zum Platz des Schülers, fragt diesen nach seinem Namen und sagt diesem dann für alle anderen Schüler deutlich hörbar, er werde der Klassenlehrerin eine Mitteilung über das Verhalten des Schülers machen. Dieser entgegnet, was denn mit den anderen Schülern sei, die ebenfalls umhergelaufen seien, worauf der Lehrer in keiner Weise eingeht. Darauf-

hin winkt der Schüler ab, lehnt sich resigniert in seinem Stuhl zurück und verwendet den Rest der Stunde darauf, Graffiti auf ein Blatt zu zeichnen. Währenddessen entstehen an einem anderen Tisch lautstarke Diskussionen über einen Stift, den eine Schülerin einem Mitschüler angeblich weggenommen haben soll, und die sich schnell in der gesamten Klasse ausbreiten. Der Lehrer fordert nun mehrmals laut und bestimmt Ruhe ein, was jedoch keinen Erfolg hat. Schließlich sagt er den Schülern, dass er kein Problem damit habe, wenn sie sich unterhalten würden, allerdings sollten sie dies doch bitte etwas leiser tun. Doch auch dieser Appell führt offensichtlich zu keinem Ergebnis. Jedenfalls gibt es kaum noch Schüler, die mit der Bearbeitung der Aufgabe befasst sind. Die Mehrzahl diskutiert vielmehr lautstark um den verschwundenen Stift und andere Dinge, die mehr oder weniger mit schulischen Belangen zu tun haben. Das Klingelzeichen unterbricht sie und der Lehrer sammelt die bearbeiteten Aufgaben ein. Danach verlässt er mit einem gemurmelten – und von den Schülern nicht erwiderten – »*Tschüss!*« den Klassenraum.

3.2.2. AUSWERTUNG

Bereits die ersten Minuten der Stunde beinhalten zahlreiche Anknüpfungspunkte hinsichtlich einer genaueren Analyse des Entstehungsprozesses von Unterrichtsrespekt: In der vorangegangenen Begriffbestimmung wurde gesagt, Unterrichtsrespekt im Allgemeinen liegt dann vor, wenn der Schüler sein Verhalten – in welcher Form auch immer – beeinflussen oder sogar einschränken lässt, weil ihm der jeweilige Lehrer dafür einen guten Grund bietet und er anerkennt, dass dieser Lehrer ein solches Verhalten verdient und entsprechende Ansprüche an seine eigenen Handlungsweisen legitim sind. In der ersten Phase der vorliegenden Stunde ist dies offenkundig nicht der Fall, da kaum von einer Einflussgewährung seitens der Schüler gesprochen werden kann. Diese Annahme spiegelt sich auch in der Aussage einer Schülerin in dem anschließenden Klassengespräch wider: »*Der stand ja nur da und hat nichts gesagt, also haben wir auch nicht reagiert!*«

Betrachtet man nun die drei Formen des Unterrichtsrespekts in dieser Situation genauer, so wird deutlich, dass während dieser ersten Begegnung im Prinzip nur der persönliche und der institutionelle Unterrichtsrespekt einschlägig sein können, da die Begrüßung der Schüler dem Lehrer wenig Möglichkeiten bietet, auf sachlicher Ebene zu punkten. Der Vertretungslehrer entscheidet sich hier zunächst dafür, auf die Hinzuziehung der Institution zu verzichten, indem er abwartet und versucht, die Schüler auf nonverbaler Ebene anzusprechen. Der Lehrer sagte dazu: *»Ich finde, man macht sich lächerlich, wenn man in die Klasse kommt und rumbrüllt, obwohl einem keiner zuhört. Ich wollte quasi durch Ruhe für Ruhe sorgen.«* In diesem Versuch lässt sich quasi ein Appell an den persönlichen Unterrichtsrespekt erkennen, doch zeigt dieser gleichzeitige Verzicht auf die institutionellen Mittel offensichtlich keinen Erfolg. Dies erklärt sich dadurch, dass der Vertretungslehrer den Schülern unbekannt ist, sie sein Verhalten dementsprechend nicht deuten können und darin folglich keinen Grund für die Bezeugung von persönlichem Unterrichtsrespekt sehen: *»Wenn unser Klassenlehrer sich so hinstellt, wissen wir, was der will, aber den konnten wir ja gar nicht!«*

Aber ist damit nicht zugleich gesagt, dass sich ein – den Schülern unbekannter – Vertretungslehrer zumindest in den ersten Momenten ihrer Begegnung nur dann Unterrichtsrespekt verschaffen könnte, wenn er auf sein Amt und die damit einhergehenden Instrumente verweist? Dies wird vehement verneint: *»Nein, wenn der Lehrer sofort mit irgendwas droht, bringt das auch nichts.«* Eine Reaktion des Lehrers wird trotzdem erwartet: *»Aber er muss schon klar machen, dass es nicht geht, wenn alle laut sind.«* Dass diese Einschätzung auch von anderen Schülern geteilt wird, zeigt sich in den bereits dargestellten Ergebnissen der Untersuchung GLESERS, wo die Kategorien *»Durchsetzungsvermögen«* und *»Konsequentes Handeln«* einen vergleichsweise großen Stellenwert haben. Wichtig ist dabei jedoch die Authentizität der Lehrerpersönlichkeit, die auch – wie zu Beginn des letzten Kapitels dargelegt – von SCHWEER unter dem Etikett *»Aufrichtigkeit«* als relevante Eigenschaften genannt wird (SCHWEER 2000, S. 134). Die Schüler haben ein feines Gespür dafür: *»Wenn ich dem Lehrer abnehme, dass er jetzt echt sauer ist und nicht bloß rumschreit,*

dann höre ich auch auf zu schwätzen. Auch wenn ich den Lehrer nicht kenne. Man merkt das doch.»

Mögliche Grundlagen des institutionellen Unterrichtsrespekts werden schließlich von den Schülern sogleich abgetastet, indem sie den Vertretungslehrer fragen, ob dieser denn »richtiger« Lehrer sei, worauf dieser jedoch nicht weiter eingeht. Damit wurde wiederum eine große Chance hinsichtlich der Entstehung von persönlichem Unterrichtsrespekt vergeben: Hier hätte die Frage ansetzen können, was denn überhaupt ein »richtiger« Lehrer sei und ob dieser sich allein dadurch auszeichne, dass er den Titel und somit das Amt bekleidet und damit einhergehende Sanktions- und Machtmittel zur Verfügung hat. Dass das Nichteingehen auf diese Frage letztlich jedoch mehr Zeit rauben wird, als eine kurze, aber gezielte Beschäftigung mit dieser Frage, zeigt sich im weiteren Fortgang. Einer der Schüler, die diese Frage gestellt hatten, erklärte dazu: *»Wenn ein Lehrer neu in unsere Klasse kommt, will ich doch wissen, wer das ist.«*

Es wird nicht ruhiger und der Vertretungslehrer spricht, indem er den Arbeitsauftrag mit der Drohung *»Am Ende der Stunde abzugeben – Bewertung!«* verknüpft, unzweifelhaft den institutionellen Unterrichtsrespekt an. Die Tatsache, dass er den Schülern zudem erklärt, die eingesammelten Arbeiten sogar zu benoten, verstärkt dies noch. Persönlicher und sachlicher Unterrichtsrespekt sind an dieser Stelle bereits außen vor: Die schriftliche Kommunikation mit den Schülern in Gestalt des Arbeitsauftrages an der Tafel dürfte dem persönlichen Unterrichtsrespekt nicht dienlich sein, genauso wenig wie die spätere Aussage, dass er *»fachfremd«* sei und dementsprechend die Fragen der Schüler nicht beantworten könne, die Entstehung von sachlichem Unterrichtsrespekt unterstützen kann. Auch die verwendeten Arbeitsblätter sind diesem nicht förderlich, wie die Aussage eines Schülers belegt: *»Ich kann es nicht leiden, wenn wir immer nur fertige Arbeitsblätter kriegen, die irgendwo rauskopiert sind.«* Somit bleibt aus der Sicht des Vertretungslehrers nur noch der letzte Strohalm in Form des institutionellen Unterrichtsrespekts: Insbesondere die Äußerung, die Arbeiten würden benotet, verstärkt diesen Eindruck nochmals. Eine vor-

stellbare Erklärung für diese Ankündigung könnte darin liegen, dass der Vertretungslehrer die Gelegenheit beim Schopfe ergreifen möchte und den institutionellen Unterrichtsrespekt, der zuvor zumindest für Ruhe gesorgt hatte, nochmals festigen möchte, was er im Gespräch auch bestätigt: *»Ich hatte das Gefühl, dass die Schüler nicht von alleine arbeiten und wollte mit der Benotung erreichen, dass sie das Ganze etwas ernster nehmen.«* Bemerkenswert ist dabei, dass der Vertretungslehrer ein ihm nicht zustehendes Mittel einsetzen will: So besagt eine Richtlinie des hessischen Kultusministeriums zur UNTERRICHTSGARANTIE PLUS explizit, dass die Vertretungskräfte *»keine Leistungsbewertungen«* (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, § 6 II, S. 621) vornehmen dürfen. Die Ankündigung, die – angeblich von ihm benoteten – Arbeiten würden in der folgenden Stunde durch die Fachlehrerin zurückgegeben, sorgt wieder für einige Unruhe. Da der Unterrichtsrespekt – wie bereits ausgeführt – keine konstante und stabile Größe ist, sondern vielmehr einen Prozess darstellt, der immer wieder neu beginnt, dürfte diese Unruhe darauf zurückzuführen sein, dass der Vertretungslehrer durch seinen Verweis auf seine Vertreterrolle den zuvor entstandenen institutionellen Unterrichtsrespekt wieder ein Stück weit relativiert: *»Ich wusste dann gar nicht mehr, was Sache ist. Gibt er uns nun Noten oder macht das unsere Englischlehrerin?«*, so eine Schülerin.

Die anschließende Arbeitsphase verstärkt den Eindruck, auch die institutionellen Anspruchsgrundlagen haben gelitten. Dies zeigt sich etwa, als der Lehrer die Schüler auffordert, die Erarbeitung in Einzel- statt in Gruppenarbeit durchzuführen und die Schüler darauf nicht reagieren, ihm also keinen Einfluss auf ihr Verhalten gewähren. Erst nach der abermaligen Androhung institutioneller Mittel in Gestalt des Tadels, vollzieht sich diese Einflussgewährung und die betreffenden Schüler setzen die Erarbeitung in Einzelarbeit fort, versuchen dabei aber, zumindest mit den jeweiligen Nachbarn zusammenzuarbeiten. Dass dies seitens des Lehrers zunächst genauso wenig beachtet und sanktioniert wird wie das vereinzelt Umhergehen einiger Schüler im Klassenraum, stellt aus Sicht der Schüler ebenjene Inkonsequenz dar, deren Folgen bereits bei den Ausführungen zum institutionellen Unterrichtsrespekt dargelegt wurden: *»Ein*

Lehrer muss für Ruhe sorgen. Wenn der nicht reagiert, machen alle irgendwann mit und dann geht gar nichts mehr.« Das beschriebene Brodeln unter der Oberfläche führt, in Verbindung mit der inkonsequenten Haltung des Lehrers, vorliegend dazu, dass wieder Unruhe entsteht und die Schüler die institutionelle Fassade des Vertretungslehrers zum Einsturz bringen. Hier zeigen sich die Schwierigkeiten des institutionellen Unterrichtsrespekts überdeutlich: Er steht auf extrem tönernen Füßen und führt schnell zu einer Verselbstständigung: Der Lehrer hat sich quasi mit seinen eigenen Waffen geschlagen, denn der vorherige Aufbau der institutionellen Drohkulisse wurde mittels seiner Passivität zum wirkungslosen Instrumentarium. Er verfolgte dabei durchaus nachvollziehbare Ziele: *»Ich hatte das Gefühl, dass ich vorher ein bisschen zu streng war und wollte der Klasse dann etwas mehr Freiraum lassen. Ständiges Ermahnen bringt doch auch nichts.*« Doch verwirrt die Schüler dieser Freiraum eher: *»Vorher war er so streng und dann hat er gar nichts gemacht. Dabei ist es doch sein Job.*« Dies hat schließlich zur Folge, dass er den vierten Schüler zum Schärfer der stumpf gewordenen institutionellen Klinge heranzieht: *»Das ging so ja nicht mehr weiter. Wenn ich nichts gemacht hätte, wären irgendwann alle herumgelaufen.*« Doch ist es dafür nun zu spät, denn das Exempel, welches hier statuiert wurde, verwirkt den letzten Rest des institutionellen Unterrichtsrespekts: *»Ein Lehrer muss doch bei allen gleich reagieren und auch jedes Mal*«, so der betroffene Schüler. Die Schüler haben ein Gespür dafür, ob das jeweilige Lehrerhandeln konsequent und nachvollziehbar ist und reagieren darauf auch entsprechend.

In der Folge bestätigen sich die genannten negativen Folgen und Gefahren des institutionellen Unterrichtsrespekts für die Schüler-Lehrer-Beziehung: Die übrige Stunde ist unruhig und die zahlreichen Ermahnungen des Vertretungslehrers fruchten – in Folge seiner Inkonsequenz – nicht mehr. Er resigniert: *»Ich habe der Klasse dann erlaubt, sich leise zu unterhalten, weil ich gemerkt habe, dass sowieso keine Ruhe mehr entsteht.*« Diese Einschätzung bewahrheitet sich, denn die Schüler haben den Unterricht innerlich bereits beendet: *»Als der dann gesagt hat, dass wir uns unterhalten dürfen, war doch klar, dass keiner mehr was macht.*«

3.2.3. »Keine Information und keine Zeit«

Ein Lehramtsstudent vertritt die Englischlehrerin einer aus elf Schülerinnen und acht Schülern bestehenden sechsten Gymnasialklasse.

Nach der Vorstellung und der Klärung organisatorischer Details werden zwei Arbeitsblätter verteilt und mit der Bearbeitung begonnen. Nach mehrmaligem Blick auf die Uhr fordert der Vertretungslehrer die Klasse mit, den Rest des Arbeitsblattes zu Hause zu erledigen, da sie nun noch die Grammatik besprechen müssten. Sofort rufen zahlreiche Schüler herein, dies ginge nicht, weil sie an diesem Wochentag aufgrund eines neunstündigen Schultages keine Hausaufgaben aufbekommen dürften. Der Vertretungslehrer ist sichtlich irritiert und erklärt den Schülern, dass ihm die erkrankte Fachlehrerin dies nicht mitgeteilt hätte. Er überlegt eine ganze Weile, was er nun tun soll, da, wie er im Anschluss an die Stunde erklärte, sowohl das Arbeitsblatt, als auch die Grammatik Teil seiner Unterrichtsplanung waren und er in der folgenden Stunde, die er ebenfalls halten sollte, daran anknüpfen wollte. Schließlich bittet er die Schüler, die Arbeitsblätter doch ausnahmsweise zu Hause fertig zu stellen, was jedoch allseits abgelehnt wird und die Klasse nochmals erklärt, dass ihre reguläre Englischlehrerin ihnen auch keine Hausaufgaben an diesem Tag aufgabe. Der Vertretungslehrer beschließt nun, das Arbeitsblatt nicht mehr weiterzubearbeiten und stattdessen gleich zur Grammatik zu kommen, wobei der folgende Arbeitsprozess von einem deutlich ansteigenden Lärmpegel und einer wesentlich höheren Unkonzentriertheit geprägt ist, als die vorherige Unterrichtszeit. Die Grammatik kann schließlich nur noch ansatzweise besprochen werden, da die vorherige Diskussion zu viel Zeit in Anspruch genommen hat und das Klingelzeichen die Besprechung unterbricht.

3.2.4. AUSWERTUNG

An diesem Beispiel zeigt sich, dass auch äußere Einflüsse eine wesentliche Rolle im Entstehungsprozess von Unterrichtsrespekt spielen: Der Vertretungslehrer verwendete einigen Aufwand auf seine Unterrichtsvorbereitungen und

hatte eine genaue Vorstellung davon, was er in der vorgestellten Stunde durchführen wollte, was die Schüler auch honorierten und konzentriert arbeiteten: »*Man hat schon gemerkt, dass der Lehrer sich ziemlich viel Mühe mit den Arbeitsblättern gegeben hat. Da stand sogar unsere Klasse drauf.*« Es lagen also beste Voraussetzungen für die Etablierung von sachlichem Unterrichtsrespekt vor. Zumindest während dieser ersten Erarbeitungsphase der Stunde zollen die Schüler dem Lehrer Unterrichtsrespekt und gewähren ihm Einfluss indem sie ruhig und konzentriert die Aufgaben bearbeiten, und dies vorrangig aufgrund sachlicher Aspekte: »*Die Aufgaben haben richtig Spaß gemacht und waren auch nicht zu schwer*«, so eine Schülerin. Doch aufgrund fehlender Informationen der eigentlichen Fachlehrerin, scheiterte schließlich das gesamte Konzept des Vertretungslehrers und in der Folge auch die weitere Verfestigung des Unterrichtsrespekts, dessen Entstehungsprozess sich am vorliegenden Beispiel im Prinzip vom Ende her beobachten lässt: Zu Beginn der Stunde sahen die Schüler im Lehrer einen Grund für die Erbringung von sachlichem Unterrichtsrespekt, doch durch die fehlende Information wurde dem Vertretungslehrer dieser Unterrichtsrespekt wieder entzogen. Und dies gleich in mehrfacher Hinsicht: Sachlich konnte er zunächst nicht weiterarbeiten und dementsprechend auch keinen sachlichen Unterrichtsrespekt erwarten. Und auf institutioneller Ebene stellte der Mangel an Informationen aus Sicht der Schüler eine gewisse Inkompetenz dar: »*Wenn der Lehrer unsere Klasse unterrichtet, dann sollte er doch auch wissen, dass wir keine Hausaufgaben bekommen, wenn wir so lange Schule haben.*«

3.2.5. »Der Ausflug wird gestrichen!«

Ein Lehramtsstudent vertritt den Geschichtslehrer einer aus fünfzehn Schülerinnen und acht Schülern bestehenden achten Realschulklasse.

Die Vertretungsstunde verlief im Allgemeinen relativ unauffällig und geprägt von weitgehend konzentrierter Arbeitsatmosphäre. Immer, wenn es während der Stillarbeitsphase lauter wurde, ermahnten sich die Schüler schnell gegen-

seitig, indem sie ihre Mitschüler daran erinnerten, dass sie im Falle weiterer Störungen keinen Ausflug machen würden. Auf Nachfrage teilte mir eine Schülerin mit, ihr Klassenlehrer habe damit gedroht, der zwei Tage später geplante Klassenausflug werde ausfallen, wenn sie sich in der Vertretungsstunde nicht ordentlich benähmen. Dies nahm ich zum Anlass, in der Folgewoche – und nach Durchführung des Klassenausfluges – eine weitere Vertretungsstunde in dieser Klasse zu besuchen, die zufälligerweise von demselben Vertretungslehrer wie in der Vorwoche gehalten wurde. Die Situation stellte sich nun gänzlich anders dar: Die gesamte Stunde war von ständiger Unruhe, einem hohen Geräuschpegel und regelmäßigen Störungen bestimmt, ohne nun auf diese näher eingehen zu wollen. Eine nochmalige Steigerung erfuhren die genannten Unterrichtsstörungen, als der Vertretungslehrer zu einigen notorisch schwätzenden Schülern anscheinend im Spaß sagte: *»Die Jugend von heute, da kann einem ja Angst und Bange werden!«* Der Satz machte umgehend die Runde, und nachdem alle Schüler mitbekommen hatten, was der Lehrer gesagt hatte, beschäftigte sich kein einziger mehr mit dem eigentlichen Unterricht.

3.2.6. AUSWERTUNG

Diese Stunde unterstreicht die Ausführungen des letzten Kapitels hinsichtlich der Schwierigkeiten des institutionellen Unterrichtsrespekts eindrucksvoll: Es ist zwar nicht der Vertretungslehrer, der den Schülern institutionellen Unterrichtsrespekt abverlangt, sondern der – sozusagen als Damoklesschwert über der Szenerie schwebende – Klassenlehrer mit seiner Drohung, der den Schülern einen Grund zur Bezeugung von institutionellem Unterrichtsrespekt bietet: *»Es ist doch klar, dass wir den Ausflug nicht riskieren und dann beim Vertreter lieber still sind.«* Hier zeigt sich auch eine Art Durchschlagswirkung: Der institutionelle Unterrichtsrespekt wird nicht nur dem jeweils unmittelbaren Vertreter der Institution entgegengebracht, sondern auch dem mittelbaren in Gestalt des Vertretungslehrers, der in der vorliegenden Stunde ja gar nicht auf seine institutionelle Rolle eingeht. Vollends deutlich werden die mit dem institutionellen Unterrichtsrespekt verbundenen Probleme in der Folgestunde:

Die Grundlage für die Bezeugung von institutionellem Unterrichtsrespekt ist weggefallen, da der Klassenausflug bereits stattgefunden hatte und die Schüler ihr Verhalten dementsprechend an die veränderten Gegebenheiten und die nicht mehr vorhandene Drohkulisse angepasst haben, worauf sich der Vertretungslehrer offenkundig nicht zu helfen weiß. Eine Schülerin fasste die veränderten Realitäten wie folgt zusammen: *»Der konnte sich ja in der letzten Stunde auch nur wegen unserem Klassenlehrer durchsetzen. Und jetzt geht das ja nicht mehr.«* Die Schüler sehen daneben auch keinen Grund für die Erbringung von persönlichen Unterrichtsrespekt, da dieser offenkundig vor dem Hintergrund der vorangegangenen Stunde gelitten hat: *»Wenn der sich nur so durchsetzen kann, dann finde ich das lächerlich. Der muss das doch auch alleine schaffen.«* Hier lässt sich auch der bereits genannte Wunsch nach einem authentischen Verhalten des jeweiligen Lehrers herauslesen, das der Vertretungslehrer im vorliegenden Fall aus Sicht der Schüler aber nicht an den Tag legte. Daneben verdeutlicht die Aussage *»Die Jugend von heute, da kann einem ja Angst und Bange werden!«* einen für den Unterrichtsrespekt besonders kritischen Punkt: Aussagen wie diese disqualifizieren die Zugehörigkeitsmerkmale zu einer identitätsstiftenden Gruppe, was nach MARGALIT als besonders demütigend erfahren wird (MARGALIT 1999, S. 163-165) und vorliegend dazu führt, dass der Unterrichtsrespekt gänzlich versagt wird. Eine Schülerin sagte dazu: *»Der muss uns doch auch respektieren, wenn er von mir respektiert werden will.«*

3.2.7. »Die Offenbarung«

Ein Lehramtsstudent vertritt die Englischlehrerin einer aus zehn Schülerinnen und elf Schülern bestehenden neunten Gymnasialklasse.

Nachdem sowohl die Begrüßung und Vorstellung, als auch der Versuch zu erklären, was die Klasse in der folgenden Doppelstunde zu bearbeiten haben würde, von einigem Tumult und ziemlicher Unruhe geprägt waren, nahm der Vertretungslehrer einen Stuhl, setzte sich neben das Pult vor die Schüler und

blickte wartend und wortlos in die Runde. Die Schüler schien dieses Verhalten zu irritieren, jedenfalls wurde es nun deutlich ruhiger. Daraufhin wendete sich der Lehrer mit dem folgenden Appell an die Klasse: *»Wir haben nun zwei Möglichkeiten, wie wir die folgenden beiden Stunden gestalten können: Entweder bekommen wir hier eine halbwegs akzeptable und angenehme Arbeitsatmosphäre hin, oder wir machen hier Dienst nach Vorschrift und arbeiten stupide im Buch! Ihr könnt es euch aussuchen!«* Unter den Schülern herrschte betretenes Schweigen, einige ermahnten diejenigen Mitschüler, die sich zu Beginn besonders hervortaten, und diese entschuldigten sich schließlich sogar bei dem Rest der Klasse. Der Lehrer untermauerte seine Aussage noch: *»Ich finde es einfach unfair und auch respektlos, wenn das hier so läuft wie bisher. So bringt es jedenfalls weder euch noch mir irgendwas! Ich wollte eigentlich eine Gruppenarbeit mit euch machen und fände es wirklich schade, wenn wir das nicht hinbekämen!«* Dem zustimmenden Kopfnicken seitens der Schüler folgte schließlich der Aufruf: *»Also los, versuchen wir es noch mal!«* Der Rest der Stunde verlief ohne weitere Schwierigkeiten und wenn es doch einmal zu Störungen kam, wurde der Verursacher sofort von seinen Mitschülern zur Raison gerufen. Es entstand jedoch zu keiner Zeit der Eindruck, dass die Situation angespannt war, sondern es herrschte vielmehr eine ruhige und konzentrierte, aber trotzdem offene und freundliche Atmosphäre.

3.2.8. AUSWERTUNG

Diese Stunde lässt sich als Beispiel für das Gelingen von persönlichem Unterrichtsrespekt beschreiben: Die authentischen Äußerungen des Vertretungslehrers zeigen bei den Schüler Wirkung: *»Man hat dem angemerkt, dass wir ihn wirklich genervt haben und dass er eine gescheite Lösung finden wollte.«* Bereits die Einbeziehung des Vertretungslehrers in die Gemeinschaft zeigt Wirkung, die durch die gezielte Verwendung von Ich-Botschaften nochmals verstärkt wird: *»Ich fand es cool, dass er sich mit einbezogen hat und nicht nur rumgeschrien und gesagt hat, seid jetzt ruhig oder ich schmeiße euch raus oder so ähnlich.«* Der beschriebene Lehrer erklärte sein Verhalten folgendermaßen:

»Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Schreien oder Drohen meistens wenig bringt. Gerade als Aushilfslehrer muss man sich halt die Zeit nehmen und so etwas halbwegs vernünftig klären und die Schüler direkt ansprechen.« Neben der von den Schülern geforderten Authentizität wurde im letzten Kapitel hinsichtlich des persönlichen Unterrichtsrespekts noch eine weitere Notwendigkeit beschrieben: Das Erfordernis der Offenheit. Diese legte der Lehrer im vorliegenden Fall bewusst an den Tag: *»Es ist doch klar, dass ich den Schülern ehrlich sagen muss, wie ich ihr Verhalten finde. Wenn ich mich hinter irgendwelche Allgemeinplätze und pauschalen Drohungen verstecke, nehmen sie mir das niemals ab.«* All diese genannten Aspekte führen letztlich zu einem gelungenen weiteren Stundenverlauf, der – so lässt sich sagen – vom persönlichen Unterrichtsrespekt getragen wird.

3.2.9. »Überzeugende Kompetenz«

Eine Lehramtsstudentin vertritt die Englischlehrerin einer aus sieben Schülerinnen und neun Schülern bestehenden neunten Hauptschulklasse.

Diese Stunde bildete die letzte vor der Klassenarbeit. Zunächst nahmen die Schüler von der Vertretungslehrerin wenig Notiz und trudelten erst nach und nach in der Klasse ein und führten noch ihre Unterhaltungen fort, oder gingen noch einmal eine Ehrenrunde durch den Klassenraum. Sie stellte sich trotzdem vor, musste dazu aber ihre Stimme deutlich erheben. Eine Schülerin fragte, ob sie wisse, was in der Arbeit vorkäme und ob sie in der Stunde noch einmal über den Lernstoff sprechen könnten. Die erste Frage verneinte die Vertretungslehrerin, die zweite wurde, begleitet von fordernden Rufen mehrerer Schüler, bejaht. Dazu befragte sie zunächst die Schüler nach besonderen Schwierigkeiten, woraufhin sich die Wiederholung einiger Grammatikregeln herauskristallisierte. Die Vertretungslehrerin verfasste zunächst ein illustriertes Tafelbild, das die Regeln erklären sollte und widmete sich dann einzelnen Fragen, die auf dem Tafelbild sukzessive ergänzt wurden. Der gesamte Unterricht verlief ohne die Verwendung eines Buches oder irgendwelcher schriftlicher Aufgaben. Die

Atmosphäre in der Klasse war sehr konzentriert und es herrschte insgesamt eine äußerst hohe Beteiligung aller Schüler. Abschließend wurden die Ergebnisse nochmals zusammengefasst und letzte offene Fragen geklärt.

3.2.10. AUSWERTUNG

Auch in dieser Stunde zeigt sich zunächst die Komplexität des Stundeneinstieges hinsichtlich der in Betracht kommenden Formen des Unterrichtsrespekts: Genau wie schon in der zu Beginn dargestellten Unterrichtsbeobachtung führt der Umstand, dass die Vertretungslehrerin den Schülern gänzlich unbekannt ist dazu, keine Grundlage für persönlichen Unterrichtsrespekt sehen zu können: *»Am Anfang war es natürlich laut. Ist doch klar, dass die meisten aus der Klasse einen neuen Lehrer erst mal testen und gucken, wie der so ist.«* Doch alsbald besinnen sich die Schüler auf die bevorstehende Klassenarbeit und zeigen, so können wir inzwischen sagen, sachlichen Unterrichtsrespekt, indem sie die Lehrerin bitten, den Lernstoff der Arbeit zu wiederholen. Dass in der Folge eine ausgesprochen ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre in der Klasse herrscht, lässt genauso auf das Vorliegen von sachlichem Unterrichtsrespekt schließen, wie die folgende Aussage einer Schülerin: *»Klar waren wir ruhig, als wir die Sachen für die Arbeit besprochen haben. Das ist ja in unserem Sinne.«*

Nach DARWALL würde diese Einschätzung vorliegend dazu führen, dass das Verhalten der Schüler gerade keinen Respekt darstellt, da ihr Verhalten auf den eigenen Vorteil in der Klassenarbeit bedacht, also konditional ist. Doch wurde dieses Ausschlusskriterium bereits im letzten Kapitel für unzureichend erklärt. Neben der Tatsache, dass überhaupt über die Arbeit gesprochen wurde, war es aus Sicht der Schüler vor allem die Art und Weise, wie dies geschah, die zur Entstehung des sachlichen Unterrichtsrespekts beitrug: *»Wenn ich merke, dass mich der Lehrer ernst nimmt und mir auch was beibringen will, dann mache ich keine Faxen. Und die hat sich echt Mühe gegeben und hatte auch Ahnung von den Sachen.«* Auch hier belegt der Rückblick auf SCHWEER und GLESER,

auch das *Wie* und nicht nur das *Was* sind entscheidend für den Grad an sachlichem Unterrichtsrespekt: Erstgenannter spricht von fachlicher Hilfe in Verbindung mit persönlicher Zuwendung (SCHWEER 2000, S. 134), was bei Letzterem mit »*Gute Fachkenntnisse und gute Stoffvermittlung*« (GLESER 2003) beschrieben wird. Ein Schüler brachte die Grundlage des sachlichen Unterrichtsrespekts in dieser Stunde auf den Punkt: »*Die wusste, wovon sie redet und hat alles super verständlich und ohne irgendwo abzulesen erklärt. Das war eine richtig geile Stunde!*«

4. SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Trägt man die Ergebnisse des theoretischen und des empirischen Kapitels zusammen, so kristallisiert sich ein schlüssiges und nutzbares Gesamtbild hinsichtlich der Grundlagen, des Entstehungsprozesses und der Wirksamkeit der drei Formen des Unterrichtsrespekts heraus, das sich mit der folgenden, bei KAHL zu findenden Forderung eines Schülers an die Lehrer pointieren lässt: *»Sie sollen zeigen, wer sie sind. Was sie sind, ist bekannt«* (KAHL 1984, S. 352-353).

Dieses *Was*, also die institutionelle Rolle des Lehrers, ist – wie im Verlaufe des zurückliegenden Kapitels zu erkennen war – hinsichtlich der Entstehung von Unterrichtsrespekt in der Schüler-Lehrer-Beziehung äußerst problematisch und wird seitens der Schüler auf Dauer kaum als alleinige Grundlage für die Respektbekundung akzeptiert. Diese institutionelle Form des Unterrichtsrespekts basiert auf einer negativen Einschätzung bestimmter Merkmale des Lehrers und führt, da sie immer auch durch die Anwendung von Macht geprägt ist, auf lange Sicht zwangsläufig zu der bereits beschriebenen unbefriedigenden und frustrierenden Situation für alle Beteiligten.

Eine weitere Schwierigkeit entsteht dann, wenn in einer Schüler-Lehrer-Beziehung, die sich ausschließlich auf die Institution zu stützen versucht, erste Inkonsequenzen im Lehrerhandeln auftreten: Die Schüler bemerken diese sehr schnell und reagieren darauf auch entsprechend, indem sie dem Lehrer die Bezeugung des Unterrichtsrespekts versagen. Aus dem Wunsch der Schüler nach Konsequenz und Transparenz folgt, ein Lehrer, dem aus seiner Sicht nur noch die Möglichkeit bleibt, aufgrund seiner institutionellen Rolle respektiert zu werden, muss eine stete Drohkulisse aufrechterhalten, da das Abweichen von der institutionellen Linie in den Augen der Schüler die besagte Inkonsequenz darstellen würde und dazu führt, dass auch die institutionelle Grundlage für den

Unterrichtsrespekt entfällt. Meist setzen diese Drohungen den jeweiligen Lehrer mithin mehr unter Druck als den Schüler, denn die weiteren Handlungsmöglichkeiten werden dadurch entscheidend eingeengt (DAMMANN 2006, S. 77).

Damit ist jedoch nicht gesagt, dass die Institution und die damit verbundenen Instrumente immer und unter allen Umständen aus der Klasse zu verbannen wären: Es mag Situationen geben, in denen der Verweis auf institutionelle Mittel und deren Anwendung unausweichlich zur Verhinderung von Regelverstößen oder zur Beendigung diverser Unterrichtsstörungen erscheint (MEYER 2006 b, S. 231). Dabei sollte jedoch neben dem Bewusstsein über deren Auswirkungen und Konsequenzen auch Klarheit und weitgehende Einigkeit – sowohl zwischen den verschiedenen Lehrern, als auch zwischen Schülern und Lehrern – darüber herrschen, wann eine solche Situation überhaupt vorliegt, da ein solcher verlässlicher und transparenter Rahmen Sicherheit sowohl für die in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte, als auch für deren Schüler schafft (RIEDL 2006, S. 13). Andernfalls besteht die Gefahr einer überzogenen Reaktion seitens eines Lehrers, da sich die Einschätzungen, wann die explizite Einbeziehung der institutionellen Rolle unausweichlich ist, im Einzelfall stark unterscheiden und extrem von der subjektiven Wahrnehmung des jeweiligen Lehrers abhängen werden: Ein erwünschtes Schülerverhalten kann dadurch leichthin eingefordert werden, ohne dass sich eine solche Forderung durch die fachlichen und methodischen Notwendigkeiten des Unterrichts ausweisen lässt (HAMMEL 1973, S. 92).

Unstrittig dürfte nunmehr sein, eine Schüler-Lehrer-Beziehung, die sich ausschließlich und permanent auf institutionelle Faktoren stützt, ist pädagogisch wenig sinnvoll und trägt langfristig nicht zum Entstehen von Unterrichtsrespekt bei, sondern führt ganz im Gegenteil dazu, dass die Gefahr der völligen Versagung des Unterrichtsrespekts stark ansteigt. Somit bleibt einzig das *Wer* der obigen Forderung, also die – im zweiten Kapitel näher betrachteten – Grundlagen für die Erbringung von Unterrichtsrespekt auf persönlicher und sachlicher Ebene: Die Schüler nehmen die fachliche Kompetenz und die Fä-

higkeit zu deren Vermittlung sehr genau wahr und schreiben diesen Aspekten eine wichtige Rolle im Entstehungsprozess eines tragfähigen Unterrichtsrespekts zu. Dass dies jedoch im Rahmen eines Konstruktes wie der den Unterrichtsbeobachtungen zugrundeliegenden UNTERRICHTSGARANTIE PLUS schwierig ist, wurde überdeutlich: Insbesondere dann, wenn die Vertretungskraft fachfremd ist oder lediglich Arbeitsaufträge der eigentlichen Fachlehrer auszuführen sind, liegt der sachliche Unterrichtsrespekt oftmals außer Reichweite. Daneben erwarten die Schüler vor allem einen authentischen Lehrer, der ihnen als Person gegenüber tritt und damit auch ein Stück von sich selbst preisgeben und offenbaren muss. Hier sei wiederum an den etymologischen Ursprung von Respekt, das französische *respecter*, erinnert: Es bedeutet anerkennen und für ein solches Anerkennen ist – wie bereits dargelegt – ein vorheriges Erkennen unabdingbar. In diesem Sinne muss der Lehrer den Schülern ein Mindestmaß seiner eigenen Person und der ihr jeweils zugrundeliegenden individuellen Bedürfnisse, Charakteristika, Wünsche und Wertvorstellungen zu erkennen geben, damit für die Schüler überhaupt eine mögliche Grundlage für die Bezeugung von persönlichem Unterrichtsrespekt entstehen kann. Erst dann kann sich ein Lehrer mit den Schülern auch auseinandersetzen, mit ihnen arbeiten, mit ihnen lachen, aber auch reglementieren, kritisieren und notfalls auch schimpfen (RIEDL 2006, S. 12). Die Entstehung dieser persönlichen Form des Unterrichtsrespekts verlangt dem Lehrer jedoch einige Mühe und Ausdauer ab: Die in Betracht kommenden Grundlagen sind – wenn überhaupt – nur sehr begrenzt erlernbar und erfordern zudem eine genaue Kenntnis der einzelnen Schüler samt ihrer Bedürfnisse und ihrer Persönlichkeiten.

Vergegenwärtigt man sich zum Abschluss nochmals die in der Einleitung beschriebene Unsicherheit über die Bedeutung von Respekt, und greift die dort genannten Fragen auf, so lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass Respekt im Allgemeinen, und der hier entworfene Unterrichtsrespekt im Besonderen, gerade kein repressives Mittel ist, um andere »unmündig« zu halten, sondern, ganz im Gegenteil, ein Ausdruck von Mündigkeit und damit in der Tat ein durchaus wichtiger Aspekt auf dem Weg zu einer »Bildung für alle«. Ein pädagogisch sinnvoller, also nicht allein auf Macht und Machtanwendung aus-

gerichteter – Unterrichtsrespekt beruht auf Freiwilligkeit, und nicht auf Zwang. Er muss verdient werden und kann unter keinen Umständen eingefordert werden. Wird dies, etwa durch den Verweis des Lehrers auf seine institutionelle Rolle und die damit verbundenen Machtmittel trotzdem versucht, so führt dies – wie gesehen – letztlich dazu, dass der Unterrichtsrespekt gänzlich versagt wird.

Den Beteiligten muss stets bewusst sein, Respekt und Unterrichtsrespekt sind keine konstante und stabile Größe, sondern vielmehr ein Prozess, der immer wieder neu, aus immer anderen Motiven und in immer anderen Formen entsteht, weshalb eine von Unterrichtsrespekt geprägte Schüler-Lehrer-Beziehung auch einen biografischen Prozess darstellt, den die Betroffenen eigenverantwortlich und eigenaktiv angehen müssen. Die persönliche Auseinandersetzung und das Lernen anhand eigener Erfahrungen, kann ihnen letztlich nicht abgenommen werden (HEYMANN 2006 a, S. 33).

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

ALHEIT, PETER (2001): »*Ethnographische Pädagogik*«. *Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes*. In: DIE DEUTSCHE SCHULE 93 (2001), Heft 1, S. 10-16.

AMIDON, EDMUND und FLANDERS, NED (1985): *Interaktionsanalyse als Feedback-System*. In: BIERMANN, RUDOLF (Hrsg.): *Interaktion – Unterricht – Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 13-40.

BACKMAN, CARL W. und SECORD, PAUL F. (1972): *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.

BARBALET, JACK M. (1985): *Power and Resistance*. In: THE BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY 36 (1985), No. 4, S. 531-548.

BAUER, ROLAND (Hrsg.) (2001): *Schule als Lern- und Lebensort gestalten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

BAYERWALTES, M. (2002): *Große Pause. Nachdenken über Schule*. München: Kunstmann.

BECKER, GEROLD (1998): *Was ist eine gute Lehrerin? Zur »Professionalität« des Lehrers heute*. In: FRIEDRICH JAHRESHEFT XVI 1998: *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche – Widersprüche – Herausforderungen*, S. 8-11.

BENNACK, JÜRGEN (2006): *Erziehungskonzepte in der Schule. Praxishilfen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

BENNER, DIETRICH und OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

BERGMANN, WOLFGANG (2003): *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung*. München: Beust.

BISCHOFF, ANDREA (2000): *Lexikon der Erziehungsirrtümer. Von Autorität bis Zähneputzen*. Berlin: Eichborn.

BRUNNER, EWALD JOHANNES (1981): *Akzeptieren und Verstehen. Ein Übungsbuch für Lehrer und Schüler*. München: Kösel.

BUEB, BERNHARD (2006): *Die Macht der Eltern schützt die Kinder*. In: FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, Nr. 214, 14. September 2006, S. 35.

CASTNER, THILO (1969): *Schüler im Autoritätskonflikt. Eine empirische Untersuchung zu der Frage »Was halten Schüler von der älteren Generation?«* Neuwied: Luchterhand.

CORRELL, WERNER (1966): *Lernpsychologie. Grundlagen und pädagogische Konsequenzen der neueren Lernpsychologie*. Donauwörth: Auer.

DAMMANN, MAJA (2006): *Schulstart für Lehrer. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

DARWALL, STEPHEN D. (1977): *Two Kinds of Respect*. In: ETHICS 88 (1977), No. 1, S. 36-49.

DECI, EDWARD L. und RYAN RICHARD M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 39 (1993), Heft 2, S. 223-238.

DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (2000): *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Band 1. Opladen: Leske + Budrich.

DICHANZ, HORST (1984): *Autorität, Ansehen und Respekt amerikanischer Lehrer*. In: WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 36 (1984), Heft 7-8, S. 346-350.

DILLON, ROBIN S. (2003): *Respect*. In: ZALTA, EDWARD N. (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2003 Edition). Online: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2003/entries/respect/> (Stand: 10. November 2007).

DILLON, ROBIN S. (2007): *Respect: A philosophical perspective*. In: GRUPPENDYNAMIK UND ORGANISATIONSBERATUNG 38 (2007), Nr. 2, S. 201-212.

DOBKIN, MATT (2004): *I Never Loved a Man the Way I Loved You: Aretha Franklin, Respect, and the Making of a Soul Music Masterpiece*. New York: St. Martin's Press.

DÖRING, KLAUS W. (1980): *Lehrerverhalten: Theorie – Praxis – Forschung*. Weinheim: Beltz.

DROSDOWSKI, GÜNTHER (Hrsg.) (1989): *Duden »Etymologie«. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

DÜRR, OTTO (1962): *Ist gehorchen so schwer? Fragen der Gehorsamserziehung in Elternhaus und Schule*. Stuttgart: Klett.

FEINBERG, JOEL (1973): *Some Conjectures About the Concept of Respect*. In: JOURNAL OF SOCIAL PHILOSOPHY 4 (1973), S. 1-3.

FISCHER, ALOIS; KOPP, FERDINAND und KUFNER, LORE (1965): *Autorität, Disziplin und Freiheit in der Volksschule*. Donauwörth: Auer Cassianeum.

FOUCAULT, MICHEL (1999): *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien.* Hrsg. von JAN ENGELMANN. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

FRANKENA, WILLIAM K. (1986): *The Ethics of Respect for Persons.* In: PHILOSOPHICAL TOPICS 14 (1986), No. 2, S. 149-167.

FREI, BERNADETTE (2003): *Pädagogische Autorität: eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6., und 8. Schulklasse.* Münster: Waxmann.

GEIBLER, ERICH E. (1966): *Autorität – zwischen Amt und Person.* In: VIERTELJAHRESSCHRIFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK 42 (1966), Heft 3, S. 176-197.

GEIBLER, ERICH E. (2000): *Autorität.* In: FLITNER, ANDREAS und SCHEUERL, HANS (Hrsg.): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken.* Weinheim: Beltz, S. 76-87.

GERSTENMAIER, JOCHEN (1975): *Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen.* Weinheim: Beltz.

GIESECKE, HERMANN (2005): *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung.* Weinheim: Juventa.

GLESER, CHRISTIAN (2003): *Respekt in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine explorative Studie zu einem fast vergessenen Begriff.* In: STANGL, WERNER (Hrsg.): *p@psych. Das erste pädagogisch-psychologische e-zine im Internet.* Online: <http://paedpsych.jku.at/paedpsych/2003/GLESER03/> (Stand: 10. November 2007).

GLÖCKEL, HANS (2000): *Klassen führen – Konflikte bewältigen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GOLDBERG, JANICE B. (1968): *Influence of pupils' attitudes on perception of teachers' behaviors and on consequent school work*. In: THE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 59 (1968), No. 1, S. 1-5.

GORDON, THOMAS (1977): *Die Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

GRIMM, JACOB und GRIMM, WILHELM (1984): *Deutsches Wörterbuch. Achter Band. R – Schiefe*. Bearbeitet von und unter Leitung von DR. MORITZ HEYNE. Fotomechanischer Nachdruck der Erstausgabe 1893. Band 14. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

HAMMEL, WALTER (1973): *Autorität!? Autorität und ihr Widerspruch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2006): *Verordnung zur Sicherstellung der Verlässlichen Schule nach § 15a des Hessischen Schulgesetzes*. In: AMTSBLATT DES HESSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS, III. Quartal 2006, 7/06, S. 620-627.

HEYMANN, HANS WERNER (2006 a): »Wie schaffe ich es, dass die Schüler mich ernst nehmen?« *Einsichten, Ängste und Hoffnungen von Lehramtsstudierenden*. In: PÄDAGOGIK 58 (2006), Heft 2, S. 32-36.

HEYMANN, HANS WERNER (2006 b): *Autorität im Schulalltag*. In: PÄDAGOGIK 58 (2006), Heft 2, S. 6-9.

HOCKE, DIETER und STÖCKEL, HELFRIED (1978): *Erziehen und Lehren als Verhaltensbeeinflussung. Probleme des Lehrer- und Schülerverhaltens*. Donauwörth: Auer.

HONNETH, AXEL (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HUDSON, STEPHEN D. (1980): *The Nature of Respect*. In: SOCIAL THEORY AND PRACTICE 6 (1980), No. 1, S. 69-90.

HURRELMANN, KLAUS (1985): *Soziale Koordinaten des Disziplinproblems*. In: BIERMANN, RUDOLF (Hrsg.): *Interaktion – Unterricht – Schule*. Wege der Forschung, Band 534. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 210-224.

KAHL, REINHARD (1984): *Gespräche mit Schülern*. In: WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 36 (1984), Heft 7-8, S. 352-354.

KAHL, REINHARD (2002): *Was uns fehlt: Respect*. In: PÄDAGOGIK 54 (2002), Heft 12, S. 42-45.

KANT, IMMANUEL (1974): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

KLAFKI, WOLFGANG (1993): *Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. In: TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.): *Schultheorien*. 2. Auflage. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 20-59.

KÖHLER, HORST (2006): »*Bildung für alle*.« *Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler in der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln*. Online: <http://www.bundespraesident.de/-/2.633054/Berliner-Rede-von-Bundespraesi.htm> (Stand: 10. November 2007).

KOWALCZYK, WALTER und OTTICH, KLAUS (2003): *Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. Respektvoller Umgang miteinander*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

LEHMANN, RAINER H. und VOGEL, DANKWART (1983): *Einzelfallstudie*. In: HAFT, HENNING und KORDES, HAGEN (Hrsg.): *Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Band 2). Stuttgart: Klett, S. 349-355.

LEMPER-PYCHLAU, MARION (2007): *Kinder brauchen Disziplin. Was Eltern tun können*. Freiburg: Herder.

LOHMANN, CHRISTA und PROSE, FRIEDEMANN (1978): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: KLUGE, NORBERT (Hrsg.): *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 399-414.

MACKENSEN, LUTZ und HOLLANDER, EVA V. (1989): *Der tägliche Wortschatz. Das tägliche Fremdwort*. Hamburg: Xenos Verlagsgesellschaft

MARGALIT, AVISHAI (1999): *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Frankfurt am Main: Fischer.

MEAD, MARGARET (1971): *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten: Walter.

MEYER, HILBERT (2003 a): *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

MEYER, HILBERT (2003 b): *Unterrichts-Methoden II: Praxisband*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

MILLER, REINHOLD (2006): *99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen*. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer.

MILLER, TOBIAS; THOMSEN, JAN und MÖSKEN, ANNE LENA (2006): »Wir haben auch schon die Polizei geholt«. *An vielen Hauptschulen müssen Lehrer um Autorität kämpfen*. In: BERLINER ZEITUNG, Nr. 77, 31. März 2006, S. 15.

MÖSKEN, ANNE LENA (2006): *Gewalt an Schulen. Das randalierende Klassenzimmer*. In: BERLINER ZEITUNG, 31. März 2006. Online: http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/spezial/dossiers/gewalt_an_schulen/39089310306 (Stand: 10. November 2007).

MYHRE, REIDAR (1991): *Autorität und Freiheit in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

NEUHÄUSER, HEIKE (1993): *Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

NICKEL, HORST (1985): *Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell*. In: BIERMANN, RUDOLF (Hrsg.): *Interaktion – Unterricht – Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 254-280.

OSWALD, HANS (1997): *Was heißt qualitativ forschen?* In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA und PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 71-87.

RIEDL, SILKE (2006): »Diese Klasse ist nicht zu unterrichten«. *Autoritätsprobleme in einer Hauptschulklasse aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler*. In: PÄDAGOGIK 58 (2006), Heft 2, S. 10-13.

SAARLÄNDISCHES KULTUSMINISTERIUM (2007): *respect & co. Materialien für Schulen*.

- SALZ, RAINER (1996). *Disziplinlosigkeit – ein zunehmendes Problem in der Schule*. In: BAYERISCHE SCHULE 49 (1996), Heft 5, S. 18-20.
- SCARBATH, HORST (1984): *Lehrerautorität was könnte das sein?* In: WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 36 (1984), Heft 7-8, S. 326-329.
- SCHAUB, HORST und ZENKE, KARL G. (1997): *Wörterbuch Pädagogik*. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- SCHULZ, WOLFGANG (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. In: HEIMANN, PAUL; OTTO, GUNTHER und SCHULZ, WOLFGANG (Hrsg.): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel, S. 13-47.
- SCHULZ, WOLFGANG; TESCHNER, WOLFGANG P. und VOIGT, JUTTA (1973): *Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren*. In: INGENKAMP, KARLHEINZ (Hrsg.): *Beobachtung und Analyse von Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 11-120.
- SCHULZ, HANS und BASLER, OTTO (1977): *Deutsches Fremdwörterbuch. Dritter Band*. Berlin: de Gruyter.
- SCHWEER, MARTIN K. W. (1996): *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Huber.
- SCHWEER, MARTIN K. W. (2000): *Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion*. In: SCHWEER, MARTIN K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-138.
- SENNETT, RICHARD (2004): *Respect. The Formation of Character in an Age of Inequality*. Überarbeitete Auflage. London: Penguin Books.
- SIEWERT, JÖRG (2006): »An meiner Freundlichkeit wäre ich beinahe gescheitert...«. *Bericht über den schmerzhaften Lernprozess vom Berufsanfänger zum gestandenen Lehrer*. In: PÄDAGOGIK 58 (2006), Heft 2, S. 14-17.

SIMON, BERND (2007): *Macht, Identität und Respekt*. In: SIMON, BERND (Hrsg.): *Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch*. Göttingen: Hogrefe, S. 47-65.

SPITZER, MANFRED (2002): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.

STROHAL, RICHARD (1955): *Autorität – Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft*. Freiburg: Herder.

TAYLOR, CHARLES (1992): *Multiculturalism and »The politics of recognition«*. Princeton: Princeton University Press.

VAN QUAQUEBEKE, NIELS, HENRICH, DANIEL C. und ECKLOFF, TILMAN (2007): *»It's not tolerance I'm asking for, it's respect!« A conceptual framework to differentiate between tolerance, acceptance and (two types of) respect*. In: GRUPPENDYNAMIK UND ORGANISATIONSBERATUNG 38 (2007), Nr. 2, S. 185-200.

VOGT, JACQUELINE (2007): *»Schule als pathogener Ort«: Verstehen, nicht gut heißen*. In: FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, 28. Juni 2007. Online: <http://www.faz.net/s/RubFAE83B7DDEFD4F2882ED5B3C15AC43E2/Doc~EA1701F5E198C4C7D875E770AB03FA603~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (Stand: 10. November 2007).

VON HENTIG, HARTMUT (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim: Beltz.

VON WRANGEL, CORNELIA (2007): *Online-Mobbing. Der Pädagoge als Freiwillig*. In: FRANKFURTER ALLGEMEINE SONNTAGSZEITUNG, 17. Juni 2007, Nr. 24, S. 18.

WEBER, MAX (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5., revidierte Auflage. Tübingen: Mohr/Siebeck.

WEHNERT, DIETER (2003): *Disziplin in der Schule. Wege zu einer neuen Umgangskultur*. Donauwörth: Auer.

WERNER, HANS-JOACHIM (2002): *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

WIBKIRCHEN, HUBERT (1996): *Die wiederentdeckte Erziehung. Kinder suchen Autorität und Orientierung*. München: Kösel.

WUNBERG, GOTTHART (1966): *Autorität und Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

ZIEHE, THOMAS (1983): »Ich bin heute wohl wieder unmotiviert.« *Von der Gratisproduktion der Kultur und der unsichtbaren Arbeit des heutigen Lehrers*. In: WESTERMANN'S PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE 35 (1983), Heft 7, S. 317-323.

ZIEHE, THOMAS (1996): *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.