

Hans-Rudolf Schärer

Kompetenz – Resonanz – Mut zum Dissens

Gelingendes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern
in der jüngeren Schweizer Literatur

Ein kommentiertes Lesebuch

Mit einem Nachwort von Philipp Theiso



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Einleitung.....	5
1.1 Vom Nutzen der Literatur für die pädagogische Praxis	5
1.2 Vom Nutzen der Literatur als Lerngelegenheit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	6
1.3 Didaktische Hinweise	9
1.3.1 Zur Auswahl der Texte.....	9
1.3.2 Zur Bearbeitung der Texte	10
2. Texte	11
Prolog: Jeremias Gotthelf, «Vorwort für Laien». In: «Leiden und Freuden eines Schulmeisters», 1838.....	11
2.1 Peter Bichsel, «Die Volksschule – ein Geschäft ohne Partner», 1969. In: «Schulmeistereien» ..	13
2.2 Hans Saner, «Zwischen Politik und Getto», 1977	15
2.3 Silvio Blatter, «Zunehmendes Heimweh», 1978.....	18
2.4 Peter Bichsel, «Schreiben ist nicht ohne Grund schwer», 1979. In: «Geschichten zur falschen Zeit».....	23
2.5 Peter Bichsel, «Wissen ist Widerstand», 1981. In: «Schulmeistereien»	26
2.6 Helen Meier, «Lichtempfindlich», 1984. In: «Trockenwiese»	29
2.7 Claudia Storz, «Geschichte mit drei Namen», 1986	35
2.8 Viola Rohner, «Theresa», 2002. In: «Unkraut».....	38
2.9 Roger de Weck, «Was des Lohns wert ist», 2002. In: Tagesanzeiger-Magazin	41
2.10 Erika Burkart, «Schullandschaft 2003», 2006. In: «Die Vikarin».....	44
2.11 Thomas Hürlimann, «Die pädagogische Provinz». In: «Der Sprung in den Papierkorb», 2008.	48
2.12 Fabio Pusterla, «Zur Verteidigung der Schule. 37 kurze Geschichten eines Lehrers», 2010	51
2.13 Isabelle Flükiger, «Bestseller», 2011	54
2.14 Peter Stamm, «Der letzte Romantiker», 2012. In: «Seerücken»	57
2.15 Lukas Bärfuss, «Ode an die Lehrer», 2015. In: «Stil und Moral»	64
2.16 Christian Haller, «Das unaufhaltsame Fliesen», 2017	71
2.17 Arno Camenisch, «Herr Anselm», 2019	75
2.18 Tabea Steiner, «Balg», 2019.....	78
2.19 Simone Weinmann, «Die Erinnerung an unbekannte Städte», 2021	82

3. Quintessenz	86
3.1 Kompetenz	86
3.2 Resonanz	87
3.3 Mut zum Dissens	89
4. Anhang	92
4.1 Vorschläge zur Beantwortung der Diskussionsfragen zu den Texten.....	92
4.2 Referenzrahmen der PH Luzern für die Ausbildung von Lehrpersonen	104
5. Literaturverzeichnis	114
5.1 Primärliteratur.....	114
5.2 Sekundärliteratur	115
5.3 Weitere Literatur.....	116
Nachwort von Philipp Theisohn.....	118

Vorwort

Die heutige Schule hat es nicht einfach. Unterschiedliche, ja gegensätzliche Bildungs- und Erziehungsvorstellungen prallen aufeinander. Gesellschaftliche Entwicklungen wie die technologische Revolution, die soziokulturelle Vielfalt, die Individualisierung und veränderte Familienstrukturen fordern sie heraus. Lehrpersonen und ihre Ausbildung stehen dabei, häufig unverschuldet, in der Kritik.

Ein negatives Lehrerbild hat auch in der deutschen Literaturgeschichte eine geradezu beklemmende Tradition.

Diese Tatsache wirft die Frage auf, wo denn literarisch die Darstellung *gelingenden* Handelns von Lehrpersonen geblieben ist. Wo findet man sie - Lehrpersonen mit der Fähigkeit, Interesse und Leidenschaft zu wecken, vertrauensvolle und empathische Beziehungen aufzubauen und sich durch eigenständiges Denken und Handeln auszuzeichnen?

Das vorliegende Lesebuch macht sich auf die Suche nach Textbeispielen gelingenden Lehrpersonenhandelns in der jüngeren Schweizer Literatur.

Aber heutzutage ein Lesebuch? Sind die Zeiten nicht längst vorbei, als Lesebücher das Leitmedium der literarischen Bildung waren? Ist der Gebrauch eines klassisch aufgebauten Lesebuchs heutzutage nicht geradezu unbeholfen in Anbetracht all der vielfältigen medialen Möglichkeiten, die sich didaktisch anbieten? Ist es nicht zu parzelliert, um Wirkung zu erzielen? Ist die Lückenhaftigkeit der Textausschnitte gegenüber dem jeweiligen Textganzen nicht stets unbefriedigend? Und wo ist der vorbildhafte Kanon geblieben, aus dem Lesebücher traditionellerweise schöpften?¹

Diesen berechtigten Fragen gegenüber gibt es indes nach wie vor gute Argumente, ein Lesebuch zu verwenden, auch als Lehrmittel. Es zeichnet sich aus durch einen klaren thematischen Fokus. Es bietet – nach dem Grundsatz „Vielfalt in der Einheit“ – auf knappem Raum eine grosse Diversität von Texten. Diese sind exemplarisch und repräsentativ ausgewählt und erlauben spontane, direkte Textvergleiche. Und häufig fördert das Lesebuch die Lesemotivation dadurch, dass es die Neugier auf die Situierung des Textausschnitts im Textganzen weckt und so zum Weiterlesen animiert.

Diese textsortenspezifischen Eigenschaften will das vorliegende Lesebuch nutzen.

Es präsentiert 19 Texte gelingenden Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in der jüngeren Schweizer Literatur. Sie sind jeweils eingebettet in ein kurzes biografisches Porträt der Autorinnen und Autoren, in eine Kurzbeschreibung des Kontextes, in dem sie stehen, sowie in einen Vorschlag für die Textbesprechung. Bereits im „Vorwort für Laien“ aus Gotthelfs Roman „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ von 1838, das der Textauswahl als Prolog vorausgeht, wird deutlich, wozu die

¹ Diese Fragen sind bereits ein Hauptthema in Siegfried Lenz' Roman «Das Vorbild» aus dem Jahr 1973 (Lenz 2022).

Auseinandersetzung mit den einzelnen Texten dienen soll: Die Leserinnen und Leser des Lesebuchs sollen die Erfahrung machen, dass die Beschäftigung mit dem Schicksal von Lehrerinnen und Lehrern in der Literatur die Fähigkeit sowohl zur Introspektion als auch zur Empathie fördert.

Das Lesebuch ist kommentiert. Es enthält in der Einleitung eine Begründung der These, dass Literatur nützlich ist für die pädagogische Praxis, beschreibt den Nutzen der Literatur als Lerngelegenheit spezifisch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und bietet didaktische Hinweise für den Gebrauch. Am Schluss des Buches findet sich als Quintessenz ein Blick auf die hauptsächlichen Merkmale, die in der Schweizer Literatur seit 1970 gelingendes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern kennzeichnen.

Das Lesebuch versteht sich primär als interaktive Onlinepublikation, die gegebenenfalls durch neue Texte aktualisiert wird. Sie ist als Website zugänglich über den Link **www.lehrpersonenhandeln-literarisch.ch**. Dort kann das Lesebuch auch als pdf-Datei heruntergeladen werden, und die jeweils aktuelle Druckfassung kann bei Bedarf auf dem Postweg als Buch bestellt werden.

Das Lesebuch entstand als Projektarbeit im Rahmen des DAS-Studiengangs „Schweizer Literatur und ihre Vermittlung“, der in den Studienjahren 2020/2021 und 2021/2022 unter der Leitung von Philipp Theisohn und Christoph Steier an der Universität Zürich stattfand.

1. Einleitung

1.1 Vom Nutzen der Literatur für die pädagogische Praxis

«Ich will nicht begreiflich, sondern fühlbar machen. Das ist, glaube ich, im Keim der Unterschied zwischen (...) Wissenschaft und (...) Kunst». (Musil 1981, 23) Diese Unterscheidung, die Robert Musil im Blick auf seinen Roman «Die Verwirrungen des Zöglings Törless» machte, bezeichnet präzise den Beitrag, den Dichtung bzw. Literatur in Ergänzung zur Erziehungswissenschaft zum Verständnis pädagogischer Praxis leistet. Wissenschaft begreift Phänomene, indem sie Argumente kognitiv abwägt und Begründungen liefert; Dichtung hingegen macht darüber hinaus Probleme «fühlbar», indem sie Phänomene sprachlich verdichtet und in ihren emotionalen Auswirkungen darstellt. Dabei illustriert sie nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern ist auch imstande, relevante pädagogische Erfahrungen sui generis zu produzieren, die erst im Nachhinein wissenschaftlich analysiert werden. Zugespitzt gesagt: Wissenschaft dient der Wissenserzeugung und Wissensvermittlung, Literatur dient darüber hinaus auch der affektiven Bildung.

Literatur ist zunächst eine Schule der Introspektion. Indem ich Handlungsweisen literarischer Figuren reflektiere, befrage ich mich selbst, wie ich zu diesen Handlungsweisen stehe. Diese Reflexion bestärkt meine Fähigkeit zur Introspektion und ist hilfreich auf der Suche nach der persönlichen Identität. Sie wirft Fragen auf wie: Sind auch andere Entwicklungen der Figuren möglich als die dargestellten? Unter welchen Bedingungen und mit welchen Folgen? Wie würde ich mich an der Stelle bestimmter Figuren verhalten? Mit welchen Folgen für die anderen Figuren und für mich selbst?

Literatur bestärkt auf der Grundlage von Introspektion auch meine Fähigkeit zur Empathie. Lesend erfahre ich Lebenswelten anderer und verstehe Perspektiven, die mir bislang fremd waren. Ich werde «dünnhäutiger für das, was anderen widerfährt» (Rieger-Ladich 2015, 10). Richard Rorty spricht in diesem Zusammenhang von einer literarisch bewirkten «Dezentrierung der Egozentrik» und bezeichnet den Roman als «Erlösung aus der Selbstbezogenheit» (Rorty 2003, 49).

Literatur hat als «intimes Erleben von Alterität» (Gumbrecht 2011, 23) ein beträchtliches, mitunter heilsames Irritationspotenzial. Sie fördert Unvoreingenommenheit und vermag Differenzverträglichkeit und Innovationsbereitschaft im Denken und Fühlen zu bewirken.

Ferner ist Literatur subjektiv. Sie stellt gesellschaftliche Bedingtheiten und Entwicklungen im Erleben Einzelner dar und wirkt nicht selten geradezu als Plädoyer für die Belange des Einzelnen gegen gesellschaftliche Zwänge. Auf diese Weise bestärkt sie die eigenständige moralische Urteilskraft und die Bereitschaft zu solidarischem Handeln.

Als Ausdruck dessen, wie sich gesellschaftlicher Wandel im Erleben Einzelner zeigt, kann Literatur zudem zu einem aussagekräftigen historischen Dokument werden und vermag wesentliche Beiträge zur Mentalitätsgeschichte zu leisten. Literatur ist ein Erkenntnismedium par excellence für

die «Gestimmtheit» einer Epoche.

Literatur kann sogar gelegentlich auch als Seismograf künftiger Entwicklungen wirken. Insofern macht sie nicht nur Gegenwartsphänomene fühlbar, sondern ermöglicht auch die Vorausdeutung auf Zukünftiges.²

Literatur ist selten eindeutig. Beim Lesen Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien zu erkennen und zu erleben, ist eines ihrer Wesensmerkmale. Auf diese Weise trägt sie zum Bewusstsein bei, dass, was ist, nicht alles ist (vgl. Adorno 1997, 364), und eröffnet stets von neuem Horizonte auf Utopisches.

Literatur als Fiktion ist imaginiertes Probehandeln. Sie kann Sachverhalte, Figuren und Handlungsverläufe nach Belieben zuspitzen, anreichern, zur Kenntlichkeit verzerren. Dadurch wird es möglich, dass sie «im Medium des Fiktionalen Aufklärung über die Welt des Realen» (Rieger-Ladich 2015, 8) betreibt. Literatur kann so gewissermassen als «wahrer» erlebt werden als die plane Beschreibung von Wirklichkeit.

Und Literatur ist sprachlich vermittelte Kunst. Sie verfügt über spezifische ästhetische Mittel, um in Ergänzung zur Erkenntnis «Fühlbarkeit» zu erzeugen: die sprachliche Gestaltung, der Stil, der Klang, der Rhythmus, rhetorische Figuren, die Wahl der Gattung und der Textsorte, Erzählmodus, Erzählperspektive, Verhältnis zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit, die Bezugnahme auf die literarische Tradition und auf weitere Werke usw. In der Literatur gerät stets die Erlebnisqualität in den Blick, die sich aus dem jeweiligen Verhältnis von Inhalt und Form ergibt.

1.2 Vom Nutzen der Literatur als Lerngelegenheit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Zentrum des vorliegenden Lesebuchs steht die Auseinandersetzung mit *gelingendem* Lehrpersonenhandeln. Diese Abgrenzung erfolgt sehr bewusst und ergibt sich kontrastiv vor dem Hintergrund, dass es in der deutschen Literaturgeschichte eine fast erdrückende Tradition negativer Lehrerbilder gibt. Beginnend im vergangenen Jahrhundert sind etwa, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zu nennen Direktor Wulicke und Dr. Mantelsack aus Thomas Manns «Buddenbrooks», Robert Musils «Die Verwirrungen des Zöglings Törless», Heinrich Manns «Professor Unrat», Frank Wedekinds «Frühlings Erwachen» (wo Lehrerfiguren mit den

² Vgl. dazu die These von Markus Rieger-Ladich, wonach die klassischen Internatsromane (etwa von Robert Musil, Hermann Hesse, Thomas Bernhard und Georges-Arthur Goldschmidt) ein ungleich realistischeres Bild der Gefahren des Internatslebens entwerfen als einschlägige pädagogische Abhandlungen und dass sie Fälle sexualisierter Gewalt der jüngeren Zeit gleichsam vorweggenommen hätten, ja dass diese bei entsprechender Lektüre sogar hätten verhindert werden können (Rieger-Ladich 2014, 363). Robert Musil schreibt 1937 ins Tagebuch, dass Reiting und Beineberg, die in seinem 1906 erschienenen Roman «Die Verwirrungen des Zöglings Törless» den Mitschüler Basini sadistisch quälen, die «heutigen Diktatoren in nucleo» seien (vgl. Musil 1976, 914).

sprechenden Namen Sonnenstich, Affenschmalz, Knüppeldick, Knochenbruch und Hungergurt auftreten...), Friedrich Torbergs «Schüler Gerber», Joseph Roths «Der Vorzugsschüler», Rainer-Maria Rilkes «Die Turnstunde» und Hermann Hesses «Unterm Rad». In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bringen etwa Alfred Anderschs «Der Vater eines Mörders» (im Fokus steht der Unterricht beim Vater des SS-Führers Heinrich Himmler), Martin Walsers «Ein fliehendes Pferd» (der Gymnasiallehrer Helmut Halm nimmt aus verletzter Eitelkeit den Tod seines Segelpartners in Kauf), Georges-Arthur Goldschmidts «Die Absonderung» (der Ich-Erzähler wird zum Opfer des wiederholten psychischen und physischen Missbrauchs durch seine Lehrer) und der erste Teil von Thomas Bernhards Autobiographie «Die Ursache» krasses Missverhalten von Lehrpersonen zur Sprache. Bertolt Brecht behilft sich im Rückblick auf die Qualität seiner Lehrer mit Ironie, wenn er schreibt: «Während meines neunjährigen Eingewektsseins an einem Augsburger Realgymnasium gelang es mir nicht, meine Lehrer wesentlich zu fördern...». (Brecht 1998, 177)

Im Zentrum der Lehrerkritik stehen ein unangemessenes und häufig unmenschliches Autoritätsgehebe, fachliche Inkompetenz, das Verfallensein an Lebenslügen sowie Selbstzufriedenheit und Konformismus von Lehrern als «Sachwaltern der fertigen Welt» (Sloterdijk 2001, 40). Auch im Werk der beiden Klassiker der modernen Schweizer Literatur finden sich immer wieder negative Lehrerbilder. So ist es in Max Frischs Drama «Andorra» der Vater, der seinen unehelichen Sohn Andri überhaupt erst zum «Juden» macht - er ist von Berufs wegen Lehrer. Friedrich Dürrenmatt führt im Theaterstück «Der Besuch der alten Dame» die Figur des Dorflehrers von Güllen als Beispiel für die Verführbarkeit und die Verlogenheit von Intellektuellen vor; und in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts fabrizierte er bei einem verregneten Ferienaufenthalt am Mittelmeer für seine Kinder teilweise sehr boshafte, ja grenzwertige Karikaturen, die keine Negativ-Klischees über das Lehrer-Sein auslassen (vgl. Dürrenmatt 1963). In der Generation nach Frisch und Dürrenmatt erhält die Negativität des Lehrerbilds eine neue Färbung. Gewissermassen im Sinn von Robert Walsers Diktum «An seinem Pult sitzt der Lehrer wie ein Einsiedler zwischen Felsen; die Wandtafeln sind schwarze, unergründliche Seen» (Walser 2010, 56), werden Lehrer nun weniger als Täter, sondern vielmehr als isolierte Opfer dargestellt (seitens der Behörden, der Kolleginnen und Kollegen, der Schülerinnen und Schüler, der gesellschaftlichen Verhältnisse generell). Zugespitzt gesagt: Der Fokus der Lehrerkritik wandelt sich vom gequälten Schüler zum kaputten Lehrer, etwa in Adolf Muschgs «Albissers Grund», Hermann Burgers «Schilten» oder Markus Werners «Zündels Abgang».

Die negative Tendenz des Lehrerinnen- und Lehrerbildes setzt sich in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende fort, so in Büchern von Jakob Arjouni («Hausaufgaben»), Norbert Niemann («Schule der Gewalt»), Markus Orths («Lehrerzimmer»), Kai Weyand («Schiefer eröffnet») und Juli Zeh («Spieltrieb»). Ulrich Rüdener betitelt seinen Beitrag in der «Zeit» vom 25. April 2012 über aktuelle Lehrerinnen- und Lehrerromane von Klaus Böldl, Jan Böttcher, Nina Grossmann, Anna-Katharina Hahn und Judith Schalansky mit «Lehrer am Rand des Abgrunds». In diesem Zusammenhang besonders zu erwähnen ist auch der jüngst erschienene Schulroman von Tonio Schachinger («Echtzeitalter», 2023). In der Schweizer Gegenwartsliteratur sind es unter anderen, Martin R. Dean («Falsches Quartett»), Adelheid Duvanel («Ein flaues Gefühl im Magen») Urs Faes («Und Ruth»), Christoph Geiser («Brachland»), Flurin Jecker («Lanz»), Matto Kämpf («Suppe, Seife,

Seelenheil»), Hansjörg Schertenleib («Offene Fenster, offene Türen») und Benjamin Wells («Becks letzter Sommer»), die in ihren Werken negative Lehrerbilder entwerfen.

Wenn das vorliegende Lesebuch demgegenüber vornehmlich «gelingendes» Handeln von Lehrerinnen und Lehrern aus der jüngeren Schweizer Literatur darstellt, verfolgt es - insbesondere bei der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden in der Aus- und Weiterbildung - die folgenden spezifischen Absichten, die über den oben dargestellten allgemeinen Nutzen der Literaturbetrachtung für das Verständnis pädagogischer Praxis hinausgehen bzw. sie präzisieren:

- Die Studierenden erfahren, dass Literatur relevante Aussagen über eine wertvolle Ausgestaltung ihres künftigen Berufsauftrags macht, und erleben somit eine Stärkung ihrer Professionalität.
- Sie setzen sich damit auseinander, was zu verschiedenen Zeiten in der Literatur als gelingendes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln beurteilt wurde.
- Als vom Dargestellten nicht nur professionell, sondern auch persönlich Betroffene entwickeln sie Interesse und Freude am literarischen Lesen.
- Sie schärfen den Sinn für die präzise Verwendung der Wortsprache als des nach wie vor wichtigsten Instruments der Didaktik.
- Da sich Literatur wesensmässig nicht nur an den Einzelnen wendet, sondern an ein interessiertes Publikum, erhalten sie Gelegenheit, miteinander ins Gespräch zu kommen, eigene Ansichten zu formulieren und auszutauschen und somit nicht nur bezogen auf das zur Debatte stehende Thema, sondern auch bezogen auf einen möglichst förderlichen Gesprächsstil voneinander zu lernen.
- Sie setzen sich mit positiven Gegenbildern zu den teilweise nach wie vor ungerechtfertigt kritischen Vorurteilen auseinander, welche die Gesellschaft der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern entgegenbringt.³

Dabei bedeutet der Fokus auf gelingendem Lehrerinnen- und Lehrerhandeln keineswegs Konformismus gegenüber Schule und Lehrberuf, wie sie sich aktuell präsentieren. Im Gegenteil: Wie die Auswahl der Texte zeigt (siehe unten), ist es in vielen Fällen gerade die Opposition gegenüber gängigen Vorstellungen von Schule und Lehrberuf, die gelingendes Lehrerinnen- und Lehrerhandeln erst zum Vorschein bringt.

³ Gemäss Markus Rieger-Ladich ist indessen der Entwurf positiver Lehrerinnen- und Lehrerbilder nicht die Aufgabe von Literatur: «Statt nach Bildern gelungener pädagogischer Praxis Ausschau zu halten, müsste es in erster Linie darum gehen, die blinden Flecken unserer Disziplin [der Erziehungswissenschaften, H.S.] zu erhellen – also jene Themen zum Gegenstand zu machen, die wir geflissentlich übersehen.» (Rieger-Ladich 2014, 362) Und Hans-Ulrich Grunder hält das Entwerfen von positiven Lehrerinnen- und Lehrerbildern durch literarisch Schreibende ohne weitere Begründung für «vermutlich spannungslos und literarisch uninteressant» (Grunder 1999, 8).

1.3 Didaktische Hinweise

1.3.1 Zur Auswahl der Texte

Das Lesebuch umfasst den Prolog und die 19 Texte von unterschiedlicher Länge in chronologischer Reihenfolge ihrer Entstehung. Mit zwei Ausnahmen (Claudia Storz und Roger de Weck) handelt es sich nicht um integrale Texte, sondern um Textausschnitte. Zwei Texte (jener von Fabio Pusterla und jener von Isabelle Flükiger) stammen aus der italienischsprachigen bzw. französischsprachigen Schweiz; beide liegen in deutscher Übersetzung vor.

Kriterien für die Auswahl der Texte waren der pädagogische Gehalt der Szene, die literarische Qualität, der Bezug zu den Professionskompetenzen (siehe unten), die unterschiedlichen Entstehungszeiten, die Berücksichtigung unterschiedlicher Unterrichtsstufen sowie die Greifbarkeit der Texte im Buchhandel und in Bibliotheken.

Der Textauswahl liegt ein weiter Literaturbegriff zugrunde. Erzählende Texte sind in der klaren Mehrheit; es finden sich darunter aber auch Essays (Saner, Bichsel), Reden (Bichsel, Hürlimann), Kolumnen (Bichsel, de Weck, Pusterla) und ein lyrischer Text (Bärfuss).

Eine spezielle Bedeutung kommt Peter Bichsel zu. Er hat sich von allen Schweizer Gegenwartsautorinnen und Gegenwartsautoren wohl am intensivsten und am längsten mit dem Handeln von Lehrpersonen auseinandergesetzt⁴; einschlägige Texte sind vor allem in den Sammelbänden «Schulmeistereien»(1998) und «Kolumnen, Kolumnen» (2005) enthalten. 1984 erklärte er in einem Interview: «Im Grunde bin ich Lehrer geblieben – ich bin ein sehr schulmeisterlicher Autor, ein Moralist.» (Bichsel 1984, 120) Er ist der einzige Autor, von dem mehrere Texte ins Lesebuch aufgenommen worden sind.

Der Begriff «Jüngere Schweizer Literatur» bezieht sich auf die vergangenen rund 50 Jahre. Die sogenannte «Achtundsechziger Zeit» blieb als Zäsur nicht ohne Auswirkungen auf das Verständnis des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns. Insbesondere A.S. Neills Buch «Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – das Beispiel Summerhill» aus dem Jahr 1960, aber auch die Publikationen von Paulo Freire («Pädagogik der Unterdrückten», 1970) und von Ivan Illich («Die Entschulung der Gesellschaft», 1971) führten zu grundlegenden Diskussionen über eine Neuausrichtung von Schule und Lehrberuf, wie sich dies wohl am ausgeprägtesten in Bichsels Texten aus jener Zeit zeigt. Die Mehrheit der ausgewählten Szenen stammt indes aus der Zeit nach der Jahrhundertwende; die kritischen Impulse in die Richtung einer «Demokratisierung» der Schule und die entsprechenden Implikationen für das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln sind indes auch in diesen neueren Texten mancherorts immer wieder zu finden.

Es ist bemerkenswert, dass mehr als drei Viertel der im Lesebuch enthaltenen Texte von Autorinnen und Autoren stammen, die selbst als Lehrpersonen ausgebildet worden sind und über Unterrichtspraxis verfügen (Bichsel, Saner, Blatter, Meier, Storz, Rohner, Burkart, Pusterla, Haller,

⁴ Jüngst sehr kritisch auch im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen im Gespräch mit Sieglinde Geisel (Bichsel 2018, 133-137).

Camenisch, Steiner, Weinmann). Es handelt sich hier also nicht um «Laien» im Sinne Gotthelfs, denen das Wesen und der Wert des Lehrberufs nahegebracht werden sollen, sondern um «Lehrerinnen- und Lehrerprofis», die – häufig in Authentizität beanspruchender Ich-Form - über Misserfolg und Erfolg auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen berichten.

Einer Präzisierung bedarf der Begriff «gelingend» bzw. «erfolgreich», der in diesem Lesebuch in Bezug auf das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln verwendet wird. Nicht immer sind die literarischen Figuren in den ausgewählten Texten mit ihren pädagogischen Intentionen erfolgreich; oftmals vermögen sie sich nicht durchzusetzen. In der Regel verweist ihr Scheitern dann aber unmissverständlich auf das, was ihre Autorinnen und Autoren als gelingend beurteilen. Und immer hat das Streben nach «Erfolg» in den ausgewählten Texten das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler zum Ziel.

1.3.2 Zur Bearbeitung der Texte

Im Anschluss an die einzelnen Texte finden sich jeweils sieben Fragen. Sie sind so offen wie möglich formuliert. Es sind in der Regel W-Fragen, nicht E-Fragen. Auf diese Weise soll der Gefahr begegnet werden, dass die kreative und selbstständige Textauslegung eingeschränkt statt angeregt wird und dass die Studierenden in ihrer Reflexion gegängelt werden. Indem die Fragen in der Diskussion unterschiedliche Sichtweisen auf den Text zu Tage fördern, tragen sie der prinzipiellen Mehrdeutigkeit von Literatur Rechnung. In der Regel bezieht sich mindestens eine der sieben Fragen auf die «Literarizität» der Szene, thematisiert also die Art und Weise, wie Inhalt und Form zusammenhängen. In *Anhang 1* finden sich unverbindliche Vorschläge zur Beantwortung dieser Diskussionsfragen.

Von besonderer Bedeutung für die didaktische Erschliessung der Texte ist das Dokument «Referenzrahmen für die Ausbildung von Lehrpersonen», das die Pädagogische Hochschule Luzern erarbeitet hat (vgl. Krammer et al. 2013). Es befindet sich in *Anhang 2*. Es enthält unter anderem die detaillierte Beschreibung von acht Handlungsfeldern⁵ sowie von zehn Professionskompetenzen von Lehrpersonen⁶. Auf diese Handlungsfelder und Professionskompetenzen nehmen jeweils die sechste und die siebte Diskussionsfrage zu den einzelnen Texten Bezug. Im Anhang 2 findet sich auch ein Vorschlag, wie genau die literarischen Texte mit den Handlungsfeldern und den Professionskompetenzen des Referenzrahmens verknüpft werden können (nach Möglichkeit mit dem Tool Mentimeter, vgl. www.mentimeter.com).

⁵ Handlungsfelder: 1. Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern, 2. Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft, 3. Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler, 4. Bereitstellen von Lerngelegenheiten, 5. Begleiten und Beurteilen der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, 6. Produktive Gestaltung der Zusammenarbeit in der Schule und mit Dritten, 7. Einnehmen der professionellen Rolle als Lehrperson in Schule und Gesellschaft, 8. Verstehen und Mitgestalten von Schulentwicklung und Schulsystem.

⁶ Professionskompetenzen: 1. Kompetenz zur Unterrichtsplanung, 2. Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verstehensorientierten und motivierenden Unterrichts, 3. Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung, 4. Diagnose und Beurteilungskompetenz, 5. Erziehungskompetenz, 6. Beziehungskompetenz, 7. Organisationskompetenz, 8. Reflexionskompetenz, 9. Kompetenz im Umgang mit Belastungen, 10. Berufsethische Kompetenz.

2. Texte

Prolog: Jeremias Gotthelf, «Vorwort für Laien». In: «Leiden und Freuden eines Schulmeisters», 1838

Autor



Bild: Johann Friedrich Dietler, https://de.wikipedia.org/wiki/Jeremias_Gotthelf

Jeremias Gotthelf (1797–1854) ist das Pseudonym von Albert Bitzios. Ab 1832 bis zu seinem Tod war er Pfarrer in Lützelflüh im Kanton Bern. Er verfasste zahlreiche Romane (z.B. «Uli der Knecht», 1846), Erzählungen (z.B. «Die schwarze Spinne», 1842), aber auch journalistische Schriften und Aufsätze. 1835 wurde er zum «Schulkommissär» für die 18 Schulen der Gemeinden Lützelflüh, Rüegsau, Hasle und Oberburg gewählt. Zehn Jahre später wurde er wegen politischer Differenzen von der Regierung aus diesem Amt entlassen. Gotthelf befürwortete die allgemeine Schulpflicht, bemühte sich um Alphabetisierung der bäuerlichen Bevölkerung, den Auf- und Ausbau des Volksschulwesens und die Verbesserung

der erst rudimentären Lehrerbildung. Pädagogisch stand er in der Tradition von Heinrich Pestalozzi, dem er 1826 persönlich begegnete. Er gilt neben Gottfried Keller als Hauptvertreter der literarischen Epoche des Realismus in der Schweiz.

Kontext

«Leiden und Freuden eines Schulmeisters» ist nach dem «Bauernspiegel» der zweite Roman von Gotthelf. Die fiktive Figur Peter Käser stellt als Ich-Erzähler seine Lebensgeschichte sowie seinen Werdegang und seine Erfahrungen als Primarlehrer im fiktiven Ort Gytwil dar. Schonungslos kommen dabei die unhaltbaren Zustände im Schulwesen und die miserablen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Schulmeister sowie deren untergeordnete gesellschaftliche Stellung zur Sprache.

Text

Vorwort für Laien

(...) Weil dieses Buch von einem Schulmeister handelt, so werden viele es nicht anrühren mögen. Es ist eine alte Mode, dass man die Nase rümpft, wenn man einen Schulmeister von weitem sieht, dass zu gähnen anfängt, wer nur von einem Schulmeister hört. Und doch ist ein Schulmeister akkurat ein Mensch wie ein anderer. Vielleicht trägt er einen kuriosen Rock, halb herrschelig, halb bäurisch, vielleicht schlenget er ihn auch auf apartige Weise; aber unter dem Rock im Herzen sitzt genau der gleiche Mensch wie unter des Ammanns, wie unter des Schultheissen Rock. In diesem Buche steht nun freilich beschrieben, wie der Schulmeister seinen Rock aparti schlenget; aber noch besser ist der Mensch beschrieben, der auch euch im eigenen Herzen sitzt. Schaut euch diesen Menschen recht an; vielleicht macht euch dessen Anblick milder gegen andere, namentlich gegen Schulmeister, strenger aber gegen euch selbst; dann hat dieses Buch auch für euch, Ihr Laien, reichlich Frucht getragen.

Gotthelf 1978 (Nachdruck), 336

Fragen zur Diskussion

1. Wie definiert Gotthelf den Zweck seines Buchs?
2. Welche Bedeutung sehen Sie darin, dass Gotthelf die Leser als «Laien» anspricht?
3. Worin liegt die Aktualität dieses Vorwortes?
4. Welche besonderen sprachlichen Merkmale kennzeichnen den Text?
5. Unter welchen bildungsgeschichtlichen Umständen hat Gotthelf den Roman geschrieben (vgl. etwa Grunder 2012)?

2.1 Peter Bichsel, «Die Volksschule – ein Geschäft ohne Partner», 1969. In: «Schulmeistereien»

Autor



Bild: Keystone, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schweizer-schriftsteller-peter-bichsel-100.html>

Peter Bichsel (*1935) besuchte das Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn und war von 1955-1968 als Primarlehrer tätig. 1965 machte er mit der Kurzgeschichte «Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen» Furore. 1968 erschienen die ersten von Hunderten von Kolumnen, seinem Hauptwerk, die ihn zu einem der bekanntesten Schweizer Gegenwartsautoren machten. Immer wieder behandeln sie aus einer pointiert gesellschaftskritischen Sicht Themen von Schule, Bildung und Erziehung. Daneben profilierte er sich auch als Essayist und Redner. Von 1974 – 1981 war er Berater und Redenschreiber von Bundesrat Willi Ritschard.

Kontext

Der Text ist ein Ausschnitt aus einem Essay, den Peter Bichsel 1969 veröffentlichte – also kurz nach seinem Ausstieg aus der Lehrtätigkeit.

Text

(...) Kürzlich machte ich in Deutschland eine Radioaufnahme mit Kindern, und ich versuchte, so wenig wie möglich den Lehrer zu spielen. Als ich das Band abhörte, erschrak ich sehr. Ich hatte mir als Lehrer eine fürchterliche Unart angewöhnt. Sozusagen jede Antwort eines

Kindes wiederholte ich in irgendeiner Form, meistens sogar in derselben, die das Kind gebrauchte.

Ich bin also in der Schule so autoritär geworden, dass ein Satz erst dann gültig ist, wenn ich, der Lehrer, ihn ausgesprochen und damit bestätigt habe. Der Satz des Kindes ist damit nur ein unverbindlicher Vorschlag, ein Gespräch mit dem Kind ist verunmöglicht, seine Beteiligung am Lernvorgang eine Farce.

Ich habe einmal in einer Primarschulklasse einen Schülerstreik erlebt. Ich wollte mit den Schülern eine Pflanze durchnehmen und hatte mich darauf nicht vorbereitet. Das sah dann so aus, dass ich wortreich meine Unkenntnisse überbrückte, ab und zu zum Pult ging und im Naturkundebuch nachlas. In der Klasse saß ein aufgeweckter Schüler, der sich sehr für Naturkunde interessierte, der zum Beispiel ein beachtliches Herbarium zusammengetragen hatte. Dass er ein bisschen unter Jähzorn litt, sei zum besseren Verständnis erwähnt. Jedenfalls sprang er plötzlich hoch, schimpfte etwas und verließ das Zimmer. Mir war klar, weshalb.

Ich brach nun meinen erbärmlichen Vortrag ab und befragte meine Schüler, was sie über das Verhalten ihres Mitschülers dächten. Das Resultat der Befragung war beschämend. Ohne Ausnahme verurteilten sie den Schüler und stellten sich auf die Seite von mir und meinem langweiligen Unterricht. Ich wusste nun, was weder Schüler noch Eltern von mir glaubten, dass ich ein autoritärer Lehrer war oder, um es mit den Worten Albin Zollingers zu sagen: »... keineswegs etwa durch das Mittel des Prügelstocks; so augenfällig stellte sich das nicht dar.«

Nun, ich musste den streikenden Schüler vor seinen autoritätsgläubigen Kameraden in Schutz nehmen. Er war im Recht, und als er zurückkam, musste ich mich entschuldigen.

Meine Entschuldigung würde allerdings in Lehrerkreisen mehrheitlich verurteilt. Ich hatte eindeutig einen schwerwiegenden Autoritätsverlust erlitten. Er wirkte sich zugunsten der Schüler aus, ich musste mich besser vorbereiten und Autorität durch Arbeit ersetzen. (...)

Bichsel 1985 (Nachdruck), 25-26

Fragen zur Diskussion

1. Wie definiert Bichsel die «Autorität» des Lehrers / der Lehrerin?
2. Wie wirkt so verstandene Autorität auf die Schülerinnen und Schüler?
3. Was halten Sie vom Entscheid des Schülers, unter den gegebenen Umständen den Unterricht zu verlassen, und was vom Entscheid der verbleibenden Schülerinnen und Schüler in der Klasse, sich gegen diesen Schüler zu stellen?
4. Inwiefern halten Sie die Entschuldigung des Lehrers beim Schüler für gerechtfertigt und angemessen?
5. Aufgrund welcher formalen Gestaltung liest sich der Text leicht, ist er attraktiv?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Kompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.2 Hans Saner, «Zwischen Politik und Getto», 1977

Autor



Bild: Keystone / Gaetan Bally, <https://www.swissinfo.ch/ger/alle-news-in-kuerze/der-philosoph--den-man-versteht--hans-saner-mit-83-jahren-gestorben/43789212>

Hans Saner (1934-2017) studierte nach einer seminaristischen Ausbildung und einer fünfjährigen Tätigkeit als Primarlehrer Germanistik, Psychologie und Philosophie in Basel. Er wurde Assistent und engster Mitarbeiter des Philosophen Karl Jaspers, dessen Nachlass er betreute. Seine Tätigkeit als freischaffender Publizist war geprägt von der Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen und ethischen Fragen und von dezidierten politischen Stellungnahmen.

Kontext

Der Textausschnitt stammt aus einem Essay, der in der Schweizer Lehrerzeitung unter dem Titel «Der Lehrer und die Politik» erschienen ist. Der Essay ist enthalten im Sammelband von Aufsätzen mit dem Titel «Zwischen Politik und Getto. Über das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft».

Text

(...) Falls (...) Erziehung in einer Demokratie auch Erziehung zur Demokratie sein soll, dann gibt es nur die Wahl, im Schüler behutsam, seinem Alter angemessen, den Willen zur künftigen Mitformung zu wecken. (...) Wie kann der Lehrer das tun? Ich glaube, auf drei Ebenen: nämlich durch seinen Unterrichtsstil, durch politische Inhalte und als politische

Gestalt. Die Schulklasse ist für das Kind meist der erste grössere Raum, in dem es sozialisiert wird. Der Unterrichtsstil in ihr prägt nachhaltig das künftige Sozialverhalten des Menschen. Der Lehrer muss sich deshalb fragen, ob er durch die Form seines Unterrichts künftige Demokratie entfaltet oder verhindert. Wenn es stimmt, was empirische Untersuchungen ergeben haben, dass nämlich der Lehrer bis zu 80 % aller Wörter im Unterricht spricht, also mehr als 30 mal so viel wie jeder Schüler, dass er täglich an die 200 lenkende Fragen stellt und in einer Stunde bis zu 100 Befehle erteilt, dann läuft schon allein durch die Sprache eine Walze über die Kinder hinweg, die sie jedenfalls nicht befreit. Wenn Leistungs- und Notendruck unausgesetzt auf den Schülern lasten, angemassete Autorität keiner Kritik Spielraum öffnet, dann wird sich ein selbständiges Denken nie entwickeln. Und wenn schliesslich die Praktiken des Wettbewerbs den Schüler ständig in die Vereinzelung treiben, dann werden Sozialisierung und Zusammenarbeit verhindert. Wir müssen also einen Unterrichtsstil entwickeln, der Gewalt abbaut, Kooperation fördert, kritisches Denken weckt und Entfaltung der Persönlichkeit ermöglicht. Ich meine keineswegs, dass dies eine total permissive Erziehung sei, aber eine Erziehung, die geordnete Freiheit in sich abbildet, die die Schüler in die Mitverantwortung einführt und sie dadurch Leistung, Gemeinschaft und Kritik bejahren lässt. (...)

Ein Lehrer, der politische Themen zum Gegenstand macht, sollte sich gewisse Voraussetzungen erarbeiten. Gut ist es, wenn er selber realpolitische Anschauungen hat, die man ja übrigens auch an ganz kleinen Geschehnissen gewinnen kann. Nötig wäre es, dass er darüber hinaus die grossen politischen Denker studiert, nicht bloss einen, sondern mehrere und Marx nicht ausspart. Wichtig wäre auch, dass er eine Ahnung von moderner Soziologie hat. Aber zentral ist, dass aus ihm ein politisches Engagement spricht, das ihn als politische Gestalt glaubwürdig macht. Ich meine nicht etwa, dass er aus diesem Engagement Propagandist werden soll. Weil es ihm im Schüler um etwas geht, das mehr ist als jedes politische Einzelziel, nämlich um die Herausbildung der politischen Urteilsfähigkeit, darf sein Denken nicht zur Propaganda werden, nicht zur Suggestion und nicht zur Schmeichelei. Aber er darf und soll seine Meinung bekennen, wenn er sie rational begründet und wenn er, um des Schülers willen, begründend sich auch zum Anwalt von Alternativen macht. Er bewährt sich darin, dass der Schüler dann prüft, ob er auch will, was sein Lehrer will, und vielleicht dagegen entscheidet. Dass er so seine politischen Einzelziele im Schüler auch preisgibt, ohne sie zu verleugnen, qualifiziert ihn zum politischen Erzieher.

Saner 1977, 41-44

Fragen zur Diskussion

1. Wie soll der Unterrichtsstil beschaffen sein, damit er zu selbstständigem Denken und zur Demokratie erzieht?
2. Welche Merkmale kennzeichnen hingegen einen Unterrichtsstil, der diesem Ziel entgegensteht?
3. Unter welchen Bedingungen ist es legitim oder gar angezeigt, dass eine Lehrperson gegenüber Schülerinnen und Schülern ihre politischen Überzeugungen offenlegt?

4. Was kennzeichnet einen Lehrer/eine Lehrerin als «politischen Erzieher»/«politische Erzieherin»?
5. Inwiefern sehen Sie weitere, über den Text hinausgehende Möglichkeiten, in den Schülerinnen und Schülern den «Willen zur Mitformung» des demokratischen Gemeinwesens zu wecken?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.3 Silvio Blatter, «Zunehmendes Heimweh», 1978

Autor



<https://www.nzz.ch/feuilleton/schriftsteller-silvio-blatter-ich-habe-keinen-stil-ich-suche-eine-geschichte-id.154246?reduced=true>

Silvio Blatter (*1946) stammt aus dem Freiamt im Kanton Aargau. Nach dem Seminar war er sechs Jahre als Primarlehrer in Aarau tätig und absolvierte darauf ein Germanistikstudium. Seit 1976 ist er freier Schriftsteller und widmet sich auch der Malerei. Er ist Autor zahlreicher Romane und Erzählungen.

Kontext

Der Roman «Zunehmendes Heimweh», aus dem die Szene stammt, ist der erste Teil der «Freiämter Trilogie», die Silvio Blatter bekannt gemacht hat (es folgten «Kein schöner Land», 1983, und «Das sanfte Gesetz», 1988). Die drei Romane sind durch die darin auftretenden Figuren und den Handlungsort miteinander verbunden. Einer der Protagonisten im Roman «Zunehmendes Heimweh» ist der Lehrer Hans Villiger, der nach längerem Aufenthalt im Ausland ins Freiamt zurückkehrt und dort eine Zeitlang Lur Heggli in seiner Klasse unterrichtet. Dieser ist in höchst prekären Familienverhältnissen aufgewachsen, seine Kameraden mobben ihn, und er wird schliesslich kriminell (Diebestouren, Androhung von

Gewalt). Er bricht aus dem Gefängnis aus, in das man ihn gesteckt hat, und wird im «Murimoos» Teil einer Gruppe von Outcasts. In die Enge getrieben, sucht er im Textausschnitt seinen ehemaligen Lehrer auf. Am Ende wird er - obwohl eigentlich entschlossen, sich zu stellen - auf der Flucht mit dem Motorrad von der Polizei angeschossen und ins Spital verbracht. Der Roman endet mit dem Wort «Zuversicht», das Hans Villiger in den Sinn kommt, als er erfährt, dass Lur nicht lebensgefährlich verletzt ist.

Text

(...) Sie haben mich im Murimoos erkannt, fragte Lur und nahm einen Schluck von dem angebotenen Tee; ihn verlangte nach dem heißen Getränk; nach Wärme. Den Schnaps ließ er noch unberührt; beide Hände schloss er um die heiße Tasse.

Ja, sagte Hans Villiger, es war das erste Wort, das er zu Lur sagte, und dabei dünkte es ihn, sie hätten schon lange miteinander geredet.

Aber sie haben mich nicht verpiffen?

Hans Villiger stopfte die ausgelöschte Pfeife nach, die Asche fiel in sich zusammen, er riss ein Streichholz an und strich es über den Pfeifenkopf, blies es aus und redete in die Schwaden hinein, stockend, weil er die Pfeife richtig in Brand saugen musste. Nein! Warum hätte ich es tun sollen? Ich bin kein Polizist!

Weil Sie mich nicht verpiffen haben, sagte Lur, bin ich gekommen. Er sprach leise, so, als würde er sich seines Zutrauens, das er bekundet hatte, und das ihn selber verwunderte, bereits schämen und auch schon darüber nachdenken, ob es nicht doch ein Fehler war, dass er diesen Lehrer aufgesucht hatte. Nun trank er auch Schnaps, leerte das Glas in kleinen Nippschlücken, aber ohne es wieder abzustellen, etwas hastig und nervös.

Hans Villiger setzte sich zu ihm an den Tisch, schaute ihm ins Gesicht und sagte: Und jetzt weißt du nicht mehr weiter?

Es war selbstverständlich, dass er Lur duzte. Es ging jetzt nicht um Förmlichkeiten. Da saß einer in der Tinte, und er musste wenigstens versuchen, ihm zu helfen.

Jetzt bist du am Ende, wandte er sich wieder an Lur, der keine Antwort gegeben hatte. Hans Villiger wollte ganz hart sein, um ihm keine falschen Hoffnungen zu machen: Es ist knochenkalt. Du kannst in der Gegend nirgends mehr hin, und wohin du sonst gehen könntest, weißt du ebenfalls nicht. Du hast dich herumgetrieben, zur Kälte kam der Hunger. Die Angst ist nie gewichen.

Lur legte die Hände auf den Tisch, sie zitterten ein wenig: Ich habe in Merenschwand geschlafen, zweimal in der Kammer meiner Großeltern, einmal in der alten Apotheke, dann in einer Waldhütte, sagte Lur und schaute Hans Villiger ins Gesicht. Und überall, fing Hans Villiger wieder an, hat man dich gesucht und verfolgt. Gehetzt. Alle haben sich gegen dich gestellt. So wenigstens hast du es empfunden.

Hans Villiger stand auf und ging zum Kühlschrank. Als er an den Tisch zurückkam, brachte er Käse, Butter, Speck und Brot. Iss, sagte er zu Lur.

Du hast das Gefühl, fuhr er fort, während Lur begierig von den Speisen ass, alles laufe gegen dich. Alle springen dich an, aber du bist nicht hart genug, sie abprallen zu lassen.

Verstehst du, fügte Lur hinzu, und es fiel ihm leicht, Hans Villiger zu duzen, für alles muss ich den Kopf hinhalten. Für alles, was man mir zumutet. Ich bin schon verurteilt, bevor ich etwas getan habe.

Du hast den Hals in der Schlinge, sagte Hans Villiger, du fürchtest, dass sie zugezogen werden könnte, und du weißt, dass sie einmal zugezogen wird. Wie der Aff in der Mondkapsel, kommst du dir vor. Hilflos und ausgesetzt.

Früher hast du dich immer mit Gewalt gewehrt, wenn du geglaubt hast, es habe dir einer ein Unrecht getan. Und zur Gewalt, die du erfahren hast, ist immer ein Gewalttäter gekommen, wie du selbst auch einer warst.

Aber jetzt ist das Ganze Gewalt, sagte Lur. Es treibt einem die Angst in den Bauch. Ich hätte nach Frankfurt abhauen sollen.

Nach Frankfurt, lachte Hans Villiger, in Frankfurt werden deine Probleme auch nicht gelöst.

Lur versteckte sich hinter seinem Schweigen. Hans Villiger liess ihm Zeit. Nochmals schnitt sich Lur eine Scheibe Brot ab, entrindete den Käse und ass mit einem Heißhunger, der nicht nachlassen wollte. Warum war er nicht nach Frankfurt gefahren? Mindestens den Versuch hätte er wagen können. Er fand keine Antwort. Hier kannte er die Dörfer, Bremgarten, die Menschen.

Plötzlich sagte er zu Hans Villiger: Du hast recht, hier weiss ich wenigstens, was ich von den Leuten erwarten kann. Nämlich nichts.

Das wäre mindestens ein Ansatz, ging Hans Villiger auf ihn ein. Bei Null kannst du anfangen. Er bot Lur eine Zigarette an, er hatte in der Schublade ein Päckchen für Besucher. Als er Lur die Streichhölzer reichte, wusste er, dass er ihm nicht helfen konnte, und sagte: Du kannst dich nicht gegen das Recht stellen, auch wenn es unmenschlich ist, du hast keine Chance. Stell dich der Polizei!

(...)

Du musst dich stellen, damit du bei Null anfangen kannst. Das ist immerhin eine Möglichkeit.

Hast du keinen Vater, der dir dabei helfen kann? Hans Villiger fragte ahnungslos, um die entstandene Pause zu füllen und das Schweigen zu lösen, das im Zimmer tickte und in das Lur sich sonst eingepuppt hätte, wie in einen Mantel, der Schutz vorgab und nichts als Kälte war.

Fünfzehnjährig war Lur, eben der Schule entlassen, er entsann sich genau, Hilfsarbeiter in einer Kunststofffabrik, noch zu jung, um die Lehre beginnen zu können. Er verfügte über eigenes Geld und gab es nach seinen Vorstellungen aus, nicht nach den Wünschen des Vormunds.

Es war Herbst, auf den Straßen lag das mürbe Laub. Da suchte Lur zum ersten Mal nach dem Mann, der sein Vater war. Ein Jenischer war mit einem Wägelchen, auf das ein Schleifstein montiert war, durch die Straßen gezogen, hatte an den Hausglocken geläutet und die aus den Fenstern schauenden Frauen um Scheren und Messer gefragt, die er für sie schärfen wollte. Lur sah den Wagen vor einem Wirtshaus stehen. Es war in Wohlen. Und sofort hatte er gedacht: in der Gaststube muss mein Vater sitzen.

Der Vormund hatte ihm bisher jeden Kontakt zu dem ihm ohnehin unbekanntem Mann untersagt; die Mutter verschwieg ihn beharrlich, die Grosseltern hätten ihn aus dem Haus gewiesen, wenn es ihm in den Sinn gekommen wäre, seinen Sohn einmal sehen zu wollen. Doch das war ihm gar nie in den Sinn gekommen.

Lur stand vor dem Wagen und befühlte den rauhen Schleifstein; er registrierte die Schädigkeit. Die Wagendeichsel war mehrfach zusammengeflickt, die Räder waren beschädigt.

Lur fasste Mut, es fiel ihm nicht leicht. Er stieg die wenigen Stufen zur Wirtschaft hoch und betrat die Gaststube.

Schummriges Dunkel. Das helle Tageslicht lag ihm noch in den Augen; er musste einen Augenblick lang in der Mitte des Raumes stehenbleiben, bevor er sich zurechtfinden konnte. Hinter der Theke stand die Serviertochter und trocknete Gläser. Ein Radio spielte. Außer seinem Vater sass kein Gast in der Wirtsstube, und sein Vater schaute nicht auf.

Lur fasste sich ein Herz und ging auf ihn zu, fragte aus Verlegenheit, ob nicht ein Platz frei sei. Dabei waren alle Plätze frei. Dann setzte er sich dem Mann gegenüber, der nicht einmal genickt hatte. Das war also sein Vater; er sass vor einem Glas Kaffee-Luz, hatte die Arme auf den Tisch gelegt, kaute an einem Stumpen, redete nicht.

Auch Lur fand keine Worte für ein Gespräch. Er fing an, von den Blättern auf der Straße zu reden, die dem Wagen in die Speichen geraten konnten und die Nabe verschmutzten. Dem Mann war das gleichgültig. Immerhin zuckte er mit den Achseln. Lur fragte nach den Geschäften. Der Vater winkte nur ab; darüber verlor er kein Wort.

Die Serviertochter kam an den Tisch; Lur bestellte eine Flasche Bier und fragte den Mann, ob er ihn einladen und ihm einen Kaffee offerieren dürfe.

Doch dieser verneinte. Seinen Kaffee könne er immer noch selber bezahlen, und den Schnaps ebenso. Dann bestellte er Kaffee-Luz bei der Serviertochter und starrte wieder vor sich hin. Er trug eine abgewetzte Jacke und ein kragenloses Hemd mit einem großen Flecken auf der Brust. Rasiert war er nicht; sein Haar eisengrau. Er war von kräftiger Postur, hatte grosse Hände, die das ganze Kaffeeglas umschlossen, und im Mund gelbliche, schadhafte Zähne. Seine Nase war scharf gebogen und etwas zu lang; die Stirn hatte tief eingegrabene Falten, sein Adamsapfel war kolbenhaft und bewegte sich rasch auf und ab, wenn er trank.

Betrunken war der Vater nicht, auch wenn er bestimmt schon einige Zeit in der Wirtsstube sass und schon mehrere Schnäpse getrunken haben mochte. Aber er war unansprechbar. Auch für einen Sohn, den er nicht einmal kannte, und Lur war bei dieser Begegnung nicht über ein Sie hinausgekommen.

Dieser Mann war sein Vater, aber sonst nichts. Er hatte mit seiner Mutter geschlafen, das war schon ein Fehler, und ihr ein Kind gemacht. Dieser Fehltritt sass nun leibhaftig als Sohn vor einem fremden Mann, den er gerne Vater genannt hätte. Aber dies, wusste Lur, wäre nun wieder sein Fehler gewesen. An eigene Fehler wiederum wollte dieser Mann bestimmt nicht erinnert werden. Lur trank, und doch suchte er im Gesicht des Vaters eigene Züge, Verwandtes. Er konnte es nicht finden. Blut zählt nicht, dachte er, es könnte auch ein anderer gewesen sein. Dieser Kerl war ja nicht der einzige Jenische, der als Messerschleifer herumzog. Lur hätte ihn jetzt nach seiner Klarinette fragen können, und ob er nicht früher manchmal an Samstagen und Sonntagen zum Tanz aufgespielt habe; doch er verschanzte sich hinter Bierglas und Schweigen. Der Vater hätte ihm vielleicht von diesen Tanzabenden, von seiner Klarinette und den Mädchen erzählt, auch von den Augen der Mädchen, von denen eines seine Mutter gewesen war. Damals war er jung, dieser Mann, dieser Vater, hatte schwarzes Haar und verstand es, Musik zu machen, die den Mädchen gefiel wie der dunkle Glanz in seinen Augen, wie sein Gesicht, in dem noch nicht der Zerfall gewohnt hatte.

So jedenfalls malte er sich das aus. Ein Grund mehr zu schweigen.

Dann bezahlte er, ging grusslos, und auch der Mann grüsste nicht.

An diesem Tag hatte er sich erstmals betrunken.

Nein, einen Vater hatte Lur nicht. (...)

Blatter 1978, 315-321

Fragen zur Diskussion

1. Wie lässt sich das Verhältnis zwischen dem Lehrer Hans Villiger und dem straffälligen Schüler Lur aufgrund des Dialogs in Villigers Wohnung kennzeichnen?
2. Was halten Sie von der Art und Weise, wie Villiger das Gespräch mit Lur gestaltet?
3. Wie begründet Villiger seinen Ratschlag an Lur, sich zu stellen?
4. Welche Handlungsalternativen hätten sich für Villiger mit welchen Wirkungen ergeben?
5. Inwiefern scheint Ihnen die Herleitung von Lurs Aussenseitertum und Straffälligkeit aufgrund seiner unglücklichen Beziehung zum Vater plausibel?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.4 Peter Bichsel (*1935), «Schreiben ist nicht ohne Grund schwer», 1979. In: «Geschichten zur falschen Zeit»

Autor

Siehe Autorenangabe und Foto beim ersten Text von Peter Bichsel (S. 13).

Kontext

Der Text ist der zweite Teil von einer der über 40 Kolumnen, die Peter Bichsel zwischen 1975 und 1978 im Magazin des Zürcher «Tages-Anzeigers» veröffentlicht hat.

Text

(...) Ich nehme mich nicht aus, auch ich habe gelitten unter der Rechtschreibung und bin dem Lehrer, dem meine Aufsätze trotz der Fehler gefallen haben, heute noch dankbar. Es war nur einer, in der sechsten Klasse, und ihm habe ich geglaubt. Ohne ihn hätte ich den Mut zum Schreiben für immer verloren.

Wir sind zwar stolz darauf - und das mit Recht -, dass bei uns sozusagen jeder lesen und schreiben lernt. Dass es jeder kann, ist bei uns eine Selbstverständlichkeit. Aber in der Schule wird nur Prüfbares gelernt. Also muss man auch die Selbstverständlichkeit des Schreibens prüfbar machen. Zum Schluss werden es wenige sein, die den Mut haben, ihr Können zu benutzen. So schafft man sich auf Umwegen die offensichtlich notwendigen Analphabeten.

Am Fremdsprachenunterricht lässt sich dieselbe Sache aufzeigen. Man lernt in der Schule nicht die Sprache, sondern ihre Schwierigkeiten, und dies nicht, weil es vorerst nottut, diese Schwierigkeiten zu kennen, sondern weil sie besser prüfbar sind als die Grundbegriffe. Etwas, das allen gehört - auch ein Wissen, das allen gehört -, gilt in unserer Gesellschaft nichts - also hindert man die einen zum vornherein daran.

Es scheint, dass man das einfacher machen könnte, indem man überhaupt nur den einen Teil schult, aber das würde nicht zum selben Erfolg führen.

Wenn man das so tut, wie wir es tun, erreicht man, dass jene, die es nicht können, die Könnner entsprechend bestaunen. Sie, die an den Schwierigkeiten gescheitert sind, können ermessen, wie weit sie von jenen entfernt sind, die diese Schwierigkeiten beherrschen.

Die Rechtschreibung ist nichts anderes als ein Repressionsmittel.

Ich möchte sie keineswegs in Bausch und Bogen verdammen, warum soll es sie nicht geben, aber sie wird überschätzt, und sie wird nicht für, sondern gegen die Lernenden eingesetzt. Man hat den Unterschied zwischen Analphabeten und Alphabeten nur etwas nach oben geschoben, aber keineswegs abgeschafft. Auch wenn das nicht absichtlich geschehen ist, hat das seine Gründe.

Nun gibt es Leute, die ernsthaft glauben, das Problem sei die Grossschreibung im Deutschen. Sie müsse abgeschafft werden, und dann sei alles gut. Sie unterschätzen unsere Prüfungsschule, denn wenn man einen Fehler weniger machen kann, dann werden die andern nur umso höher bewertet, der Unterschied wird noch etwas mehr nach oben verschoben. Nicht die Grossschreibung muss man abschaffen, sondern die Rechtschreibung. Ich bin dafür, dass wir sie den Typographen übergeben, den Fachleuten, den Liebhabern. Gut, ich weiss, einen Verlust muss man dabei in Kauf nehmen - von mir aus auch eine Verödung der Kulturlandschaft.

Aber unser Staat hat sich einmal entschieden - mit Gründen und zu Recht -, allen Leuten das Lesen und Schreiben beizubringen. Weshalb hindern wir sie dann mit Kleinlichkeit daran, das Gelernte zu benützen?

Im Übrigen - Rechtschreibung gibt es erst, seit die Schrift der »Gefahr« der allgemeinen Benützung ausgesetzt ist. Als erst wenige deutsch schrieben, gab es noch keine verbindliche Rechtschreibung. Das Schreibenkönnen an und für sich war damals elitärer Unterschied genug.

Eigenartig, dass man selbst eine Krankheit im Zusammenhang mit Rechtschreibung - einer Erfindung - bemüht: Legasthenie. Sie sei heilbar, sagt man, aber leider würden nicht alle Kranken erfasst und es seien viele. Weshalb behandelt man nicht alle wie bei den Pocken? Die Abschaffung der Rechtschreibung als Selektionsmittel wäre ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zur Einführung des Alphabets. Für Konservative vielleicht ein Verlust an ein bisschen Kultur, aber ein Zivilisationsgewinn wäre es bestimmt.

Wir neigen dazu, die Schreibstuben in Analphabetengegenden zu belächeln: der Liebende, der hingeht, um einen Brief schreiben zu lassen für die Geliebte, und die Geliebte, die dann hingeht, um sich diesen Brief vorlesen zu lassen.

Machen wir uns nichts vor, es gibt diese Schreibstuben auch bei uns; ich schreibe hier oft Briefe für Leute - und oft für Leute, die es selbst können, aber den Mut nicht haben dazu. Auch bei uns ist Schreiben nach wie vor ein Privileg, und es wird offensichtlich verteidigt wie andere Privilegien auch.

Pestalozzi - so denke ich - hat sich vom Lehren und Lernen jedenfalls mehr versprochen, und die Politiker, die nicht unschuldig sind daran, haben recht, wenn sie sich über unser dummes Volk beklagen. Aber sie haben nicht nur recht. Sie rechnen auch von Fall zu Fall damit. Das eine Mal hoffen sie, dass die Leute die Schrift beherrschen, das andere Mal hofft man auf Analphabetismus. Zwei Dinge auf einen Schlag, das hat man jedenfalls erreicht und wo käme man hin, wenn jeder auf Schriftliches schriftlich reagieren könnte

Im Übrigen, ich meine nicht Rechtschreibung, ich versuchte es nur daran zu erklären, ich meine Sprache.

Bichsel 1979, 104-106

Fragen zur Diskussion

1. Wie begründet Bichsel die Behauptung, dass Rechtschreibung ein Repressionsmittel ist?
2. Welche Wirkungen werden der Rechtschreibung als Repressionsmittel zugeschrieben?
3. Der Textausschnitt operiert in weiten Teilen mit Verallgemeinerungen. Welche erscheinen Ihnen problematisch?
4. Wie lässt sich die Vehemenz begründen, mit der Bichsel gegen die Rechtschreibung anschreibt?
5. Rechtschreibung steht für Peter Bichsel als pars pro toto für Sprache generell. Inwiefern sind Ihnen weitere sprachliche Herrschaftsmittel bekannt (Beispiele)?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.5 Peter Bichsel, «Wissen ist Widerstand», 1981. In: «Schulmeistereien»

Autor

Siehe Autorenangabe und Foto beim ersten Text von Peter Bichsel (S. 13).

Kontext

Der Text ist ein Ausschnitt aus einer Ansprache, die Peter Bichsel 1981 aus Anlass des Jubiläums zum 50jährigen Bestehen der «VPOD-Sektion Lehrer» in Zürich gehalten hat.

Text

(...). Es ist eine eigenartige Sache, dass die Schule immer wieder von der Lernunwilligkeit der Schüler ausgeht. Die Klage der Lehrer über unsere Lernunwilligkeit begleitet unsere ganze Schulzeit von der Volksschule bis zur Universität: »Die Schüler sind zu faul, die Studenten sind zu faul, niemand will lernen.« Dabei treten in die erste Klasse der Volksschule lauter Lernwillige ein, und es sind nicht nur Lernwillige, es sind auch Lernfähige. Sie haben grosse Erfahrungen im Lernen, sie haben nicht ohne grosse Anstrengungen sitzen gelernt, stehen gelernt, laufen gelernt, reden gelernt. Sie verstehen praktisch vom Lernen mehr als ihr Lehrer, der sein eigenes Lernen längst vergessen hat, der an seine eigene Schule keine Lernerinnerungen hat, sondern nur Prüfungserinnerungen und Erfolgserinnerungen: er ist durchgekommen.

Die ersten Stunden in der Volksschule beginnen mit Beleidigungen. Der Erstklässler hat erwartet, dass er mit seinem Schuleintritt jetzt auch zu den »Grossen« gehöre. Er begegnet nun aber einem kindischen Gesprächston, wie er ihn von seiner Mutter zu Hause längst nicht mehr kennt. Er lernt nicht - was ihm versprochen wurde - das A und das B und das C, sondern er wird mit kindischen Spielen zum Lernen verführt. Er wird von Anfang an wie einer behandelt, der nicht lernen will. Er wird vorerst zur Lern-Unwilligkeit verführt. Man nennt das Didaktik oder Methodik, und diese Methodik hat Methode: Würde man von der menschlichen Lernwilligkeit ausgehen, dann könnte man dem Schüler nur den Lehrstoff vermitteln, dann wären letztlich Lesen und Schreiben so viel wert wie Gehen, Stehen und Sprechen. Auch diese drei Dinge tun wohl nicht alle Menschen gleich, aber man wertet das Gehen nicht zum vornherein. Würde die Schule nun die natürliche Lernfähigkeit übernehmen, dann ließen sich die Resultate nicht werten und prüfen. Die natürliche Lernfähigkeit ermöglicht keine Selektion. Gelerntes ist letztlich nicht prüfbar.

Ohne Lernunwilligkeit keine Selektion. Wo nicht etwa der Stoff, sondern die Lernwilligkeit und die Arbeitsleistung geprüft werden sollen, da muss vorerst die natürliche Lernwilligkeit abgebaut werden. Eine natürliche Fähigkeit muss durch Arbeit ersetzt werden. Man lernt in der Schule nicht Dinge und Sachen, sondern man lernt in der Schule das Arbeiten. Man lernt, dass Arbeit unangenehm ist, im Schweisse unserer Angesichter stattzufinden hat, und

deshalb, nur deshalb, Gott wohlgefällig ist. Man lernt in der Schule, dass man sich durchzusetzen habe: durchzusetzen gegen wen? Gegen die andern: einmal als Nation, alle Schweizer gegen die faulen Ägypter, und dann auch selbstverständlich als einzelne, jeder gegen jeden. Ohne Konkurrenz keine Arbeit: ein Volk von gleich gut Lesenden wie etwa einigermassen gleich gut Stehenden, das wäre für die freie Marktwirtschaft untauglich und für den sozialen Bruttosozialproduktstaat auch. Wer nur das Lesen lernt, der lernt noch lange nicht, sich zu Tode zu krampfen.

Die Selektion ist früh abgeschlossen, mit etwa drei Schuljahren sind die Fronten im Grossen Ganzen abgesteckt. Die Schulversager erkennen sich selbst bereits als Schulversager. Die Sieger sind die Systemwilligen, nämlich jene, die ihre Lernwilligkeit durch Arbeitswilligkeit ersetzt haben. Die Schule ist eine Arbeitserziehungsanstalt. Sie ist - im Unterschied zu Anstalten, die man offiziell so nennt - sehr erfolgreich. Die Schweizer können arbeiten, die ganze Welt weiss das. Das Bruttosozialprodukt ist nicht nur blödsinnig, sondern auch die Grundlage des Sozialstaates. Die Abhängigkeit vom Bruttosozialprodukt erübrigt Diskussionen über Menschlichkeit. Und wer will das anders. Das ist doch alles gut.

Das wollen wir! Was wollen wir sonst?

Vielleicht doch noch einiges mehr.

Die Abschaffung der Kinderarbeit im 19. Jahrhundert war nur gegen harte Widerstände der Arbeitgeber möglich. Ganz abgesehen von der Ausbeutung: diese Kinderarbeit war auch als »Schule« gedacht. Man hat das Arbeiten früh zu lernen; wer es nicht als Kind lernt, der lernt es nicht mehr. Auf die voreilige Ausbeutung der Kinder hat man verzichtet, auf die Arbeitserziehung konnte man nicht verzichten. Eltern wissen, wie überbelastet selbst Volksschüler sein können. Ich habe kürzlich mit einer Mutter zusammen die rein schulische Wochenarbeitsleistung eines zehnjährigen Mädchens (eine ausgesprochen gute, vielleicht etwas zu gewissenhafte Schülerin) ausgerechnet. Seine Arbeitsleistung (Schule und Hausaufgaben) machten eine Wochenleistung von über 50 Stunden aus. Gäbe es noch die Kinderarbeit, kein Unternehmer könnte sich das leisten. Die Arbeitserziehung wird von der Schule gründlicher geleistet. Der Verzicht auf die voreilige Ausbeutung der Kinder durch die Industrie hat sich gelohnt.

Schülerarbeit im 20. Jahrhundert ist der Ersatz für die Kinderarbeit im 18. und 19. Jahrhundert. Hier kann das Manchestertum noch wilde Orgien feiern. Schülerarbeit untersteht keinem Gesamtarbeitsvertrag. Ausgerechnet der Schüler ist der einzige in unserem Staat, dem keine Höchstwochenstundenzahl garantiert wird. Seine Arbeitsbelastung ist unkontrollierbar. Er ist nicht einmal dem Heimarbeitergesetz unterstellt. Die Forderung von Gymnasiasten nach einer 40-Stunden-Woche würde wohl mit Entsetzen entgegengenommen werden. Ein Schüler hat zwar seine Freizeit, aber er benützt sie auf eigene Verantwortung, sie ist ihm nicht garantiert. Er hat sich selbst zu entscheiden, ob er sich Freizeit leisten kann oder ob er »lernen«, nämlich arbeiten muss. Seine Freizeit hat mit Freiheit noch weniger zu tun als die Freizeit des Industriearbeiters. Er wird seine Freizeit immer unter dem Gewissensdruck der nicht oder mangelhaft geleisteten Arbeit verbringen.

Genau dieser Gewissensdruck ist das eigentliche Lehrziel unserer Schule. Dieser Gewissensdruck ist notwendig für eine Wirtschaft, die Wachstum als notwendig erachtet. Ich

habe dazu keine Alternative. Ich halte es für sinnvoll, Menschen auf das Erwerbsleben vorzubereiten, und man muss sie wohl auf jenes Erwerbsleben vorbereiten, das wir haben. Die humane Forderung, dass der Schüler nicht einfach den Stoff, sondern am Stoff lernen soll, ist also bereits erfüllt. Und nicht nur bereits erfüllt, sondern auch bereits besetzt.

Arbeit, das muss auch gesagt werden, ist nichts Negatives. Jeder Mensch und unter allen Bedingungen hat das Arbeiten zu lernen. Meine Ausführungen über die Arbeitserziehungsanstalt Schule sind nicht kritisch, sondern nur feststellend gemeint. Kritisch sind nur meine gewerkschaftlichen Überlegungen in Sachen Gesamtarbeitsvertrag und Heimarbeitergesetz. Und dass sogar ich selbst diese beiden Begriffe im Zusammenhang mit Schülern als komisch empfinde, das macht mich traurig.

Ich kenne die Frage, und ich finde sie berechtigt: »Wo ist die Alternative?«

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, ich fürchte, es gibt diese Alternative nicht. Ich fürchte, Schule wird, wo auch immer und unter was für Umständen, ein Dilemma bleiben. Damit hat sich der schlechte Lehrer abzufinden und der gute Lehrer auseinanderzusetzen. (...)

Bichsel 1985 (Nachdruck), 15-19

Fragen zur Diskussion

1. Was halten Sie von der Behauptung Bichsels, dass die ersten Stunden in der Volksschule für viele Kinder mit Beleidigungen beginnen?
2. Welche Faktoren behindern gemäss dem Textausschnitt die Lernwilligkeit der Schülerinnen und Schüler?
3. Welche Rolle spielt dabei die schulische Selektion?
4. Inwiefern erscheinen Ihnen die Ausführungen zur Belastung der Kinder in der Schule zutreffend und aktuell?
5. Inwiefern teilen Sie die Einschätzung Bichsels am Schluss des Textausschnitts, dass seine Kritik an der Schule – aller zugespitzten Negativität zum Trotz – ohne Alternative ist?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.6 Helen Meier, «Lichtempfindlich», 1984. In: «Trockenwiese»

Autorin



Bild: Verlag, <https://www.saiten.ch/mitleidloses-laecheln/>

Helen Meier (1929–2021) war nach dem Besuch des Lehrerinnen- und Lehrerseminars Rorschach einige Jahre als Primarlehrerin tätig. Es folgten Auslandsaufenthalte und Sprach- und Pädagogikstudien an der Universität Fribourg sowie ein Einsatz bei der Flüchtlingshilfe des Schweizerischen Roten Kreuzes. Nach mehreren Jahren als Sonderschullehrerin in Heiden lebte sie von 1987 bis zu ihrem Tod als freie Schriftstellerin in Trogen.

Kontext

Die Erzählung «Lichtempfindlich», welcher der Text entstammt, ist Teil des Erstlings von Helen Meier, des Geschichtenbands «Trockenwiese». Die Erzählung wurde 1984 am Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb in Klagenfurt prämiert. Sie enthält die Beziehungsgeschichte zwischen einer namenlosen Sonderschullehrerin und dem in sie verliebten, physisch und geistig beeinträchtigten Schüler Michael. Der Junge wirbt um die Lehrerin, bedrängt sie und später auch ihren Geliebten. Als der Geliebte Michael bei der Polizei anzeigt, weil dieser sein Auto beschädigt hat, trennt sich die Lehrerin von ihm und stellt sich auf die Seite des Schülers.

Text

(...) Ich will zum Bauer, schrie er aus seinem Zimmer, die Mutter sagte nein, mach deine Leseaufgabe, der Knabe warf den Hocker an die Wand. Die Mutter kam herein, schüttelte ihn, schlug ihn, der Knabe brüllte, er wälzte sich am Boden, polterte mit den Füßen an die Wand. Dann setzte er sich an den Tisch. Er sah das Gewirr der Buchstaben, nach links, nach unten, quer, schräg, die runden, geschweiften, offenen Bogen, sein Gehirn tastete die Formen ab, suchten den Ton, durch eine verstopfte Röhre wand sich der Laut zu seinem Mund, rutschte von den steifen Lippen, der schweren Zunge in den Rachen, der sich zusammenkrampfte, als begannen entzündete Schleimhäute zähen Schleim abzusondern. Er schneuzte sich, hustete. Lies laut, rief die Mutter aus dem Nebenzimmer, der Knabe versuchte die Laute aneinanderzuhängen, sie waren sperrige Klötze.

(...)

Ich sitze Ihnen gegenüber, so sehe ich Sie besser, sagte der Knabe zur Lehrerin, die mit der Gruppe der Lernbehinderten zum Skifahren fuhr. So eine schöne Kappe haben Sie, so weiche feine Härchen. Jetzt fahre ich immer hinter Ihnen, und Pumuckel sage ich Ihnen. Und dann fahren Sie immer hinter mir her, und wenn Sie stürzen, helfe ich Ihnen auf. Wo ist Isabell, sagte die Lehrerin. Isabell ist nicht mehr da, wer hat Isabell gesehen. Isabell trägt eine rotblauweissgestreifte Mütze, eine rote Jacke und hellblaue Hosen, nein, dunkelblaue, sagten die Mädchen, die Knaben sagten, einen Plüschbären hat sie an den Skistock gebunden, das dumme Weib, und fahren kann sie auch nicht. Die Lehrerin schickt die Kinder im Postauto allein ins Dorf hinunter, du fährst jetzt auch zurück, sagt die Lehrerin. Nein, sagt der Knabe, ich helfe Ihnen suchen. Nein, du gehst, es wird Zeit, dass du heimkommst, nein, sagt der Knabe, niemand ist daheim, nur die blöden Schwestern. Du fährst, nein, zwei können besser suchen, dann gehst du zuerst in die Wirtschaft und telephonierst, weisst du die Nummer, klar, sagt der Knabe. Er nimmt ihre Hand, er drückt sie fest und fester, hör auf, sagt sie, du zerquetschst mir die Finger, er reicht ihr bis zum halben Oberarm. Die Lehrerin und der Knabe fahren noch einmal mit dem Lift zur Bergstation, Michael lacht, aufgeräumt zeigt er seine starken, etwas unregelmäßigen Zähne. Sie müssen keine Angst haben, sagt er, das dumme Weib finden wir schon wieder, sonst gehen wir an ihre Beerdigung und singen ein Lied. Sie fahren gesondert die beiden breitgewalzten Abfahrten hinunter, bleiben stehen, rufen. Die Lehrerin hört Michaels Rufe vom entfernten Hang herüberschallen, als rufe ein einsamer Geisshirt, liebevoll, verärgert, lockend, beschwörend, zuletzt jauchzend, den Anlass seines Rufens längst vergessen. In diesem lauten Ausströmen der Luft aus der Kehle, in die flügelhaften Laute sich werfend, sich wiederfindend, als ein sonderbar Gestärkter. Wie die Lehrerin unten ankommt, winkt Michael ungestüm mit den Skistöcken. Die Pistenwache erreicht die Station, ein kleines Mädchen hätte man bestimmt gesehen. Wenn sie dort oben, wo der Hang sich verzweigt, ins Wäldchen hinuntergefahren wäre, mit ihrer breitbeinigen Fahrweise, unfähig anzuhalten, einmal in Fahrt geraten, die Arme fuchtelnd, das Gesäß nach hinten gestreckt, die Beine steif verkrampft? Völlig ungefährlich dort oben, keine Felsen, sie kann höchstens in einen Stamm hineingefahren sein. Nicht die, sagt Michael, die hat Angst allein im Wald, auf der Schulreise hat sie doch geschrien wie ein Schwein. Ich habe immer

gesagt, bleibt in der Gruppe zusammen, aber es wurde halt wieder einmal nicht gehorcht, sie versucht, Angst und Ärger aus der Stimme zu halten, Michael meint, dass wir froh seien, wenn diese Gans nächstes Jahr fortkomme. Es dämmt. Der Pistenwart anbietet sich, das Liftchen noch einmal fahren zu lassen, zum Wäldchen hinauf. Sie fahren. Sie stapfen durch das Gehölz. Hier, sehen Sie, sagt der Knabe, eine Rehs pur, zu uns kommen sie bis in den Garten und fressen die Rosenstöcke ab. Dabei meint man immer, diese kleinen Kinderhügel seien ungefährlich und es könne nichts passieren, sagt die Lehrerin. Die ist sicher heimgegangen, sagt Michael. Sie ist daheim, ruft die Lehrerin, den Hörer in der Hand, aus dem Bretterhäuschen, sehen Sie, sagt der Knabe, manche Weiber sind dumm, ja, antwortet sie, sie sitzt beim Nachtessen und wir frieren uns hier die Füße ab, komm. Der Knabe hakt seinen Arm in den ihren, schiebt die Mütze zurecht und blinzelt schräg zu ihr hinauf. Er müsse noch die Kaninchen füttern und beim Abendgottesdienst Altardienen. Das alles noch heute, sagt die Lehrerin, sich plötzlich erschlafft fühlend. Ja, ja, sagt der Knabe, du bist sehr kräftig, meint sie, das mach ich gern, sagt er, bald hatte er Junge, ob sie eines wolle, nein, sagt die Lehrerin, aber danke für deine Hilfe, schon recht, meint er.

Beim Altardienen, was musst du machen? Die Hostien bereitlegen, das Altargewand aus dem Kasten holen, ihm beim Ankleiden helfen, das Weihrauchfass einfüllen, die Krüglein, die Kissen bereitlegen. Weißt du, wie gerne ich als Kind Altardiener geworden wäre? Das durften nur die Buben werden.

(...)

Was lernst du im Religionsunterricht? Ja, das ist schwer, ich kann nicht lesen, was der Pfarrer austellt, aber er erzählt mir's. Was ist ein Symbol? Ja, das ist schwer, sagt die Lehrerin, wart einmal, wenn die Schwestern mit dir streiten, du reißt ihnen Haare aus, nachher schenkst du ihnen deine Schokolade, so ist das ein Symbol dafür, dass du sie wieder magst. Die mögen mich nicht, sie sagen, sie müssten sich schämen mit mir, denen schenk ich keine Schokolade, die sind zu dick und lachen immer so blöd.

(...)

Wo ist Michael, sagte die Lehrerin, ach der, sagten die Kinder, der hat fotografiert, der weiß den Weg. Sie war mit der Klasse am Erdkrötenweiher gewesen, der braune Tümpel voll von zappelnden, plumpsenden, aufeinanderhockenden, zu Haufen aufeinanderhüpfenden Tieren, aus Erdlöchern gekrochen, der Feuchtigkeit zustrebend, die sich am Drahtgitter abmühten, an der Böschung rückwärtsfielen, zwischen dem abgestandenen Gras verschwanden. Aus dem Wasser stiegen schmatzende Blasen, in der Luft das stete Quaken. Die Buben schoben den Mädchen die Kröten unter die Nackenhaare, die Feinen kreischten und sprangen über die entrindeten Stämme, erdverkrustet aufgestapelt, vor den weiten Lücken des mager gewordenen dürren Waldes. Es war ihr recht gewesen, dass der Knabe sich bei den Nachzüglern aufgehalten hatte, nicht stets an ihre Oberschenkel puffte, der lästige Kerl, dort wo die Schlenderer waren, die Händel anzettelten, rauften, ab und zu im Unterholz verschwanden, die, welche den Mädchen in die Hinterbacken kniffen, Tannzapfen in die Blusen warfen, bei ihnen waren auch die Mädchen, die sich entrüsteten, keiften und das alles gernhatten. Die Lehrerin machte sich auf den Weg nach dem Weiher, um Michael zu suchen.

(...)

Der Knabe sitzt auf dem Rand des Schweinetrogs mit übereinandergeschlagenen Beinen, den Kopf auf einen Arm gestützt, er schaut schräg zu ihr hinauf, grinst. Es gibt nur mehr Hunde und Katzen auf der Welt, sagt sie. Sie reisst seine Mütze weg, greift in das Gestrüpp seines Haares und gibt ihm eine Ohrfeige. Der Knabe krümmt sich, streicht mit der flachen Hand über die Wange. Entschuldigung, sagt sie, aber kann man euch denn nie allein lassen. Ich wollte nur schauen, ob Sie mich suchen kommen. Ja natürlich, alle muss ich suchen, jedem muss ich nachspringen. Ja, sagt der Knabe, ich wollte schauen, ob Sie mir auch nachspringen.

Nach dem Elternbesuch meinte die Lehrerin, dass Michael jetzt einmal vernünftig sein und sich seinem Alter entsprechend verhalten solle, warum er seinen Schwestern die Bücher verstecke, ihnen Würmer ins Bett lege, warum er so kindisch täte und mit den Füßen an die Wand schlage, also, wie alt er jetzt sei, und dass ein bald Zwölfjähriger nicht mehr solche Sachen mache. Wie alt sind Sie, Pumuckel? Ich verbiete dir, mir Pumuckel zu sagen, ich bin viel älter als du, ich könnte deine Großmutter sein. Nein, sagte der Knabe, das glaub ich nicht, eine Großmutter gibt keine Schule, ich weiß, wie alt Sie sind, siebzehn. Was hast du da wieder gemacht, sie nahm seine Hand, strich ihm über den Handrücken, verweilte beim Heftpflaster. Wir haben einen jungen Hund, der ist verrückt, sagte der Knabe. So, sagte die Lehrerin, ich habe keinen Hund gesehen, also, wenn der junge Hund älter wird, braucht er Fleisch, lass uns rechnen. Der Knabe benetzte die schnell tupfenden Finger mit der Zunge und zählte. Wenn ich die Finger in den Mund nehmen müsste, würde ich sie zuerst waschen. Ich habe sie gewaschen, schrie der Knabe, er schmetterte die Schulzimmertüre zu, gab ihr einen Fußtritt. Fußstritte ergäben Strafaufgabe, meinte die Lehrerin, Pech für die Schweiz, sagte der Knabe.

(...)

Hör einmal auf und schlaf, ruft die Mutter. Der Knabe versucht sich ruhig zu halten, stochert mit den Füßen im Deckbett, zerknüllt die Kissenzipfel. Er steckt den Daumen in den Mund, schläft ein. Ein Wind trägt ihn lautlos über eine kahle nächtliche Landschaft er gleitet hoch als Segler über rötliche Felsen, an denen Blitzlichter zucken, fern am Himmel glänzt ein Lichtstreifen, als gehe dort die Sonne auf. Es ist der wortferne, unverständene Traum altersloser Seele, unscheinbare Saat im Boden liegend. Der Wecker pummert an sein Ohr. Er steht leise auf, zieht die Pijamahosen hoch, greift nach der Taschenlampe, tastet sich zur Tür. Mit den Zehen stößt er ans Treppengeländer, er horcht. Die Stufen quietschen nicht, er stolpert nicht, er ist behend, in der Turnstunde, sagt die Lehrerin, bist du schnell wie ein Wiesel. Also wieselig schlüpft er ins Wohnzimmer, zur Wohnwand, nimmt die Kamera. Er kennt sich aus, selbst bei der modernsten Ausgabe, die der Vater hat, du verstehst zwar nichts davon, sagt er, aber schau, das ist die X 500 mit Zeitautomatik, Sucher mit Belichtungsinformation. Der Knabe reißt den Film heraus, er nimmt sich nicht mehr vor Geräuschen in Acht. Langsam zieht er den Streifen unter dem Glas der brennenden Taschenlampe über seinen zitternden Oberschenkel. Der Film kringelt sich zu seinen Füßen, der Lichtschein fährt an die Decke. Er versucht ihn aufzurollen, verhaspelt sich, wird ungeduldig, er stampft auf dem Ding herum, es lässt sich nicht zerstampfen. Er geht achtlos in sein Zimmer zurück und wirft den Kunststoff unter sein Bett. Was ist, ruft die Mutter mit Schlafstimme, ich hab den Scheißer, sagt der Knabe, wie redest du wieder, sagt die Mutter. Er hört sie aufstehen, in den Gang gehen, dann den Schalter der Nachttischlampe.

Hör mir gut zu, sagte die Lehrerin, spitz deine Ohren und lies mir's nach: Die Sonne geht im Osten auf und im Westen geht sie unter, im Osten liegt Weissenbach und im Westen liegt Ochsenrüti, die O und die W musst du gut aussprechen. Sauhund, sagte das Mädchen, was ist, sie formte ihren kleinen Zeigefinger und noch kleineren Daumen zu einem Ring und fuhr schnell mit dem gestreckten Finger der andern Hand in den Ring hinein und heraus, so macht Michael, sagte das Mädchen, du spinnst, du hast wohl einen Vogel, sagte der Knabe. In Sommernächten, da geht vieles vor, die Menschen wollen kaum zu Bett, Vorhänge wehen, wer will da schlafen, wenn auf den Straßen geholt wird, die Motorräder heulen, die Stillen in den Gärten sind, Heugerüche schnaufen, im Dunkeln sitzen, wer sich erst ans Dunkel gewöhnt hat, sieht allerlei. Der junge Mann streichelt die Brüste der Frau, sie sitzt zwischen den gespreizten Beinen des Mannes, er hält sie von hinten, die warme Nachtluft liegt wie Balsam auf der sonnenverbrannten Haut. Still, flüstert der Mann, man ist nie allein, selbst in deinem Garten nicht. Bleib, flüstert die Frau, niemand ist hier, nur du und deine Hände, die mich wahnsinnig machen. Die Frau hört das Knacken der Äste, das Knicken des hohen Grases unter den Füßen des jungen Mannes. Der verdammte Schlingel streicht um dein Haus, er ist im Wäldchen heruntergekrochen, sagt er, ich hab ihn nicht mehr erwischt.

(...)

Von oben, dort, wo die Geröllhalde endet, in felsige Schründe übergeht, poltern Steine herunter, gehen in Sprünge über, nicht sehr große Steine, aber genügend grosse, der Mann, mit einem Satz ist er hinter einem Felsblock, die Frau duckt sich, legt die gekreuzten Arme über den Kopf, die Steine schlagen weit an ihnen vorbei, landen bei den rieselnden Tannen. Unvorsichtige Berggänger, meint die Frau, komm, wir kehren um. Weiss der Teufel, nein, meint der Mann, ich geh nach oben und sehe, ob ich diesen Kerl erwische. Diesem kleinen Verrückten muss man das Handwerk legen. Nein, sagt die Frau, er ist ja noch ein Kind. Außerdem hast du keine Beweise, ich werde mit ihm reden.

Die Lehrerin fand einen Zettel auf ihrem Pult. Si sint so schön, Sie habn schöne Hare, si habn auch aine Maus-schtime, wen Sie schterbn mus Ich auch schterben. Michael, sagte sie, wir müssen die Rechtschreibung üben, du machst zu viele Fehler, man sagt scht aber geschrieben wird st, warum vergisst du es immer wieder. Ja, sagte der Knabe, Schreiben ist schwer. Nicht so schwer, dass du, wir's nicht lernen könnten. Anderes kannst du auch, zum Beispiel Steine werfen oder nachts um Häuser schleichen wie ein Marder. Du hast sicher noch nie einen Marder gesehen, die heutigen Kinder sehen ja keine Wildtiere mehr. Doch, sagte der Knabe erleichtert, beim Bauern waren einmal ein paar auf der Oberdiele, die lärmten nachts.

(...)

Nicht nur, dass Menschen im Herbst unaufmerksamer sind als zu anderen Zeiten, träumerischer, von Blätterfall, Raschelwinden, schrägem Licht zerstreut und abgelenkt. Die Hauswarte können nicht überall sein, mit Wischen beschäftigt auf den Betonwegen. Das Wegfahren und Heranfahren der Autos wird beobachtet. Der junge Mann findet Kratzer an seinem Fahrzeug, irgendwelche Buchstaben sind eingeritzt, mit einem Nagel und mit grösster Kraft. Der Kratzer muss gestört worden sein, die Buchstabenreihe ergibt kaum Sinn. Der Mann folgert richtig, legt sich seinerseits auf die Lauer und lässt den Knaben sein Werk

vollenden. Waldmörder steht schief verwackelt, quer über die linke Seite des wachsgepflegten, gestreichelten, oftbeschauten Blechs.

Ohne einen Schreibfehler, meinte der Polizist, ihr lernt einiges in der Sonderklasse, aber das hat Konsequenzen. Ich hätte mit ihm geredet, sagte die Lehrerin, er ist doch noch ein Kind. Was, ein Kind, sagte der junge Mann, dem nützt dein Reden nichts

Was reden wir denn noch miteinander, sagte die Frau am Schluss. Es kann auch etwas ganz anderes gewesen sein, Gröberes, Unflätigeres, was die beiden noch zueinander sagten. Was fällt, mag lange gewackelt haben, was gespielt hat, hört auf zu spielen, der Anlass ein Knabe, ein Auto, ein Lachen oder einfach ein Wort.

Siehst du, sagte die Frau, der unbefangene Genuss der Natur ist ein für alle Mal vorbei, man weiss nie, sind die Bäume schon am Gehen oder sind sie noch da. Kommen Sie, wir machen ein Photo. Sie stellen sich hier an den Waldrand. Der Knabe rannte zur Frau zurück, drückte sich an ihre Seite. Die Frau legte den Arm um seine Schultern, sie sahen einander an. Die Frau versuchte ihr Lachen ein wenig zurückzuhalten, der Knabe lachte mit offenem Mund.

Meier 1984 (Nachdruck), 76-87

Fragen zur Diskussion

1. Welche Merkmale kennzeichnen die Aussenseitersituation des Sonderschülers Michael?
2. Am Schluss der Erzählung steht eine Selfie-Fotografie, auf der sowohl die Lehrerin als auch ihr zwölfjähriger Sonderschüler Michael lächeln bzw. lachen: Wie entwickelt sich das Verhältnis der beiden im Textausschnitt auf professioneller und persönlicher Ebene auf dieses Ende hin?
3. Inwiefern steht die Trennung vom Freund in einem Zusammenhang mit der Beziehung der Lehrerin zu Michael?
4. Wie lässt sich der Titel der Erzählung verstehen?
5. Wie lässt sich die besondere Erzählperspektive in diesem Textausschnitt beschreiben?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.7 Claudia Storz, «Geschichte mit drei Namen», 1986

Autorin



Bild: Britta Gut, <https://www.tagblatt.ch/kultur/buch-buehne-kunst/salfefeni-und-drissg-worter-fur-schnee-id.1237885>

Claudia Storz (*1948) studierte Anglistik, Germanistik und Kunstgeschichte in Zürich und in Oxford. Von 1973 bis 1980 war sie Englischlehrerin an der Alten Kantonsschule Aarau, seitdem ist sie freie Schriftstellerin. Sie verfasste mehrere Romane und Erzählungen, aber auch Theaterstücke und Lyrik sowie ein literarisches Porträt des Aargauer Schriftstellers Hermann Burger («Burgers Kindheiten»).

Kontext

Der Text ist die integrale, titelgebende Geschichte im Erzählband «Geschichte mit drei Namen».

Text

Ich hatte die Klasse vor zwei Wochen angetreten, zwanzig zwölfjährige Schüler, und jetzt lag der erste Aufsatz vor mir. Es war eines dieser neugierigen Aufsatzthemen, die etwas Licht in den Hintergrund der Schüler bringen sollen, ein Aufsatz über die Familie, über das «Wie verbringe ich meinen Sonntag» oder «Ich stelle mich vor». Ich las und korrigierte, versuchte,

mir hinter der krakeligen Schrift das Gesicht in Erinnerung zu rufen, die Familie. Ich kannte die Vornamen schon alle, die Nachnamen versuchte ich mir jetzt dazu einzuprägen. Als ich den Aufsatz von Andres Eberhard las, stutzte ich: Der Aufsatz war so seltsam. Wer war Andres Eberhard? Ich wusste sicher, dass der kleine Andres in meiner Klasse Lüthi hieß. Ich schaute im Schülerverzeichnis nach. Ich hatte nur einen Andres in der Klasse: Andres Lüthi. Dieser hatte keinen Aufsatz abgegeben, dafür lag der Aufsatz eines fremden Schülers vor. Ich las den Aufsatz, korrigierte ihn, er war eigenartig prahlerisch, es kamen keine Geschwister vor, keine Eltern; Andres erzählte nur, wie er im Bett bleibe den ganzen Sonntag, wie er einen Eisschrank voll der leckersten Dinge leere und wie er bis Mitternacht fernsehe, wie er auch Geld zur Verfügung habe, um am Flipperautomaten im nahen Restaurant zu spielen. Ich las dies alles eher halbherzig, immer in der Gewissheit, dass dieser Andres ja nicht mein Schüler sei und deshalb nicht meiner Klassifizierungs- und Psychologisierungsfreude anheimfallen musste.

Als ich die Hefte zurückgab, fragte ich meine Schüler: «Kennt jemand von euch einen Andres Eberhard?» Andres Lüthi meldete sich. «Wie kommt es, dass dieser Andres mir einen Aufsatz abgibt und dafür deiner fehlt?» Andres wurde rot. «Es ist mein Aufsatz», sagte er. «Und seit wann schreibst du unter Pseudonym?» fragte ich, um die Klasse zum Lachen zu bringen. «Ich heiße jetzt Eberhard... bald», sagte der Junge, «ich möchte meinen Namen ändern.» «Das musst du mir bitte nach der Stunde erklären», antwortete ich.

Andres kam nach der Stunde nach vorn und erklärte, er bekäme bald einen neuen Vater, seine Mutter würde heiraten, und er wolle den Namen des Vaters annehmen, Ich fand das einleuchtend und liess die Sache dabei bewenden, strich den Namen Lüthi im Schülerregister durch und setzte stattdessen Eberhard ein.

Richtig aufmerksam auch auf den Inhalt des Aufsatzes wurde ich jedoch, als ich nach einem halben Jahr eine schriftliche Arbeit eines Schülers namens Andres Egger in den Händen hielt. Jetzt war ich gewappnet. Ich kannte inzwischen Andres' Einfälle, die prahlerischen Einschübe und orthographischen Fehler. Wieder ein neuer Vater, dachte ich und ging diesmal etwas behutsamer vor, als ich Andres bat, nach der Stunde bei mir zu bleiben.

«Ich dachte, du heisst jetzt Eberhard?» fragte ich. «Nein, ich mag den Freund meiner Mutter nicht, ich will nicht, dass sie heiraten, ich hasse ihn, er säuft, er schlägt sie, und sie streiten nachts, wenn sie nach Hause kommen. Ich möchte nicht so heissen wie er.» «Und Egger, was soll denn Egger bedeuten?» «Egger heisst meine Stiefmutter, sie wird mich adoptieren.»

«Ich glaube, du stellst dir das etwas einfach vor, Andres! Namen und Familien sind etwas Angeborenes, man kann damit nicht umgehen wie mit einem Kleid, das man ablegt, um ein neues auszusuchen.»

Ich erfuhr, dass Frau Egger eine Nachbarin war, dass sie auch einen Sohn hatte, immer sehr nett zu Andres sei, ihm nach der Schule zu essen gebe. Die Mutter arbeite nachmittags, und seit sie diesen Freund habe, sei es ihr gleich, ob Andres nach Hause komme oder nicht.

Ich liess mir von Andres die Adresse von Frau Egger und seiner Mutter geben.

Frau Egger erzählte mir dann von Andres. Sie wohnte im selben Block wie die Lüthi, auch sie war alleinstehend und hatte einen Jungen. Sie arbeitete halbtags und brachte ihr fünfjähriges

Kind am Morgen in die Krippe. Sie hatte nun festgestellt, wie sich eine Freundschaft zwischen dem zwölfjährigen Andres und ihrem Sohn entwickelte. Andres spielte jeden Abend stundenlang draussen mit dem viel jüngeren René. Eines Tages hatte René den großen Freund kurzerhand zum Abendessen mitgebracht. «Er bekommt zu Hause nichts zu essen...», hätte er erklärt. Andres hatte gelacht, natürlich hätte er zu essen, der ganze Eisschrank sei voll. Und dann dürfe er fernsehen, solange er wolle. Seine Mutter komme erst nachts um zwei Uhr zurück.

Andres sei dann regelmäßig zum Essen gekommen, er habe geholfen, René ins Bett zu bringen, und da sie keinen Fernseher besitze, habe sie Andres nach dem Essen seine Aufgaben bei ihr am Tisch machen lassen, sie sei ja abends auch allein.

«Und von Andres' Plan, von Ihnen adoptiert zu werden, haben Sie schon gehört?» Sie lachte: «Ich könnte mir vorstellen, dass ich ihn während der Woche als Pflegekind nähme, doch das müsste ich natürlich mit Frau Lüthi besprechen.»

Frau Lüthi war dagegen. Sie hatte das Kind allein grossgezogen, jetzt da es selbständig war und allein für sich sorgen konnte, wollte man es ihr wegnehmen. Und dann sollte sie auch noch dafür zahlen. Erst nach einigen Gesprächen - ich betonte als Lehrerin, dass Andres seit kurzem seine Aufgaben so gut mache und in der Schule nicht mehr so zerfahren und unausgeschlafen wirke - glaubte Frau Lüthi selber, dass es für sie eine Hilfe sei, ihren Sohn abends versorgt und beaufsichtigt zu wissen, dass es für Frau Egger aber auch eine Hilfe sei, etwas dazuzuverdienen.

Trotzdem: Andres heisst immer noch Lüthi.

Storz 1986, 83-89

Fragen zur Diskussion

1. Die Geschichte hat ein gutes Ende. Welche der auftretenden Figuren trägt in welcher Weise dazu bei?
2. Inwiefern stehen die Inhalte von Andres' Aufsätzen in einem Zusammenhang mit seinen Lebensumständen?
3. Welche Bedeutung schreiben Sie grundsätzlich der Verwendung von Eigennamen im schulischen Kontext zu?
4. Wie verstehen Sie den Schluss-Satz («Trotzdem: Andres heisst immer noch Lüthi»)?
5. Es handelt sich um eine Ich-Erzählung. Was würde sich in ihrer Wirkung ändern, wenn die Autorin die Er/Sie-Form gewählt hätte?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in dieser Erzählung besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.8 Viola Rohner, «Theresa», 2002. In: «Unkraut»

Autorin



Bild: Lukas Maeder, <https://winkelwiese.ch/zentrumfuerdramatik/personen/viola-rohner>

Viola Rohner (*1962) studierte Germanistik, Geschichte, Theaterwissenschaften und Psychologie. Sie war tätig als Literaturveranstalterin und als Redaktorin der Literaturzeitschrift «entwürfe». Sie arbeitet als Gymnasiallehrerin für Deutsch an der Kantonsschule Baden und leitet an der Volkshochschule Zürich den Lehrgang «Literarisches Schreiben». Neben Prosa schreibt sie auch Theaterstücke, auch für Kinder und Jugendliche.

Kontext

«Unkraut» ist das Erstlingswerk von Viola Rohner. In einem Dorf an der Zürcher Goldküste in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts unterrichtet eine junge Lehrerin verwöhnte Jugendliche. Als diese sich über die Lektüre im Deutschunterricht beklagen, liest sie mit ihnen ein Buch, in dem in ungeschminkter Sprache Themen wie Sexualität, Militärkritik und Auflehnung gegen die Eltern vorkommen. Die Schulbehörde diskreditiert die Lehrerin als «Kommunistin» und erzwingt ihre Suspendierung in einer Volksabstimmung. Insbesondere ihre Schülerin Theresa ist mit der Entlassung der Lehrerin nicht einverstanden.

Text

Theresa

(...) Bereits hat die ganze Familie von Theresa das Wahlergebnis am Radio gehört. Die Lehrerin hat die Wahl verloren. Sie wird das Dorf verlassen müssen und wird keine Stelle als Lehrerin mehr finden; wie eine blanke Fläche wird die Zukunft vor ihr erscheinen. Sie hat den Kampf verloren, aber auch Theresa hat den Kampf verloren und ihre Eltern und mit ihnen viele Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, die sich für die Lehrerin eingesetzt haben.

Therasas Vater steht auf dem Balkon und raucht eine Zigarette nach der anderen und schnippt die Zigarettenkippen auf die darunterliegende Seestrasse. Hinter der Balkontüre sitzen die Mutter und Theresa auf dem Sofa im Wohnzimmer. Die Mutter gestikuliert mit ihren Händen vor Therasas Gesicht. Ihre Hände sind die Äste eines Baumes, durch die der Wind streicht. Theresa aber spürt nichts, keinen Lufthauch und keine Bewegung. Längst ist sie in eine andere Welt entschwunden, eine bessere Welt. In ihr regieren die Lehrerin und ihre Schülerinnen und Schüler. Niemand kann der Lehrerin dort mehr etwas antun. Sie ist in Sicherheit.

Die wirkliche Welt aber ist die Natur und zu ihr gehört auch die Natur des Menschen, das sagt die Mutter von Theresa mit ihren Händen. Und in diese Welt will sie ihre Tochter zurückholen. Sie ist selbst eine ehemalige Lehrerin, die weiss, wovon sie spricht. Der Lehrerin wirft sie Naivität vor. Das BUCH ist keine Lektüre für das Dorf, sagt sie, denn das Dorf dreht sich im Kreis. Immer um sich selbst. Im Dorf kann eine Lektüre wie das BUCH nichts bewirken. Es wird nicht verdaut, es wird ausgespien. Auch die Lehrerin wird vom Dorf bald ausgespien.

In den Kinderbüchern, die die Mutter von Theresa seit ein paar Jahren schreibt, sind die Kleinen immer die Stärkeren. Sie sind stark, weil sie an ihre eigene Kraft glauben und ihren eigenen Weg gehen. Die Mutter von Theresa will den Kindern mit ihren Büchern Mut machen. Sie hat vom nationalen Jugendbuchinstitut sogar einen Preis bekommen. Den Erwachsenen gefallen solche Bücher wie die Bücher von Therasas Mutter. Sie möchten alle, dass ihre Kinder einmal so groß und stark und listig wie die kleinen Bären in den Büchern von Therasas Mutter werden. Es freut sie, wie diese tollpatschigen Kleinen die Grossen an der Nase herumführen. Immer gewinnen sie am Schluss. Von ihren eigenen Kindern wollen sie aber nicht an der Nase herumgeführt werden, denn ihre eigenen Kinder sind keine Kinderbuchkinder, die in einer Fantasiewelt leben. Sie leben in der richtigen Welt und müssen lernen, sich unterzuordnen.

Zu Theresa sagt die Mutter, dass man die richtige Welt von innen verändern muss. Nicht von aussen, nicht mit Diskussionen, nicht mit Lärm. Bei den Kindern muss man beginnen. Die Lehrerin hat zu viel Lärm gemacht, deshalb muss sie das Dorf verlassen. Es wäre besser, sie würde selber Kinder haben, dann würde sie einen Erfolg sehen. Sie streicht ihrer Tochter über ihr langes, braunes Haar und über die Wangen. Ihre Hände sind warm und voller Liebe, aber die Liebe dringt nicht ein in das Gesicht ihres Kindes; es bleibt versteinert.

Jahre später wird Theresa die Lehrerin noch einmal treffen, in der Stadt, während der Jugendunruhen. Die Jugendlichen wollen zeigen, dass es sie gibt und dass ihnen auch etwas gehört von der Stadt, nicht nur der Wald rund um die Stadt und die Sportanlagen. Die

Lehrerin geht mitten unter ihnen, als wäre sie selbst eine Schülerin und nicht eine Lehrerin. Das Gesicht der Lehrerin aber, das immer fröhlich war und lustig, ist jetzt ganz hart. Es sieht aus wie das Gesicht von Theresa, das hinter einem großen Tuch verborgen liegt, nur die Augen sind sichtbar. Die Lehrerin selbst trägt kein Tuch, weil sie nichts zu verlieren hat. Theresa aber wird bald die Matura machen. So kurz vor dem Ziel darf ihr kein Fehler passieren, das hat sie gelernt am Beispiel der Lehrerin.

An ihrer Tasche hat die Lehrerin ihre Schülerin wiedererkannt. Es ist eine indianische Umhängetasche. Die Lehrerin gibt Theresa die Hand, es freut sie, dass Theresa da ist, sagt sie, vielleicht hat sie mit ihrem Unterricht doch etwas bewirkt. Theresa zuckt zusammen, als würde ein Geist zu ihr sprechen, denn sie hat geglaubt, dass die Lehrerin tot ist. Jetzt ist die Lehrerin auferstanden als eine Schülerin, die ihr die Hand gibt. Gemeinsam gehen sie ein Stück weit durch die Straßen der Stadt.

Rohner 2002, 128-131

Fragen zur Diskussion

1. Inwiefern reagieren die Mutter, selber ehemalige Primarlehrerin, und ihre Tochter Theresa, Gymnasiastin und Schülerin der Lehrerin, unterschiedlich auf die Mitteilung von der Abwahl der Lehrerin? Welche «Lebensrezepte» versucht die Mutter ihrer Tochter bei dieser Gelegenheit zu vermitteln?
2. Warum bleibt die Lehrerin namenlos?
3. Wie werden Kinderbücher charakterisiert? Inwiefern sind Sie nach Ihrer Erfahrung mit dieser Charakterisierung einverstanden?
4. Es kommt zu einer Wiederbegegnung zwischen der Lehrerin und Theresa anlässlich der Proteste bei den sogenannten Jugendunruhen. Wie haben sich die beiden seit der Nachricht der Entlassung der Lehrerin weiterentwickelt?
5. Das Buch «Unkraut» erschien im Jahr 2002 und behandelt Ereignisse aus den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Inwiefern behält es heute seine Aktualität?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.9 Roger de Weck, «Was des Lohns wert ist», 2002. In: Tagesanzeiger-Magazin

Autor



Bild: Marc Welti, https://www.berlinerfestspiele.de/de/berliner-festspiele/programm/bfs-gesamtprogramm/programmdetail_871.html

Roger de Weck (*1953) studierte Volkswirtschaft an der Universität St. Gallen. Er arbeitete lange Jahre als Publizist und als Journalist in leitender Stellung (unter anderem als Chefredaktor des Zürcher «Tages-Anzeigers» und der Hamburger Wochenzeitung «Die Zeit»). Im Schweizer Fernsehen moderierte er die Sendung «Sternstunde Philosophie». Von 2011-2017 war er Generaldirektor der SRG. Seither schreibt er Bücher (unter anderem über die Tugenden der Demokratie) und macht sich stark für Anliegen von Flüchtlingen und der Klimajugend.

Kontext

Der Text ist eine der Kolumnen, die Roger de Weck eine Zeitlang regelmässig für das Magazin des Tages-Anzeigers verfasst hat.

Text

Was des Lohns wert ist

Dem Deutschlehrer Peter Wolf verdanke ich zweierlei: dass er mir Deutsch beibrachte und, als es so weit war, ein grünes Taschenbuch schenkte, den «Stechlin» von Theodor Fontane.

Der Lehrer verschönerte das Leben seines Schülers. Als ich den Roman las, ging es mir wie dem Verliebten, der laut Hormonforschung drei Phasen durchläuft - Begehren, Anziehung, schliesslich Bindung. An Fontane hänge ich, bis der Tod mich von ihm, der bleiben wird, scheidet.

Wolfs Leistung für Aberhunderte von Schülerinnen und Schülern ist grösser, wertvoller und nachhaltiger als die manchen Managers, der unsere «Wissengesellschaft» feiert. In ihrem Mittelpunkt müsste der stehen, der am meisten Wissen vermittelt: der Lehrer. Die Lehrerin. Das Gegenteil trifft zu: Je mehr von der Wissensgesellschaft die Rede ist, desto stärker verlieren Lehrer an Ansehen.

Über die Jahre hat weder ihr Status noch ihr Einkommen Schritt gehalten mit demjenigen der Manager und Personalabbauer. War das so gemeint mit der Wissensgesellschaft: dass die Chefs viele Mitarbeiter und damit viel Erfahrungswissen preisgeben?

Jetzt sind wir an dem Punkt, da die meisten Unternehmer mehr Geld und die meisten Lehrer weniger Geld verdienen als früher. Irgendetwas stimmt nicht. Das spüren Gerhard Schwarz, Leiter des Wirtschaftsressorts der «Neuen Zürcher Zeitung», und Roger Köppel, Chefredaktor der «Weltwoche». Schwarz jedoch wendet ein, die Firmenchefs hätten sich «nicht auf Kosten der Allgemeinheit» bereichert, sondern zu Lasten der Aktionäre; so sei «die Zeit reif für einen Aufstand der Aktionäre». Köppel freut sich, dass uns die «sozialverträgliche Eingliederung der Extremwohlhabenden» gelungen sei: «Die Schweizer neiden sich den Reichtum nicht, sie anerkennen ihn als Resultat von Leistung und harter Arbeit, die jeden belohnt, der sich wirklich einsetzt.»

Wie man als hart arbeitender und sich leidenschaftlich einsetzender Lehrer extremwohlhabend wird, erklärt uns Köppel nicht. Wie die Lehrerinnen- und Lehrerlöhne mithalten sollen, wenn der Staat auf Druck ultrawohlhabender Manager die Steuern senkt und seine Einnahmen verringert, darauf verschwendet er keine Zeile.

Warum allein der Aktionär zuständig sei für ein vernünftiges Lohngefüge, damit auch künftig erstklassige Leute lieber Lehrer als Manager werden, sollte uns mein Freund Gerhard Schwarz erläutern. Wenn Manager masslos und ziemlich steuerfrei verdienen, tun sie das zu Lasten des Gemeinwesens: Auch der Bürger darf aufstehen. Wer zu Ende denkt, was die NZZ schreibt, wird zum Aufstand der Bürger (inklusive Aktionäre) aufrufen - auf dass Peter Wolfs Nachfolger so gut werden wie Peter Wolf.

«Der Stechlin» ist ein Meisterwerk Fontanes. Ein anderes aus dem Jahr 1892 ist «Frau Jenny Treibel», dessen eigentliche Hauptfigur nicht die Bourgeoise Treibel ist, sondern ihr verschmähter Verehrer Wilibald Schmidt, ein grossartiger Lehrer, der «an die reelle Macht

des wirklichen Wissens» glaubt, so heftig und so mild wie Fontane selbst. Der Autor sagte, er habe «das Hohle, Phrasenhafte» des bürgerlichen Standpunkts zeigen wollen.

De Weck 2002, 11

Fragen zur Diskussion

1. Worin unterscheidet sich das gesellschaftliche Ansehen von Lehrpersonen und von Managern?
2. Was wird an Lehrpersonen geachtet und an Managern kritisiert?
3. Inwiefern scheint Ihnen diese Wertung gerechtfertigt?
4. Welche Rolle spielt die Literatur in diesem Text?
5. Inwiefern gibt es für Sie Bücher, denen Sie gleichsam im Zustand der/des «Verliebten» gegenüberstehen?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Text besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.10 Erika Burkart, «Schullandschaft 2003», 2006. In: «Die Vikarin»

Autorin



Bild: Keystone, <https://www.deutschlandfunk.de/schweizer-lyrikerin-erika-burkart-vor-100-jahren-geboren-100.html>

Erika Burkart (1922–2010) wuchs im Freiamt im Kanton Aargau auf. Nach ihrer Ausbildung als Primarlehrerin unterrichtete sie einige Jahre, bevor sie ab 1953 als Autorin von Gedichten, Romanen und Erzählungen hervortrat. Sie wurde mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Sie war mit dem Schriftsteller Ernst Halter verheiratet.

Kontext

«Die Vikarin», im Untertitel als «Bericht und Sage» bezeichnet, ist autobiographisch angelegt. Das Buch umfasst den Zeitraum von 1930 bis Ende der 60er Jahre, als die Ich-Erzählerin Ernst Halter kennenlernt. Ein wesentlicher Teil ihrer Erinnerungen ist ihrem Einsatz als Aushilfslehrerin («Vikarin») zwischen 1942 und 1954 gewidmet. In die Erinnerungen eingeschoben ist das Zeugnis einer jungen Primarlehrerin – einer Freundin der Autorin –, die aus dem schwierigen, anscheinend vollständig auf Effizienz getrimmten Schulalltag im Jahr 2003 berichtet. Die Lehrerin verwendet zur Illustration ihrer Kritik eine Liste von hohlen, jargonhaften, gänzlich unpädagogischen Begriffen, nach denen sich die Lehrpersonen zu richten hätten.

Text

Schullandschaft 2003

Althäusern, 19. August 2003. Ich unterbreche hier meinen Bericht, um eine Wörterliste aufzuführen, die mir meine Freundin K. hat zukommen lassen. K. unterrichtet eine städtische 3. Klasse und leidet unter den persönliche Freiheit und humane Grunderkenntnisse missachtenden, zur Zeit aktuellen Schulreglementen. K. ist sanft energisch, eine beherzte junge Frau, kluge kreative Pädagogin und »kinderlieb«. Sie erklärt, erzählt, macht die Kleinen bekannt mit den Gesetzen der Bienen, den Wundern des Weizenkorns und bedenkt mit ihnen die Rätsel der Himmelskörper, gestresste Väter und ehrgeizige Mütter versucht sie zu beruhigen. Die Un-Wörter der modernen Schul- und Psycho-Inquisition verachtet sie, weigert sich, einen Jargon zu übernehmen, in welchem eine Schule nicht gepflegt, sondern gemanagt wird, wo Kinder nervlich überfordert, durch Maschinenmissbrauch und Computerklima im eigenen Denken behindert und infolge Vernachlässigung des Gemüts und seiner Sprache vor der Zeit entwurzelt werden. Sie stören die organische Entwicklung von Lebewesen, die Zeit brauchen, Ruhe, Zuspruch, Liebe. Und wo bleibt der Humor? Das Lachen, nachdem einem das Lächeln vergangen ist.

Kinder werden nicht mehr erzogen, sondern manipuliert. Eingefuchst auf die zeitsparenden Zauberkünste allwissender Maschinen, soll die Lehrperson ein «Know how» vermitteln, das die Jugendlichen möglichst früh tauglich macht für einen Job, der Geld einbringt, auch wenn er öd und geisttötend ist. Schuften, nicht leben, soll der Mensch - es sei denn «spasseshalber» in der Freizeit («Auszeit!»). - Brauchbar soll er werden, bis man ihn für alles brauchen kann. Streben soll er, gierig, nach Einkommen und dem Wissen, wie dieses zu steigern ist, endlos, bis dorthin, wo auch Materie sinnlos wird, ein Fetzen Papier, sogenanntes «Wertpapier», das ein irregelaufener Milliardär verwechselt mit Klosettpapier.

Die Liste ist ein aus dem Wirtschaftsmanagement und der Politik übernommenes Alphabet, das informieren soll. Angewandt auf schulische Bereiche, erweist es sich als Blendung, ja Betrug; verhandelt wird mit Begriffen, die, aufgeplustert oder zu Kürzeln verkrüppelt, häufig hohl sind. Von der eigentlichen Sache und Situation haben sie sich so weit entfernt, dass sie, kern- und substanzlos, zur Maske degenerieren. »Einen Menschen beim Wort nehmen«: keinesfalls bei einem dieser pseudogescheiten Aberwörter. Ich versuche mir die Verachtung der großen Schulreformer vorzustellen, der Francke, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Froebel, Steiner, Geheeb... Wir hören, lesen den Spuk und denken «Haus, Mutter, Kind, Zahnweh, Auge, Arbeit, Weg, Wort». - Das Wort zu retten, schlagen wir uns, wenn auch verletzt, durch das Wörtergestöber.

*Arbeitsplatzgestaltung
Auswahlverfahren
Basisausbildung
Betreuungskonzept
Betriebskonzept
Beziehungsnetz
Binnendifferenzierung
Coaching
Desktop*

*Menschenführung
Mentorat
Modul
Newsletter-Abonnement
Organisationsentwicklung
Personalgespräch
Planung
Potential
Projektlenkungsausschuss*

<i>Dokumappe</i>	<i>Projektpartnerschaft</i>
<i>Eintretensdebatte</i>	<i>Prozessgestaltung</i>
<i>Evaluationsinstrumente</i>	<i>prozessorientiert</i>
<i>Feedback</i>	<i>Q-Gruppen</i>
<i>Fremdevaluation</i>	<i>Qualitätsentwicklung</i>
<i>Gesprächsleitfaden</i>	<i>Qualitätssicherung</i>
<i>Gruppendynamik</i>	<i>Rahmenrichtlinien</i>
<i>Individualfeedback</i>	<i>Re-Rollout</i>
<i>Interessensbekundung</i>	<i>Regenerationsfähigkeit</i>
<i>Kernaufgabe</i>	<i>Rekrutierungsprozess</i>
<i>Kerngeschäft</i>	<i>Ressourcen</i>
<i>Kick off</i>	<i>Schlüsselqualifikation</i>
<i>Kind ist Kunde</i>	<i>Schulklima</i>
<i>Kits für Kids</i>	<i>Schulkultur</i>
<i>Kits/Supporterinnen</i>	<i>Schulteam</i>
<i>Klassenebene</i>	<i>Selbstevaluation</i>
<i>Kommunikations und Informationstechniken</i>	<i>Softwarepakete</i>
<i>in der Schule</i>	<i>Standortbestimmung</i>
<i>Kompetenzenmatrix</i>	<i>Statusbericht</i>
<i>Konfliktbearbeitung</i>	<i>Steuergruppe</i>
<i>Kooperationskompetenz</i>	<i>Supervision</i>
<i>Kreisprojektleitung</i>	<i>Teamkultur</i>
<i>Leitaussage</i>	<i>Themenraster</i>
<i>Leitbild</i>	<i>Transparenz</i>
<i>Leitungsprofil</i>	<i>Updates Lernprogramm</i>
<i>Materialbeschaffung</i>	<i>Zeitgefäß</i>

(...)

Der Entwurf einer Anti-Liste steht noch aus. Ebenfalls alphabetisch aufgeführt, könnte sie beginnen mit

*Atem
Bild
Bildung
Brot
Bruder
Charakter
Charisma
Courage*

(...)

Burkart 2006, 243-246

Fragen zur Diskussion

1. Welche Eigenschaften kennzeichnen in der Einleitung zur Wörterliste die Schule, wie sie heute ist, und welche Eigenschaften kennzeichnen die Schule, wie sie sein sollte?
2. Was halten Sie vom Versuch, negative Tendenzen in der Schule in eine Liste von «Unwörtern» zu fassen? Was lässt sich allenfalls gegen ein solches Vorgehen, «das Wort zu retten», einwenden?
3. Welche Begriffe in der Negativ-Liste scheinen auch Ihnen anstössig?
4. Inwiefern gibt es heute, aus einer Distanz von rund 20 Jahren zum Text, Begriffe, die Sie in der Negativliste ergänzen würden?
5. Und in der unvollständigen Positiv-Liste?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.11 Thomas Hürlimann, «Die pädagogische Provinz». In: «Der Sprung in den Papierkorb», 2008

Autor



Bild: Remo Inderbitzin, <https://www.derbund.ch/es-gab-das-geruecht-dass-sie-uns-triebschwaechende-substanzen-in-die-suppe-schuetten-388841503629>

Thomas Hürlimann (*1950), Sohn des Bundesrats Hans Hürlimann (1918 – 1994), erwarb die Matura an der Klosterschule Einsiedeln und studierte danach Philosophie an der Universität Zürich und an der Freien Universität Berlin. Er brach das Studium ab und war als Regieassistent und Dramaturg am Schillertheater in Berlin tätig. Seit 1980 ist er freier Schriftsteller. 1985 kehrte er in die Schweiz zurück. 1981 debütierte er mit der vielbeachteten Erzählung «Die Tessinerin». Unter anderem in den Romanen «Der grosse Kater» (1998), «Vierzig Rosen» (2006) und «Der Rote Diamant» (2022) sowie in der Novelle «Das Fräulein Stark» (2001) setzte er sich kritisch mit seiner Herkunft auseinander. Sein Werk umfasst zahlreiche Romane, Erzählungen und Theaterstücke. Es wurde vielfach ausgezeichnet.

Kontext

Der Text «Die pädagogische Provinz», aus dem der Textausschnitt stammt, ist dem Band «Der Sprung in den Papierkorb» entnommen, einer Sammlung von «Geschichten, Gedanken und Notizen am Rand», wie es im Untertitel heisst. Thomas Hürlimann schildert darin unter anderem verschiedene Szenen aus der Zeit, die er als Internatsschüler des Klosters

Einsiedeln verbrachte. Der Textausschnitt ist Teil einer Festrede, die das Porträt des unkonventionellen, faszinierenden Physiklehrers Pater Kassian enthält.⁷

Text

(...) Und die Lehrer? (...) Jene Lehrer sind die besten, die sich zu einer Type zugespitzt haben, gewissermassen zur Karikatur ihrer selbst. Lernen ist nachäffen, und je leichter Sie sich treffen lassen, meine Damen und Herren mit dem schönsten, schwierigsten und schwersten Beruf der Welt, desto selbstverständlicher eignen sich die Schüler Ihr Wissen an. Legen Sie sich Marotten zu! Seien Sie so schräg wie möglich! Vergessen Sie nicht, vor Ihnen sitzen lauter Nullen, lauter Leerstellen, und wie lässt sich eine Null am einfachsten in eine Origo verwandeln? Durch ein Original, durch was denn sonst. (...)

Pater Kassian war unser Physiklehrer. Er liebte es, mit gefährlichen Stoffen zu experimentieren, und trieb sich spekulativ im All herum. Er verstand es, sogar mich für physikalische Vorgänge und Formeln zu begeistern. Er war ein exzellenter Lehrer, weil er uns mit seiner Begeisterung ansteckte. Meist hing ihm eine brennende Zigarette aus dem Mundwinkel, das erhöhte die Gefährlichkeit seiner Experimente, und mehr als einmal tauchte die ganze Klasse in Erwartung von Kassians vorzeitiger Himmelfahrt unter die Bänke.

Das Pult, hinter dem er rang und hantierte, war lang wie ein Tresen und von vergessenen Zigaretten und misslungenen Demonstrationen brandgefleckt. Darauf irrten weisse Mäuse herum, und es kam vor, dass sich der Physiklehrer im Eifer des Dozierens an deren Punktaugen wandte, nicht an uns. Bilder von Pauli und Einstein hingen an den Wänden. Schiefe Gestelle waren mit alchimistischen Folianten vollgestopft, und auf den Käfigen, worin sich auch eine Schlange ringelte, lag allerlei Gerümpel herum: Globen, Atlanten, leere Flaschen, ein Satz Hanteln, ein Bündel Liebesbriefe, der Rumpf eines Skeletts und anderes mehr. Ein Chaos, doch mit System, ein kassianisches Sphärenmodell, das er wieder und wieder in Frage stellte, zerstörte, entwarf, erschuf, Faust und Mephisto zugleich, die Kutte wehend, die Zigarette glühend, verliebt und verbohrt in sein Fach, stets genau, übergenu, oft nah am Wahn, jenseits der Grenze, jedoch ansteckend, jedoch mitreissend - indem er sich keinen Deut darum scherte, was wir begriffen, was nicht, liess er uns im Sog seiner Auffahrten jene Schächte erblicken, jene Treppen, die aus Platons Höhle nach oben führen, zu den Sternen, zu den Göttern.(...)

Hürlimann 2008, 108-110

⁷ In der Compact Disc, auf der Thomas Hürlimann von seiner Kindheit und Jugend im Kloster Einsiedeln erzählt (Hürlimann 2020), steht ebenfalls das Internatsleben im Zentrum. In diesen mündlichen Erinnerungen macht Hürlimann indes einen grossen Unterschied zwischen hervorragenden und bewunderten Lehrern einerseits (darunter auch wieder Pater Kassian) und den böswilligen und verhassten Internatsverantwortlichen andererseits. Im Roman «Der Rote Diamant» (2022) ist die Darstellung der Niedertracht des Internatspräfekten auf die Spitze getrieben.

Fragen zur Diskussion

1. Welche Merkmale zeichnen die gute Lehrerin/den guten Lehrer vor allem anderen aus?
2. Worin besteht die Unkonventionalität von Pater Kassian als Lehrer?
3. Welche Wirkung erzeugt Pater Kassians Unterricht bei den Schülern?
4. Was spricht dagegen, Pater Kassians Unterricht unbesehen nachzuahmen?
5. Wenn Sie sich in ihrer Schulbiographie an «originelle» Lehrerinnen und Lehrer erinnern: Welche positiven und negativen Beispiele fallen Ihnen dazu ein?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.12 Fabio Pusterla, «Zur Verteidigung der Schule. 37 kurze Geschichten eines Lehrers», 2010

Autor



Bild: Keystone, <https://www.rsi.ch/rete-due/programmi/cultura/laser/Di-poeti-di-maestri-e-di-altri-fortunati-incidenti-11297079.html>

Fabio Pusterla (*1956) absolvierte das Gymnasium in Lugano und studierte Literatur an der Universität in Pavia. Darauf folgte eine langjährige Unterrichtstätigkeit, wiederum am Gymnasium in Lugano. Seit 1985 veröffentlicht er zahlreiche Gedichtbände, literarische Übersetzungen und Essays.

Kontext

Der Textausschnitt ist einer der 37 Reflexionen entnommen, die Fabio Pusterla unter dem Titel «Una goccia di splendore. Riflessioni sulla scuola» im Jahr 2008 veröffentlichte (deutsch «Zur Verteidigung der Schule»). Er war eingeladen, in der Tessiner Wochenzeitung «Azione» in regelmässigen Abständen eine Kolumne zum Thema Schule zu schreiben. Er nahm die Einladung aus der Überzeugung heraus an, «dass die einzige Möglichkeit, die Schule zu verteidigen und sie wachsen zu lassen, darin besteht, wieder eine ernsthafte, kritische, aber unvoreingenommene Debatte rund um diesen für uns alle so wichtigen Lebensabschnitt, den wir in Schulzimmern verbringen, zu entfachen», wie es im Vorwort heisst.

Text

(...) Wer die Schule kritisieren will, soll das klar und entschieden tun, aber für sich immer an die guten Lehrerinnen denken, die man gehabt hat, und nicht nur an die schlechten. Klar, es gibt schlechte Lehrer: So wie es schlechte Zahnärzte, schlechte Anwältinnen, schlechte Politiker gibt (und ich glaube wirklich nicht, dass man sagen kann, dass es um die Kategorie der Lehrer am schlechtesten bestellt ist, es reicht, die Zeitung zu lesen). Die guten Lehrer aber, diejenigen, die uns halfen, uns zuhörten, ermutigten, bemitleideten; diejenigen, die unsere Fehler korrigierten während langer, einsamer Stunden beim Lesen unserer Aufsätze und Übungen; diejenigen, die, ohne jemandem etwas zu sagen, den Schmerz über unsere Schmerzen, das Problem unserer Probleme nach Hause mitnahmen und darüber, aus reiner menschlicher Sympathie, aus Zuneigung, den Schlaf verloren, weil sie nach dem richtigen Wort, der geeigneten Geste, dem nützlichen Rat suchten. Wer spricht von diesen Lehrern, die im Leben von uns allen eine so wichtige Rolle spielten?

(...)

Es gibt Augenblicke in der Schule, in denen etwas geschieht, was schwer erklärbar ist. Zum Beispiel: Die Schüler sind mit einer Aufgabe beschäftigt, schreiben eine Prüfung. Über die Schulbänke gebeugt, schweigen alle eine Zeitlang, und der Lehrer beobachtet sie still, ergriffen. Was ist da los? Wie kann man dieses seltsame Gefühl nennen, das plötzlich in aller Klarheit erscheint? Es gibt eine Stelle im Roman «Tag und Nacht und auch im Sommer» von Frank McCourt⁸, die dieses Gefühl sehr gut ausdrückt: Nachdem ein Mädchen, Phyllis, ihren Aufsatz laut vorgelesen hat, der vom Abend erzählt, an dem Neil Armstrong im Fernsehen den Mond betrat, während ihr Vater im Nebenzimmer im Sterben lag, bricht sie vor ihren Mitschülern in Tränen aus, der Lehrer weiss nicht, was er tun soll, umarmt sie, sie weint immer noch, auch die anderen weinen, und plötzlich ruft jemand «Super, Phyllis», alle applaudieren, Phyllis berührt die Wange des Lehrers, kehrt auf ihren Platz zurück, durch die Tränen lächelnd. Und der Lehrer denkt: «Das ist nichts Weltbewegendes, diese Berührung, aber ich werde das nie vergessen: Phyllis, ihren toten Vater, Armstrong auf dem Mond.» Tatsächlich gibt es eine Intensität in der Zuneigung, die den Lehrer bisweilen mit seinen Schülern verbindet, der man schwer Ausdruck verleihen kann und die sogar schwer zu beschreiben ist. Wenn ich an sie denke und wenn ich sie fühle, fällt mir ein Bild ein, das sich aus den Versen von Alvaro Mutis in eines der letzten Lieder von Fabrizio de André übertragen hat: una goccia di splendore, ein Tropfen Glanz. Das ist es, was manchmal in den Schulzimmern glänzt, das Geheimnis, das in den besten Momenten Schülerinnen und Lehrerinnen vereint, das kleine Licht, von dem man den anderen unmöglich erzählen kann, weil sie es vielleicht nicht verstehen würden: ein Tropfen Glanz. Und das ist also mein Wunsch, der mir selbst, meinen Freunden, meinen Kolleginnen gilt: dass wir diesen Tropfen und diesen Glanz nicht vergessen.

Pusterla 2010 (Üebersetzung), 31-33

⁸ Bibliographischer Nachweis: McCourt 2006, 313-314

Fragen zur Diskussion

1. Was kennzeichnet gemäss dem Text die guten Lehrerinnen und Lehrer?
2. Wenn Sie sich an schlechte Lehrerinnen und Lehrer erinnern: Welche Verhaltensweisen kommen Ihnen da vor allem in den Sinn?
3. Warum berührt einen die Episode mit Phyllis aus Frank McCourts Roman?
4. Wodurch zeichnen sich «Gocce di splendore» in der Schule aus?
5. Inwiefern haben Sie in der Schule auch schon Situationen erlebt, die Sie mit «Gocce di splendore» bezeichnen würden?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.13 Isabelle Flükiger, «Bestseller», 2011

Autorin



Bild: Remo Naegeli, <https://www.schweizer-illustrierte.ch/lifestyle/kultur/von-hunden-und-menschen>

Isabelle Flükiger (*1979) wuchs in Freiburg auf. Sie studierte Politik- und Literaturwissenschaften und lebte längere Zeit in Berlin. Ihre Romane gelten als Seismografen für das Lebensgefühl akademisch sozialisierter Dreissigjähriger und charakterisieren sich durch Witz, Ironie und poetische Sprache.

Kontext

«Bestseller» ist der vierte Roman von Isabelle Flükiger und der erste, der auf Deutsch übersetzt wurde. In seinem Zentrum steht ein Liebespaar, die Ich-Erzählerin und ihr Freund Mathieu («mein Teuerster»). Die Ich-Erzählerin arbeitet als Sekretärin in einem staatlichen Zentrum für zeitgenössische Kunst und schreibt nebenher an einem Roman, von dem sie hofft, dass er zum Bestseller wird. Sie verliert ihre Arbeitsstelle aufgrund von Einsparungen im Kulturbereich. Mathieu ist Französischlehrer, der - wie im Textausschnitt bereits

angedeutet - den Machtkampf gegen einen Schüler, dessen überambitionierte und wohlstuierte Eltern und den Rektor in ungerechtfertigter Weise verliert. Trotzdem gelingt den beiden am Schluss im Zeichen von Liebe und Freiheit eine Art Neuanfang.

Text

(...) Es ist 16.30 Uhr. Woanders, in einem Raum, den ich nicht kenne, ist mein Teuerster allein. Er verteidigt sich. Er bewahrt Haltung, er hat Moral, eine Form der Tugend, die ich schon bewundernswert fand, bevor ich mich in ihn verliebte. Aber seine Tugend zählt vor dem Ehrgeiz von zwei Eltern, die die-richtigen-Leute-kennen, wenig. Sie sitzen um einen ovalen Tisch herum. Mathieu dem Vater und der Mutter gegenüber; der Rektor nach vorn gebeugt. Von Zeit zu Zeit mustert er Mathieu, der sich verteidigt. Auf dem Tisch ausgebreitet die Evaluationsbögen des ganzen Jahres, Mathieu zeigt mit dem Finger auf die Kriterien und erklärt seine Noten. Man ist sich uneinig. Die Eltern berufen sich auf andere Arbeiten ihres Sohnes, die sie auf den Tisch schmettern. Eine Pause. Die Mutter fügt hinzu, Mathieu habe auch unpassende Bemerkungen ihrem Sohn gegenüber gemacht. Ohne Zeugen natürlich. Mathieu habe ihn als Dummkopf beschimpft. »Wie kann man unter solchen Umständen Fortschritte machen?«, fragen die Eltern.

»Ich habe nie etwas Derartiges gesagt«, verteidigt sich Mathieu. Es steht sein Wort gegen das des Schülers, der nicht bis drei zählen kann.

Der verströmt Unschuld, hat Akne und Tränen in den Augen. Seine Eltern bemitleiden ihn, weil er eine solche Ungerechtigkeit erfahren muss. »Es ist unglaublich, was diese Kinder schon aushalten«, sagen sie zum Rektor, als wäre Mathieu gar nicht da.

Mathieu, ruhig: »Ich bin immer objektiv geblieben. Stilfragen sind schwer zu bewerten, aber wenn Ihr Sohn die Grammatik nicht beherrscht, handelt es sich nicht mehr um Stil, sondern um nichts anderes als um die französische Sprache.« Die Anwalt-Mutter ist nicht einverstanden. Sie findet, er sei zu hart. »Auf jeden Fall mögen Sie meinen Sohn nicht, das ist offensichtlich.« Mathieu sagt, das sei gar nicht die Frage. Er sagt zu dem Schüler: »Ich habe nie gesagt, du seist ein Dummkopf. Sag deinen Eltern die Wahrheit.«

»Ich würde doch so etwas nicht erfinden ...« Der Schüler spielt mit seinem Gürtelende, dann sieht er seine Eltern aus großen, offenen Augen voller Aufrichtigkeit an.

„Diese Textinterpretationen nützen einem ja auch so wenig im Berufsleben«, sagt die Mutter als Kommentar zu einer anderen Arbeit, die sie zu schlecht benotet findet. »Seit meiner Schulzeit habe ich das nie wieder gebraucht. Überlegen Sie sich das mal!« Ein philosophischer Seufzer von ihrer Seite. Der Vater fügt hinzu: »Außerdem ist das so subjektiv...«

Mathieu, ruhig: »Es ist bis zum Abschluss ein Pflichtfach. Ich beurteile Ihren Sohn aufgrund seiner Kompetenzen in diesem Fach und nicht entsprechend seiner zukünftigen Berufspläne...«

Ein Hin und Her. Der Rektor setzt sich jetzt auf und faltet die Hände vor seinem Kinn. Er sagt, er werde sich die Arbeiten ansehen. Er fragt: »Kann ich die für ein paar Tage hier behalten?«

Der Anwalt-Vater sagt fröhlich: »Natürlich! Ich habe sie kopiert, nehmen Sie die ruhig.« Alle haben sehr wohl registriert, dass er Kopien gemacht hat.

Mathieu hat einen Kloss im Bauch. Er hält sich gerade, die Finger im Schoss verschränkt. Durchs Fenster sieht er die Jugendlichen, die laut redend die Schule verlassen. Es ist schönes Wetter. Mathieu ist allein.

(...)

Das wars. Alle stehen auf. Man gibt sich die Hände. Der Schüler wirft seinem Lehrer einen schiefen Blick zu. Er weiss, dass er gewonnen hat. Mathieu weiss das auch. Der Kloss im Bauch wird nicht mehr weggehen. Als die Eltern draussen sind, klopf der Rektor Mathieu auf die Schulter. Er sagt: »Du hast ihn vielleicht doch etwas streng benotet, oder?

»Nein«, antwortet Mathieu. (...)

Flückiger 2013 (Uebersetzung), 69-72

Fragen zur Diskussion

1. Welche Argumente und Machtmechanismen setzen die Eltern ein, um auf den Lehrer Mathieu Druck auszuüben?
2. Welche Methoden wählt der Rektor, um sein Ziel der Notenkorrektur durch den Lehrer zu erreichen?
3. Wie beurteilen Sie das Verhalten und die Gefühlslage des Schülers in dieser Gesprächssituation?
4. Wie reagiert Mathieu auf das Gespräch?
5. Inwiefern halten Sie ein solches fiktionales Gespräch für realistisch im Alltag der heutigen Schule?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.14 Peter Stamm (*1963), «Der letzte Romantiker», 2012. In: «Seerücken»

Autor



Bild: Karin Hofer, <https://www.nzz.ch/feuilleton/ein-nobelpreis-fuer-peter-stamm-id.1403823?reduced=true>

Peter Stamm studierte nach einer kaufmännischen Lehre und der auf dem zweiten Bildungsweg erworbenen Matura zuerst Anglistik, dann Psychologie, Psychopathologie und Informatik. Er brach das Studium ab und entschied, sich künftig ganz dem Schreiben zu widmen. Ab 1990 war er journalistisch und dann immer stärker schriftstellerisch tätig. Er verfasste mit wachsendem Erfolg erzählende Prosa, Hörspiele und Theaterstücke. Seine Werke wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt.

Kontext

«Der letzte Romantiker» ist eine der zehn im Band «Seerücken» versammelten Erzählungen. Sara Wenger, die Klavierlehrerin, muss es – trotz grösster Anstrengungen, ihn zu behalten – hinnehmen, dass Michael, ihr talentierter Klavierschüler, dem Hobby Schwimmen den Vorzug gibt und deshalb den Klavierunterricht aufgibt. Im zweiten Handlungsstrang, beim Vorspielen des zweiten Klavierkonzerts von Rachmaninow, dem «letzten Romantiker»,

muss sie die Erfahrung machen, dass ihr eigenes Talent nicht ausreicht, um Konzertpianistin zu werden. Auch von Victor, ihrem väterlichen Freund und ebenfalls Klavierschüler, fühlt sie sich aufgrund von dessen Ferienromanze hintergangen und bricht mit ihm. Trotzdem gelingt es ihr am Ende der Erzählung, sich auf der symbolischen Ebene eine gewisse «Erleichterung» zu verschaffen.

Text

Der letzte Romantiker

Die ganze Lektion über war Michael nicht richtig konzentriert gewesen. Sara hatte sich gesagt, es sei wegen der Hitze oder der bevorstehenden Sommerferien. Als er zum fünften Mal denselben Fehler machte, unterdrückte sie ihren Ärger und sagte, das hat keinen Sinn, du bist wohl schon mit dem Kopf am Strand. Da drehte er sich zu ihr und schaute sie mit grossen Augen an, es sah aus, als finge er gleich an zu weinen. Das kommt schon, sagte Sara, legte ihm die Hand auf die Schulter und stand auf. Michael senkte den Blick und murmelte, er werde nach den Sommerferien nicht mehr in den Klavierunterricht kommen. Deswegen musst du doch nicht gleich aufgeben, sagte Sara, es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen. Das ist nicht der Grund, sagte Michael. Seine Eltern hätten gesagt, er könne nicht Schwimmen und Klavier spielen, sonst komme die Schule zu kurz. Er stand mit hängenden Schultern neben dem Klavier. Es tut mir leid. Wegen einer Stunde pro Woche?, sagte Sara. Wie oft gehst du zum Schwimmtraining? Vier-, fünfmal, sagte Michael, aber das Üben. Sara lachte spöttisch. Du übst doch kaum, gib es zu. Eben, sagte Michael.

(...)

Das ist doch nicht dein erster Schüler, der aufgibt, sagte Victor und faltete die Noten zusammen. Aber mein Bester, sagte Sara. Er hat Talent. Wenn er lieber Sport treibt, sagte Victor. Klavier spielen ist nicht cool. Das Wort klang seltsam aus dem Mund eines Sechzigjährigen. Er möchte schon, sagte Sara, aber seine Eltern verbieten es ihm. Ich versuche es noch einmal. Sie wählte die Nummer wohl schon zum zehnten Mal seit diesem Nachmittag. Als Michaels Vater abnahm, wusste sie erst gar nicht, was sie sagen sollte. Er hörte ihr geduldig zu, dann sagte er mit freundlicher Stimme, es tue ihm leid, aber Michael müsse sich auf ein Hobby konzentrieren. Sie können ihn nicht einfach so aus dem Unterricht nehmen, sagte Sara heftig, das nächste Semester müssen Sie auf jeden Fall bezahlen. Der Vater sagte, er habe mit der Verwaltung der Musikschule gesprochen, alles sei geregelt. Musik ist kein Hobby, sagte Sara. Sie wich Victors Blick aus, der den Kopf schüttelte und beschwichtigend die Hände hob und senkte. Schwimmen kann jeder Idiot. Frau Wenger, unterbrach sie Michaels Vater, wir sind Ihnen dankbar für alles, was Sie für Michael getan haben, aber die Sache ist entschieden.

(...)

Wohl um sie abzulenken, fragte Victor, ob sie mit dem Rachmaninow vorankomme. Ich arbeite daran, sagte sie, aber er ist sauschwer. Hast du beim Musikkollegium angefragt? Sie schüttelte den Kopf. Die wollen bekannte Namen, jemand wie ich hat da keine Chance.

Versuch es doch wenigstens, sagte Victor, wir haben kürzlich die Sponsoringverträge erneuert, da habe ich deinen Namen fallenlassen. Und?, fragte Sara. Der Chefdirigent hat gesagt, du sollest dich bei ihm melden. Du musst ihn von mir grüßen. Victor trat zu ihr und legte ihr eine Hand auf die Schulter. Sie mochte diese kleinen freundschaftlichen Berührungen und strich kurz über den Ärmel seines Jacketts. Wann fliegst du? Übermorgen, sagte er, die Hand immer noch auf ihrer Schulter. Ich bin todmüde, sagte Sara. Pass auf dich auf. Victor trank sein Glas im Stehen aus und wünschte ihr schöne Ferien. Sara sagte nichts mehr. Zum Abschied küssten sie sich auf die Wangen.

Die Luft im Klavierzimmer war abgestanden, die gelben Vorhänge waren halb zugezogen, und es war schummrig. Sara goss den Philodendron, der sich an der Zimmerdecke entlang zog, und besprühte die Blätter mit einem Blattganzspray. Sie hatte die Pflanze vor Jahren von einer Schülerin übernommen, die mit ihren Eltern nach Amerika ausgewandert war. Philodendren reinigen die Luft, hatte die Schülerin behauptet, sie nähmen Formaldehyd auf und andere Raumgifte. Die formlose Pflanze mit ihren Luftwurzeln, die sinnlos ins Leere hingen, kam Sara vor wie ein Sinnbild ihres Lebens, langsam wuchernd bildete sie ein Blatt nach dem anderen, ohne die Aussicht, diesem Raum jemals zu entkommen.

Am Nachmittag telefonierte sie mit der Verwaltung der Musikschule und verlangte, mit dem Schulleiter zu sprechen. Sie schilderte ihm die Situation und beklagte sich darüber, dass man Michael einfach so gehen lasse. Der Schulleiter sagte, er kenne den Fall nicht, aber wenn der Junge nicht motiviert sei, habe es keinen Sinn, ihn zum Unterricht zu zwingen. Sie haben doch genug Schüler, sagte er. Darum geht es nicht. Michael hat Talent, es wäre eine Schande, wenn er jetzt aufhören würde. Regen Sie sich nicht auf, sagte der Schulleiter. Wir haben absolut keine Handhabe, das wissen Sie doch selbst.

Sara rief Michaels Klassenlehrer an. Der fertigte sie noch kürzer ab als der Musikschulleiter. Als sie fragte, wie Michaels Leistungen seien, sagte der Lehrer, er sei nicht berechtigt, ihr darüber Auskunft zu erteilen, sie solle sich an die Eltern wenden. Was ein Schüler in seiner Freizeit mache, sei ihm egal, Hauptsache er mache es mit Begeisterung.

Wütend blätterte Sara im Telefonbuch, als wäre darin jemand zu finden, der ihr helfen könnte.

(...)

Im Hallenbad war es noch wärmer als draußen und stiller. Der Chlorgeruch erinnerte Sara an ihre Schulzeit, an ihren Sportlehrer, der sich lustig gemacht hatte über die wasserscheuen Kinder. Sie hatte den Schwimmunterricht so sehr gehasst, dass sie davor jedes Mal Bauchschmerzen bekam. Aber irgendwann hatte die Mutter sie durchschaut und sie trotzdem hingeschickt. Das Becken war leer bis auf zwei Bahnen, auf denen ein halbes Dutzend Kinder hin und her schwammen. Ein Mann in kurzen Hosen und T-Shirt schrieb mit Kreide ein paar Zahlen und Buchstaben auf eine Schiefertafel, es schien eine Art Code zu sein. Sara ging zu ihm hin und fragte ihn, ob er der Trainer von Michael Bernold sei. Ja, sagte er und streckte ihr die Hand hin. Er ist in den Ferien. Ich bin... ich war seine Klavierlehrerin, sagte Sara und schüttelte dem Mann die Hand. Sie kam sich nackt vor und schaute kurz an sich herab. Im Neonlicht der Halle wirkte ihre Haut grünlich, und in ihrem Ausschnitt entdeckte sie einen entzündeten Pickel. Er spielt Klavier?, fragte der Trainer. Er ist talentiert, sagte Sara, aber er

hat aufgehört, weil er zu viel Zeit für das Schwimmtraining braucht. Zu viel, wiederholte der Trainer ausdruckslos. Das ist meine Meinung, sagte Sara. Ich hasse das Wort Talent, sagte der Trainer. Am Ende hat der Erfolg, der am meisten trainiert. Das habe ich ihm auch immer gesagt. Sara lächelte. Was verstehen Sie unter Erfolg? Einen Moment bitte, sagte der Trainer. Er ging zur Tafel, wischte die Zahlen und Buchstaben weg und schrieb neue darauf. Die Kinder, die am Ende der Bahn gewartet hatten, schwammen wieder los. Es sah aus, als würden sie an Seilen durch das Wasser gezogen, so schnell kamen sie vorwärts und so unangestrengt wirkten ihre Bewegungen. Der Trainer trat wieder zu Sara und zeigte auf ein Mädchen, das an ihnen vorbeischwamm. Lea zum Beispiel hat ein tolles Wassergefühl. Schauen Sie, wie sie sich bewegt. Aber wenn sie drei, vier Tage nicht trainiert, ist das weg, und ich kann wieder von vorne anfangen. Was verstehen Sie unter Erfolg?, fragte Sara noch einmal. Hauptsache, sie haben Spass, sagte der Trainer. Michael hat den Winner-Instinkt. Er trainiert hart. Wenn er weniger trainieren würde, hätte er wieder Zeit für das Klavierspielen, sagte Sara. Können Sie nicht mit ihm reden? Der Trainer lächelte unkonzentriert und schüttelte den Kopf. Nein. Ich muss jetzt arbeiten. Sara blieb noch einen Moment stehen und schaute den schwimmenden Kindern zu. Dann ging sie um das Becken herum, legte das Handtuch ab und stieg die Treppe hinunter, bis ihr das Wasser bis zum Bauch reichte. Sie blickte zum Trainer hinüber, aber der beachtete sie nicht.

Sara war froh, als das Wetter endlich umschlug und es kühler wurde. Jeden Tag nahm sie sich vor, den Chefdirigenten anzurufen und sich mit ihm zu verabreden, aber dann schob sie es hinaus, sagte sich, er sei ohnehin in den Ferien oder sie müsse diese oder jene Stelle noch besser beherrschen. Victor schrieb regelmässig Mails aus Madeira, an die er Bilder anhängte von roten Felsenklippen und exotischen Pflanzen. Er schien sich zu langweilen in seinem luxuriösen Hotel. Manchen Mails merkte Sara an, dass er sie betrunken geschrieben hatte, sie waren voller Tippfehler. Sie antwortete kurz, es sei nichts los, das Wetter sei schlecht, sie übe viel. Nach zwei Wochen veränderte sich etwas im Ton von Victors Mails, er schrieb immer noch regelmäßig, aber es klang jetzt, als tue er es nur noch aus Pflichtgefühl. Vielleicht hat er eine Bekanntschaft gemacht, dachte Sara. Der Gedanke brachte sie auf. Seltsamerweise war sie auf seine Frau nie eifersüchtig gewesen, und auch nach seiner Scheidung hatte sie nie mehr von ihm gewollt als die wöchentlichen Treffen, die Gespräche und seine Freundschaft. Aber es tat ihr weh, sich vorzustellen, dass er eine Geliebte haben könnte, eine Frau, die mehr Rechte hätte als sie.

In der zweitletzten Sommerferienwoche rief Sara endlich die Geschäftsstelle des Musikkollegiums an. Sie schilderte dem Mann am Telefon ihr Anliegen. Er versuchte sie abzuwimmeln, sagte, sie würden ausschliesslich mit Agenturen zusammenarbeiten, mit international bekannten Künstlern. Ich könnte ja mal nach einer Probe vorbeikommen und dem Dirigenten etwas vorspielen, sagte sie. Zehn Minuten, das ist doch nicht zu viel verlangt. Er ist sehr beschäftigt, sagte der Mann am Telefon. Schließlich blieb Sara nichts anderes übrig, als ihre Beziehungen spielen zu lassen und Victors Namen zu erwähnen. Der Mann am Telefon schwieg einen Moment, dann sagte er mit beleidigter Stimme, er werde mit dem Chefdirigenten sprechen und sich dann wieder melden.

Die nächsten Tage übte Sara noch mehr als sonst. Manchmal wiederholte sie eine Stunde lang die immer selben Takte, bis ihr die Finger weh taten. Am Donnerstag rief der Mann vom

Musikkollegium an. Sie verstand seinen Namen wieder nicht und traute sich nicht nachzufragen. Er war kurz angebunden und sagte, sie könne dem Chefdirigenten morgen nach der Probe vorspielen, um halb eins, sie solle pünktlich sein.

An diesem Nachmittag spielte sie das ganze Konzert in einem Stück durch. Zum ersten Mal bemerkte sie, dass ihrem Spiel jeder Glanz und jeder Ausdruck fehlte. Sie brauchte ihre ganze Kraft und Konzentration, um die technischen Schwierigkeiten zu meistern, und noch nicht einmal das gelang ihr. Sie machte Fehler, viele Fehler. Wie verblendet sie die ganzen Jahre gewesen war. Schon damals am Konservatorium hatte sie das Konzertdiplom nicht machen können, weil sie nicht gut genug gewesen war, und seither war sie nicht besser geworden. Vielleicht hatte der Schwimmtrainer recht, und das Talent spielte keine Rolle, aber ihr fehlte auch die Begeisterung, die Energie, das, was er den Winner-Instinkt genannt hatte.

Am liebsten wäre Sara gar nicht zum Vorspielen gegangen, aber das konnte sie Victor nicht antun. Und vielleicht war sie ja zu selbstkritisch. Auch das gehörte zu einer guten Künstlerin, dass sie nie zufrieden war mit dem, was sie erreicht hatte. Am Abend trank sie ein paar Gläser Wein und war plötzlich wieder ganz zuversichtlich.

Sara war viel zu früh beim Stadthaus. Der Hintereingang war abgeschlossen, und sie wartete vor der Tür. Obwohl es ein kühler Tag war, trug sie einen Rock. Sie hatte lange überlegt, was sie anziehen sollte, sogar das bonbonfarbene Kleid, das sie an der Hochzeit ihrer Schwester getragen hatte, hatte sie kurz aus dem Schrank gezogen. Schließlich hatte sie sich für einen knielangen Wickelrock mit Schottenmuster und eine cremefarbene Bluse entschieden. Sie fröstelte und knetete ihre Hände, die langsam klamm wurden. Endlich öffnete sich die Tür, und schwatzende, lachende Musiker strömten heraus, einige mit Instrumentenkästen. Sara erkannte eine Oboistin, die mit ihr das Konservatorium besucht hatte, aber die Frau erwiderte ihren Gruß nicht. Sara trat in den Empfangsraum, wo noch einige Musiker herumstanden und sie musterten.

Sie erkannte den Dirigenten sofort, obwohl er Strickjacke trug und ausgebeulte Cordhosen. Er trat sehr selbstsicher auf sie zu und streckte ihr die Hand hin, ohne seinen Namen zu nennen. Sara war erstaunt, wie jung er aussah, bestimmt war er jünger als sie. Er führte sie ins Solistenzimmer, einen kleinen Raum, in dem ausser einem Flügel und einem Notenständer nur ein Tischchen und eine scheussliche schwarzweiße Designerliege standen, die sie an den Behandlungsstuhl ihres Gynäkologen erinnerte. Die Jalousien waren geschlossen, zwei Leuchtstoffröhren verbreiteten ein kühles, diffuses Licht. Der Dirigent setzte sich auf die Liege und streckte die Beine aus, seine Haltung hatte etwas Obszönes. Während Sara die Noten aus ihrer Mappe zog und den Klavierschemel zurechtrückte, fragte er, auf was für einem Instrument sie zu Hause spiele. Ich habe nur ein Klavier, gab Sara zu. Lieber ein gutes Klavier als ein schlechter Flügel, sagte der Dirigent. Waren Sie kürzlich im Konzert? Sara dachte nach. Die Ceremony of Carols von Britten hatte sie gehört, aber das war Jahre her. Ich komme nicht so oft ins Konzert, wie ich möchte, sagte sie, ich unterrichte auch an manchen Abenden. Der Dirigent runzelte die Stirn und fragte, was ihre Verbindung zu Victor sei. Er nimmt Klavierstunden bei mir, sagte sie, schon seit Jahren. Wir sind befreundet. Ich muss Ihnen nicht sagen, wie dankbar wir sind, dass seine Firma uns so grosszügig unterstützt, sagte der Dirigent, aber das darf meine Entscheidung natürlich nicht beeinflussen. Also, lassen Sie mal hören. Er schaute auf die Uhr.

Es lief besser, als ich erwartet hatte, sagte Sara. Und was hat er gesagt?, fragte Victor. Die Telefonverbindung war schlecht, seine Worte klangen abgehackt und wurden immer wieder unterbrochen von kurzen Momenten der Stille. Er werde sich bei mir melden, sagte Sara, und dann noch einmal deutlicher, er wird sich bei mir melden. Ich verstehe dich ganz schlecht, sagte Victor, aber wir sehen uns ja in einer Woche. Bis dann.

Sara hatte es nicht fertiggebracht, Victor die Wahrheit zu sagen. Dass der Dirigent sie schon nach wenigen Minuten mit den Worten unterbrochen hatte, das habe keinen Sinn. Er war zu ihr ans Klavier getreten, hatte ihre Noten genommen und hineingeschaut, als wollte er sehen, was sie da gespielt hatte. Dann reichte er ihr das Heft und hielt ihr einen kleinen Vortrag über Rachmaninow, den letzten Romantiker, wie er ihn nannte. Seine Freundlichkeit und seine Geduld waren vielleicht die größte Beleidigung, er sprach mit ihr wie mit einem Kind, das getröstet werden muss. Er sagte, sie habe sich da ein sehr schwieriges Stück ausgesucht, für das ihre Fähigkeiten einfach nicht ausreichten. Sie solle es doch einmal mit einfacheren Sachen probieren. Und was Auftritte angehe, so könne er sich durchaus vorstellen, dass sie in einem Alters- oder einem Pflegeheim ein dankbares Publikum finde. Allerdings nicht mit dem Rachmaninow, sagte lachend, sonst kriegen die alten Leutchen einen Herzinfarkt. Sara lächelte und ließ sich vom Dirigenten zur Tür begleiten und sich alles Gute wünschen.

Zu Hause sass sie bestimmt eine Stunde am Klavier und wurde immer wieder von Weinkrämpfen geschüttelt, bis ihr die Kehle weh tat. Sie trank in der Küche einen Schluck Wasser vom Hahn. Die Noten warf sie auf das Altpapier.

Zehn Tage später kam Victor wieder in die Stunde. Sara sagte, es wird nichts mit dem Auftritt. Er schien zu spüren, dass sie nicht darüber reden wollte, und fing an, von seinen Ferien zu erzählen. Nach der Stunde setzten sie sich in die Küche, und Victor zeigte ihr die Fotos von Madeira. Sie mussten die Köpfe nahe zusammenstecken, um auf dem kleinen Display der Digitalkamera etwas zu erkennen. Victor hatte seinen Arm beiläufig um Saras Schulter gelegt. Und, hattest du einen Ferienflirt?, fragte sie. Er rückte von ihr ab, sah sie erstaunt an und fragte, wie sie darauf komme. Also hattest du einen. Schau, sagte er, ich habe mein Leben, und du hast deins. Wir sind Freunde, aber das heisst nicht, dass ich dir alles erzählen muss. Sara spürte, wie ihr Tränen die Wangen herunterliefen. Du bist dumm, sagte sie, du bist so schrecklich dumm. Victor streichelte ihre Schultern und redete beschwichtigend auf sie ein, aber sie stand auf und sagte mit kalter Stimme, er solle gehen. Such dir eine andere, die du ausnützen kannst. Er versuchte sie umzustimmen, aber dabei machte er die Sache nur schlimmer.

Nachdem er gegangen war, sass Sara noch eine Weile lang am Klavier. Unentschlossen drückte sie ein paar Tasten, aber die Töne schienen ihr falsch, und keine Melodie wollte sich bilden. Schließlich rückte sie den Klavierschemel zur Wand, stieg darauf und begann sorgfältig die Bastschnüre zu lösen, mit denen sie die Ranken des Philodendron festgebunden hatte. Es dauerte lange, bis sie alle Befestigungen gelöst hatte und die Pflanze in einem Haufen neben dem Klavier lag. Als sie sie mit der Gartenschere in kleine Stücke schnitt, kam es ihr vor, als würde sie ein empfindungsfähiges Wesen töten, aber nachdem sie das Grün in Mülltüten gesteckt und diese an die Straße gestellt hatte, war sie trotzdem erleichtert.

Stamm 2012, 131-146

Fragen zur Diskussion

1. Zwei Beziehungen charakterisieren die Geschichte: die Beziehung von Sara zu Michael und die Beziehung von Sara zu Victor. Wie hängen diese beiden Beziehungen miteinander zusammen?
2. Warum kämpft Sara so vehement darum, Michael als Klavierschüler behalten zu können?
3. Inwiefern findet sich in der Geschichte Kritik am Lehrpersonal in den verschiedenen Bereichen?
4. Welche Rolle spielt der Philodendron in der Geschichte?
5. Welche Bedeutung hat der Titel der Geschichte?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.15 Lukas Bärfuss, «Ode an die Lehrer», 2015. In: «Stil und Moral»

Autor



Bild: Dominique Meienberg, <https://www.derbund.ch/die-story-ist-wichtiger-als-die-fakten-322724185898>

Lukas Bärfuss (*1971) durchlief eine unglückliche Schullaufbahn, die unter anderem auch eine sehr früh abgebrochene Ausbildung am Lehrerinnen- und Lehrerseminar umfasste. Zwischen dem 16. und dem 20. Lebensjahr war er verschiedentlich obdachlos und machte die Erfahrung von materieller Armut. Er arbeitete als Buchhändler, holte das Berufsdiplom nach und eignete sich autodidaktisch breiteste geistes- und kulturgeschichtlichen Kenntnisse an. Seit 1997 ist er als freier Schriftsteller und seit 2007 sporadisch auch als Hochschuldozent für literarisches Schreiben tätig. Sein Werk umfasst zahlreiche Theaterstücke, Romane, Novellen und Essays, in denen er unter anderem immer wieder einen kritischen Blick auf die Schweizer Politik wirft. 2019 wurde ihm der Georg-Büchner-Preis zuerkannt, der bedeutendste Literaturpreis im deutschsprachigen Raum.

Kontext

Die «Ode an die Lehrer» ist eines der 24 Stücke im Essayband «Stil und Moral». Sie geht zurück auf eine Diplomansprache, die Lukas Bärfuss 2014 auf Einladung der Pädagogischen Hochschule Luzern gehalten hat. Darin wird angespielt auf den 2008 erschienenen, mittlerweile in 15 Sprachen erschienenen Roman «Hundert Tage», der sich mit dem Völkermord in Ruanda und mit der Schweizer Entwicklungszusammenarbeit in Afrika befasst.

Im Essayband befindet sich auch eine «Ode an die Schüler», die auf eine Maturarede von Lukas Bärfuss an der Kantonsschule Enge in Zürich zurückgeht. (Bärfuss 2018, 162-173)

Text

Ode an die Lehrer

*Meine sehr verehrten Damen und Herren
Zuerst möchte ich Ihnen herzlich gratulieren
zu diesem bestandenen Diplom*

*Eine Befähigung
für keinen beliebigen Beruf
ein Diplom für die wichtigste Tätigkeit
die unsere Gesellschaft zu vergeben hat
Die Erziehung und Bildung unserer Kinder*

*Das ist eine große Verantwortung
Und ich möchte Ihnen auch als Vater
herzlich danken
dass Sie sich ihr stellen wollen*

(...)

*Nein, die Schule und ich
das ist wirklich kein Liebesverhältnis*

*Ich hasste die Schule
Aber ich liebte meine Lehrer
Das ist etwas seltsam, ich weiss
Aber grundsätzlich kein Widerspruch*

*Ich brauchte keinen Stundenplan
Ich brauchte keinen Lehrplan
Ich brauchte keine Pulte
Ich brauchte keine Prüfungen*

*Was ich hingegen nötig hatte
das waren Lehrer*

*So wie diesen Stellvertreter in der siebten Klasse
ein Mann mit Bart der uns Gedichte vorlas*

Nicht etwa

*weil sie im Lehrplan standen
Er las uns Gedichte vor
weil er Gedichte liebte
Gedichte waren ihm wichtig
Lebenswichtig
Und er teilte im Grunde auch keine Gedichte mit uns
Er teilte seine Liebe
Er teilte seine Leidenschaft*

(...)

*Ich hasste das Turnen
Die Reckstangen
Die Schwedenkästen
Die Stafetten
Die Dauerläufe*

*Das alles boykottierte ich eines Tages
Ich machte einfach nicht mehr mit
Und deshalb gehöre ich zu den wenigen
die im Turnen
eine Drei im Zeugnis stehen haben*

*Ich hasste also Sport
und wäre beinahe dafür verloren gewesen
Dick
Fett
und mittlerweile herzkrank*

*Aber da gab es diesen Lehrer
Und der hatte dieses Fahrrad
Ein Tourenrad
Nabendynamo
Halogenscheinwerfer
Kartenhalter
Satteltaschen*

*Ein Rad
mit dem man die Welt erobern konnte
Was dieser Lehrer auch gemacht hatte
Bis nach Spanien war er damit gekommen
und einmal sogar ans Nordkap*

Im Unterricht zeigte er uns Bilder davon

von seinen Reisen an den Rand Europas

*Ich wollte auch ans Ende der Welt reisen
ich wollte auch so frei sein
Nichts benötigen als ein paar gute Beine
Und ein gutes Rad*

*Ich suchte mir also Arbeit
In einer Bäckerei putzte ich Bleche
und erstand mit dem verdienten Geld ein Rad*

*Bis nach Spanien bin ich damit nicht gekommen
Und auch nicht bis ans Nordkap
Aber ich habe jede Strasse
jeden Weg und
jeden Hügel und
jeden Pass
im Umkreis von dreißig Kilometern abgefahren
Tagelang bis zur vollständigen Erschöpfung*

*Diese Liebe ist mir geblieben
Sport ist mir immer noch fremd
Aber ich liebe mein Rad*

(...)

*Meine Schule war eine Tragödie
Die Schule ist an mir gescheitert
Aber meine Lehrer waren sehr erfolgreich*

*Es war eine Kränkung
Die Kränkung einer Lehrerin
die mir das erste Buch
die mir den ersten Roman geschenkt hat
Die Kränkung durch eine schöne Frau
in einem goldenen Mazda
Fräulein Bovet
hiess sie
meine erste grosse Liebe
in der dritten Klasse
da war ich neun*

*Sie war es
die mir ein kleines Land im Herzen Afrikas nahebrachte
Das Land der tausend Hügel*

*Das Land des ewigen Frühlings
Ein Land
wo das Leben noch rein war
unverdorben von der Zivilisation
Arm
aber unverdorben*

*Sie zeigte uns
wie die Menschen dort lebten
Sie machte uns mit einer Familie bekannt
der Familie Nahimana
in einem bunten Bilderbuch*

*Wir erfuhren
wie man in diesem Land Brot bäckt
Und was man aus einer Kalebasse
alles schnitzen kann
Ein Gefäss
Ein Musikinstrument
Ein Spielzeug*

*Für mich wurde dieses kleine Land
zum Sehnsuchtsort
Die Sehnsucht nach der Ferne
Die Sehnsucht nach dem Ursprung
Die Sehnsucht nach der Verbundenheit
mit der Natur
und mit dieser sanften, schönen Frau
unserer Lehrerin*

*Und jedes Mal
wenn ich in meiner Kindheit von Afrika hörte
dachte ich an sie
an das Bild
das sie uns von diesem Kontinent geschenkt hatte*

*Viele Jahre später
Ich war schon erwachsen
begegnete ich diesem Land wieder
Aber jetzt war es kein Sehnsuchtsort
Kein Land der Unschuld
Das war es nie gewesen
das musste ich jetzt lernen
auch nicht damals*

als Fräulein Bovet uns davon erzählte

*Schon damals hatte es dort
nicht nur tausend Hügel gegeben
sondern auch tausend Massaker*

*Nicht Liebe regierte das Land
sondern ein Diktator*

*Und die Menschen lebten nicht in Einheit
Sie lebten getrennt und in Apartheid*

*Schon damals das Gegenteil eines Paradieses
und nahe jener perfekten Hölle
die man nun täglich im Fernsehen vor Augen geführt bekam*

*Zu Hunderttausenden brachten sie
ihre Brüder und Schwestern um*

*Mit Macheten und mit Handgranaten
Frauen, Kinder, Alte, ohne Unterschied*

*Und aus jener freundlichen Familie Nahimana
die uns das fröhliche «Muraho» zugerufen hatte
das war ziemlich wahrscheinlich
waren nun gewöhnliche Mörder geworden*

*Aber das Bild
das Fräulein Bovet uns gezeigt hatte
die Idylle, der Friede, das Glück
liess sich nicht vertreiben*

*Und ich hatte zwei Bilder im Kopf
Zwei Bilder und eine Frage*

*Warum hat sie uns damals nichts davon erzählt
Warum nichts von den Problemen
Nichts von den Ungerechtigkeiten
Nichts von der Diktatur*

*Und um eine Antwort zu finden begann ich zu lesen
Aber ich fand das Buch nicht
das mir meine Kränkung erklärte
Dieses Buch musste ich selber schreiben*

*Die Enttäuschung einer kindlichen Hingabe
eines kindlichen Vertrauens
Wenn Sie so wollen
wurde zum Motor eines Schriftstellers*

*Eine Schule habe ich nicht gebraucht
Aber ohne Lehrer wäre ich ärmer*

*Und deshalb möchte ich Sie aufrufen
Kümmern Sie sich nicht nur um Lehrpläne
Nicht nur um Fachdidaktik und Evaluationen
Und Evaluationen der Evaluationen*

*Das ist den Kindern alles einerlei
Sie brauchen keine Systeme
Kinder brauchen keine Schule*

*Aber sie brauchen Lehrer
Die Kinder brauchen Sie
Ihre Leidenschaften
Ihre Begeisterung
Und auch Ihr Unverständnis
und auch Ihren Ärger und die Angst
Kinder brauchen Erwachsene
die ihnen zeigen
wie das gehen könnte
dieses Spiel
ein Mensch zu werden*

Bärfuss 2018 (Nachdruck), 151-161

Fragen zur Diskussion

1. In welchem Verhältnis zur Gesellschaft steht gemäss Lukas Bärfuss der Lehrberuf?
2. «Ich hasste die Schule, aber ich liebte meine Lehrer», heisst es im Text. Welche Begriffe bringt Lukas Bärfuss vor diesem Hintergrund mit der Schule in Verbindung?
3. Um welcher Eigenschaften willen sind Lehrerinnen und Lehrer liebenswert?
4. Welche Bedeutung hatten die Lehrpersonen für Lukas Bärfuss persönlich?
5. Zu welchem Verhalten von Lehrpersonen ruft Bärfuss am Schluss der Diplomrede auf?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.16 Christian Haller, «Das unaufhaltsame Fliesen», 2017

Autor



Bild: Marita Höckendorff, <https://www.christianhaller.ch/pressebild>

Christian Haller (*1943) bildete sich als Lehrer aus, studierte Zoologie, war während acht Jahren Bereichsleiter für «Soziale Studien» am Gottlieb-Duttweiler-Institut und während vier Jahren Dramaturg am Theater «Claque» in Baden. Seit den 1990er Jahren veröffentlicht er zahlreiche Erzählungen, Romane, Gedichte und einige Theaterstücke. Er sichtet und sicherte den Nachlass des Schweizer Schriftstellers Adrien Turel.

Kontext

Der Roman «Das unaufhaltsame Fliesen» bildet nach dem Roman «Die verborgenen Ufer» (2015) und vor dem Roman «Flussabwärts gegen den Strom» (2020) den zweiten Teil der dreiteiligen Autobiographie von Christian Haller. Er behandelt die Phase vom Ende der Schulzeit bis zur freiwilligen Kündigung am Gottlieb-Duttweiler-Institut. Der Textausschnitt schildert den Einsatz des Ich-Erzählers als junger Aushilfslehrer in einem Aargauer Dorf. Er ist bereits mit eigenen literarischen Projekten beschäftigt und verzichtet nach dieser Episode auf eine weitere Tätigkeit als Volksschullehrer.

Text

(...) Ich hatte mich für eine dritte Primarklasse beworben, doch der Rektor bat mich inständig, die sechste bis achte Klasse der Gesamtschule in Hinterwil zu übernehmen. Sie fänden keine Lehrperson, und er müsse mir gestehen, dass dies einen Grund habe. Die Klasse sei schwierig, der bisherige Lehrer habe Mühe mit der Disziplin gehabt, und er wolle mir nicht verhehlen, dass es zu hässlichen Szenen gekommen sei.

(...)

Je näher der Tag des Schulbeginns rückte, desto unwohler fühlte ich mich. Weshalb nur hatte ich mich einverstanden erklärt, eine so schwierige Klasse zu übernehmen. Ich hatte kaum Unterrichtserfahrungen und war in Rheinfeldern mit meiner Art der Schulführung gescheitert. Wie sollte ich den vierzig Schülern gewachsen sein, die es vermutlich darauf anlegten, mich genauso zur Verzweiflung zu bringen wie meinen Vorgänger?

(...)

Am ersten Unterrichtstag hatte sich die gesamte Schulpflege eingefunden, um mich zu unterstützen. Die Damen und Herren standen seitlich vor den Fenstern, hatten strenge Mienen aufgesetzt, und ich stand neben dem Pult, blickte durch die Reihen, sah den einen leeren Platz, den man mir bereits vorausgesagt hatte. Er gehörte dem Rotschopf, den der Rektor als den »Schlimmsten« bezeichnet hatte, er werde bestimmt zu spät kommen, und ich müsse dann sofort und von Anfang an »durchgreifen«. Als es nach einer halben Stunde klopfte, bemerkte ich zwei verschiedenartige Blicke, die auf mich gerichtet waren. Die Blicke der Damen und Herren der Schulpflege, die mir zu verstehen gaben, es sei jetzt der Moment gekommen, den sie mir vorausgesagt hätten, der Rotschopf stehe vor der Tür, den es zu massregeln gelte; und die Blicke der Schüler, schadenfreudig leuchtend, die ebenfalls auf diesen Moment eines ersten Spektakels gewartet hatten. Ich schritt durch die Bankreihen zur Tür, ohne zu wissen, wie ich reagieren sollte, ein beobachteter Gang durch eine angespannte Stille. Ich drückte die Klinke, zog die Tür auf. Im Dunkel des Flurs stand der Junge, ein schiefes Grinsen im Gesicht. Er habe nicht gewusst, dass die Schule bereits um acht Uhr beginne, und ich sah, wie viel Mut er zu der Lüge brauchte. Er war sie seinem Ruf schuldig, doch wie er dastand, eine schwächliche Gestalt, von den Fenstern des Schulzimmers her schwach erhellt, drückte weniger Widerspenstigkeit als Hilflosigkeit aus. Das eine Bein war vorgestellt, der Oberkörper zurückgebogen, als wolle er ausweichen, und steif und gerade hielt er die Arme seitlich gestreckt. So stand keiner da, der seiner selbst sicher, keiner, der einen Kampf gewinnen konnte.

Ich weiß, du bist Niggi, sagte ich, und streckte ihm die Hand hin, ich bin dein neuer Lehrer. Komm rein und setz dich.

Ich begleitete ihn an seinen Platz, fuhr mit dem Unterricht fort, und die Blicke hatten sich verändert. Die Damen und Herren der Schulpflege schauten mich überrascht und irritiert an, die Blicke der Schüler aber waren wie erloschen, der aufleuchtende Glanz beim Klopfen an der Tür war verschwunden, und eine stumpfe Müdigkeit war in die Augenpaare gekommen.

(...)

Das Erlebnis mit dem Rotschopf bewog mich, die Tür des Schulzimmers bis zum Unterrichtsbeginn geschlossen zu halten, sie erst mit dem Glockenzeichen zu öffnen und jeden einzelnen Schüler mit Handschlag zu begrüßen. Ich merkte, wie entscheidend für die folgenden Stunden dieser Moment war: die Art und Weise, wie ich den Mädchen und Jungen entgegentrat, nahmen sie unbewusst, doch mit feinen Antennen wahr. Hatte ich schlecht geschlafen oder war mit meiner frühmorgendlichen Arbeit nicht zufrieden, spürten sie dies sofort, suchten nach Lücken oder Sprüngen in meinem Auftreten, um einzudringen und die Autoritätsperson, die in Jackett und gebügelter Hose vor ihnen stand, aufzusprengen. Ich begann die Wirkung meiner Haltung und die Verwendung »symbolischer Gesten« zu untersuchen. So setzte ich mich sehr gerade ans Pult, hielt den Zeigestab der Wandtafel senkrecht auf die Pultplatte gesetzt, dass er zu einem Herrscherstab, zum Zeichen von Autorität und Würde wurde. Was, wenn ich ihn ablegte? Veränderte sich das Schülerbild vor mir? Und was würde geschehen, wenn ich die Haltung aufgab, die Schultern nach vorne fallen liesse, mich nachlässig im Stuhl zurücklehnte?

An einem Morgen bemerkte ich, dass einer der »Schwierigen«, der in der Bank vor meinem Pult saß, schwere Augenlider hatte. Sein Kopf fiel ihm ruckartig vornüber. Mein Vorgänger hatte mich gewarnt. Er habe einen steten Kampf mit dem Burschen geführt, da er teilnahmslos gewesen sei, kaum einmal seine Hausaufgaben gemacht habe, ein widerspenstiger Kerl, der als Verweigerer sich ein Ansehen in der Klasse geschaffen habe. Sein Gesicht war flächig und schief, wie versehentlich mit schräg gehaltenem Prägstock geschlagen. Das dünne, blonde Haar war in fettigen Strähnen nach rechts gescheitelt, er sah blinzelnd und mit verschwimmendem Blick aus seinen grossen Augen zu mir hoch. Ich fragte ihn, ob er müde sei. Ein kleines Lachen flammte in der Klasse auf, und auch René zwang sich ein Lächeln ab, sagte »Ja«, worauf das Lachen sich verstärkte. Doch im Klang seiner Antwort schwang mehr Scham als Auflehnung mit, und ich sagte: Dann leg den Kopf auf die Bank und schlaf!

Er sah sich kurz nach seinen Kameraden um, ein hilfloses Lächeln um den Mund, dann legte er den Kopf auf die Pultplatte. Kein Lachen, nur gespannte Stille, und ich fuhr mit der Lektion fort. Ob er tatsächlich einen Moment schlief, weiß ich nicht, doch fragte ich nach der Stunde, weshalb er denn so müde sei. Er müsse zu Hause »helfen«, bis abends um zehn und morgens um halb fünf im Stall, sie hätten keinen Knecht mehr.

Wenn du zu müde bist, brauchst du keine Hausaufgaben mehr zu machen, sagte ich, und wenn dich im Unterricht der Schlaf überwältigt, leg den Kopf aufs Pult wie heute.

Bei der Kontrolle der Hausaufgaben hatte er von dem Tag an stets einen Teil geschrieben, manchmal nur zwei, drei Sätze oder eine Rechnung. Er zeigte sie mir mit einer seltsamen Schulterbewegung, kein wirkliches Zucken, doch die Bedeutung war klar und hieß: Mehr habe ich nicht geschafft.

Dieser schiefgesichtige Junge stiess in mir eine Tür auf, die für meine frühmorgendliche Arbeit wichtig wurde: Schreib nicht an die Figuren heran, sondern aus ihnen heraus. Dank René, der mich das Einfühlen in die Lebensverhältnisse meiner Schüler gelehrt hatte, gelangte ich einen Irrgarten, der hinter den Gesichtern der Mädchen und Jungen lag. In ihm stiess ich auf

Liebllosigkeit, Zurücksetzung, Demütigung und Missbrauch. Was ich erspürte, bestätigten mir die Hausbesuche, die ich machte. Da sassen Jugendliche mir gegenüber, denen man gesagt hatte, dass sie nichts taugten, es zu nichts bringen und im Dorf nie etwas gelten würden. Mir wurde klar, dass sie abgeschrieben waren und dies auch wussten, es gebe deshalb von Seiten der Eltern lediglich den Anspruch, die Rasselbande ruhigzuhalten. Lernen brauchten die nichts, und nachdem ich das begriffen hatte, fühlte ich mich nicht mehr an den Lehrplan gebunden. Ich behandelte mit ihnen den Sechstagekrieg, der eben ausgebrochen war, erklärte ihnen die geschichtlichen Wurzeln des Konflikts, redete mit ihnen über Sexualität - eine besonders düstere Kammer im Irrgarten einiger Mädchen - und als mir der Rotschopf sagte, die Dorfschüler würden sie auslachen, weil sie kein Französisch lernen dürften, setzte ich eine wöchentliche Stunde ein, lehrte sie ein paar Floskeln und Lieder, mit denen sie ihre Spötter zum Schweigen bringen konnten. Spätestens da merkte ich, dass aus meinen Untersuchungen zur »Autorität« mit Haltung und symbolischen Gesten ein Komplizement mit Außenseitern geworden war. Dies wurde mir schlagartig bewusst, als ich an einem Morgen eine schriftliche Prüfung durchführte, Blätter mit den Aufgaben verteilt hatte und während der Stunde bemerkte, dass meine Schüler wacker schummelten und die Antworten von kleinen, vorbereiteten Zettelchen ablasen. Ich brach die Prüfung ab, sagte, so gehe das nicht, und wir würden jetzt eine Stunde halten, in der wir lernten, so zu »spicken«, dass ich als Lehrer es nicht bemerken könne. Das langsame Aufklappen des Etuis beispielsweise sei die schlechteste Variante, die einfachste und beste hätten die Mädchen. Sie müssten den Zettel unter den Rocksäum heften, den dürfe ich nämlich nie anheben. Und als ein reges Phantasieren über möglichst getarnte Arten des Schummelns begann, lachte ich über mich selbst: Ich war mit meinem schulischen Exkurs zur Autorität nur wieder bei mir selbst angelangt, nämlich bei meinem alten Vorsatz, schlauer als alle »Autorität« zu sein. (...)

Haller 2017, 61-69

Fragen zur Diskussion

1. Wie und warum unterläuft der Ich-Erzähler die Erwartungen der Schulpflege in seinem Unterricht?
2. Wie beurteilen Sie den Umgang des Lehrers mit der Müdigkeit von René?
3. Welche Gründe finden sich im Text für das unangepasste Verhalten des »Rotschopfs«, von René und letztlich der ganzen Klasse?
4. Welche Konsequenzen zieht der Ich-Erzähler aus der Erkenntnis dieser Gründe? Was halten Sie davon?
5. Wie beurteilen Sie den Umgang des Ich-Erzählers mit dem Schummeln?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt besonders zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.17 Arno Camenisch, «Herr Anselm», 2019

Autor



Bild: Janosch Abel, <https://arnocamenisch.ch/>

Arno Camenisch (*1978) bildete sich zum Lehrer aus und unterrichtete mehrere Jahre an der Schweizer Schule in Madrid. Er absolvierte den Studiengang für literarisches Schreiben an der Hochschule der Künste in Biel. Er schreibt Prosa, Lyrik und Bühnenstücke. Seine Werke sind in zahlreiche Sprachen übersetzt. Die Romane haben meistens ein ausgeprägtes Bündner Lokalkolorit (Arno Camenisch schreibt auch auf Romanisch).

Kontext

Herr Anselm ist ein 33jähriger Hauswart an einer Dorfschule in der Surselva, der die Schliessung bevorsteht. Er kommt aushilfsweise zum Einsatz, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin ausfällt. In einem einzigen grossen Monolog richtet er sich an seine geliebte verstorbene Frau und erzählt von einer Welt, die verschwindet.

Text

(...) Er summt ein Lied und geht über den Kies und steht mit den Händen in den Hosentaschen vor die Mauer hin, mhm, hier lernen die Kinder das Scheitern, sagt er und nickt, oh jo, das muss gelernt sein, das Scheitern ist nämlich eine Kunst für sich. Wie diese Turnerinnen da im

Fernsehen, wenn sie am Reck ihre Überschlüge machen, man will gar nicht wissen, wie oft die auf die Nase gefallen sind, bis sie endlich die Stange erwischt haben, da fällt man nach dem Salto ein Dutzend Mal an der Stange vorbei runter auf die Matten, padamf, runter kommt eben alles, das ist Physik, auf eine Bauchlandung folgt eine nächste, bis man endlich diese khoga Stange erwischt. Schlimm ist das Scheitern nur, wenn man das Stürzen nie gelernt hat, dann bricht man sich nämlich das Genick. Das Stürzen ist das erste, was die Kinder lernen müssen und das lernt man eben in der Schule, zum Glück, man stelle sich vor, in der Schule sei immer nur alles guat und recht, und dann gehst du raus ins Leben und fällst das erste Mal auf die Nase, ja, das schlägt dir dann so heftig aufs Gemüt, dass es dir gleich den Glauben in zwei Stücke bricht. Nachdem ihnen eba öppis fünf Mal nicht gelungen ist und dann plötzlich gelingt, haben sie nämlich einen huara Plausch, wir sind ja keine Maschinen. Aber das Scheitern ist nicht mehr en vogue, heute müsste jeder gleich sofort den doppelten Rittberger hinlegen.

Gut, grad zum Hobby sollte man sich das Scheitern auch nicht machen, wie der Benedict, also dem ist jetzt schon ziemlich alles schiefgegangen im Leben, also denn zimli alles, man meinte fast, der habe das Scheitern abonniert wie andere ein Heftli bei der Margrit vom Kiosk. Dafür war er aber der Erste, der in der Schule einen dieser modernen Taschenrechner hatte, dass alle gestaunt haben, was für ein schönes Grätli der da plötzlich auf dem Pult stehen hatte, dass wir alle in der Nacht davon träumten, auch so eine Maschine zu haben, bei der man einfach die Zahlen eintippen konnte und das Resultat, padimf, auf der Anzeige aufblinkte, und denn in einem Tempo oho, und die Weihnachten darauf hatten denn alle auch so ein gschides Grätli unter dem Baum, das einem die Rechnungen kalkulierte, dass man sie nur noch ins Heft schreiben musste und doppelt unterstreichen mit dem Lineal. Das kam einem grad so vor, als sei man in der Zukunft angekommen. Aber es sind afängs eigenartige Zeiten, meinte man, denen wir Steuerbord voraus entgegenfahren, denke ich mir manchmal, wenn ich auf meiner Runde mit dem Besen an den Maschinen hinten im Schulzimmer vorbeikomme, die mit dem Satelliten oben im Himmel verbunden sind. Wenn denn jeder so ein Grätli im Hosensack hat, das andauernd surrt und piepst und einem sagt, was man zu tun hat und was nicht, was man zu essen hat und was nicht, da wird man ja ganz plemplem oben im Kopf von den vielen Befehlen, die einem der Himmel gibt, sagt er und schaut in die Wolken. Der Benedict war dann auch der erste im Tal, der eine dieser Maschinen in der Garage hatte, die flimmerte und Geräusche machte wie ein Raumschiff, nur, dass ihm dann die Garage explodiert ist. (...)

Camenisch 2019, 79-81

Fragen zur Diskussion

1. Was halten Sie von der These von Herrn Anselm, dass in der Schule weniger das Erfolgreich-Sein als vielmehr das Scheitern gelernt werden soll?
2. Welche Eigenschaften kennzeichnen dieses Scheitern gemäss dem Text?
3. Welche Auswirkungen werden den Smartphones zugeschrieben? Wie stellen Sie sich dazu?

4. Welcher Umgang der Lehrpersonen mit dem Gebrauch der Smartphones der Schüler in der Schule scheint Ihnen ratsam?
5. Welche Bedeutung haben wohl die dialektalen Einsprengsel im Text?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.18 Tabea Steiner, «Balg», 2019

Autorin



Bild: Tobias Garcia, <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/ressort-ostschweiz/literatur-ich-wollte-wissen-was-in-all-den-buechern-steht-die-thurgauer-autorin-tabea-steiner-ueber-ihre-allererste-leseerfahrung-und-ihr-zweites-fertig-geschriebenes-buch-Id.2235015?reduced=true>

Tabea Steiner (*1981) absolvierte eine Ausbildung als Primarlehrerin. Es folgte ein Studium in Germanistik und Geschichte. Seit 2004 ist sie stark in der Literaturvermittlung engagiert, unter anderem als Initiatorin und Geschäftsleitungsmitglied des Thuner Literaturfestes «Literaare».

Kontext

«Balg» ist Tabea Steiners Erstling. Der Roman erzählt, wie Antonia und Chris aufs Dorf ziehen und ein Kind bekommen, Timon. Doch bald ist das Paar überfordert, wechselseitige Erwartungen werden enttäuscht, die Beziehung zerbricht. Chris zieht wieder in die Stadt und liiert sich von neuem. Timon bleibt bei seiner Mutter, wird aber - unter anderem aufgrund von deren unempathischem Verhalten und später der Ablehnung, die er durch den neuen Partner der Mutter erlebt - zunehmend zum Problemkind: Er verhält sich destruktiv und gewalttätig gegenüber anderen Kindern und Tieren, ist einsam, wird zu Hause kaum gepflegt und begeht Diebstähle. Einzig bei Valentin, dem einst aus dubiosen Gründen entlassenen Dorflehrer, der von seiner Frau und seiner Tochter verlassen worden ist, findet er ein Stück Akzeptanz und Wärme.

Text

(...) Es ist schon wieder Samstag, die Mutter ist schon wieder weg. Timon reißt die Kühlschrantür mit beiden Händen auf. Er stellt sich auf die Zehenspitzen und schaut in jedes Regal, aber Mutter hat kein Essen in den Kühlschrank gestellt. Es gibt nur Brot.

Timon geht in sein Zimmer; er will kein Brot. Nie sagt Mutter, wohin sie geht, aber sie parfümiert sich jedes Mal. Einmal ist sie erst am Morgen zurückgekommen. Sie glaubt sicher, er merkt nichts.

Aber dann geht er wieder in die Küche, die Mutter merkt nämlich selber nichts. Timon hat den Schlüssel gesucht, als die Mutter nicht da war, und in der Küche in die Schublade getan. Der Schlüssel ist noch da.

Timon späht in den Korridor, macht einen Schritt vor die Tür, hüpfst schnell wieder in die Wohnung. Er schneidet zwei Scheiben vom Brot ab. Unten nimmt er das Fahrrad; wann kriegt er endlich ein neues, es ist ihm viel zu klein. Timon steuert zum Schulhaus, kaut Brot, nach der ersten Scheibe hat er genug. Er wirft die andere in die Luft.

Die anderen sind noch nicht hier, nur ein Ball liegt da. Timon kickt ein paar Mal aufs Tor, wartet; haben die anderen vergessen, dass sie abgemacht haben zum Fußballspielen? Alleine kicken ist langweilig, Timon setzt sich an die Schulhausmauer und streckt die Beine aus.

Gestern in der Pause haben alle gesagt, dass sie heute Fußball spielen. Aber jetzt ist keiner da, wo er schon mal raus kann, haben sie das extra gemacht? Timon zieht seine Kapuze über den Kopf; was soll er jetzt tun, soll er zu Karl, der ist nur nett zu ihm, wenn er etwas will. Timon haut ein paar Mal auf den Ball, dann steht er auf. Hoffentlich sind die Hasen noch da, er war schon lange nicht mehr bei ihnen. Logisch, wenn die Mutter ihn einsperrt, die blöde Kuh.

Beide Hasen sitzen weit hinten, sie schnaufen gemütlich. »Kommt«, sagt Timon, aber die Hasen reagieren nicht. Timon kriecht ein wenig in den muffigen Stall hinein, der Braune scharrt im Stroh, dann nimmt er eben den Schwarzweißen. Timon zieht ihn mit beiden Händen am Bauch nach vorne, Stroh fällt heraus.

Der Schwarzweisse ist schwer geworden und zappelt. »Au!« Timon fasst sich ins Gesicht, der blöde Hase hat ihn gekratzt, vor Schreck hat er ihn fallen lassen. Der Schwarzweisse hoppelt davon, durchs hohe Gras in die Wiese hinein, »Nein!« Timon rennt ihm hinterher, der Hase macht Zickzack, »Stopp!« Timon stürzt sich auf das Tier, erwischt es, »Du blödes Vieh!«

Der Schwarzweisse zappelt wild. Timon fällt ein, wie der alte Mann den Hasen getragen hat. Er fasst den Schwarzweißen mit beiden Händen an den Ohren, aber der Hase quietscht wie blöd. Er versucht, Timon am Bauch zu kratzen, Timon schüttelt ihn. Dann schwingt er den Hasen nach links und rechts, da hört er auf zu zappeln. Timon muss lachen, er schwingt den Schwarzweissen noch weiter, im Kreis, bis ihm selber schwindlig wird. Dann setzt er ihn wieder in den Stall. Der Schwarzweisse bleibt liegen. »He«, sagt Timon, jetzt kommt der Braune und schnuppert am Schwarzweissen. Timon bläst ihm Wirbel ins Fell, »Bist du jetzt so müde?« Er stupst den Schwarzweissen an der wackelt ein wenig bleibt liegen Timon klabt

das Stroh zusammen, das vorher herausgefallen ist. Der Schwarzweiße guckt immer noch in die Luft, muss der nicht blinzeln? Timon rüttelt am Hasen, aber der starrt stur geradeaus, und jetzt macht Timon schnell das Tor zu. Ein kühler, kleiner Hasenköttel klebt an seiner Hand, er schüttelt ihn hastig ab.

(...)

»Gehst du schon?« Timon erschrickt, schaut sich um, am Gartenzaun steht der alte Mann, er hat ihn gar nicht gesehen. Timon tritt in die Pedale, schnell nach Hause, bevor Mutter kommt. Der alte Mann ruft etwas, Timon versteht nichts, guckt nochmals zurück, wieder nach vorne, und dann sieht er die Zaunlatten näherkommen.

Timons Wange tut sehr weh, der Kopf auch. Der alte Mann beugt sich zu ihm herunter, »Hast du dir weh getan?« Timon heult, er will nicht heulen und schüttelt den Kopf, aber das geht gar nicht, weil er auf dem Boden liegt. Der alte Mann hebt das Fahrrad auf. »Wie hast du das denn gemacht?«, fragt er. Das vordere Rad klemmt senkrecht zwischen zwei Zaunlatten. »Komm«, sagt der alte Mann und greift Timon unter die Arme, »du blutest ja, das müssen wir reinigen. Das ist jetzt wichtiger als das Fahrrad.«

Es tut Timon weh im Gesicht, als der alte Mann das Blut abtupft. Am Ellbogen ist sein Pullover kaputt gegangen. Timon legt sich auf das Sofa, er ist so müde, er will nach Hause.

(...)

Timon hatte sich vorhin plötzlich auf seinem Sofa erbrochen, da war es Valentin lieber gewesen, den Jungen nach Hause zu bringen. Vor der Haustür hatte Timon gesagt, »Ich gehe selber«,

»Hallo?« Valentin räuspert sich. Da kommt schon wieder Antonias Stimme, »Hallo?«

Valentin deutet auf das kleine Fahrrad, das neben ihm steht, er räuspert sich nochmals. Aus der Gegen- sprechanlage klingt es jetzt ungeduldig, »Wer klingelt denn um diese Zeit, es ist Samstagabend!«

»Entschuldigen Sie, ich bin's, ich habe Timons Fahrrad geflickt.«

»Timons Fahrrad?«

»Ja, er ist in meinen Zaun gefahren.«

»Heute?«

»Ja, nach dem Mittag.«

« Antonia macht eine Pause, dann fragt sie, »Und darf ich jetzt noch wissen, mit wem ich spreche?«

»Natürlich, Entschuldigung, ich bin es, Valentin.« Antonia atmet hörbar, »Oh, danke.«

Valentin muss sich wieder räuspern, um zu fragen, »Geht es ihm denn besser?«

»Jaja«, sagt Antonia, und nach einer Pause, »also, danke.«

In der Leitung knackt es. Valentin steht immer noch neben dem kleinen Fahrrad. Er guckt es an, diesen Drahtesel, dann stellt er es an die Wand. Valentin kann nicht aufhören, an den Schwarzweissen zu denken, der am Abend steif und kalt im Stall lag, als er die beiden füttern wollte. Die Spuren im Gras, und wie Timon so schnell davonwollte. Im Treppenhaus geht das Licht aus, in der Glastür erscheint Valentins Spiegelbild. Er geht.

Timon guckt an die Wandtafel, schreibt sich rasch die Hausaufgabe auf einen Zettel, stopft den Zettel in die Schultasche; schnell raus. Er schlüpft in die Schuhe, die Jacke lässt er hängen, ist sowieso zu warm, auf dem Fussballfeld steht es schon zwei zu null.

»Kann ich auch mitspielen?«, ruft Timon. Ein paar Minuten später ruft er es nochmals, aber ein Junge aus der anderen Klasse antwortet ihm, »Die Gruppen sind jetzt super ausgeglichen.« Timon bleibt am Spielfeldrand stehen und schaut zu. Vor dem Tor stehen zwei Mädchen, sie kichern, und da kommt der Ball, »Drei zu null!« Die Mädchen haben den Ball nicht einmal gesehen, sie stehen nur blöd vor dem Tor, und deswegen hat der Torhüter den Ball nicht gesehen. Aber jetzt sagt er zu den Mädchen, »Die Sonne hat mich geblendet.« Timon geht näher und ruft den dreien nochmals zu, »Kann ich auch mitspielen?« Die beiden Mädchen schauen nur kurz rüber, der Torhüter schüttelt den Kopf und die Mädchen kichern wieder; die interessieren sich ja nicht einmal für Fußball. Timon geht weg, schaut den Kleinen beim Hüpfspiel zu; aber da will er sicher nicht mitmachen. Er guckt auf den Boden; eigentlich wünscht er sich neue Schuhe.

Steiner 2019, 98-103

Fragen zur Diskussion

1. Worin zeigt sich Timons Vernachlässigung durch die Mutter?
2. Worin zeigt sich seine Einsamkeit?
3. Aus welchen Gründen und unter welchen Umständen bringt Timon den Hasen um?
4. Wie verhält sich Valentin, der «alte Mann» und ehemalige Lehrer, nach dem Velo-Unfall gegenüber Timon und gegenüber dessen Mutter?
5. Valentin ist ebenso ein Aussenseiter wie Timon (er lebt allein und er hat seine Anstellung als Lehrer aufgrund eines angeblich gravierenden Fehlverhaltens - das im Roman nicht restlos geklärt wird - verloren). Inwiefern kennen Sie Beispiele, bei denen Aussenseiter sich miteinander solidarisieren, um sich gegenseitig zu unterstützen?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

2.19 Simone Weinmann, «Die Erinnerung an unbekannte Städte», 2021

Autorin



Bild: Stéphanie Marie Couson, <https://www.buchreport.de/news/simone-weinmann-ueber-die-erinnerung-an-unbekannte-staedte/>

Simone Weinmann (*1979) ist Astrophysikerin, hat am Max-Planck-Institut in München gearbeitet und unterrichtet gegenwärtig Physik in der Erwachsenenbildung in Zürich. Sie absolvierte einen Lehrgang «Literarisches Schreiben» und war Stipendiatin des «Romanseminars» im Literaturhaus München.

Kontext

Simone Weinmanns Debütroman ist eine Dystopie. Wir schreiben das Jahr 2045. Seit dem «Tag Null», einer menschengemachten Umweltkatastrophe, sind 15 Jahre vergangen. Die Folgen sind gewaltig. Das Tageslicht hat sich verfinstert, es gibt keinen Strom mehr, der Verkehr ist zusammengebrochen, es mangelt an Gesundheitseinrichtungen und

Medikamenten, religiöse Sekten haben Zulauf, kriegerische Auseinandersetzungen greifen um sich. Im Zentrum des Romans steht der 15jährige Nathanael, den seine Eltern aus der Schule nehmen, obwohl er begabt und wissbegierig ist und unbedingt Arzt werden möchte. Aber seine Mutter hat eine Laufbahn als Sekten-Prediger für ihn vorgesehen. Doch Nathanael hat von einem noch funktionierenden Polytechnikum in Italien gehört; er beschliesst, dorthin aufzubrechen. Auch Vanessa, eine Mitschülerin, will weg von ihrer depressiven Mutter und aus der Enge des Dorfs. Bei Nacht und Nebel machen sie sich gemeinsam auf den Weg. Als man ihre Abwesenheit entdeckt, reist ihnen ihr Lehrer Gruber nach und versucht sie zurückzuholen (vgl. Textausschnitt). Anders als die Jugendlichen erinnert er sich noch an die Zeit vor der Katastrophe und ist traumatisiert. Aber er merkt, dass er Nathanael und Vanessa nicht im Stich lassen kann, zumal der Weg durch gesetzloses Gebiet lebensgefährlich ist und er vermuten muss, dass im Heimatdorf im Norden Gewalt ausgebrochen ist. So begleitet er die beiden auf dem Weg in den Süden. Der Roman kommt an sein Ende, als im langen, dem Gotthardtunnel nachempfundenen Tunnel vom Südportal her Licht ins Dunkel fällt.

Text

(...) »Was schauen Sie denn so«, fragte Vanessa. (...) Sie mochte es immer noch nicht besonders, mit Gruber allein zu sein.

Gruber blinzelte. »Ich musste nur daran denken, wie du Jakob die Nase gebrochen hast«, sagte er.

»Er hat es verdient«, sagte Vanessa. Und es hatte gewirkt. Jakob hatte danach einen weiten Bogen um sie gemacht.

»Vielleicht.«

»Wieso haben Sie mich dann so lange nachsitzen lassen?«, fragte Vanessa.

Gruber antwortete nicht und stocherte in seinem Brei. Eigentlich war das Nachsitzen nicht schlimm gewesen, dachte Vanessa. Gruber hatte ihr einen frischen Lindenblütentee gekocht. Und sie hatten sich darüber unterhalten, was man dagegen tun könnte, dass die Schnecken den Kohl wegfrassen.

»Nathanael hat heute Morgen gefragt, ob du gegangen bist«, sagte Gruber.

Vanessa zuckte mit den Schultern. Sollte sich Nathanael ruhig ein bisschen Sorgen machen.

»Komm mit uns zurück«, sagte Gruber. »Später kannst du immer noch auswandern.«

Wut schoss durch Vanessa. Was stellte er sich vor?

»Nein«, sagte sie. Sie hatte nicht vor, ihr Leben in dem kleinen Dorf zu verbringen, mit immer denselben Leuten um sich herum. Jakob, Sarah, ihrer Mutter. Erwin.

Gruber seufzte und legte seinen Löffel ab.

»Nathanael sagt das Gleiche«, sagte er. »Aber ich glaube, er vermisst seine Brüder.«

Natürlich fehlten ihm seine Brüder. Es war nur eine Frage der Zeit, bis er einlenkte und mit Gruber mitging. Er war immer ein folgsamer Schüler gewesen.

»Wenn ich ohne Nathanael gegangen wäre«, sagte Vanessa, »hätten Sie mich nicht gesucht. Reden Sie mir nicht drein.« Sie stand auf.

Gruber schaute sie an. »Nathanael war Ihr Lieblingsschüler«, sagte sie. »Darum sind Sie uns gefolgt.«

»Ich hatte ein schlechtes Gewissen«, sagte Gruber. »Ich hätte nicht zulassen sollen, dass seine Mutter ihn aus der Schule nahm.«

Vanessa fühlte, wie ihr Zorn stärker wurde. Sie verschränkte die Arme und presste sie aneinander.

»Es gibt Schlimmeres«, sagte sie. Auf Nathanaels Eltern war Verlass. Und auch wenn sie mit ihrem Glauben bestimmt nervten, hatten die drei Jungs wenigstens einander.

Gruber stand auch auf. Sie bemerkte, dass sie unterdessen fast so groß war wie er. War sie in den letzten Wochen gewachsen, oder war er geschrumpft?

»Ich hätte dir helfen sollen, Vanessa«, sagte er.

«Was meinen Sie?»

»Ich hätte auch mit deiner Mutter reden müssen. Sie -«

»Das hätte nichts gebracht.«

«Mir hätte es leidgetan, wenn du nicht mehr in die Schule gekommen wärst.»

»Blödsinn«, sagte Vanessa. Sie hatte das Gefühl, keine Luft zu bekommen.

»Es stimmt aber«, sagte er.

Sie fühlte, wie ihr das Blut ins Gesicht schoss, und das ärgerte sie. Es war egal, was Gruber von ihr dachte. Sie blickte zu Boden. «Wir haben uns doch ständig gestritten«, sagte sie leise.

Gruber schwieg. Sie blickte wieder auf. Er sah aus, als suchte er nach einer Antwort, aber es schien ihm keine einzufallen.

»Schon gut«, sagte Vanessa.

»Ich hatte nie etwas gegen dich«, sagte er. »Ich musste meine Rolle spielen. Was hätte ich sonst tun sollen? Ich wusste auch nicht, ob es richtig war, Jakob auf die Nase zu hauen oder nicht. Ich habe schon gesehen, wie er dich dauernd provoziert hat.«

Vanessa schwieg. »Sie glauben also nicht an Ihre eigenen Regeln?«, fragte sie.

»Doch«, sagte Gruber. »Aber es gibt immer Ausnahmen. Jeder Schüler ist eine Ausnahme. Ich mag das nicht. Regeln, Ausnahmen, Regeln, Ausnahmen. Wie bei der Grammatik. Nur schlimmer. Darum habe ich Informatik studiert. Nicht Pädagogik.«

Es erstaunte sie, mit wie viel Wut er das Wort aussprach.

»Am Politecnico gibt es vielleicht auch wieder das andere da. Was Sie davor gesagt haben«, sagte sie schnell. Wenn er so unterrichtete, konnte er genauso gut ungern sie begleiten. Ihnen helfen, durch den Tunnel und weiter zu reisen, und dann mit Nathanael am Politecnico bleiben.

»Informatik?«, sagte Gruber. »Dieses Fach ist nun wirklich tot.«

»Vielleicht gibt es etwas Ähnliches«, hakte sie nach. Wollte sie ihn überhaupt dabei haben? Es wäre sicherer. Aber er würde ihnen dreinreden.

»Nein«, sagte Gruber. »Ich bringe Nathanael zurück ins Dorf. Und du solltest mitkommen. Ich glaube, dass ihr bei euren Eltern bleiben solltet, bis ihr erwachsen seid. Obwohl diese Eltern nicht perfekt sind.« Er schwieg für einen Moment. Nicht perfekt, dachte Vanessa. So konnte man es auch ausdrücken. »Vor euch liegt ein ganzes Leben, in dem ihr euch allein durchschlagen müsst. Lasst euch Zeit. Du brichst doch auch nicht zu einer Reise auf, bevor du dein Gepäck zusammenhast.«

Aber ich habe mein Gepäck zusammen, dachte Vanessa.

»Ich hatte diese Zeit nicht«, sagte Gruber. »Ich konnte mich nicht vorbereiten. Von einem Tag auf den anderen war alles weg.« Er blickte zu Boden und schwieg.

Der Tag Null, dachte Vanessa. Die Erwachsenen kamen nicht über ihn hinweg. Darum wollten sie an dem festhalten, was sie hatten. Was Gruber nicht wusste, war, dass es auch für sie plötzlich gewesen war. An einem Tag hatte sie alles noch ertragen, die Mutter, den Ärger in der Schule, das Dorf (...). Und dann, von einem Tag auf den anderen, hatte sie genug gehabt. Es war keine Wahl gewesen. Ihr Alter, und ob sie die Schule abgeschlossen hatte oder nicht, spielte gar keine Rolle. (...)

Weinmann 2021, 229-232

Fragen zur Diskussion

1. Was erfährt man in diesem Textausschnitt aus der Vergangenheit der Beziehung zwischen Gruber, dem Lehrer, und Vanessa, der Schülerin?
2. Wie lässt sich die Persönlichkeit Grubers kennzeichnen?
3. Wie unterscheiden sich die Schülerin und der Lehrer im Umgang mit der Katastrophensituation, in der sie sich befinden?
4. Was könnte das «Politecnico» jenseits des Tunnels symbolisieren?
5. Die Erzählweise ist weitgehend auktorial, und die Positionen von Gruber und Vanessa werden im Dialog in direkter Rede wiedergegeben. Inwiefern kommt bei Vanessa auch eine davon abweichende Erzählperspektive vor? Mit welcher Wirkung?
6. In welchen Handlungsfeldern gemäss dem Referenzrahmen der PH Luzern ist das Textgeschehen vor allem angesiedelt?
7. Bitte nennen Sie eine bis drei Professionskompetenzen aus dem Referenzrahmen der PH Luzern, die in diesem Textausschnitt zum Tragen kommen (mit Mentimeter).

3. Quintessenz

Welche Eigenschaften, Haltungen und Handlungsweisen kennzeichnen erfolgreiche Lehrpersonen in der Schweizer Literatur der vergangenen 50 Jahre hauptsächlich? Es stehen drei Begriffe im Vordergrund:

- Kompetenz
- Resonanz
- Mut zum Dissens

3.1 Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz hat im Kontext der Bildung eine lange Tradition. Heinrich Roth bezeichnete 1971 die Mündigkeit als oberstes Erziehungsziel und verstand sie „als Kompetenz (...) in einem dreifachen Sinn: a) als Selbstkompetenz (...), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig (...) sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig (...) sein zu können“ (Roth 1971, 180). 2002 hat Franz E. Weinert diese Definition um den Aspekt des Problemlösens erweitert und dabei auch Aspekte der Motivation, des Willens und der sozialen Beziehungen berücksichtigt. Seine Definition entfaltete in der bildungspolitischen Diskussion der darauffolgenden Jahre eine grosse Wirkung und liegt auch dem kompetenzorientierten Unterricht zugrunde, wie er vom Deutschschweizer Lehrplan 21 für die Volksschulen postuliert wird: „Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, 27f.) Spezifisch auf die Lehrerinnen und Lehrerbildung bezogen, hat die PH Luzern 2013 – teilweise auf der Grundlage von Heinrich Roth und Franz E. Weinert – zehn Professionskompetenzen für den Lehrberuf definiert (Krammer et al. 2013). Wer sich mit den Fragen auseinandergesetzt hat, die im Anschluss an die 19 Szenen in diesem Lesebuch zur Diskussion vorgeschlagen sind, hat jeweils unter der siebten Frage diese Palette der lehrerbildungsspezifischen Kompetenzen kennengelernt. Die Analyse der literarischen Szenen unter dem Aspekt der Kompetenzen zeigt, dass in den 19 Texten alle Professionskompetenzen mindestens einmal vorkommen – sei es in der Beschreibung der Handlungen der Figuren oder sei es als Forderungen, die sich aus dem Figurenhandeln bzw. in theoretischen Texten aus der jeweiligen Argumentation ergeben. Allerdings sind die zehn Professionskompetenzen in den 19 Texten in ganz unterschiedlicher Intensität vorhanden, und einzelne Texte bzw. Textauschnitte sind auf nur wenige Kompetenzen zugeschnitten. Auffällig ist dabei, dass es – aufs Ganze gesehen – vor allem zwei Professionskompetenzen sind, die Schweizer Autorinnen und Autoren der vergangenen 50 Jahre als Faktoren eines erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns immer wieder darstellen bzw. fordern: die Beziehungskompetenz und die berufsethische Kompetenz.

3.2 Resonanz⁹

Dass die Beziehungskompetenz eine entscheidende Rolle für erfolgreiches Lehren und Lernen spielt, ist wissenschaftlich evident. Im Jahr 2008 veröffentlichte der neuseeländische Forscher John Hattie die auf der Analyse von über 800 Metastudien beruhende Studie „Visible Learning“ (dt. „Lernen sichtbar machen“). Sie erregte weltweites Aufsehen, weil sie zeigte, dass es für den schulischen Lernerfolg weniger auf Schulart, Klassengrösse, mediale Ausstattung oder den Fachinhalt ankommt, sondern vor allem anderen auf die Beziehungsqualität des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns (Hattie 2013). Und im Jahr 2016 konnte ein Forschungsprojekt der ETH Zürich und der Universität Cambridge unter der Leitung von Manuel Gasser in einer Langzeitstudie mit 1400 Zürcher Schulkindern nachweisen, dass die Beantwortung der Frage, ob sich Jugendliche sozial oder aggressiv verhalten, wesentlich davon abhängt, welche Beziehung sie zu ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin haben: „Die Resultate sind äusserst klar: Wer eine gute Beziehung zur Lehrperson hat, zeigt auch ein prosozialeres Verhalten, ist also altruistischer und empathischer, zudem weniger aggressiv. Im Durchschnitt zeigten Schüler mit einer positiven Lehrer-Beziehung 18% mehr prosoziales Verhalten und bis zu 38% weniger aggressives Verhalten als Schüler, die ambivalent oder negativ ihrer Lehrperson gegenüberstanden.“ (ETH Zürich 2016) Doch wie ist die Beziehungsqualität beschaffen, die in der jüngeren Schweizer Literatur als ein Hauptmerkmal erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns gilt? In manchen Texten kommt ins Spiel, was der Soziologe Hartmut Rosa in seinen Publikationen seit 2016 als „Resonanz“ bezeichnet. Sie ist – als Gegenbegriff zur „Entfremdung“ – eine Form gelingender Beziehung, die durch vier Kernmerkmale gekennzeichnet ist (vgl. Rosa 2018):

- Das Moment der *Berührung*: Resonanz ereignet sich dort, wo Menschen von etwas berührt oder bewegt werden, wo etwas in ihnen „anklingt“. Es ist die Erfahrung des Berührtwerdens durch ein anderes, ohne durch es dominiert oder fremdbestimmt zu sein.
- Das Moment der *Selbstwirksamkeit*: Für eine Resonanzbeziehung reicht es nicht, von etwas berührt zu sein. Resonanz impliziert als zweites Element, dass darauf eine Antwort erfolgt. Der oder die Berührte antwortet mit einer Emotion und erfährt dabei Selbstwirksamkeit.
- Das Moment der *Transformation*: Eine zentrale Eigenschaft von Resonanzbeziehungen ist ihre verwandelnde Wirkung auf die Beteiligten. Wer in Resonanz mit einem anderen gerät, bleibt dabei nicht der- oder dieselbe. Die Verwandlung muss nicht immer existenziell und fundamental sein. Aber in jedem durch Resonanz bewirkten transformationalen Moment liegt die Erfahrung von existenzieller Lebendigkeit und Entwicklung.
- Das Moment der *Unverfügbarkeit*: Resonanzbeziehungen sind durch zwei konstitutive Unverfügbarkeiten gekennzeichnet: Zum einen lässt sich Resonanz nicht erzwingen, zum anderen lässt sich nicht voraussagen, was genau das Ergebnis eines Resonanzprozesses und der damit verbundenen (Selbst-)Verwandlung sein wird.

⁹ Vgl. dazu Bucher 2020, 153ff.

Nach Hartmut Rosa geht Resonanz über Beziehungskompetenz hinaus bzw. präzisiert diese. Man benötigt Kompetenz für die Gestaltung guter Beziehungen, aber Kompetenzen allein bewirken noch keine Resonanz: „Kompetenz bedeutet das sichere Beherrschen einer Technik, das jederzeit Verfügen-Können über etwas, das ich mir als Besitz angeeignet habe. Resonanz dagegen meint das prozesshafte In-Beziehung-Treten (...). Resonanz enthält ein Moment der Offenheit (...), das sie von Kompetenzen unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt: Ich verwandle mich dabei auch selbst.“ (Rosa / Endres 2016, 7) Gelingt es, Schule nicht als „Entfremdungszone“, sondern als „Resonanzraum“ zu gestalten, so stellt sich ein „Resonanzdreieck“ ein. Es wird gebildet von einer Lehrperson, welche die Schülerinnen und Schüler erreicht, Begeisterung vermittelt und sich „berühren“ lässt; vom Stoff, der sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schülern als ein Feld von bedeutungsvollen Herausforderungen erscheint; und von Schülerinnen und Schülern, die vom Thema gefesselt werden, sich angenommen und aufgehoben fühlen und zugleich für Neues offenbleiben (vgl. Rosa / Endres 2016, 46). Rosas Schüler Jens Beljan spricht von „Gänsehautmomenten“, in denen einer Lehrerin oder einem Lehrer gelingt, die Schülerinnen und Schüler für Gedichte, für Physik oder Kunst zu begeistern, von besonderen Situationen, in denen ein emotional wichtiger Dialog mit Schülerinnen und Schülern entsteht: „Nicht selten sind solche Resonanzverfahren in der Schule von grosser biografischer Bedeutung, indem sie ausschlaggebend für Ausbildungs-, Berufs- oder Studienentscheidungen sind.“ (Beljan 2019, 16).

In den Lesebuch-Texten ist unter dem Aspekt der Resonanz die von Fabio Pusterla referierte Szene aus Frank McCourts Roman „Tag und Nacht und auch im Sommer“ besonders aussagekräftig: Zwischen der Schülerin Phyllis, die trauert um ihren am Vortag im Nebenzimmer einsam gestorbenen Vater, während sie im Fernsehen mit ihrer Familie die Mondlandung verfolgt hatte, dem zunächst hilflosen Lehrer, der dann aber in der Umarmung der Schülerin die passende und taktvolle Geste findet, um sie zu trösten, und der empathisch und solidarisch applaudierenden Klasse stellt sich eine dreifache Resonanzbeziehung par excellence ein. Pusterla nennt solche Szenen „Gocce di splendore“, Tropfen von Glanz. Auch der Schluss von Helen Meiers Erzählung „Lichtempfindlich“ bringt eine Resonanzbeziehung zum Ausdruck: Der Sonderschüler Michael drückt sich an die Lehrerin, sie legt den Arm um seine Schulter, ihre Blicke begegnen sich, und die beiden lachen bzw. lächeln. In Tabea Steiners Roman „Balg“ agiert der ehemalige Lehrer Valentin dem einsamen Jungen Timon gegenüber ebenfalls mit Geduld und „Resonanz“, nachdem dieser seinen Gartenzaun bei einem Sturz mit dem Fahrrad zerstört hat; er verarztet ihn, repariert das Fahrrad und bringt es zu Timons Mutter zurück. Die „Liebe“ des neunjährigen Lukas Bärfuss zur charmanten Lehrerin „Fräulein Bovet“ mit dem schnittigen Mazda, die ihm didaktisch so einfallreich Afrika nahebrachte, weist ebenfalls Merkmale einer „Resonanzbeziehung“ auf – Lukas Bärfuss schreibt sogar, dass die Begegnung mit dieser Lehrerin Einfluss auf seine Laufbahn als Schriftsteller gehabt habe. Schliesslich sind auch im Gespräch zwischen dem Lehrer Villiger und seinem ehemaligen Schüler Lur in Silvio Blatters Roman „Zunehmendes Heimweh“ und in der Wiederbegegnung der entlassenen Lehrerin mit der damals dagegen protestierenden Schülerin bei den Jugendunruhen in Viola Rohners Roman „Unkraut“ typische Elemente einer Resonanzbeziehung auszumachen.¹⁰

¹⁰ Dass in den meisten der hier geschilderten Resonanzbeziehungen auch ein physischer Kontakt oder zumindest eine körpersprachliche Kommunikation zwischen den Resonanzpartnern stattfindet, entspricht den Annahmen der «Resonanzpädagogik»: «Resonanz ist immer auch ein leibliches Phänomen. Das ist schon an der Körperhaltung zu sehen, an den Begegnungen und Interaktionen sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrerzimmer.» (Rosa/Endres 2016, 20) Und zum

3.3 Mut zum Dissens

Die berufsethische Kompetenz ist neben der Beziehungskompetenz jene der zehn Professionskompetenzen, die in den Szenen erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns am häufigsten zum Thema wird. Der Referenzrahmen der PH Luzern hält fest, dass zum verantwortungsbewussten Ausüben des Lehrberufs zusätzlich zur Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrags immer auch aktives Bemühen um Gerechtigkeit und Fürsorge gegenüber den einzelnen anvertrauten Heranwachsenden sowie deren Schutz vor jeglichen Formen von Diskriminierung und Benachteiligung gehören: „Die vielfältigen öffentlichen und pädagogischen Zielsetzungen und daraus folgenden Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sind teilweise widersprüchlich, sie können gar in Dilemmas führen. Individuelle Förderung und Selektionsfunktion, Gegenwartsprobleme und Zukunftsorientierung, persönliche Vertrauensbeziehung und öffentlicher Auftrag, einzelner Schüler und Klasse – die unterschiedlichen Berufsgruppen und die Stellung zwischen gesellschaftlichem Auftrag und individueller Förderung erfordern immer auch Werteentscheidungen.“ (Krammer et al. 2013, 15)

Analysiert man die im Lesebuch enthaltenen Szenen insgesamt, so wird deutlich, dass unter berufsethischen Aspekten in der Mehrheit der Texte der Mut zum Dissens als Merkmal erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns hervorgehoben wird. Ja, die Beschreibung des Muts zum Dissens bzw. der Aufruf zum Dissens gegenüber einem präetablierten, als unrichtig erkannten Konsens scheint geradezu die Hauptbotschaft der hier versammelten Beispiele der Schweizer Literatur zu sein, wenn sie erfolgreiches Handeln von Lehrpersonen thematisieren (dabei meint, wie gesagt, „Erfolg“ nicht immer das Resultat, sondern häufig auch nur die Intention entsprechender Bemühungen):

- Das zeigt sich bereits im Prolog, wo Jeremias Gotthelf im „Vorwort für Laien“ entschieden dem gängigen negativen gesellschaftlichen Image der Schulmeister entgegentritt.
- Im Essay „Die Volksschule – ein Geschäft ohne Partner“ wendet sich Peter Bichsel gegen die mutmassliche Mehrheitsmeinung des Lehrpersonenkollegiums, wonach durch seine Entschuldigung beim „streikenden“ Schüler ein „schwerwiegender Autoritätsverlust“ eingetreten sei, welcher der Schule Schaden zufüge.
- Im Aufsatz «Der Lehrer und die Politik» postuliert Hans Saner, dass Lehrpersonen, im Interesse der Schülerinnen und Schüler, sich immer wieder begründet auch zu «Anwältinnen von Alternativen» machen sollen.
- In Silvio Blatter „Zunehmendes Heimweh“ weigert sich der Lehrer Hans Villiger, seinen ehemaligen Schüler Lur zu „verpfeifen“, obwohl dieser straffällig geworden ist und die Polizei nach ihm sucht.

gemeinsamen Lachen schreibt Beljan: «Im gemeinsamen Lachen verflüchtigt sich die Grenze zwischen Selbst und Welt. Dadurch begegnen sich die gemeinsam Lachenden als tendenziell gleichwertig und gleichgestellt. Das Lachen (...) findet in einem gemeinsam geteilten Bedeutungs- und Resonanzraum statt, in dem sich die Lachenden als wechselseitig voneinander berührt erleben.» (Beljan 2019, 211)

- In der Kolumne „Schreiben ist nicht ohne Grund schwer“ plädiert Peter Bichsel entgegen den nach der Mehrheitsmeinung schielenden „Politikern“ für die Abschaffung der Rechtschreibung.
- In der Rede vor dem VPOD ruft Peter Bichsel zum Widerstand gegen eine Schule auf, die unter dem gesellschaftlichen Druck zur „Arbeitserziehungsanstalt“ geworden sei, welche Lernunwilligkeit produziere.
- In Helen Meiers „Lichtempfindlich“ will die Lehrerin mit ihrem Sonderschüler Michael, der aus Eifersucht das Auto ihres Freundes beschädigt hat, reden statt gleich die Polizei zu rufen; da ihr Freund dies trotzdem tut, führt dieser Dissens gar zur Trennung des Paares.
- In Viola Rohners „Unkraut“ stellt sich Theresa gegen die Entlassung ihrer Lehrerin aus politischen Gründen, unterliegt aber, da die entsprechende Volksabstimmung in der Gemeinde negativ für die Lehrerin ausfällt.
- Roger de Weck plädiert für den Respekt vor der Leistung von Lehrpersonen – dies inmitten einer Gesellschaft, die ihnen die Anerkennung mehr und mehr entziehe.
- Erika Burkart protestiert in «Die Vikarin» gegen die anscheinend immer mehr von Effizienzdenken und Konkurrenzdruck geprägte «Schullandschaft 2003».
- Am Beispiel von Pater Kassian engagiert sich Thomas Hürlimann für die dem gesellschaftlichen Konsens entgegenstehende «originelle» Lehrerpersönlichkeit.
- Fabio Pusterla verteidigt die Schule gegen eine Gesellschaft, in der es Konsens sei, von den guten Lehrerinnen und Lehrern viel zu wenig zu sprechen.
- In Isabelle Flükigers «Bestseller» bleibt Mathieu sich und seiner Aufgabe treu, hält dem Druck der Eltern, des Rektors und des Schülers stand und weigert sich, die geforderte ungerechtfertigte Notenänderung vorzunehmen.
- In Peter Stamms «Der letzte Romantiker» kämpft Sara, die Klavierlehrerin, gegen den geballten Konsens von Musikschulleiter, Klassenlehrer und Schwimmlehrer, wonach es richtig sei, Michael aus dem Klavierunterricht zu nehmen, obwohl sie dadurch viel Ablehnung, ja Demütigung in Kauf nehmen muss.
- In Christian Hallers «Das unaufhaltsame Fliesen» unterläuft der Ich-Erzähler die Erwartung der in seinem Unterricht in corpore anwesenden Schulpflege, wonach er den wiederholt zu spät zum Unterricht erscheinenden «Problemschüler» massregeln müsse; stattdessen heisst er ihn ausdrücklich willkommen, nennt ihn bei seinem Namen, begrüsst ihn mit Handschlag, stellt sich selber vor und begleitet ihn an seinen Sitzplatz.

In einem Essay zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses vertritt Roland Reichenbach die These, dass es gelegentlich weniger der gelingende, in einer Konsenslösung endende Diskurs sei, der pädagogisch bedeutsam ist, als vielmehr der teilweise gescheiterte Diskurs, an

dessen Ende die Teilnehmenden in wesentlichen Fragen im Dissens verblieben, und dass die Voraussetzung zu wechselseitigem Respekt nicht unbedingt im Gemeinsamen liegen müsse, sondern auch im Differenten liegen könne. Im Unterschied zu «Konsenskompetenzen» sei «Dissenstauglichkeit» (Reichenbach zieht diesen Begriff dem «Mut zum Dissens» vor) ein persönliches Ethos, eine Anstrengung, weshalb sie Achtung verdiene. Dissenstauglichkeit sei auch demokratiepolitisch bedeutsam: «So ist es (...) gerade für demokratische Lebensformen entscheidend, dass mit Dissens gelebt werden kann.» (Reichenbach 2000, 802) Mut zum Dissens als demokratische Tugend: In dieser Optik hat die Beschäftigung mit Texten gelingenden Handelns von Lehrerinnen und Lehrern in der jüngeren Schweizer Literatur letztlich nicht nur eine literarische und pädagogische Bedeutung, sondern leistet auch einen Beitrag zur Qualität des öffentlichen Diskurses und mithin zur politischen Bildung.

4. Anhang

4.1 Vorschläge zur Beantwortung der Diskussionsfragen zu den Texten

Prolog: Jeremias Gotthelf, „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“, 1838

Gotthelfs Vorwort definiert einen doppelten Zweck des Romans. Er soll die Leserschaft zu mehr Verständnis gegenüber dem Stand der Schulmeister, aber auch zu mehr Strenge der Leserinnen und Leser im Urteil über sich selbst führen. Der Roman bezweckt damit sowohl eine verbesserte Fähigkeit zur Introspektion als auch eine verbesserte Fähigkeit zur Empathie. Wenn Gotthelf die Leser als „Laien“ anspricht, nimmt er bereits ein Professionsverständnis des Lehrerseins vorweg: Lehrerinnen und Lehrer stehen den Laien der Öffentlichkeit als Profis, als Expertinnen und Experten mit spezifischen Kompetenzen und einem spezifischen Berufsethos gegenüber. Das Vorwort ist insofern aktuell, als es die auch heute noch gültige Forderung erhebt, negative gesellschaftliche Vorurteile über den Lehrberuf abzubauen, und zwar durch genaues, unvoreingenommenes Hinschauen. Dabei schildert Gotthelf das eigenwillige Auftreten mancher Lehrpersonen mit einer fantasievollen Bildlichkeit - Rümpfen der Nase, Gähnen, „Schlenggen“ des Rocks –, aber nur um auf diese Weise umso plausibler behaupten zu können, dass im Herzen der Lehrerinnen und Lehrer, gleichsam unter ihrem Rock, die gleiche Menschlichkeit steckt wie bei Vertretern anderer Berufe. Hintergrund zum Roman bildet die damalige Misere im Berner Schulwesen: Klassenzimmer mit über hundert Kindern, ungeheizte Schulhäuser, langweiliger Drill durch kaum ausgebildete Lehrer, mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit der Schule, fehlende Lehrpläne und Lehrmittel. Erst der politische Umschwung nach 1830 brachte allmählich die Reform des Schulwesens als eines der zentralen Projekte der liberalen Bewegung mit sich.

Peter Bichsel, „Die Volksschule - ein Geschäft ohne Partner“, 1969

Für Peter Bichsel zeigt sich unangemessenes Autoritätsverhalten einer Lehrperson darin, dass sie der Weiterführung eines Klassengesprächs erst dann zustimmt, wenn sie eine Schülerantwort ausdrücklich wiederholt und bestätigt - eine didaktische Unsitte, die auch heute allenthalben anzutreffen ist. Dadurch signalisiert die Lehrperson auf paradoxe Weise Desinteresse an der Äußerung der Schülerin bzw. des Schülers, entwertet sie, verunmöglicht ein echtes Gespräch und bewirkt Demotivierung und Entmündigung. Dass die Lehrperson Verständnis aufbringt für den Schüler, der gegen die mangelhafte Unterrichtsvorbereitung in „Streik“ tritt und das Schulzimmer unter Protest verlässt, spricht für ihre Fähigkeit zur Selbstkritik und für ihr Verantwortungsbewusstsein. Allerdings hätte es wohl Alternativen gegeben zum Handeln der Lehrperson: Statt die Mitschüler zum Verhalten des „Streikenden“

zu befragen, hätte sie im Klassengespräch ihre ungenügende Unterrichtsvorbereitung eingestehen und erklären können. Ob dann noch eine Entschuldigung angemessen gewesen wäre, scheint fraglich. Jedenfalls wäre dann der vermutete Vorwurf der Kolleginnen und Kollegen hinfällig, die Lehrperson habe durch ihre Entschuldigung einen schwerwiegenden Autoritätsverlust erlitten. Dabei ist ja gerade die Fähigkeit zur Selbstkritik ein Element persönlicher Autorität. Formal erfüllt der Text alle Kriterien einer guten Kolumne: Sie erzählt auf engem Raum in Ich-Form Selbsterlebtes, das glaubhaft beansprucht, typisch zu sein, und wirkt so authentisch.

Das Geschehen spielt sich wohl am ehesten im Handlungsfeld „Begleiten und Beurteilen der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler“ ab. Als Professionskompetenzen, die in der Szene angesprochen werden, bieten sich die Kompetenzen zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung sowie die Beziehungskompetenz an.

Hans Saner, „Zwischen Politik und Getto“, 1977

Ein Unterricht, der selbstständiges Denken fördert und zur Demokratie erzieht, gibt den Schülerinnen und Schülern viel Raum für eigene Beiträge. Er hält den Leistungs- und Notendruck in vernünftigen Grenzen, baut Gewaltbereitschaft ab, fördert Kooperation, weckt kritisches Denken und ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit. Er führt die Schülerinnen und Schüler in die Mitverantwortung ein und lässt sie dadurch Leistung, Gemeinschaft und Kritik bejahen. Dem steht ein Unterrichtsstil entgegen, der Sprache wie eine Walze einsetzt, die über die Schülerinnen und Schüler hinwegfährt, belastet sie mit Leistungs- und Notendruck, unterdrückt Kritik an angemasster Autorität und übt Praktiken des Wettbewerbs ein, die Schülerinnen und Schüler in die Vereinzelung treiben. Das Offenlegen von politischen Überzeugungen einer Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern setze voraus, dass sie selber über «realpolitische Anschauungen» verfügt, Kenntnis von bedeutsamen politischen Denkern und von soziologischen Zusammenhängen habe, ihr politisches Engagement glaubwürdig vertrete, Suggestion und Schmeichelei vermeide, sich begründet zum Anwalt von Alternativen mache und am Ziel festhalte, in den Schülerinnen und Schülern selbstständige politische Urteilsfähigkeit herauszubilden. Zur «politischen Erzieherin» werde die Lehrperson dann, wenn sie abweichende politische Meinungen ihrer Schülerinnen und Schüler zulässt, ohne doch die eigenen Meinungen zu verleugnen. Im Textausschnitt kommen Methoden der Demokratieerziehung wenig zur Sprache, die auf einer quasi-parlamentarischen, partizipativen Gestaltung des Schullebens durch alle an der Schule Beteiligten beruhen (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitende) – etwa gemäss dem Just-Community-Ansatz (vgl. Kohlberg 1986). Das Textgeschehen ist unter anderem im Handlungsfeld »Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft« angesiedelt. Drei Professionskompetenzen, die besonders zum Tragen kommen, sind die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung, die Erziehungskompetenz und die berufsethische Kompetenz.

Silvio Blatter, „Zunehmendes Heimweh“, 1978

Der Lehrer Hans Villiger bemüht sich um Bewillkommung und Gastfreundschaft. Er zeigt Verständnis für Lurs Situation, wodurch dieser Vertrauen zu ihm fasst. Ausdruck der sich einstellenden Vertrauensbeziehung ist das gegenseitige Sich-Duzen. Zwar fordert der Lehrer vom straffällig gewordenen Schüler, sich der Polizei zu stellen; er konfrontiert ihn aber nicht mit seinem Fehlverhalten, sondern begründet die Aufforderung damit, dass Lur sonst „keine Chance“ habe, und bezeichnet das Recht als „unmenschlich“. Villiger „verpfeift“ den Schüler nicht, weil er ihn schonen und ihm helfen will; allerdings lädt er damit auch Verantwortung für die Gefährdung auf sich, der Lur sich später aussetzt, als er sich der Polizei nicht stellt und auf der Flucht angeschossen wird. Die Begegnung des 15-jährigen Sohnes mit seinem sozial deklassierten Vater, der ihn gar nicht erkennt und dem er sich nicht zu offenbaren wagt, ist im Rückblick in einer allwissenden Perspektive erzählt; dies befördert die direkte Herleitung von Lurs Außenseitertum aus der unglücklichen Vaterbeziehung. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Vaterfigur als gesellschaftlich geächteter „jenischer“ Scherenschleifer nicht allzu stereotyp oder gar diskriminierend dargestellt ist.

Das Textgeschehen spielt sich wohl am ehesten im Handlungsfeld „Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern“ ab; als Professionskompetenzen, die zur Sprache kommen, bieten sich die Beziehungskompetenz, die Kompetenz zur Begleitung und Beratung sowie die berufsethische Kompetenz an.

Peter Bichsel, „Schreiben ist nicht ohne Grund schwer“, 1979

Für Peter Bichsel ist der Rechtschreibeunterricht ein praktisches Problem, das in unserer Gesellschaft System hat. Die Rechtschreibung habe einen hohen Stellenwert, weil sie einer Schule entspreche, die um jeden Preis „Prüfbarkeit“ verlange, und weil sie gesellschaftliche Segmentierung fördere. So werde sie zum Repressionsmittel. Wer die Rechtschreibung beherrscht, gehöre zur Elite, wer sie nicht beherrscht, werde verunsichert und zum Schweigen gebracht. Allerdings finden sich im Text auch kaum haltbare Verallgemeinerungen („In der Schule wird nur Prüfbares gelernt“, „Man lernt in der Schule nicht die Sprache, sondern ihre Schwierigkeiten“, „Die Rechtschreibung ist nichts anderes als ein Repressionsmittel“, „Nicht die Grossschreibung muss man abschaffen, sondern die Rechtschreibung“, „Legasthenie ist eine Erfindung“). Diese Verallgemeinerungen mögen teilweise von Peter Bichsels eigenen existentiellen Erfahrungen mit einer mangelhaften Rechtschreibung herrühren: Hätte sein Sechstklasse-Lehrer sie in ihrer Bedeutung nicht relativiert, hätte Peter Bichsel seine Berufung verpasst und nach eigenem Bekunden den Mut nicht gefunden, Schriftsteller zu werden. Wenn er am Schluss schreibt, er meine nicht die Rechtschreibung, sondern Sprache generell, so kann man sich nach weiteren sprachlichen Herrschaftsmitteln fragen - etwa Euphemismen, indirekte Sprechakte, Passivformulierungen, die zur Verantwortungsdiffusion führen, usw.

Das Textgeschehen ist vornehmlich im Handlungsfeld „Bereitstellen von Lerngelegenheiten“ angesiedelt. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung, die Erziehungskompetenz, die berufsethische Kompetenz.

Peter Bichsel, „Wissen ist Widerstand“, 1981

Peter Bichsel führt die These, dass die ersten Stunden in der Schule für viele Kinder mit Enttäuschung, ja mit Beleidigungen beginnen, auf ein voreiliges Bewerten und Prüfen zurück. Dadurch gehe der natürliche, spontane Lernwille verloren. Didaktik und Methodik seien von Anfang an falsch gepolt: Man lerne in der Schule nicht Dinge, sondern man lerne zu arbeiten und sich gegen andere durchzusetzen. Diese Lektion verunmögliche die Entwicklung einer natürlichen Lernfähigkeit und Lernwilligkeit, ja sie setze Lernunwilligkeit geradezu voraus. Selektion komme zu früh zum Tragen und stehe letztlich im Dienst wirtschaftlicher Interessen. Lernwilligkeit werde durch Arbeitswilligkeit ersetzt: Es gehe darum, den Schülerinnen und Schülern ein schlechtes Gewissen zu machen, dass sie nicht genügend Arbeitswillen aufbringen. So seien die Schulen zu „Arbeitserziehungsanstalten“ geworden, die Schülerinnen und Schüler permanent überforderten. Dass Peter Bichsel am Schluss des Textes die von ihm harsch kritisierte Schule als weitgehend „alternativlos“ bezeichnet, ist überraschend, aber wohl auch einem Stück intellektueller Redlichkeit geschuldet. Das Textgeschehen ist wohl vor allem auf das Handlungsfeld „Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler“ bezogen. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Erziehungskompetenz, die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung und die berufsethische Kompetenz.

Helen Meier, «Lichtempfindlich», 1984

Die Außenseitersituation des Sonderschülers Michael weist eine ganze Reihe von Merkmalen auf: Er erlebt Isolation und fehlende Empathie in der Familie und Konkurrenzverhalten in der Schule und hat Gewaltausbrüche. Er weist eine Sprachbehinderung auf, hat eine grobe, aggressive Wortwahl, vernachlässigt die Körperpflege. Michael sucht zunehmend die Nähe der Lehrerin, entwickelt Eifersucht auf deren Freund; umgekehrt nehmen auch die Zuwendung, die Achtsamkeit und die Fürsorglichkeit der Lehrerin für den Schüler zu. Sie interessiert sich für seine Aktivitäten (Altardiener) und seine Anliegen (Wörterklärungen im Religionsunterricht). Sie schreckt nicht zurück vor körperlichen Berührungen und ist auch empfänglich für die sinnliche Präsenz von Michael. Die Hartherzigkeit des Freundes gegenüber dem Sonderschüler bringt der Lehrerin zu Bewusstsein, dass er - trotz erotischer Attraktion - der falsche Partner für sie ist. Der Titel „Lichtempfindlich“ nimmt möglicherweise Bezug auf das Motiv des Fotografierens. Die Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler ist, wenn man sie erhellen will, lichtempfindlich. Das Fotografieren ist ambivalent: Einerseits ein Ertappt- und Blossgestelltwerden (weshalb er den Film mit den Aufnahmen zerstört, die der Vater von ihm in einer verfänglichen Situation gemacht hat), andererseits ein Festhalten des flüchtigen Schönen (wie am Schluss im Selfie mit der Lehrerin). Formal ist der Textausschnitt durch ein ständiges Hin und Her zwischen auktorialem und personale Erzählen gekennzeichnet, welches das Verständnis für die einzelnen Figuren steigert. Der Wechsel zwischen Präsens und Präteritum schafft Raum für Reflexion.

Das Textgeschehen liegt vor allem im Handlungsfeld „Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler“. Angesprochene

Professionskompetenzen sind die Beziehungskompetenz, die Diagnose- und Beurteilungskompetenz und die Kompetenz im Umgang mit Belastungen.

Claudia Storz, „Geschichte mit drei Namen“, 1986

Für den guten Ausgang der Geschichte sorgt vor allem die Ich-Erzählerin, die Lehrerin. Die Verbesserung der Situation von Andres liegt ihr am Herzen. Sie interveniert offenbar geschickt und taktvoll sowohl bei Frau Lüthi als auch bei Frau Egger. Aber auch diese beiden haben ihr Verdienst am guten Ende. Sie gehen auf die Vorschläge der Lehrerin ein im Hinblick auf die verbesserten Schulleistungen von Andres in der neuen Konstellation, auf die Freundschaft zwischen Andres und René (mit einer nun sinnvollen Betätigung von Andres am Abend) und auf ein kleines Entgelt, das Frau Lüthi an Frau Egger für die Betreuung von Andres bezahlt. Insbesondere nimmt Andres' Vereinsamung ein Ende: Der Konsumismus, mit dem er prahlt (ein stets voller Kühlschrank, stundenlanges Fernsehen, beliebiges Ausschlafen am Morgen) als gesellschaftlich anscheinend akzeptierte Form, das Leiden an der Einsamkeit zu übertünchen, ist nicht mehr nötig. Dass die Lehrerin Wert darauflegt, möglichst bald die richtigen und vollständigen Namen der Schülerinnen und Schüler zu kennen, ist pädagogisch begründet: Schülerinnen und Schüler bei ihrem Eigennamen nennen zu können, ist für sie der Beweis für ihr Wahrgenommen-Werden als eigene, unverwechselbare Persönlichkeiten. Der Satzsatz kann vielleicht als Hinweis darauf verstanden werden, dass trotz der günstigen Konstellation, die sich am Ende einstellt, die schwierige Familiensituation bei Lüthi's noch immer nicht gelöst ist. Wäre die Geschichte nicht in Ich-, sondern in Er/Sie-Form geschrieben, so ginge ein großes Stück des Erlebnischarakters verloren und die Identifikation mit dem Geschehen und den Figuren würde erschwert.

Das Textgeschehen ist vor allem im Handlungsfeld „Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler“ angelegt. Drei Professionskompetenzen, die zum Tragen kommen, sind die Beziehungs-, die Erziehungs- und die Organisationskompetenz.

Viola Rohner, „Unkraut“, 2002

Während Therasas Vater auf die Nachricht, dass die Lehrerin in der Gemeindeabstimmung abgewählt worden ist, im Nicht-Einverständnis verstummt, beruft sich die Mutter im Gespräch mit ihrer Tochter trotz Sympathie für die Lehrerin auf den „Realitätssinn“: Die Welt müsse „von innen“ und „von unten“ her über die Erziehung der Kinder verbessert werden; die Lehrerin habe stattdessen zu viel „Lärm“ gemacht. Theresa selber erstarrt, taucht in einen Wunsch-Tagtraum ab, distanziert sich von den Ratschlägen der Mutter und lehnt deren Resonanzangebote ab. Dass die Lehrerin namenlos bleibt, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass ihr Schicksal nicht als einzigartig, sondern als bis zu einem gewissen Grad typisch gemeint ist. In der Vorstellung der Mutter bilden Kinderbücher eine Art Gegenwelt zur realen Welt: Kinder werden da als stark, schlau und eigenwillig gezeigt - ein Verhalten, das im Alltag, der Unterordnung von ihnen verlangt, allerdings häufig sanktioniert werde. Hier lässt sich die Frage anschliessen, inwiefern zeitgenössische Kinderbücher von

diesem Muster abweichen. Als sich die Lehrerin und ihre Schülerin Theresa bei einer Demonstration im Rahmen von Jugendunruhen wieder begegnen, zeigt es sich, dass beide ihren Idealen treu geblieben sind, sich aber verhärtet haben. Sie resignierten nicht, und die Lehrerin freut sich darüber, dass sie mit ihrem Unterricht, von dem sie ausgeschlossen worden war, bei Theresa im Sinn ihrer Überzeugung offenbar doch etwas Gutes bewirkt hat. Die Frage, ob auch heute, 20 Jahre nach dem Erscheinen von Viola Rohners Buch eine Entlassung einer Lehrperson unter den gegebenen Umständen vorkommen kann, eignet sich gut für eine Diskussion.

Das Textgeschehen ist im Handlungsfeld „Einnehmen der professionellen Rolle als Lehrperson“ angesiedelt. Zur Sprache kommen als Professionskompetenzen die Reflexionskompetenz, die Begleitungs- und Beratungskompetenz und die berufsethische Kompetenz.

Roger de Weck, „Was des Lohns wert ist“, 2002

Roger de Weck beklagt die Unterschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer und die Überschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung der Manager. In der öffentlichen Anerkennung der beiden Berufe öffnete sich eine Schere, die sich in der auseinanderlaufenden Entwicklung der Einkommen zeigte. Schuld an dieser Entwicklung sei eine verfehlte Politik. De Weck bezeichnet das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer als wertvoll und nachhaltig und von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der „Wissensgesellschaft“. Lehrerinnen und Lehrer seien häufig hart arbeitend, setzten sich leidenschaftlich ein für die Erfüllung ihrer Aufgaben, und im Idealfall verschönerten sie das Leben der Schülerinnen und Schüler. Manager hingegen werden Personalabbauern gleichgesetzt. Sie seien, gemessen an ihrer Leistung, ungerechtfertigt und zum Schaden der Gesellschaft wohlhabend, profitierten von einem ungerechten Lohngefüge und sinkenden Steuern. Ihre Apologeten verträten hohle und phrasenhafte Standpunkte. Unerwähnt bleibt an dieser Stelle indes, dass es auch schlechte Lehrerinnen und Lehrer und verantwortungsvolle Managerinnen und Manager gibt. Im Fall von Roger de Weck erwies sich sein Lehrer Peter Wolf nicht nur als kompetenter Fachlehrer, der ihm Deutsch beibrachte, sondern er vermittelte ihm mit Fontanes Roman „Der Stechlin“ offenbar auch ein geradezu existenziell wichtiges Leseerlebnis (das sich in der Bewunderung für die Figur des Gymnasiallehrers Wilhelm Schmid aus Fontanes Roman „Frau Jenny Treibel“ wiederholte). Roger de Wecks Kolumne eignet sich unter diesem Aspekt gut, um sich über prägende Leseerlebnisse auszutauschen.

Das Textgeschehen gehört dem Handlungsfeld „Einnehmen der professionellen Rolle als Lehrperson“ an. Besonders zum Tragen kommende Professionskompetenzen sind die berufsethische Kompetenz, die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung und die Reflexionskompetenz.

Erika Burkart, „Die Vikarin“, 2006

In der Einleitung zur Liste der „Unwörter“ kennzeichnen folgende Merkmale die Schule, wie sie gemäß dem Zeugnis von K., der Primarlehrerin und jungen Freundin der Ich-Erzählerin, heute beschaffen sei: Sie werde gemanagt statt gepflegt. Sie überfordere die Kinder nervlich, sie behindere ihr Denken durch „Maschinenmissbrauch“ und „Computerklima“. Sie vernachlässige das Gemüt und dessen Sprache. Sie störe die organische Entwicklung der Kinder, manipulierte sie, richte sie auf Jobs zu, verlange Schuftens zwecks maximalen Gelderwerbs statt „Leben“. Die Schule, wie sie sein sollte, sei demgegenüber gekennzeichnet durch die Begegnung mit den Wundern der Natur, durch Sinnieren über die Rätsel der Himmelskörper, durch Ruhe, Zuspruch, Liebe, Humor, Lachen. Der Liste von Unwörtern liegt einerseits die Erfahrung zugrunde, dass Modebegriffe und Schlagwörter tatsächlich eine handlungsprägende Wirkung haben. Andererseits ist für die Qualität von Schule nicht der Gebrauch von Wörtern ausschlaggebend, sondern die konkrete Praxis. Zudem bestimmt der Kontext, in dem ein Wort gebraucht wird, dessen Bedeutung wesentlich mit. Vor diesem Hintergrund ist es nicht einfach, in der Liste anstößige Begriffe auszumachen. Immerhin ist zum Beispiel die Formulierung „Kind ist Kunde“ sicher unangemessen, ebenso ein schwer verständlicher Begriff wie „Re-Rollout“. Begriffe, die man aus heutiger Sicht negativ ergänzen könnte, wären vielleicht etwa „Lernerinnen und Lerner“, „Verhaltensgestörte“, „Underperformer“ usw. In die Positivliste könnten Begriffe aufgenommen werden wie „Integration“, „Diversität“, „Nachhaltigkeit“, „Kinderrechte“ usw.

Das Textgeschehen lässt sich unter anderem dem Handlungsfeld „Mitgestalten von Schulentwicklung und -system“ zuordnen. Ausgesprochene Professionskompetenzen in diesem Text sind die Erziehungskompetenz, die Reflexionskompetenz und die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung.

Thomas Hürlimann, „Die pädagogische Provinz“, 2008

Eine gute Lehrperson zeichnet sich gemäß Thomas Hürlimanns Text einerseits durch eher traditionelle Eigenschaften wie Begeisterungsfähigkeit, leidenschaftliche Identifikation mit dem Lehrstoff und didaktische Fantasie aus. Hinzu kommen aber auch unkonventionelle Eigenschaften, spezielle „Marotten“, „schräges“ Verhalten, „Originalität“ im weitesten Sinn. Grundlage dieser Unkonventionalität sind der leidenschaftliche Erkenntnisdrang, das kreative Chaos, die Vermischung von Professionalität und Privatheit (wie die vielfältigen Objekte auf dem Pult von Pater Kassian es zeigen). Die Begegnung mit einem solchen Lehrpersonentypus vermag die Schülerinnen und Schüler nach Hürlimanns Erfahrung zu faszinieren, bestärkt ihren Mut zur Originalität, führt zum Gewinn bedeutender Erkenntnisse. Allerdings spricht auch einiges dagegen, Pater Kassians Unterricht unbesehen nachzuahmen: Er gefährdet sich selbst, verliert den Blick für die Individualität der Schüler, unterläuft die Erziehung zum Ordnungssinn. Sein Beispiel bietet eine gute Gelegenheit, um sich im Blick auf die eigene Lernbiografie über positive und negative Beispiele „origineller“ Lehrpersonen auszutauschen.

Das Textgeschehen bewegt sich unter anderem im Handlungsfeld „Bereitstellen von Lerngelegenheiten“. Professionskompetenzen, die zur Sprache kommen, sind die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung, die Reflexionskompetenz und die Organisationskompetenz.

Fabio Pusterla, „Zur Verteidigung der Schule“, 2010

Gute Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich gemäß Fabio Pusterla durch folgende Eigenschaften aus: Sie sind hilfsbereit, können zuhören, sie ermutigen die Schülerinnen und Schüler, können Empathie und Mitleid empfinden, sie sind geduldig und gewissenhaft, kümmern sich gegebenenfalls um die Nöte ihrer Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber lässt sich ein Austausch darüber pflegen, welche Eigenschaften im Hinblick auf die eigene Lernbiografie denn schlechte Lehrerinnen und Lehrer kennzeichnen - etwa Ungerechtigkeit, fachliche Inkompetenz, ein Mangel an Engagement, Verantwortungslosigkeit, Machtmissbrauch. Die Stelle in Frank McCourts Erinnerungen, auf die Fabio Pusterla anspielt, berührt einen unmittelbar: Phyllis' Schmerz über das einsame Sterben und den Tod ihres Vaters wird fühlbar. Der Lehrer findet – trotz dem „Berührungsverbot“ – die richtige Geste, um Phyllis zu trösten. Und die Mitschülerinnen und Mitschüler brechen nach Phyllis' Bericht in ermutigenden, empathischen Applaus aus. Die „Gocce di splendore“, die sich in diesem Moment einstellen, sind in der Schule wohl selten, und sie lassen sich nur schwer willentlich und bewusst herstellen. Es sind Momente einer besonderen Verbundenheit zwischen Lehrperson einerseits und Schülerin bzw. Schüler andererseits. Weitere Merkmale solcher Momente lassen sich durch einen Erfahrungsaustausch in der Gruppe im Hinblick auf die eigene Lernbiografie ergänzen.

Das Textgeschehen ist wohl am ehesten im Handlungsfeld „Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern“ angesiedelt; zentrale Professionskompetenzen, die zum Tragen kommen, sind die Beziehungskompetenz, die berufsethische Kompetenz und die Kompetenz im Umgang mit Belastungen.

Isabelle Flükiger, „Bestseller“, 2011

Die Eltern versuchen durch folgende Verhaltensweisen Druck auf Mathieu auszuüben, damit er das Notenbild ihres Sohnes verbessert: Sie stellen die Bewertungen im Beurteilungsbogen infrage und negieren sie im Hinblick auf Leistungen ihres Sohnes bei anderen Gelegenheiten; sie führen eine angebliche Beleidigung an, die der Lehrer dem Schüler angetan habe; sie unterstellen Voreingenommenheit und Ungerechtigkeit, sie kritisieren die Wahl der Unterrichtsgegenstände, monieren die Subjektivität des Lehrerurteils und kopieren Dokumente ohne ausdrückliche Erlaubnis zu eigennützigen Zwecken. Der Rektor seinerseits wendet folgende Taktiken an, um eine ungerechtfertigte Verbesserung der Schülernote zu erreichen: Er zögert den Entscheid über den Streitfall hinaus, behilft sich mit einer Suggestivfrage und verhält sich seinem Untergebenen gegenüber paternalistisch. Der Schüler belügt die Gesprächsrunde, ergeht sich in Selbstmitleid und empfindet - mit Unterstützung seiner Eltern - Genugtuung darüber, dass er den Machtkampf gegen den Lehrer gewinnen wird. Mathieu selber bleibt standhaft, bezahlt sein konsequentes

moralisches Handeln aber mit sofort eintretenden psychosomatischen Beschwerden (und später mit dem Verlust der Arbeitsstelle). Ein Austausch darüber, inwiefern eine solche Gesprächsrunde auch heutzutage vorkommen kann, fördert vermutlich gegensätzliche Erfahrungen und Einschätzungen zutage.

Das Handlungsfeld, in dem diese Szene sich abspielt, ist die „Produktive Gestaltung der Zusammenarbeit in der Schule und mit Dritten“. Professionskompetenzen, die im Text angesprochen werden, sind die berufsethische Kompetenz, die Beziehungskompetenz, sowie die Diagnose- und Beurteilungskompetenz.

Peter Stamm, „Der letzte Romantiker“, 2012

Die Beziehung von Sara zu Michael und die Beziehung von Sara zu Victor hängen einerseits dadurch miteinander zusammen, dass sie beide Klavierschüler von Sara sind. Sie sind aber auch dadurch miteinander verbunden, dass Sara sowohl gegenüber Michael als auch gegenüber Victor verfehlte Erwartungen hegt und dass die Beziehung zu beiden sich im Lauf der Geschichte auflöst. Dass Sara darum kämpft, Michael als Klavierschüler behalten zu können, mag darin begründet sein, dass er mit seiner Begabung eine Identifikations- und Projektionsfigur für ihr Streben nach musikalischem Erfolg ist. Saras Enttäuschung ist diesbezüglich indes nicht nur durch das Verhalten Michaels begründet, sondern auch durch das unempathische und teilweise demütigende Verhalten des Leiters der Musikschule, des Klassenlehrers, des Schwimmlehrers von Michael sowie des Dirigenten, dem sie vorspielt. Der Philodendron mit seinen wuchernden Luftwurzeln kommt Sara vor wie ein „Sinnbild ihres Lebens“. Er ist ein Symbol für die unangemessenen Erwartungen, die sie bestimmen. Am Ende gelingt es ihr aber, den Philodendron mit seinen Luftwurzeln zu ihrer „Erleichterung“ und wohl auch Befreiung zu zerschneiden. Der Titel der Erzählung bezieht sich wohl auf das Scheitern der „romantischen Liebeskonzeption“ im Leben von Sara. Es zeigt sich im Unvermögen, Rachmaninows, des „letzten Romantikers“, Konzert zu spielen, in der enttäuschenden Auflösung der Beziehung zu Victor, im Entscheid von Michael, dem Sport vor der seinerzeit typisch „romantischen“ Tätigkeit des Klavierspielens den Vorzug zu geben. Das Textgeschehen ist im Handlungsfeld „Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern“ verortet. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Beziehungskompetenz, die Begleitungs- und Beratungskompetenz sowie die Kompetenz zur Diagnostik und Beurteilung.

Lukas Bärfuss, „Ode an die Lehrer“, 2015

Lukas Bärfuss' „Ode“ beginnt mit einer großen Respektsbekundung und mit einem Dank an die Lehrerinnen und Lehrer. Lehrersein sei kein Beruf wie ein anderer. Vielmehr sei der Lehrberuf die wichtigste Tätigkeit, welche die Gesellschaft zu vergeben hat: die Erziehung und Bildung der Kinder. Negative Begriffe, die Lukas Bärfuss mit der Schule in Verbindung bringt, sind Stundenplan, Lehrplan, Pulte, Prüfungen, Fachdidaktik, Evaluation und Evaluation von Evaluationen. Demgegenüber verdienen aus seiner Sicht die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund folgender Eigenschaften Anerkennung: Liebe zum Unterrichtsgegenstand

(Gedichte), Leidenschaft, Abenteuerlust, Fähigkeit zum spannenden Erzählen, Offenheit für andere Kulturen, Fantasie in der Unterrichtsgestaltung. Für Lukas Bärfuss hatte die Begegnung mit einzelnen Lehrpersonen eine existenzielle Bedeutung, sie hatte auch Einfluss auf seine persönliche Berufswahl. Am Schluss der Diplomrede steht der Aufruf zu Leidenschaftlichkeit und Begeisterungsfähigkeit - aber auch zum Mut, gegebenenfalls auch Unverständnis, Ärger und Angst zu äußern. Nur auf diese Weise könne es geschehen, dass Lehrpersonen die Kinder auf ihrem Weg zur „Menschwerdung“ wirkungsvoll begleiten. Das Textgeschehen ist unter anderem im Handlungsfeld „Bereitstellen von Lerngelegenheiten“ angesiedelt. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung sowie die Erziehungs- und die Beziehungskompetenz.

Christian Haller, „Das unaufhaltsame Fliessen“, 2017

Der Ich-Erzähler heisst den „Rotschopf“ trotz seines Zuspätkommens und der diesbezüglichen Lüge willkommen. Er erkennt die Hilflosigkeit, die hinter diesem unangepassten Verhalten steckt. Ähnliches gilt für den Umgang mit René. Hier wird er sich der Tatsache bewusst, wie rollenbestimmt und schambesetzt dessen Agieren ist. Zugleich bemerkt er, dass äußere Merkmale (Körperhaltung, Gesten) im Sinne einer Stilistik des Lehrens seinen Unterrichtserfolg beeinflussen. Die Einsicht, wieviel Lieblosigkeit, Zurücksetzung, Misserfolg, Demütigung, „Abgeschriebensein“, „Ruhigstellung“ und das Vorenthalten spannender Lernerlebnisse die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse schon erlebt haben, führt ihn dazu, sich als „Komplize von Aussenseitern“ zu sehen. Er zieht daraus den Schluss, sich vom Lehrplan zu lösen und für die Schülerinnen und Schüler - teilweise auf deren Wunsch - neue Lerngelegenheiten zu schaffen. Die „Komplizenschaft“ mit den Schülerinnen und Schülern wird besonders darin deutlich, wie er auf ihr Schummeln reagiert. Er identifiziert sich mit ihnen, ja bestärkt sie darin, dass er ihnen Schummeltipps gibt. Allerdings geht das wohl nur auf Kosten eines Stücks an Professionalität. Am Schluss bemerkt er, dass er die kritische Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber herkömmlicher Autorität letztlich teilt.

Das Textgeschehen ist im Handlungsfeld „Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft“ angesiedelt. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Beziehungskompetenz die berufsethische Kompetenz sowie die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung.

Arno Camenisch, „Herr Anselm“, 2019

Herr Anselm hält Momente des Scheiterns im Leben für unvermeidlich - sie sollten aber möglichst schonend und produktiv verarbeitet werden können. Schlimm sei das Scheitern, wenn man es nie gelernt hat. Deshalb sei das Sich-arrangieren-Können mit dem Scheitern, ohne die Selbstachtung und den Respekt vor anderen zu verlieren, eine zentrale Aufgabe der Persönlichkeitsbildung in der Schule. Smartphones („schöne Grätli“) in der Schule sind ambivalent: Sie können das Lernen erleichtern, die Schülerinnen und Schüler aber auch entmündigen. Welcher Umgang mit Smartphones im Unterricht am angemessensten ist, lässt sich am ehesten in einem Austausch in der Gruppe über die gemachten Erfahrungen

und die verschiedenen Regelungen herausfinden, die an Schulen gelten. Die dialektalen Einsprengsel im Text, emotiven Interjektionen („padamf“, „padimf“) und die Anleihen bei einer Syntax, wie sie im mündlichen Austausch gepflegt wird, steigern die Aufmerksamkeit beim Lesen, schaffen Lokalkolorit und erleichtern die Identifikation. Die wachsende Sympathie, die man im Lauf der Lektüre für Herrn Anselm empfindet, beruht in einem wesentlichen Mass auf seinem anschaulichen, einnehmenden, herzerwärmenden Sprachgebrauch.

Das Textgeschehen bewegt sich am ehesten im Handlungsfeld „Beurteilen und Begleiten der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler“. Die zur Sprache kommenden Professionskompetenzen sind die Erziehungskompetenz, die Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung und die berufsethische Kompetenz.

Tabea Steiner, „Balg“, 2019

Im Textausschnitt wird Timons Vernachlässigung deutlich durch die wiederholt unangekündigte Abwesenheit der Mutter (auch nachts), die Leere des Kühlschranks, sein Entwenden des Schlüssels, sein unerlaubtes Weggehen. Seine Einsamkeit zeigt sich darin, dass seine Bitte bzw. sein Wunsch, im Fussball mitspielen zu dürfen, aus fadenscheinigen Gründen wiederholt ins Leere gehen. Er muss auch erkennen, dass Karl, sein Schulkollege, nur dann nett zu ihm ist, wenn dieser von ihm etwas will. Die Tötung des schwarzweissen Hasen geschieht wohl ohne bewusste Absicht. Der Szene vorausgehen aber das Sich-Entziehen des Hasen und der Zorn von Timon darüber. Früher hat ihm das Tier Trost gespendet; jetzt lebt er Macht an ihm aus – es kommt hier die Tragik des Außenseiters zum Tragen, der zerstören muss, was er liebt. Valentin, der „alte Mann“ und ehemalige Lehrer, verhält sich in der Szene zugewandt, großzügig, hilfsbereit, tröstend und verantwortungsbewusst. Die Suche nach Beispielen solidarischen Verhaltens - zwischen Schülerinnen und Schülern etwa im Fall von Mobbing, eventuell aber auch über die Generationen hinweg - beziehungsweise nach funktionierenden Solidargemeinschaften erfolgt wohl am besten in der Form eines gegenseitigen Erfahrungsaustauschs in der Gruppe. Das Textgeschehen spielt sich im Handlungsfeld „Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern“ ab. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Beziehungskompetenz, die berufsethische Kompetenz und die Kompetenz zur Beratung und Begleitung.

Die Schülerin Vanessa hatte einem Mitschüler die Nase gebrochen und wurde deshalb vom Lehrer bestraft. Dieser ist verunsichert und fühlt sich veranlasst, die damalige Strafe zu rechtfertigen. Auch hat er ein schlechtes Gewissen, dass er seinem pädagogischen Auftrag dem Schüler Nathanael und der Schülerin Vanessa gegenüber nicht gerecht geworden ist (Reden mit den jeweiligen Eltern, um die beiden in der Schule behalten zu können). Einerseits distanziert er sich von der Lehrerrolle, andererseits zeigt er doch Verantwortungsbewusstsein, indem er der Schülerin und dem Schüler nachreist, um sie beim Durchqueren eines gesetzlosen Gebiets vor Gefahren zu schützen und um sie nach Hause zu bringen. Und als er hört, dass im „Norden“ kriegerische Auseinandersetzungen ausgebrochen sind, beschließt er, die beiden Jugendlichen in den Süden weiter zu begleiten. Die Gesprächsszene zeigt, dass die Schülerin trotz der Katastrophe bereit ist zum Aufbruch in ein neues Leben, während der Lehrer, der die Zeit vor der „Stunde null“ noch erlebt hat, traumatisiert an der Vergangenheit hängt. Das „Politecnico“ im Süden, zu dem es die beiden Jugendlichen hinzieht, mag Sinnbild sein für die Hoffnung auf einen neu einsetzenden wissenschaftlichen Fortschritt, auf eine Welt, in der wieder Bildung und Kultur gepflegt werden können. Erzähltechnisch wird der Dialog gelegentlich unterbrochen durch die „erlebte Rede“ („War sie in den letzten Wochen gewachsen oder war er geschrumpft?“), was es erleichtert, das Geschehene aus der Perspektive der jeweiligen Figur zu sehen. Das Textgeschehen betrifft den „Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern“. Angesprochene Professionskompetenzen sind die Beziehungs- und die Erziehungskompetenz sowie die Reflexionskompetenz.

4.2 Referenzrahmen der PH Luzern für die Ausbildung von Lehrpersonen

Der Referenzrahmen benennt die zentralen, übergreifenden Ziele der Ausbildung. Auf ihn sind alle Module ausgerichtet, welche die PH Luzern anbietet.

Er wird von den Anforderungen des Berufs her gedacht. Er umfasst unter anderem acht zentrale **Handlungsfelder** im Lehrberuf, zu deren Bewältigung die Studierenden in der Ausbildung befähigt werden – fünf Handlungsfelder A-E in Bezug auf *Unterricht* und drei Handlungsfelder F-H in Bezug auf *Schule und Gesellschaft* (Krammer et al. 2013, 8-9):

Handlungsfelder in Bezug auf Unterricht

A) Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern

- *Übernahme von Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern*
- *Wertschätzende und fördernde Interaktion mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern*
- *Interesse für die Lebenswelten der einzelnen Schülerinnen und Schüler*
- *Anerkennen der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Bedingungen; positiver Umgang mit individueller, kultureller, sprachlicher, religiöser und sozialer Vielfalt*
- *Ernstnehmen der Anliegen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler*

B) Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft

- *Aufbau eines positiven Klassenklimas mit Wertschätzung und gegenseitigem Respekt, Ermöglichung einer guten Lernatmosphäre, die Vielfalt als Ressource nutzt und Integration/Inklusion fördert*
- *Ermöglichung von Partizipation, Teilhabe und Mitgestaltung der Klassengemeinschaft durch die Schülerinnen und Schüler*
- *Gestaltung von Anlässen, welche das Gemeinschaftsgefühl und das Verantwortungsbewusstsein für die Gemeinschaft fördern*
- *Classroom Management, Gestaltung von Übergängen, störungspräventiver Unterricht*
- *Gewährleistung eines hohen Anteils aktiver Lernzeit im Unterricht*
- *Produktiver Umgang mit Störungen und Konflikten*

C) Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler

- *Anregen und Begleiten des Aufbaus von Selbst- und Sozialkompetenz im Kontext heterogener Lebenswelten*

- *Aufbau und Förderung von prosozialem Verhalten und der Übernahme gemeinschaftlicher/gesellschaftlicher Verantwortung*
- *Aufbau von Selbstbewusstsein und eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts und Selbstwirksamkeitsempfindens*
- *Vermitteln von ethisch legitimierbaren Werten und Normen und Unterstützung des selbstbestimmten Urteilens und Handelns in wertpluralistischen Kontexten*
- *Herausforderung zu kritisch-konstruktivem Denken*

D) Bereitstellen von Lerngelegenheiten

- *Auswahl der Lernziele und Inhalte*
- *Anknüpfen an Vorwissen, Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkte ihrer Verstehensprozesse*
- *Auswahl von geeigneten Inhalten und Methoden zur Erreichung der angestrebten Ziele*
- *Planen und Bereitstellen anregender und herausfordernder Angebote, Aufgaben, Lernmaterialien und -medien, welche die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen*

E) Begleiten und Beurteilen der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler

- *Förderorientierte und zielbezogene Diagnose und Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen*
- *Verstehensorientierte, adaptive Unterstützung von Lernprozessen*
- *Förderung des selbstgesteuerten Lernens, Aufbau von Lernstrategien*
- *Sachorientiertes und unterstützendes Feedback zu Lernprozessen und Lernprodukten, produktiver Umgang mit Fehlern*
- *Transparente und kultursensitive Kommunikation des Grades der Erreichung der Lernziele gegenüber den Schülerinnen und Schülern, gegenüber Erziehungsberechtigten*

Handlungsfelder in Bezug auf Schule und Gesellschaft

F) Produktive Gestaltung der Zusammenarbeit in der Schule und mit Dritten

- *Transparenter, einfühlsamer und wertschätzender Austausch mit Erziehungsberechtigten*
- *Erziehungsberechtigte beraten (z.B. Übertritte, Sprachförderung, Formen elterlicher Unterstützung, Umgang mit Schulschwierigkeiten und Lernstörungen, gesellschaftlicher Wandel durch Medien)*
- *Rolle als aktives Mitglied in professionellen Teams einnehmen, Zusammenarbeit im Team, mit Fachpersonen*
- *Produktive Zusammenarbeit mit weiteren relevanten Fachpersonen und Fachstellen auch ausserhalb der Schule*

G) Einnehmen der professionellen Rolle als Lehrperson in Schule und Gesellschaft

- *Identitätsfindung der eigenen Person als Berufsperson*
- *Selbstsicheres und authentisches Einnehmen der Rolle als Lehrperson*
- *Bewusstsein über die eigene Profession und ihre gesellschaftliche Verantwortung (z.B. Chancengerechtigkeit, Integration, Antidiskriminierung, digitale Kluft)*
- *Soziologische Sicht auf den Lehrberuf und die Funktion der Schule in der Gesellschaft sowie die widersprüchlichen Erwartungen an den Beruf wie zum Beispiel Förderung vs. Selektion*
- *Aktive Nutzung der Ressourcen zur Weiterentwicklung (z.B. Literatur, Weiterbildungsangebote, kollegiales Feedback)*

H) Verstehen und Mitgestalten von Schulentwicklung und -system

- *Unterrichtsentwicklung kontinuierlich betreiben*
- *Aktive Mitarbeit bei der Planung und Umsetzung von Projekten in der Schule, Einbringen eigener Ressourcen*
- *Schule und Öffentlichkeit: rollenbewusstes Agieren unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen und demokratischer Grundsätze*
- *Netzwerke zur Schulentwicklung nutzen*
- *Systemischer blick auf Bildungspolitik und Schulentwicklung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule*

Die Bewältigung der Anforderungen in den Handlungsfeldern (professionelle Performanz) setzt zehn spezifische **Professionskompetenzen** des Lehrberufs voraus (Krammer et al. 2013, 10-15). Sie sind aus einer transdisziplinären Sicht formuliert; ihr Erwerb wird durch ein koordiniertes Angebot von Fachwissenschaften und Fachstudien, Fachdidaktik, Bildungs- und Sozialwissenschaften (inkl. Allgemeine Didaktik) und Berufsstudien sichergestellt:

Kompetenzen für den Lehrberuf

1) Kompetenz zur Unterrichtsplanung

Handlungsfelder: A, B, C, D

Die Kompetenz zur Planung und Gestaltung von Unterricht und Lerngelegenheiten umfasst Wissen, Verständnis und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Auswahl von Lernzielen und die Wahl von Methoden zur Erreichung der angestrebten Ziele.

Wesentlicher Ausgangspunkt der Planung der Lerngelegenheiten und des Unterrichts bilden die Interessen, das Vorwissen und die lebensweltlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen sowie gesellschaftliche Fragestellungen (Lipowsky, 2009).

In Wechselwirkung mit den Zielen, Inhalten und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wählen Lehrpersonen angemessene Methoden, um mit der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen (König & Blömeke, 2009).

Aus der argumentativen Verschränkung von Sach-, Bedingungs- und Begründungsanalysen sowie der Analyse der Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler werden Lernziele abgeleitet und begründet.

Der Unterricht wird kompetenzorientiert geplant (Klieme et al., 2003). Lehrpersonen können entsprechende Lehr-Lern-Sequenzen planen, Lernumgebungen, Lehr- und Lernmaterial entwickeln bzw. gezielt auswählen und im Hinblick auf ihre tiefenstrukturelle Wirkung auf die Lernprozesse überprüfen.

2) Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verstehensorientierten und motivierenden Unterrichts

Handlungsfelder: B, D, E

Lehrpersonen können Inhalte und Aufgabenstellungen so darstellen und erklären, dass die Denk- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden.

Sie gestalten den Unterricht so, dass die Lernenden motiviert werden und sich als kompetent erleben können. Dies ermöglichen Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern unter anderem durch die klare Kommunikation der angestrebten Lernziele und Kompetenzen zur Selbsteinschätzung des Fortschritts des eigenen Lernprozesses.

Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern die aktive Er- und Verarbeitung des neuen Wissens in der handelnden Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt.

Sie können den Unterricht so gestalten, dass gemeinsam Zusammenhänge erschlossen und Sinnstiftung ermöglicht wird. Sie treten authentisch auf, können Inhalte und Fragestellungen altersgemäss und ansprechend präsentieren und erklären sowie Vorgehensweisen verstehensorientiert modellieren.

3) Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung

Handlungsfelder: A, B, C, E, F

Ausgehend von der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler muss das Unterrichtsangebot individuell den Nutzungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst werden und die Nutzung der Angebote individuell unterstützt werden (Helmke, 2009).

Lehrpersonen berücksichtigen die unterschiedlichen Bedürfnisse, die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und setzen diese in Bezug zu den Anforderungen der Bildungsziele. Sie stellen entsprechende spezifische Anregungen und Angebote bereit und verfügen über Strategien, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu begleiten, zu reflektieren und zu evaluieren.

Die Begleitung, Anleitung und Unterstützung erfolgen adaptiv, um Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen, zu fördern und, wo notwendig, einzufordern und anzuleiten.

Die Lehrpersonen gehen auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem sozialem, sprachlichem und kulturellem Hintergrund ein.

Um allen Kindern zu einer optimalen Förderung und Integration zu verhelfen, stehen sie in produktivem Kontakt mit den Eltern/Erziehungsberechtigten und pflegen intensiv die Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Fachstellen. Typische Beratungsaufgaben im Schulalltag umfassen Orientierungsberatung von Eltern und Lernenden (z. B. Sprachförderung, Übertritt) und psychosoziale Beratung (z. B. Umgang mit Lernstörungen oder Mobbing).

Als Dimensionen der Beratungskompetenz werden personale Ressourcen, soziale Kompetenz, Beratungs-Skills, Fachwissen, Bewältigungskompetenz und Prozesskompetenzen genannt (Hertel, 2009; Hertel, Bruder & Schmitz, 2009).

Die Diagnose- und die Fachkompetenz sind notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für einen adaptiven Unterricht. Zusätzlich bedarf es der Bereitschaft der Lehrperson, sich auf die Lernprozesse und Schwierigkeiten der Lernenden einzulassen, des Vertrauens in die Fähigkeit der Lernenden, eigene Lösungswege zu entwickeln, und des Rollenverständnisses der Lehrperson als Begleiterin und Unterstützerin der Lernenden auf dem Weg zum zunehmend selbstgesteuerten Problemlösen und selbstständigen verantwortungsvollen Handeln.

4) Diagnose- und Beurteilungskompetenz

Handlungsfelder: A, B, C, D, E, F

Um Lernprozesse möglichst optimal anzuregen und zu begleiten und die Prozesse und Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, müssen Lehrpersonen das Verständnis ihrer Schülerinnen und Schüler erkunden, ihre Lern- und Denkwege verstehen und Lernergebnisse analysieren (Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Voraussetzung für die Adaptivität des Unterrichts und die Adaptivität der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist die Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Sie erfordert die Fähigkeit, den Lernstand und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Bedingungen einzuschätzen und die Auswahl der Aufgaben und die Form der Unterstützung angemessen anpassen zu können (Hascher, 2003). Sie erlaubt es den Lehrpersonen, Fehler von Schülerinnen und Schülern für die Diagnose ihres Verstehensstandes und für die Anpassung der Unterstützung zu nutzen.

Entsprechend gründet die Diagnosekompetenz in bedeutendem Mass auf fachdidaktischen Kompetenzen, zum Beispiel bei der Beurteilung der Schwierigkeit von Aufgaben (Schrader, 2006).

Im Fokus der fördernden Beurteilung steht das differenzierte Verstehen des einzelnen Kindes, des Jugendlichen in seinem Lernen und Leben in der Klasse und in der sozialen und familiären Umwelt als Ausgangslage zur Wahl von weiteren pädagogischen Massnahmen und zum Treffen von Zuweisungsentscheidungen (Terhart, 2011). Entsprechend ist die Diagnosekompetenz eng verknüpft mit der Kompetenz zur Begleitung und Beratung, da diese gestützt auf empirische Grundlagen zu erfolgen hat.

Die Diagnosekompetenz umfasst auch die Fähigkeit zur strukturierten Beobachtung und Analyse von Situationen in den Handlungsfeldern des Lehrberufs wie auch die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen und diese zu interpretieren, sowie die Fähigkeit zur Analyse und Synthese (Jung & Frey, 2011).

Nach Seidel & Prenzel (2007) ist die Fähigkeit zur «adäquaten Wahrnehmung und Einschätzung von lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen» eine zentrale Kompetenz, um im Unterricht angemessen handeln zu können. Unterrichtsbezogene Diagnosekompetenz wird denn auch als Schlüssel für die Unterrichtsentwicklung bewertet (Schrader, 2011).

5) Erziehungskompetenz

Handlungsfelder: A, B, C, E

Zum Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft und zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern benötigen Lehrpersonen erzieherische Kompetenzen.

Die Erziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern bezieht sich insbesondere auf Bereiche der Werteerziehung, den Umgang mit anderen (Sozialkompetenz), die Kompetenzen der Selbststeuerung (Selbstkompetenz) (vgl. Oser & Heinzer, 2010) sowie Medienkompetenz (vgl. Moser, 2010).

Die Unterscheidung von Erziehung und Unterricht ist analytischer Art, da Erziehung immer eingebettet in das Unterrichtsverhalten der Lehrperson erfolgt (Herzog, 2010).

Als Voraussetzung dazu verstehen Lehrpersonen die emotionalen und kognitiven Bedingungen sowie die soziomoralischen Komponenten von Lernen und Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und können den Unterricht und das Klassenleben entsprechend gestalten. Sie nehmen sich als Teil einer lernenden Gemeinschaft wahr und können ihre Rolle der Führung einer Klasse verantwortungsvoll einnehmen.

Sie können eine altersgemässe Interaktion und Kommunikation mit der Klasse und mit einzelnen Schülerinnen und Schülern gestalten und reflektieren und vermitteln ihnen das Gefühl, dass sie als Persönlichkeit angenommen, in ihrer Identität gestärkt und mit ihren Anliegen und Bedürfnissen ernst genommen werden.

6) Beziehungskompetenz

Handlungsfelder: v. a. A–C und F–H

Lehrpersonen sind dialogfähig und interessiert am Gegenüber und einer wertschätzenden und konstruktiven Beziehung mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Team- und Arbeitskolleginnen und -kollegen, Fachpersonen und Vorgesetzten.

Mit Einfühlungsvermögen, Offenheit, Transparenz, Echtheit, Flexibilität und Humor tragen sie zu einer respektvollen Beziehung und konstruktiven Zusammenarbeit bei.

Grundlagen bilden die Fähigkeit zur Übernahme und Koordination sozialer Perspektiven (Selman, 1980) sowie die moralische Urteilskompetenz (Kohlberg, 1984; Oser, 1992).

Zum Aufbau konstruktiver Beziehungen gehört auch das Wahrnehmen und angemessene Ansprechen und kultursensitive Bearbeiten von Konflikten.

Lehrpersonen sind verlässliche Personen, welche getroffene Vereinbarungen einhalten und Verantwortung übernehmen. Sie begegnen anderen Personen mit Achtung und Respekt. Dies ermöglicht den Aufbau einer von Vertrauen geprägten Beziehung mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten sowie Kolleginnen und Kollegen (vgl. LCH, 2008).

7) Organisationskompetenz

Handlungsfelder: alle

Organisationskompetenz im engeren Sinn ist die Fähigkeit, Zeit, personelle und sachliche Ressourcen sinnvoll einzuteilen. Der Lehrberuf als Profession lässt der einzelnen Lehrperson Handlungsspielraum. Unter Berücksichtigung von rechtlichen und schulinternen Vorgaben haben sie jedoch viele unterschiedliche Prozesse, Aufgaben und Projekte mit angemessenem Aufwand zu planen, zu koordinieren, zu initiieren, zu begleiten und abzuschliessen. Diese vielfältigen Organisationsaufgaben reichen von der Planung des Unterrichts über die Organisation und Durchführung von Elternabenden bis hin zur Planung von Klassenlagern.

Organisationskompetenz im weiteren Sinn meint die Fähigkeit, Organisationen und Systeme zu verstehen und in diesen handeln zu können. Auf einer Makroebene bilden nach Fend (2006, S. 35) das Bildungssystem (und darin die Volksschule), das politische System sowie das Wirtschaftssystem drei zentrale gesellschaftliche Subsysteme. Zwischen diesen Teilsystemen bestehen Austausch- und Verhandlungsprozesse, die beispielsweise die Rahmenbedingungen der Schule bestimmen.

Lehrpersonen verstehen Schule als Mehrebenensystem und kennen ihre Möglichkeiten und ihre Grenzen zur Steuerung der Ebenen dieses Systems. Sie verstehen sich als Akteure in multideterminierten Handlungsfeldern und können die Bedingungen ihrer Arbeit analysieren und reflektieren. Sie kennen und berücksichtigen ethische und rechtliche Normen und demokratische Grundsätze. Antinomien im Lehrberuf sind nicht nur als individuelles Problem aufzufassen – im Rahmen von professionalisierungstheoretischen Präzisierungen wird beispielsweise die Widersprüchlichkeit zwischen Fördern und Auslesen als objektives Handlungsproblem im Lehrberuf anerkannt bzw. bearbeitbar gemacht (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007).

8) Reflexionskompetenz

Handlungsfelder: alle, v. a. G und H

Professionen, zu denen der Lehrberuf gehört, werden nach Shulman (1998) über die folgenden Merkmale definiert: Sie haben (a) die Verpflichtung des Dienstes gegenüber anderen, verlangen (b) wissenschaftliches oder theoretisches Verstehen und Wissen; beziehen sich (c) auf einen Bereich kompetenten Handelns oder kompetenter Praxis; haben (d) Urteile unter Bedingungen von nicht zu vermeidender Unsicherheit zu fällen und (e) das Bedürfnis, in der Interaktion von Theorie und Praxis aus Erfahrung zu lernen; und (f) eine professionelle Gemeinschaft, die Qualität überwacht und Wissen aufbaut.

Entsprechend genügt es nach Reusser & Messner (2002) für den Aufbau berufsbezogener Handlungskompetenzen im Lehrberuf nicht, erziehungswissenschaftliche Begriffe und Inhalte vermittelt zu bekommen. Um den komplexen Handlungsanforderungen und dem «Handeln unter Druck» gerecht werden zu können, sind «reflexionsintensive, situations- und fallbezogene» Lehrübungen und Praktika notwendig (S. 295).

Lehrpersonen sollen systematisches Wissenschaftswissen und praktisches Handlungswissen aufbauen und reflexiv zueinander in Beziehung setzen können. Wichtige Voraussetzung für eine reflexive Praxis ist Begründungswissen, welches dazu dient, fremdes und eigenes Handeln zu verstehen sowie Problemlösungen für neue berufliche Situationen zu finden (ebd.).

Der reflexive Zugang zum eigenen Unterricht eröffnet die Möglichkeit, die eigene Praxis im Lehrberuf zu erforschen und Schule und Unterricht weiterzuentwickeln (Altrichter & Posch, 2007).

Voraussetzung für die Fähigkeit zur Reflexion sind die Lern- und Kritikfähigkeit und die Reflexionsbereitschaft. Diese beinhalten auch die Auffassung der Professionalisierung als lebenslanger Prozess, welcher nach der Ausbildung zum Beispiel durch den Besuch von Weiterbildungsangeboten, die aktive Auseinandersetzung mit Fachliteratur und die Mitarbeit in professionellen Lerngemeinschaften und Fachteams selbstständig weitergetrieben wird.

9) Kompetenz im Umgang mit Belastungen

Handlungsfelder: alle, v. a. G und H

Die Komplexität und Vielfalt der Anforderungen im Lehrberuf und die täglich neuen Herausforderungen erfordern eine positive Fähigkeit im Umgang mit Belastungen zum Erhalt einer Balance der Anforderungen im Lehrberuf und der eigenen Ressourcen (Schaarschmidt, 2009).

Dazu gehört, dass Lehrpersonen ihre Ressourcen und Fähigkeiten adäquat einschätzen und reflektieren, externe Ressourcen im Umgang mit berufsbezogenen Belastungen kennen und nutzen und gezielt Erholungspausen einplanen (Klusmann, 2011).

In der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern und mit Eltern und Fachpersonen ist es wichtig, dass sie ihre Emotionen kontrollieren und sachbezogen analysieren und argumentieren.

Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Berufsalltags ist zudem, dass die Lehrpersonen eine hohe Flexibilität und Belastbarkeit aufweisen.

10) Berufsethische Kompetenz

Handlungsfelder: alle

Lehrerinnen und Lehrer müssen wirksam und verantwortungsbewusst handeln. Als Profession wird ihnen von der Gesellschaft eine zentrale Aufgabe übertragen: die nachfolgende Generation zu bilden und auszubilden.

Ausgestattet mit diesem öffentlichen Auftrag und zugehörigen Machtmitteln sowie mit beruflichen Kompetenzen und Fachautorität entsteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen erwachsenen Lehrpersonen und heranwachsenden Schülerinnen und Schülern. Damit wird für die Berufsausübung eine Machtkontrolle zwingend. Diese erfolgt teilweise durch Gesetzesgrundlagen, Schulaufsicht und Personalführung durch Vorgesetzte.

Die Kerntätigkeiten von Lehrpersonen in der Interaktion mit den Lernenden können jedoch wirksam und nachhaltig nur ausgeübt werden, wenn für ihre Gestaltung Lehrpersonen eine grosse Handlungsautonomie haben. Eine auf Vertrauen und Wertschätzung basierende, persönliche Arbeitsbeziehung mit den Schülerinnen und Schülern der betreuten Klassen muss aufgebaut werden – und damit wird eine berufsmoralische Kompetenz zwingend nötig (Oser 1998, Zutavern 2011).

Schülerinnen und Schülern bzw. – als dahinterstehende «Auftraggeber» – die Eltern müssen sich darauf verlassen können, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf verantwortungsbewusst ausüben. Dazu gehören aktives Bemühen um Gerechtigkeit und Fürsorge gegenüber den anvertrauten Heranwachsenden sowie deren Schutz vor jeglichen Formen von Diskriminierung und Benachteiligung.

Rationale Urteilsfähigkeit in moralischen Fragen ist besonders gefordert, da das Zusammenleben in Schule und Klasse nicht störungs- und konfliktfrei verlaufen kann.

Die vielfältigen öffentlichen und pädagogischen Zielsetzungen und daraus folgenden Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sind teilweise widersprüchlich, sie können gar in Dilemmas führen. Individuelle Förderung und Selektionsfunktion, Gegenwartsprobleme und Zukunftsorientierung, persönliche Vertrauensbeziehung und öffentlicher Auftrag, einzelner Schüler und Klasse – die unterschiedlichen Bezugsgruppen und die Stellung zwischen gesellschaftlichem Auftrag und individueller Förderung erfordern immer auch Werteentscheidungen.

Berufsethische Kompetenz umfasst deshalb auch ein Prozesswissen zur Gestaltung von Entscheidungsverfahren insbesondere in schwierigen Situationen. Ausgehend von einer Sensibilität für die Werteaspekte gehören Wille und Engagement für die Federführung in Konfliktlöseprozessen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Verfahrenssicherheit in der Gestaltung diskursiver Entscheidungswege dazu.

Der Einbezug von Schülerinnen und Schülern erfordert zusätzlich die Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes und der sich bietenden Lernmöglichkeiten des sozialen Alltags der Schule (vgl. «Streitschlichterprogramme» oder «Just Communities»).

Zur didaktischen Erschliessung der Texte sind die Studierenden jeweils mit der *sechsten* der «Fragen zur Diskussion» im direkten Anschluss an die Originaltexte gebeten, sich über das *Handlungsfeld* auszutauschen, in dem das Textgeschehen sich abspielt. Die «Vorschläge zur Beantwortung der Diskussionsfragen zu den Texten» (vgl. Anhang 1) nennen dazu jeweils ein Handlungsfeld – im Wissen darum, dass in den meisten Texten mehrere Handlungsfelder angesprochen sind und sich dadurch interessante Gespräche ergeben können.

Die jeweils *siebte* der «Fragen zur Diskussion» zielt darauf, die wichtigsten *Professionskompetenzen* zu benennen, die im jeweiligen Text besonders zum Tragen kommen bzw. eingefordert werden. Hier machen die «Vorschläge zur Beantwortung der Diskussionsfragen zu den Texten» jeweils drei unverbindliche Vorschläge. Die Auswertung der Umfrage - nach Möglichkeit mit dem teilweise kostenlosen digitalen Tool «Mentimeter» (www.mentimeter.com) - fördert die Vielfalt und die unterschiedliche Gewichtung der angesprochenen Professionskompetenzen zutage.

Übergeordnetes Ziel ist es, sich anhand der literarischen Texte vertraut zu machen und sich auseinanderzusetzen mit den Handlungsfeldern und den Kompetenzen, die für das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln konstitutiv sind – und dies in Form eines vielseitigen Austauschs mit offenem Ausgang.

Der folgende Link bzw. QR-Code führt direkt zum vollständigen Referenzrahmen der PH Luzern für die Ausbildung:

[https://www.phlu.ch/ Resources/Persistent/680b3070342233a8ddb9c34fab14f705ea2e238e/
AB Referenzrahmen-Ausbildung_20150305.docx.pdf](https://www.phlu.ch/ Resources/Persistent/680b3070342233a8ddb9c34fab14f705ea2e238e/ AB Referenzrahmen-Ausbildung_20150305.docx.pdf)



5. Literaturverzeichnis

5.1 Primärliteratur

Bärfuss, Lukas: „Ode an die Lehrer“ (2014). In: „Stil und Moral. Essays“. München 2018, 151-161

Bichsel, Peter: „Die Volksschule – ein Geschäft ohne Partner“ (1969). In: „Schulmeistereien“. Darmstadt 1985, 22-28

Bichsel, Peter: „Schreiben ist nicht ohne Grund schwer“. In: „Geschichten zur falschen Zeit“. Darmstadt 1979, 102-106

Bichsel, Peter: „Wissen ist Widerstand“ (1981). In: „Schulmeistereien“. Darmstadt 1985, 11–21

Blatter, Silvio: „Zunehmendes Heimweh“. Frankfurt/Main 1978

Burkart, Erika: „Die Vikarin. Bericht und Sage“. Zürich 2006

Camenisch, Arno: „Herr Anselm“. Schupfart 2019

De Weck, Roger: „Was des Lohns wert ist“. In: Tagesanzeiger-Magazin 14 (2002), 11

Flükiger, Isabelle: „Bestseller“ (2011). Zürich 2013

Gotthelf, Jeremias; „Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Erster Teil“ (1838). Erlenbach-Zürich 1978

Haller, Christian: „Das unaufhaltsame Fliesen“. München 2017

Hürlimann, Thomas: „Die pädagogische Provinz“. In: „Der Sprung in den Papierkorb“. Zürich 2008, 103-111

Meier, Helen: „Lichtempfindlich“ (1984). In: „Uebung im Torkeln entlang des Falls. Ein Lesebuch.“ Hg. von Linsmayer Charles. Frauenfeld 2017, 73-87

Pusterla, Fabio: „Zur Verteidigung der Schule“ (2008). Zürich 2010

Rohner, Viola: „Unkraut“. Zürich 2002

Saner, Hans: „Der Lehrer und die Politik“. In: „Zwischen Politik und Getto. Über das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft“. Basel 1977, 33-59

Stamm, Peter: „Der letzte Romantiker“. In: „Seerücken. Erzählungen“. Frankfurt/Main 2012, 131-146

Steiner, Tabea: „Balg“. Luzern 2019

Storz, Claudia: „Geschichte mit drei Namen. Erzählungen“. Zürich 1986

Weinmann, Simone: „Die Erinnerung an unbekannte Städte“. München 2021

5.2 Sekundärliteratur

Erhardt, Matthias: „Lehrerfiguren der deutschen Literatur in ihrer Bedeutung für die Schulpädagogik“. In: Erhardt Matthias, Hörner Frank, Uphoff Ina Katharina und Witte Egbert (Hg.): „Der skeptische Blick. Unzeitgemässe Sichtweisen auf Schule und Bildung“. Wiesbaden 2011, 251-272

Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): „‘Der Kerl ist verrückt!’ Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik“. Zürich 1999

Grunder, Hans-Ulrich: „Schulwesen: Schulgesetze und Reformbestrebungen“. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Version vom 21.11. 2012, online [Schulwesen \(https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010396/2012-11-21/\)](https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010396/2012-11-21/), konsultiert am 14.10.2022

Gumbrecht, Hans-Ulrich: „Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit von Literatur“. München 2011

Koller, Hans-Christoph und Rieger-Ladich Markus (Hg.): „Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane“. Bielefeld 2005

Koller, Hans-Christoph: „Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte“. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014), 322-349

Oelkers, Jürgen: „Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht“. Weinheim/München 1985

Rieger-Ladich, Markus: „Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion“. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014), 350-367

Rieger-Ladich, Markus: „Fremde Welten erkunden. Über den Roman als Erkenntnismedium“. In: Schulblatt Nidwalden (2015), Heft 3

Rorty, Richard: „Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit“. In: Küpper Joachim und Menke Christoph (Hg.): „Dimensionen ästhetischer Erfahrung“. Frankfurt/Main 2003, 49-66

Rüdenauer, Ulrich: „Lehrer am Rande des Nervenzusammenbruchs“. In: „Zeit online“, 25.4.2012

Szabó, János: „Erzieher und Verweigerer. Zur deutschsprachigen Gegenwartsprosa der Schweiz“. Würzburg 1989

5.3 Weitere Literatur

Adorno, Theodor W.: „Tabus über dem Lehrberuf“. In: „Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969“. Hg. Von Gerd Kadelbach. Frankfurt/Main 1971

Adorno, Theodor W.: „Negative Dialektik“. In: Gesammelte Schriften 6. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main 1997

Beljan, Jens: „Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone“. Weinheim/Basel 2019

Bichsel, Peter: „Auskunft für Leser“. Hg. von Hoven Herbert. Darmstadt 1984

Bichsel, Peter: „Was wäre, wenn? Ein Gespräch mit Sieglinde Geisel“. Zürich 2018

Brecht, Bertolt: „Briefe 1“. In: „Werke. Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe“. Hg. von Hecht Werner et al. Bd. 28. Frankfurt/Main 1998

Bucher, Beat: „Räsonieren und Resonieren. Gespräche über die Pädagogische Hochschule Luzern und ihre Entwicklung mit Hans-Rudolf Schärer, Gründungsrektor“. Luzern 2020 (www.phlu.ch/buchgabe)

Dürrenmatt, Friedrich: „Die Heimat im Plakat. Ein Buch für Schweizer Kinder“. Zürich 1963

ETH Zürich: „Verhalten von 10-15-Jährigen. Weniger aggressiv dank guter Beziehung“. Medienmitteilung vom 9. August 2016

Hattie, John: „Lernen sichtbar machen“. Übersetzt von Beywl Wolfgang und Zierer Klaus. Baltmannsweiler 2013. Englische Originalausgabe: „Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement“. London 2008

Hürlimann, Thomas: „Einsiedeln. Thomas Hürlimann erzählt seine Kindheit und Jugend im Kloster“. Compact Disc. Wyk auf Föhr 2020

Hürlimann, Thomas: „Der Rote Diamant“. Frankfurt/Main 2022

Kohlberg, Lawrence: „Der ‘Just Community’-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis“. In: Oser Fritz, Fatke Reinhard und Höffe Otfried (Hg.): „Transformation und Entwicklung“. Frankfurt/Mai 1986, 21-55

- Krammer, Kathrin, Zutavern Michael, Joller Klaus, Lötscher Hanni und Senn Werner: „Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte“. Pädagogische Hochschule Luzern 2013
- Lenz, Siegfried: „Das Vorbild. Roman“. Hamburg 2022 (Erstdruck 1973)
- McCourt, Frank: „Tag und Nacht und auch im Sommer. Erinnerungen“. München 2006
- Musil, Robert: „Tagebücher“. Hg. von Adolf Frisé. Hamburg 1976
- Musil, Robert: „Briefe 1901 – 1942“, Band I. Hg. von Adolf Frisé. Hamburg 1981
- Reichenbach, Roland: „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses“. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (6), 795-808
- Rosa, Hartmut: „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“. Frankfurt/Main 2016
- Rosa, Hartmut: „Ueber Resonanz“. In: „Die Presse“, Ausgabe vom 17. März 2018
- Rosa, Hartmut und Endres Wolfgang: „Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert“. Weinheim/Basel 2016
- Roth, Heinrich: „Pädagogische Anthropologie“. Hannover 1971
- Schärer, Hans-Rudolf und Zutavern Michael (Hg.): „Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen“. Münster 2018
- Sloterdijk, Peter: „Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule“. In: Pädagogik 53 (2001), 40-45
- Walser, Robert: „Fritz Kochers Aufsätze. Kritische Edition und Reprint der Erstausgabe“. Hg. von Heerde Hans-Joachim, von Reibnitz Barbara und Sprünglin Matthias. Basel und Frankfurt/Main 2010
- Weinert, Franz E.: „Leistungsmessung in Schulen“. Weinheim/München 2002

Nachwort von Philipp TheisoHN

Die von Hans-Rudolf Schärer in diesem Lesebuch mit Akribie gesichteten und zusammengeführten literarischen Bilder pädagogischen Handelns weisen vor allem anderen auf, dass die Bewährung von Lehrpersonen nicht allein im Klassenzimmer stattfindet. Gefordert ist die Trias aus Einfühlung, Analyse und Entscheidung, das Gespür für die Möglichkeiten der Anbefohlenen und für dasjenige, was sie auf dem Weg dorthin hemmt, immer dort, wo sich zwischen das Lernen und das Verstehen das Leben schiebt – und das findet sich eben nur bedingt im Unterricht. Vielmehr begleitet die Begegnung von Lehrperson und Schülerschaft stets all das, was vor der Tür, im Privaten stattfindet, und es gibt für diesen Sachverhalt vermutlich kaum schönere Illustrationen als jene seltsame Gemeinschaft, die der junge Lehrer in Christian Hallers *Das unaufhaltsame Fließen* (2017) mit einer als schwierig geltenden Klasse eingeht. Hier der Pädagoge, der mit einer Menge an – negativen – Vorinformationen die Jugendlichen wahrnimmt; dort eine Ansammlung von Verrufenen, deren Tun und Wollen einzig darauf angelegt ist, »nach Lücken oder Sprüngen in meinem Auftreten [zu suchen], um einzudringen und die Autoritätsperson, die in Jackett und gebügelter Hose vor ihnen stand, aufzusprengen« (Haller 2017, 66). Das Festhalten am Vorsatz, irgendeinen Pfad in das Herz dieser Gruppe zu finden, führt den Lehrer nach anstrengenden Wochen schliesslich zum Erzählen zurück: »Schreib nicht an die Figuren heran, sondern aus ihnen heraus« – das ist eine poetologische Regel, aber, wie sich hier zeigt, auch eine pädagogische. Wer das Leben seiner Schüler *ausserhalb* der Schule zu erzählen vermag, der vermag auch zu begreifen, wie sie *in* der Schule funktionieren. Die Fähigkeit, Anreize zu setzen, zu motivieren, falsche von richtigen Zielen zu trennen, erwächst aus der literarischen Tätigkeit.

Die Affinität vieler Schweizer Autorinnen und Autoren zum Lehrberuf hat somit nicht nur etwas Gutes, sondern ist auch aus dieser inneren Verwandtschaft der Tätigkeitsfelder zu erklären. Diese besteht auch dann noch fort, wenn der Mensch, der dieses Auslesen und Auserzählen über Jahrzehnte in Bildungsanstalten eingeübt hat, sein Amt verlässt. Nicht von ungefähr lässt Tabea Steiner in ihrem bewegenden Romandebüt *Balg* (2019) den pensionierten Lehrer Valentin zum Begleiter und Hermeneuten des ›Systemsprengers‹ Timon werden, dessen prekäre Situation erkennen. Tatsächlich avanciert in Steiners Roman der Lehrer zum Spiegel des ›Balg‹ Timon. Dort, wo der Schüler in seiner verstörenden, mitunter brutalen Gleichgültigkeit gegenüber sich selbst wie gegenüber seiner Umwelt eine Terra incognita bleibt, wird Valentin zum Seismographen dieser Entwicklung, über den die Geschichte Timons überhaupt erst erzählbar wird. (Und entsprechend verwundert es gar nicht, dass die gesamte Introspektion des Endes dann auch dem Lehrer und nicht dem Schüler gehört.)

Was sich aus dem vorliegenden Buch lernen lässt, ist somit auch die Bedeutung der Literarisierung für das rechte Verständnis des Lehrberufs. Die helvetische Wurzel dieser Einsicht liegt – wie ohnehin fast alles – bei Gotthelf. In Gotthelfs Zweitling, den *Leiden und*

Freuden eines Schulmeisters (1838/39), steht am Beginn der Lebens-, Lern- und Lehrgeschichte Peter Käser ein Widerstreit. Käser, der im Zuge einer Besoldungsreform um den gerechten Lohn gebrachte Schulmeister zu Gytwil, wird am Eingang des Romans von zwei Traumgestalten heimgesucht: einerseits vom Geist eines alten verkannten Schulmeisters, der Käser dazu überreden will, eine Schrift an den Grossen Rat zu unterschreiben, also eine Klageschrift, in der von den Missständen und Ungerechtigkeiten ausführlich Bericht gegeben wird; andererseits von einer Gestalt, die Käser dazu bringen will, der Welt zu entsagen, Geistlicher zu werden, dies freilich mit sehr weltlichen Argumenten bewaffnet, insbesondere einer Hammeschnitte. Der zwischen den beiden Figuren tobende Kampf wird nicht entschieden, da auf dessen Höhepunkt Käser glaubt, »erstickt zu sein, und mir verging die Sinne oder vielmehr des Traumes Bewußtsein“ (Gotthelf 1978, 23).

Der Konflikt zwischen politischer Kampfschrift und geistlicher Predigt bleibt über die gesamten zwei Romanbände bestehen und findet seine Verankerung dann auch entsprechend in der Zueignung Peter Käser an den »hochverehrten Herrn Direktor des bernischen Schullehrerseminars«. Das Niederschreiben der eigenen Lebenserfahrungen, die innere wie äußere Vita des Schulmeisters gibt sich dort als Zentrum der Bündelung von Wissen und sittlichen Kräften zu erkennen. Das mag man mitnehmen, auch für die Lektüre von Hans-Rudolf Schärers Lesebuch: Wissen und Sittlichkeit bedingen einander, und die Beweisführung dessen findet sich in der Literatur, bei den erzählten Lehrpersonen. Schon bei Gotthelf befinden sich dabei Wissen und Wissensvermittlung immer im Kampf um einen Freiraum vom Privaten, um einen Ort, von dem aus das eigene Leben verständlich würde durch Wissen und an dem nicht – wie sonst – umgekehrt das Wissen durch die privaten Missverhältnisse kompromittiert wird. In diesem Kampf, der immer noch tagtäglich allerorten von Lehrerinnen und Lehrern geführt wird und geführt werden muss, kann dieses Buch eine Stärkung sein und zur Selbstreflexion anleiten. Die Reise, auf die es seine Leserinnen und Leser schickt, lohnt.

Philipp Theisohn, *1974, Prof. Dr., Studium der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft, Mediävistik und Philosophie in Tübingen, Zürich und Jerusalem. Ordinarius für Neuere deutsche Literaturwissenschaft und Direktor des «Zentrums für literarische Gegenwart» der Universität Zürich. Forschungsinteressen und -schwerpunkte: Deutsche und europäische Literaturen vom Mittelalter bis zur Gegenwart einschliesslich der Science-Fiction und Populärkultur sowie Schweizer (Gegenwarts-) Literatur. Präsident der Theodor-Storm-Gesellschaft. Regelmässige Literaturkritiken in der Neuen Zürcher Zeitung und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung.



Impressum

Autor und Copyright: Hans-Rudolf Schärer, CH-6005 Luzern

Druck und Bindung: edubook AG, CH-5634 Merenschwand

Webmaster für die Online Ausgabe: Severin Bründler, CH-6010 Kriens

ISBN: 978-3-033-09876-3

Hans-Rudolf Schärer, *1955, Prof. Dr., Studium der Germanistik und Romanistik in Zürich, Paris und Siena. Wissenschaftliche Tätigkeit als Assistent an der Universität Zürich. Lehrer für Deutsch und Französisch an der Kantonsschule Luzern und Lehrbeauftragter an der universitären Hochschule Luzern. Leiter der Gruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern. Von 2001 bis zur Pensionierung 2020 Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Luzern und von 2014 bis 2020 Präsident der Kammer Pädagogische Hochschulen der Schweizerischen Rektorinnen- und Rektorenkonferenz swissuniversities.

