„Angstregime in der Schule“

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. soc.)

des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften FB03

der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt

von

Christopher Michael Seyfried

aus

Rosbach/Rodheim

im August 2021

Autoethnografie zu Angstregimen

„Der erfolglose Lehrer kann sich zweitens seinen Erfolg zu erzwingen versuchen, durch autoritäre Verhaltensweisen, wie er sie schon von Kind auf kennt und modellhaft rundherum beobachten kann. Bekannt ist der junge Lehrer, der erfahren muss, wie seine in der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten in der Praxis nicht ausreichen […]. Er „greift hart zu“, lässt „nichts durchgehen“, verlangt strikten Gehorsam und Disziplin, sichert sich Ruhe und Ordnung durch Strafen und Strafandrohungen, brüllt, verwendet Zensuren als Disziplinierungsmittel. Er nutzt seine Machtposition aus, um das Verhalten seiner Schüler aversiv zu kontrollieren. Und hat damit seinen Erfolg. Die Schüler sind ruhig, stören nicht, gehorchen, machen ihre Hausaufgaben, kommen nie zu spät, lernen brav ihre Gedichte auswendig. Indem sie das tun, verstärken sie (und ihre zufriedenen Eltern) sein Herrscherverhalten, sein Zwingen, sein Unterdrücken, seine Aggressivität – sein Problemverhalten, unter dem er, selbst wenn er's bis zum Rektor bringen sollte, auch durchaus manchmal leidet – nämlich wenn er die zum Hass gewordene Angst seiner Schüler spürt“ (Fürntratt/Möller 1982, 224f.)

Für meine Mutter und meine Oma, die mir in jeder Phase meines Lebens beigestanden haben und mir diesen Weg erst ermöglicht haben.

Für Professor Brüsemeister, der diese Arbeit erst möglich gemacht hat. Vielen Dank für Ihre Beratung und Ihre wertvollen Ideen in unzähligen Gesprächen und dafür, dass ich zu jeder Zeit zu Ihnen kommen konnte und sie immer ein offenes Ohr für mich hatten! Ohne Ihre Gedankengänge wäre die Arbeit nicht ansatzweise so ausführlich und umfassend geschrieben. Auch in Zeiten, in denen ich mir (thematisch) unsicher war, haben Sie mir stets den Weg aus dem Tunnel gezeigt! Ein riesiges Danke dafür!

Tag der mündlichen Prüfung (Disputation): 21.10.2021

Mitglieder der Prüfungskommission:

Prof. Dr. Thomas Brüsemeister (Erstgutachter)
PD Dr. York Kautt (Zweitgutachter)
Prof. Dr. Herbert Willems
Prof. Dr. Dr. Reimer Gronemeyer

Abstract zu „Angstregime in der Schule“

Angst ist ein omnipräsenter Begleiter in dem Leben jedes Individuums. Trotz Riemanns (2011) Betonung, dass Angst stets ein individueller Prozess ist, ist diese Emotion jedoch sehr wirkmächtig und kann machtsoziologisch ausgenutzt werden. Die daraus resultierenden Angstregime sind sowohl schulisch, aber auch außerschulisch ein gesellschaftliches Problem. Jedoch fallen diese Angstregime selbst in heutiger Zeit noch unter einen Deckmantel des Schweigens, da die Offenlegung eigener Emotionen, welche die Autoethnografie hervorzuheben versucht, nicht nur in der Wissenschaft bisher als ein „blinder Forschungsfleck“ gekennzeichnet werden.

Die sich daraus ableitende Individualität von Angstregimen kann daher auch aus einer Vielzahl von Gründen entstehen: sowohl Handeln als auch ein Ausbleiben der Handlung kann, zum Beispiel durch das Governance-Regime der Lehrerbildung, zu einem solchen führen. Der Angstherrscher nach Brangsch (2007) und Siegmund (2016) muss nicht zwangsläufig eine Person sein – ebenfalls politische Akteure oder Institutionen, beispielsweise die Schule selbst, sorgen durch ihre Charakteristika für deren Entstehung und Aufrechterhaltung. Die unterliegenden Konzepte sind daher der „Kampf um Anerkennung“ nach Axel Honneth (1992) sowie Goffmans berühmte Schrift „Stigma“ (1975).

Die in der Soziologie kontrovers diskutierte Methode Autoethnografie kann eben diese Angstregime individuell nachzeichnen und trägt so ihrer Vielschichtigkeit Rechnung – auch in Form der Folgen, zu welchen unter anderem Schulangst, Leistungsangst, Prüfungsangst und Schulabsentismus gezählt werden können. Diese Arbeit ist daher interdisziplinär angelegt, um einen möglichst großflächigen Blick auf den Themenkomplex „Angstregime“ werfen zu können und soll als „Soziologie der Angst“ in der Schule verstanden werden. Weiterhin möchte diese Arbeit (künftigen) Lehrkräften neben der Aufklärung auch einen Handlungsleitfaden an die Hand geben, wobei sich das letzte Kapitel dieser Arbeit intensiv mit möglichen Lösungsansätzen beschäftigt, welche nur gemeinsam umgesetzt eine entscheidende Wirkung entfalten können.

Inhalt

1. Einführung in das Thema

1.1 Einleitung....1

1.2 Die Forschungsfrage....4

1.3 Konzeptuelle Begründung und Herangehensweise....4

2. Die Methode Ethnografie und das Angstkonzept

2.1 Das Konzept Ethnografie....7

2.1.2 Charakteristika ethnografischer Forschung....9

2.1.3 Ethnografie als flexibler Forschungsstrang....10

2.1.4 Ethnografisches Schreiben und Protokollieren....11

2.1.5 Vorzüge der Methode Ethnografie....13

2.2 Das Konzept Autoethnografie

2.2.1 Die Methode Autoethnografie – das Konzept....15

2.2.2 Methoden und Textarten der Autoethnografie....16

2.2.3 Das Gütekriterium „Schreiben als Therapie“....19

2.2.4 Das Gütekriterium „Beziehungsethik“....20

2.2.5 Die Gütekriterien „Reliabilität“, „Generalisierbarkeit“ und „Validität“....22

2.2.6 Die zwei Strömungen: Analytische und evokative Autoethnografie....23

2.3 Fazit

2.3.1 Ausblick....25

2.3.2 Autoethnografie zu dem Thema „Methode Ethnografie“....27

2.4 Das Angstkonzept

2.4.1 Angst – Eine Einführung....31

2.4.2 Angst – Eine Definition....32

2.4.3 Die Angstentstehung nach Sigmund Freud....38

2.4.4 Angstregime – Eine Definition....41

2.4.4.1 Die Forschungslage zu (Bildungs-)Regimen und der Idee eines internationalen Bildungsregimes....45

2.4.4.2 Die Vielschichtigkeit der Angstregime....53

2.4.4.2.1 Das Regime der Lehrerbildung und die Interkulturalitätsfalle....59

2.4.4.2.2 Das Regime „Migration und Integration“ nach Mecheril und Thomas-Olalde (2019)....75

2.4.4.2.3 Regime im Wandel: Die Vergesellschaftungsphasen.....79
2.4.4.2.4 Aktuelle politische Angstregime.....101
2.4.4.2.4.1 Schulische Angstregime im Tschad.....105
2.4.4.2.4.2 Schulische Angstregime in China.....112
2.4.4.2.5 Modell zur Funktionsweise von Regimen.....121
2.4.4.2.6 Vergleich des Governance-Regimes zwischen Lehrer und Schüler.....125
2.4.5 Terminologische Differenzierung: Angst, Furcht, Phobie und Panik.....146
2.4.6 Terminologische Differenzierung: Angst und Furcht.....147
2.4.7 Terminologische Differenzierung: Phobie und Panik.....148
2.5 Die Grundängste nach Riemann
2.5.1 Die Grundängste nach Riemann – Eine Einführung.....151
2.5.2 Die Angst vor der Hingabe.....153
2.5.3 Die Angst vor der Selbstwerdung.....155
2.5.4 Die Angst vor der Veränderung.....157
2.5.5 Die Angst vor der Notwendigkeit.....160
2.5.6 Die vier Grundängste – Ein Fazit.....164
2.5.7 Die Grundformen der Angst bei Kindern.....166
2.5.8 Der Verlauf von Angststörungen bei Kindern und Erwachsenen.....176
2.5.9 Grundkomponenten von Angst ….....178
2.5.10 Autoethnografie zu Angst und Angstregimen.....182

3. Risikofaktoren von Angstregimen

3.1 Der Risikofaktor „Familie“.....185
3.2 Der Risikofaktor Temperament und Angstregime.....188
3.3 Angst und Geschlecht.....190
3.4 Angst als leistungshemmender Faktor in der Schule.....192
3.5 Autoethnografie zu Risikofaktoren von Angstregimen.....193

4. Schulische Risikofaktoren von Angstregimen und deren Folgen

4.1 Das unterliegende Konzept: Stigmatisierung nach Goffman.....200
4.2 Das unterliegende Konzept: Der Kampf um Anerkennung.....202

4.3 Strukturwandel der Anerkennung.....209
4.4 Leistungsangst.....211
4.5 Prüfungsangst.....214
4.6 Schulangst und ihre Verbindung zu Risikofaktoren
4.6.1 Schulangst.....222
4.6.2 Die Schule als Angstfaktor.....225
4.6.3 Amtsautorität.....226
4.6.4 Angstfaktor Zeugnis, Sitzenbleiben.....229
4.6.5 Angstfaktor Lehrerfeindbild.....230
4.6.6 Schulangst und Migration.....231
4.6.7 Schulangst und Gewalt.....233
4.6.8 Schulangst und Noten: Die Kontroverse um Zensuren.....237
4.6.9 Die Verbindung: Das Konzept Intersektionalität.....241

4.7 Das Phänomen Schulabsentismus
4.7.1 Schulabsentismus.....243
4.7.2 Äußerungsformen.....244
4.7.3 Prävalenz.....245
4.7.4 Ursachen.....247
4.7.5 Was sagt schulaversives Verhalten über Angstregime aus.....249
4.8 Angstregime aus Lehrerperspektive
4.8.1 Auch Lehrkräfte haben Angst – Warum erstellen sie Angstregime?.....250
4.8.2 Die Messung der Lehrerangst.....255
4.9 Autoethnografie zu Angstregimen in der Schule
4.9.1 Autoethnografie zu Angstregimen in der Schule und ihren Auswirkungen.....257
4.10 Das Resümee und die Überleitung zum praktischen Teil.....272

5. Das autoethnografische Produkt unter Einbezug der Forschungsbefunde

5.1 Das Konzept „kognitive Figuren“.....279
5.2 Einleitung in meine autoethnografischen Szenen.....280
5.3 Die autoethnografischen Produkte: Szene 1
5.3.1 Szene 1: Die vergessene Hausaufgabe (Tabelle).....283

5.3.2 Szene 1: Die vergessene Hausaufgabe (methodische Notiz).....288
5.4 Die autoethnografischen Produkte: Szene 2
5.4.1 Szene 2: Die Angst vor dem Unbekannten (Tabelle).....296
5.4.2 Szene 2: Die Angst vor dem Unbekannten (methodische Notiz).....303
5.5 Die autoethnografischen Produkte: Szene 3
5.5.1 Szene 3: Meine Angst vor Referaten (Tabelle).....312
5.5.2 Szene 3: Meine Angst vor Referaten (methodische Notiz).....318
5.6 Persönliche Reflexion der drei Szenen.....325

6. Lösungsansätze von Angstregimen auf individueller -, struktureller -, nationaler - und globaler Ebene

6.1 Konfrontation (individueller Ansatz)
6.1.1 Erster Lösungsansatz: Konfrontation.....328
6.1.2 Kombinierte Interventionen.....330
6.1.3 Training sozialer Kompetenzen bei Jugendlichen.....331
6.2 Professionalisierung von Lehrkräften (struktureller Ansatz)
6.2.1 Zweiter Lösungsansatz: Lehrerprofessionalität.....333
6.2.2 Das „Lernen“ der Lehrkompetenz nach Fürntratt und Möller.....337
6.3 Das Konzept „Gewaltfreie Schule“ (nationaler Ansatz)
6.3.1 Dritter Lösungsansatz: Das Konzept „Gewaltfreie Schule“.....339
6.3.2 Die praktische Umsetzung des Konzepts „Gewaltfreie Schule“.....341
6.3.3 Erster Baustein „Das Präventionsnetz in der Schule entfalten“.....342
6.3.4 Zweiter Baustein „Ein gutes Klima fördern – Gesundheit fördern“.....344
6.3.5 Dritter Baustein „Gewalt in Medien präventiv entgegenwirken“.....345
6.3.6 Vierter Baustein „Grenzen setzen und überwinden“.....346
6.4 „Citizenship Education“ (der globale Ansatz)
6.4.1 Vierter Lösungsansatz: „Citizenship Education“.....348

6.4.2 „Citizenship Education“ und Angstregime.....352
6.5 Autoethnografie zu Lösungsansätzen von Angstregimen.....355

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

7.1 Vorstellung des eigenen Modells und das Fazit.....361
7.2 Ausblick auf mögliche Forschungsansätze.....370

8. Literaturverzeichnis.....372

9. Eigenständigkeitserklärung.....438

Wichtig: Im Zuge der Gleichstellung wird hiermit darauf hingewiesen, dass diese Arbeit nur zum Zweck der Einfachheit lediglich die maskuline Form verwendet. Dennoch inkludiert diese alle drei Geschlechter gleichermaßen. Sollten erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen, so wird diese Arbeit in dem jeweiligen Teil gezielt darauf verweisen und diese ausführen.

1.1 Einleitung

Ruhige konzentrierte Schüler sind das Ziel eines jeden Unterrichts. In Anlehnung an Kantorová kann formuliert werden, produktives Lernen sei nur dann möglich, wenn eine entspannte Lernatmosphäre herrsche (vgl. Kantorová 2012). Jedoch scheint es sehr schwer, diese zu etablieren. Vermehrt wird über die negativen Folgen des PISA-Diskurses berichtet. Weigel stellt fest, dass Lehrer vermehrt in den Fokus geraten und ihren Unterricht „auf PISA ausrichten“ sollen, da Deutschland auch 2018 nur knapp über dem OECD-Durchschnitt gelegen habe (Weigel 2004, 46; Stalinski 2019). Valtin berichtet bereits 2009, dass Schule ein Ort „sozialer Auslese“ sei (Valtin 2009, 1ff.). Auch 10 Jahre später scheinen sich diese Differenzen noch zu vergrößern. Zwar werden Lehrkräfte dazu verleitet, großzügiger zu bewerten. Doch ist das Urteil von Stalinski 2019 ebenso verheerend: Es habe „praktisch keine Verbesserung seit der ersten Erhebung gegeben“ (Wernicke 2016; Stalinski 2019). Besonders kritisch seien hierbei die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen sowie die Relation zwischen ökonomischen Verhältnissen und schulischem Erfolg (vgl. Stalinski 2019). Um den Zielen von PISA dennoch gerecht zu werden, sollen Lehrkräfte ihren Unterricht umstellen und verbessern. Konkret solle dies erreicht werden, indem die Lehrkräfte für Themen wie Armut, Geschlecht und Herkunft sensibilisiert werden. Nur so sei die Verhinderung der „negativen Auslese“ möglich, um Chancengleichheit zu etablieren (vgl. Weigel 2004, 61ff.). Damit dieser Unterricht allerdings Erfolg haben könne, müssen sowohl Disziplin als auch Ruhe hergestellt werden. Diese herzustellen sei auf verschiedene Weisen möglich, unter anderem auch durch Angstkonditionierung (vgl. Esser 1978, 69ff.). Auf die Frage nach den Charakteristika eines „guten Lehrers“ zählt der Wunsch nach Disziplin zu einer der häufigsten Antworten. Disziplin ermögliche erst die Schaffung von Regeln, an welchen sich Schüler orientieren können. Nur so sei Transparenz möglich (vgl. Claßen 2013, 77ff.).

Dennoch gibt es auch in der heutigen Zeit noch viele Lehrkräfte, welche Disziplin mittels Angst herstellen wollen, auch wenn dieser Kerngedanke

modernem Unterricht widerspricht. In diesem Kontext lässt sich von so genannten „Angstregimen“ sprechen. Anzumerken ist hierbei, dass es keine einheitliche Definition von einem Angstregime gibt und sich die vereinzelten Analysen zu Angstregimen jeweils auf politische Geschehen beziehen.

Brangsch erläutert, dass eine Komponente eines Angstregimes zunächst ein „Herrscher“ oder eine Leitfigur sei. Kernelemente von Angstregimen seien unter anderem „Rechtskonstruktion, Repression, Inkorporation und geistige Hegemonie“ (Brangsch 2007, 36). In der gegenwärtigen Zeit kam der Begriff eines Angstregimes in dem Fall „Yücel“ auf. Yücel bezieht sich unter anderem auf die von Brangsch genannten Kernelemente und sieht ein solches Angstregime in der Türkei. Er beschreibt ferner, dass nicht nur die Bevölkerung unter dem Angstregime leide, sondern auch die Leitfigur, in diesem Fall Erdoğan, selbst (vgl. n-tv 2017). Erdoğan habe am meisten Angst, da das rigide Konstrukt zu jeder Zeit zerbrechen könne. Brangsch schildert hierbei, dass ein Angstregime durch Transparenz sowie eine „stabile Gesellschaft“ eingedämmt werden könne (Brangsch 2007, 35,40). Verbindet man diese Aussagen mit dem Unterricht, so kann eine Lehrkraft ein solches Regime im Klassenzimmer herstellen. Dies kann beispielsweise geschehen, indem die Lehrkraft intransparent bewertet, Repressionen aller Art ausübt und die Schüler in ihrer persönlichen und freien Entfaltung hemmt. In diesem „Klima der Angst“ fällt das Lernen schwer. Vielmehr sorge dieses für eine „Angst vor dem Lehrer“ (Kantorová 2012, 71). Zwar sei eine Definition sowie eine Bestimmung eines Schulklimas schwierig, doch sei unstrittig, dass Angst und Lernen negativ korrelieren (vgl. ebd., 72; bpb 2010; Schneider/Gallitz 1973). Ebenso eindeutig seien die Reaktionen auf ein solches Angstregime: Prüfungsangst, Versagensangst, Schulangst. Verbinden sich diese Ängste noch mit Phänomenen wie Mobbing und seiner gegenwärtig präsenteren Form Cybermobbing, können sich diese Ängste noch verstärken. Die unmittelbare Konsequenz aus einer Symbiose dieser Komponenten sei schulaversives Verhalten (vgl. Fasshauer 2018). Zahlen zufolge seien von 8,4 Millionen Schülern an allgemeinbildenden Schulen 500.000 Fälle von Schulabsentismus bekannt. Dennoch gibt Dunkake zu bedenken, dass es sich hierbei lediglich um Schätzungen handle und keine objektiven Werte existieren (vgl. Dunkake 2018,

10; Hofmann-Lun 2017, 3). Geist schätzt den Wert auf Basis verschiedener Untersuchungen auf einen Wert zwischen vier und sieben Prozent (vgl. Geist 2012). Bezüglich des ersten Auftretens von Schulabsentismus stellen Schreiber-Kittl und Schröpfer in ihrer Befragung 2002 fest, dass dieser zu 61% zwischen 12 und 14 Jahren eintrete (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 12ff.).

Interessant für das Konzept der Angstregime im Klassenzimmer ist, dass 59% der Befragten angaben, der Hauptgrund hierfür seien Probleme mit der Lehrkraft. Platz zwei belegt hierbei der Aspekt der schlechten Benotung, also ebenfalls ein Problem mit der Lehrkraft, welches zu Schulabsentismus führe (vgl. ebd., 15). Betrachtet man die Relationen von Schulabsentismus und Schulzweig, so wird zwischen den Formen „jemals geschwänzt“, „letztes Jahr geschwänzt“ und Schulverweigerung (mehr als sechs Tage im Jahr unentschuldigt gefehlt) unterschieden. In der Hauptschule seien alle Arten des Schwänzens am häufigsten anzutreffen. Während zum Beispiel 4,7% der Schüler auf dem Gymnasium in die Kategorie Schulverweigerung fielen, ist der Wert in der Hauptschule mit 14,7% beinahe dreifach so hoch (vgl. Dunkake 2018, 12). Um genauere Werte zu erhalten sei es nach Fasshauer dennoch unerlässlich, innerhalb des Themas Schulabsentismus zu differenzieren. Hierfür müsse zwischen Schulschwänzen, angstbedingtem Meidungsverhalten, Zurückhalten durch die Eltern, aktive sowie passive Schulverweigerung sowie Schulabbruch unterschieden werden (vgl. Fasshauer 2018, 8ff.). Dieses schulaversive Verhalten sowie Prüfungs– und Versagensangst, welche durch Angstregime im Klassenzimmer hervorgerufen und begünstigt werden, sind auch in der heutigen Zeit noch relevante Themen.

1.2 Die Forschungsfrage

Um dem Thema „Autoethnografie zu Angstregimen“ gerecht zu werden wird diese Arbeit in fünf Abschnitte eingeteilt sein, welche sich jeweils mit einem Teil der Forschungsfrage beschäftigen. Die vollständige Forschungsfrage lautet „Wie wirkt Angst in Angstregimen konstituierend, welche Grundformen der Angst gibt es, welchen Risikofaktoren unterliegt ein Angstregime, wie stellt es sich im schulischen Kontext dar und welche Folgen gibt es und welche Coping-Strategien lassen sich aufzeigen?“ Aus Gründen der Übersicht wird die Forschungsfrage in einzelne Bestandteile zerlegt. Zu beachten ist jedoch, dass der konstituierende Faktor Angst in Angstregimen in jedem Kapitel Gegenstand sein wird und somit kein eigenes Kapitel einnimmt. Der Grund dafür ist, dass Angst der maßgebliche Faktor bei der Erstellung und Aufrechterhaltung eines Angstregimes ist, sodass er zu keinem Zeitpunkt ausgeblendet werden kann.

1.3 Konzeptuelle Begründung und Herangehensweise

Die Forschungsfrage ist so gewählt, dass sie einen möglichst großen Teil des bisher unerforschten Themas „Angstregime“ abbildet. Dabei wird diese Arbeit einen analytischen Weg einschlagen und sich dem Thema mittels seiner Bestandteile nähern. Da es allerdings nicht nur um Angstregime, sondern auch um dessen Autoethnografie gehen wird, wird das zweite Kapitel zusätzlich auf die Methode Ethnografie und ihre Unterdisziplin Autoethnografie eingehen. Diese schaffen einen theoretischen Rahmen für das finale autoethnografische Produkt.

Darüber hinaus hat das zweite Kapitel die Funktion, in die grundlegende Terminologie einzuleiten. Aus analytischer Perspektive soll sich daher zunächst der Frage genähert werden, was unter einem Angstregime

überhaupt verstanden wird. Da es zu dieser Thematik bisher keine Forschung gibt, soll eine näherungsweise Bestimmung durch die Fusion der Terme „Angst“ und „Regime“ erfolgen. Auch beleuchtet werden sollen terminologische Differenzierungen in Form von Angst, Furcht, Phobie und Panik, welche fälschlicherweise oft synonym verwendet werden. Abschließen wird das zweite Kapitel mit den Grundformen der Angst nach Riemann sowie den Grundformen der Angst bei Kindern. Spezielle Bedeutung wird dabei auch der Frage zukommen, wie Angst für Angstregime konstituierend wirkt. Abgerundet wird jedes der folgenden Kapitel durch eine autoethnografische Szene. Dabei werden einzelne Theorien jeweils als Beobachtungsnotiz fungieren. Die dazu verfasste methodische Notiz wird sich der Frage widmen, welche persönlichen Erkenntnisse jeweils aus dem Kapitel gewonnen werden konnten und welche Empfindungen in Bezug auf das Schreiben dieser Arbeit aufgetreten sind.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit wird sich mit den Risikofaktoren von Angstregimen beschäftigen. Studien konnten nachweisen, dass nicht jedes Individuum gleichermaßen anfällig für sie ist. Jedoch gibt es Faktoren, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit sowie dessen Beständigkeit erhöhen. Besondere Aufmerksamkeit wird hierbei der Risikofaktor „Familie“ finden, welcher auch in dem folgenden Kapitel eine übergeordnete Rolle spielen wird. Weitere Korrelationen haben sich in den Feldern „Temperament“, „Geschlecht“ und „Leistungshemmung“ finden lassen. Dieses Wissen stellt die Basis für das nächste Kapitel dar.

Das vierte Kapitel wird sich mit dem Themenkomplex „Angstregime in der Schule“ auseinandersetzen. Da mich mein Lehramtsstudium wieder in die Schule führen wird und die Schule auch Ausgangspunkt der Autoethnografie sein wird, soll sich diesem Aspekt intensiv gewidmet werden. Beginnen wird dies mit dem Konzept „Stigma“ nach Goffman sowie dem „Kampf um Anerkennung“ nach Honneths Auslegung. Diese soziologischen Arbeiten stellen die Grundlage für die Angsterzeugung im schulischen Kontext dar. Darauf aufbauend werden die drei dominantesten Ängste in der Schule strategisch behandelt werden. Leistungsangst, Prüfungsangst und schließlich Schulangst werden auch in gegenwärtigen akademischen Werken noch

synonym verwendet. Neben einem Versuch der terminologischen Abgrenzung sollen bei der Schulangst weitere Risikofaktoren beleuchtet werden, welche sich nur auf die Schule selbst beziehen. Im Gegensatz zu der multidimensionalen Anwendbarkeit der Risikofaktoren auf Angstregime aller Art im vorherigen Kapitel sind diese nur auf den schulischen Kontext anwendbar. Konkret wird es um Aspekte wie die Schule als Angsterzeuger selbst, die Amtsautorität, das „Lehrerfeindbild“, die Zeugnisvergabe, Schule und Migration, Schule und Gewalt sowie das Notenkonzept gehen. Dabei soll auch das Wissen aus dem vergangenen Kapitel mit einbezogen werden. Um diese Faktoren zu vereinigen dient der Ansatz der Intersektionalität von Walgenbach. Dieser betont, dass alle benachteiligenden Faktoren zusammenlaufen können, jedoch stets getrennt voneinander rekonstruiert werden müssen. Um die Brücke auf die andere Seite des Lehrerpults zu schlagen wird final die Sicht einer Lehrkraft eingenommen werden. Konkret soll mittels Untersuchungen aufgezeigt werden, warum sich Lehrkräfte Angstregimen in der Schule bedienen.

Das fünfte Kapitel stellt das autoethnografische Produkt dieser Arbeit dar. In ihm soll autoethnografisch von erlebten Angstregimen berichtet werden. Mittels des vierten Kapitels soll die Struktur der Arbeit begründet und legitimiert werden. Hierbei werden alle Aspekte der ersten drei Kapitel Anwendung finden. Speziell wird auf alle Risikofaktoren eingegangen werden. Diese ermöglichen einen analytischeren Blick auf die autoethnografische Szene selbst. Mittels den Grundformen der Angst sollen Parallelen gezogen werden, wie es zu diesem unterschiedlichen Empfinden innerhalb der gleichen Situation kommen kann.

Das finale Kapitel der Arbeit soll auf Coping-Strategien eingehen und sich besonders der Professionalisierung von Lehrkräften widmen. Auch sollen die Konzepte Citizenship Education und „Gewaltfreie Schule“ beleuchtet werden. Diese stellen Auswege aus Angstregimen dar. Abschließen wird diese Arbeit mit der schematischen Darstellung eines eigenentwickelten Modells zu Angstregimen. Die Basis für das Modell stellt die in den Kapiteln gekennzeichnete Literatur dar.

2.1 Das Konzept Ethnografie

Um die Methode Autoethnografie zu verstehen ist es zunächst notwendig, das Konzept Ethnografie sowie seine Ursprünge nachzuvollziehen. Der Terminus Ethnografie selbst leitet sich aus dem griechischen „Ethnos“ (das Volk) und „Graphein“ (das Beschreiben, Schreiben) ab (Paal 2014, 33). Laut Paal sei die Ethnografie eine „beschreibende Wissenschaft“, welche „historisch-vergleichbare Untersuchungen von Völkern und Menschengruppen“ biete. (ebd., 33). Lüders fügt dieser Ansicht hinzu, dass Ethnografie die Aufgabe hat, Wissensbestände zu analysieren, welche in einer Kultur „eingelagert“ sind. Damit geht Ethnografie der Frage nach, wie Wirklichkeit erzeugt wird (vgl. Lüders 2005, 390f.). So, laut Paal, sei es möglich, mehrere Kulturen anteilnehmend und objektiv zu beobachten (vgl. Paal 2014, 33).

Dies sei auch ein wesentlicher Unterschied zu den ersten Ethnografien aus dem fünften Jahrhundert vor Christus, welche von Vorurteilen und Stigmata geprägt gewesen seien und lediglich sehr subjektive Beschreibungen von Gebieten wie Syrien oder dem schwarzen Meer boten (vgl. ebd., 33f.). Mit diesem Charakteristikum der Objektivität soll es heute möglich sein, individuelle Handlungsmuster besser nachzuvollziehen und zu verstehen, wie sich soziale Dynamiken manifestieren (vgl. Paal 2014, 34; Lüders 2005, 390f.).

Durch den Prozess der Globalisierung habe sich jedoch auch die Art des ethnographischen Arbeitens verändert. Während damals eine strikte Trennung zwischen Kulturen möglich war und angewandt wurde, besteht Ethnografie heute unabhängiger von Kulturen und widmet sich der Untersuchung von individuellen Handlungsmustern. Nach Paal seien die Kulturen durch Globalisierung so durchmischt, dass die Dichotomie „wir“ und „die Anderen“, welche gewöhnlicherweise untersucht wurde, nicht mehr aufrechterhalten werden könne und kulturunabhängige Aspekte untersucht werden müssen (vgl. Paal 2014, 34f.). Lüders folgt dieser Auffassung und beschreibt Ethnografie als ein „Medium der Selbstbeobachtung, um im Pluralismus das ‚Fremde' zu beschreiben“, von welchem heute durch die Globalisierung wesentlich mehr

existiere (Lüders 2005, 391). So schaue Ethnografie auf das Bekannte und betrachte es als Fremde, denn sie möchte untersuchen, wie Aspekte, welche wir für selbstverständlich erachten, auftreten und wie diese reproduziert werden (vgl. ebd.).

Ein Beispiel hierfür könnte in universitären Vorlesungen gesehen werden. Bei diesen wirkt unter anderem die soziale Dynamik der Rollenzuschreibungen. Trotz dass die dozierende Person nicht aktiv für Ruhe sorgt, wissen sowohl Studierende als auch die dozierende Person um die Rollenverteilung, sodass durch das bloße Halten einer Vorlesung Ruhe erzeugt wird. Diese soziale Dynamik beziehungsweise die individuellen Handlungsmuster der Anwesenden, aus Respekt Ruhe zu wahren, können Untersuchungsgegenstände der Ethnografie sein. Auch kann sie das Gegenteil untersuchen und beleuchten, warum es während einer anderen Vorlesung nicht ruhig ist oder warum nur eine Gruppe Personen nicht still ist.

Trotz der Tatsache, dass die Wurzeln der Ethnografie in der Zeit vor Christus liegen, werde die Methode der Ethnografie in Deutschland erst seit den 1920er Jahren aktiv angewandt (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 7ff.). Auch Lüders bestätigt diesen Trend und stellt fest, dass die Anzahl ethnographischer Arbeiten zwar zunehme, dennoch noch sehr begrenzt sei (vgl. Lüders 2005, 389).

Mögliche Gründe seien hierbei, dass die Termini Ethnografie und Ethnologie oft miteinander verschmolzen worden seien und die Grenzen somit verschwimmen würden. So beschreibt Paal, dass die fachspezifischen Bestimmungen je nach Land variieren. So sei Ethnologie in skandinavischen Ländern ein Zusammenschluss aus Ethnografie und Folkloristik. Somit stelle Ethnografie lediglich einen Teilaspekt der Ethnologie dar (vgl. Paal 2014, 34). In Amerika wiederum sei Ethnologie als Kulturanthropologie bekannt, in Großbritannien jedoch als Sozialanthropologie (vgl. ebd., 34.). Im Vergleich zu Skandinavien stelle die Ethnologie in Deutschland ein eigenständiges Konzept ohne Unterdisziplinen dar. Wieder anders sei es in den slawischen Ländern (Ost-Europa), in welchem Ethnologie schlicht als Ethnografie bezeichnet werde (vgl. ebd., 34).

Insgesamt bedeutet das für die Ethnografie, dass sie sich bedingt durch

ihr unterschiedliches Verständnis sowie den Pluralismus durch die Globalisierung stärker auf individuelle Handlungsmuster fokussieren muss, um diese genauer zu untersuchen. Lüders beschreibt, dass es bedingt durch den Pluralismus von Kulturen wesentlich mehr soziale Dynamiken zu beobachten gebe, welche untersucht werden können (vgl. Lüders 2005, 390). Paal formuliert in Anlehnung an Tsing, dass neben den sozialen Dynamiken bedingt durch die Koexistenz mehrerer Kulturen ebenfalls Friktionen, also Reibungspunkte, entstehen. Diese seien ebenfalls Gegenstand ethnographischer Analysen. So werde „das Fremde eigen und das Eigene fremd“ (Tsing 2005 zit. nach Paal 2014, 34f.).

2.1.2 Charakteristika ethnographischer Forschung

Neben dem allgemeinen Konzept der Ethnografie zeigen seine Charakteristika, welche als Gütekriterien gelten, einen bis heute andauernden Diskurs über die Erstellung ethnographischer Schriften auf. Lüders differenziert zwischen drei Charakteristika: „längerer Teilnahme“, „Ethnografie als flexible Forschungsstrategie“ sowie „ethnographisches Schreiben und Protokollieren“ (Lüders 2005, 384ff.).

Bei dem Gütekriterium der längeren Teilnahme sei es nach Lüders erforderlich, eine anhaltende Co-Präsenz zwischen Person und Situation zu etablieren. Nur so sei ein detaillierter Einblick möglich (vgl. ebd., 391). Hammersley beschreibt dieses Phänomen als einen Akt der Unterwerfung. Ähnlich wie in Harry Potter, wenn Harry mit Hilfe des heiligen Wassers in Dumbledores Vergangenheit schauen und diese erleben kann, muss sich der Ethnograph der Situation unterwerfen. Nur so könne an dem „Leben“ innerhalb des ethnographischen Berichts teilnehmen (vgl. Hammersley 1983, 2). Hierbei sei es wichtig, auch gegenwärtige kulturelle Ereignisse miteinzubeziehen und nicht nur das Erlebte zu rekonstruieren (vgl. Lüders 2005, 392).

Zwei sehr wichtige Aspekte nach Amann und Hirschauer seien die

Immersion und die Rollendarstellung. Nur wenn diese erlaube, in das „Fremde“ einzutauchen, könne Vertrauen aufgebaut werden. In diesem Zuge sprechen sie von einer „Enkulturation“, da dieses Eintauchen in eine fremde Welt zur Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur führe (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 23). Lüders ergänzt zu diesem Aspekt, dass allerdings auch eine fehlende Möglichkeit des Eintauchens Informationen über den Ethnograph gebe (vgl. Lüders 2005, 392). Der Aspekt des Eintauchens sei daher so zentral, weil dieser in Form von der Art der Einleitung, der Vorstellung der Personen sowie der Art, wie die Personen den Handelnden selbst darstellen und auf ihn reagieren bereits zentrale Informationen über die Person preisgebe (vgl. ebd., 392). Amann und Hirschauer fügen dieser Ausführung hinzu, dass Rationalität des Ethnographen bedingt durch die „Involviertheit“ schwer sei, da sich der Ethnograph nicht auf „die Rolle eines neutralen Beobachters“ zurückziehen könne. Dadurch würden „heikle Situationen zwischen Nähe und Distanz“ geschaffen. Diesen Aspekt bezeichnen Amann und Hirschauer als „Privatspiel der Wissenserzeugung“ (Amann/Hirschauer 1997, 27).

2.1.3 Ethnografie als flexibler Forschungsstrang

In der Ethnografie, welche als „flexibler Forschungsstrang“ wahrgenommen wird, spielen „heikle Situationen zwischen Nähe und Distanz“ eine große Rolle. In ihrem Kern besagt sie, dass der Ethnograph die Balance zwischen Objektivität und Subjektivität wahren müsse. Die Ereignisse dürfen weder durch Methodenarbeit noch durch zu starke Emotionalisierung verfälscht werden (vgl. Lüders 2005, 393). Diese Balance zu finden sei jedoch sehr schwierig. Goffman rät daher, sich bewusst in die ethnographische Situation zu begeben, diese auf sich wirken zu lassen und auch zu ermöglichen, das Umfeld miteinander interagieren zu lassen. Goffman beschreibt dies als einen „fließenden Prozess“, gibt aber zu bedenken, dass eine Standardisierung

bedingt durch diesen „Fluss“ nicht möglich sei (Goffman 1996 zit. nach Lüders 2005, 393).

Um dennoch valide Ergebnisse zu erzielen sei es wichtig, methodisch vielfältig zu arbeiten und zu evaluieren, welche Methode sich am besten eigne. Ethnografie sei für alle Methoden offen, ob Interviews, Gespräche, Fotos oder Videos.

Wichtig sei allein, dass nicht das Konzept „Methode“ im Fokus stehe, sondern die „fall und sachgemäße Anwendung nützlicher Methoden“ (ebd., 395). Hierbei müsse auch beachtet werden, dass je nach Kontext, Erlebnis und Person andere Methoden in Betracht kommen können und es keine Unterscheidung zwischen „richtiger“ und „falscher“ Methode gebe.

Das finale Ziel beim Ethnografieren sei nach Lüders die ethnographische Kompetenz. In dieser geht es zentral darum, die eigenen sozialen, kulturellen, existenziellen Voraussetzungen und Erfahrungen reflexiv zu durchdringen (vgl. ebd., 395). Insgesamt gibt Lüders zu bedenken, dass der Ethnograph „einfallsreich“ sein solle. Auch müsse sich der Ethnograph bewusst sein, dass „Ethnografie Unsicherheit, Risiko und Ungemütlichkeit“ beinhalte. Dies sei besonders der Fall, da im Fall von Autoethnografie nicht wie in anderen methodologischen Ansätzen ein Sachverhalt Gegenstand der Forschung sei, sondern die Person selbst (vgl. ebd., 394f.).

2.1.4 Ethnographisches Schreiben und Protokollieren

Das dritte zu beachtende Gütekriterium des Ethnografierens ist das adäquate Schreiben und Protokollieren von ethnographischen Szenen. Lüders geht hierbei auf einen Kernaspekt der Wissenschaft ein: Überprüfbarkeit. Grundsätzlich sei es im Vergleich zu sonstigen Beweisverfahren sehr schwer, ethnographische Szenen zu belegen, denn es seien lediglich Beobachtungsprotokolle, welche von einem Individuum angefertigt wurden (vgl. Lüders 2005, 397). Auch bei Vollständigkeit sei es dennoch schwer die

genaue Situation zu rekonstruieren, da es bedingt durch die rhetorischen Fähigkeiten des Individuums zu Unstimmigkeiten oder Abweichungen von der Realität kommen könne. So sei es zum Beispiel nicht unwahrscheinlich, dass es bedingt durch eine eingeschränkte oder ambivalente Rhetorik zu Missverständnissen komme (vgl. ebd.). Auch könne das Gegenteil angenommen werden, dass der Rezipient die Informationen missverstehe.

An diesem Beispiel kann aufgezeigt werden, wie die Konfliktlinien der anderen beiden Charakteristika zusammenwirken. Zunächst können Missverständnisse bedingt durch ein unklares Verhältnis von Involviertheit und Rationalität auftreten. Allerdings können diese auch ein Resultat von Missverständnissen in Bezug auf den Prozess des „Fließens“ darstellen. Vereinen sich diese Schwerpunkte mit einer ungenauen Rhetorik, so seien Missverständnisse nicht auszuschließen (vgl. Lüders 2005, 396ff.).

Eine andere Problematik ergebe sich aus dem unterschiedlichen Fokus der Länder in Bezug auf ethnographisches Arbeiten. In den Diskursen des deutschsprachigen Raumes ginge es in erster Linie darum, welche Kriterien zur Auswertung der ethnographischen Berichte angelegt werden müssen, um Transparenz zu erreichen. In England sei das genaue Gegenteil der Fall. Hier stünde in erster Linie die Frage im Raum, welche Kriterien zum Verfassen von ethnographischen Berichten angelegt werden sollten, um Transparenz zu erreichen. Damit einhergehe die Erkennung und Systematisierung von Mustern, Strukturen und sprachliche Konventionen (vgl. ebd., 397).

Final konnte sich bis auf die Tatsache, dass die Reflexionen ein wichtiger Gegenstand ethnographischer Forschung darstellen, auf kein gemeinsames Konzept geeinigt werden. Dadurch sei ethnographisches Schreiben und Protokollieren von Person zu Person unterschiedlich. Einen neueren vereinheitlichten Ansatz stellt Brüsemeister vor, welcher auch in dem autoethnographischen Teil angewandt werden soll (vgl. Brüsemeister 2008a, 81ff.).

2.1.5 Vorzüge der Methode Ethnografie

Ethnografieren bietet gegenüber anderen Forschungsmethoden einige Vorzüge. De Vries und Mitarbeiter stellen fest, dass Ethnografie durch die Verbindung von Perspektive (der Sichtweise) sowie dem Anspruch (was erreicht werden soll) vielseitig nutzbar sei (vgl. de Vries et al. o.J, 3). Besonders beliebt sei die Methode der Ethnografie in handlungsorientierten Projekten. Diese werden mit Hilfe der „Rapid Assessment Procedures“ bearbeitet. So nutze zum Beispiel auch die UNO Ethnografie, um mittels Perspektive und Anspruch auszuloten, ob das UNO-Basisgesundheitsprogramm die intendierten Effekte erziele (vgl. ebd., 3). Breuer fügt diesem Punkt hinzu, dass Ethnografie besonders bei handlungsorientierten Projekten wie dem UNO-Basisgesundheitsprogramm Einsicht in das genaue Nutzerverhalten ermögliche, wodurch Analysen zu dessen gegenwärtigem Stand sowie Verbesserungsmöglichkeiten offengelegt würden (vgl. Breuer 2012, 2). Brüsemeister ergänzt in diesem Zusammenhang, dass aber auch eigenes Nutzungsverhalten, zum Beispiel jenes von digitalen Medien, untersucht werden könne und sich somit ein breites Spektrum zur Erforschung öffne (vgl. Brüsemeister 2019, 13).

Dennoch sei Ethnografie nicht nur für handlungsorientierte, sondern auch für Projekte mit soziokultureller Fragestellung anwendbar. So beschreiben de Vries und Mitarbeiter, dass der Feldforschungsmethode der „teilnehmenden Beobachtung ein visuelles und partizipatives Element“ hinzugefügt werde (de Vries et al. o.J, 4). So werde beispielsweise die ethnographische Methode „Rapid Ethnographic Assessment“ von der Weltbank eingesetzt, um Entwicklungsprojekte zu messen (Salmen 1989 zit. nach de Vries et al. o.J, 3). Auch sei zu beachten, dass die Methode Ethnografie sehr ressourcenschonend sei und persönliche Erlebnisse sowie Emotionen auch Licht in unerforschte Themen jeglicher Branchen bringen könne (vgl. Brüsemeister 2019, 15.). Diese Arbeit stellt ein Beispiel dessen dar. Sie soll mit Hilfe von autoethnographischer Forschung gezielte Einblicke in das bisher eher unerforschte Thema „Angstregime“ liefern. Zwar gebe es vermehrt Bedenken, ob ethnographische Werke „reflektiert“ genug seien, doch zeigt Brüsemeister

auch das wirtschaftliche Potenzial von Ethnografie auf (vgl. de Vries et al. o.J, 4; Brüsemeister 2019, 13). So stelle das Tracking sowie die Reflexion des eigenen Nutzungsverhaltens wichtige Informationen über die Interessen der Menschen dar.

Bei der Beobachtung der Reaktionen von Mädchen und Jungen auf einer Internetseite, welche Autos verkaufen, konnte Brüsemeister darüber hinaus auch Geschlechterunterschiede bei der Betrachtung und Reflexion des selben Forschungsgegenstands ausmachen. So wünschten sich die Mädchen mehr persönliche Angaben über das zu erwerbende Fahrzeug. Die emotionalen Angaben wie die Gestaltungsmöglichkeiten eines Fahrzeugs standen für sie im Fokus. Die Jungen vermissten hingegen weitere technische Daten (vgl. Brüsemeister 2019, 13f.). Daraus lässt sich ableiten, dass die Seite der bekannten deutschen Automarke versucht, die Brücke zwischen den Interessen der Jungen und Mädchen zu schlagen, den Spagat jedoch nicht schafft und das zu erwerbende Fahrzeug somit für beide Gruppen uninteressant wird. Genau diese Informationen über das Nutzerverhalten benötigen und nutzen besonders Unternehmen, um ihre Produkte und deren Beschreibungen auf die jeweilige Zielgruppe anzupassen. Hierfür kann ethnographische Forschung einen signifikanten Beitrag leisten, indem sie die individuellen Erfahrungen der Nutzer aufzeichnet. Moderne Beispiele daran lassen sich in Skandalen wie dem Datenklau von Facebook und Google finden (vgl. Tagesschau 2018).

Ellis spricht hierbei von einem „kulturellen Wandel“, welcher mittels Ethnografie vollzogen werden könne (Ellis et al. 2010, 345ff.). Je mehr Wert auf individuelle und persönliche Erfahrungen gelegt werde, desto besser sei auch das ethnographische Produkt. Ein pädagogisches Beispiel, welches näher beleuchtet werden sollte ist die Ethnografie innerhalb der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung. Diese werden seitens akademischer Literatur zumeist nur sehr analytisch betrachtet. Besondere Beachtung könnte hierbei den Phasen „Unterrichten bevor man Lehrkraft ist“, „Unterrichten im Referendariat“ sowie „Unterrichten als vollwertige Lehrkraft“ sowie der Transzendierung zwischen den Phasen zukommen. Einschlägige Literatur gibt es bisher nur zur Unterrichtsgestaltung als vollwertige Lehrkraft. Um die Vorbereitung auf den Beruf einer Lehrkraft zu verbessern könnte

ethnographische Forschung in Form von Interviews dazu beitragen. Dies könnte geschehen, indem Erfahrungsberichte während den Übergängen sowie vor dem Referendariat verstärkt in den Fokus gerückt werden und Themen wie „Autorität als U+-Kraft“ und „Wie gehe ich mit Situation xy um“ beleuchtet werden. Zwar gibt es weder ein Meisterrezept für den Umgang mit einer bestimmten Situation noch für den Unterricht. Dennoch würden so Ängste, welche alle angehenden Lehrer haben, beleuchtet und reflektiert werden. Der „kulturelle Wandel“ nach Ellis bestehe in genau diesem Konzept. Informationen zu Themen, welche in der Wissenschaft stark unterrepräsentiert sind, aufzuzeichnen, aufzugreifen und auf Basis dieser Paradigmenwechsel beziehungsweise „persönliche Veränderungen und soziale Wandel“ herbeizuführen (ebd., 348).

2.2.1 Die Methode Autoetnografie – das Konzept

Die Methode Autoethnografie gilt als eine spezielle Form der Ethnografie und unterscheidet sich von dieser nur darin, dass es sich um selbst erlebte Ereignisse handle, welche in der Vergangenheit liegen (vgl. Brüsemeister 2019, 14). Ellis und Bochner konkludieren jedoch, dass eine exakte Definition von Autoethnografie schwierig sei, denn „the borders between autoethnography, sociopoetics, and reflexivity are pretty fuzzy“ (Ellis/Bochner 1996, 28).

Adams, Ellis, Bochner und Ploder beschreiben diesen Kontext als „das Subjekt, welches der zentrale Forschungsgegenstand ist“ (Adams/ Ellis/Bochner/Ploder 2018, 2). Laut Ellis, Adams und Bochner sei das Kernziel der Autoethnografie, „persönliche Erfahrungen [zu] beschreiben (auto) und systematisch zu analysieren (grafie), um kulturelle Erfahrungen (ethno) zu verstehen“ (Ellis 2004; Holman Jones 2005 zit. nach Ellis/Adams/Bochner 2010, 345). Autoethnografie sei dennoch nicht nur eine Methode, sondern auch gleichzeitig ein Produkt, weil das methodische Vorgehen (Informationen generieren und auswerten) automatisch zu einem brauchbaren Ergebnis führe

und ein Produkt „schaffe“ (Ellis et al. 2010, 345).

Reed-Danahay beschreibt, dass Autoethnografie erst seit den 70ern Aufwind bekommen habe, da man davor nur auf sehr konventionelle Methoden zurückgriff (vgl. Reed-Danahay 1997, 2). Teichgräber unterstreicht diesen Trend und datiert, dass Forscher und Forschungsgegenstand zuvor strikt getrennt gewesen seien (vgl. Teichgräber 2012, 65). Flick entgegnet, dass die daraus zu gewinnenden Erkenntnisse eine „Diversifikation von Lebenswelten“ mit sich brächten (Flick 2004, 12). Somit könne man unbeleuchtete Themen wesentlich einfacher und gezielter untersuchen.

Coffey fasst diesen Vorteil der Autoethnografie als eine „interkulturelle, emotionale und praktische Bereicherung“ zusammen, da hier subjektives Wissen zusammengeführt werde, aus welchem sich die von Flick genannten Vorzüge ergäben (Coffey 1999, 1).

2.2.2 Methoden und Textarten der Autoethnografie

Ähnlich der Methode Ethnografie, bei welcher es mehrere Methoden zur Erforschung gibt, besitzt auch die Methode Autoethnografie eine Vielzahl von Methoden und Textarten (vgl. de Vries o.J). Das Ziel aller Methoden sei es, kulturelle Praktiken zu untersuchen, um kulturell geteilte Werte sowie die Kultur selbst insgesamt besser zu verstehen (vgl. Maso 2001 zit. nach Ellis et al. 2010, 346). Um dies zu erreichen gäbe es viele Möglichkeiten, wodurch das Spektrum von Textarten breit sei.

Ellis äußert hierzu, dass autoethnographische Textarten „short stories, poetry, fiction, novels, photographic essays, journals, fragmented and layered writings, social science prose“ sein können (Ellis 2004, 38). Je nach Wahl der autoethnographischen Textart verändere sich auch dessen Methode, da ein „photographic essay“ anders verfasst werde als beispielsweise ein „journal“ und so auch unterschiedliche Perspektiven schaffe beziehungsweise Emotionen hervorrufe (vgl. ebd., 38ff.). Der genaue Unterschied hierbei bestünde im

„retrospektiven beziehungsweise selektivem Schreiben“, sodass jeweils andere Informationen in den Vordergrund rücken (Maso 2001 zit. nach Ellis et al. 2010, 346).

Zwar ist die Aufzeichnungsweise für autoethnographische Erfahrungen noch nicht standardisiert, dennoch empfiehlt Bernard, die Feldnotizen (Forschungsaufzeichnungen) in drei distinkte Bereiche (Spalten) zu trennen. So solle sich der erste Bereich mit den methodologischen Aufzeichnungen beschäftigen, also der Frage nachgehen, welche Technik benutzt wurde (vgl. Bernard 1988, 190f.). In den zweiten Bereich gehören nach Bernard sämtliche Notizen, welche sich der Deskription der vergangenen Ereignisse widmen (vgl. ebd., 192). Der finale Bereich, welcher sich mit analytischen Notizen auseinandersetzen solle diene dazu, die Informationen der Methodologie und der Deskription zu vereinen und daraus ein handfestes Ergebnis abzuleiten (vgl. ebd., 195). Ellingson und Ellis fügen dieser Ausführung hinzu, dass das Ergebnis aus „physischer, emotionaler und kognitiver Sicht“ dargestellt werden müsse (Ellingson/Ellis 2008, 448). Brüsemeister merkt an, dass diese Untergliederung dennoch nicht dazu führen dürfe, dass sich diese Spalten durch fehlende Präzision behindern und so wesentliche Informationen ausklammern oder für selbstverständlich erachten. Er rät daher, diesem Konzept zwar zu folgen, sich dennoch an Leitfragen zu orientieren, damit alle Informationen präsent und strukturiert dargestellt werden können (vgl. Flick 1996, 160 zit. nach Brüsemeister 2008a, 85, Flick 2007, 290).

Dennoch muss im retrospektiven und selektiven Schreiben sowohl ein Potenzial als auch eine Gefahr bei der Datierung erkannt und diskutiert werden. Das Potenzial läge nach Ellis darin, dass verschiedene Personen die selbe Situation unterschiedlich wahrnehmen und eigene Schwerpunkte setzen. In dem lokalen Supermarkt meines Ortes wurden vor wenigen Jahren zum Beispiel zwei tote Ratten in der Zigarettenausgabe gefunden. Aufgefallen ist dies, da keine Zigarettenpackungen mehr aus dem Behälter kamen trotz dass laut Automat noch welche vorhanden seien. Meine Mutter, welche die Zigaretten wollte, stürmte nachdem sie die toten Ratten gesehen hat panisch aus dem Markt. Trotz dass ich ebenfalls in dieser Situation anwesend war hat mir diese Begegnung nichts angehabt und ich kaufe weiterhin dort ein. Ein

möglicher Grund für die unterschiedliche Schwerpunktsetzung ist, dass ich nicht rauche und es mich somit nicht tangiert hat. Ellis begründet die unterschiedliche Schwerpunktsetzung ebenfalls damit, dass eine Person bestimmte Erwartungen sowie kulturelle Elemente mit einer Situation verknüpfe. Weichen diese Reaktionen der Teilnehmer eben jener Situation von deren eigenen Erwartungen ab, werde diese Situation als wesentlich dramatischer aufgefasst (vgl. Ellis et al. 2010, 346ff.). Unterbleibe dieser „Überraschungseffekt“, so werde die Situation für die Person auch nicht „auffällig“ (ebd., 346f.).

Auf den schulischen Kontext angewandt erklärt Ellis somit auch indirekt, warum Angstregime im Klassenzimmer nicht zwangsläufig alle Schüler einer Klasse betreffen müssen. Werden Schüler auf Grund eines Merkmals (zum Beispiel „weiblich“) absichtlich schlechter bewertet, soziologisch gesehen „diskriminiert“, können Angstreaktionen bei eben jenen Schüler auftreten, weil sie diese Situationen als „auffällig“ bemerken (vgl. Gomolla 2010, 61). Schüler, welche hingegen nicht betroffen sind, werden diese Situationen entweder nicht als auffällig wahrnehmen oder erst dann, wenn es zu einer offensichtlichen Musterbildung kommt. Dennoch werden die nicht betroffenen Schüler weniger Anteil an der Situation nehmen, da sie persönlich nicht betroffen sind (vgl. Wranke 2010, 1f.,204). Eine geeignete autoethnografische Methode zur Aufzeichnung solcher Erlebnisse stellt hierbei ein Tagebuch dar. Ein solches erlaube, die Ereignisse chronologisch zu rekonstruieren und zu analysieren (vgl. Brüsemeister 2008a, 81f.). Angesichts der verschiedenen Textarten sowie Aufzeichnungsstile haben sich zwei unterschiedliche Stile von Autoethnografie entwickelt: die evokative „emotionale“ Autoethnografie, welche sich den Emotionen verschreibe und die analytische Autoethnografie, welche den Bezug zu Theorien suche (vgl. Bönisch-Brednich 2012, 58 ff.).

2.2.3 Das Gütekriterium „Schreiben als Therapie“

Um wissenschaftlich adäquat arbeiten zu können, ist die Einhaltung wissenschaftlicher Standards essentiell, denn sonst können die Ergebnisse keinen Anspruch auf Validität erheben. Da die Autoethnografie selbst noch in dem wissenschaftlichen Diskurs eingebettet ist, inwieweit eigene Erlebnisse wissenschaftlich verwertbar sind, scheint die Beachtung der Gütekriterien der Autoethnografie umso wichtiger.

Zunächst sei das erste Gütekriterium „Schreiben als Therapie“ zu nennen. Atkinson geht davon aus, dass bedingt durch Emotionalisierung der jeweiligen Arbeiten auch eine Form der Therapie einsetzen könne. Diese geschehe laut ihm dadurch, dass sich die Forschenden aktiv mit dem Erlebten auseinandersetzen und Emotionen sowohl analysieren, als auch reflektieren (vgl. Atkinson 2007 zit. nach Ellis et al. 2010, 349). Dieser Schritt, so Ellis, sei besonders dafür relevant, detailliertere Reflexionen zu erstellen und sowohl die eigene Sichtweise als auch die Sichtweise der Anderen nachfühlen zu können (vgl. Ellis 2002b; Goodall 2006 zit. nach Ellis et al. 2010, 349). Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule werden Menschen vielen Reizen und letztlich Situationen ausgesetzt. Diese rufen bestimmte Reaktionen hervor. Wird eine Schülerin oder ein Schüler für etwas getadelt, wofür eine Mitschülerin beziehungsweise ein Mitschüler keine Strafe erhält, wird diese Situation als „ungerecht“ empfunden. „Warum darf Lars die ganze Stunde mit seinem Smartphone spielen und ich bekomme dafür direkt ein ‚ungenügend' für die Stunde?“, wäre eine mögliche Feststellung.

Diese Art von Ereignissen wurden und werden in Tagebüchern festgehalten, welche ebenfalls eine autoethnografische Textform darstellen. Da die entsprechenden Schüler oft zu ängstlich sind, um mit ihren Eltern über die ungerechte Behandlung zu sprechen, verbleiben diese Ereignisse lediglich in den geführten Tagebüchern. Die Tagebücher dienen als ein Rückzugsort und letztlich auch als Therapie, welche sich mit den erlebten Ereignissen auseinandersetzt und Trost spenden kann. Modernere Formen von Tagebüchern, welche besonders Jugendliche nutzen, sind anonymisierte Blogs

wie Tumblr. Die Anzahl der Blogs sowie der Nutzer auf Tumblr sei seit Beginn der Aufzeichnungen 2011 über das Nutzungsverhältnis stetig gestiegen (vgl. Statista 2020, 2ff.). Nach Ellis ist diese Tatsache problematisch, da besonders in klassischen Offline-Tagebüchern wertvolle Erinnerung verschwinden und unnutzbar werden (vgl. Ellis et al. 2010, 349). Besonders beleuchtet werden könnten mittels dieser Niederschriften beispielsweise Themen wie „Autoethnografie zu Angstregimen“, also das Thema dieser Arbeit oder die drei Phasen der Lehrerbildung. Da aus Angst vor den entsprechenden Konsequenzen jedoch nur sehr selten von Themen wie Angstregimen berichtet wird, gibt es hierfür auch noch sehr wenig Literatur.

Ellis ermutigt daher, diese Niederschriften, welche auch als Eigentherapie dienen können, zu publizieren. Sie berichtet, dass erst dadurch ein System erstellt werden könne, welches verlässlich Aufschluss darüber gebe, wie sich ein Thema in Realität abbilde (vgl. ebd., 349). Denn eines ist unbestritten: Ohne Angst und ohne ungerechte Behandlung schafft es niemand durch die Schule.

2.2.4 Das Gütekriterium „Beziehungsethik“

Anhand des Gütekriteriums „Beziehungsethik“ lässt sich auch der generelle Konflikt der Autoethnografie ableiten (besonders der emotionalen Autoethnografie). Auf diesen wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen. Die Beziehungsethik stellt hierbei legitime ethische Fragen. Sie äußert zum Beispiel insofern Kritik, als dass ungeklärt ist, wie es mit den Personen und Plätzen aussehe, welche beschrieben werden. Das Paradoxon in Bezug auf die Beziehungsethik ist, dass sowohl Plätze als auch Personen in autoethnografischen Werken so detailgetreu und ausführlich wie möglich beschrieben werden sollen, damit ein Eintauchen in diese Welt überhaupt geschehen könne. Auf der anderen Seite sollen die Plätze und Personen dennoch anonymisiert bleiben, damit kein Rückschluss auf die entsprechenden

Personen möglich sei (vgl. Ellis et al. 2010, 350). Auch die 2018 in Kraft getretene Datenschutzgrundverordnung schränkt den autoethnografischen Spielraum weiter ein, da sie zur Anonymisierung verpflichtet. Dies geschehe, um die Persönlichkeitsrechte der Betroffenen zu schützen, es sei denn die Personen willigen ein, dass sie dort mit ihren jeweiligen Angaben veröffentlicht werden möchten (vgl. Paal/Pauly 2018).

Die größte Gefahr der Anonymisierung sah Ellis bereits 2010 schon darin, dass die Ergebnisse so ihre Validität verlieren können, da sie „falsche Interpretationen hervorrufen“ oder die Wahrheit verfälschen (Ellis 2009 zit. nach Ellis et al. 2010, 350). Auch seien dabei Nebeneffekte wie Streit mit den entsprechenden Personen zu beachten, da sich diese nur sehr ungern in einem schlechten Licht darstellen lassen würden.

Bis zu welchem Ausmaß Angaben anonymisiert werden dürfen und müssen, um nicht ihre Gültigkeit zu verlieren, äußert Ellis nicht. Allerdings gibt sie zu bedenken, dass auch der jeweils untersuchte Aspekt von zentraler Bedeutung sein könne. Da Forscher in erster Linie für Universitäten tätig sind, finden bestimmte Studien nicht bei allen Sponsoren Anklang und können zu einer Beendigung der Partnerschaft führen. Ellis gibt in diesem Kontext das Beispiel, dass zum Beispiel Anti-Rauch-Kampagnen bei Tabakfirmen, welche Universitäten finanziell unterstützen, nicht förderlich seien (vgl. ebd., 349). Resümierend stellt Ellis fest, dass die Anonymisierung dennoch über dem letztendlichen Ergebnis stehe und Ethnografen somit entscheidende Merkmale abändern müssen. Dies geschehe, um die Integrität der Beteiligten nicht zu gefährden, auch wenn dies zu lasten des Ergebnisses gehe und in einer Fehlinterpretation enden könne (vgl. ebd., 350).

2.2.5 Das Gütekriterium „Reliabilität“, „Generalisierbarkeit“ und „Validität“

Das dritte Gütekriterium „Reliabilität“, „Generalisierbarkeit“ und „Validität“ schließt an die ethischen Fragen aus der Beziehungsethik an. Tullis und Owen stellen zunächst fest, dass es neben der Anonymisierung ohnehin unmöglich sei, das Erlebte so zu schildern, dass es zu 100% verstanden werde und keine Missverständnisse entstünden (vgl. Tullis/Owen 2009 zit. nach Ellis et al. 2010, 351f.). Daher raten Richardson und San Pierre, das Prinzip „Klasse statt Masse“ zu verfolgen. So sagen sie, dass eher auf Genauigkeit, also die Innenperspektive, statt auf ein endloses Geflecht von Beziehungen geachtet werden solle (vgl. Richardson/San Pierre 2005 zit. nach De Beer 2016, 51). Durch diesen Blickwinkel solle erreicht werden, dass ein bestimmter Aspekt vollständig und deutlich beleuchtet werden könne, ohne dass die ganze Aufmerksamkeit auf die Komplexität der Beziehungen gelenkt werde. Diesem Aspekt fügt Ellis jedoch hinzu, dass Ergebnisse auch genreabhängig unterschiedlich verstanden werden können (vgl. Ellis et al. 2010, 351f.). Doch was genau wird unter den Aspekten „Reliabilität, Generalisierbarkeit und Validität“ verstanden?

Unter Reliabilität wird die Frage verstanden, ob den vorliegenden Informationen getraut werden könne, auch unter Berücksichtigung des Anonymisierungsaspekts sowie der „literarischen Freiheit“ (ebd., 352). Fraglich sei das daher, da Erinnerungen täuschen können und auch niemals 100% der Realität wiedergeben können.

Unter Generalisierbarkeit wird der Übergang von der Reliabilität verstanden. Nachdem beantwortet wurde, ob den vorliegenden Informationen durch den Lesenden geglaubt werden kann, stelle sich darauf die Frage des Realitätsbezugs (vgl. ebd., 352). Würde beispielsweise über „Autoethnografie zu Angstregimen“ berichtet werden, könnten die Leser vergleichen, ob sie in ähnlichen Szenarien ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Zusammengefasst, ob die Ergebnisse „generalisierbar“ sind.

Validität beschreibt final die Zusammenkunft von Reliabilität und Generalisierbarkeit. Die Leitfrage hierbei könnte lauten „Kann ich den vorliegenden Ergebnissen vertrauen und kann ich sie auf meine eigene Lebenswelt anwenden?“ (vgl. ebd.).

2.2.6 Die zwei Strömungen: Analytische und evokative Autoethnografie

Nicht nur gibt es einen seit langer Zeit andauernden Diskurs darüber, welche der Strömungen denn nun „besser“ sei, doch gibt es auch vermehrt Untersuchungen, welche den wissenschaftliche Ertrag einer Vereinbarung beider Strömungen miteinander zeigen.

Die analytische Autoethnografie verfolgt das Ziel, soziale Strukturen mit Hilfe eines Akteurs genauer zu untersuchen (vgl. Geimer 2011, 299ff.). Bei dieser sei wichtig, Emotionen außen vor zu lassen und den bloßen Fokus auf das Geschehen zu legen. Dabei muss laut Reinikainen und Zetterström Dahlqvist die „social world outside the researcher“ einbezogen werden, um Erlebnisse bestmöglich kontextualisieren zu können (vgl. Pace 2012 zit. nach Reinikainen/ Zetterström/Dahlqvist 2016, 71). Um analytische Autoethnografie auszuführen bedarf es nach Leon Anderson, einem starken Verfechter der Abgrenzung zur evokativen Autoethnografie, drei Parameter, welche die forschende Person in sich vereinen müsse. Um diese sozialen Strukturen analysieren zu können, so Anderson, müsse die forschende Person zunächst ein vollwertiges Mitglied der sozialen Gruppe oder des zu analysierenden Umfelds sein (vgl. Anderson 2006, 373). Nicht nur müsse gewährleistet sein, dass die forschende Person ein vollwertiges Mitglied ist, sondern dies müsse sich auch in den veröffentlichten Texten widerspiegeln, um keinen „Outsider-Effect“ hervorzurufen (ebd., 373). Zuletzt müsse sich die forschende Person auch mit Leib und Seele der Forschung verschreiben und den Wunsch haben, diese

weiterzuführen, um valide Ergebnisse zu erzielen, soziale Phänomene zu untersuchen und neues Wissen zu generieren (vgl. ebd., 373).

Richter beschreibt den Verlauf der Methode „analytische Autoethnografie“ als ein kreisförmiges Modell, bestehend aus einer Grundvoraussetzung und sechs Arbeitsschritten. Die Grundvoraussetzung sei ein allgemeines Forschungsinteresse, ohne welches auch keine adäquate Forschung stattfinden könne (vgl. Richter 2017). In Bezug auf die Arbeitsschritte ginge man sehr klassisch vor. Zunächst (1) ginge es darum, den Forschungsgegenstand einzugrenzen, also zu beantworten, was konkret untersucht werden solle. Daraus resultierend (2) solle ähnlich wie bei einer Hausarbeit eine Fragestellung abgeleitet werden. Nachdem das Ziel der Forschung präzisiert wurde, müssen Daten gesammelt werden (3), welche die Forschungsfrage verifizieren oder widerlegen. Die Datensammlung könne sich auf Quellen aller Art beziehen, wie zum Beispiel Beobachtungen, Interviews oder „layered accounts“ (Ellis et al 2010, 348ff.). In einem vierten Schritt, so Richter, sollen die Daten geordnet und aufgezeichnet werden. Dies geschehe, damit sie im fünften Schritt auf Muster und Ungereimtheiten analysiert werden können. Im finalen sechsten Schritt solle es darum gehen, die wissenschaftliche Fragestellung (Schritt zwei) zu beantworten und die Arbeit somit abzuschließen. Angesichts des kreisförmigen Modells führen die Ergebnisse der Arbeit automatisch zu neuen Anhaltspunkten, Forschungsfragen und so letztlich zu erneuter Forschung (vgl. Richter 2017).

Den anderen Strang stellt die evokative Autoethnografie dar, welche von Pillay auch als „emotionale Autoethnografie“ bezeichnet wird (Pillay et al. 2016, 6). Sowohl die Methoden als auch die möglichen Datenquellen wie Interviews, Beobachtungen und „layered accounts“ seien mit denen analytischen Autoethnografie identisch. Der einzige Unterschied bestehe darin, die Emotionen einer Beobachtung oder während eines Erlebnisses verstärkt mit in die Forschung einzubeziehen. Ellis und Bochner sprechen in diesem Zusammenhang von „reflektieren mit allen Sinnen“ (Ellis/Bochner 2016, 9). Ein großer Gegner dieses Ansatzes ist neben Anderson auch Vyran. Dieser habe die Befürchtung, zu viele Emotionen versperren den Weg zu einer reflektierten Analyse, da die Emotionen einen zu großen Platz einnehmen und subjektive

Eindrücke das Ergebnis verfälschen könnten (vgl. Vyran 2006, 407). Somit sei ein Rückbezug auf Theorien nur schwer möglich. Dennoch raten Ellis und Bochner verstärkt dazu, „verletzlich zu schreiben“ und alle Gefühle einzubringen, da diese individuellen und subjektiven Eindrücke der Personen neue Forschungsareale eröffnen (Ellis/Bochner 2016, 9). De Beer ergreift beispielsweise Partei für die evokative Autoethnografie und verdeutlicht die neuen Forschungsareale und auch das damit verbundene bisher ungenutzte Forschungspotenzial.

Er führt an, dass Emotionen wichtig seien, um in neue Forschungsareale vorzudringen und die Forschungsgegenstände allumfassender zu beleuchten, statt „nur das zu wiederholen, was man bereits weiß“, wie es in der analytischen Autoethnografie der Fall sei (vgl. de Beer 2016, 51). Zusammenfassend kann geäußert werden, dass beide Strömungen ihre Vorzüge haben, sie dennoch in keinem dichotomischen Verhältnis stehen. Erlebnisse können sowohl evokativ als auch analytisch betrachtet werden und stehen sich nicht automatisch im Weg. So können die aus der analytischen Autoethnografie gewonnenen Daten in Bezug zu Theorien gesetzt werden, während die Ergebnisse der evokativen Autoethnografie genutzt werden, diese Theorien zu verifizieren oder zu falsifizieren. Daher werde auch verstärkt dazu tendiert, beide Strömungen zu vereinen (vgl. Futterknecht 2012, 41).

2.3.1 Ausblick

Konkludierend lässt sich feststellen, dass sowohl Ethnografie als auch Autoethnografie die Forschung maßgeblich bereichern. Nicht nur sind sie ressourcenschonend, sondern stellen auch Erfahrungen zu unerforschten Themenbereichen dar. Dieser Weg wird von Ellis et al. als eine Abkehr von der Wissenschaftlichkeit hin zur Verarbeitung persönlicher Erlebnisse beschrieben (vgl. Ellis et al. 2010). Auch können mit Hilfe von (persönlichen) Erfahrungen Verschränkungen zwischen einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen

hergestellt werden. Besonders Verhaltensweisen lassen sich beispielsweise aus psychologischer und soziologischer Sicht deuten, indem einerseits auf die psychologischen Faktoren eingegangen und dadurch die Veränderung einer zwischenmenschlichen Beziehung beschrieben wird.

Zwar wird der Ethnografie und ihren Teildisziplinen, speziell der evokativen Autoethnografie, stets vorgeworfen, keine Vergleichbarkeit zuzulassen, jedoch sind sie bereits integraler Bestandteil vieler Forschungsprojekte und dienen der Evaluation von initiierten Prozessen. Auch wird in diesem Zusammenhang kritisiert, dass es noch kein endgültig einheitliches Muster zur Dokumentation dieser Ereignisse gebe, wodurch die Vergleichbarkeit immens leide. So können zum Beispiel die Phasen der Lehrerbildung nicht ausreichend wissenschaftlich untersucht werden. Hinzukomme laut Ellis et al., dass besonders durch die Verpflichtung zum Datenschutz sogar spezifische Merkmale ausgelassen, beziehungsweise abgeändert werden müssen, um die Integrität der Betroffenen nicht zu gefährden (vgl. ebd.).

Doch warum sollte ethnographisches Schreiben dann verstärkt in den Fokus gerückt werden? Die Vorteile von ethnographischem Arbeiten erstrecken sich neben Multiperspektivität auch darin, dass der Forschende selbst zum Forschungsgegenstand wird. Durch diese dokumentierten Erfahrungen wird nicht nur die Wissenschaft weitergeführt, da ethnographisches Arbeiten in nahezu allen Textformen möglich ist, doch kann besonders Autoethnografie als eine Therapie empfunden werden. Diese zielt drauf ab, sich konkret mit dem Erlebten auseinanderzusetzen. Beispielsweise könnte hier das Thema „Unterrichtsreflexionen“ in der zweiten Phase der Lehrerausbildung angeführt werden, über welches so berichtet werden könnte.

In dieser Arbeit möchte ich mich in dem autoethnographischen Kapitel beiden Teildisziplinen der Autoethnografie widmen und diese mit dem Themenkomplex „Autoethnografie zu Angstregimen“ verbinden. Zunächst soll ein stärkerer Fokus auf die eigenen Emotionen (evokativ) gelegt und diese anschließend analytisch unterfüttert werden.

2.3.2 Autoethnografie zu dem Kapitel „Methode Ethnografie“

Beobachtungsnotiz: Die Methode Ethnografie
Methodische Notiz:

Die Hoffnung aller autoethnografischen Kapitel ist die Angstreduktion durch die Beleuchtung von allen wesentlichen Faktoren des Themas „Angstregime“. Durch analytische Aufarbeitung der entsprechenden Aspekte soll eine genaue Einsicht in betreffende Faktoren, deren Wirkung sowie mögliche Lösungsansätze gegeben werden. Sobald ein Konzept nicht mehr unbekannt ist, schwindet auch die Angst vor ihm. Ein dunkler unbekannter Raum ist wesentlich angstauslösender als ein beleuchteter unbekannter Raum. Wenn Angstregime zwar präsent sind, aber nicht thematisiert werden, operieren sie aus dem Untergrund. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie dadurch verschwinden. Vielmehr nähren sie sich durch die Nichtbeachtung und können nur durch sie existieren. Sobald die „Angst“ vor dem Unbekannten durch angstfreie Gegenmaßnahmen gebannt wird, zerfallen auch die Angstregime.

Die Ethnografie als ein Medium der Selbstbeobachtung ist für eine solche Thematik sehr gewinnbringend, da sie „das Fremde beschreibt“ und so mehr Licht in bisher unbekannte Themen bringt (Lüders 2005, 391). Dabei versucht sie stets, eine objektive Darstellung zu schaffen. Diese ist auch notwendig, um ein Thema besser zu verstehen. Zwar sind Emotionen und Empfindungen ebenso relevant, doch empfindet jedes Individuum unterschiedlich.

Die Unterdisziplin Autoethnografie selbst schafft sowohl Angst als auch Sicherheit. Es ist die Preisgabe sehr intimer Gefühle, die in Bezug auf „unschöne“ Themen oft verschwiegen wird. Dennoch wird so die Möglichkeit eröffnet, Erlebnisse systematisch zu beschreiben und zu analysieren. Dass Menschen unangenehme Ereignisse lieber verdrängen ist sicherlich nicht auch zuletzt ein Grund für die sehr limitierte Anzahl von (auto-)ethnografischen Werken. Das finale Ziel dieser Autoethnografien wird daher sein, den evokativen Stil mit dem analytischen Stil zu verbinden. Denn erst so wird „das

Fremde eigen und das Eigene fremd“ (Tsing 2005 zit. nach Paal 2014, 34f.). Geschehen soll dies mittels einer neutralen Beschreibung der Ereignisse. Anschließend werden diese mit subjektiven Gefühlen verbunden und durch Literatur theoretisiert. Paal sieht dies auch als notwendig, da es immer eine „Multiperspektivität“ auf ein und die selbe Situation geben. Amann und Hirschauer sagen jedoch, dass Neutralität niemals erreicht werden könne (vgl. Amann/Hirschauer 1997, 27). Nach diesem Aspekt habe ich eine bewusste Pause gemacht, um das Recherchierte zu reflektieren. Auch Lüders bestätigt diese Perspektive und führt aus, dass ethnografische Szenen sehr schwer zu belegen seien, da es sich lediglich um subjektive Beobachtungsprotokolle handle und auch die eigene Rhetorik maßgeblich für die Wahrnehmung sei (vgl. Lüders 2005, 397). Hierbei haben sich bei mir sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen überschnitten. Meine Hoffnung ist, das Thema „Angstregime“ möglichst genau abbilden zu können und dessen Wirkung sowohl neutral als auch subjektiv zu beleuchten. Meine Befürchtung ergibt sich aber auch aus eben jener Literatur. Die Befürchtung ist, entweder zu objektiv oder zu subjektiv über das Thema zu berichten. Da es auch keine einheitliche Methode zur Erfassung gibt und das Beschriebene auf alle Personen unterschiedlich wirken wird, werde ich die autoethnografischen Szenen sehr detailliert ausarbeiten. Die Hoffnung daraus ist, dass durch die Liebe zum Detail möglichst viel Interpretationsspielraum verschwindet. Dabei erscheint mir die Objektivität schwerer als die Subjektivität. Aus diesem Grund kam ich zu dem Fazit, ein objektives theoretisches Modell zu Angstregimen zu entwickeln, welches auf der verwendeten Literatur basiert. Damit soll gewährleistet werden, dass ein „belegbares“ Ergebnis entsteht, in welchem die Subjektivität ausgeschlossen ist.

Insgesamt finde ich die autoethnografische Sichtweise, bei welcher das Subjekt der zentrale Forschungsgegenstand darstellt, sehr spannend (vgl. Adams et al. 2018, 2). Mir sind durch diese Methode ebenfalls viele spannende Aspekte aus meiner Schulzeit eingefallen, die mit dem Thema dieser Arbeit nichts zu tun haben. Dennoch lohnt es sich ebenfalls, diese zu reflektieren, um einen wertvollen Nutzen aus ihnen ziehen zu können. Zum Beispiel wurden immer wieder Tagebücher von Personen veröffentlicht, welche sich größter

Popularität erfreut haben. Tagebücher aus der Kriegszeit sind hierbei nur ein Beispiel. Solche Tagebücher sind sehr beliebt, da sie nicht nur die geschichtlichen Daten rezitieren, sondern auch gelebte Kultur und Geschichte darstellen. Dieses Beispiel zeigt, wie wertvoll diese Forschungsmethode letztlich ist.

In Bezug auf Angstregime stellt die Autoethnografie jedoch einen indirekten Bezug her. Alle Personen nehmen eine Situation unterschiedlich wahr (vgl. Ellis et al. 2010, 346f.). Meine Geschichtslehrerin in der zwölften Klasse bewertete Jungen zum Beispiel absichtlich schlechter. Den Grund haben wir nie erfahren. Dennoch bestätigten dies alle Jungen aus den Klassen dieser Lehrerin sowie den Klassen nach unserer Graduierung. Den meisten Mädchen ist diese Benachteiligung nicht aufgefallen, da sie nicht betroffen waren. Manche Mädchen haben diese bewusste Bevorteilung zwar auch bemerkt, jedoch aus Angst vor eigenen Repressionen nicht angeprangert. Auch die Jungen nahmen diese bewusste Benachteiligung unterschiedlich wahr. Einige bezeichneten sie als sexistisch, manchen Jungen war es egal, andere hingegen werteten es als „Zufall“. Die große Mehrheit der Jungen hat diese Missstände jedoch erkannt, dennoch ebenfalls aus Angst und Hilflosigkeit geschwiegen. Diese Motive werden in einigen autoethnografischen Szenen dieser Arbeit thematisiert werden.

Beobachtungsnotiz: Schreiben als Therapie
Methodische Notiz

Speziell das Gütekriterium „Schreiben als Therapie“ hat mich gedanklich sehr lange beschäftigt. Vielmals haben Opfer Angst, über bestimmte Situationen zu sprechen. Das kann viele Gründe haben. Angst vor den Konsequenzen, Angst vor Hohn und Spott oder anderen Einschränkungen. Allerdings ist auch hierbei wieder eine klare Parallele zu erkennen. Es stellte sich mir die Frage, inwiefern Autoethnografie vielleicht sogar selbst zur Bekämpfung von Angstregimen beiträgt. Ich habe zu meiner Schulzeit kein Tagebuch geführt und nur selten

über diese Thematik gesprochen. Dennoch habe ich mich mit einigen virtuellen Freunden über die Ereignisse ausgetauscht. In der Tat kann ich bestätigen, dass das Aufschreiben dieser Ereignisse und auch deren Diskussion maßgeblich zur Bewältigung beiträgt. Als Randnotiz ist sicherlich erwähnenswert, dass meine virtuellen Kontakte ebenfalls solche Erfahrungen gemacht haben und in meinem Alter waren und sind. Bei heutiger Analyse lag es vermutlich an der Wirkung der Peer-Group selbst, die diese Zeit erträglich machten. Ich hatte zwar am nächsten Tag nicht weniger Angst vor der Schule, doch kannte ich eine Anlaufstelle zur Bewältigung.

Beobachtungsnotiz: Die zwei Strömungen der Autoethnografie
Methodische Notiz

Ebenfalls von besonderem Interesse ist die Literatur zu den zwei Strömungen der Autoethnografie. Was mich sehr überrascht hat ist die strikte Ablehnung der evokativen Autoethnografie, zum Beispiel durch Vyran (vgl. Vyran 2006, 407). Nach meinem Verständnis ist genau diese „Verletzlichkeit“ und dessen offene Reflexion zentral. Zwar gehe ich mit Vyrans Befürchtung konform, dass zu viele subjektive Eindrücke das Ergebnis verfälschen können, doch sehe ich genau dort die Symbiose zwischen analytischer und evokativer Autoethnografie. De Beer und Ellis und Bochner schließen sich dieser Sichtweise an und erklären auch, dass evokative Autoethnografie gänzlich neue Areale eröffnet (vgl. de Beer 2016, 51; Ellis/Bochner 2016, 9). Zwar können Gefühle durchaus analysiert werden, doch sorgt eine zu strikte Objektivität meiner Meinung nach dafür, dass der wirkliche Kern der Autoethnografie verloren geht. Dazu möchte ich gerne auf das Beispiel mit den Kriegstagebüchern zurückgreifen. Viele Menschen sind bis heute noch sehr daran interessiert, wie Betroffene diese beschriebenen Szenen erlebt haben und was geschehen ist. Darin sieht man bereits, dass sie sowohl an der evokativen Autoethnografie (Emotionen) sowie der analytischen Autoethnografie (Tatsachen) interessiert sind. Aus einem Geschichtsbuch kann man alle Daten und Ereignisse über einen Krieg lernen. Doch wie er sich schlussendlich für die

Betroffenen anfühlt kann auf diese Weise nicht abgebildet werden. Die Konsequenz daraus für mich ist, dass ich eine Symbiose der beiden Forschungsstränge anstrebe. Der beobachtende Teil soll auf das Geschehen und die einhergehenden Emotionen Bezug nehmen, während der theoretische Teil größeren Wert auf eine akademische Referenz legen wird. Somit kann meiner Auffassung nach die angesprochene Gefahr umschifft werden, zu subjektiv zu werden. Dennoch wird auch garantiert, dass die Gefühle nicht vollständig ausgeblendet werden.

2.4.1 Angst – Eine Einführung

Doch bevor autoethnografisch mit dem Thema Angst und Angstregimen gearbeitet werden kann, ist es vorbereitend wichtig, die abstrakten Begriffe „Angst“ und „Angstregime“ klarer zu bestimmen. Hierfür ist es essentiell, terminologisch zwischen den Begriffen „Angst“, „Phobie“, „Furcht“ und „Panik“ zu differenzieren, da diese Begriffe zumeist synonym verwendet werden. Darauf aufbauend soll auf die Grundformen der Angst nach Fritz Riemann eingegangen werden, in welche sich laut Riemann alle menschlich möglichen Ängste eingruppieren lassen. Dabei wird es neben der jeweiligen Beschreibung der Angst auch ein kurzes Profil einer solchen Person in Form von Charakterzügen und Verhalten geben, um das abstrakte Konzept deutlicher auszufüllen.

Nach der ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff Angst wird es um deren Grundkomponenten gehen. Spezielle Aufmerksamkeit wird hierfür sowohl dem Modell von Liebert und Morris gewidmet, welches zwischen „Aufgeregtheit“ und „Besorgtheit“ differenziert als auch dessen Auswirkungen in Bezug auf Lernen gewidmet. Auch wird sich hierbei mit Risikofaktoren sowie Interventionsmöglichkeiten auseinandergesetzt werden.

Mittels dieser soll der Übergang zwischen der rein psychologischen Betrachtungsweise zum Thema Angst und dessen schulischer Relevanz

hergestellt werden. Konkret wird es hierbei um Formen von Angst im schulischen Kontext gehen, welche auch Gegenstand des autoethnografischen Kapitels sein werden: Prüfungsangst, Leistungsangst und schließlich Schulangst. Schließen wird dieses Kapitel mit dem fortwährenden Problem der Angstverharmlosung. Immer wieder besteht das Problem, dass die Ängste von Schüler nicht ernst genommen werden und diese sich alleine fühlen. Die Konsequenzen dieses Verharmlosungsprozesses können schwerwiegend sein: Das Kind hat Angst vor dem Unterricht, schreibt schlechte Noten, geht aus Angst nicht mehr in die Schule oder beginnt zu rebellieren. All diese möglichen Folgen sollen aufgegriffen werden, um die Relevanz zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema Angst zu verdeutlichen. Esser bestätigt in diesem Kontext: „Der Verzicht auf die Aufarbeitung dieser pathologisch-gesellschaftlichen Angstfaktoren bedingt aber gerade die Stabilisierung pathologischer Angstverhältnisse in Schule und Hochschule“ (Esser 1978, 47).

2.4.2 Angst – Eine Definition

Doch wie genau lässt sich das Gefühl, das jeder Mensch in multiplen Situationen erlebt, genauer bestimmen? Schließlich stellte Riemann bereits 1961 fest, dass Angst stets individuell sei (vgl. Riemann 2011, 11). Dieses subjektive Gefühl, in welchem wir uns als „bedroht“ erleben, sei laut Prelle ein wichtiger Forschungsgegenstand. Dennoch könne es bedingt durch die Subjektivität des Angstgefühls in Form ihrer Kategorien, Dauer, Intensität und letztlich auch Wahrnehmung keine allumfassende und allgemeingültige Definition des Begriffs „Angst“ geben (vgl. Prelle 2002, 8). Walkhoefer fügt diesem Punkt hinzu, dass Angst darüber hinaus auch wandelbar sei, da Menschen schon immer „Angst“ vor etwas hatten, diese Angst sich jedoch an den vorgefundenen Situationen sowie dem jeweiligen Zeitpunkt orientiere (vgl. Walkhoefer 2006, 1).

Den Ursprung ihrer Terminologie findet die Angst im Lateinischen.

Demnach leitet sich der Begriff Angst von dem Wort „angustus“ ab, welches übersetzt „beengend“ beziehungsweise ein „beengendes Gefühl“ bedeutet (Menge/ Güthling 1965 zit. nach Sörensen 1996, 2). Jedes Lebewesen kennt das Angstgefühl. Die Folgen hierbei können sowohl körperlich als auch psychisch sein. Schweißausbrüche, Magenschmerzen, unter Umständen Übelkeit und Panikattacken sind nur einige der möglichen Auswirkungen (vgl. Krohne 1996, 46). Auch die Ursachen von Angst können stark variieren. Während sich eine Person beispielsweise vor Spinnen fürchtet, reagiert eine andere Person in gleicher Weise auf Schlangen. Während manche Schüler starke Prüfungsangst haben, erleben Klassenkameraden die exakt selbe Situation als nicht stressauslösend. Laut Prelle sind die so genannten Angstarten vielfältig „Klaustrophobie, Kynophobie (Hunden), Autophobie (Angst vor dem Alleinsein), Angst vor der Angst (Phobophobie)“ seien hierbei nur eine kleine Auswahl (Prelle 2002, 8).

Diese Individualisierung der Angst führt Riemann in Form von Intensität und Dauer auf drei Faktoren zurück: Die körperliche Anlage, der körperlich-geistige Zustand und die persönliche Geschichte einer Person (vgl. Riemann 2011, 11ff.).

Bei der körperlichen Anlage, dem Erbe, werde zwischen grundsätzlich ängstlicheren Menschen beziehungsweise weniger ängstlichen Menschen unterschieden, da manche Menschen dazu tendieren, schneller Angst zu entwickeln. Dadurch variiere die Intensität und die Dauer von Angstphasen. Levitt charakterisiert Angst dabei als Persönlichkeitsmerkmal. Die so genannte „trait anxiety“ beschreibe die situationsübergreifende Bereitschaft zu Angstreaktionen von Personen und bestätigt, dass Menschen von Geburt an unterschiedlich ängstlich seien (Levitt 1973, 15ff.).

Der körperlich-geistige Zustand fragt nach möglichen Vorerkrankungen, welche das Angstempfinden beeinflussen können. Ein Beispiel hierfür wäre Paranoia. Diese stetige Angst und das Gefühl der Observation begünstigt nicht nur das Auslösen von Angstphasen sondern beeinflusst auch ihre Dauer. Die persönliche Geschichte fragt schließlich nach Erfahrungen mit dem Angstgegenstand selbst. Diese drei Parameter, welche nicht nur den individuellen Angstgrad determinieren, sondern auch eine

einheitliche Definition von „Angst“ verhindern, seien das „Ergebnis einer höchst individuellen Unheimlichkeitsauslese“ (Floßdorf 2000, 34). Besonders persönlichen Ereignissen komme jedoch ein enormer Stellenwert zu, da sie maßgeblich an der Entwicklung verschiedener Individualängste beteiligt seien (vgl. Riemann 2011, 9). Wurde jemand zum Beispiel während oder nach einer Präsentation in der Schule ausgelacht, so bezieht sich diese Unheimlichkeitsauslese auf die Präsentationssituation, welche als „angsteinflößend“ erlebt wurde. Daher wird es bei dieser Schülerin beziehungsweise diesem Schüler zur Entwicklung einer Individualangst, der Angst vor dem Präsentieren, kommen, welche sich auch durch psychische und körperliche Folgen kenntlich machen kann. Diese können sich auch bereits an den Vortagen in Form von hohem Puls und Stress äußern (vgl. Krohne 1976, 8). Aus eben jener Einzigartigkeit folge, dass Angst stets individuell sei und dass es auch nichts gebe, wovor ein Mensch keine Angst entwickeln könne (vgl. Walkhoefer 2006, 1). In diesem Kontext lässt sich auch von dem Phänomen „kleine Sätze mit großer Wirkung“ sprechen (Prelle 2002, 103f.). Bereits ein unreflektierter Satz kann darüber entscheiden, ob ein Schüler folgend Angst bei einem Thema entwickeln wird oder nicht.

Prelle führt jedoch einen vierten angstverstärkenden Faktor an: die Selbstaufmerksamkeit. Laut Prelle gebe sie die Intensität an, mit der die Situation selbst erlebt werde. Diese Angst, beispielsweise vor der anschließenden Bewertung der Präsentation entweder durch die Lehrkraft oder die Mitschüler sowie entsprechende Kommentare bestätige die Angst vor der Präsentation und führe zu einer zukünftigen Blockade (vgl. Prelle 2002, 9). In diesem Zusammenhang ließe sich auch konkrete und abstrakte Angst unterscheiden. Bei der abstrakten Angst ginge es in dem Beispiel um Prüfungsangst sowie die Angst vor Präsentationen von Wissen eines Schülers allgemein. Demgegenüber wäre die konkrete Angst (des Schülers) die Präsentation verknüpft mit der Angst vor einer schlechten Bewertung oder hämischen Kommentaren (vgl. ebd., 10).

Angst grundsätzlich trete nach Seligman immer dann auf, wenn eine Situation aufkomme, welche entweder unvorhergesehen sei oder durch das Subjekt nicht bewältigt werden könne (vgl. Seligman 1979, 15ff.). Riemann

beschreibt eben jenen Prozess als „Situation, der wir noch nicht gewachsen sind“ (Riemann 2011, 10). Aus diesem Grund können auch Überraschungstests in der Schule, welche gerne von einigen Lehrern genutzt werden, nicht als sinnvoll betrachtet werden. Vielmehr zeigen Riemann und Seligman, dass Schüler durch diese bewusst in unvorhergesehene und für schwächere Schüler unlösbare Situationen hineingeworfen werden. Besonderer Einfluss wird hierbei auf das Kriterium „persönliche Geschichte mit dem Angstgegenstand“ genommen, da die Erfahrungen der Schüler mit Überraschungstests überwiegend negativ ausfallen werden (vgl. Riemann 2011; Seligman 1979).

Wird der Angstbegriff nach Freud betrachtet, so werde Angst ebenfalls als zukunftsgerichtet sowie als mit Erwartungen verknüpft beschrieben (vgl. Sörensen 1996, 4). Angewendet auf das Beispiel käme damit auch zum Tragen, dass die Angst vor Überraschungstests nicht nur auf die Zukunft übertragen wird, sondern auch existenziell relevant werden kann, sofern die Schüler bedingt durch die Note des Tests Angst davor haben, nicht versetzt zu werden. Zudem gibt das Kriterium „Erwartung“ zu bedenken, dass besonders die „Angst“ vor dem Ergebnis zur Verstärkung des Angstempfindens beitragen kann. Weiß ein Schüler, dass das Ergebnis des Tests nicht ausreichend sein wird, hängt sehr viel von dem Faktor „soziales Umfeld“ ab. Wenn der Schüler Angst hat, den Eltern die schlechte Note zu beichten, da diese für gewöhnlich mit weiteren Sanktionen reagieren, so kann es zu einem Teufelskreis kommen. Angstregime konstituieren sich durch eben jene unvorhersehbare Situationen, bei denen der Schüler keinen Ausweg sieht, diesem Reiz zu entkommen. Diese „State Anxiety“ resultiert darin, dass der Schüler entweder seine Eltern belügen oder unter Umständen sogar von der Schule fernbleiben wird, um dem negativen Reiz zu entkommen (vgl. Birbaumer 1973). Nach Krohne könnte man diese Situation als „hochgradig unangenehm erlebten Erregungsanstieg angesichts der Wahrnehmung bestimmter Gefahrenmomente“ beschreiben (Krohne 1976, 8).

Dennoch gebe es neben den unzählig negativen Seiten der Angst auch positive Funktionen zu verzeichnen. Walkhoefer konstatiert zum Beispiel, dass Angst nicht konsequent schlecht sei (vgl. Walkhoefer 2006, 1). Dieser Einschätzung folgt auch Riemann und stellt fest, dass Angst insbesondere der

Selbstentwicklung diene. Diese immer wieder zu überkommen sei notwendig, um persönlich zu wachsen (vgl. Riemann 2011, 10f.). Eine ungeklärte Frage der Forschung bleibt hierbei jedoch in Bezug auf die Distinktion zwischen ausgesprochener sowie nicht ausgesprochener Angst und der Bestimmung des Sichtbarkeitsgrenze.

Zwar geben die beschriebenen Parameter Aufschluss über verschiedene Einflussfaktoren von Angst sowie deren physiologische und psychologische Auswirkungen, jedoch erheben sie allesamt keinen Anspruch auf eine ganzheitliche Definition. Viele Forscher haben versucht, diesen Begriff zu definieren. Bei ihren Definitionen blieben sie zumeist allerdings sehr allgemein und orientierten sich an der lateinischen Ableitung des Terminus „Angst".

So beschreibt Hogen zum Beispiel „Unter Angst versteht man allgemein eine Stimmung oder ein Gefühl der Beengtheit, Beklemmung, oder Bedrohung, einen unangenehmen, spannungsreichen, oft quälenden Zustand" (Hogen 2001, 38).

Auch Häcker und Stapf gehen bei der Definition von Angst nicht gesondert auf bedingende Faktoren ein. Sie beschreiben Angst als „ein mit Beengung, Erregung, Verzweiflung verknüpftes Lebensgefühl, dessen besonderes Kennzeichen die Aufhebung der willensmäßigen und verständnismäßigen Steuerung der Persönlichkeit ist" (Häcker/Stapf 1998, 40). Zwar integrieren sie den Aspekt, dass die bewusste Steuerung der Persönlichkeit ausbleibe. Jedoch führen sie dies auf das Gefühl der Beengung zurück, welches eine Entfaltung der Persönlichkeit verhindere und missen so auch Einflussfaktoren sowie wesentliche Charakteristika von Angst wie dessen Individualität (vgl. ebd., 40f.).

Eine andere Herangehensweise bieten Stöber und Schwarzer. Während Hogen sich mit den psychologischen Faktoren der Angst wie „dem Gefühl der Beengtheit, Beklemmung, oder Bedrohung" auseinandersetzt legen Stöber und Schwarzer ihren Fokus auf die physische Dimension. Sie stellen fest, Angst ist „ein affektiver Zustand des Organismus, der durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und verstärkte Besorgnis gekennzeichnet ist" (Stöber/Schwarzer 2000, 189).

Eine Zusammenführung der physischen und psychischen Dimension versucht Prelle in ihrer Definition von Angst darzustellen. Laut ihr sei Angst „eine kognitive, körperliche und emotionale Reaktion auf eine Gefahrensituation beziehungsweise auf die Erwartung“ einer solchen (Prelle 2002, 9).

Insgesamt muss jedoch festgestellt werden, dass keine der vier Definitionen allumfassend ist und dem sehr komplexen Begriff Angst in seinen Dimensionen und Facetten gerecht werden kann, da sie weder auf Individualität noch auf Stärkegrad von Angst eingehen. Dennoch stellen sie dar, dass Angst sowohl physische als auch psychische Auswirkungen haben kann, multiple Facetten aufzeigt und sich vielseitig äußern kann. Auch vergessen sie die grundlegend positiven Seiten des Gefühls Angst sowie die von Wagreich dargestellte Annahme, dass Angst sogar „überlebensnotwendig“ sei (Wagreich 2015, 1). Diese lässt sich jedoch mit Blick auf Walkhoefer und Riemann verifizieren, denn die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist ein unausweichlicher Prozess. Da Angst diesen Prozess fördert, muss angenommen werden, dass diese auch überlebensnotwendig ist.

Eine mögliche Facette von Angst findet sich auch auf der anderen Seite des Lehrerpults vor. Tamara Katschnig definiert Lehrerangst als „die Angst, die bei Lehrer/inne/n auftritt, wenn sie sich durch die Schule belastet fühlen, sei es auf Grund des Schulklimas (wofür verschiedene Personengruppen verantwortlich gemacht werden ...), auf Grund des schlechten Images/Ansehens des Lehrberufs in der Öffentlichkeit, auf Grund verschiedener Anforderungen oder auf Grund ihrer persönlichen Lebensumstände (emotionale Stabilität) beziehungsweise fehlender Bewältigungsstrategien“ (Katschnig 2004). Diese kann besonders bei angehenden Lehrkräften auftreten, welche noch Probleme haben, sich vor und mit einer Klasse zurechtzufinden. Diese Angstfacette geht im Besonderen auf die psychischen Faktoren von Angst ein und addiert den Aspekt der „emotionalen Stabilität“. Besonders diese sei essentiell für den Lehrberuf, da es sonst zu noch größeren psychischen Belastungen kommen könne (vgl. Dauber/ Döring-Seipel 2013, 19). Nicht aufgeführt ist hingegen die physische Komponente, etwa Gewalt an Schulen beziehungsweise Gewalt gegen

Lehrkräfte. Diese wird jedoch in den nächsten Kapiteln eine zentrale Rolle spielen.

Final ist daher festzuhalten, dass es auf Grund des Umfangs des Begriffs „Angst“ keine allgemeingültige Definition gibt. Zwar werden vermehrt Einflussfaktoren geschildert, welche Angst bedingen oder Auswirkungen auf ihre Komponenten wie Dauer und Intensität haben, jedoch variieren auch diese je nach akademischen Werk. Freud, welcher zwischen Primärangst, Realangst und neurotischer Angst unterscheidet und den nächsten Themenabschnitt darstellen wird, setzt noch andere Schwerpunkte im Themenkomplex Angst als die dargestellten Definitionen. Auch gibt es neben den Einflussfaktoren und Angstarten Probleme im alltäglichen Diskurs in Bezug auf die Terminologie Angst. Oftmals werden „Angst“ , „Furcht“, „Phobie“ und „Panik“ synonym verwendet, obgleich sie verschiedene Bedeutungen haben. Einigkeit in Bezug auf eine Definition von Angst konnte nur darin erzielt werden, dass Angst individuell ist und sowohl die physische als auch die psychische Dimension betrifft.

2.4.3 Die Angstentstehung nach Sigmund Freud

Zwar finden diese Ängste im Ringen um eine Definition des Terminus Angst keine Anwendung, doch stellen diese drei Terme Angststadien dar, durch welche jedes Individuum in seinem Leben streift. Ängste entstünden nach Freud immer dann, wenn das Es (Triebbedürfnisse), das Ich (Realität) und das Über-Ich (Moral, Normen) nicht in Einklang gebracht werden können (vgl. Rauthmann 2017, 85f.).

Die Primärangst ist die erste Angst, die ein Mensch in seinem Leben empfindet. Diese tritt bereits bei der Geburt auf. Zweifellos ist die Geburt ein einmaliges Erlebnis, sowohl für die Mutter als auch für das neugeborene Baby. Dennoch sorge die Einzigartigkeit der Situation, das Verlassen der „sicheren“ Gebärmutter in die „unsichere“ Außenwelt , dafür, dass das Baby auf die Welt

gebracht wird. Im Organismus des Neugeborenen sorge dies für enorme Angst, einen erhöhten Puls sowie eine Gefahrenreaktion, welche ein regelrechtes „Trauma“ auslösen könne (Prahl 2015, 93ff.). Zudem spricht Prahl davon, dass sich das Neugeborene zunächst an die Situation „anpassen“ und seine Abwehrmechanismen weiterentwickeln müsse. Damit könne erreicht werden, dass es der neuen Situation standhalte und sich anschließend beruhigen könne (vgl. Prahl 2015, 97f.). Nach Freud kommt es auf der Es-Ebene zu einem Konflikt, da das Kind existenzielle Ängste (Triebbedürfnisse) empfinde.

Die Realangst hingegen beschäftigt sich mit Vorgängen, „die eine Beeinträchtigung des Organismus“ zur Folge haben (Walkhoefer 2006, 4). Wichtig sei jedoch, dass das Subjekt bereits Erfahrungen mit der Gefahr gemacht habe, die Gefahr also schon kenne. Walkhoefer beschreibt den Prozess als zweiteilig: der Angstausbruch und die Schutzreaktion. Die Schutzreaktion löse nach Freud einen Fluchtreflex aus, der den Selbsterhaltungstrieb zum Ziel habe (vgl. Freud 1940, 408). Auch gibt Freud zu bedenken, dass Realangst stets subjektiv sei. Er merkt dazu an: „Bei welchen Gelegenheiten, d. h. vor welchen Objekten und in welchen Situationen die Angst auftritt, wird natürlich zum großen Teil von dem Stande unseres Wissens und von unserem Machtgefühl gegen die Außenwelt abhängen. Wir finden es ganz begreiflich, dass der Wilde sich vor einer Kanone fürchtet und bei einer Sonnenfinsternis ängstigt, während der Weiße, der das Instrument handhaben und das Ereignis vorhersagen kann, unter diesen Bedingungen angstfrei bleibt“ (ebd., 408f.). Auch hier wird deutlich, dass bereits Sigmund Freud von einer Individualität der Angst ausging. Bei der Realangst ginge es um „zweckmäßiges Handeln“, jedoch erweise sich Angst zum Teil als ein schlechter Begleiter, da sie „lähme“ (ebd., 409). Freud unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „Angstaffekt“ und „Angstreaktion“ sowie deren Co-Präsenz: „Das geschreckte Tier ängstigt sich und flieht, aber das Zweckmäßige daran ist die ‚Flucht', nicht das „sich ängstigen" (ebd.). Der Angstaffekt sei hierbei zweckmäßig, da er helfe, sich auf die Situation einzulassen. Das Zweckwidrige sei demgegenüber die Angstreaktion, da diese irrational geschehe (vgl. ebd., 409f.). Walkhoefer fasst diesen Aspekt zusammen und bestätigt: „Allerdings kann es bei einem Angstausbruch auch zu einer Angstlähmung kommen, die dann die Einleitung

der Schutzhandlung verhindert“ (Walkhoefer 2006, 4).

Die neurotische Angst wird von Freud als eine „frei flottierende Angst, die bereit ist, sich an jeden irgendwie passenden Vorstellungsinhalt zu heften“ beschrieben (Freud 1940, 412). Somit ist nach Walkhoefer der zentrale Unterschied zwischen Realangst und neurotischer Angst, dass sich die neurotische Angst auf eine Gefahr richtet, die noch unbekannt beziehungsweise nicht real ist. Hierbei komme es auf die menschliche Psyche an, bei der „Triebregungen des ES wahrgenommen werden, die jedoch auf keine real existierende Gefahr ausgerichtet sind“ (Walkhoefer 2006, 4). Freud schildert in diesem Zusammenhang, dass „Personen, die von dieser Art Angst geplagt werden, sehen von allen Möglichkeiten immer die Schrecklichste voraus, deuten jeden Zufall als Anzeige eines Unheils, nützen jede Unsicherheit im schlimmen Sinne aus“ (Freud 1940, 412). Dies könne gefährlich werden, sofern sich diese Angst als ein Charakterzug manifestiere. Ein „gesundes Maß“ an Vorsicht sei sowohl sinnvoll als auch notwendig, jedoch könne ein Extrem zu „Angstneurosen“ führen (ebd., 412f.).

Eine Zusammenstellung der möglichen Konflikte bietet Rauthmann. Diese Konflikte können sowohl auf der Es-Ebene (Konflikt mit sich selbst), aber auf der Ich-Ebene (durch Interaktion mit der Umwelt) oder der Über-Ich-Ebene (Moral, Normen, Werte; auch in Bezug auf die Umwelt) stattfinden. Komme es zu dieser Art von Konflikten, so seien bestimmte Abwehrreaktionen üblicher als andere (vgl. Rauthmann 2017, 86f.). Werden die Grundbedürfnisse, etwa Essen und Trinken oder im Fall von Corona Klopapier und Desinfektionsmittel nicht befriedigt, so können die von Freud angesprochenen Existenzängste sowie Panik und Verzweiflung die Folge sein. Andernfalls können auch Fluchtreflexe beziehungsweise der Selbsterhaltungstrieb bei Gefahr aktiviert werden. Mehrere Angsterfahrungen können sich so zu neurotischen Ängsten transformieren, sodass das Subjekt Angst vor nicht-vorhandenen Gefahren entwickelt. Freuds Angstverständnis wurde in keine aktuelle Definition integriert.

2.4.4 Angstregime – Eine Definition

Ähnlich dem übergeordneten Begriff „Angst“ gibt es auch für den Terminus „Angstregime“ bis heute nur sehr wenige und vor allem keine einheitliche Definition. Vielmehr wird wie bei dem Angstbegriff selbst versucht, Angstregime über mögliche Merkmale zu definieren.

Bisher taucht der Begriff nur sehr selten auf. Auch der Duden selbst verzeichnet bisher keinen Eintrag zu dem Terminus „Angstregime“. Um sich diesem jedoch aus analytischer Weise zu nähern eignet es sich, seine Komponenten „Angst“ und „Regime“ zu betrachten und diese miteinander zu verbinden. Kapitel 2.4.2 beschreibt Angst als „Beklemmung“, „unangenehmes Gefühl der Bedrohung“ und einen „unangenehmen Gefühlszustand“ bedingt durch eine sich anbahnende Gefahr (Kapitel 2.4.2). Ein Regime ist Hartmann und Lauth et al. zufolge eine bestimmte Regierungs und Herrschaftsform, welche Macht ausübt. Der Machtbegriff hängt entscheidend davon ab, um welches Regime es sich handelt (vgl. Hartmann 2015 65f.; Lauth/Pickel/Pickel 2015, 28ff.). Verbindet man die Beschreibungen beider Termini, so lässt sich daraus schließen, dass ein „Angstregime“ eine Herrschaftsform darstellt, welche Angst zur Unterdrückung und Bedrohung möglicher Gegner nutzt, um die Macht des Herrschers zu stabilisieren. Brangsch beschreibt diese Art des Herrschens als „Angst vor der Unfähigkeit, in kollektiven Systemen zu tragfähigen Kompromissen zu kommen, die ein Mindestmaß an Stabilität etablieren“ (Brangsch 2017, 39f.). Somit schlussfolgert er, dass Angst nicht nur bei den Beherrschten, sondern auch bei dem Herrscher existiert. Er müsse sich konsequent beweisen und dafür Sorge tragen, dass dieses Regime nicht zerfalle.

Wenn von Angstregimen gesprochen wird, so geschieht dies zumeist im politischen Kontext. Dennoch zeigen sowohl Klawitter als auch Voigt auf, dass Angstregime längst ihren Weg in Unternehmen und Schulen gefunden haben (vgl. Klawitter 2004; Voigt 2018, 68). Besonders wird von Voigt in diesem Zuge auch auf die „MeToo-Debatte“ Bezug genommen, welche erst vor wenigen Wochen in einer mehrjährigen Haftstrafe für den amerikanischen

Filmproduzenten Harvey Weinstein endete (vgl. Tagesschau 2020a; Voigt 2018, 68ff.). Dieser nutzte bewusst seine Macht aus, um sexuelle Leistungen von Frauen zu erzwingen, damit sie in seinen Filmen schauspielern durften. Er herrschte und nutzte die Angst der Frauen kontrolliert aus, da er bis zum Beginn der „MeToo-Kampagne“ davon ausging, alle betroffenen Frauen würden schweigen. In Anlehnung an Brangsch könnte formuliert werden, dass es sich hierbei und den Prozess einer Kontrolle von Geben und Nehmen handle. Es müsse sowohl Sicherheit als auch Angst gegeben sein. In seinem Beispiel bezieht sich Brangsch hierbei auf die Kontrolle über das Proletariat. Es müsse sowohl Kontrolle seitens des Angstherren gegeben sein, dennoch müsse es auch „Belohnungen“ und Möglichkeiten geben, sich Vorteile zu erarbeiten (Brangsch 2007, 35ff.).

In Bezug auf das Beispiel Harvey Weinstein bestünden diese Vorteile darin, gegen entsprechende Gegenleistungen in seinen Filmen mitzuspielen, also „belohnt“ zu werden. In Anlehnung an die Grundformen der Angst ließe sich psychologisch argumentieren, dass hierbei die Grundängste „Angst vor der Veränderung“ und „Angst der Endgültigkeit“ aufeinandertreffen. Besonders seien hierbei die Merkmale „Richtig und Falsch“, „Recht und Ordnung“ sowie „Kontrolle“ auf Seiten der Veränderung und „Freiheit“, „Ungebundenheit“ sowie „Impulsivität“ auf Seiten der Endgültigkeit zu nennen. Denn schlussendlich stellt sich die zentrale Frage: „Ist meine Mühe den Verdienst wert?“ auch unabhängig von dem Kontext.

Doch welche Merkmale zeichnen ein Angstregime aus? Siegmund stellt dabei zunächst die zentrale Leitfigur, den „Angstherr“ vor, welcher die Kontrolle besitzt. Weiterhin führt er aus, dass die Beherrschten glauben würden, den Herrscher zu kennen, dies aber nicht täten (vgl. Siegmund 2016, 18ff.). Schließlich müsse der Angstherr um sein Angstregime zu etablieren zunächst auf die Belange der zukünftig zu Beherrschenden eingehen, um deren Vertrauen zu gewinnen. Erst wenn er dies besäße, könne der Angstherr langsam aber stetig daran arbeiten, das Angstregime auch auf alle anderen Bereiche des Lebens der Unterdrückten auszuweiten (vgl. ebd., 18ff.). Aus diesem Aspekt resultiert auch, dass sich der Terminus „Angstregime“ zumeist auf politisches Geschehen beziehe. Brangsch formuliert für Angstregime noch die Merkmale

von Rechtskonstruktion, Repression, Inkorporation und geistiger Hegemonie (vgl. Brangsch 2007, 36). In Anlehnung an Brangschs Merkmale lassen sich zwei Begriffspaare ausmachen, welche Brangsch nicht weiter erläutert, aber welche dennoch zusammenwirken, um einem Angstregime seine enorme Macht zu verleihen. Bei der Rechtskonstruktion und der Repression geht es um den Herrscher selbst. Die Rechtskonstruktion, die Gestaltung des Rechts in seinem Sinne, zielt darauf ab, ihn selbst zu legitimieren. Erst dadurch bekommt der Herrscher das legale Recht, Macht über die Unterdrückten auszuüben. Gleichzeitig übt er auch Repressionen aus, limitiert also die Macht und den Einfluss der Unterdrückten. Indem er die Einflussmöglichkeiten der Unterdrückten limitiert, vergrößert er seine gleichermaßen. Das zweite Begriffspaar besteht aus Inkorporation und geistiger Hegemonie, welche sich beide mit den Unterdrückten auseinandersetzen. Bei der Inkorporation geht es in einem Angstregime darum, alles in sich zu absorbieren, sodass alle Sphären des Lebens der Unterdrückten mit inbegriffen sind und sie dem Angstregime letztlich nicht mehr entfliehen können. Gleichzeitig zielt die geistige Hegemonie darauf ab, notfalls auch mittels Gewalt, in die Köpfe der Unterdrückten einzudringen und ihnen den Willen des Herrschers aufzudrücken. Während die Macht des Herrschers im ersten Begriffspaar über die Selbstlegitimation gestärkt wird, manifestiert sie sich im zweiten Begriffspaar durch ihre Omnipräsenz.

Jedoch gibt es nicht nur diese Art von Angstregimen. Siegmund gibt zu bedenken, dass ein Angstregime auch in einer Person selbst existieren könne. Angst bestehe aus vielen Illusionen vor möglicher Gefahr, welche einer Person lauere. Je zielstrebiger eine Person sei, desto unsicherer und desto mehr Angst habe sie. Das sei der Fall, da zielstrebige Menschen im Gegensatz zu unentschlossenen Personen bereits Ziele haben, auf die sie zusteuern. Diese nicht zu erreichen könne für sie ähnlich wie bei der Angst selbst mit sowohl körperlichen als auch geistigen Folgen einhergehen (vgl. ebd., 18ff.). Im schulischen Kontext bereiten den Schülern besonders Abschlussprüfungen große Sorgen. Im Gegensatz zu Klassenarbeiten können diese zumeist nicht ausgeglichen werden und es hängt auch wesentlich mehr von ihnen ab. Daraus folgt, dass diese Angst des Versagens eben jene Illusionen hervorruft, da sie

verschiedene Situationen visualisiert, in welchen das angestrebte Ziel nicht erreicht wird. Siegmund bezeichnet dieses Phänomen als einen Kampf mit sich selbst, beziehungsweise ein „Gefangener meiner Selbst“ (ebd., 19). In diesem Fall sei der Angstherr das eigene selbst.

Sowohl für innere als auch für äußere Angstregime gebe es laut Siegmund nur einen Weg, und dieser heiße Konfrontation. Um sowohl dem inneren, als auch dem äußeren Angstregime zu entkommen und sie zu besiegen müsse es einen „Bruch mit sich selbst und mit der Gesellschaft geben“ (ebd., 19). Siegmund beschreibt diesen Prozess als eine „erst innere und dann äußere Revolution“ (ebd., 19). Im Kontext eines schulischen Angstregimes würde dies bedeuten, dass sich die Schüler zunächst von der eigenen Angst befreien, die durch das Angstregime ausgelöst wird und sich dann mit den anderen Beherrschten zusammenschließen, um das Angstregime zu vernichten.

2.4.4.1 Die Forschungslage zu (Bildungs-)Regimen und der Idee eines internationalen Bildungsregimes

In Kapitel 2.4.4 wurde bereits die Schwierigkeit einer Definition des Begriffs „Angstregime“ thematisiert. Um sich dem Begriff „Angstregime“ dennoch anzunähern, wurde eine Zusammenführung der Begriffe „Angst“ und „Regime“ unternommen. Ein gleiches Bild zeichnet sich allerdings auch in Bezug auf Bildungsregime ab. Dieses Kapitel soll daher einen kleinen Überblick über bisherige Forschungen ermöglichen, wobei die folgenden Kapitel Angstregime, Bildungsregime sowie deren Vielfältigkeit aufzeigen werden.

Bildungsregime gelten dabei als Teil der Educational Governance, zu der es unzählige Einträge gibt. Maßgeblich an der Entwicklung der Educational Governance beteiligt sind dabei unter anderem Thomas Brüsemeister, Herbert Altrichter und Martin Heinrich. Wird allerdings nach „Bildungsregimen“ gesucht, erscheinen lediglich fünf Einträge, welche jedoch nicht später als 2012 liegen (FIS Bildung 2015 zit. nach Amos 2016, 45). Der Diskurs gerät ins Stocken. „Eine eingehendere Betrachtung illustriert, dass die Diskussion um Regime zwar prinzipiell interdisziplinär ausgerichtet ist, […] sie wird jedoch maßgeblich im politikwissenschaftlichen Bereich der internationalen Beziehungen geführt“, so Amos (Amos 2016, 45). Dabei werden diese Abgrenzungen zumeist dafür benutzt, unterschiedliche Wohlfahrtsstaatregime zu differenzieren. Auch das zur Definitionsbestimmung verwendete Werk von Brangsch fällt in jenen politikwissenschaftlichen Bereich.

Zwei dieser fünf Einträge zu Bildungsregimen in der Governance-Forschung stammen von Marcelo Parreira do Amaral (2011) sowie Große-Hüttmann und Schmid (2012). Beide Beiträge beschäftigen sich unter anderem mit der Problematik, dass Bildung und internationale Kooperation schwierig erscheinen. Große-Hüttmann und Schmid thematisieren in ihrem Artikel dafür das Konzept des Föderalismus und seine Wirkung auf eine (fehlende) internationale oder sogar transnationale Kooperation. Sie vertreten dabei die These, dass der Föderalismus eine Kooperation im Sektor Bildung erschwert –

beispielsweise ist selbst das Abitur innerhalb Deutschlands nicht vollständig einheitlich (vgl. Große-Hüttmann/Schmid 2012, 227ff.). Parreira do Amaral beschäftigt sich indes mit der Emergenz eines internationalen Bildungsregimes. Der Terminus „internationales Regime“ selbst sei dabei sehr breit gefächert. Erstmalig tauchte der Begriff in den 1970er Jahren auf und erschwert durch seine Vagheit seitdem ein gemeinsames Verständnis von einem „internationalen Regime“ (Parreira do Amaral 2011, 195, 202).

Warum wird Bildung also ausgeklammert? Die Bildungsforschung ist national zentriert: „Bildungspolitik gilt traditionell als Innenpolitik (domestic policy)“ (ebd., 197). Politische Probleme und der Umgang mit Regimen, welche in Kapitel 2.4.4.2.4 thematisiert werden sollen, erfordern allerdings nicht nur grenzüberschreitende Forschung, sondern auch grenzüberschreitende Lösungen. Speziell nennt Amos hierfür Mecheril, welcher den interdisziplinären Regimebegriff mitgeprägt hat (vgl. Amos 2016, 46). Durch das Fehlen „eines Hegemonen oder eines ‚Weltstaates' sollten Bedingungen und Formen von Kooperationsbeziehungen zwischen Wettbewerben erklärt werden“ (Parreira do Amaral 2011, 202). Diese Klärung bleibt jedoch zumeist aus, wodurch es keinen einheitlichen Konsens gibt und somit ein internationales (Bildungs-)Regime verhindert wird.

Parreira do Amaral sieht neben der Schwierigkeit eines „internationalen Messinstruments“ ebenfalls Schwierigkeiten in den Bereichen „Agenda-Setting“, „Diffusion“, sowie der Formulierung bestimmter Ziele (ebd., 195f.). Denn „für internationale Regimes typische Merkmale sind u.a Rollengeflechte, konvergierende Erwartungen der Regimemitglieder an das Regime, dauerhafte Ordnungselemente und Sanktionen“ (ebd., 202). Ein Regimekonzept nach Mecheril und Thomas-Olalde, das deutsche Regime von Migration und Integration, wird dabei Thema in Kapitel 2.4.4.2.2 sein (vgl. Kapitel 2.4.4.2.2). Diese folgenden Kapitel werden darstellen, dass bereits nationale Regime mit internationalen Problemfeldern (zum Beispiel Flucht und Migration) schwer umgehen können. Kaum verwunderlich erscheint daher, dass Termini wie „Steuerung“ und „Lenkung“ bloß leere Worthüllen bleiben.

Diese Problematik von Regierung und Regulierung als Phänomen moderner Gesellschaft spiegelt sich dabei in mehreren Aspekten wider.

Steuerung, Lenkung, Regime und Governance sind schon länger ein Thema im Sprachgebrauch, wenn etwas „gelenkt“ werden soll. Der Begriff Regime besitzt dabei nach Parreira do Amaral eine Verwandtschaft mit den Konzepten „Regierung“ und „Regiment“ (Parreira do Amaral 2011, 106 zit. nach Amos 2016, 47). Diese „Regime“ werden dadurch charakterisiert, dass ihnen eine eigene Ordnung innewohnt, die sie reglementiert. Parreira do Amaral bezeichnet dies als „Diätvorschriften“, welche das Regime selbst allerdings vor ein „allgemeines Regierungsproblem“ stellen (ebd.). Der Ursprung dieser „Diätvorschriften“ soll in Kapitel 2.4.4.2.3 in den Vergesellschaftungsphasen näher inspiziert werden. Den Ausgangspunkt sollen dabei Machiavelli und Hobbes darstellen. Besonders Letzterer gab den darauf folgenden Epochen Denkanstöße in Bezug darauf, warum „Diätvorschriften“ und Regulierungsmechanismen innerhalb eines Regimes unerlässlich erscheinen. Durch die fortwährende Frage nach der Subjektivierung sowie den gesellschaftlichen Umgang von und mit Menschen, welchem Focault den Begriff „Gouvernementalität“ zuwies, steht nach Amos eine Zusammenführung dieser Teilelemente im Fokus. So schlussfolgert sie: „Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist also das Zusammenspiel von Gouvernementalität, Governance und Regime von großem Interesse, weil nur so die Frage nach den Beziehungen von System- und Organisationssteuerung einerseits und den Formen der Subjektivierung andererseits in hinreichend komplexer Weise adressiert werden kann“ (ebd., 48). Mit dieser Frage der Vereinbarkeit von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft sowie deren Interdependenz setzt sich auch Grande (2012) in einem Modell auseinander, welches in den Kapiteln 2.4.4.2.1 und 2.4.4.2.6 aufgegriffen und erläutert werden wird.

In Bezug auf den Begriff „Governance“ ergibt sich dafür ein Meer aus Fragen: Wie viel Macht soll der staatlichen Seite zu Teil werden? Welche Kompetenzen soll der Staat (nicht) besitzen? Können Kompetenzen an nichtstaatliche Akteure abgetreten werden und wenn ja, welche? Dabei spricht Mayntz von „komplexen Vernetzung- und Interdependenzmustern“ (Mayntz 2004a, 66f.). Dazu widmet sie sich in einem weiteren Artikel der Unterscheidung zwischen den zentralen Begriffen „Steuerung“ und

„Governance“. Essentiell ist bei jener Unterscheidung, dass Steuerung und Governance nicht das Gleiche sind, sondern als zwei Seiten einer Medaille gewertet werden können.

Die Steuerungstheorie fokussiert sich auf die Akteure und deren Handeln. Die Governance-Theorie hingegen fragt institutionalistisch nach dem Zusammenwirken von öffentlichen, privaten und hierarchischen Regelstrukturen. Dass diese beiden Theorien auch zusammenwirken können, erscheint logisch. So stellt Mayntz fest: „Auch in der Governance-Theorie spielen Akteure eine wichtige Rolle: Schließlich sind sie es, die im Rahmen einer gegebenen Institution handeln bzw. die durch ihr Zusammenhandeln eine bestimmte Form der Regelung konstituieren. Regelungsstrukturen interessieren nicht per se, sondern aufgrund ihrer ermöglichenden und restringierenden Wirkung auf das Handeln von Akteuren“ (Mayntz 2004b, 7). Als Theorieansatz zu deren Vereinigung verweist Mayntz dafür auf den „akteurzentrierten Institutionalismus“ (ebd.). Diese Unterschiedlichkeit in der Betrachtungsweise betont Amos und führt die Problemfelder der Governance-Forschung ebenfalls auf die „Perspektive (innergesellschaftlich oder weltgesellschaftlich)“ sowie eine „inter- oder transnationale Ebene“ zurück (Amos 2016, 49).

Welche Forschungsergebnisse konnten parallel dazu in Bezug auf Bildungsregime erzielt werden? Bildungsregime können und müssen auch in die internationale Forschung einbezogen werden. Bereits jetzt ist „der Nationalstaat nicht mehr die allein maßgebliche Ebene der Regulierung“ (ebd., 50f.). Globale Projekte wie PISA untermauern dieses Argument. Daher müssen auch „inter-“, „super-“, aber auch „transnationale Akteure“ in den nationalen Prozess der Bildungsgestaltung einbezogen werden (ebd.). Der Terminus „Bildung“ ermöglicht dabei trotz seiner Vagheit die Möglichkeit zur Zusammenarbeit. Bildung ist dabei nie als etwas „Absolutes“ zu sehen. Vielmehr ermöglicht sie, Widersprüche und Missstände aufzuzeigen. Denn „je mehr die (Selbst-)Reflexionsprozesse avancierter Gesellschaften zunehmen, desto evidenter sind die Widersprüche“ (ebd.).

Doch neben der Aufdeckung von Missständen ermöglicht Bildung auch die Brücke zu einer gemeinsamen Identität durch ein Wertefundament. Das Konzept der Citizenship-Education, welches in Kapitel 6.4.1 thematisiert

werden wird, entwickelt exakt diese Idee einer gemeinsamen Identität durch ein solches gemeinsames Wertefundament. Die Studien von Hakobyan sowie von Heldt und Lange fokussieren sich im Rahmen der Citizenship Education allerdings zunächst primär auf Deutschland und dessen Handhabung der Flüchtlingspolitik. In diesen betonen sie den Wunsch einer offenen Gesellschaft (vgl. Hakobyan 2016, 4ff.; Lange/Heldt 2016, 4). Die Studien von Lösch, Dürr und Sander gehen jedoch einen Schritt weiter und betonen neben einer einheitlichen nationalstaatlichen Linie auch einen handlungsfähigen „Weltbürger“ sowie eine europäische Identität, um ein homogenes demokratisches Weltbild zu etablieren, das global gelebt werden kann (Dürr 2011, 16f.; Lösch 2019, 18; Sander 2013, 137f.).

Die Schule wird dabei nicht nur als zentraler Akteur, sondern auch als Akteur im Wandel verstanden. Die „Mitgliedschaft“ in der Organisation Schule ist für einen gewissen Zeitraum verpflichtend. Langenohl schildert in seinem Artikel näher, durch welche Merkmale die (Mitgliedschaft in der) Schule gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 2.4.4.2.1; 4.6.2; Langenohl 2008, 819ff.). Amos hingegen setzt diese Debatte um die Mitgliedschaft in der Schule in einen globalen Kontext und konstatiert: „Insbesondere das Verhältnis zwischen Schule als konstitutivem Element der spezifisch nationalen Zugehörigkeits- und Mitgliedschaftskonstruktion und als gleichzeitigem Teil einer internationalen Dynamik ist in seiner eigentümlichen Spannung bislang wenig systematisch berücksichtigt“ (Mecheril 2004; 2013 zit. nach Amos 2016, 52). Dennoch sei klar, dass Schule nicht mehr ausschließlich national zu denken sei. Vielmehr sei die Schule, aber auch das gesamte nationalstaatliche Konstrukt, im Umbruch.

Nach Amos müssen dafür allerdings zunächst essentielle Grundlagen geklärt werden. Sie spricht zunächst von einer „agonalen Beziehung“ von Bildung und Bildungssystemen und wirft die Frage auf, inwieweit kritisches Verhalten nicht nur toleriert werden kann, sondern auch muss (vgl. ebd.). Im Zuge des Beutelsbacher Konsens werden mit Hilfe von Indoktrinations- und Überwältigungsverbot zwar anfängliche Richtlinien gegeben, doch bleiben auch diese häufig zu uneindeutig. Meinungen sollen nach diesem erst reglementiert werden, sofern sie aktiv gegen das demokratische System

gerichtet sind und somit das gemeinsame Zusammenleben durch das Erschüttern des allgemeinen Wertefundaments gefährden (vgl. Schneider 2005, 173ff.; Schiele 2016, 7ff.). Amos definiert diesen Konflikt genauer und sieht die grundlegende Frage darin, ob und „wie viel“ kritisches Verhalten sowohl in der Schule, aber auch in der Gesellschaft toleriert werden kann. Dabei muss ein Spagat zwischen der im Grundgesetz verankerten Meinungsfreiheit, aber auch dem Vorbeugen antidemokratischer Haltungen geschafft werden (vgl. Amos 2016, 52).

Neben der Frage der Mitgliedschaft stellt sich jedoch auch die Frage, inwiefern Bildungsregime national und international funktionieren können. Neben den universalen Charakteristika eines Bildungssystems wie Noten, Lehrern, Zeugnissen und Abschlüssen „unterscheiden sich Bildungssysteme jedoch gravierend voneinander“, so Amos (ebd., 53). Nach Powell lassen sich drei Schulsysteme unterscheiden: segregierend, separierend und integrativ, wobei das deutsche Förderschulwesen als „segregierend“ beschrieben wird (Powell 2009, zit. nach Amos 2016, 53). In Förderschulen werden Schüler demnach in für die Regelschule geeignet oder nicht für die Regelschule geeignet unterschieden, wodurch das institutionelle Gefüge Lebensperspektiven geben, oder aber auch nehmen kann. Zwar war ich selbst nicht auf einer Förderschule, doch wurde ich damals im Anschluss an die Grundschule ebenfalls als „nicht geeignet für das Gymnasium“ bewertet. Ausschließlich die Androhung juristischer Konsequenzen sowie die Sympathie der Schulleiterin sorgten schließlich dafür, dass ich das Gymnasium besuchen und anschließend studieren konnte.

Separierende Systeme sind solche, die „Kinder mit Beeinträchtigungen“ bewusst von „Regelschulkindern“ separieren, also trennen und sie in eigene Klassen zuteilen (ebd.). Integrative Systeme stellen letztlich einen Ansatz dar, der keinen Unterschied zwischen Menschen macht und daher auch keine Unterscheidungen trifft. Vielmehr wirbt er dafür, Besonderheiten als spezielle Merkmale statt als Ausschlusskriterien zu definieren. Alle drei Systeme sind in Deutschland immanent. Laut Amos zählen zu deren jeweiliger Legitimation „komplexe Wechselverhältnisse zu den Rationalisierungen als den die Praktiken begleitenden legitimierenden Semantiken“ (ebd., 54). Konkret

bedeutet dies, dass durch verschiedene vorher festgelegte Kriterien Entscheidungen darüber getroffen werden, welches System jeweils Anwendung findet. Amos bezieht sich dabei auf den Begriff „Begabung“ und konstatiert dessen Wirkmächtigkeit: „Die Narration, die sich um den Begabungsbegriff angelagert haben, sind sehr wirkmächtig und kritikresistent. So wird der frühe Entscheidungsprozess zwar häufig beklagt, nicht aber die Zuweisung an sich“ (ebd.).

Einzig das integrative System spricht sich von diesen Allokationen frei, wodurch dieses System das deutsche Bildungswesen „irritiert“. Dennoch greift das integrative System die Logik des Arguments von Parreira do Amaral auf, da sich das integrative System als Einziges vom nationalen Kontext löst, anstatt ihn zu reproduzieren (vgl. Parreira do Amaral 2011, S. 196 zit. nach Amos 2016, 54). Dieser Reproduktion des nationalen Kontext widmet sich auch Gomolla in ihrem Artikel zur „institutionellen Diskriminierung“, welche in Kapitel 4.6.6 ausführlicher diskutiert werden wird (Gomolla 2010, 61ff.; Kapitel 4.6.6). Damit eröffnet das integrative System auch eine Möglichkeit zur internationalen Einbettung. Jedoch verweist Amos darauf, dass die Schaffung institutioneller Kontrollinstanzen sowie wechselseitige internationale Beobachtung keinesfalls neu sei. Doch bliebe es zumeist lediglich bei der Beobachtung, wobei eine Auswertung der Erkenntnisse in der Regel ausbleibe: das reproduzierende Regime durch Segregation und Separation dominiert also weiterhin (vgl. Amos 2016, 54).

Neben den Formen des Regimes soll jedoch auch der Regimecharakter selbst geklärt werden. Die Frage ist, ob diese Mitgliedschaften der Gesellschaft national bleiben sollen oder international beziehungsweise transnational angelegt werden müssen, um besonders Phänomenen wie Flucht und Migration gerecht werden zu können. Dabei schlussfolgert Amos: „Bildung als Bildungssystem hat ebenso Anteil an der Regulierung der Bevölkerung wie andere nationale- bzw. wohlfahrtsstaatliche Systeme“, welche üblicherweise als „Regime“ erfasst werden (ebd.).

Parreira do Amaral befürwortet ein internationales Bildungssystem zwar, hält seine Umsetzung dennoch für wenig wahrscheinlich. Er argumentiert: „Wenn bildungspolitische Optionen kaum oder nicht vorhanden

sind, wenn bildungspolitische Programme und Reformen hegemonisch werden, ist der Raum für Deliberation und Wahlentscheidungen stark eingeschränkt. Ein internationales Bildungsregime, das Bildungspolitik einschneidend auf bestimmte Optionen orientiert, wirkt daher einschränkend auf die demokratische Deliberation und Wahlentscheidungen darüber, welche Form und Organisation wir für unsere Bildungssysteme wollen, zudem welchen Zweck Bildung in unserem Leben hat. Der hier unternommene Versuch, ein solches internationales Bildungsregime zu erfassen und zu verstehen, wendet sich entschieden gegen diese Gefahr, sowohl im Hinblick auf die Demokratie als auch auf ihre pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen“ (Parreira do Amaral 2011, 217). Zusammenfassend kritisiert er damit, dass ein internationales Bildungsregime zwar für eine einheitliche Bildungsgestaltung förderlich wäre, die Kosten für diesen Nutzen jedoch zu hoch ausfallen (können). Die nationalstaatliche „Entmachtung“ der eigenen Bildung würde möglicher Akzentuierungen vorbeugen. Weiterhin würde ein solches Regime starken Einfluss auf den politischen Diskurs nehmen, da die Bildungspolitik einen essentiellen Grundstein jedes Parteiprogramms darstellt und somit auch eine Delegitimierung der Politik die Konsequenz darstellen könnte.

Diesem Wunsch einer gemeinsamen Identität durch eine gemeinsame Bildung versucht das Konzept der Citizenship Education dennoch nachzukommen. Dass dies bisher jedoch mangelhaft funktioniert, werden speziell die folgenden Kapitel zeigen. Das unmittelbar folgende Kapitel wird dafür auf die grundsätzliche Vielschichtigkeit von Regimen eingehen. Kapitel 2.4.4.2.1 wird daraufhin erneut den Aspekt der Bildung aufgreifen und mit Hilfe des „Regimes der Lehrerbildung“ verdeutlichen, warum ein internationales Bildungsregime unerreichbar scheint.

Die Kapitel 2.4.4.2.2 und 2.4.4.2.3 werden sich mit den Themen Migration sowie den Vergesellschaftungsphasen auseinandersetzen. Abschließend wird Kapitel 2.4.4.2.4 einen Blick auf aktuelle politische Angstregime werfen und dadurch erneut aufzeigen, dass ein gemeinsames internationales Regime noch sehr weit entfernt scheint.

2.4.4.2 Die Vielschichtigkeit der Angstregime

Die Vielschichtigkeit der Angstregime reflektiert sich in deren multiplen Dimensionen, die häufig nicht explizit an die Oberfläche treten. Dennoch sind sowohl Angstregime, aber auch Regime generell, im Besonderen von einer strukturellen sowie einer personellen Dimension gekennzeichnet. Die strukturelle Dimension beschreibt hierbei zumeist den rechtlichen Rahmen, der ein Angstregime erst ermöglicht sowie dessen, zumeist institutionelle, Akteure (vgl. Faber 2002, 36ff.). Im Falle von politischer Herrschaft nach Brangsch wären das beispielsweise Gesetze, Richtlinien und Rahmenbedingungen (vgl. Brangsch 2007, 36). Die personelle Dimension komplementiert dieses Bild und richtet ihr Augenmerk auf das Individuum sowie dessen persönliches Angstempfinden, sodass sich durch die individuelle Perzeption auch stets ein individuelles (Angst-)regime ergibt.

Dieser „individuellen Perzeption“ widmet sich auch Knobloch und schlussfolgert: „Wo Macht und Herrschaft personal administriert werden, da sehen ‚wir' sofort Korruption, mafiöse Strukturen, Vetternwirtschaft. Bei uns ist Herrschaft versachlicht, durch institutionelle Verfahren geregelt, objektiv und anonym. Sie verliert den Charakter der persönlichen oder institutionellen Willkür und wird versachlicht, verrechtlicht, objektiviert“ (Knobloch 2018, 136). Daraus ergibt sich einerseits, dass die eigene Wahrnehmung einer Situation zur Errichtung individueller Regime führen kann, unabhängig davon, ob diese schlussendlich existieren beziehungsweise „gerechtfertigt“ sind oder nicht. Andererseits wird durch Knobloch ebenfalls deutlich, dass das persönliche Erleben und Bewerten die zentrale Säule dafür darstellt, eigene Regime zu errichten, die andere Menschen zumeist gar nicht bemerken, zum Beispiel „Ich fühle mich im Unterricht von Herrn XY unwohl, da ich mir sicher bin, dass er mich nicht mag“. Da die persönliche Komponente und somit auch die personelle Dimension nach Knobloch durch die Herrschaft der strukturellen Dimension, durch die „Objektivierung“ und „Verrechtlichung“, verloren geht, kreiert sich das Individuum eigene Herrschaftssysteme, die auch gegen es selbst gerichtet sein können (vgl. ebd.). Der Grund dafür ist in der

Angst vor dem System sowie vor dem Herrscher und seinen Einflussmöglichkeiten selbst zu sehen. Dabei kann der Herrscher sowohl eine Person, zum Beispiel der Lehrer, aber auch das System selbst sein.

Die Kernelemente der strukturellen Dimension nach Tansey stellen hierbei das Personal, die Institutionen sowie die „Policies“ dar, welche jederzeit durch das Personal veränderbar seien (Tansey 2012, 18, 21). Besonders diese Veränderbarkeit der Struktur beziehungsweise der Rahmenbedingungen ist, was die personelle Dimension zumeist überlagert und dadurch zu individuellen Regimen führt. Weiterhin beschreibt Tansey den Grund für persönliche Angst durch „arbitrary decision making in totalitarian, personalistic regimes“ sowie „personalist dictatorships who view regime change as a much greater existential threat“ (ebd. 29, 32). Diese Angst der „Existenzbedrohung“ sowie die Angst vor dem Kontrollverlust wird besonders in Kapitel 4.8 aus Sicht des Angstherrschers beschrieben werden und auch in den autoethnografischen Szenen in Kapitel fünf eine tragende Rolle spielen. Weiterhin soll diese Eingrenzung den Rahmen zur Erklärung der weiteren Regime in Kapitel 2.4.4.2 darstellen, um einen einheitlichen Ausgangspunkt zu erreichen.

Essentiell ist dabei, dass diese Dimensionen interdisziplinär aufgezeigt werden können. Währenddessen Faber, Knobloch und Tansey diesen Sachverhalt verstärkt aus politikwissenschaftlicher sowie psychologischer Sicht aufarbeiten, widmen sich unter anderem Grob (2005), Geulen (2007) und Rippl (2008) diesem Themenkomplex aus soziologischer Perspektive. Die Soziologie postuliert, dass der gesamte Themenkomplex „Angst“ und „Angstregime“ von der Sozialisation selbst durchströmt ist. Hierzu konstatiert Rippl: „Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit der inneren Realität (Körper und Psyche) und der äußeren Realität (ökologische und soziale Umwelt)“ (Rippl 2008, 445). Bei genauerer Analyse wird hierbei deutlich, dass Rippl exakt die beiden ausgeführten Dimensionen anspricht. Die innere Realität, bestehend aus Körper und Psyche, repräsentiert hierbei die individuelle, also personelle Dimension und erklärt ebenfalls die Individualität von Ängsten. Auch lässt sich damit erklären, warum jede Angst zu einem Regime führen kann. Es handelt

sich dabei um den Kampf in und mit sich selbst. Die „ökologische und soziale Umwelt“ repräsentiert hierbei die strukturelle Dimension, welche neben der Gesellschaft, die Konventionen und Leitlinien für sozial erwünschtes Handeln definiert, ebenfalls auch einen rechtlichen Rahmen in Form von Gesetzen inkludiert.

Hierbei kann an den Gedanken von Siegmund (2016) aus Kapitel 2.4.4 angeknüpft werden, da er sinngemäß feststellt: „um ein Angstregime zu vernichten beziehungsweise zu neutralisieren muss es zu einem ‚Bruch mit sich selbst und der Gesellschaft' kommen“ (Siegmund 2016, 19). Da sich ein Regime zumeist sowohl personell als auch strukturell etabliert, muss es nach Siegmund zu einem Bruch mit beiden Dimensionen kommen. Nur dann kann erreicht werden, dass die Entwicklung der Persönlichkeit beziehungsweise das Recht auf freie Entfaltung des Individuums nicht weiter beeinträchtigt wird (vgl. Gasche 2018). Ebenfalls validiert dieser Ansatz auch die Vielschichtigkeit des Themenkomplexes „(Angst-)regime“, denn auch nach Rippl (2008) sind dadurch sowohl die innere Realität als auch die äußere Realität eines Individuums betroffen.

Gelingt dieser „Bruch“ jedoch nicht, kann sich daraus die „Angst vor der Sozialisation“ selbst entwickeln. Funke bezeichnet diese Angst vor Sozialisation als „sozialisierte Emotionen“ (Funk/Röttger-Rösler/Scheidecker 2012, 220). Obgleich beispielsweise Schülern die Sozialisationsinstanzen nach Rippl (2008) und Geulen (2007) bekannt sind (Familie, Schule, Peers, Medien), treten sie dennoch un(-ter)bewusst in Kraft und manifestieren sich. Die Angst vor der Sozialisation bestünde dann zum Beispiel darin, nicht mehr in die Schule zu gehen, etwa auf Grund von Mobbing beziehungsweise sozialer Exklusion. Dass die soziale Exklusion allerdings seit der weltweiten Verfügbarkeit des Internets nicht mehr vor der Haustür Halt macht, ist offensichtlich. Speziell soziale Netzwerkseiten stellen heutzutage das beliebteste Kommunikationsmedium dar (vgl. Tournier 2017, 309). Dementsprechend verlagern sich auch (Angst-)regime zunehmend in den digitalen Raum. Jeder fünfte Jugendliche berichtet nach einer aktuellen Studie, von Cybermobbing betroffen zu sein (vgl. Nier 2017). Die personelle Dimension ist zwar ersichtlich, doch wird sie vernachlässigt. Beispiele wie

Ausschluss aus Whats-App-Gruppen aus Motiven wie Spaß, Abneigung oder Hass sind längst keine Seltenheit mehr. In der strukturellen Dimension kann dagegen zwar nur wenig unternommen werden, doch entschuldigt dies in keiner Weise ihre Untätigkeit. Vielmehr wird in ihr die Schuld weiter an andere institutionelle Akteure delegiert, welche schlussendlich das Opfer selbst verantwortlich machen („Dann wehr dich doch“, „Dann sei doch netter zu anderen Leuten“, „Da kann man nichts machen“). Diese Hilflosigkeit gegen ein solches Regime, besonders online, kann von Selbstisolation bis zum Suizid führen. Unter dem Slogan „Mobbing tötet“ wurde die Welt besonders im Februar 2021 wieder auf dieses allgegenwärtige, aber wenig diskutierte Thema aufmerksam, als sich die „Influencerin“ Kasia Lehnhardt (25) auf Grund von kontinuierlicher Demütigung in den sozialen Netzwerken umbrachte (vgl. Tagesspiegel 2021a).

Ebenfalls zeigt ihr Fall auf, dass sich diese Online-Regime nicht nur in Offline-Regime und umgekehrt umwandeln, sondern sich auch verbinden können. Dabei gilt die soziale Exklusion als „a process where individuals or groups are prevented from participating in activities of their societies“ (Scheiner/Schlump 2012, 3). Durch das Internet wurden Angst, Regime sowie Demütigung in Anonymität aus Gründen der Freude auf eine neue Ebene befördert. Auch Böhnke sowie Rudolph berichten von dieser Problematik und zeigen die Fusion solcher Regime in der öffentlichen und gleichzeitig privaten Sphäre einer Person. So demonstrieren sie, dass die Allgegenwärtigkeit dieser Kriminalität besonders Schüler betrifft. Dies resultiert daraus, weil betroffene Schüler zumeist vor Ort in der Schule, aber auch in den sozialen Medien nach der Schule weiter bloßgestellt und gedemütigt werden (vgl. Böhnke 2015; Rudolph 2018, 106ff.). Petermann beschreibt diesen Sachverhalt als „ein soziales Problem im schulischen Kontext […]. Es beschreibt dauerhafte, über einen längeren Zeitraum währende Angriffe auf ein wehrloses Opfer. Diese ist eine Art der wiederholten Erniedrigung“ (Petermann 2003, 13f. zit. nach Riebel 2012, 510). Auch diese Studien weisen erneut darauf hin, dass durch diesen Prozess auch die Angst vor der Sozialisationsinstanz „Medien“ generiert und gefördert wird, wobei gleichzeitig erneut deutlich wird, dass jede Angst zu einem Regime führen kann. Neue Medien stellen in diesem Kontext letztlich

nichts anderes als einen neuen Weg des Mobbings dar.

Zwar gab es das Internet in dieser Form im Jahr 1995 noch nicht, doch widmete sich Heitmeyer bereits zu dieser Zeit dem Prozess der Ausgrenzung von Individuen auf der Basis bestimmter Merkmale. Sein Ansatz mit dem äußerst zutreffenden Namen „Schattenseiten gesellschaftlicher Individualisierung“ fokussiert sich zwar in erster Linie auf Rechtsextremismus, doch lässt er sich auf alle Arten von Regimen anwenden (Oepke 2005, 119ff., 129). Denn schlussendlich ändert sich nicht das Regime an sich, sondern lediglich die Motive, die zur Ausgrenzung und dem Hass auf bestimmte Individuen führen.

Auf einer Mikroebene können diese Regime in Verbindung mit dem Motiv der Hilflosigkeit nicht nur schwere psychische Schäden anrichten, sondern auch zur „Phobophobie“, also der Angst vor der Angst selbst führen (Wingenfeld 2019, 24). Beispielsweise kann diese bei Schulwechseln entstehen. Das war auch bei mir der Fall, da ich wie in den Szenen, welche in Kapitel fünf näher erläutert werden, selbst mit Mobbing zu kämpfen hatte. Als ich dann in die Oberstufe versetzt wurde und das bestehende Konstrukt „Klasse“ aufgelöst wurde, hatte ich ebenfalls Angst vor „dem Unbekannten“ und in gewisser Weise auch Angst davor, wieder Angst vor den neuen Situationen zu haben. Auch dieser Prozess kann sich beispielsweise durch Schlafmangel, Bauchschmerzen und andere physische Symptome bemerkbar machen (vgl. Pobenberger 2010, 60ff., 80ff., 88f.).

Um abschließend jedoch noch einen Rückbezug auf die strukturelle Dimension zu kreieren ist ebenfalls die Betrachtung des politischen Framings wichtig. Konkret geht es darum „wie sich eine Nation ihr Denken einredet“ und wie die strukturelle Dimension die Zivilgesellschaft „vor sich hertreibt“ (Wehling 2016). In Bezug auf den Regimecharakter ist dieser Gedanke zentral, da die Politik zu großen Teilen die strukturelle Dimension widerspiegelt. Sie kann Gesetze nach Belieben erlassen oder verändern und die Zivilgesellschaft besitzt außer durch Wahlen keine Einflussmöglichkeiten auf diesen Hergang. Dieser Prozess der gesellschaftlichen Lenkung funktioniert allerdings nur dann reibungslos, wenn sich die Akteure der strukturellen Dimension erstens einig über die zu treffenden Maßnahmen ist und zweitens den Rückhalt durch die

Bevölkerung genießen.

Dies ist aber nicht mehr in allen Bereichen der Fall. Sowohl die kontinuierliche Öffnungs– und Schließungspolitik, aber auch die „Corona-Notbremse“ sind nicht nur innerhalb der Bevölkerung, sondern auch innerhalb der Großen Koalition selbst umstritten. Professor Kluth von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg äußert zum Beispiel: „Der Gesetzgeber hat mittlerweile so viele unterschiedliche Kriterien eingeführt, dass man sich wirklich fragt, was meint er davon ernst und welche Begründung steht dahinter“. Er sieht das Gesetz als „mittlerweile doch recht widersprüchlich" (Kraus 2021). Diese Widersprüche erzeugen neben Intransparenz auch Unsicherheit. Diese Unsicherheit wird durch vorschnelle Entscheidungen noch verstärkt. Dementsprechend scheint es nicht verwunderlich, dass ein bedeutender Teil der Bevölkerung entweder Angst vor der Impfung und ihren Nebenwirkungen hat oder sich dem Druck der Politik zur Impfung nicht beugen möchte (vgl. Tagesschau 2021). Diese „Widersetzung“ der Anweisungen des Regimes beziehungsweise das „Rebellieren der Bürger gegen das Regime“ führt zu indirekten Bestrafungen, da Geimpfte beispielsweise von Ausgangssperren, Kontaktverboten und weiteren Einschränkungen befreit werden sollen (vgl. Gathmann/Lehmann/Teevs 2021; Tagesspiegel 2021b).

Dennoch scheint selbst dieser Schritt keine ausreichende Motivation für die Bürger darzustellen. München stoppte vergangene Woche beispielsweise eine Impfaktion für Lehrer, weil „zu wenige kommen“. Daraus lässt sich allerdings auch schlussfolgern, dass dieser Widerwillen zur Impfung nicht schichtspezifisch ist und selbst „Angestellte des Regimes“ nur begrenzt Interesse zeigen (Kel 2021). Diese „Angestellten des Regimes“ und das sich ergebende „Regime der Lehrerbildung“ werden Gegenstand des nächsten Unterkapitels sein.

2.4.4.2.1 Das Regime der Lehrerbildung und die Interkulturalitätsfalle

Zwar werden Lehrer selbst zumeist als die „unangreifbaren Herrscher“ innerhalb eines Regimes beschrieben, doch bleibt dabei oft zurück, dass diese sich durch die föderale Struktur Deutschlands selbst in Regimen befinden. Dieses Kapitel soll sowohl auf das Regime der Lehrerbildung selbst, aber auch auf die „Interkulturalitätsfalle“ im Regime der Lehrerbildung eingehen. Da die „Interkulturalitätsfalle“ ebenfalls sowohl ein bewusstes, aber auch ein unbewusstes Regime sein kann, soll sich das Ende dieses Kapitels darauf fokussieren, einen Ausweg mit Hilfe einer geeigneten interkulturellen Pädagogik aufzuzeigen.

Zunächst ist allerdings wichtig, dass (Angst-)regime in Metaphern wie „Referendariat“ versteckt und allgegenwärtig sind. Die föderale Struktur verstärkt diese zunehmend, denn sowohl als Lehrer im Vorbereitungsdienst, aber auch als Lehrer selbst befinden sich betroffene (angehende) Lehrkräfte in einem „System der Abhängigkeit“. Aus der Perspektive der Governance-Forschung reproduziert sich das Regime der Lehrerbildung durch seinen hierarchischen Aufbau selbst (vgl. Brüsemeister 2020a, 312). Das Versprechen, dass „die Knechtschaft“ nach einer gewissen Zeit (Referendariat) endet, sofern sich eine Lehrkraft nichts „zu Schulden“ kommen lässt, erscheint fehlerhaft. Besonders Lehrer im Vorbereitungsdienst empfinden „Angstregime als Statuspassage“ mit der Aussicht auf einen späteren Gewinn. Dabei muss das Regime selbst wie im vorherigen Kapitel erörtert nicht ausgesprochen werden. Dennoch wissen alle Beteiligten, dass es existiert. Ein Lehrer im Vorbereitungsdienst untersteht beispielsweise der Kommission, ein Lehrer dem Schulleiter und der Schulleiter übergeordneten Anweisungen. Auf diese Weise setzt sich das System nicht nur fort, sondern sorgt auch für seine permanente Legitimation und Aufrechterhaltung.

Brüsemeister analysiert diesen Regimecharakter in der Lehrerbildung gründlich und widmet sich dabei auch der Betrachtung auf allen Ebenen. Beispielsweise stellt er fest, dass die Regimeprozesse sowohl auf der

Makroebene durch den Prozess der Legitimation, der Meso-Ebene durch die Organisation der Didaktik und der Mikro-Ebene in Form der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler strukturiert stattfinden (vgl. ebd.). Doch nicht nur das Regime selbst, sondern ebenfalls Lernprozesse innerhalb des Regimes sorgen für seine Aufrechterhaltung und kontinuierliche Re-Legitimation. Fend führt dazu in seiner Untersuchung aus: „Das beste Angebot kann zu suboptimalen Effekten führen, wenn die Bedingungen der Nutzung defizitär sind oder nicht beachtet werden. Schulleistungen sind in diesem Rahmen das Ergebnis von Qualität und Quantität des Angebots. Allerdings kommt noch die Nutzungsseite hinzu. Da das Angebot nicht schlicht aufgezogen oder mechanisch vermittelt werden kann, bestimmen die Nutzungsfaktoren wie kognitive Lernvoraussetzungen und Motivation mit, welcher ‚Ertrag' letztlich im Bildungswesen erzielt wird“ (Fend 2014, 17).

Dadurch wird ersichtlich, dass das Lernen der Schüler ebenfalls nur über die Verschränkung von mehreren Ebenen und multiplen Akteuren erfolgen kann, die zumeist völlig „außer Reichweite“ der Lehrkraft selbst liegen. Brüsemeister nennt hierfür konkret das Lernen der Schüler, das Lehren der Lehrer sowie die Lehrerbildung selbst und die Bildungsadministration, welche den strukturellen Rahmen (strukturelle Dimension) der Inhalte vorgibt (vgl. Brüsemeister 2020a, 313). Konkret lässt sich daher schlussfolgern, dass die Lehrkräfte keineswegs als Initiatoren, sondern lediglich als Exekutive der Bildungsadministration beziehungsweise des Regimes agieren.

Brüsemeister beschreibt dieses Regime als ein „Mehrebenensystem aus Staat, Wirtschaft und Gesellschaft“ (ebd). Dabei gilt es zu beachten, dass dieses Dreiecksmodell nach Grande (2012) im Sinne der Lehrerbildung mehrfach unter Spannung steht. Essentiell in Bezug auf Grandes Modell ist dabei zu nennen, dass sich die drei Ecken zwar gegenseitig versuchen zu dominieren, sich dennoch nicht beherrschen. Vielmehr stellen sie eigene kleine Regime dar, die sich auf Basis fehlender Kommunikation begründen und unabhängig voneinander erhalten.

Aus der Ecke der Wirtschaft gibt es hierbei die permanente Fehleinschätzung des Lehrerarbeitsmarktes, welcher den Staat vor Legitimationsprobleme stellt. Jedoch regelt sich der wirtschaftliche

Arbeitsmarkt „irgendwie selbst“, indem die falsch gemeldeten Zahlen der benötigten Lehrkräfte durch die Schulaufsicht sowie lokale Schulausschreibungen kompensiert werden (Brüsemeister 2020a, 314). Dafür kritisiert Brüsemeister die seit Beginn andauernde „Fehlplanung der Bildungspolitik“ im Rahmen eines zentralen „Governance-Problems mit einem politischen statt wirtschaftlichen Markt“. Hierbei bezieht sich Brüsemeister unter anderem auf die 1980er, in welchen die Lehrerarbeitslosigkeit grassierte. Diese kontinuierlichen Fehleinschätzungen hängen laut Brüsemeister damit zusammen, dass es seitens des Staates eine „kontinuierliche Fehleinschätzungen der Zahlen“ gebe, da im Gegensatz zu einem wirtschaftlichen Markt hier keine „zweite oder dritte Instanz bei der Planung“ anwesend sei (ebd., 314f.). Der Ursprung des Lehrermangels liegt darin begründet, dass die Politik im letzten Jahrzehnt mit einem Geburtenrückgang und damit von sinkenden Schülerzahlen ausging. Die Lehrerverbände kritisieren diese „wilde Zahlensetzung“ der Politik schon seit langem. Dabei setzten sie die Bedarfszahlen signifikant höher an. Insbesondere wurde das Thema „Flucht und Migration“ seitens der Politik vehement vernachlässigt und unzureichend in die Bedarfszahlen eingerechnet, sodass der „neoliberale Sparkurs“ nicht aufgeht (ebd., 315). Besonders aber das Problem der Abwesenheit von mehreren Instanzen bei der Planung sorgt dafür, dass Grandes drei Ecken jeweils eigene unberührte Regime darstellen und sich manifestieren

Auf gesellschaftlicher Ebene finden sich Akteure wie die Eltern, die Schulaufsicht sowie die Schulträger wider. Es zeichnet sich ein „Regime der fehlenden Hilfe“ ab, denn alle diese Akteure, welche schlussendlich auch als Herrscher dieses Bereiches gesehen werden können, gestalten diese Ecke (nicht) nach ihren eigenen Vorstellungen. Bei Konflikten zwischen Lehrkraft und einem Schüler äußern die Eltern stets Sätze wie „Mein Kind war das nicht, würde das niemals tun, ist nicht so“ (Gürtler o.J). Die Schulaufsicht bescheinigt der Schule eine gute Funktion, schiebt die Schuld allerdings auf den Unterricht. Schulträger selbst werden nur selten einbezogen, was letztlich unter anderem an der Uneinsehbarkeit der Schule liegt, welche Langenohl in seinem Aufsatz thematisiert (vgl. Langenohl 2008, 819ff.). Grundsätzlich lässt sich daher

feststellen, dass bei allen gesellschaftlichen Akteuren „etwas fehlt“, um dieses Regime der Nichtkommunikation zu brechen und diese „Kommunikationsstörung“ aufzulösen (Becker 1994, 189ff.; 220f.).

Letztlich wirkt der Staat als finale Ecke selbst durch seine falschen Informationen über die eigentliche Lehrkräftesituation hilflos. Dies wird beispielsweise auch im Artikel zur Verbeamtung in Berlin vom 14.06.2021 wieder deutlich. Ursprünglich verbeamtet Berlin als einziges Bundesland in Deutschland keine Lehrkräfte mehr. Angeblich, da es genug Lehrkräfte gebe. Jetzt schlagen allerdings Berliner Schulleiterverbände Alarm. Die Vorsitzende des Vereins Busse äußert zum Beispiel: „Die wichtigsten Akteure sind und bleiben die Lehrerinnen und Lehrer. Die sind so knapp wie Goldstaub. Und es wird jedes Jahr enger“ (Buchmann 2021). Zusätzlich gingen in den nächsten Jahren viele Lehrkräfte in den Ruhestand, wodurch sich diese Kluft noch vergrößere (vgl. ebd.).

Auch das Deutsche Schulportal bescheinigt, dass der Lehrermangel bedingt durch zunehmende Pensionierungen „bundesweit ein Problem“ bleibe (Anders 2021). Die Wirtschaftswoche berichtet vom Mangel von „tausenden Lehrern“ (Sattelberger/Matysiak 2021). Dadurch komme es zur Anwerbung von immer mehr Quereinsteigern (vgl. Borchers 2019). Auch Brüsemeister beschäftigt sich mit dieser Ohnmachtssituation, ausgelöst durch Indifferenz, fehlende Transparenz und schlussendlich: fehlende Kommunikation (vgl. Brüsemeister 2020a, 312f.). Für diese Probleme wird allerdings nicht die Bildungsadministration zur Rechenschaft gezogen, sondern die Lehrkräfte selbst. Diese gerät zwischen die Fronten aus Grandes Modell. Brüsemeister schlussfolgert: „Und schlussendlich ‚muss die Lehrerbildung alles richten'“ (ebd., 314).

Die involvierte Angst innerhalb dieses Regimes betrifft daher in erster Linie die Lehrkraft selbst. Allerdings weicht diese Angst von den bisher beschriebenen Ängsten, welche ein Angstregime konstituieren, ab. In diesem System gibt es keinen klassischen dominanten Herrscher. Die Angst entsteht wie in Franz Kafkas „Die Verwandlung“ durch die Unsicherheit, welcher Akteur auf welcher Ebene etwas (nicht) macht (vgl. Kafka 2013, 6ff.). Denn alle Handlungsebenen besitzen ihre eigenen, zuteil undurchschaubaren

Logiken. Diese letztliche Angst vor Nichtinformation und Indifferenz im Mehrebenensystem der Lehrerbildung wird dadurch genährt, dass das Regime selbst so wenig veränderbar scheint. Hierzu konstruiert Brüsemeister ein Modell des vorherrschenden Mehrebenensystems, das die starren und wenig veränderbaren Strukturen nachzeichnet und somit auch erklärt, warum fehlende Transparenz eine so große Gefahr innerhalb der Lehrerbildung darstellt.

Tab. 1 Mehrebenensystem Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1. Phase, auch Gehrmann, 2018; hier nach Bohl & Beck in diesem Handbuch (→ Kapitel 32); Ebene 7: eigene Ergänzung)

		Ebene	Beispiel	Akteure (exemplarisch)
1	Makroebene	Bund	• Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004) • Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (2018)	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Kultusministerkonferenz
2	Makroebene	Bundesland	• Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge Baden-Württemberg (Rahmen VO-KM, 2015) • Grundlegendes Format der Lehramtsstudiengänge (z. B. Staatsexamen oder BA/MA)	Kultusministerien der Länder
3	Mesoebene	Hochschule	• Standortspezifische Beschlüsse (z. B. zu B.Ed.-/M.Ed.-Struktur oder allgemeinen Teilen der Prüfungsordnungen für Lehramtsstudiengänge) • Merkmale und Struktur der Lehrerbildung (z. B. Schools of Education, Leitungsstrukturen)	Rektorat, Zentrale Verwaltung, Fakultäten, School of Education/ Zentren für Lehrerbildung
4	Mesoebene	Fakultäten und zentrale Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung	• Studien- und/oder Prüfungsordnung (z. B. konkretisiert in einem besonderen Teil)	Studiendekanate, Zentrale Verwaltung, Personal der Schools of Education oder Zentren für Lehrerbildung
	Mesoebene	Fächer und Disziplinen	• Modulhandbuch	Fachvertretungen
5	Mikroebene	wissenschaftliches Personal	• Planung und Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen	Dozierende der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften
6	Mikroebene	Interaktion	• konkrete, geplante oder ungeplante Interaktion zwischen Beteiligten einer Lehrveranstaltung	Dozierende und Studierende
7		Regionsbezug		

vgl. Brüsemeister in Cramer/König/Rothland/Blömeke 2020, 317

Gemäß dem Motto „viele Köche verderben den Brei“ zeigt Brüsemeisters ergänztes Modell auf, warum Lehrkräfte selbst kaum Einflussmöglichkeiten auf den eigentlichen Selektionsprozess haben und als „Angestellter des Staates“ exakt den gleichen Aufforderungen nachkommen wie Angestellte eines Unternehmens. Dieses starre System, bestehend aus Makro-Ebene, Meso-Ebene und Mikro-Ebene umfasst einige der Akteure, die dieses Regime der Lehrerbildung aufrechterhalten.

Zu oft kommt es etwa vor, dass der Bund auf Makro-Ebene Standards erlässt oder fordert, die in der Realität kaum umsetzbar sind. Diese Richtlinien werden durch die Ebenen nach unten bis zur Lehrkraft dirigiert, welche schlussendlich den Spagat schaffen muss, alle Forderungen der oberen Ebenen

zusammenzufassen und umzusetzen. Jedoch zeigte sich besonders im Verlauf der Corona-Pandemie, dass die Forderungen der oberen Ebenen von Lehrkräften kaum umgesetzt werden können. Ein geeignetes Beispiel dafür ist die Digitalisierung an Schulen, durch welche ein „maximal digitaler Unterricht“ ermöglicht werden sollte. In einer Pressemitteilung vom 19.02.2021 äußert sich die Bundesministerin für Bildung und Forschung Karliczek positiv zur voranschreitenden Digitalisierung. Die aktuelle Lage kommentiert sie wie folgt: „Die Digitalisierung der Schulen ist der Grundstein für die Modernisierung der Bildung in unserem Land. Sie stand schon vor der Corona-Krise ganz oben auf der Agenda, was sich auch daran zeigt, dass der Bund mittlerweile 6,5 Milliarden Euro dafür zur Verfügung stellt. Der Bund engagiert sich damit wie nie zuvor für die Schulen“ (BMFB 2021). Ebenfalls wirbt das BMFB mit 500 Millionen Euro für Dienstlaptops für Lehrkräfte, die bei der Umsetzung der digitalen Lehre helfen und bis spätestens Ende 2020 verteilt werden sollten.

Doch was davon kam wirklich an? Bereits Ende 2020 berichteten zahlreiche Medien davon, dass sich die Bundesregierung hierbei verkalkuliert hat. Der Spiegel zitiert: „Doch daraus wird erst mal nichts, wie jetzt die Bundesregierung zugibt. Jetzt zeigt sich: schnelle Fortschritte sind derzeit nicht zu erwarten“ (Spiegel 2020). Ähnlich schlecht sieht es bei den Schülern aus. Der Tagesspiegel stellt zum Beispiel fest, „Echter Hybridunterricht – ein Teil der Klasse arbeitet in der Schule, der andere per Livestream vom Zuhause aus – ist technisch nach wie vor nicht möglich. Es fehlen mobile Endgeräte für Schüler und Lehrkräfte, zeitgemäße Glasfaseranschlüsse für Schulen. Inzwischen werden zehntausende Geräte ausgegeben, die meisten Schüler sind (jedoch) weiter vom privaten Equipment abhängig. Der Bedarf ist enorm […]. Die Digitalisierung der Schulen kommt insgesamt auch bundesweit schleppend voran. Das bedeutet: Schulen benötigen immer noch mehr Unterstützung, und zwar über einen langen Zeitraum, im Sinne der IT-Zukunftsplanung“ (Casdorff 2021).

Doch es sind nicht nur diese logistischen Schwierigkeiten wie die fehlenden Möglichkeiten der Digitalisierung innerhalb der Schule selbst. Auch Schüler berichten von enormen Schwierigkeiten: „‚Eigentlich hätte ich jetzt

Französisch', erzählt Eric der DW am Telefon. Ich sitze vor dem Rechner. ‚Aber es funktioniert wieder gar nichts auf der Lernplattform meiner Schule'“ (DW 2021a). Nicht zuletzt deshalb bescheinigt selbst die OECD Deutschland ein „Hinterherhinken bei der Digitalisierung“ und auch Frau Karliczek muss letztlich gestehen, dass „wohl fast ein Viertel der Schüler Nachhilfe brauchen“ wird (DW 2021b). Neben diesen Problemen zeigen sich Schüler auch über die Einstellung ihrer Lehrer besorgt. Es scheine so, als verweigerten sich manche, besonders ältere Lehrkräfte, eben jener Digitalisierung oder hätten Angst vor ihr. So berichtet Schülerin „Lisa“ über den digitalen Versuch der Unterrichtsgestaltung bei ihren Lehrern: „Es kommt echt mega auf den Lehrer an. Manche kommen damit super klar, manche kommen überhaupt nicht klar und manche haben es von vornherein sein lassen“ (Krafczyk 2021).

Zusammengefasst lässt sich auch hierbei auf Brüsemeisters Resümee verweisen, dass schlussendlich der Politik nur begrenzt Vorwürfe gemacht werden, sondern die eigentlichen Probleme und Fehleinschätzungen der Politik an der Lehrkraft selbst hängen bleiben (vgl. Brüsemeister 2020a, 314). Schlussfolgernd lässt sich das Regime der Lehrerbildung also in vier Ebenen unterteilen, die zusammen verschiedene Felder der Angst kreieren, in dessen Spannungsfeld sich die Lehrkraft befindet. Kennzeichnend ist für diese Felder, dass sie die immer geringere Veränderbarkeit eines Regimes abbilden und erklären. Dabei kann zwischen Regimefeldern im Alltag („Ich habe Angst, im Aldi keinen Wagen zu bekommen“) sowie Regimefeldern mit asymmetrischer Machtverteilung (z.B. Lehrer-Schüler, Eltern-Kind, Dozent-Student, Unterricht) unterschieden werden. Wichtig bei den Regimefeldern im Alltag ist jedoch, dass diese im Gegensatz zu Regimefeldern mit asymmetrischer Machtverteilung einfacher zu verändern sind. Die Situation eines fehlenden Wagens vor dem Supermarkt kann leicht verändert beziehungsweise „repariert“ werden. Regimefelder mit asymmetrischer Machtverteilung scheinen hingegen stabil. Besonders daher, da diese asymmetrische Machtverteilung keineswegs ein Zufall, sondern vielmehr gewollt ist.

Das erste Feld im Regime der Lehrerbildung stellt hierbei die Angst vor dem Referendariat dar. In diesem werden angehende Lehrkräfte nicht selten unfair behandelt, willkürlich bewertet oder gedemütigt. Bereits hier bekommen

angehende Lehrkräfte beispielhaft vorgelebt, dass Transparenz eine Illusion zu sein scheint und weiterhin, dass absolut nichts dagegen unternommen werden kann. Ein genaueres Beispiel wird dafür im weiteren Verlauf dieses Kapitels erläutert. Nachdem die zuletzt angehende Lehrkraft dieser „Knechtschaft“ nun entkommen ist, werden die Rollen im zweiten Feld getauscht: Nun hat die Lehrkraft selbst die Verantwortung. Speziell Kapitel 4.8.1 und 4.8.2 werden detailliert aufzeigen, warum Lehrkräfte eben jene Angst vor der Verantwortung entwickeln. Festzuhalten ist jedoch, dass die jetzt ausgebildete Lehrkraft selbst in der Verantwortung steht und auch für die Fehler anderer, zum Beispiel der Politik bei der Digitalisierung oder der Angabe der benötigten Lehrkräfte, zur Rechenschaft gezogen wird. Die Klassen werden größer, Differenzierung wird erschwert, die Unterrichtsqualität leidet massiv. Hinzukommen andere gesellschaftliche Akteure wie die Schulleitung oder speziell die Eltern, welche der Lehrkraft die Schuld für den „schlechten“ Unterricht geben (vgl. Gürtler o.J; Freidel 2014). Bedingt dadurch, dass der Ursprung des Fehlers allerdings nicht bei der Lehrkraft liegt, wird erneut die Problematik der Hilflosigkeit deutlich, welche in diesem Kapitel bereits beschrieben wurde. Diese fehlende Möglichkeit zur Veränderung des Regimes ist das Kernelement, welches letztlich massive Angst bei der Lehrkraft auslöst.

Das dritte Feld beschreibt das Mehrebenensystem, welches Brüsemeister bereits aufgezeichnet hat und definiert weiterhin das Problem des „Wegschauens“. Sowohl Rieggers Beispiele, aber auch die Beispiele der folgenden Kapitel zeigen unabdingbar auf, dass sich die anderen Akteure ihrer Pflicht entziehen. Aus diesem Grund katalysiert sich die Wut von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft nach Grande und entlädt sich auf der Personengruppe, die die Indifferenz der anderen Teilsysteme realisieren muss: der Lehrkraft. Durch das bewusste Wegschauen wird dieser Prozess jedoch verstärkt. Aus psychologischer Perspektive findet dabei eine bewusste Angstkonditionierung statt, da die Lehrkraft bereits weiß, dass sie „bestraft“ wird. Die ungeklärten Fragen sind dabei aber nicht „Ob?“ und „Wieso?“, sondern „Wann?“ und „Durch wen?“. Innerhalb dieses Systems fallen erschreckende Parallelen zu Diskriminierung und Mobbing auf, welche Gegenstand der Analyse in Kapitel 4 sein werden. Die Konsequenz dieser drei

Felder ist die schlussendliche Resignation der Lehrkraft, welche sich in Lehrerangst manifestieren kann (vgl. Kapitel 4.8.1). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Lehrkräfte selbst durch diese drei individuellen, aber zusammenwirkenden Felder, drei Mal so anfällig für ein Angstregime sind als beispielsweise Schüler, welche nur die Lehrkraft als alleinigen Angstherrscher wahrnehmen.

Das vierte Feld stellt dabei das Fazit der Koexistenz der anderen drei Felder dar: Resignation, Verzweiflung und das Wissen, dass der Lehrkraft von keiner Seite geholfen wird. Zentral sind diese Gedanken, da sie einen genaueren Erklärungsansatz liefern, warum Lehrkräfte selbst unter „Versagensängsten“ leiden, die nicht zuletzt ein häufiger Grund für die Erstellung eines Angstregimes im eigenen Klassenzimmer sind. Wird diesem Gedankengang gefolgt, so kann weiterhin festgestellt werden, dass die Lehrkraft ein solches Regime nicht nur zum Selbstschutz aus Angst von mangelnder Lehrer-Schüler-Interaktion nutzt. Vielmehr kann es den verzweifelten Versuch einer Lehrkraft darstellen, die maximale Kontrolle zu behalten, um so allen Anforderungen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft gerecht zu werden und so selbst einer „Strafe“ zu entkommen.

Diese Beispiele zeigen die Komplexität des Regimes der Lehrerbildung auf. Durch seine multiplen Ebenen und komplexen Strukturen durch ein Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft entsteht so der Eindruck möglicher Regime. Diese scheinen dabei sowohl eigenständig, aber auch in Kombination möglich zu sein. So schlussfolgert Ewert in Bezug auf Dozierende und Lehrer, ihnen werden „Multiple Identitäten mit multiplen Anforderungen“ abverlangt, die durch regionale Bezüge und Vernetzungen noch komplexer werden und es daher beinahe ausgeschlossen ist, dass sie ihrer Rolle gerecht werden (Ewert 2019 zit. nach Brüsemeister 2020a, 318). Dies liegt daran, dass sie gleichermaßen versuchen müssen, alle Vorgaben und Richtlinien der übergeordneten Ebenen nachzukommen, sodass die individuelle Freiheit beinahe komplett durch Regularien ersetzt wird. Auch hier findet wie im vorherigen Kapitel beschrieben eine Überlagerung zu Lasten der personellen Dimension durch die strukturelle Dimension statt.

Nachdem bereits das Regime der Lehrerbildung in der ersten Phase

dargestellt wurde, soll es jetzt um die zweite Phase der Lehrerbildung gehen. Die meisten Lehramtsstudenten werden als äußert ambitioniert, lernzielorientiert und motiviert beschrieben (vgl. Glutsch/König/Rothland 2020, 799f.). Dennoch schützen weder die besten Intentionen noch die strikte Befolgung von Richtlinien vor der Willkür des Systems. Brüsemeister hat bereits beschrieben, dass Fehler letztlich stets auf dem „Rücken der Lehrerbildung“ und somit auch den Lehrkräften selbst ausgetragen werden (Brüsemeister 2020a, 313). Riegger schildert eine solche selbst erlebte Szene und verweist darauf, dass diese mitnichten einen Einzelfall darstelle. Die konkrete Situation ist die Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuchs von einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, welche von der Prüfungskommission wegen einer „falschen Interpretation“ eines bekannten Liedes getadelt wird.

Die Prüfungskommission agiert dabei als strukturelle Dimension, die personelle Angst schürt. Dazu äußern Jakob, Juschkat und Leistner (2018): „die Angst (der Professionellen) erwächst je aus einer unbekannten Situation“ (Jakob/Juschkat/Leistner 2018, 513). Mit Hilfe von Fallbeispielen zeigt Riegger auf, dass Fehlbewertungen von Unterrichtbesuchen innerhalb des Referendariats nicht selten vorkommen und einschneidende Konsequenzen haben können. Die von Riegger beschriebene Situation ereignete sich an einer weiterführenden Schule in Bayern. Die genaue Klasse sowie das Alter der Schüler wurde nicht genannt. Riegger nennt lediglich, dass es sich hierbei um einen Unterrichtsbesuch im Rahmen des Referendariats handelte.

In einem bekannten Lied wird der Glaube zu Jesus positiv dargestellt. Der Referendar nutzt zur Erschließung des Textes einige Lückenaufgaben, mit derer der Text anschließend analysiert werden soll. Die Schüler verwundert diese positive Darstellung von Jesus innerhalb des Liedes. Im Anschluss an die Unterrichtsstunde kritisiert die Prüfungskommission, dass die Aussagen des Liedes völlig missverstanden worden seien, da der Text ironisch aufzufassen sei. Daraufhin wollte der Prüfling den Grund für die Interpretation der Prüfungskommission erfahren. Auch belegte der Referendar seine Ansicht mit mehreren Textstellen sowie angemessener Fachliteratur. Die Prüfungskommission ignorierte den Referendar jedoch gänzlich und hielt an ihrer schlechten Bewertung fest (vgl. Riegger 2015, 17).

Riegger sagt dazu: „Es bleibt nur ein Prüfling mit einer schlechten Note übrig, der – wenn er selbstbewusst ist – mit einer riesigen Wut im Bauch oder – weniger selbstbewusst – mit Selbstzweifeln zurückbleibt. Was soll er tun? Auf die Einsicht in die Prüfungsunterlagen warten? Diese ist erst am Ende des Referendariats erlaubt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem ein Einspruch nicht mehr möglich ist“ (ebd., 18). Diese Aussage von Riegger, welcher selbst Teil einiger solcher Prüfungssituationen war, zeigt das Regime der Lehrerbildung makellos auf. Die absolute Verzweiflung, die Wut und fehlende Handlungsmöglichkeiten, etwas zu unternehmen, beschreiben die Abhängigkeitssituation, in der sich Referendare befinden. Sie sind auf den guten Willen der Prüfungskommission angewiesen, sodass diese auch keinen Widerstand zu befürchten hat und als „Herrscher“ uneingeschränkt regieren und tadeln kann. Um nicht in noch eine schlechtere Position zu gelangen ist es daher ratsam, der Kommission entweder zuzustimmen oder zumindest nicht zu widersprechen.

Gleich dem Regime der Lehrerbildung in der ersten Phase (Studium) zeichnet sich also auch hier eine Hierarchie ab. Lehrer geben einen großen Teil ihrer Freiheit mit der Verbeamtung ab, womit sie dann das Recht auf Protest verlieren. Im Gegenzug bekommen sie aber einen Ertrag, den Beamtenstatus auf Lebenszeit. Der Preis neben dem Verbot des Protests ist auch der uneingeschränkte Gehorsam in Bezug auf Lehrpläne, Inhalte und Curricula. Das Regime „füttert“ beziehungsweise „belohnt“ und bestraft gleichzeitig, damit es zu keinem Widerstand kommt.

Auch die Angst wird dabei hierarchisch gegliedert und weitergeleitet: Lehrer im Vorbereitungsdienst haben Angst vor der Prüfungskommission. Dennoch begeben sie sich in deren Hände. Der Staat beziehungsweise das Regime steuert und selektiert, „wer genommen wird“ (ebd.). Sobald die Selektion abgeschlossen und die Lehrkraft verbeamtet ist, wird die „Willkür des Staates“ zu Teilen zu einer „Willkür der Lehrkraft“. Zwar steht die Lehrkraft in der Ordnung nach wie vor beinahe am untersten Ende der Hierarchie, doch unterstehen die Schüler auch dem Lehrer. Diese „Willkür der Lehrkraft“ wird unter anderem durch die eigenen Ängste bestimmt („Ich bin nicht gut genug“; „Ich muss dem Staat gehorchen“; mehr dazu in Kapitel 4.8).

Nach Schütze ergibt sich daraus ein Paradoxon, in dem das durch die Lehrkraft aufgestellte Regime gleichzeitig widerstandsfähig und zerbrechlich ist. Schütze argumentiert, dass die „hoheitsstaatlichen Herrschaftsausübung [...] die Zerbrechlichkeit und Irritierbarkeit – zugleich aber auch die Widerstandsfähigkeit und Autonomie des professionellen Handelns – besonders eindringlich untersucht“ werden soll (Schütze 1996, 188).

Dennoch resultiert die Willkür der Lehrkraft auch aus einer „Willkür der Angst“. Das heißt, jede Angst kannst ein Angstregime auslösen (Angst vor Kontrollverlust, Angst vor der Digitalisierung, Angst vor der Interkulturalität, …). Allerdings kann es auf einer Meta-Ebene ebenfalls zu einer Angst kommen, die sich nicht auf den Angstgegenstand selbst, sondern auf dessen Auswirkungen bezieht. Ein Beispiel hierfür wäre die „Interkulturalitätsfalle“ (Amos 2015, 168; Inci 2013, 3). Sowohl die Entscheidung, auf Interkulturalität einzugehen, als auch die Entscheidung, dies nicht zu tun, können sowohl positive als auch negative Reaktionen auslösen (z.B. keine Würdigung durch Nichteingehen vs. Gleichbehandlung aller Menschen, wodurch das explizite Eingehen auf dieses Merkmals als politisches Symbol gewertet werden könnte). Dies kann besonders in Bezug auf die Lehrerbildung auch dazu führen, sanktioniert zu werden. Schlussendlich handelt es sich hierbei daher um einen Zustand „epistemischer Ambivalenz“ (Vogel 2012, 198).

Die Interkulturalitätsfalle zu vermeiden und so kein Unsicherheitsregime in Form von unangenehmen und unklaren Situationen entstehen zu lassen würde eine transparente interkulturelle Pädagogik erfordern. Diese würde die personelle Dimension eines Regimes abschwächen, da sich das betroffene Individuum hierdurch nicht mehr diskriminiert fühlen würde. Doch wie kann ein solcher pädagogisch professioneller Umgang mit einem Regime am Beispiel der interkulturellen Bildung aussehen?

Lazarevic formuliert hierfür sowohl Merkmale für einen „guten“ interkulturellen Lerner, als auch für einen professionellen interkulturellen Lehrer. Damit interkulturelle Bildung nach Lazarevic funktioniert, muss interkulturelle Bildung als ein interaktiver Prozess gesehen werden, den beide Seiten durchlaufen wollen. Merkmale für einen „guten“ interkulturellen Lerner sind demnach Empathie, Interesse, linguistische und kulturelle

Diskursfähigkeit sowie Wissen über die eigene Kultur in Kombination mit erstem Wissen und Interesse an anderen Kulturen (vgl. Lazarevic 2020, 322). Lehrer hingegen müssen Vorbilder sein und die von Schülern erwarteten Kompetenzen selbst besitzen. Konkretisiert werden diese Kompetenzen für Lehrer in der Studie von Lazar, Hubner-Kriegel, Lussier, Matei und Peck (2007). Sie fordern von Lehrern, dass diese die Angemessenheit einer Kultur erkennen, kulturelles Bewusstsein mitbringen und kulturellen Erfahrungen mit Respekt und Offenheit begegnen (vgl. Lazar/Hubner-Kriegel/Lussier/Matei/Peck 2007, 29). Als Problem nennt die Studie von Lazar et al. dafür in erster Linie Noten und begründet dies damit, dass Kultur kein Bewertungsprozess sei. Dieser Argumentation folgt auch Lazarevic und kritisiert, dass stets nur die „kognitive Dimension", also das pure Wissen über Kulturen, geprüft werde, nicht aber die eigentlichen Einstellungen gegenüber anderen Kulturen (Lazarevic 2020, 328). Um diesen Sachverhalt weiter zu analysieren widmet sich Lazarevics Studie Lehramtsstudenten in Serbien. Diese durchliefen bewusst ein universitäres Modul über ein Semester, das sich ausschließlich mit interkultureller Kompetenz beschäftigte. Mittels Aufsätzen am Ende des Moduls sollte gezeigt werden, inwiefern sich die kulturelle Sicht der Studenten gewandelt hat und wie sie den Themenkomplex „Kultur" im Unterricht verarbeiten würden.

Die Ergebnisse waren allerdings verheerend, denn kritische kulturelle Themen wurden in den Aufsätzen der Studenten ausgeklammert und bewusst vermieden. Zudem wurden Kulturen zumeist miteinander „verglichen", obwohl gerade das laut Lazarevic nicht das Ziel von interkultureller Bildung ist (ebd., 328ff.). Es geht um eine kritische Evaluation von Kulturen, die auf Verständnis aufbaut und nicht um den Vergleich von kulturellen Elementen. Denn jede Kultur ist nicht nur etwas Besonderes, sondern in ihrer Funktionsweise einzigartig. Trotz dessen beschränkten sich die Aufsätze der Studenten auch nach Abschluss des Moduls nur auf die Reproduktion gelernter Analysemodelle von Kulturen, sodass Lazarevic zu dem Fazit kommt, dass die Themen lediglich „an der Oberfläche" angekratzt wurden. Ein tiefgreifenderes Verständnis habe nach ihr nicht merklich stattgefunden (vgl. ebd.).

Dennoch sind die Ergebnisse dieser Studie insofern richtungsweisend,

als dass sie die „Furcht“ vor der Auseinandersetzung von angehenden Lehrkräften mit dem Themenkomplex „Kultur“ zeigen. Daher scheint es auch nicht verwunderlich, dass eine interkulturelle Pädagogik nur in seltenen Fällen gelingt und somit des Öfteren in die „Interkulturalitätsfalle“ getappt wird. Pamovic formuliert als Konklusion ebenfalls, dass weiterhin ein Zurückschrecken von Lehrern vor diesem Thema erwartet wird, da Studenten und Lehrkräfte „keine Möglichkeit haben, dies vor Ort und ohne Druck“ zu üben (Pamovic 2011 zit. nach Lazarevic 2020, 333).

Dennoch sollen die Schüler laut Lazar et al. (2007) „Kultur erleben“. Sie führen aus: „Wenn wir Sprache zusammen mit Kultur unterrichten, dann werden die Schulen automatisch für Sprache und Kultur sensibilisiert“ (Lazar et al. 2007, 21). Bennet (1993) schlägt in seiner Studie daher das Konzept „minimization“ als eine gemeinsame Grundlage vor. Dieses geht davon aus, dass Ethnozentrismus abgelegt werden muss, um in einen interkulturellen Diskurs auf Augenhöhe treten zu können. Der Prozess der „minimization“ besteht darin, anzuerkennen, dass wir alle Menschen und damit alle gleich sind, unabhängig unserer kulturellen Herkunft (Bennet 1993 zit. nach Lazarevic 2020, 332). Nach Bredella sollen demnach Einsichten und nicht Wissen auf dieser Basis vermittelt werden (vgl. Bredella 2010, 99).

Ein konkretes Modell zur Entwicklung interkultureller Kompetenz präsentiert Michael Byram. In seiner Schrift definiert Byram fünf zu unterscheidende Arten des kulturellen Wissens („savoirs“), welche allesamt gleichzeitig präsent sein müssen, um interkulturell zu handeln. In seinem Modell baut Byram dabei auf zentralen soziologischen und politikwissenschaftlichen Studien wie den „politics of recognition“ von Charles Taylor (1992) sowie dem „Kampf um Anerkennung“ von Axel Honneth auf, der in den Kapiteln 4.2 und 4.3 genauer erläutert werden wird.

	Skills interpret and relate (*savoir comprendre*)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal *(savoir être)*	**Education** political education critical cultural awareness (*savoir s'engager*)	**Attitudes** relativising self valuing other (*savoir être*)
	Skills discover and/or interact (*savoir apprendre/faire*)	

Figure 2.1
Factors in intercultural communication [3]

vgl. Byram 1997, 34

Zunächst nennt Byram das „savoir comprende“. Dieses beschreibt die Kompetenzen, kulturelle Artefakte und Tugenden nicht nur zu verstehen, sondern auch kontextualisieren zu können. Gleichzeitig unterscheidet Byram nach wie vor zwischen „angelerntem Wissen“ und solchem, das durch die Geburt in eine Kultur „erworben“ wurde (Byram 1997, 35f.). Das „savoir être“ untergliedert sich sowohl in Einstellungen als auch in rohes kulturelles Wissen. Unter dem „savoir être“ der Einstellungen (rechte Seite) versteht Byram das Ablegen des Ethnozentrismus und die Anerkennung anderer Kulturen. Damit folgt er dem Konzept der „minimization“ nach Bennet (1993). Das „savoir être“ des Wissens (linke Seite) setzt sich im Wesentlichen aus Kulturkunde zusammen. Diese besteht darin, reproduzierbares Wissen zu einer Kultur wie deren geografische Lage, die Anzahl der Mitglieder sowie den Aufbau der Kultur selbst zu verstehen.

Das „savoir apprende“ und „savoir faire“ bilden den Komplementationsstrang zu den Fähigkeiten „interpretieren und beziehen“. Währenddessen sich die Interpretation und Bezugnahme auf kulturelle Artefakte beschränkt, widmet sich dieser Bereich der Entdeckung und wirklichen Interaktion mit sowohl den Menschen einer Kultur, aber auch der Kultur selbst (vgl. ebd.). Das Zentrum bildet das „savor s' engager“, welches sich auf die politische Bildung der Kultur in Form von der Etablierung eines kritischen kulturellen Bewusstseins fixiert. Werden diese Arten des kulturellen

„Wissens“ gleichzeitig in einer interkulturellen Situation ausgeführt, ist das ausführende Individuum ein „interkultureller Sprecher“ (ebd.). Dies stellt das höchste Ziel der interkulturellen Bildung nach Byram dar und würde dafür sorgen, dass Ungleichheitsregime sowie die Interkulturalitätsfalle vermieden werden können.

Eine pädagogisch professionelle interkulturelle Bildung müsste also exakt diese Bereiche gleichzeitig im schulischen Rahmen abdecken, wobei der Lehrer dabei als Vorbild agieren muss. Bredella empfiehlt hierfür die Anwendung von Literatur, die Kultur(-en) beinhaltet und somit als Lerngegenstand genutzt werden kann (vgl. Bredella 2010, 105f.). Diese Geschichte ermöglichen es laut Bredella, eine andere Sichtweise einzunehmen und Empathie nicht nur für eine Kultur, sondern auch für andere Individuen zu entwickeln. Nach Winkler sind dabei drei Faktoren bei der Auswahl eines Lerngegenstandes essentiell: die Schülerorientierung, die Kompetenzorientierung sowie die Lerngegenstandorientierung (vgl. Winkler 2012, 21f.). Kommt es zur Nichtbeachtung einer der drei Grundsäulen, ist der Unterricht entweder nicht schülerorientiert, nicht kompetenzorientiert oder nicht lerngegenstandorientiert, wodurch es zu einer Verfehlung des eigentlichen Ziels kommt: interkultureller Bildung.

Dass der Themenbereich „Interkulturalität“ allerdings nicht nur auf schulischer Ebene, sondern auch auf gesellschaftlich-administrativer Ebene schlecht organisiert ist, wird das nächste Kapitel erläutern. Dabei wird die Studie von Mecheril und Thomas-Olalde (2019) darüber Aufschluss geben, warum Migration und Integration auch auf gesellschaftlicher Ebene ein sich selbst reproduzierendes Regime darstellen, dem die Opfer nicht entgehen können. Auch leitende Motive aus diesem Kapitel wie „Hoffnungslosigkeit“ und „Verzweiflung“ werden dabei aufgegriffen und beleuchtet werden.

2.4.4.2.2 Das Regime „Migration und Integration“ nach Mecheril und Thomas-Olalde (2019)

Dass Interkulturalität auf schulischer Ebene (Mikro-Ebene) bisher mangelhaft umgesetzt wird konnte das vorherige Kapitel aufzeigen. Dass diese Probleme allerdings das Resultat einer fehlenden bundesweiten Strategie (Makro-Ebene) zum adäquaten Umgang mit dem Thema „Migration und Integration“ sind, dokumentiert die zu Grunde liegende Studie von Mecheril und Thomas-Olalde. Somit kann auch am Beispiel von Migration und Integration die Validität von Brüsemeisters Modell in Kapitel 2.4.4.2.2 bestätigt werden (vgl. Brüsemeister 2020a, 317).

Mecheril und Thomas-Olalde (2019) stellen die folgenden Phasen als individuelle diskursive Stränge dar. Allerdings lässt sich bei genauerer Betrachtung ein System und sogar ein Regime abbilden, das Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung und eigene Schuld nachweist. Versäumnisse von Institutionen (strukturelle Dimension) werden hier auf dem Rücken der betroffenen Migranten (personelle Dimension) ausgetragen. Ähnlich des Herrscherverständnisses nach Brangsch genießen die Akteure der strukturellen Dimension hier eine unangreifbare Monopolstellung in Bezug auf die Flüchtlingsproblematik, da sie alleine eigene Gesetze erlassen, ändern und widerrufen können (vgl. Brangsch 2007, 36). Ein ähnliches Regimemodell nach Thomas Hobbes wird dies im folgenden Kapitel noch genauer ausführen.

Der erste Diskursstrang sieht Integration als Paradigma. Flucht und Migration seien immer aktuelle und omnipräsente Themen. Dennoch gibt es keine politischen Programme, sondern ausschließlich „kulturrassistische Denkfiguren“ („Die sind anders“). Es erfolgt eine assimilatorische Rhetorik („wir müssen etwas tun“), die allerdings durch neoklassische Diskurse („Wer bezahlt das?“) torpediert wird. Hinzu kommt, dass eine Anpassung an eine „undefinierbare Aufnahmegesellschaft“ gefordert wird. Wie diese aber konkret aussehen soll, wird nicht erwähnt, wodurch diese Aufforderung eine unmögliche Aufgabe darstellt (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2019, 19).

Der zweite diskursive Strang betrachtet die „Versäumnisrhetorik und

Legitimierung der Disziplinierung“. Aus dem Spannungsfeld des ersten Diskursstranges folgt daraufhin eine Schlafmetaphorik gepaart mit einer Versäumnisrhetorik („Die Migranten wurden nicht integriert und das System ist daran schuld“). Die Folge daraus ist allerdings kein Schuldeingeständnis in Verbindung mit einer Überarbeitung des Systems, sondern schärferen Regeln und Exklusion zu Lasten der Migranten (vgl. ebd.).

Auf Diskursstrang zwei erfolgt anschließend ein Paradigmenwechsel zur „gescheiterten Integration als Referenz“. Hierbei wird Integration als Resultat vorherigen Scheiterns negativ konnotiert und über „Nicht-Integration“ definiert. Diese daraus geschöpfte normative Kraft des Begriffs steigt exponentiell mit jedem Mal an, in dem Integration aus diversen Gründen, unter anderem Diskursstrang zwei, nicht funktioniert. Dabei wird ein Feindbild geschürt, dass „Migration gefährlich und unerwünscht“ ist, da sie „sowieso nicht funktioniert“ (ebd.).

Die „Integration als Legitimation von Sanktionierung und Disziplinierung“ stellt den nächsten Diskursstrang dar. Aus dem bisherigen Teufelskreislauf, angestoßen durch mangelndes Management seitens der Institutionen, ergibt sich ein insgesamt negativ behafteter Diskurs über Migration in der Gesellschaft, welcher sich eigenständig reproduziert. Mecheril und Thomas-Olalde verweisen hierbei auf die Zuweisung von Merkmalen, die eine Person „integrationsbedürftig“ machen. Kommen sie diesen, oft willkürlichen, Anweisungen nicht nach, so sieht sich der Staat dazu legitimiert, Bestrafungen in Form von Sanktionen und Regelanpassungen vorzunehmen. Darüber hinaus werden Migranten sowohl von der Zivilgesellschaft, aber auch von den Institutionen als „seltsame Subjekte“ bezeichnet, wodurch die durch die personelle Dimension geschaffene negative Konnotation erneut aufgenommen wird (ebd., 20).

Dies führt zu dem Aspekt „Integration schafft sich ihre Adressaten“. Während es in früheren Epochen eine spezielle Terminologie zu dem Begriff „Integration“ gab (z.B. spezielle Integration von XY), ist davon heutzutage nur noch eine allgemeine Terminologie übrig. Diese ist besonders von Normen, Wertevorstellungen und nicht zuletzt stark von der Politik selbst durchzogen. Das Resultat daraus ist, dass heute bei der Nennung des Begriffs „Integration“

stereotypische Bilder von fehlgeschlagener Integration in den Köpfen der Menschen entstehen, die Migranten nicht mehr als Individuen, sondern als ein „homogenes Feindbild“ sehen. Es folgt darauf ein „Integrationsimperativ“ seitens der Institutionen, der alle Menschen mit bestimmten Merkmalen, zum Beispiel „Migrationshintergrund“, unter der Kategorie „Integrationssubjekte“ zusammenfasst und generalisiert und den vorherigen Prozess der negativen Konnotation erneut reproduziert (ebd. 20).

Aus diesem „Integrationsimperativ“ formuliert sich die anschließende These, dass „Wir“ integriert sind, wobei das „Wir“ systematisch und soziologisch Menschen mit Migrationshintergrund ausschließt. Beispielsweise weisen die Arbeiten von Oepke ebenfalls darauf hin, dass aus dieser Kontroverse sogar rechtsextremistische Tendenzen entstehen können. Auch hier wird aus soziologischer Sicht eine Unterscheidung zwischen „Wir“, der „In-Group“ sowie „die Anderen“, der „Out-Group“ getroffen (Oepke 2005, 110, 129f.). Geulens Arbeit kritisiert diese Art der einseitigen Sozialisation ebenfalls und gibt zu bedenken, dass Sozialisation und damit auch Integration stets einen interaktiven sowie wechselseitigen Prozess darstellen (vgl. Geulen 2007, 141). Aus identitätsoziologischer Perspektive argumentieren Mecheril und Thomas-Olalde, dass sich der Diskurs nur so stark auf „die Anderen“ verlagert, um das eigene Selbstwertgefühl zu stärken („Mit mir/uns ist alles in Ordnung und wir sind nicht das Problem“) (Mecheril/Thomas-Olalde 2019, 21). Auch dieses Muster schildert Oepke in ihrer Arbeit und verweist dabei auf das theoretische Konzept der Identitätsentwicklung nach Heitmeyer (1995), nach welchem es sich hierbei um Einzelerfahrungen handle, welche generalisiert und auf eine bestimmte Personengruppe angewendet werden (vgl. Heitmeyer 1995 zit. nach Oepke 2005, 119f.).

Daraus resultiert für den folgenden Diskurs, dass Integration stets das Singuläre „tilgt“, da es eine Gruppe von Menschen mit spezifischen Merkmalen als „falsch“ klassiert und normative Werte für einen Gesellschaftszusammenhang schildert, an welchem die designierte Gruppe nicht teilhaben soll (Mecheril/Thomas-Olalde 2019, 21).

Werden alle diskursiven Stränge nicht separat, sondern als ein andauernder Prozess gesehen, stellt der letzte diskursive Strang „Integration als

unmögliche Aufforderung“ das Ergebnis der vorherigen Prozesse dar. Integration, so Thomas und Mecheril-Olalde, sollen eigentlich zur Chancengleichheit führen. Dass dies aber besonders durch die strukturelle Dimension, welche jegliche Verantwortung von sich weist, nicht der Fall ist, scheint daher wenig überraschend (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde in Grimm/Schlupp 2019, 21f.). Die personelle Dimension eines Regimes wird hierbei gänzlich ausgeklammert und von den institutionellen Rahmenbedingungen in Form von Gesetzen des Staatsapparates gänzlich überlagert, sodass eine freie Entfaltung aus Sicht von Migranten überhaupt nicht möglich ist. Vielmehr werden ihnen durch Gesetze und intransparente Richtlinien stetig weitere Steine in den Weg gelegt, die ihnen die Annäherung an eine undefinierte Anpassungsgesellschaft nicht nur erschweren, sondern nehmen. Zusätzlich bringt sie das institutionelle Gefüge, das sie eigentlich schützen sollte, auch in der Zivilgesellschaft zunehmend in Verruf. Es wird ein Feindbild geschaffen und aufrechterhalten, das eigentlich nicht existiert. Das Schlimmste daran ist aber die völlige Machtlosigkeit des Individuums gegenüber dem Staatsapparat, der sich per Gesetz eigentlich zur Gleichbehandlung aller Individuen in einer Gesellschaft verpflichtet hat.

Final erklärt dieser Teufelskreis allerdings auch, warum Angstregime sowie Regime generell eine solche Stabilität aufweisen: alle Individuen kennen die Probleme und Handlungsweisen, doch niemand kann etwas dagegen ausrichten. Dies ermöglicht es dem (Angst-)herrscher, uneingeschränkte Kontrolle auszuüben. Diese „Frustration“, ausgelöst durch Kontrollverlust und Ausweglosigkeit nimmt hierbei eine omnipräsente Rolle ein. Sowohl wurde exakt diese Problematik bereits im vorherigen Kapitel „Das Regime der Lehrerbildung“ beschrieben, doch wird es auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen und in Kapitel 5 mit Hilfe von autoethnografischen Szenen verdeutlicht werden.

2.4.4.2.3 Regime im Wandel: Die Vergesellschaftungsphasen

Um einen kontextuellen Überblick zu dem Regimecharakter und Regimen generell zu schaffen, lohnt sich eine chronologische Betrachtungsweise. Mit Hilfe der zu unterscheidenden Epochen können auch gegenwärtige Regime nachvollzogen werden, da sie auf Elementen bereits vergangener Epochen und deren Regimen basieren.

Nach Veith handelt es sich dabei um „Gesellschaftliche Reporudktionsprobleme und Vergesellschaftungstheorien“ (Veith 2004, 356). In jeder der folgenden fünf Epochen seit 1890 gibt es jeweils einen anderen Vergesellschaftungsfokus, welcher mit einer zentralen Problematik einhergeht. Seit 1980 besteht dieser Fokus beispielsweise aus Reflexion des eigenen Selbst, der Selbstkonstruktion der eigenen Identität sowie der Umwelt. Konkret lässt sich das mit Angstregimen verbinden, da von den Regimen in den jeweiligen Epochen stets ein Ziel verfolgt wurde. Ein solches Ziel ist zum Beispiel die Ausübung von Kontrolle. Diese wurde ebenfalls mit Angst durchgesetzt. Unter anderem waren „Schläge“ in der Schule bis zu der Demokratisierungswelle in den 60ern noch erlaubt. Auch danach kam es häufiger zu körperlicher Gewalt zu Lasten von Schülern, obgleich Schläge dann schon verboten waren. Konkret stellt sich für jede dieser Epochen daher die Frage „Welches Ergebnis ist gewünscht?“ und „Wie wird das gewünschte Ergebnis anvisiert und mit welchen Praktiken soll das Ziel umgesetzt werden?“

Speziell Selbstreflexion und Selbstkonstruktion werden durch antiquierte Vorstellungen und Angst geschädigt. Beispiele dafür sind die bereits genannten Regime. Auch das nächste Kapitel, das sich mit „aktuellen Regimen“ beschäftigt, wird diese Problematik weiter vertiefen. In diesen Regimen wird eine „falsche Meinung“ als „Terrorismus“ und „Staatsfeindlichkeit“ deklariert und die betroffenen Personen verhaftet. Allerdings kann selbst in „hochmodernen“ und „industrialisierten Ländern“ wie Deutschland beobachtet werden, dass die Entwicklung der eigenen

Persönlichkeit nicht vollumfänglich möglich ist. In Bezug auf angehende Lehrkräfte kann dies mit Hilfe des „Regimes der Lehrerbildung“ erklärt werden (vgl. Kapitel 2.4.4.2.1). Rechtlich konnte zwar mit dem Gesetz der „Homo-Ehe“ ein wichtiger Meilenstein in der Gleichstellung sowie der freien Entfaltung der Persönlichkeit erreicht werden, jedoch ist dies gesellschaftlich nach wie vor nicht vollumfänglich akzeptiert.

Ähnliche Probleme zeichnen sich beispielsweise im Bereich Interkulturalität ab. Sowohl Parteien im Parlament als auch Teile der Gesellschaft, welche diese Parteien wählen, erstellen hierbei gemeinsam ein Angstregime gegenüber Menschen aus anderen Kulturen. Diese Angstregime sorgen wiederum dafür, dass sich Betroffene in der Gesellschaft nicht wohlfühlen und unter stetiger Angst leben. Auf diese Problematik wurde bereits in Kapitel 2.4.4.2.2 verstärkt eingegangen (vgl. Kapitel 2.4.4.2.2).

Die Vergesellschaftungsphasen zeigen den Wandel des „Regimeverständnisses“ von starren gesellschaftlichen Strukturen und totalitären Systemen bis hin zur Betonung und Förderung von Autonomie und kritischer Reflexion eines jeden Individuums (Brüsemeister 2008b, 49ff.). Zwar beginnen diese „gesellschaftlichen Reproduktionsphasen“ nach Veith (2004) erst um das Jahr 1890, doch reichen die gedanklichen Ursprünge dieser Regime viel weiter in die Vergangenheit zurück.

Aus diesem Grund soll diese Analyse bereits im 15. Jahrhundert in der Ära „vor 1890“ ansetzen. Hierbei wird es zunächst um die Personen Niccoló Machiavelli (1469-1527) sowie Thomas Hobbes (1588-1679) gehen, deren Gedanken für die Staatsführung bis heute in Regimen vertreten sind. Diese Gedanken verewigten sie in Büchern, die auch heute noch Klassiker der politischen Theorie darstellen. Das erste Buch von Machiavelli mit dem Namen „Der Fürst“ (1513) empfindet bürgerliche Tugenden wie die Nicht-Korrumpierbarkeit, Mut sowie Tüchtigkeit (virtú) als zentral. Die Kunst eines guten Regimes ist, dass der Fürst, der das Regime führt, „im richtigen Moment das Richtige sagt“ (Kreide 2019a, 15ff.). Nur dadurch schafft er sich Vertrauen seitens seines eigenen Volkes und kann ungestört herrschen. Trifft der Fürst hingegen schlechte Entscheidungen oder dient nicht mehr seinem Volk, kann es zu gewaltsamen Umstürzen kommen.

Als Machiavelli dann arbeitslos wurde schrieb er sein zweites Buch „Discorsi“ (1531). In diesem äußert er neue Gedanken darüber, wie ein Regime institutionell aufgebaut sein soll. Im Gegensatz zu Hobbes, welcher für eine Nichteinmischung plädiert, verfolgt Machiavelli das Prinzip der Nichtbeherrschung. Konkret spricht sich Machiavelli dafür aus „von allen Formen politischer Knechtschaft frei zu sein“ (ebd., 19). Darüber hinaus appelliert er an das Prinzip der Selbstregulierung, nach welchem Volksherrschaft Freiheit bedeutet. Mit dieser Freiheit ist in erster Linie die Autonomie des Landes, aber auch die der Individuen gemeint. Diese Autonomie wird in den späteren Vergesellschaftungsphasen eine zentrale Rolle spielen. Der Staat soll insofern ein Instrument des Volkes darstellen, welches kollektiv alle Interessen vereint und auch vertritt. Diesen Prozess fasst Machiavelli als eine „Überbrückung des kollektiven Egoismus“ zusammen. Proteste werden hierbei als ein notwendiges Instrument angesehen, dieses Ziel zu erreichen (vgl. ebd., 20ff.).

Trotz dessen sieht Münkler Machiavellis Theorie kritisch, denn „Geschichte ist für Machiavelli kein linearer, fortschreitender sich ständig weiterentwickelnder Prozeß, sie stellt sich ihm vielmehr als das unablässige Durchlaufen eines ewigen Kreislaufs von Ordnung und Verfall, Verfall und Ordnung dar“ (Münkler 1984, 338). In Bezug auf den Regimecharakter bedeutet das, Machiavelli glaubt nicht an ein fortwährend stabiles System, sondern empfindet ein Regime lediglich als temporäre Ordnung, welche sich durch „Zerfall“ selbstständig reformiert. Andererseits kann Machiavellis Theorie aus soziologischer Perspektive bestätigt werden, da von 1890 bis zur Gegenwart fünf verschiedene Phasen unterschieden werden können, welche ebenfalls durch geschichtliche Reformprozesse wie die beiden Weltkriege oder die 68er-Bewegung vorangetrieben wurden. Jedoch sieht Machiavelli diesen Reformcharakter eines Regimes nicht zwangsläufig in der Geschichte, sondern im „grenzenlosen Egoismus“ der Zivilgesellschaft. Kersting äußert dazu beispielsweise: „Vor dem Hintergrund der damaligen politischen Krise in Italien sind für ihn die Menschen vielmehr undankbar, korrumpierbar, verlogen, heuchlerisch, ängstlich, und raffgierig. Sie trachten stets nach dem eigenen Vorteil. Machiavelli sieht im Menschen ein „seiner Begierde

unaufhörlich expandierendes Triebwesen, das von seinen Leidenschaften rastlos vorangetrieben wird“ (Kersting 1988, 38). Genau deshalb wirbt Machiavelli trotz seiner demokratisch wirkenden Vorstellungen dafür, dass der Herrscher notfalls „mit aller Gewalt gegen die Verderbtheit der Menschen“ vorgehen soll (Günther 2000, 155; Machiavelli 2007, 66). Diese Einstellung zeigt jedoch auch die personelle Dimension seines Regimeverständnisses auf: Freie Entfaltung ist nur in einem gewissen institutionalisiertem Rahmen möglich. Andernfalls wird diese „mit aller Gewalt“ unterdrückt (ebd.). Besonders diese Strukturen der Machtverherrlichung in Italien, welche zu Teilen an totalitäre Regime erinnern und die in den folgenden Phasen Gegenstand der Analyse sein werden, sind es, welche Machiavelli bis heute von vielen Seiten Kritik einbringen (vgl. Huber 2004, 31ff.).

Hobbes und sein berühmtes Werk „Leviathan“ (1651) nehmen die Gegenposition ein und fordern die Abgabe aller Rechte des Menschen an den Staat, den Leviathan selbst. Auch Hobbes sieht die Menschen als „egoistisch“ und von Gier durchtrieben. Im Gegensatz zu Machiavelli sieht er Menschen deshalb nicht als böse, sondern lediglich in ihrem egoistischen „Naturzustand“. Diesen zu verlassen und in einen „bürgerlichen Zustand“ zu wechseln erfordert einen Vertrag – den nach Hobbes definierten „Gesellschaftsvertrag“ (Kreide 2019b, 12). Dieser kommt dadurch Zustande, dass alle Individuen einer Gesellschaft ihr „Recht auf alles“ aufgeben und zu einer „zwangfreien Kooperation“ gedrängt werden. Denn „ein Recht auf alles ist gleichzeitig ein Recht auf nichts“ (ebd., 30f.). Der Vertrag selbst ist ein Paradoxon, denn er ist weder Gesellschaftsvertrag noch Herrschaftsvertrag, jedoch beides zugleich. Er vergesellschaftet das Individuum und stellt seine Herrschaftsfunktion her. Die zweite Funktion ist die „Autorisierung des staatlichen Souveräns“, welche den Leviathan selbst legitimiert (ebd., 46). Nach Hobbes soll dieser uneingeschränkte Rechte genießen, um grenzenlose Kontrolle ausüben zu können (vgl. die Regime in Kapitel 2.4.4.2.4). Der Leviathan besitzt die Macht, eigenständig Gesetze zu erlassen, zu verändern oder gar zu annullieren. Dem Individuum kommt hierbei keinerlei Mitspracherecht zu. Die einzige Klausel zu Lasten des allmächtigen Staates ist seine augenblickliche Abschaffung, sofern er seiner Pflicht, die Bürger zu beschützen, nicht mehr nachkommen

kann.

Dass auch Hobbes Konzept stark kritisiert wurde und nach wie vor wird, scheint angesichts eines allmächtigen Staates nicht verwunderlich. Die willkürliche Ausnutzung von Macht durch uneingeschränkte legislative Kraft sowie die systematische Unterdrückung des Individuums in seiner freien Entfaltung stellen dabei die Grundpfeiler der Kritik dar. Des Weiteren sieht Fetscher ebenfalls das Problem, dass ein Staat, der bei eigener Unfähigkeit das Recht des Stärkeren reaktiviert als keinen guten Staat an, denn „geteilte Gewalten zerstören sich gegenseitig“ (Fetscher 1984 (Lev. 29), 248). Auch Bermbach charakterisiert den Leviathan aus diesen Gründen als „rigide“ und „schwach“ (Bermbach 1982, 13). Final stellt Höffe fest, dass sich Hobbes Theorie mit dem Ziel der Sicherung der freien Selbsterhaltung sowie des gesellschaftlichen Friedens fundamental widerspricht. Denn die „Theorie absoluter und ungeteilter Souveränität ist mit jener Praxis unvereinbar, der sie dienen soll“ (Höffe 1982, 31). Exakt diese Kontroverse ist es, welche in diesem Kapitel mit weiteren Beispielen analysiert werden soll. Wenn die strukturelle Dimension mittels Regulation in die personelle Dimension eingreift, widerlegt sie ihr eigens propagiertes Ziel: Die Freiheit zur persönlichen Entfaltung ohne Angst vor Repressalien.

Jedoch sind genau dies die Herrschaftsstrukturen, die in den Regimen der vorherigen Kapitel ebenfalls deutlich wurden: ein unangreifbarer Herrscher, der grenzenlose Macht ausüben kann und seine Stärke dazu nutzt, sich selbst zu legitimieren und seine Gegner zu relativieren. Besonders Hobbes Regimevorstellung wird auch in gegenwärtiger Zeit in Ländern wie China, Russland, Myanmar oder dem Tschad aktiv praktiziert. Dieser Thematik wird sich Kapitel 2.4.4.2.4 widmen.

Die erste Vergesellschaftungsphase: Kontrollierte Vergesellschaftung (1890-1980)

Die Zeit der „kontrollierten Vergesellschaftung“ wird dabei als erste Phase der Vergesellschaftung betrachtet (Veith 2004, 356). In diese Epoche fallen bekannte Persönlichkeiten wie Émile Durkheim und sein Buch „Der Selbstmord“ (1897) sowie Sigmund Freud (vgl. Veith 2002, 168). Prägend für diese Phase ist der soziale Zwang und die Innenleitung. Solidarität geschieht aus mechanischen Gründen, denn die Gesellschaft selbst wird als ein mechanisches System gesehen, für das eine „segmentäre Ordnung von mechanischen Solidarbindungen“ kennzeichnend ist (Veith 2004, 357f.). Dabei gibt es keinen Platz für individuelles Gedankengut. Die Sichtweise auf eine Gesellschaft als ein mechanisches System funktioniert nur dann, wenn alle Gesellschaftsmitglieder ihre Aufgabe erfüllen. Hierzu führt Veith aus, dass „unter dem Zwang der Gemeinschaft sich in der Psyche entwickelnden ‚sozialen Ich-Kräfte' die komplementären 'individuellen Ich-Strebungen' disziplinierend in Schach halten würden“ (ebd., 358).

Zwar wird diese Zeit von sozialem Zwang und Innenleitung geprägt, doch ergibt sich in ihr auch das Problem der Disziplin. Den Grund dafür sieht Wickert in einem schwindenden Kollektivitätsbewusstsein durch den reinen Fokus auf das eigene Selbst. Der Zustand der „Anomie“ tritt ein, welcher als „soziale Desintegration“ bezeichnet wird (Wickert 2020).

Diese „fehlende Gesellschaft“ schafft allerdings laut einer Studie von Varty nicht nur mehr Egoismus, sondern verursacht auch mehr Suizide. Damit folgt er der Theorie von Durkheim, welcher in einer Vereinsamung einen Grund zum Selbstmord sieht (vgl. Varty 2002, 55f.). Dennoch wird Durkheim beschuldigt, Statistiken falsch ausgewertet beziehungsweise wichtige Faktoren vernachlässigt zu haben. Ihm wird ein „deliberate misuse of official statistics“ vorgeworfen, weshalb es laut Varty dazu kommen könnte, Durkheim eine „insufficient sensitivity to those factors“ zu bescheinigen (ebd.). Als Beispiel nennt Varty unter anderem, dass ein Blick auf die absoluten Zahlen den Eindruck geben könnte, unverheiratete Menschen würden seltener Suizid begehen. Dabei sei aber eine differenzierte Betrachtung in mehreren

Kategorien nötig gewesen (vgl. Durkheim 1987a/t. 1951, 171, 191 zit. nach Varty 2002, 55). Dennoch verteidigt Varty Durkheim gleichzeitig, da Suizidstatistiken nicht nur „sehr fehleranfällig“ seien, sondern Durkheim auch alle Perspektiven in Betracht gezogen habe (ebd.). Varty stellt fest „Durkheim was aware that the data needed to be interpreted and that this could give rise to errors“ und „Durkheim was critical of what he saw as others misinterpretations of the statistical data“ (ebd.). Dennoch gäbe es nicht „den richtigen Weg“ zur Interpretation dieser Daten, wodurch Durkheim kein Vorwurf gemacht werden könne (ebd.).

Freuds Theorie wurde bereits in Kapitel 2.4.3 beschrieben. In Bezug auf den Regimecharakter lässt sich jedoch nach Veith festhalten, dass die Individuen durch „normative Integration“ sowie „anonymer werdende Zwänge sozialer Regeln“ dazu gedrängt werden, „ihre Triebkräfte und Affektimpulse auch ohne die Präsenz kontrollierender Gemeinschaften – also in Eigenverantwortung – in sozialen Bahnen zu halten“ (Veith 2004, 359f.). Konkret bedeutet das, es findet ein Kampf zwischen Freuds drei Ebenen (Es, Ich, Über-Ich) statt, wobei eine deutliche Neigung zu dem von Hobbes beschriebenen Naturzustand zu verzeichnen sei („Ich erfülle meine Aufgabe im System, der Rest, z.B. Normen und Werte, sind mir egal“). Allerdings stellt dies rückblickend auch den Grund dar, warum diese Epoche lange erfolgreich war. Es gab keinen gesellschaftlichen Zusammenhalt. Die Individuen lebten nur nebeneinander her und sahen sich als Maschinen, die eine Aufgabe zu erledigen haben. Der Rest war für die Individuen uninteressant, da Individualität und persönliche Freiheit in dieser Epoche ohnehin keine Rolle spielten.

Die zweite Vergesellschaftungsphase: Kontrollierende Vergesellschaftung (1918-1945)

In der Phase der „kontrollierenden Vergesellschaftung“ verlagerte sich der Fokus von der Innenleitung auf gesellschaftliche Steuerung. Der Hintergrund hierfür ist die zentrale Frage, wie die fragile Wirtschaft mit der Politik in den 1920ern und 1930ern vereinbar werden kann. Eine Steuerung der Wirtschaft sollte erreicht werden, um Krisen vorzubeugen und das aufkommende „big-business“ zu steuern (Veith 2004, 358).

Der Mensch gilt durch seine Individualentwicklung in dieser Phase als Problemlöser. Es etablierte sich ein Modell, das Individualität nicht mehr als schlecht, sondern als nützlich erachtet. Durch persönliche Präferenzen und unterschiedliche Talente wird so ermöglicht, jedes Problem zu lösen und die Wirtschaft somit ideal bedienen zu können. Prägende Theoretiker dieser Epoche sind Mead, Watson und Skinner. Mead misst besonders identitätsbildenden Prozessen durch Sprache und Kommunikation eine große Bedeutung bei. Sprache sieht er als ein „Interaktions– und Antizipationsinstrument“, das durch sprachliche Symbole eine Kommunikation durch alle Kulturen ermöglicht und damit auch als Kooperationsinstrument fungiert (Veith o.J, 5.).

Die Idealgesellschaft ist nach Mead durch allgemeingültige Regeln geprägt, durch die sich niemand diskriminiert fühlen kann oder muss. Eine offene Gesellschaft, in der alle Individuen als „Problemlöser“ auftreten, stellt somit die Grundlage für eine reibungslose Koexistenz dar. Jede Kultur besitzt dabei drei Charakteristika. Erstens wohnt jeder Kultur eine individuelle Besonderheit inne. Zweitens ist diese Kultur in die Gemeinschaft integriert und gleichwertig und drittens besitzt sie keinen absoluten Geltungsanspruch (vgl. Preglau 2001, 63f.).

Trotz dass Mead eine Leitfigur dieser Ära ist, dominierten die Theorien von Watson und Skinner den gesellschaftlichen Diskurs. Reiz-Reaktions-Schemata sowie die Konditionierung zur Steuerung des Handelns von Menschen rückten in den Fokus (vgl. Veith 2004, 359).
Dabei wurde auch ein Bezug zur sowjetischen Theoriebildung geschaffen.

Veith ergänzt dazu „kulturelles Wissen und technologische Ressourcen sollen nicht dem Zufall überlassen werden“, daher ist auch die Entwicklung einer Person „im wesentlichen eine Frage der wissenschaftlich geleiteten Beobachtung und der methodisch-systematischen Lenkung“ (ebd. 359).

Damit wichen die von nun an angestrebten Ziele stark von der freiheitlichen Gesellschaft ab, die Mead propagierte. Nach Meads Verständnis hätte es diese Art von Regimen nicht gegeben, da er sowohl Individuen als auch Kulturen als gleichwertig betrachtet und ein harmonisches Zusammenleben fordert. Das Ergebnis dieser Epoche ist jedoch nach Veith, dass die Einzelnen „in einem politisch hoch ritualisierten Alltag […] lediglich als Objekte einer fortwährenden volksideologischen Formierung wahrgenommen“ wurden (ebd.).

Interessant bei dieser Art der gesellschaftlichen Steuerung durch Konditionierung ist allerdings, dass besonders sozial Deklassierte dieses System vehement verteidigten. Den Grund dafür lokalisiert Veith in der „frühkindlichen Sozialisation“ auf das System, welches ihnen Sicherheit verleiht. Dass speziell sozial Deklassierte in der Regel konform mit einem autoritären System gehen zeigt Geulen (2007) in seiner Studie zur Sozialisationsforschung auf. Geulen konnte ermitteln, dass besonders die Arbeiterschicht großen Wert auf Disziplin, Manieren, Gehorsam und Ehrlichkeit legt (vgl. Geulen 2007, 146). Diese Erkenntnisse fußen unter anderem auf diversen Studien wie jenen von Geißler (1996). Geißler begründet diese zunächst seltsam erscheinenden Ergebnisse auf Basis der Ergebnisse von Adorno und Horkheimer. Diese stellten fest, dass ein „autoritärer Charakter anfällig“ für Propaganda und weitere Autorität ist. Dies liegt darin begründet, dass das „Ich“ (kritischer Verstand) und das „Über-Ich“ (Moral, Normen, Werte) nach Freud nicht ausreichend entwickelt sind und somit unkritische Unterwürfigkeit gefördert wird (vgl. Adorno/Horkheimer o.J zit. nach Geißler 1996, 59f.). Ein System aus gesellschaftlicher Lenkung erfüllt diesen autoritären Charakter und verleiht den Betroffenen „Sicherheit“. Das System denkt für sie, indem es ihnen Anweisungen gibt. Somit müssen „sozial Deklassierte“ weder ihr „Ich“ noch ihr „Über-Ich“ verwenden, wodurch Sicherheit signalisiert wird.

Veith konkludiert in diesem Zusammenhang: „dass die Sehnsucht der Erwachsenen nach personalen Gefolgsschaftsverhältnissen größer war als der Wunsch nach einer Veränderung“ (Fromm 1932 zit. nach Veith 2014, 360).

Die dritte Vergesellschaftungsphase: Integrative Vergesellschaftung (1945-1960)

Nachdem der zweite Weltkrieg sein Ende gefunden hatte, „erfolgt in der westlichen Demokratie eine Abkehr von derartigen Kontrollpraktiken“ (Brüsemeister 2008b, 50). Auch die Marktwirtschaft selbst sollte weniger direkte Beeinflussung erfahren und Interventionen seitens des Staates erforderten nun die Legitimation der Bürger. Damit stellt diese Phase wirtschaftlich eine Mischung aus den Wirtschaftstheorien Keynesianismus und Neoliberalismus dar (vgl. Baade/Pätzold 2008, 170ff.; Kromphardt 2004, 176ff.). Obgleich sich Meads Visionen in der vorherigen Vergesellschaftungsphase nur prekär umsetzen ließen, ist die Weltbevölkerung durch den zweiten Weltkrieg gereift. Neben der Einführung des Grundgesetzes auf nationaler Ebene sowie der Etablierung der NATO und anderen transnationalen Bündnissen stehen Kommunikationsbereitschaft und Engagement in dieser Phase als Leitsäulen des gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Ein wesentlicher Vertreter dieser Epoche ist Talcott Parsons. Nach Parsons soll die Sozialisationstheorie Sozialstrukturen mit den „neuen Werten“ in Verbindung bringen. Parsons vertritt die Ansicht, dass sich soziale Normen und Gesellschaft selbst nur durch Freiheit sowie auf einem gemeinsamen, nicht staatlichen Wertfundament aufbauen können (vgl. Veith o.J, 9). Als humanes Vorbild sieht Parsons dabei die US-Gesellschaft, da sie ohne äußere Repressionsmittel auskomme und ordnungspolitisch durch die Integration aller Individuen in Verbindung verallgemeinerter Werte innerlich und äußerlich stabil sei (vgl. ebd.).

Die Internalisierung von Werten erfolgt durch sozial-affektive Bindungen, in erster Linie jene zu den Eltern. Hierbei werden grundlegende

Werte nicht nur erlernt, sondern durch das Familienmilieu ebenfalls vermittelt. Später müsse es nach Parsons aber zu einer Loslösung von den primären Bezugspersonen kommen, um eine vollständig individualisierte Persönlichkeit überhaupt erst entwickeln zu können. Hierzu stellt Parsons klar: „Insofern wirkt der Sozialisationsprozeß sowohl in Richtung einer schrittweisen Vergesellschaftung durch generalisierende Rollenübernahme und Wertverinnerlichung als auch in Richtung einer sukzessiven Individuation durch die spezifizierende Reorganisation der Objektbeziehungen“ (Parsons 1964 zit. nach Veith o.J, 9).

Interessant ist jedoch, dass bei Parsons selbst ein Paradigmenwechsel über die Zeit erfolgte. Geulen zitiert Parsons 1951 zu dem selben Sachverhalt. Hierbei kritisierte Parsons stark, dass es im Zuge der Sozialisation nur zu einer „Einnischung“ innerhalb der Klassengesellschaft komme sowie Normen und Werte lediglich schichtspezifisch „gelernt“ und „reproduziert“ würden. Dadurch erfolge eine starke Einschränkung in den Bereichen Individualität und Autonomie (vgl. Parsons 1951 zit. nach Geulen 2007, 149). Dreizehn Jahre später scheint Parsons diese Ansicht geändert zu haben, da er nun laut Veith voraussetzt, dass „das individuelle Autonomiestreben in offenen Gesellschaften universalistisch rückgebunden und institutionell gesichert ist“ (Parsons 1964 zit. nach Veith o.J, 9). Diese Grundbedingung muss allerdings auch in Bezug auf Werte gelten. Denn „nur dort, wo solche generalisierungsfähigen kultruellen Wertideen im Gesellschaftssystem institutionalisiert sind, können über Praktiken des sozialen Handelns im Sozialisationsprozess systemische Reproduktions– und soziale Integrationserfordernisse erfüllt werden und gleichzeitig personale Autonomiespielräume entstehen“ (Veith 2004, 361). Jedoch räumt Parsons selbst 1964 noch ein, dass all diese Autonomiespielräume selbstverständlich nur im Gefüge der Erfüllung der eigenen Rolle sowie den damit verbundenen Rollenerwartungen zu sehen seien (vgl. ebd.).

Komplementiert wird dieses Weltbild von einem zweiten wichtigen Vertreter dieser Zeit: dem Psychoanalytiker Erik. H. Erikson. Nach Erikson sind das Ziel Menschen, „die ihre Umwelt handelnd gestalten“, indem ihre „Ich-Stärke“ und „Ich-Identität“ das „Bollwerk gegen die Anarchie“ bilden

(Frey 2009, 29; Darmstädter/Mey 1998, 3). Damit vertritt Erikson einen psychoanalytischen Ansatz, der an Leitideen von Sigmund Freud anschließt. Diese „Stärken“ und schlussendlich das „Bollwerk gegen die Anarchie“ müssen allerdings erst entwickelt werden. Die Identität entspricht dabei Freuds Triebwünschen, den Anerkennungsbedürfnissen nach Charles Taylor sowie sozialen Umgangserfahrungen nach Axel Honneth in Abhängigkeit mit Situation und Zeit (vgl. Veith o.J, 10). Alle Individuen lernen nach Erikson altersgebunden, problematische Situationen zu lösen. Dies geschieht mit Hilfe „phasentypischer Aktivitätsmuster“ in allen acht Phasen der menschlichen Entwicklung (Erikson 1950 zit. nach Veith o.J, 10). Diese reichen vom Konflikt „Urvertrauen gegen Misstrauen“ (1-2 Jahre) bis hin zu „Integrität gegen Verzweiflung und Lebensekel“ (41 Jahre und älter). Das Individuum fechtet kontinuierlich neue Kämpfe mit sich aus und vergesellschaftet sich immer wieder selbst durch die Lösung dieser altersspezifischen Problemen. Somit könnte geschlussfolgert werden, dass jeder dieser acht Kämpfe ein eigenes persönliches Regime darstellt, in welchem sich jedes Individuum eigenständig zurechtfinden und eine Entscheidung treffen muss (personelle Dimension).

Durch jede Entscheidung, die das Individuum trifft, verändert sich aber auch gleichzeitig das personelle Regime, in dem es sich befindet. Speziell die frühe kindliche Phase kennzeichnet Erikson dabei als zentral, da die „früheren Konfliktlösungen und Konflikte auch das spätere Verhalten beeinflussen“ sowie die „Entwicklung der Gefühle von Autonomie und Initiative, die dann in das Bewusstsein des Kindes, etwas hervorbringen zu können, übergehen und sich im Jugendalter im Identitätsbewusstsein konsolidieren“ (Veith o.J, 10). Dies ist unter anderem für die Studien von Geißler (1996) und Geulen (2007) relevant, nach welchen speziell sozial Deklassierte an autoritär geprägten Systemen festhalten. Aus Eriksons Sicht könnte formuliert werden, dass der „Entwicklung der Gefühle von Autonomie“ nicht genug Spielraum gegeben wurde, sodass es zu einer Einschränkung der kognitiven Leistungsfähigkeit und damit unterwürfigem Gehorsam kommt (ebd.). Besonders aus diesem Grund vertreten Parsons und Erikson daher die Sichtweise, dass Kommunikation, Individualität und kritisches Denken gefordert sind, um ein friedliches

angstfreies Zusammenleben zu ermöglichen.

Die vierte Vergesellschaftungsphase: Die autonomisierende Vergesellschaftung (1960-1980)

Auf der dritten Vergesellschaftungsphase aufbauend nimmt die „autonomisierende Vergesellschaftung“ zwischen 1960 und 1980 verstärkt die Handlungsfähigkeit in den Blick, bezieht dabei dennoch soziale Interaktion als notwendiges Kriterium mit ein. Die bekanntesten Theorien in dieser Phase stammen von Habermas und Piaget.

Historisch gesehen öffnet sich der Markt weiter, nachdem das Kriegsende bereits über ein Jahrzehnt in der Vergangenheit liegt und transnationale Bündnisse geschlossen wurden. Daraus resultiert neben einer Marktöffnung auch eine gesteigerte Sensibilität für die Entwicklung einer eigenen persönlichen Identität. Parsons Theorie wird als „harmonische Fiktion“ beschrieben, da durch die immer stärker werdende Individualisierung von Arbeitsplätzen keine allgemeingültigen Regeln mehr existieren, die nach Parsons Theorie sinngemäß den „Kleber der Gesellschaft“ bilden (Veith 2004, 361). Hierzu äußert Habermas: „soziales Handeln geht nicht mehr vollständig im Rollenhandeln auf“, allerdings eröffnet das die Möglichkeit der Bildung einer reflexiven „Ich-Identität“ (Habermas 1974 zit. nach Veith 2004, 362).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass jede Situation von nun an ein neues Handlungsmuster erfordert. Daher erscheint es in Bezug auf die Sozialisation nicht verwunderlich, dass durch individuelle Situationen auch eine „individualisierende Vergesellschaftung“ erfolgt. Hierzu bezieht sich Veith auf Geulen und konstatiert die Stärkung des Erwerbs von „generalisierten Handlungsfähigkeiten“, welche individualisierte Situationen vereinfachen können (Geulen 1977; Hurrelmann/Ulrich 1980; Hurrelmann 1983 zit. nach Veith 2004, 362). Dabei kommt besonders der „personalen Autonomie“ eine tragende Rolle zu, da sie nicht nur die flexible Ausübung des Berufs erleichtert, sondern ebenfalls die persönliche Entwicklung in Bezug auf das Rollenhandeln fördert. Dies liegt laut Geulen im Wesentlichen daran, dass „jedes Unternehmen eine neue Sozialisation“ erfordere, welche er als „andauernde Resozialisation“ bezeichnet (Geulen 2007, 155).

Damit eine „autonomisierte Vergesellschaftung“ funktioniert, ist es nach Habermas notwendig, einen „herrschaftsfreien Diskurs“ zu etablieren, der sowohl persönliche Entwicklung als auch Rollenhandeln nicht nur toleriert, sondern explizit fördert (Schütz 1995, 78). Habermas kritisiert das Konzept von Rationalität zur Erreichung der Ziele in Bezug darauf, dass moralische Werte vernachlässigt werden. Auch normative Ansätze empfindet er als zu eng: „Erstens trage er den anderen Weltbezügen, die im Handeln auch immer gegeben sind, nur unzureichend Rechnung. Zweitens berücksichtige er nicht, „dass die Normen das Resultat von kommunikativen Verständigungsprozessen sind“ (Greve 2009, 102). Das bedeutet, dass besonders die Werte, denen wir uns verschreiben, ein Resultat aus kommunikativen Prozessen darstellen. Habermas kritisiert daher den „Egoismus“ sowie die Rationalität des Handelns ohne entsprechenden Einbezug solcher Werte. Nur weil etwas rational mit einer bestimmten Methode zu erreichen ist, muss dies lange nicht der „richtige Weg“ sein, so Habermas Argument.

Auch im Interview bestärkt Habermas diesen Punkt und stellt fest, dass stets „das beste Argument“ ohne Zwang gewinnen solle. Vernunft regiere dabei über Nützlichkeit, denn „dieses Stück detranszendentalisierter Vernunft bildet den Boden des kommunikativen Handelns: Es liegt der Koordinierung der Handlungen von Interaktionsteilnehmern, von denen jede ihre eigenen Pläne verfolgt, zugrunde, ist also für Vergesellschaftung überhaupt konstitutiv“ (Krüger/Demmerling/Habermas 2016, 808).

Habermas Regimeverständnis basiert daher auf Reflexivität statt gedankenlosem Folgen. Seinem Herrschaftsverständnis liegen linguistische Theorien zugrunde, welche ebenfalls von einer Dreiteilung ausgehen: Dem Adressaten, der Botschaft mit Kontext sowie dem Adressierten. Bekannte Beispiele hierfür sind die Modelle zur Kommunikation von Ogden und Richards („The semiotic triangle“) sowie Karl Bühler („The organon model“) (Lipka 2002, 57f.). Der essentielle Fokus liegt hierbei nach Habermas auf dem „überschießenden semantischen Gehalt“ einer Konversation, die sich darin begründet, jedes Individuum jeden Alters in einer Interaktion als gleichwertig zu betrachten und daher auch die gleichen Rechte zuzugestehen. Dies müsse allerdings ohne Machtausübung eines übergeordneten Interaktionsteilnehmers,

zum Beispiel Kind – Eltern, geschehen (vgl. Krüger/Demmerling/Habermas 2016, 807).

Dass Habermas nicht nur seiner Theorie, sondern auch seinen Wertevorstellungen treu ist, musste er vor wenigen Tagen [Anfang Mai 2021] beweisen. Die Vereinigten Arabischen Emirate ehrten Habermas jüngst mit dem „Sheikh Zayed Book Award“, welcher mit 225.000 Euro dotiert ist (Weisflog 2021). Dennoch lehnte er diesen ab, da er sich weder als Propagandafigur für die Vereinigten Arabischen Emirate ausnutzen lassen möchte, noch die Werte in dieser Region mit den in seiner Theorie proklamierten Vorstellungen von uneingeschränkter Freiheit einhergehen (vgl. ebd.).

Habermas möchte sich nicht von einem Regime fremdsteuern lassen. Kritik kommt dabei nicht nur aus den Vereinigten Arabischen Emiraten selbst, sondern auch vom katholischen Bischoff Paul Hinder, welcher bezeugt: „im arabischen Raum gelte Gastfreundschaft als etwas Heiliges. Eine Einladung auszuschlagen, sei eine Beleidigung, außer es könnten schwerwiegende Gründe angeführt werden. Mit der nachträglichen Verweigerung riskiere der Philosoph, die aufklärende Macht des kritischen Wortes‘ zu schwächen, das dank Übersetzungen auch in den arabischen Raum hineinwirke und sogar von Monarchen willkommen geheißen werde“ (Deutschlandfunk 2021). Ob Habermas bei dieser Entscheidung bleibt steht jedoch noch aus.

Piaget ergänzt diese Ausführungen psychologisch mit seiner Theorie der „kognitiven Entwicklung“ und des „genetischen Lernens“ (Trexler-Walde/Luong/Bassara-Stachowiak 2005, 1; Hecker o.J, 1f.). Seine Theorie besteht aus zwei Tendenzen: Die Tendenz zur Adaption, bestehend aus Assimilation (Verhaltensanpassung) und Akkomodation (Verhaltensänderung) sowie der Tendenz zur Organisation (Integration eigener Prozesse in bereits kohärente Systeme) (vgl. Lütjen 2012, 3f.). Assimilation und Akkomodation bilden kognitive Systeme aus, die im Prozess der Integration angewendet werden (vgl. Piaget 2003, 53ff.). Durch Rückmeldung über unser Verhalten zu jeder Phase des Lebens setzen sich Denkprozesse in Gang. Dies stellt nach Piaget den Anfang von Reflexion dar.

Dennoch wird hierbei von einem psychologischen Standpunkt aus ein

Regime errichtet. Das Individuum befindet sich dabei im Spannungsfeld des Prozesses zwischen Assimilation und Akkomodation, welche maßgeblich durch den politischen und gesellschaftlichen Diskurs geprägt sind (z.B. „Was ist noch sagbar und was nicht?“; „Was ist „gutes“ oder „richtiges“ Verhalten?). Im Rahmen der Vergesellschaftungsphase der Autonomie muss daher an das Individuum appelliert werden, im Spannungsfeld zwischen Assimilation und Akkomodation nicht gänzlich fremdbestimmt zu werden. Autonomie und Individualität erfordern Abweichungen von gesellschaftlich routinierten Verhalten. Besonders im Kontext von Habermas Leitgedanken darf keine Beeinträchtigung der Individualisierung durch die strukturelle Dimension erfolgen. Vielmehr muss das Individuum im Spannungsfeld zwischen Assimilation und Akkomodation eine reflexive Bewertung des eigenen Handelns vornehmen, um zu eigenen, „autonomen“, Ergebnissen und damit auch autonomen Handlungsperspektiven zu gelangen.

Diese autonomen Handlungsperspektiven zu erlangen stellte unter anderem eine wesentliche Forderung der in dieser Zeit stattfindenden „68er-Bewegung“ dar. Bis zur Demokratisierung und der „Demokratiewelle 1968“ waren Bildungsinhalte sehr stark an staatliche Richtlinien gekoppelt und das Regime nutzte seine hegemoniale Stellung zur Erhaltung der Kontrolle über die Zivilgesellschaft aus. Alles hatte seinen designierten Platz, besonders Individuen. Schichtwechsel waren beinahe ausgeschlossen. Mit dieser „Kulturrevolution 1968“, wie sie beispielsweise von von Lucke genannt wird, änderte sich dies jedoch gravierend (von Lucke 2016; von Lucke 2018). Nach Stoltenberg kehrte mit 1968 „ein anderer Geist“ in das Land ein (Stoltenberg 2018, 1). Auch Reinecke und Goffart diskutieren darüber, ob 1968 den zugeschriebenen Einfluss gehabt hat oder es sich hier möglicherweise um eine Überbewertung dieser Chiffre handle (vgl. Goffart/Reinecke 2018, 2). Dennoch kommen sie zu dem Ergebnis, dass es hierfür zweierlei bedarf: Sowohl die Zivilgesellschaft, aber auch das Land mussten bereit für einen Umbruch sein.

Die 1968er-Bewegung war hierfür das „Enzym“, das nötig war, um die starren Strukturen der Postmoderne aufzubrechen (ebd.). Denn obgleich das NS-Regime gescheitert und bereits zwei Jahrzehnte in der Vergangenheit lag, herrschten die starren Strukturen durch das Personal, die strukturelle

Dimension, nach wie vor (vgl. Knütter 1961, 208 zit. nach Rieker 2006, 246). Dieser „Aufstand der Intellektuellen“ nach Verfürth sorgte nach Reinecke dafür, dass „keine Autorität mehr selbstverständlich“ war (Verfürth 2018, 3; Goffart/Reinecke 2018, 2). Daher scheint es nicht verwunderlich, dass Knobloch 1968 als die „Endmoräne der bildungsbürgerlichen Hegemonie“ bezeichnet (Knobloch 2018, 307).

Die fünfte Vergesellschaftungsphase: Reflexive Vergesellschaftung (seit 1980)

Auf dem Fundament der vorherigen Vergesellschaftungsphase baut auch die letzte Vergesellschaftungsphase, die „reflexive Vergesellschaftung“, auf. Essentiell dabei ist, dass diese Phasen ineinander übergehen und somit nicht immer eine strikte Trennung getroffen werden kann. Dies ist besonders der Fall, da die Theorien zumeist auch aufeinander aufbauen oder sich aufeinander beziehen (zum Beispiel die Bezeichnung von Parsons Theorie als „harmonische Fiktion“).

Da diese Vergesellschafungsphase auf Basis des aktuellen Diskurses geführt wird, sollen aktuelle Studien zu Rate gezogen werden. Besonders die Auswirkungen der „68er-Bewegung“ können in dieser Phase nun besser beurteilt werden. Die vorherige „autonome Vergesellschaftung“ stellt dabei die einzige Phase dar, in welcher ein radikaler gesellschaftlicher Umbruch nicht zum Ende einer Phase führte, sondern sie maßgeblich prägte. Doch wie sehen diese Effekte aus?

Die emanzipatorischen Hoffnungen der 68er-Bewegung verflüchtigen sich, stattdessen gerät der Wechsel von der Industrie– zur Dienstleistungsgesellschaft in den Fokus. Diese erstreckt sich durch zunehmende globale Vernetzungen über die gesamte Erde (vgl. Brüsemeister 2008b, 51). Jedoch zeichnen sich dadurch auch sichtbare Schäden an der Umwelt ab. Die Ära, in der das autonome Individuum „Herr der Lage“ ist, hat durch die immer komplexeren Strukturen der Globalisierung ihr Ende gefunden. Stattdessen liegen die Hoffnungen erneut auf einem „eigenständig sozialem System“, welches einerseits die Individualität fördert, gleichzeitig aber einen Referenz– und Handlungsrahmen für alle Individuen etabliert (vgl.

ebd., 363).

Da aber eben jene Systeme mit all ihren unterschiedlichen Bürgern zu komplex sind, um sie ganzheitlich zu verstehen, deutet Veith die Notwendigkeit einer „Komplexitätsreduktion“ an. Durch eben diese Komplexitätsreduktion warnt Hall allerdings davor, dass dies zur Etablierung eines falschen Weltbildes aus Basis von fehlerhaften Stereotypen führen könne (vgl. Hall 2007, 257ff.). Trotz dessen sorgt diese vielschichtige Welt nach Veith dafür, dass eine „reflexive Selbstsozialisation“ durch fortwährende Kontakte mit unterschiedlichen Persönlichkeiten nicht nur angestoßen, sondern aktiv gefördert wird. Abschließend merkt Veith jedoch an, dass unter der Förderung von subjektiver Performanz gleichzeitig die „soziale Integration als Inklusionsbeziehungen“ leidet, da sie durch die Vielschichtigkeit aller Personen unspezifischer wird. Dies lässt sich ebenfalls mit Thomas und Mecheril-Olalde erklären, welche in Bezug auf die Anpassungsgesellschaft fragen: „Welche Anpassungsgesellschaft?“ und somit die zentrale Leitfrage für die heutige Zeit formulieren (Brüsemeister 2008b, 51ff.; Veith 2004, 362f.).

Beantwortet wird diese Frage zu Teilen von aktuellen Diskursen, welche sich verstärkt damit auseinandersetzen, wie alle Individuen gemeinsam in friedlicher Koexistenz leben können. Dafür wird neben dem gewünschten autonomen Regime ein verstärkter Blick auf die Sozialisationsinstanzen geworfen, welche maßgeblich am Prozess der Individualisierung beteiligt sind. Aus den Sozialisationsinstanzen lässt sich ebenfalls ableiten, dass jede Sozialisationsinstanz selbst ein eigenes personalisiertes Regime darstellt. Mit Blick auf Rippl werden hierbei vier Sozialisationsinstanzen differenziert: Die Familie, die Schule, die Peers sowie die Medien (vgl. Rippl 2008, 48).

Folgt man Geulens Auffassung, so gibt es neben den bereits genannten Sozialisationsinstanzen noch eine Fünfte: die berufliche Sozialisation. Geulen (2007) begründet diesen Gedanken mit der Ausformulierung einer „beruflichen Identität“. Beispielsweise sei ein Auszubildender, welcher gerade neu in das Unternehmen gekommen ist, zumeist schüchtern und dadurch empfänglicher für Subordination (vgl. Geulen 2007, 154f.). Dies sorge dafür, dass diese Person alles mit sich machen lasse, auch die Degradierung zum Kaffee kochen. Dementsprechend lässt sich hierbei ebenfalls aufzeigen, dass ein Regime auch

nicht notwendigerweise ausgesprochen werden muss, um zu existieren. Zentral ist hierbei die Konventionalität eines Sachverhalts. Auf Basis vorheriger Erfahrungen ist bekannt, dass Auszubildende zumeist einen schweren Stand haben und ähnlich wie Praktikanten für Aufgaben eingesetzt werden, die andere Mitarbeiter nicht übernehmen wollen.

Zentrale Bedeutung besitzt in diesem Prozess, dass diese Sozialisationsinstanzen zwar einen kumulierten Effekt aufweisen, jedoch einen unabhängigen Wirkungsbereich besitzen. In Anlehnung an Geulen (2007) könnte zum Beispiel formuliert werden, dass die berufliche Identität stark von der eigenen Identität abweicht, da innerhalb der Familie ein anderes Regime durch eine veränderte Rollenverteilung herrscht (strukturelle Dimension). Dadurch ergibt sich nicht nur ein vollständig individualisierter Sozialisationsprozess für jedes Individuum (persönliche Dimension), sondern ebenfalls die Problematik eines „störungsanfälligen Regimes“. Die Sozialisationsinstanzen sind besonders deshalb störanfällig, da ein Handlungsimpuls bereits eine große Änderung anstoßen kann. Auffällig ist dabei besonders, dass bestehende Probleme oftmals mit den Vergesellschaftungsproblematiken der vorherigen Epochen übereinstimmen. Geißler (1996) widmet sich in diesem Kontext beispielsweise der Störung von Familien. Speziell die Familie hat als ein eigenes Regime durch den Erziehungsstil die Möglichkeit, institutionell, also durch Verbote, die persönliche Freiheit des Kindes (personelle Dimension) zu reglementieren (vgl. Geißler 1996, 59f.). Geißler stellt dabei ebenfalls fest, dass ein von Autoritarismus und Konventionalismus geprägter Erziehungsstil besonders häufig zu Spannungen innerhalb der Familie führt. Dies lässt sich damit begründen, dass ein autoritärer Erziehungsstil ebenfalls ein Angstregime verkörpern kann, indem zumeist der Vater als distanzierte, aber überaus strenge und sogar gewalttätige Leitfigur wahrgenommen wird (vgl. ebd., 60).

Konkret werden in Verlauf dieses Prozesses Normen verinnerlicht, aber nicht moralisch hinterfragt. Ein möglicher Grund wird von Adorno und Horkheimer wie folgt angeführt: „autoritärer Charakter ist anfällig für Propaganda“, da das „Ich“ (kritischer Verstand) und das „Über-Ich“ (Moral, Normen, Werte) mangelhaft entwickelt sind (vgl. ebd.; Kapitel 2.4.4.2.1).

Allerdings sind Konzepte wie Selbstreflexivität jene, die besonders in der jetzigen Epoche seit 1980 gefördert werden sollen und diesen Konzepten daher fundamental widersprechen.

Dennoch zeigen die Studien von Geißler, Geulen und Grob auf, dass diese Situationen auch heute noch häufig die Realität widerspiegeln. Beispielsweise konnte Geißler aufzeigen, dass 20-28% der Persönlichkeit eines Individuums ausschließlich durch den Erziehungsstil, also latente politische Sozialisation, geprägt wird. Als Negativbeispiele nennt Geißler unter anderem die Entwicklung rechtsextremen Gedankenguts sowie Frauenfeindlichkeit, welche durch elterliche Ansichten vermittelt beziehungsweise „sozialisiert" werden können (ebd.). Auch die Ergebnisse von Grob (2005) untermauern dies. Seine Studie zur intergenerationellen Transmissionskraft konnte aufzeigen, dass je weniger Diskurs in einer Familie herrscht und je stärker das Familienmilieu ausgeprägt ist, desto wahrscheinlicher wird das Kind zu einem „Lemming" erzogen. Zentral ist nach Grob hierbei nur, dass eine „gute Eltern-Kind-Beziehung" herrscht, damit beispielsweise autoritäre Ideologien übernommen werden (Grob 2005, 43f., 48ff.). Für diese Situation könnte für den Regimecharakter geschlussfolgert werden, dass die strukturelle Dimension die personelle Dimension vollständig überlagert und die Kinder mittels eines autoritären Erziehungsstils zu unreflektierten Abbildern ihrer Eltern mutieren. Gleichzeitig bildet diese Situation ebenfalls ab, dass dies zwar seitens der Eltern bewusst ausgeübt werden kann, von den Kindern jedoch durch die Konventionalität erst gar nicht wahrgenommen wird. Nach Geißler würde dadurch die „retroaktive Sozialisation" im Erwachsenenalter verhindert (Geißler 1996, 54).

Neben den aktuellen Diskursansätzen von Geißler, Grob und Rippl zielt Geulens Analyse verstärkt auf die Entwicklung von Selbstreflexion ab, welche in Geißler durch einen autoritären Erziehungsstil verhindert wird. Hierfür differenziert er zunächst zwischen zwei soziologischen Theorieansätzen: den Anlagetheoretikern und den Umwelttheoretikern. Die Anlagetheoretiker implizieren, dass Ungleichheiten und Klassenstrukturen „natürlich" und unveränderbar sind. Demnach sei genetisch vorbestimmt, wer „leitet" und wer „folgt" und damit auch, wer die Fähigkeit zum selbstreflektierten Handeln

erwirbt. In Bezug auf den Regimecharakter würde das ebenfalls aussagen, dass die soziale Ordnung unumkehrbar ist und sich Individuen mit ihrem designierten Platz innerhalb des Systems, der Gesellschaft, arrangieren müssen (vgl. Geulen 2007, 139f.). Die Umwelttheoretiker hingegen argumentieren progressiver und sehen die menschlichen und gesellschaftlichen Unterschiede in veränderbaren Faktoren wie der Bildung begründet (ebd.). Im Zeitalter der Selbstreflexion argumentiert Geulen daher im Sinne der Umwelttheoretiker und wirbt für Autonomie und Fortschritt.

Geulen sieht die Sozialisationsinstanzen als wandelbare Variablen, welche gemeinsam die Sozialisation eines Menschen und damit nach Rippl die „Entwicklung der Persönlichkeit“ verkörpern (Rippl 2008, 445). Zwar sieht sich Geulen mit dem Argument konfrontiert, dass Sozialisation im Gegensatz zur Erziehung ein lebenslanger Prozess ist und ein Beruf nicht von Geburt an ausgeübt wird. Andererseits lässt sich ebenfalls argumentieren, dass jede Person innerhalb ihres Berufes eine „berufliche Identität“ entwickelt, die von der persönlichen Identität abweichen kann (Geulen 2007, 155ff.). Das liegt daran, dass auch das Berufsleben in Regimen gegliedert ist. Egal ob ein Angestellter, der dem Chef Bericht erstatten muss, ein Lehrer, der dem Schulleiter untersteht oder der Schulleiter selbst, der dem Land untersteht. Beinahe alle Stellen gleichen sich darin, dass in der hierarchischen Ordnung mindestens eine Person oder eine Institution der eigenen Position übergeordnet ist.

Durch institutionelle Richtlinien wie Arbeitsanweisungen, Curricula oder Leitfäden wird die personelle Dimension, die eigene Persönlichkeit, beeinflusst. Das Individuum wird in eine Rolle gedrängt und mit durch die Globalisierung immer individualisierteren Rollenerwartungen konfrontiert (vgl. Kapitel 2.4.4.2.2). Andererseits wird stetig mehr Autonomie und freies Handeln gefordert, wodurch sich das Individuum in einem immer stärkeren Spannungsfeld zwischen Autonomie und Reglementierungen befindet. Ein geeignetes Beispiel hierfür ist die innovative Nutzung eines bekannten Songs seitens einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst im Zuge eines Unterrichtsbesuchs. Im Referendariat werden angehende Lehrkräfte mit Forderungen überschüttet, den Unterricht so innovativ, vielschichtig und

abwechslungsreich wie möglich zu kreieren, um das beste Lernergebnis bei den Schülern zu erzielen. Folgt eine angehende Lehrkraft diesen institutionellen „Anweisungen“, wird sie von eben jener Seite direkt bestraft. Diesen Vorfall zeigt Riegger in seinem Fallbeispiel auf, in welchem eine angehende Lehrkraft für eine innovative Interpretation eines Liedes gerügt wurde (vgl. Riegger 2015, 15f.; Kapitel 2.4.4.2.1).

Als Fazit kann somit formuliert werden, dass der Mensch im Verlauf von mehreren Vergesellschaftungsphasen von einem Objekt zu einem Subjekt transformiert wurde. Während sich beispielsweise die ersten beiden Vergesellschaftungsphasen konkret der Mechanisierung des Individuums sowie der Ausübung von Kontrolle über es widmeten, zielt speziell die reflexive Vergesellschaftung auf eine ganzheitliche Individualisierung ab. Die daraus resultierende Vielschichtigkeit von Jobs und den Individuen selbst führt allerdings ebenfalls zu Problemen. Die strukturelle Dimension konkurriert und kollidiert zunehmend mit der personellen Dimension, da die freie Entfaltung der Individuen durch Gesetze begrenzt und reglementiert wird. Kommen Individuen der „Aufforderung“ nach Individualität nicht nach, zieht dies zumeist negative Konsequenzen nach sich. In allen Stellenbeschreibungen wird inzwischen gefordert, innovativ zu sein und immer neuen Herausforderungen mit vielschichtigen und kreativen Lösungsansätzen zu begegnen. Nur so könne ein Unternehmen erfolgreich sein und das Team zusammenwachsen.

Wird dieser Forderung jedoch nachgekommen, werden Individuen für ihre Kreativität und die Suche nach neuen Wegen getadelt, weshalb sich auch bei neuen Diskursen fragen lässt, wie weit die Forderung von Autonomie und Reflexivität eigentlich reicht. Die strukturelle Dimension scheint nicht nur die Oberhand zu gewinnen, sondern sich auch aktiv durchzusetzen, um eben jene personelle Dimension, die freie Entfaltung des Individuums, aktiv zu verhindern oder zumindest einzugrenzen. Eine detaillierte Erklärung wird in Kapitel 2.4.4.2.5 folgen.

2.4.4.2.4 Aktuelle politische Angstregime

Anschließend an die letzte Vergesellschaftungsphase aus Kapitel 2.4.4.2.3, die reflexive Vergesellschaftung, zeichnen sich auch im derzeitigen politischen Diskurs Regime ab, die diese Serie an Kapiteln zum Charakter von Regimen vervollständigen. Dafür möchte dieses Kapitel auf kontemporäre Angstregime eingehen, die den gesellschaftlichen, vor allem aber den politischen Diskurs prägen. Auch in den folgenden Beispielen sind die in den vorherigen Kapiteln ausgeführten Motive Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung, Intransparenz und Angst immanent. Dies soll mit Hilfe der aktuellen Situationen in China sowie dem Tschad dargelegt werden.

Die Volksrepublik China, welche auf Epochen des Grauens wie den Maoismus zurückblickt, wollte sich zum Ziel setzen, „vom Volk gesteuert“ zu sein. Dass dies allerdings nicht mehr als ein fiktiver Traum ist, wurde spätestens 2018 klar. Chinas Präsident Xi Jinping nutzte seine Vormachtstellung im Volkskongress, um Präsident auf Lebenszeit zu werden. Ursprünglich ist in China eine Amtszeit von 5 Jahren vorgesehen gewesen (vgl. Giesen 2018). Seitdem setzt sich Xi Jinping aktiv dafür ein, das Volk zu „beherrschen“. Kritiker werden im Internet zensiert, kritische Webseiten durch die chinesische Regierung verboten. Seit 2018 erlaubt China nur noch Internetseiten, die von der chinesischen Regierung lizensiert und zumeist auch kontrolliert werden. Oppositionelle Meinungen werden als „Rebellion gegen das System“ verstanden (Spiegel 2018). Auch 2019, am 70. Jahrestag der Volksrepublik, gab die chinesische Führung an, „demokratische Freiheiten passen nicht zu China“ (Deuber 2019). China ist ein Musterbeispiel dafür, dass die strukturelle Dimension aktiv und offensichtlich die personelle Dimension unterdrückt. Nach Deuber geschieht dieser „Überwachungsstaat“ nur aus einem Motiv: Angst (ebd.). Im Gegensatz zum Regime der Lehrerbildung geschieht dies aber offensichtlich und nicht unter dem Deckmantel einer Ausbildung. Hinzukommt, dass in Ländern wie China und Japan eine andere Weltanschauung dominiert. Während in westlichen Ländern, unter anderem Deutschland, die individuelle Freiheit propagiert wird, zählt in einigen

asiatischen Ländern nur das Kollektiv (vgl. Bredella 2010, 100f.). Daher fürchtet sich der größte Teil der chinesischen Bevölkerung umso mehr, für ihre persönliche Freiheit zu demonstrieren. Das Regime siegt.

Dennoch herrscht diese Zensur und Kontrolle nicht nur im Internet, sondern auch auf den Straßen. China ist das Land mit den meisten Überwachungskameras weltweit. Alleine in Taiyuan gibt es 465.255 Kameras auf 3.891.127 Einwohnern. Das bedeutet im Durchschnitt gerundet 120 Kameras pro 1000 Einwohner. Die chinesische Regierung kündigte indes bereits an, die Kameraüberwachung unter dem Deckmantel von „Schutz", „Kontrolle" und „Sicherheit" noch weiter zu fördern. Letztlich spiegelt dieses Verhalten aber auch die allgemeine Politik in China wider: die Kontrolle des Kollektivs durch die Regierung.

Sollte es dennoch „Aufständige" in China geben, die für Menschenrechte und individuelle Freiheit auf die Straße gehen, werden diese umgehend verhaftet. Auch dieses Jahr wurden im Januar 53 Aktivisten festgenommen, die aktiv für mehr Demokratie eintraten. Damit setzt sich der Trend des letzten Jahres fort. Auch der Redelsführer der demokratischen Bewegung, Lee Chi-Yung, welcher im Juli 2020 an einer inoffiziellen Vorwahl der Demokraten kandidierte, wurde mit einigen anderen Leitfiguren und Aktivisten verhaftet (vgl. Voigt 2021). Die Regierung wirft ihnen einen „Komplott" vor, der zum Ziel habe, die Regierung zu stürzen (Dannoritzer/Klauth 2020). Dieses wiederkehrende Motiv der „Sicherung" zu Lasten der Bevölkerung taucht stets als Begründung für jedes abweichende Verhalten auf. Darüber hinaus zeigt der Prozess erneut, wie rigide dieses System mit fortwährender Bestrafung und Kontrolle eigentlich ist.

Um diese Kontrolle zu fördern, verabschiedete China 2020 das „Sicherheitsgesetz". Dies sieht vor, die chinesische Opposition vollständig zum Schweigen zu bringen. Jede Kritik am Handeln der chinesischen Regierung steht seitdem unter Strafe. Doch nicht nur das Gesetz ist sowohl national als auch international kritisiert wurden, sondern ebenfalls der undemokratische Prozess zu dessen Verabschiedung. Konkret wird dieses Verfahren stark kritisiert, denn es wurde erlassen, ohne dass überhaupt darüber diskutiert werden konnte. Soweit bekannt ist, hatte selbst Regierungschefin Lam keinen

Einblick in das Gesetz. Normalerweise wäre dies illegal, nicht aber in China. Damit widerspricht das Gesetz den völkerrechtlichen Prinzipien. Wurzel bezeichnet China daher als „Ein Land, zwei Systeme“ (Wurzel 2020). Amnesty International bezeichnete dieses Gesetz ebenfalls als „Gefahr für die weitere Stabilität Chinas“, da es grundlegende Rechte zur Gleichberechtigung und individueller Freiheit reglementiere (Amnesty International 2020). Schlussendlich aber perlt diese Kritik an der chinesischen Regierung ab. Sie beruft sich darauf, dass sie am besten wisse, wie sie das eigene Land zu leiten habe. Offensichtlich gegen die Bevölkerung.

Im Tschad regiert nun ebenfalls das Militär, doch der Weg zur Militärherrschaft verlief anders als in Myanmar. Ende April 2021 starb der bis dahin regierende Präsident Idriss Déby, nachdem er in Kämpfen gegen islamische Rebellen im Norden des Tschad schwer verwundet wurde (vgl. Sadaqi 2021). Eigentlich ist per Verfassung des Tschads in einem solchen Fall vorgesehen, dass der Senatspräsident übergangsweise die Rolle des Präsidenten übernimmt und Neuwahlen initiiert. Stattdessen setzte Débys Sohn Mahamat Idriss Déby, selbst ranghoher Offizier des Militärs, die Verfassung außer Kraft und putschte sich an die Macht (vgl. Wiegel 2021). Größere Widerstände scheinen derzeit unwahrscheinlich. Bereits zu Zeiten des Wahlkampfes galt Déby als unberechenbarer Diktator. Beispielsweise lies er Ende Februar auf das Haus des Oppositionellen Yaya Dillo feuern, wodurch mehrere von Dillos Verwandten starben. Da ebenfalls durchsickerte, dass Déby alles tun wolle, um die Wahl zu gewinnen und daher auch nicht vor weiterer Gewalt zurückschrecke, zog der Oppositionschef Saleh Kebzabo seine Kandidatur frühzeitig zurück. Déby Senior kam selbst 1990 durch einen Putsch an die Macht. Die Muster wiederholen sich also (vgl. Spiegel 2021).

Auch die Zivilgesellschaft des Tschad fürchtet sich: „‚Warum sind wir so arm nach mehr als 30 Jahren unter Déby? Und warum kommt kein neuer Präsident, wenn wir doch Demokratie haben?', fragt sich eine junge, berufstätige Frau in N’Djamena — sie möchte anonym bleiben, aus Angst vor Repressalien. Déby habe nicht eines seiner Versprechen gehalten, sagt die 33-Jährige. Eine neue Person könnte es besser machen“ (Ehlert 2021). Auch hierbei tauchen stets die Regimeelemente „Kontrolle“ und „Angst vor

Repressalien“ auf, die den Diskurs dominieren. In dieser „Diktatur“, welche eigentlich eine Demokratie sein sollte, wird seitens des Herrschers sowie der institutionellen Seite mit allen Mitteln versucht, die eigene Macht zu legitimieren und durch Abschreckung zu sichern. Dass Débys Sohn also freiwillig demokratische Neuwahlen initiiert, scheint daher unwahrscheinlich.

Das nächste Kapitel wird diese Motive allesamt nochmal aufgreifen und mittels eines Modells den hoffnungslosen Teufelskreis aufzeigen, in welchem sich das Individuum befindet. Dabei wird auf die genannten Merkmale „strukturelle Dimenion“, „personelle Dimension“, „Kollision und Verhandlung“, „Spannungsfeld“, „Individuum“, „Freiheit“, „Herrscher“, „Angst“, „Selbstlegitimation“ sowie die „Schwelle der Sichtbarkeitsmachung“ zurückgegriffen, welche allesamt in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurden.

2.4.4.2.4.1 Schulische Angstregime im Tschad

Nachdem sich das vorherige Kapitel auf die aktuelle politische Situation Chinas und des Tschad fokussiert hat, soll dieses Kapitel den Rückbezug zu den schulischen Angstregimen ermöglichen. Essentiell bei der Betrachtung von Angstregimen ist, dass diese nicht überall gleich sind. Vielmehr sind Angstregime nicht nur auf persönlicher, sondern auch auf länderspezifischer Ebene individuell.

Bei näherer Betrachtung scheint sich abzuzeichnen, dass sich China und der Tschad in unterschiedlichen Phasen befinden. Währenddessen sich die chinesische Bevölkerung mit dem vorherrschenden System des Kommunismus unter der Leitung von Xi Jinping abgefunden hat, ist der Tschad noch von immer wieder aufkeimenden Bürgerkriegen betroffen. Wie könnten also schulische Angstregime im Tschad und vergleichsweise in China aussehen? Dieses Kapitel möchte dabei ausführen, dass im Tschad besonders Angstregime in Bezug auf Vergewaltigung, Kinderarbeit, Angst vor neuen Kriegen sowie fehlender schulischer Bildung vorherrschen. Obgleich diese, mit Ausnahme des letzten Aspekts, zunächst oberflächlich nichts mit Schule zu tun haben, stellen sie allesamt Folgen der verheerenden Lage im Tschad dar. Durch die fehlende Möglichkeit der schulischen Bildung werden diese Angstregime erstellt und aufrechterhalten, wodurch der Angstherrscher daher sowohl in der Schule, aber auch im politischen System zu sehen ist.

In China sehen die Angstregime indes anders aus. Durch eine Einschulungsquote von beinahe 100% (99%) sind die Angstgegenstände des Tschad in China kein Thema. Stattdessen ist China von immensem schulischen Druck, absoluter Kontrolle, sowie dem Ansehen der eigenen Familie geprägt. Diese Motive genauer auszuführen soll Ziel dieses Kapitels sein.

Eine mögliche dritte, intermediäre, Phase könnte in Belarus gesehen werden. Dort bat die Oppositionsführerin Tichanowskaja die Zivilbevölkerung, nicht mehr auf die Straßen zu gehen. Diese Bitte zur Unterlassung von Protesten ist nicht als Zeichen der Kapitulation zu verstehen, sondern als neue Orientierung. „Der Preis wäre zu hoch. Es hat schon genug Opfer gegeben, zu

viele zerstörte Leben“, mahnte Tichanowskaja Anfang August im Zuge unzähliger Verhaftungen und gewaltsamer Niederstreckungen von Demonstrationen in Belarus (Frankfurter Rundschau 2021; Redaktionsnetzwerk Deutschland 2021). Diese Entwicklung könnte als Wendepunkt eines Angstregimes verstanden werden.

Zunächst soll es um den Tschad gehen. Dafür wird zuerst auf allgemeine Informationen zum Tschad eingegangen, inklusive der Bürgerkriege, die maßgeblich für die Instabilität des Landes, und damit auch für die mangelhafte schulische Situation, verantwortlich sind. Anschließend soll es um einige Initiativen gehen, die versuchen, diese Angstregime aufzulösen, indem sie den Tschad beim Aufbau von demokratischen Schulen sowie der aktiven Ausbildung von Lehrkräften unterstützen.

Der Tschad hat viele Probleme. Besonders die fehlende Realisierung von Kinderrechten trotz der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention sind allgegenwärtig. Eine fehlende Gesundheitsversorgung, Armut, Kinderarbeit und daraus resultierende fehlende Bildungschancen stellen die Hauptursachen für die verheerende Situation im Tschad dar (vgl. Lakrichi 2020). Um diesen Problemen entgegenzuwirken wurde der Interimsbildungsplan 2018-2020 ins Leben gerufen, welcher sich besonders auf die Möglichkeit des Schulbesuchs fokussiert. Dies funktioniert allerdings nur marginal, da finanzielle Mittel und wissenschaftliche Informationsquellen durch eine desaströse Infrastruktur fehlen (vgl. ebd.). Göbel gibt einen ersten Einblick in diese Lage: „Zwischen dem Senegal und dem Tschad leben mehr als 65 Millionen erwachsene Analphabeten. ‚Bildung' taucht in den nationalen Budgets zwar auf – doch die Regierungen tun zu wenig. 40 Millionen davon sind Frauen“ (Göbel 2009). Ebenfalls verweist Lakrichi auf signifikante Unterschiede zwischen Stadt und Land, nennt dabei aber keine konkreten Zahlen (vgl. Lakrichi 2020). Im Zuge der folgenden Zahlen ist zu beachten, dass der Tschad sowohl aus wissenschaftlicher Sicht, aber auch aus journalistischer Perspektive bisher nicht ausreichend behandelt ist, wodurch die Zahlen als Richtwerte verstanden werden sollten. So variieren die Einwohner des Tschad je nach Quelle zwischen 12 Millionen und 20 Millionen. Dennoch äußert Göbel, dass Westafrika das Schlusslicht in Bezug auf Bildung darstellt. In Zahlen haben 14

Millionen Kinder (Stand 2009) keine Bildung, 10 Millionen davon seien Mädchen (vgl. Göbel 2009). Lakrichi verweist darauf, dass von etwa 12 Millionen Einwohnern des Tschad etwa 2 Millionen Kinder im Grundschulalter sind und der Großteil dieser entweder gar nicht zur Schule gehen wird, oder aber nach der Grundschule keine Möglichkeit auf einen weiteren Schulbesuch haben wird (vgl. Lakrichi 2020). So schildert Göbel: „Sie werden oft nicht in die Schule geschickt, sondern aufs Feld. Oder sie werden viel zu früh verheiratet und brechen die Schule ab. Dann finden sie sich ohne Bildung in der Armut wieder – dafür mit Kindern, die selbst keine großen Bildungschancen bekommen werden. Die Menschen lernen nicht, wie man sich gegen Korruption wehrt, was Demokratie bedeutet, wie man Computer benutzt oder wie man sich vor HIV/Aids, Tuberkulose oder Malaria schützt“, so der Oxfam-Bildungsbericht (Göbel 2009). Dementsprechend erscheint es auch wenig verwunderlich, dass nicht einmal 20% der nationalen Ausgaben in die Bildung investiert werden, sondern der Fokus ausschließlich auf der Infrastruktur liegt.

Lakrichi nennt hierbei folgende Zahlen: „Im Tschad gehen 34,4% der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren bzw. 800.000 Kinder zwischen 9 und 14 Jahren nicht zur Schule. Die Bruttoeinschulungsrate liegt bei 95% im Süden und zwischen 20% und 40% im Norden“ (Lakrichi 2020). Damit geht einher, dass auch der UN-Index menschlischer Entwicklung (Human Development Index HDI) den Tschad 2016 auf Platz 186 von 188 Ländern verortet. Damit stuft der HDI den Tschad als eines der ärmsten Länder der Welt ein. Diese Situation hat sich auch bis 2018 nicht verbessert: in diesem Jahr liegt der Tschad nach wie vor auf Platz 186 von nun 189 Ländern (vgl. WarChild 2021). Weiterhin sind 4,3 Millionen Menschen von humanitärer Hilfe abhängig; die durchschnittliche Lebenserwartung liegt bei gerade einmal 53,2 Jahren. Auch schulisch gibt es nach wie vor signifikante Unterschiede: beispielsweise haben nur 1,7% der erwachsenen Frauen im Tschad eine Ausbildung mit dem Niveau einer weiterführenden Schule (vgl. ebd.). Alleine in der Lake-Tschad-Region besuchen mehr als 20.000 Kinder gar keine Schule aufgrund der unsicheren Situation und der fehlenden Lehrkräfte. Die Schulen in dieser Region sind daher bereits seit Monaten geschlossen.

Maßgeblich dafür verantwortlich sind die immer wiederkehrenden Bürgerkriege in Form von Aufständen der Rebellen. Nicht erst in der heutigen Zeit ist der Tschad von Bürgerkriegen geprägt. Bereits 2008 verteidigte die Armee des Tschad den Präsidentenpalast des früheren Präsidenten Idriss Déby, welcher in diesem Jahr verstarb. Dort setzte Déby schwere Waffen, Hubschrauber und auch Panzer ein, um die Rebellen in der Hauptstadt N' Djamena abzuwehren. Bereits unzählige Zivilisten starben und Lohse zeichnet die Situation nach: „Ausgebrannte Autos und verkohlte Leichen auf den Straßen“ (Lohse 2008). Indes nutzen die Häftlinge die angespannte Situation, um aus den Gefängnissen zu fliehen. Die zu jener Zeit dort stationierte französische Armee unter Leitung des damaligen Präsidenten Sarkozy betonte, sie wolle sich aus dem „tschadinternen Konflikt heraushalten“ (ebd.).

Die Kämpfe um die Hauptstadt des Tschads sind weiterhin nicht abgerissen. Auch im April 2021 toben erneute Konflikte zwischen der Déby-Regierung und den Rebellen, bei denen Déby tödlich verwundet wurde und ums Leben kam (vgl. Keilberth 2021; Focus Online 2021). Hierzu konstatiert Johnson: „Der tschadische Präsident hat es nie geschafft und wohl auch nie ernsthaft versucht, aus Tschad eine funktionierende Demokratie zu machen. Mit Hilfsgeldern und Öleinnahmen hat er aus Tschad eine Regionalmacht geschaffen, die hier als Stabilisator und dort destabilisierend auftritt, aber die Bevölkerung vegetiert im Elend und ein nachhaltiges Herrschaftsmodell, dem andere nacheifern wollen, hat er nicht aufzubauen vermocht. Das Déby-System ist unfit für das Afrika des 21. Jahrhunderts“ (Johnson 2021). Daher betont Johnson, dass ein wichtiger Zukunftsschritt nun sei, einen politischen Neuanfang im Tschad anzustreben. Dennoch gibt er zu bedenken, dass angesichts der globalen Pandemie derzeit andere Konflikte im Vordergrund stünden (vgl. ebd.). Dies zeigt sich auch gegen die neue Militärjunta, die Übergangsregierung des Tschad, welche aktiv von Frankreich unterstützt wird. Die Zivilgesellschaft protestiert, die Polizei schlägt diese Proteste mit Tränengas nieder und kritisiert Frankreich für die Unterstützung eines undemokratischen Landes. Zur Schule wird von der Militärjunta hingegen kein Wort verloren (vgl. Zeit Online 2021).

Aus eben jener „Ohnmacht“ und fehlender Adressierung der Schule von

staatlicher Seite haben sich Initiativen entwickelt, die dieser Situation entgegenwirken möchten. Zwar konnotierte die Bundesregierung in ihrer Erklärung einen „Schund von Mädchen aus dem Schulsystem“, doch lobte sie die Entwicklung des Tschad (Bundesregierung 2016). So habe es eklatante Verbesserungen bei der Einschulungsquote gegeben: 1990 lag sie bei 17%, heute [2016] bei stolzen 83% (vgl. ebd.). Konkrete Lösungsvorschläge oder Hilfen wurden in der Regierungserklärung jedoch nicht ausgearbeitet, wodurch Initiativen vorerst die einzige Hilfsinstanz zu bleiben scheinen.

Die Initiative „WarChild“ möchte diese Situation ändern und sammelt Spenden für die 20.000 Kinder in dieser Region. Gebraucht werde ein Spendenvolumen von mindestens 2,2 Millionen Euro über 3 Jahre (vgl. WarChild 2021). Neben den geschlossenen Schulen hat speziell die Region um den Tschadsee eine weitere Aufgabe zu bewältigen: „Allein in der Region um den Tschadsee, in der die Mehrzahl der Flüchtlinge lebt, gingen 62 Prozent der Kinder nicht zur Schule.

Die durchschnittliche Klassengröße lag in Grundschulen bei 75 Kindern. Die Analphabeten-Quote unter Erwachsenen betrug 96 Prozent“ (Global Partnership 2017). Die Mittel des GPE, einer weiteren Initiative, sorgten bereits für den Bau von 86 Klassenzimmern, dringender Lebensmittelversorgung sowie der Anschaffung von über 60.000 Schulbüchern und Fortbildungen (vgl. ebd.). Die Initiative „Evangelische Mission im Tschad“ (EVT) möchte dabei sowohl Geflüchteten als auch Kindern von Nomaden helfen. Simonin hat als Friedensstifter für halbnomadische Kinder Schulen gegründet, um sie in das Schulsystem im Tschad zu integrieren (Simonin 2020, 1). Projektleiter Boeglie, der Initiator für die Errichtung von zwei Schulen für Halbnomaden im Tschad, resümiert die Initiative mit den Worten „es hat super funktioniert“ (Boegli 2020, 5). Nach einigen Monaten seien die Halbnomaden dann weitergezogen – möglicherweise war dies ihre einzige Gelegenheit, jemals zur Schule zu gehen (vgl. ebd.).

Eine weitere Initiative wird durch den UNHCR gesteuert. Dieser fokussiert sich dabei auf die Unterstützung von Geflüchteten im Tschad aus wirtschaftlich ebenso angeschlagenen Ländern wie dem Sudan und Libyen. „Ich gehe jeden Tag zur Schule Tag und ich bin glücklich zu lernen“, so die 10

jährige Zoera. „Die zehn Jährige Zoera lebt mit ihrere Familie im Djabal Camp im Tschad. Ihre Eltern flohen 2003 aus dem Sudan als in der Region Dafur Krieg ausbrach. Zoera und ihr Bruder haben dank eines UNHCR Programms Zugang zu Bildung“ (Uno-Flüchtlingshilfe 2021). Dabei stellen das UNHCR-Programm sowie die Initiativen von WarChild, ProQEB und GPE allerdings die Mehrheit der Schulprogramme des Tschad dar. Zwar helfen diese speziell der Region um den Tschadsee immens, doch kompensieren sie in keiner Weise die eigentlich nötigen Erneuerungen im Bildungssystem (vgl. ebd.).

Die finale auffindbare Initiative ist jene von „ProQEB“, welche eine abschließende und umfassende Betrachtung der Schulsituation des Tschad ermöglicht. Die Schulsituation des Tschad wird folgendermaßen beschrieben: „Das Bildungssystem des Tschad ist eines der schwächsten in Subsahara-Afrika. Nur gerade 41 Prozent der Kinder schliessen die Grundschule ab, und nur eines von fünf Kindern kann nach der Primarstufe lesen, schreiben und rechnen“ (houseofswitzerland 2021). Die Initiative „ProQEB“ unterstützt dabei den Unterricht in der Lokalsprache sowie die systematische Ausbildung von Lehrkräften, um ein Lehrangebot zu ermöglichen. Ebenfalls ist dabei die Inklusion der Eltern ein zentraler Gegenstand des Programms: „Seit wir die Lehrpersonen in diesem neuen pädagogischen Ansatz geschult haben und den Unterricht in den lokalen Sprachen durchführen, stellen wir fest, dass die Schülerinnen und Schüler aktiver mitmachen und besser lernen, und dass die Eltern vermehrt eingebunden werden“ so eine der Ausbilderinnen (ebd.). Dank dieses Programms können unzählige Kinder die Möglichkeit nutzen, die Schule zu besuchen und wichtige Grundkenntnisse zu erlernen. Dies zeigt auch der Fall des 12 jährigen Silvayn, dessen Eltern die Schule weder bezahlen, noch als hilfreich empfunden haben. Dank des Programms „ProQEB“ geht Silvayn nun wieder zur Schule und zieht ein überaus positives Fazit: „Im Unterricht beschäftigten wir uns als Erstes mit einer Geschichte in der Sprache Sar: ‚Die Hyäne, der Affe und der Hase'. Anhand der Geschichte lernten wir lesen und schreiben auf Sar und später auf Französisch. Danach kamen Rechnen und andere Fächer dazu. In sieben Monaten habe ich viele interessante Dinge gelernt, mehr als in meiner alten Schule. Neulich hat mein Vater meiner Mutter gesagt, dass ich das Rinderhüten nicht mehr erwähne. Ausserdem hat er gesagt,

dass er meine beiden jüngeren Brüder nächstes Jahr auch in den Unterricht in lokaler Sprache schicken will. Ich glaube, er hat gemerkt, dass mich der Unterricht verändert hat und dass wir dort nützliche Dinge lernen“ (ebd.).

Die geschilderten Fälle sowie die grundsätzlichen Informationen zur Schulsituation des Tschad lassen nur erahnen, welche Ängste sowohl die Eltern, und auch gerade die Kinder, jeden Tag durchleben. In einem Land, in dem Armut, Kinderarbeit und Zwangsheirat nach wie vor alltäglich sind, scheinen Bildung durch einen Schulbesuch und dadurch anschließende Perspektiven unerlässlich. Die Angstregime konstituieren sich im Tschad daher aus dem Motiv der Armut, fehlender Möglichkeit zum Schulbesuch in weiten Teilen des Landes sowie immer wiederkehrenden Bürgerkriegen. Speziell Frauen kommt dabei eine Sonderstellung zu, da sie prozentual deutlich häufiger von fehlender schulischer Bildung betroffen sind und als „letzte Hoffnung“ zum wirtschaftlichen Aufstieg zwangsverheiratet werden. Die Schule steht somit im Zentrum dieses Regimes, da diese als Katalysator für spätere Zukunftsperspektiven agiert.

2.4.4.2.4.2.2 Schulische Angstregime in China

Doch wie bildet sich die Situation vergleichsweise in China ab? Wenn es um eine elitäre Gesellschaft geht, erscheint China als das Paradebeispiel. Chinas Angstregime unterscheiden sich dabei wesentlich von denen des Tschad. Da in China enormer Leistungsdruck angesichts des angespannten Arbeitsmarktes herrscht, ist der Kern des Angstregimes immer „nicht gut genug zu sein“. Damit wird allerdings bereits in chinesischen Schulen dafür gesorgt, Konkurrenzdenken zu etablieren. Denn nur wenn man besser als die Konkurrenz ist, sie also überbietet, wird man belohnt. Dieser kompetitive Geist steht den westlichen Gedanken von kooperativen Schulen entgegen.

Dafür sollen zunächst grundsätzliche Informationen zu China dargestellt werden, die einen Rahmen zum Verständnis des chinesischen Schulsystems schaffen. Anschließend soll ein chinesischer Schultag dargestellt werden. In einem weiteren Schritt soll dieser kompetitive Geist näher beleuchtet werden, indem auf den Komplex der politischen Bildung in China sowie der Professionalisierung von Lehrkräften und dem Lehrerhabitus eingegangen wird. Ein letzter Schritt wird dann erneut einen Blick in die Zukunft wagen und sich mit der Frage beschäftigen, wie Chinas Zukunft aussehen könnte oder laut der Regierung soll.

Dabei gilt China als sehr wettbewerbsorientierte Gesellschaft. Kritik am System des Kommunismus wird ungern gesehen (vgl. Lu 2021). Auch die Autorin Lu, welche in China lebt, schreibt aus Angst vor möglichen Repressalien unter einem Pseudonym. Sie berichtet davon, dass Eltern ihre Kinder übermäßig fordern und wirft die Frage auf, ob ihnen dadurch nicht ein Teil Lebensqualität in Form ihrer Kindheit vorenthalten wird (vgl. ebd.). Aus Angst, dass ihre Kinder später keinen (vernünftigen) Job bekommen, fordern die Eltern neben exzellenten Noten nach der Schule noch Privatunterricht. Die Deutsche Welle berichtet zum Beispiel von einem „Büffeln statt spielen mit 7“, da die Eltern Angst vor der sozialen Auslese haben (vgl. Deutsche Welle 2019). Privatunterricht sei durch den Staat allerdings verboten, da dieser keine

schulische Kontrolle abgeben möchte und sich vor einer heimlichen Indoktrination der Kinder fürchtet (vgl. Lu 2021).

Standardisierung scheint an der Tagesordnung. So ist auch die Schuluniform Pflicht. Focus Online berichtet, dass der „Drill“ bereits im Alter von drei Jahren beginnt (Focus Online 2008). In diesem Alter startet bereits der ganzätägige Kindergarten, in welchem erste Kompetenzen, zum Beispiel rechnen und schreiben, vermittelt werden (vgl. ebd.). Wegner bezeichnet dies als „Ganztagsunterricht nach Kurrikulum“ (Wegner 2016). Die Schullaufbahn ist in China in den Kindergarten, die Grundschule, die Unterstufe der Mittelschule, die Oberstufe der Mittelschule und die Hochschule unterteilt. Der Kindergarten wird von den meisten Kindern vom dritten Lebensjahr an besucht (vgl. ebd.). Obgleich dieser hohen Ansprüche in jungem Alter, existiert die Schulpflicht in China erst seit 1986. In der vorherigen Ära des Maoismus waren selbst Universitäten zu Teilen für mehrere Jahre geschlossen.

China hat dabei ein zweigliedriges Schulsystem, bestehend aus sechs Jahren Grundschule, gefolgt von drei Jahren weiterführender Schule. Auch an dieser Gelenkstelle wird erneut enormer Druck ausgeübt: wer zu schlecht ist, scheidet aus und kann nur noch drei Jahre auf eine berufsvorbereitende Schule gehen (vgl. Focus Online 2008). Die „Besten“ dürfen weitere drei Jahre zur Schule gehen (entspricht unserer Oberstufe) und erhalten auch dann nur eventuell die Erlaubnis zum Studium. Ab der zehnten Klasse wird es für die „Besten“ dann teuer: umgerechnet 300 Euro kostet ein Schuljahr fortan – die vorherigen Klassen sind bis auf Sondergebühren kostenfrei. Zur Verdeutlichung dieses Drucks ein Beispiel: „Nur beim Übertritt in eine weiterführende Schule sind die Noten relevant – also nach der 6., 9. und 12. Klasse. Maximal können chinesische Schüler 100 Punkte pro Fach erreichen. Wer 59 Punkte und weniger sammelt, muss im nächsten Schuljahr eine weniger gute Schule besuchen. An der Nankai-Mittelschule in Tianjin beispielsweise schaffen es nicht mehr als 50 Prozent der Schüler, nach Klasse 9 zu bleiben. Am Ende der 12. Klasse müssen sie eine dreitägige Abschlussprüfung in allen Fächern absolvieren. Je nach erreichter Punktezahl dürfen sie sich dann an einer guten oder einer der besten Unis bewerben“ (ebd.).

Dieser Prozess, angeleitet durch den nationalen Bildungsplan 2010-20,

hat das Ziel einer „lernenden Gesellschaft“ (Wegner 2016). Um dies zu erreichen, gibt China sehr viel Geld für Bildung aus: 2010 waren es 3,7% des BIPs (etwa umgerechnet 6 Billionen USD). Doch wie sieht ein solcher Schultag in einer elitären Gesellschaft aus? Vor allem traditionell. Um 7.30 Uhr beginnt der Schultag mit der Zeremonie in der Schule. Dort versammeln sich alle Schüler auf dem Schulhof, stellen sich in geordnete Reihen und singen die chinesische Nationalhymne. Anschließend folgt ein kurzes Sportprogramm, um sowohl die Denkfähigkeit anzuregen, aber auch um körperliche Fitness zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Die Schuluniform ist dabei Pflicht. In der Regel besteht die Schuluniform aus einem Jogging-Anzug mit angenähtem Schulemblem in verschiedenen Farben. In der Mittagspause, welche je nach Schule zu unterschiedlichen Zeiten stattfindet, haben die „schlechten“ Schüler 90 Minuten Zeit zum Essen, für Sport oder zum Schlafen (vgl. ebd.). Letzteres wird hingegen nicht gerne gesehen. Die besten 10% haben in diesen 90 Minuten keine Pause; stattdessen bekommen sie Vertiefungsunterricht. In Deutschland unvorstellbar, unternehmen die chinesischen Schüler alles, um zu den besten 10% des Jahrgangs zu gehören, da dieser Vertiefungsunterricht als Qualitätsmerkmal für exzellente Leistungen zählt und spätere Jobchancen drastisch erhöht. Um 16.30 Uhr ist der Schultag schließlich zu Ende. Allerdings nur oberflächlich, denn anschließend erfolgen Förder- und Nachhilfeuntericht, in dem besonders die „besten“ Schüler auf Wettbewerbe vorbereitet werden (vgl. ebd.). Auch hier erfolgt erneut eine Segregation. Der Mensch wird in „gut“ und „schlecht“ unterteilt, nur auf Basis eigener Schulleistungen. Lernschwächen oder andere Hürden bedeuten im Vorhinein bereits das Aus. Der Abend wird schließlich genutzt, um Hausaufgaben zu machen. Die Wochenenden bestehen ebenfalls aus Förder- und Nachhilfeuntericht, besonders aber im Fach Informatik. Die Eltern versprechen sich durch außerschulische Kenntnisse, dass ihre Kinder bessere Chancen auf einen Job haben (vgl. ebd.). Dieser Alltag wiederholt sich bis zum schließlichen Schulabgang.

Diese „Social Inequality“ beleuchtet Liu (2018a) in ihrer Dissertation und widmet sich Chinas sozialer Stratifikation. Schulen charakterisiert sie

dabei als Ort der sozialen Auslese (vgl. Liu 2018a, 4). In China sind Angstregime angesichts der Einschulungsquote von 99% nicht eine Frage des Zugangs, wie beispielsweise im Tschad. „Rather, it is the distribution of these opportunities that is over dependent on family backgrounds or the related government policies, especially at the compulsatory education level“, so Liu (ebd., 8). Doch was meint Liu mit der „Verteilung von Möglichkeiten“? Zu dieser Thematik haben Yu, Du und Duan eine Studie durchgeführt, in welcher sie exakt dieser Frage nachgehen und einen Blick auf Schulentwicklung und ihre damit verbundenen Perspektiven werfen. Sie bestätigen den gegenwärtigen Trend, dass der Ort der Schule zusammen mit dem Jobtitel (Familienhintergrund) der Befragten als der wichtigste Einflussfaktor zu sehen ist. Geschlecht, Lehrerfahrung in Jahren und das Bildungslevel spielen hingegen nur eine marginale Rolle (vgl. Yu/Du/Duan 2014, 142). Damit stellt der Bezirk Beijing keine Ausnahme dar. Die Studie von Yu et al. zeigt, dass sich die allgemeine Schulkultur in China wenig verändert. Speziell die Lokation der Schule, also ländlich oder innerstädtisch, entscheidet maßgeblich darüber, wie die Schule von Lehrern und Schulleitern wahrgenommen wird. Diese bestätigen die Ergebnisse nach Liu (2018a) (vgl. ebd, 143). Dies reflektiert sich auch in wirtschaftlichen Ausgaben, etwa jenen für Bildung je Bezirk von China.

Durch den Familienhintergrund und bereits bestehendes ökonomisches Kapital werden Kinder reicher Familien stark bevorteilt, da sie auch in die „Pläne der Regierung“ passen. Hierzu erläutert Liu: „The increasing educational inequality is caused by rapid economic growth and transformation which favored the most advantaged groups in the population – the children of high-ranked cadres and professionals, residents of large cities and men more than women“ (C. Li 2006, 2012; Whyte/Parish 1984; Zhou et al. 1998 zit. nach Liu 2018a, 8). Dennoch setzt das Problem bereits früher an, denn auch die ökonmischen Ressourcen innerhalb Chinas sind ungleich verteilt, wodurch die „Industrialisierung“ innerhalb einzelner Gebiete Chinas schlechter voranschreitet. Dies wird unter anderem in den Bildungsausgaben einzelner Regionen Chinas ersichtlich. Gemessen in 10.000 Yen gibt „East China“ 29,235,652 Yen für Bildung aus. Das Schlusslicht ist der Nordwesten Chinas,

welcher mit 7,877,715 Yen nur noch etwa ein Viertel des Geldes für Bildungsausgaben beisteuert (vgl. China Education Yearbook 2009 zit. nach Liu 2018a, 9).

Ähnliche Strukturen lassen sich in Bezug auf die politische Bildung in China identifizieren. Xu stellt in seiner Arbeit fest, dass die politische Bildung Chinas nur darauf ausgelegt sei, das kommunistische System aufrechterhalten (vgl. Xu 2016, 25). Grundsätzlich pocht jedes Land mittels schulischer Bildung darauf, das eigene System aufrechtzuerhalten. Dennoch wird zumeist der Ansatz verfolgt, durch reflexive Auseinandersetzung aufzuzeigen, dass das derzeitige System „gut“ funktioniert und somit kein Wechsel notwendig ist. In China hingegen wird ein exklusiver Ansatz verfolgt: alle anderen Systeme werden ignoriert, ausgeblendet und nur das eigene System wird gelobt. Nach Xu haben sich in der Forschung zur politischen Bildung in China drei Ansätze herausgebildet, die diskutiert werden.

Der erste Ansatz nach Zhang (2014) impliziert, dass es keine politische Bildung in China gibt (vgl. Zhang 2014 zit. nach Xu 2016, 25). Der zweite Ansatz nach Wang (2007) entgegnet, dass es sehrwohl politische Bildung in China gebe. Allerdings nicht genug, um Diskursivität zu entwickeln (vgl. Wang 2007 zit. nach Xu 2016, 25). Der finale Ansatz nach Zeng (1981) betont ebenfalls das Vorhandensein chinesischer Bildung, allerdings nur auf Basis chinesischer Werte (Zeng 1981 zit. nach Xu 2016, 25f.). Auffällig sind dabei die Jahreszahlen dieser Ansätze. Es scheint, dass je „aktueller“ der Ansatz ist, desto verheerender fällt das Fazit zur politischen Bildung in China aus.

In der politischen Bildung Chinas spielen seit jeher die Worte „political education“ und „ideo-political education“ eine übergeordnete Rolle. Diese Begriffe „were adopted to foster students' support for socialism and CPC leadership during the Mao era (1949-1976), and focused mainly on Marxism-Leninism, CPC general knowledge, China's revolution (including class struggle), and morality (based on ‚five loves'; i.e. of the nation, its people, labor, science, and public property“ (Ministry of Education 1957, 1959 zit. nach Xu 2016, 26). Dabei nutze die kommunistische Partei Chinas (CPC) die Schule bewusst als Instrument, diese „political doctrines, positions, and values“ zu vermitteln (ebd., 27). Zwar zeichnet Xu die Kontroverse um politische

Bildung in den Schulen Chinas nach und stellt die Frage, wer politische Bildung eigentlich leiten solle, die Schule oder die Wissenschaft, doch zeichnet sich immer wieder das selbe Bild ab: die kommunistische Partei Chinas gibt die politische Bildung vor (vgl. ebd., 28f.). Auch beim hundersten Jahrestag zur Entstehung der kommunistischen Partei 2021 betonte der Präsident Xi Jinping mehrmals, dass eine „Wiedergeburt Chinas“ ohne die kommunistische Partei undenkbar sei und dass diese ihren Führungsanspruch aufrechterhält (Wurzel 2021). Diese „starre Führung“ bietet einen möglichen Erklärungsansatz dafür, warum aktuellere Ansätze wie jener von Zhang (2014) politische Bildung in China komplett negieren.

Diese Leitgedanken ziehen sich demnach auch durch die Professionalisierung von Lehrkräften. In der Professionalisierung empfiehlt Chen den systemtheoretischen Ansatz nach Luhmann und Stichweh. Dieser beschreibe die funktionelle Differenzierung nicht aus vertikaler Sicht, zum Beispiel als Hierarchie, sondern auf horizontaler Ebene (vgl. Chen 2015, 60). Chen kritisiert in der Professionalisierung der Lehrkräfte in China allerdings das unterliegende System, welches sich auf eine vertikale Differenzierung fokussiert. Demnach gelte: je „höher“ die Lehrbefähigung, desto mehr dürfen die Lehrkräfte unterrichten. In Artikel 5 der Vorschrift „Anordnung über die Lehrerqualifikation“ steht: „dass bei Erhalt einer höheren Stufe der Lehrer jeweilige Lehrer dazu befähigt ist, an allen Schulen derselben sowie der unteren Stufen zu unterrichten“ (vgl. ebd., 61f.).

Dies sieht Chen aus mehreren Gründen problematisch: einerseits könne nicht verallgemeinert werden, dass beispielsweise ein Oberstufenlehrer auch gleich gut mit Grundschülern auskomme. Anderseits könne auch nicht pauschal festgestellt werden, dass eine Lehrbefähigung einer höheren Stufe gleichermaßen bedeute, dass spezielles Wissen unterer Stufe ebenfalls automatisch vorhanden sei (vgl. ebd., 62f.). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass eine solche vertikale Betrachtungsweise weder kompetenzorientiert, noch didaktisch sinnvoll ist. Dennoch ist dieses System in China vorherrschend und unangefochten.

Gleiches gilt für den Lehrerhabitus. Es gibt unterschiedliche Formen des Lehrerhabitus in China, aber grundsätzlich konstatiert Amling in Bezug auf

Liu (2018b): „‚dass die chinesischen Lehrer sich sehr dicht auf eine diffuse nahe Lehrer-Schüler-Beziehung fokussieren, während [für die Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland; Anm. d. A.] die spezifische Distanz [...] der Mainstream zu sein' scheint“ (Liu 2018b, 335 zit. nach Amling 2018, 4). Dabei komme die Lehrkraft unausweichlich in das Spannungsfeld „Näheautonomie“. Einerseits sollen Lehrkräfte distanziert wirken, um sich nicht der Bevorteilung einzelner Schüler ausgesetzt zu sehen. Anderseits ist aber auch die Nähe wichtig, um so eine „emotional-biographische Anerkennungsgeschichte“ zu schreiben und eine Verbundenheit mit den Schülern herzustellen (Liu 2018b, 45). Dennoch sei diese Näheautonomie nach Liu fachspezifisch, personenabhängig und nicht immer der Fall (vgl. ebd.). Kretschmer bestätigt diese These indirekt, indem er einen chinesischen Sportlehrer zitiert, welcher neutrale Technik zur Erfassung von Leistung im Unterricht fordert, damit Schüler auf Basis ihrer Leistung, nicht auf Basis von Sympathie bewertet würden (vgl. Kretschmer 2021; Amling 2018, 4f.).

Dieser Gedanke bildet auch den Übergang zur Frage, wie Chinas Zukunft aussehen kann oder nach chinesischer Regierung soll. China testet den „gläsernen Schüler“ (Kretschmer 2021). Auch in Kapitel 2.4.4.2.4 wurde bereits der „Überwachungsstaat China“ aus politischer Sicht, in Form von unzähligen Kameras im öffentlich Bereich, erörtert (Kapitel 2.4.4.2.4). Nun soll diese Überwachungsmentalität in einem nächsten Schritt erst in die Schulen und anschließend in die einzelnen Haushalte implementiert werden. Kameras im Klassenzimmer und Chips im Sportunterricht würden dann Alltag werden. Moralische Bedenken scheinen weder Regierung noch Eltern zu haben. Vielmehr begrüßen Eltern die Idee, um einen fairen Wettbewerb zu garantieren. Von Seiten der Regierung wird der Einsatz dieser Technik damit begründet, dass Schulen erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts ausgebaut werden. Dementsprechend sei viel nachzuholen, zudem zur Zeit des Maoismus Schule und Universitäten nicht nur kritisch gesehen wurden, sondern diese auch für lange Jahre geschlossen blieben (vgl. chinaseite 2021).

Ein Beispiel: „Sportlehrer Wang Kun träumt bereits von der vollkommen fairen Schulklausur. Wir wollen den menschlichen Fehler

minimieren. ‚Keiner soll hier eine gute Note bekommen, nur weil er enge Beziehungen zum Prüfer hat', sagt der Chinese mit der ernsten Miene und der kerzengraden Körperhaltung. Seine Devise lautet: Nur Leistung zählt – und sonst nichts“ (Kretschmer 2021). Als Testmethode sollen Kameras mit künstlicher Intelligenz ausgestattet werden, die jede Rotation beim Seilspringen oder anderen Sportarten zählt (vgl. ebd.). Chips sollen in die Schuluniform integriert werden, damit bei Läufen kontrolliert werden kann, dass niemand aus der Spur läuft oder gar betrügt.

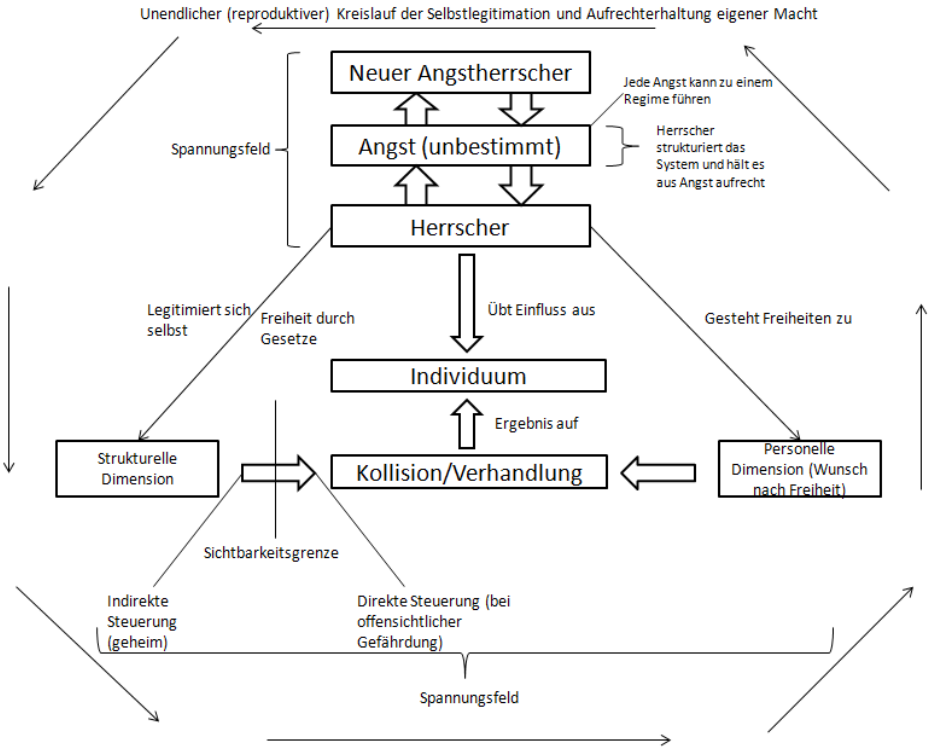
Weiterhin könne diese Technik auch gewinnbringend in der Schule selbst, aber auch privat eingesetzt werden. Kretschmer zitiert einen Lehrer wie folgt: „‚Im Chinesischunterricht können wir beispielsweise bei Gruppendiskussionen die Antworten der Schüler filmen – und genau messen, wie konzentriert sie sind.' Eine Zustimmung der Eltern bräuchte man nicht, denn die Schule sei ein China öffentlicher Raum“ (ebd.). Privat soll das Konzept „smart desk“ realisiert werden. Dabei wird in einen Tisch eine Lampe samt Kamera implementiert, die es auch im Distanzunterricht ermöglicht, die Schüler zu beobachten. Etwaige Sicherheitsbedenken, dass diese Kamera auch außerhalb des Unterrichts zur Kontrolle eingesetzt wird, werden dementiert.

Dennoch entgegnen die Entwickler des „Smart Desk“ in Guiyang: „Smarte Kameras sollen sämtliche Unterrichtseinheiten aufzeichnen, jedes gesagte Wort im Onlinearchiv speichern und die kleinste Unkonzentriertheit der Schüler sofort bemerken. Auch in den eigenen vier Wänden soll die Beobachtung weitergehen: Eine App kontrolliert mithilfe der Smartphonekamera, ob die Hausaufgaben auch tatsächlich erledigt wurden“ (ebd.). Diese für uns in Deutschland abstrus wirkende Idee ist in China hingegen auf dem Vormarsch. Chinesische Forscher erklären dessen Notwendigkeit damit, dass die guten Lehrer alle in den Großstädten seien, die Schüler hingegen nicht. Um allen Schülern ein bestmögliches und gleichwertiges Bildungsangebot machen zu können, sei der Einsatz dieser Technik unerlässlich. Auch Eltern haben dabei keine Bedenken, da sie Angst davor haben, dass ihre Kinder sonst den Anschluss verpassen und keinen (guten) Job bekommen.

Insgesamt bleibt daher festzuhalten, dass China und der Tschad

illustrieren, dass Angstregime nicht gleich Angstregime ist. Das System und die Politik bestimmen mit, wie dieses auf gesellschaftlicher Ebene realisiert wird und funktioniert. Im Tschad werden schulische Angstregime dadurch ausgelöst, dass die Beschulung entweder schlecht, oder aber meistens erst gar nicht vorhanden ist. Durch Bürgerkriege werden diese Konflikte zudem verschärft und immer wieder aktualisiert, sodass keine Erholung in Sicht ist. Nicht umsonst steht der Tschad daher beim HDI auf Platz 186 von 189. China auf der anderen Seite besitzt die notwendige Infrastruktur, um Beschulung überall zu ermöglichen. Obgleich das Motiv „Frauen haben schlechtere Bildungschancen“ in China nicht so stark ausgeprägt zu sein scheint wie im Tschad, sorgt die unterschiedliche Infrastruktur auch innerhalb Chinas für Divergenzen. Diese Angstregime, ausgelöst durch fortwährenden Druck zur Exzellenz und der damit verbundene kompetitive Geist, werden seitens der Regierung aktiv aufrechterhalten. Dennoch steht China für Chancengleichheit und Minimierung von menschlichen Fehlern. So wäre Abschreiben oder jede Form von Betrug in der Schule dort undenkbar; führt aber auch zu deutlich härteren Sanktionen als in Deutschland. Die Methoden zur Erreichung sind philosophisch und moralisch sicherlich diskutabel, doch ist dies nicht Gegenstand dieser Arbeit.

2.4.4.2.5 Modell zur Funktionsweise von Regimen



Die vorherigen Kapitel konnten aufzeigen, dass sich in den beschriebenen Regimen stets wiederkehrende Muster ausfindig machen lassen. Dieses abschließende Kapitel zur Terminologie von Regimen möchte daher die in den Kapiteln 2.4.4.2-2.4.4.2.4 gewonnenen Erkenntnisse schematisch darstellen und kurz zusammenfassen.

Im Zentrum des Modells steht hierbei das zu vergesellschaftende Individuum sowie die Figur des Herrschers. Das Individuum strebt nach Freiheit und Autonomie. Diese Forderungen werden durch die „personelle Dimension“ reflektiert. Der Herrscher gewährt diese entweder direkt oder indirekt. Die direkte Gewährung von Freiheiten erfolgt beispielsweise durch dementsprechende Gesetze. Eine indirekte Gewährung von Rechten kommt durch das Zeigen von Toleranz und Gnade zustande, obgleich dies möglichen Gesetzen widerspricht (z.B. ermahnt eine Lehrkraft mehrmals, bevor Strafen erfolgen, wobei selbst der erste Regelverstoß schon eine Strafe rechtfertigen würde).

Durch eine direkte Einflussnahme seitens der strukturellen Dimension

durch den Herrscher wird dabei die personelle Dimension, wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, überlagert. Die Freiheiten des Individuums werden durch die strukturelle Dimension reglementiert. Dabei sind sich beide Dimensionen nur selten einig, wodurch es zu einer Kollision und einer anschließenden Verhandlung darüber kommt, wie viel Recht auf Freiheit dem Individuum zugestanden wird. Das Individuum ist somit in einem Spannungsfeld der Kollision gefangen, auf das es nur begrenzt Einfluss hat.

Eine Rückkopplung des Individuums zu dem Herrscher selbst gibt es nicht, da sich der Herrscher selbst legitimiert. Zwei Beispiele wären dafür einerseits das „Regime der Lehrerbildung“, beschrieben in Kapitel 2.4.4.2.1 sowie das „Regime Migration und Integration“, welches in Kapitel 2.4.4.2.2 thematisiert wurde. Beide dieser Regime zeichnet aus, dass dem Individuum von übergeordneter hierarchischer Stellung [des Herrschers] Regeln oktroyiert werden, die das Individuum selbst nicht beseitigen kann. Hierbei soll auf das Beispiel von Riegger (2015) verwiesen werden, in welchem ein Prüfling für die „falsche Interpretation“[1] eines Liedes getadelt wurde. Bereits der Terminus „falsche Interpretation“ läuft schon wider der in der reflexiven Vergesellschaftungsphase proklamierten Werte (vgl. Riegger 2015; Kapitel 2.4.4.2.1).

Die strukturelle Dimension ist dabei allerdings von einer „Sichtbarkeitsgrenze“ gekennzeichnet. Diese gibt an, ab welchem Punkt ein Regime durch den Herrscher von Formen der direkten– beziehungsweise indirekten Steuerung Gebrauch macht. Solange seitens des Herrschers keine Angst vor einem Umsturz des errichteten Regimes besteht, geschieht die Ausübung der Steuerung indirekt („geheim“). Auch hierfür sind das „Regime der Lehrerbildung“ sowie das „Regime von Migration und Integration“ geeignete Beispiele. Beide scheinen unangreifbar, da der Herrscher, in dem Fall der Staat, Gesetze zur kontinuierlichen Selbstlegitimation erlassen, anpassen oder revidieren kann. Somit ist jede legale Handlungsoption gegen das Regime erloschen.

1 Im vorliegenden Text wird einer idealisierten Darstellung nachgegangen. Selbstverständlich gibt es zu jeder Zeit das Recht auf Widerstand, welches unter anderem von Apel und Habermas herausgearbeitet wurde. In dieser „Diskursethik“ wird innerhalb des legalen Rechts das Recht der Ausnahme in die Gesetze behandelt (vgl. Rose 2007, 17ff.).

Wird diese Schwelle jedoch überschritten, wie es speziell in den aktuellen politischen Regimen, welche in Kapitel 2.4.4.2.4, beschrieben wurden, der Fall ist, so werden aggressive „direkte Steuerungsmittel“ angewandt. Diese reichen, wie in den Beispielen beschrieben, von Putschversuchen über Festnahmen bis zu Gewalt und sogar Mordversuchen. Der Grund für diese Schwellenüberschreitung stellt die unmittelbare Gefahr einer Macht gegenüber dem Herrscher dar. Während beispielsweise das „Regime der Lehrerbildung“ nie in ernsthafter Gefahr war, gestürzt zu werden, zeichnet sich besonders in Ländern wie Myanmar und dem Tschad ein anderes Bild ab.

Da sich Déby Junior im Tschad sowie die Militärs aus Myanmar unrechtmäßig durch die Anwendung direkter Gewalt („das Recht des Stärkeren“) an die Macht geputscht haben, fehlt ihnen jegliche Legitimität. Aus diesem fehlenden Führungsanspruch ergibt sich eine zunehmende Rigidität des Systems. Für eben jene sorgt in den genannten Beispielen die Zivilbevölkerung. Die Ausübung der direkten Steuerung stellt dabei eine Konsequenz aus der eigenen Angst des Herrschers dar.

Der Herrscher selbst weiß über die Rigidität des eigenen Systems, wodurch dieser sich ebenfalls in einem Spannungsfeld zwischen Angst, seinen Idealen und den möglichen „Feinden“ befindet. Essentiell ist hierbei, dass diese Angst „unbestimmt“ ist. Dies bedeutet, dass jede Angst zur Erzeugung und Aufrechterhaltung eines solchen Regimes führen kann. Dies geht auf die Individualität von Ängsten und deren Auswirkungen zurück, welche unter anderem in Kapitel 2.4.1 näher erläutert wurden. Während diese Angst bei einem Lehrer unter anderen die Angst vor dem eigenen Versagen sein kann, wird Myanmar indes selbst von der Angst des Herrschers vor Kontrollverlust regiert (vgl. Kapitel 4.8). Fraglich bleibt in einem Diskurs daher, ob ein System aus philosophischer Perspektive von einem Herrscher, der Angst hat, oder von der Angst des Herrschers regiert wird.

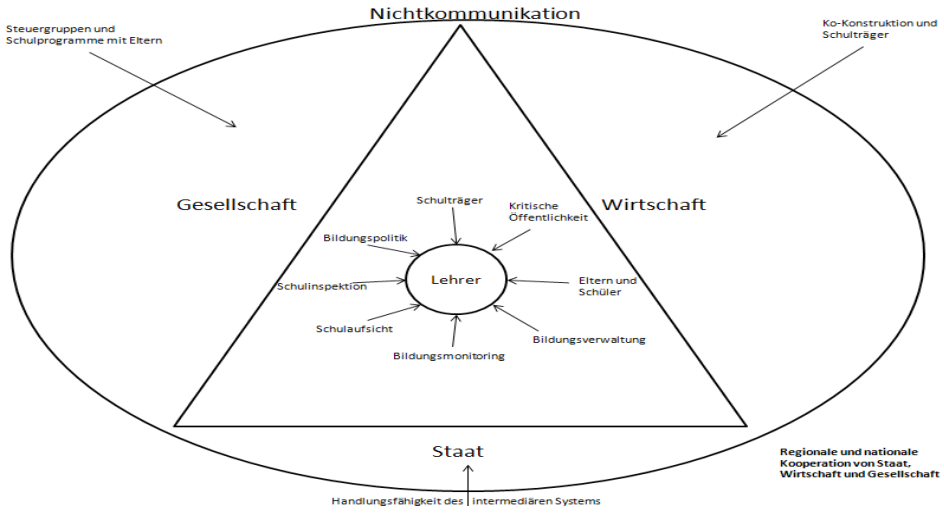
Handelt es sich wie in Myanmar und dem Tschad um „Neue Angstherrscher“, da diese erst seit kurzer Zeit diese Stellung inne haben, ist von einem erhöhten Angstvorkommen auszugehen. Während der neue Angstherrscher selbst maßgeblich von eigenen Ängsten beeinflusst ist, nutzt er

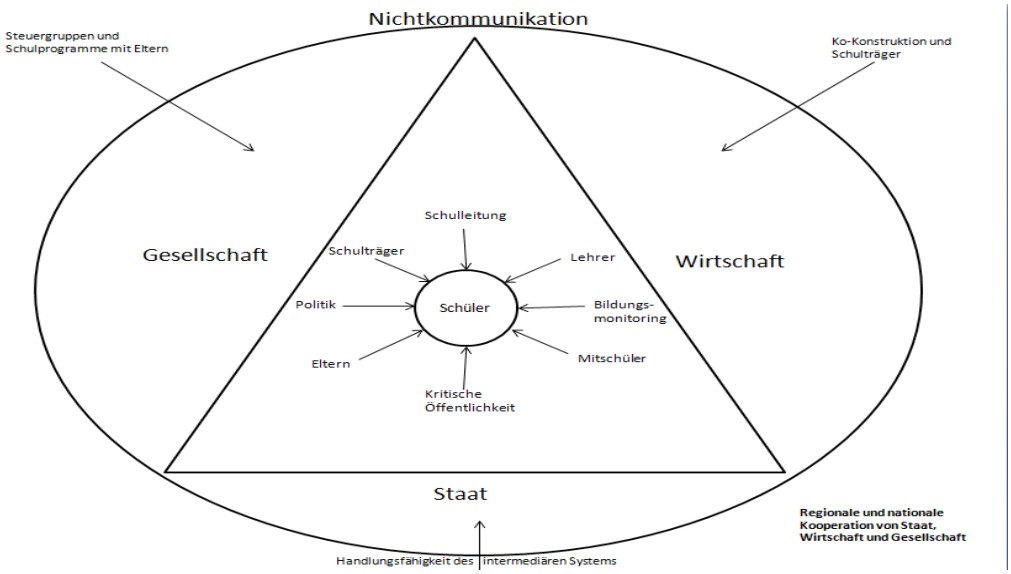
diese wiederum zur Kontrolle der Zivilbevölkerung (Festnahmen, Gewalt etc.). Der reguläre Herrscher hingegen ist bei Versuchen von Umstürzen zwar ebenfalls von Angst betroffen, doch bewahrt dieser die Kontrolle und nutzt die Angst wesentlich produktiver. Ein Beispiel hierfür wäre die Einführung von strikteren Regeln, die das Individuum beeinträchtigen statt die Ausübung direkter Gewalt. Dieser Unterschied begründet sich allerdings wahrscheinlich durch die erhöhte Rigidität des Systems bei einem „neuen Angstherrscher".

Abschließend ist es bedeutsam, diese Prozesse in einem unendlichen Reproduktionskreislauf zu sehen. Gleich der strukturellen Dimension, die der Herrscher zur kontinuierlichen Re-Legitimation nutzt, reproduziert sich dieser Kreislauf sowohl während einer längeren Herrschaft, aber auch bei einem Herrschaftswechsel. Das Ziel ist dabei stets die Überlagerung der personellen Dimension durch die strukturelle Dimension, durch welche sich der Herrschende gleichzeitig erneut legitimiert. Dadurch kann nicht nur die Aufrechterhaltung des Systems gesichert werden, sondern ebenfalls das Kernziel eines jeden Herrschers erreicht werden: allumfassende Kontrolle.

2.4.4.2.6 Vergleich des Governance-Regimes zwischen Lehrer und Schüler

Um das Governance-Regime verstehen zu können, muss ein detaillierter Blick auf die involvierten Akteure dieses Mehrebenensystems geworfen werden. Die teilhabenden Akteure sollen in diesem Kapitel in dezidierter Form dargestellt werden. Anschließend soll so ein Vergleich zwischen dem Governance-Regime für Schüler und dem für Lehrer ermöglicht werden. Das Ergebnis soll ein Erklärungsansatz sein, welcher darstellt, warum dieses Governance-Regime sowohl zu Angst führen, aber auch in einem Angstregime münden kann.





Die Modelle stellen dabei eine Fusion aus dem Modell von Grande 2012 sowie den Werken Brüsemeister 2020a und 2020b dar. Auffällig ist, dass die Akteure beider Modelle weitgehend gleich sind. Dies ist mitnichten ein Zufall. Lehrer und Schüler stehen jeweils im Fokus von den selben Akteuren. Lediglich unter anderen Gesichtspunkten geraten sie zwischen die Fronten: Die eine Hand des Systems weiß nicht, was die Andere tut (vgl. Kapitel 2.4.4.2). Aus Gründen der Übersicht werden nur die wichtigsten Akteure genannt und erläutert. Eine genaue Übersicht findet sich in Brüsemeister 2020b (vgl. Brüsemeister 2020b, VIII).

Der gesamte Prozess der Indifferenz und Nichtinformation geschieht im Rahmen des Modells von Grande (2012), in welchem der Staat, die Wirtschaft und die Gesellschaft jeweils beteiligt sind. All dies ereignet sich im Kontext einer Nichtkommunikation sowie auf einer Befehlsebene. Alle Akteure richten jeweils andere Forderungen an den Akteur beziehungsweise „das Opfer“ in der Mitte. Zum Beispiel fordern Eltern von Lehrern guten Unterricht und gute Noten, von den Kindern fordern sie Engagement, Lernbereitschaft und Zuverlässigkeit. Somit kommt dem Akteur „Eltern“ in diesem Fall eine multifunktionale Rolle zu.

Nicht verwunderlich scheint daher, dass Angstregime seitens der Lehrkraft erstellt werden, um allen Akteuren „gerecht zu werden“. Die Schüler haben diese Möglichkeit jedoch im Lernprozess nicht. Es handelt sich hierbei um Regime, die durch asymmetrische Machtverteilung gekennzeichnet sind. Die Ohnmacht, die Schüler gegenüber Lehrkräften verspüren, verspüren Lehramtsanwärter vor der Prüfungskommission und Lehrer gegenüber staatlicher Seite. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass es sich um mehrfach ineinander verkettete Regime handelt, denn Staat, Wirtschaft und Politik stellen jeweils ein eigenes unveränderbares Regime dar. Brüsemeister spricht dabei von einer „Oligarchirisierung“ (Brüsemeister 2020b, S. 14)

Doch auch „das Opfer“, „Principal-Agent Herr Knecht“, hat Handlungsmöglichkeiten. Brüsemeister nutzt dafür die Metapher des Volkes gegenüber dem König. Das Volk kann die Legislatur des Königs massiv erschweren (vgl. ebd., 15). Dies trifft besonders auch auf den schulischen Kontext zu, denn durch den Entzug der intersubjektiven Anerkennung

gegenüber der Lehrkraft erschweren die Schüler die Ausübung des Unterrichts ungemein. Lehrer hingegen haben diese Möglichkeit auch, indem sie „Drückebergerei“ betreiben. Hierzu konstatiert Brüsemeister „entscheidend ist, dass der Staat nicht selbst unterrichten kann, und dass er nicht genug Kontrolleure hat, das Unterrichten zu überprüfen“ (ebd., 15f.). Dies stellt auch den Grund dar, warum es sich um ein Regime der Nichtkommunikation statt um ein Regime der Weisungsbefugnis handelt. Daraus resultiert nach Brüsemeister, dass die Schule gleichzeitig als eine Organisation mit Organigramm und als eine Organisation ohne Organigramm gesehen werden kann. Denn die Schule hat zwar die notwendigen Strukturen einer Organisation, dennoch keine Möglichkeit zu deren Überprüfung. Dies stellt erneut den Deckmantel dar, unter welchem Angstregime entstehen und erhalten werden können (vgl. ebd. 14).

Der Akteur „Bildungspolitik“

Der erste Akteur, der im Mehrebenensystem auftritt, ist dabei die Bildungspolitik. Sie hat in erster Linie drei Aufgaben. Die erste Aufgabe ist die Legitimation des Schulsystems durch Regeln und Vermittlung der Sinnhaftigkeit der Organisation Schule. Die zweite Aufgabe der Bildungspolitik besteht darin, Daten des Schulsystems auszuwählen und der Öffentlichkeit darzulegen. Allerdings organisiert die Bildungspolitik diesen Prozess in jener Weise, durch die kein Negativbild entsteht und sie möglicherweise ihre Legitimation einbüßt (vgl. ebd., 25f.). Zuletzt ist die Bildungspolitik dafür verantwortlich, Programme zu erstellen, die den Akteur Bildungspolitik selbst legitimieren. Andererseits sollen diese Programme aber auch sichtbare Fortschritte im Schulsystem bringen.

Durch fehlerhafte Planung kommt es allerdings zu den in Brüsemeister 2020a angesprochenen Problemen nach Grande. Die Bildungspolitik selbst hat nur wenige Daten aus Gesellschaft und Wirtschaft, sodass es zu falschen Einschätzungen kommt und die Programme behindert werden (vgl. ebd., 25f.). Zusätzlich nennt Brüsemeister das Beispiel der Digitalisierung, welches unter anderem in Kapitel 2.4.4.2.1 aufgegriffen wurde. Hierbei besteht einerseits die

Problematik, millionenschwere Programme auf den Weg zu bringen und auch finanziell zu planen. Andererseits werden diese von der Gesellschaft auch kontinuierlich kritisiert. Das Resultat nach Brüsemeister ist: „Vielfach scheint der Akteur – zumindest in Deutschland – kaum mehr Kraft und Ressourcen zu haben, die Realisierung eines Programms zu begleiten (Verfahrensrationalität), oder gar nach einer gewissen Zeit Anwendung und Praxis zu resümieren“ (ebd., 29).

In Bezug auf die beiden Modelle ist festzuhalten, dass die Bildungspolitik den Rahmenplan für den Unterricht vorgibt und mittels Programmen wie der Digitalisierung dafür sorgt, eben jenen Rahmenplan zu optimieren. Lehrer sind davon betroffen, da sie den Unterricht unter gegebenen Bedingungen organisieren müssen. Schüler müssen sich mit dem Resultat, etwa fehlenden Perspektiven, zum Beispiel in Bezug auf Digitalisierung, auseinandersetzen. Dazu gehört gegenwärtig auch die sich häufende Problematik von Funktionsstörungen und Systemausfällen auf digitalen Lernplattformen (vgl. Kapitel 2.4.4.2.1).

Der Akteur „Bildungsmonitoring“

Ein weiterer integraler Akteur des Governance-Regimes ist das Bildungsmonitoring. Dieses gilt als junger Akteur und hat die Aufgabe inne, zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik zu vermitteln. Gleich einem Ausschuss steht es somit zwischen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Zu den Aufgaben des Bildungsmonitorings gehört die Erhebung wissenschaftlicher Daten zum System der Schule. Diese werden dann aufgearbeitet, verarbeitet und der (Bildungs-)Politik in dezidierter und resümierter Weise präsentiert (vgl. Brüsemeister 2020b, 31).

Essentiell ist allerdings, dass das Bildungsmonitoring selbst keine Entscheidungsgewalt hat – dieses Recht obliegt alleine der Politik. Mit Versuchen zu möglichst breitflächigem Bildungsmonitoring durch PISA (2000) verschiebt sich die Problemlage jedoch zunehmend auf einzelne Schulen. Dadurch kommt es zwar zu genaueren Analysedaten, jedoch ebenfalls zu einem Flickenteppich. Sätze wie „Die Schule ist gut, der Unterricht ist

schlecht“ dominieren dann den Diskurs (ebd., 33). An regionalen und individuellen Lösungen scheitert die Politik allerdings bisher, weshalb dieser Flickenteppich auch nicht aufgelöst wird („Nur Schule xy schneidet schlecht ab, da können wir als Bildungspolitik auf nationaler Ebene nichts tun“). Es findet erneut eine Schuldverschiebung auf Akteure untergeordneter Ebenen statt. Die Ohnmacht bleibt bestehen.

Damit schafft sich die Politik nach Brüsemeister eine weiße Weste, denn „Einzelfälle“ zählen nicht zu den Aufgaben nationaler Bildungspolitik und somit ist auch das Konzept des Akteurs „Bildungsmonitoring“ fraglich. Diesen „Image-Schaden“ versucht die Bildungspolitik zu relativieren, indem sie dem Bildungsmonitoring lediglich eine „Orientierungs– und Kombinationsfunktion“ zuschreibt. Die Daten seien schlicht zu undeutlich oder zu spezifisch und daher nicht Bestandteil ihres Aufgabenbereichs (vgl. ebd.).

In Bezug auf beide Modelle führt dies dazu, dass unterschiedliche Forderungen an Lehrer und Schüler gerichtet werden, welche beide nicht gehört werden. Die Option, diese Gegebenheiten zu ändern, versäumt der zuständige Akteur jedoch. Die Lehrkraft ist hierbei das Opfer der Bildungspolitik, die Schüler sind die Leidtragenden in Bezug auf Unterricht, denn ohne entsprechende Ausstattung werden Unterrichtsmöglichkeiten stark limitiert. Ebenfalls bleibt die Kritik der kritischen Öffentlichkeit dabei an Lehrern und Schülern hängen, nicht etwa an der Bildungspolitik, denn „Lehrer sollen trotzdem guten Unterricht gestalten, das ging ja schließlich früher auch“ und Schüler sollen „einfach lernen“.

Der Akteur „Bildungsverwaltung“

Der Akteur Bildungsverwaltung komplettiert schließlich die Ebene der Bildungspolitik. Die Bildungsverwaltung steht der Politik beratend zur Seite und besteht in erster Linie aus Juristen (vgl. ebd. 38). Die Aufgabe der Bildungsverwaltung ist die Verwaltungsführung sowie die Koordination von Programmen. Da viele dieser Programme allerdings mehr als eine Legislaturperiode in Anspruch nehmen, entsteht auch hierbei wieder eine „Ohnmacht des Systems“. Brüsemeister resümiert diesen Aspekt mit dem

Sprichwort „Politik vergeht, Verwaltung besteht“ (ebd., 40). Die Bildungsverwaltung hat zwar alle Finanzmittel inne, doch gehören sie ihr nicht: sie verwalten diese Finanzmittel nur. Dennoch können auch Widersprüche und andere Zielsetzungen über mehrere Legislaturperioden entwickelt werden, wodurch zum Beispiel bereits gestartete Programme abgebrochen werden.

Trotz allem hat die Bildungsverwaltung eine zentrale Aufgabe: die Vorschläge aus der Politik zu prüfen. Sie hat die Möglichkeit, Vorschläge der Politik zu korrigieren oder sogar gänzlich abzulehnen und finanzielle Mittel zu verweigern. Brüsemeister betont allerdings den charakterlichen Rückgang der Bildungsverwaltung. Damals sei diese aktiv in Schulen gegangen und habe aktiv Maßnahmen zur Schulentwicklung umgesetzt – heute sei dies nicht mehr der Fall (vgl. ebd., 40f.). Zusammengefasst bedeutet dies in Bezug auf die drei Akteure der nationalen Bildung, dass eine „Ohnmacht“ eintritt. Das Bildungsmonitoring gibt zu viele Daten, die nur auf Einzelfällen beruhen. Die Bildungspolitik fühlt sich für Einzelfälle nicht zuständig und die Bildungsverwaltung hat ihre „individuelle Prüfung“ aufgegeben. Dies führt dazu, dass die Verantwortung auch in diesem Sektor abgeschoben wird – in diesem Fall auf die individuelle Schule (vgl. ebd., 41).

Dadurch stehen sowohl Schulen, Lehrer und Schüler dem nationalen Bildungsapparat machtlos gegenüber. Sie bekommen die Aufforderung, Interessen und Probleme rückzumelden, damit langfristige Programme auf den Weg gebracht werden können. Allerdings sind diese den Akteuren „zu spezifisch“, sodass diese abgewiesen werden. Stattdessen werden die Aufgaben ausgelagert und es ist „nicht mehr das Problem“ des nationalen Bildungsapparats. Dieser Problemlage widmet sich Epstein auch in den Vereinigten Staaten. In seinem Buch „Who's in charge here?“ beschreibt er ähnliche Zustände, welche Brüsemeister Deutschland bescheinigt. Epstein konstatiert zwar die Notwendigkeit eines übergeordneten Gremiums, das die Schule administrativ steuert, doch kritisiert er dieses „Spinnennetz“, in welchem niemand verantwortlich zu sein scheint, als „fundamentalen Makel“. Dazu sagt er: „It is only common sense that institutions need to have someone in charge, someone who sets goals and strategies and is accountable for results.

In business and finance, it is the chief executive officer; in the military the generals and admirals. If one were to sketch an organizational chart of the American elementary and secondary education systems, however, one would discover that there is no such line of responsibility. Instead one would find something closer to a spider's web that has grown increasingly tangled in recent years – a web which is difficult, if not impossible, to figure out whether anyone is in charge. This is arguably the most fundamental flaw confronting our schools, with implications for all else that happens (or does not happen) in American public education“ (Epstein 2004, 1).

Der Akteur „Schulaufsicht“

Die Schulaufsicht bildet den ersten „unselbstständigen“ Akteur. Die Interessen der Schulaufsicht werden seitens der Politik dekliniert und bestimmt. Die Schulaufsicht hat die Aufgabe der „Rechts– und Fachaufsicht“ der Lehrkräfte inne (ebd., 44). Dennoch steht diese zunehmend in der Kritik, da Beratung und Aufsicht unvereinbar seien. Dies wird laut Brüsemeister von der Politik jedoch verschwiegen, damit keine Kritik an der Politik geübt wird und so keine Legitimität eingebüßt wird.

Als Problemfeld sieht Brüsemeister: „Wenn ein Aufsichts-Beamter einer Lehrkraft gegenübertritt, dann weiß die Lehrkraft im Prinzip nicht, ob sie kontrolliert oder beraten wird“ (ebd.). „Die Politik hat ihren Konstruktionsfehler erfolgreich nicht kommuniziert“, so Brüsemeister (ebd.).

Nicht überraschend daher, dass dieser Akteur keine große Erfolgsgeschichte vorzuweisen hat. Eines der wenigen positiven Beispiele stellen dabei die inklusiven Schulbündnisse in Hessen dar, welche Inklusion intensivieren sollen und vom Ministerium zwei Jahre finanziert wurden (vgl. Kultusministerium Hessen 2020 zit. nach Brüsemeister 2020b, 45f.).

In Bezug auf die Modelle vertritt die Schulaufsicht die Politik, da diese den Handlungsrahmen der Schulaufsicht vorgibt. Dazu sollen Leitfragen wie „Wie soll mit Schülern umgegangen werden? Wie sieht guter Unterricht aus?“ beantwortet werden. Bedingt durch ihren „Konstruktionsfehler“ wird dieser Akteur jedoch nicht immer gerne gesehen.

Der Akteur „Schulinspektion“

Die Schulinspektion koordiniert die Evaluation von Schulen, denn Schulen legen der Schulinspektion individuell Rechenschaft ab. In einem weiteren Schritt erstellt die Schulinspektion mit diesen Informationen Evaluationsdaten über den Unterricht, dessen Inhalt sowie die Struktur des Unterrichts und ermitteln auf Basis dieser Daten einen Durchschnitt.

Dies geschieht im Rahmen des Besuchs von Schulinspekteuren, welche die Schulinspektion aussendet. Schulinspekteure besuchen den Unterricht von mindestens 50% der Lehrkräfte für je etwa 20 Minuten. Die Schulinspekteure selbst sind ebenfalls Lehrkräfte oder Schulleiter, welche zu Schulinspekteuren ausgebildet wurden (vgl. ebd. 51f.).

Relevant ist die Schulinspektion besonders für das Modell der Lehrkräfte. Sie kreieren Angst, da sie keine neutrale Beratung, sondern eventuell auch eine Beurteilung durchführen und den Unterricht „massiv kritisieren“. Dies hingegen ist notwendig, um sinnvolle Evaluationsdaten zu erhalten. Für das Modell der Schüler kann die Schulinspektion allerdings ein Retter sein, da sie andauernde Regime aufdecken oder gar verhindern kann. Beispielsweise sollten Schulinspekteure merken, ob Schüler verängstigt sind oder der Klassenfrieden nur „inszeniert“ ist. Somit kann die Schulinspektion sowohl Retter für die Schüler oder „Unheilsbringer“ für die Lehrkraft sein.

Rationale Kritik kann an der Schulinspektion jedoch in der Form geäußert werden, dass ihr Ergebnisbericht einfach nur „verkündet“ wird. Fragen werden abgewehrt und es findet kein Dialog statt. Stattdessen wird der Bericht der Schulinspekteure schlicht an die Schulinspektion abgegeben, sodass Transparenz hierbei zurückbleibt (vgl. ebd.).

Der Akteur „Schulträger“

Die Schulträger sind neben der Schulaufsicht und der Schulinspektion der finale Akteur der intermediären Ebene des Schulsystems. Die Schulträger sind dabei für „äußere Schulangelegenheiten“ zuständig. Diese umfassen Sachausstattungen, Raumgestaltungen sowie die technische Ausstattung der

Schule. Bisher werden diese allerdings kaum erwähnt und scheinen auch nur eine marginale Rolle zu spielen. Beispielsweise können sich die Schulträger zwar zum Inspektionsbericht äußern, doch eine Notwendigkeit dazu besteht nicht (vgl. ebd., 58). Weiter noch stellt Brüsemeister fest: „In den Interviews zur Schulinspektion sieht sich der Schulträger nicht als Akteur behandelt. […]. Man gibt sich die Situation eines Sachaufwandsträgers“. Die Schulträger sind „nicht zuständig für die Verbesserung der schulischen Qualität durch die Schulinspektion“ (ebd.). Die Schulträger fühlen sich daher als ein „untergeordneter Akteur“, da sie zwar die Räume gestalten sollen, alle didaktischen und pädagogischen Prozesse innerhalb dieser Räume jedoch nicht mehr in ihrem Einflussbereich liegen (ebd., 59).

Welche Rolle nimmt die Inspektion also in Bezug auf die beiden Modelle ein?

Trotz dass sie im Schulsystem selbst nur eine untergeordnete Rolle spielen, sind die Schulträger für Schüler und Lehrer essentiell. Die Schulträger stellen die materielle Ausstattung der Räume bereit und nehmen somit indirekt einen großen Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Schülern sowie den Unterricht generell, obgleich sich diese Prozesse ihrer Kenntnis entziehen. Aus der Soziologie ist bekannt, dass selbst Gegenstände wie ein Stuhl Macht auf eine Person ausüben, da sich die Person nur in begrenzter Weise auf dem Stuhl positionieren kann. Gleiches gilt für die Schulträger: indirekt sind sie auch Teil der Befehlsebene, da sie durch die materielle Ausstattung der Räume den Unterricht mitbestimmen.

Der Akteur „Die kritische Öffentlichkeit“

Die kritische Öffentlichkeit ist ein besonderer Akteur, denn sie fusioniert viele anderen Akteure des Governance-Regimes. Lehrer können sowohl in Lehrertätigkeit auftreten, aber auch als Teil der kritischen Öffentlichkeit. Selbes gilt für Schüler und Eltern. „Der Adressat ist die Gesellschaft“, so Brüsemeister (ebd., 75). Weiterhin hat die kritische Öffentlichkeit eine wichtige Aufgabe inne: die Regulationsfunktion. Die kritische Öffentlichkeit wirkt durch ihre Meinung korrigierend auf alle Akteure. Wenn eine Schule

beispielsweise Werbung für sich macht, möchte sie bei allen Klienten gut ankommen: möglichen Beschulten, deren Eltern, den Medien sowie dem Rest der Zivilgesellschaft.

Die kritische Öffentlichkeit weist dabei keine einheitliche Form auf, denn sie gilt als „temporärer Akteur, der gebildet wird, wenn er gebraucht wird“ (ebd., 77). Die Gesellschaft fungiert dabei sowohl als solidarischer Akteur, aber auch als rigides System, je nachdem, wie einheitlich die Meinungen innerhalb dieses temporären Akteurs sind.

In Bezug auf das Modell stellt die kritische Öffentlichkeit dabei eine von Grandes drei Ecken dar. Die Gesellschaft wird oft mit einbezogen, hat aber in Bezug auf Staat und Wirtschaft direkt nur wenig zu sagen. Sie kann zwar ihre Meinung äußern und durch Wahlen indirekt mitbestimmen, der Prozess nach der Wahl entzieht sich allerdings weitgehend ihres Einflussbereichs. Dieser Aspekt unterstreicht erneut die Ohnmacht im Regime der Nichtkommunikation. In Bezug auf Lehrer und Schüler können sie ebenfalls einen unterstützenden, aber auch einen abweisenden Effekt ausüben, indem sie entweder die Lehrerschaft selbst, oder aber Einzelpersonen diskutieren. Besonders durch die digitalen sozialen Medien hat die kritische Öffentlichkeit heutzutage eine hervorgehobene Stellung inne. Sie kann Leben rehabilitieren oder zerstören. Durch ihren Diskurs erstellt sie darüber hinaus Leitbilder. Der indirekte Befehl seitens der kritischen Öffentlichkeit an Schüler wäre zum Beispiel, die Wichtigkeit des Lernens zu betonen sowie „Gib dir Mühe“. Andererseits gerät speziell Schule dabei immer wieder ins Fadenkreuz, da die kritische Öffentlichkeit einen „Realitätsbezug von schulischen Inhalten“ vermisst (Focus Online 2015; Markert 2020). In Richtung der Lehrkräfte erschafft sie ebenfalls eine gesellschaftlich getragene Vorstellung: Vorurteile („Die kommen um 8 Uhr und gehen um 13 Uhr“), Kritik an Lehrmethoden sowie Kritik an der Schule sind hierbei nicht selten.

Der Akteur „Schulleitungen“

Die Schulleitung stellt den einzigen Akteur dar, welcher neben dem Unterricht hauptamtlich für die Entwicklung der Schule zuständig ist. Brüsemeister

beschreibt die Stellung dieses Akteurs wie in „einem Spinnennetz“ (ebd., 87). Schulleitungen dienen als innerschulischer Knotenpunkt, Anlaufstelle für Probleme sowie Ansprechpartner für Eltern und äußere Akteure. Sie repräsentieren ihre Schule und sind maßgeblich dafür verantwortlich, wie die einzelne Schule organisiert ist.

Wissinger beschreibt Schule dabei als einen „Ort für Kind– und Erwachsenenbildung“ (Wissinger 2016, 258, 262f.). Essentiell ist dabei die Doppelrolle, die Schule einnimmt. Entgegen der allgemein üblichen Meinung, Schule sei lediglich ein Lernort für Schüler, begründet Wissinger dies mit der Individualität von Schülern und Klassenstrukturen. Bedingt durch diese Individualität sei eine kontinuierliche Weiterbildung von Lehrkräften sowie die kontinuierliche Anpassung ihrer Unterrichtsmethoden unausweichlich (vgl. ebd., 260). Lehrkräfte befinden sich hierbei erneut in einem Spannungsfeld. Einerseits wünschen sich Lehrkräfte Hilfe von Schulleitungen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung, andererseits haben sie Angst vor einer direkten Einflussnahme. Die Schulleitung soll dabei lediglich als Referenzrahmen in Bezug auf „Ziele, Methoden und Funktionen“ des Unterrichts gelten (Holmaier et al. 2017 zit. nach Brüsemeister 2020b, 89).

Für das Modell der Lehrkräfte innerhalb des Governance-Regimes fungieren Schulleiter als ein Ankerpunkt sowie eine Rückversicherung, die das Handeln der Lehrkraft legitimiert. In Bezug auf die Nichteinmischung ist dabei zu fragen, inwiefern eine solche gewertet wird. Eine Nichteinmischung in ein Feld wird üblicherweise als Bestätigung verstanden. Speziell die erste autoethnografische Szene wird aber aufzeigen, dass in Bezug auf Regime eine Nichteinmischung zwar ebenfalls als Bestätigung für die Lehrkraft zu werten ist, doch gleichzeitig auch als Verrat an den Schülern (vgl. Kapitel 5.3.2).

Denn eigentlich hat die Schulleitung die Aufgabe inne, eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schulleiter und Kollegium zu organisieren. In einem solchen Maße, dass Angstregime erst gar nicht entstehen können, da den Lehrkräften einerseits Handlungssicherheit durch den Austausch gegeben wird, andererseits aber auch Transparenz durch Einsicht gewährleistet wird (vgl. Holmaier et al. 2017 zit. nach Brüsemeister 2020b, 89). Die Schulleitung hat zusammengefasst die Aufgabe, die Beziehung

zwischen den Akteuren zu organisieren, der Schule ein Ziel zu geben, dieses umzusetzen und die Öffentlichkeit darüber zu informieren („unsere Schule steht für...“) (ebd.). Kommt sie diesen Aufgaben jedoch nicht nach, können Angstregime in der Schule die Folge davon sein, welche in Kapitel 5 beschrieben werden sollen.

Der Akteur „Steuergruppen“

Diesem großen Aufgabenpaket seitens der Schulleitung nachzukommen ist jedoch nicht immer einfach. Zur Erleichterung, Herstellung von Transparenz und Aufgabenverteilung gibt es den Akteur „Steuergruppen“. Ähnlich wie die Schulleitung sind Steuergruppen auf die Schulentwicklung fokussiert. Allerdings mit einem geringeren Entscheidungszwang (vgl. Brüsemeister 2020b, 103). Steuergruppen bestehen dabei aus dem Schulleiter sowie Lehrkräften. Der Schulleiter hat hierbei keine hervorgehobene Stellung und gilt als einfaches Mitglied. Steuergruppen sind zudem in beratender Funktion tätig, weshalb sie als „Reflexionsgremium“ angesehen werden.

Problematisch jedoch ist, dass die Auswahl der Mitglieder kaum geregelt ist. In den meisten Fällen arbeiten in ihr motivierte Mitglieder des Kollegiums. Steuergruppen sind allerdings keine Pflicht und werden von anderen Akteuren weder ins Leben gerufen noch gefördert. Ob eine Schule eine Steuergruppe einrichtet, obliegt ihr daher selbst (vgl. ebd., 105). Daraus resultiert ebenfalls, dass sie sich als ein regionaler Akteur versteht, der an der Schulentwicklung beteiligt ist. Steuergruppen entwerfen und skizzieren Problemstellungen, die üblicherweise vom Schulleiter alleine geregelt werden müssten und diskutieren gemeinsame Strategien. Dadurch wächst nicht nur das Kollegium selbst besser zusammen. Auch die Entscheidungsmacht verlagert sich vom Büro des Schulleiters in das Lehrerzimmer, wodurch der Schulleitung Arbeit abgenommen wird. Zudem kann durch eine Steuergruppe Transparenz innerhalb einer Schule erreicht werden. Ein mögliches Thema, welches innerhalb einer Steuergruppe diskutiert wird, ist der Umgang mit Mobbing an der Schule sowie wie Abstimmung von Lehrmethoden (vgl. ebd., 107).

In Bezug auf das Modell des Lehrers im Governance-Regime ist zu

erwähnen, dass Steuergruppen nicht innerhalb der Weisungskette auftauchen. Dies ist der Fall, da sie der Lehrkraft keine zusätzlichen Befehle aufbürden, sondern sie entlasten. Steuergruppen können dabei helfen, das harmonische Zusammenleben innerhalb der Schule zu garantieren. Damit sorgen sie auch bei den Schülern dafür, dass eine „Hilfsinstanz“ eingerichtet wird, an welche sie ihre Sorgen richten können. Innerhalb dieser können, anders als bei einem Vertrauenslehrer, Probleme großflächig diskutiert und evaluiert werden. Öffentlichkeit wird so hergestellt, wodurch die Lösungsfindung erleichtert wird. Im besten Fall sichert eine Steuergruppe somit den Schulfrieden und damit auch ein Schulklima ohne Angst, welche in Kapitel 4.6.5, 4.7.4 und 6.3.4 thematisiert werden. Somit wird Angstregimen gleich zweifach vorgebeugt: einerseits sichert sie Schülern Hilfe zu, sodass Probleme wie Mobbing nicht unbehandelt bleiben. Andererseits geben sie der Lehrkraft Sicherheit in ihrem Handeln, wodurch auch Versagensängste, welche Gegenstand von Kapitel 4.8.1 und 4.8.2 sein werden, gemindert oder sogar verhindert werden. Steuergruppen haben damit die Macht, das Governance-Regime der Nichtkommunikation zu brechen.

Der Akteur „Lehrkräfte“

Neben den ganzen Akteuren, die Einfluss auf den ersten Akteur zwischen den Fronten nehmen, soll nun auch die Lehrkraft betrachtet werden. Brüsemeister argumentiert, „Lehrkräfte sind Spezialisten für Interaktionen mit Schülern“ (ebd.,111). Aus dieser Spezialisierung erwächst aber auch Macht. Zum Beispiel, wenn Lehrkräfte diese Spezialisierung ausnutzen und durch eine asymmetrische Machtverteilung Forderungen an Schüler stellen, die sie als Lehrkraft mit allen Mitteln durchsetzen. Diese bewusste Ausnutzung von Macht kann zu Angstregimen führen, da sich der untergebene Schüler nicht nur machtlos fühlt, sondern es zumeist auch ist. Diese Machtlosigkeit wird in den autoethnografischen Szenen in Kapitel 5 beschrieben werden.

Dennoch sehen sich Lehrer mit einem Problem aus der kritischen Öffentlichkeit konfroniert: alle wollen mitreden, obwohl niemand, der nicht selbst Lehrkraft ist, von professionellem Lehrerhandeln Ahnung hat (vgl. ebd.,

112). Ein Perspektivwechsel zeigt den entstehenden Druck auf die Lehrkraft, dieses Bild zu widerlegen. Gleichzeitig muss sie ihrer Berufung durch die Gestaltung von gutem Unterricht nachkommen. Sie wird von Forderungen aus allen Richtungen bedrängt. Wie soll der Umgang mit Schülern aussehen? Soll die Messung von Input oder Output dominieren? Soll der Unterricht schülerorientiert oder lehrerorientiert gestaltet werden? Muss es Selbstreflexion geben und wenn ja, wie soll diese aussehen? (vgl. Gromala 2019 zit. nach Brüsemeister 2020b, 124).

Dabei kommt Lehrkräften eine besondere Stellung zu, denn sie sind Teil von zwei asymmetrischen Regimen: der Herrscher gegenüber den Schülern, der Beherrschte gegenüber dem Dienstherren (vgl. ebd., 113). Zwar haben sie auch „professionelle Pflichten" gegenüber den Schülern, doch schlussfolgert Scott bereits 1971, dass diese „nicht administrativ kontrolliert werden können" (Scott 1971 zit. nach Brüsemeister 2020b, 113). Allerdings wohnt dieser Schlussfolgerung auch ein Problem inne. Angstregime in der Schule werden besonders aus diesem Grund erstellt. Sie werden unter dem Deckmantel fehlender administrativen Kontrolle errichtet und aufrechterhalten.

In Bezug auf das Modell des Governance-Regimes für Lehrkräfte ist dieser Punkt deshalb relevant, da Lehrkräfte lediglich die „Weisung" „Guter Unterricht!" bekommen und damit teilweise überfordert sind. Wie bereits in Kapitel 2.4.4.2 ausgeführt wurde, erfolgt keine Hilfe und auch die in diesem Kapitel beschriebenen Akteure erscheinen an der Notlage von Lehrkräften wenig interessiert. Steuergruppen gibt es nur selten. Zumeist ist Unterricht noch Privatsache. Eine Einsichtnahme in den Unterricht wird als Vertrauensbruch und Einmischung gewertet. Zu groß ist oftmals die Angst vor Kollegen, eigene Schwächen zuzugeben. Daraus resultiert erneut eine Nichtkommunikation aus Angst.

Doch warum ist das so? Den Erklärungsansatz liefern Brüsemeister und Kapitel 2.4.4.2 dieser Arbeit, welche zu dem Schluss kommen, dass die Ausbildung der Lehrkräfte fragwürdig ist und jungen Lehrkräften in diesem Prozess nicht genug didaktische Fähigkeiten vermittelt werden (vgl. Brüsemeister 2020b, 119). Vielmehr finden Kontrolle, Angsterzeugung und Tadel statt – Transparenz hingegen fehlt (vgl. Riegger 2015). Brüsemeister

bescheinigt zudem eine „antagonistische Kooperation“ der Lehrer mit der Bildungspolitik. Einerseits soll diese eine Hilfe darstellen, andererseits reglementiert sie die individuelle Freiheit der Lehrkraft im Unterricht („Wie ich unterrichten will“) (Brüsemeister 2020b, 117).

Zusammenfassend äußern Bock und das LISUM, dass Lehrer vielmals alleine gelassen werden. Machtmissbrauch seitens der Lehrkraft geschieht oftmals aus Eigenschutz (vgl. Kapitel 4.8.1). Angstverursacher werden durch die Nichteinmischung bestätigt, die sie auch in ihrer Ausbildung vorgelebt bekommen. Für das Opfer, die Schüler, stellt ein Nichteingriff jedoch einen Verrat dar (vgl. Bock 2013, 18; Lisum 2009, 83).

Der Akteur „Schüler“

Der zweite zwischen die Fronten aus Staat, Wirtschaft und Gesellschaft gedrückte Akteur sind die Schüler. Deren Funktion im Governance-Regime besteht darin, in innerschulischen und außerschulischen Bereichen zu lernen (vgl. Brüsemeister 2020b, 127). Dabei fordern Schüler in erster Linie handlungsorientierten Unterricht. Also einen solchen, der die Theorie erlebbar macht, etwa durch Projekte (vgl. Green/Green 2005). Dazu appelliert auch Brüsemeister an das Schulsystem, dass Performanz wesentlich mehr in den Fokus gerückt werden müsse (vgl. Brüsemeister 2020b, 128).

Doch je mehr Forderungen an den Unterricht gestellt werden, desto fehleranfälliger wird er. Eubel bescheinigt, „wenn Unterrichtsziele nicht erreicht werden, wird die Schuld auf die Schüler geschoben“ (Eubel 2003, 354). Gleichzeitig können Angstregime die Konsequenz aus solch verfehlten Unterrichtszielen werden, da Verfehlungen die Lehrkraft verunsichern. Da diese allerdings gegenüber der Schulleitung Rechenschaft für Fehler ablegen muss, scheinen lehrerzentrierte Angstregime als ein plausibler Ausweg, um die gesteckten Ziele doch zu erreichen. In Bezug auf das Modell der Schüler bedeutet dies eine erneute Ohnmacht. Die Schuld für schlechten Unterricht wird an die Schüler delegiert wie verfehlte Schulziele auf die Schule selbst, nicht etwa auf eine fehlende Hilfe seitens des Bildungsapparates. Die Schüler sind hierbei durch die Schulpflicht in einer ausweglosen Situation. Sie sind im

Zentrum gefangen und können diesem nicht entkommen.

Um ein solches Angstregime zu vermeiden wirbt Brüsemeister trotzdem dafür, dass Schüler die Schule aktiv mitgestalten können müssen, der Akteur „Schüler“ im Governance-Regime also aufgewertet wird (vgl. Brüsemeister 2020b, 130). Ähnlich wie Lehrkräfte in Steuergruppen Möglichkeiten zur Einflussnahme haben, müsse dies auch für Schüler gelten. Bedingung sei nach Eubel, dass die Schüler „eine Bühne“ bekommen (Eubel 2003, 356). Das Konzept „Ko-Konstruktion“ kann exakt diese Forderung nach der interaktiven Gestaltung der schulischen Umwelt liefern. So individuell die Schüler sind, so individuell ist auch die Schule. Dementsprechend liegt die Bildungspolitik damit nicht zwangsläufig falsch, dass auch individuelle Lösungen gefunden werden müssen. Wichtig ist lediglich, dass diese umgesetzt werden. Eine Chance dafür sind gemeinsame Projekte, die ebenfalls die Sozialkompetenz der Schüler stärken. Die Schulklasse soll als ein „soziales System“ statt einer Pflichtzusammenkunft erlebt werden (Brüsemeister 2020b, 132, 136).

Konkrete Ergebnisse zum Konzept der Ko-Konstruktion gibt es bisher allerdings selten, da eine solche bisher nur an wenigen Schulen überhaupt ein Thema ist (vgl. ebd., 134). Dies überrascht wenig, da auch Steuergruppen, die von Lehrpersonal und der Schulleitung ins Leben gerufen werden, bisher kaum Anwendung finden. In Bezug auf das Modell gilt es für Schüler im Governance-Regime klarzustellen, dass weder die Schule noch die Lehrer sie maßgeblich mitbestimmen lassen. Bei Lehrkräften geschieht dies unter anderem aus Angst davor, die erwarteten Standards nicht zu erreichen und selbst ins Visier anderer Akteure zu geraten. Daher werden auch weiterhin Sätze wie „Für dieses Projekt haben wir keine Zeit“ oder „Durch zu viel Gruppenarbeit schaffen wir zu wenig Unterrichtsinhalte“ fallen.

Der Akteur „Eltern“

Der finale Akteur im Governance-Regime sind die Eltern, welche unter anderem schon in Bezug auf die kritische Öffentlichkeit genannt wurden. Die Eltern übernehmen in beiden Modellen eine wichtige Rolle. Sie verbinden die öffentliche Sphäre (Schule) mit der privaten Sphäre (zu Hause) und entfalten

auf beide eine Wirkung. Nicht abzustreiten ist, dass Eltern den größten Einfluss aller Akteure auf die Kinder nehmen. Sie stellen Forderungen an das Kind, zum Beispiel „Lerne!“, nehmen aber auch an Elternsprechtagen mit den Lehrkräften teil. Brüsemeister kennzeichnet dies als die von Eltern auf ihr Kind gerichtete „Handlungsorientierung“, etwas in der Schule zu erreichen (ebd., 141f.). Zudem können Eltern ebenfalls als Teilakteur der kritischen Öffentlichkeit agieren, indem sie sich mit weiteren Personen, zum Beispiel anderen Eltern, zusammentun und über die Schule kommunizieren. Für Lehrer sind Eltern zumeist die ersten Ansprechpartner, wenn das Kind Probleme in der Schule hat.

Der Ausdruck „Probleme in der Schule“ ist dabei relativ. Nicht selten sind Probleme in der Schule direkt mit dem Elternhaus verknüpft, zum Beispiel durch soziale Ungleichheit. Aus dieser resultiert aber auch Bourdieus „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971, 161f.). Zwar zielt diese in Bourdieus Werk in erster Linie auf Studenten und deren zu Teilen problematischen Kommunikation mit Professoren, doch zeichnet sich dieses gesellschaftliche Problem bereits in der Schule ab (vgl. Brüsemeister 2020b, 142). Unter anderem soziale Exklusion, ein Angstregime unter Schülern, führt häufig zu schulaversivem Verhalten (vgl. Kapitel 4.7.1). Honneth (2013) bekräftigt diese Probleme in seinem Buch „Strukturwandel der Anerkennung“, in welchem sich Schüler die intersubjektive Anerkennung auf Basis des Fehlens materieller Güter entziehen (vgl. Kapitel 4.3). Zu den bedeutendsten Faktoren scheint daher Armut zu zählen

Exkurs: Die Armut in Familien

Armut wird weltweit durch den Gini-Koeffizienten gemessen. Dieser umfasst eine Wertspanne von null bis eins, wobei null für die exakte Gleichverteilung des Geldes innerhalb der Gesellschaft steht, ein Wert von eins für die absolute Ungleichverteilung (eine Person hat das gesamte Geld). Der Gini-Koeffizient von Deutschland lag 2009 bei 0,295 – ein Anstieg um 0,8% seit den 80er-Jahren (vgl. OECD-Durchschnitt 0,31; vgl. Grasse 2018b, 8). Damit liegt Deutschland zwar unter dem OECD-Durchschnitt, doch bildet sich durch seine Steigerung ein beunruhigender Trend ab. Dieser Trend hat sich in den letzten

Jahren fortgeführt. Statista gab den Gini-Koeffizienten für 2019 mit 0,297 bekannt. Das heißt, der Gini-Koeffizient steigt weiter und die Schere zwischen arm und reich öffnet sich zunehmend.

Doch inwieweit betrifft dies den Akteur „Eltern“? Der Datenreport enthüllte 2016, dass 55% der Arbeitslosen armutsgefährdet sind. Diese Zahl verwundert nicht. Welchen Anteil an diesen 55% die Eltern haben, ist nicht bezifferbar. Allerdings enthüllte der Datenreport ebenso, dass 35% aller Alleinerziehenden, also Eltern, in Deutschland von Armut betroffen sind (vgl. Datenreport 2016, 185ff.). Besonders die Gruppe der Alleinerziehenden steht also im Fokus. Auch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), welches Armuts– und Reichtumsberichte veröffentlicht, gab bekannt, dass ganze 49% der Alleinerziehenden ihre Miete nicht bezahlen können und somit auch keine weiteren Kosten für ihr Kind (vgl. BMAS 2017, 362).

Laut dem Mikrozensus 2011 benötigt ein Bundesbürger pro Kopf etwa 1500 Euro Netto, um alle Kosten decken zu können. Gleichzeitig zeigte der Mikrozensus auf, dass 46% der Bevölkerung eben jene 1500 Euro Netto nicht zur Verfügung haben und somit keine Rücklagen bilden können (vgl. Mikrozensus 2011 zit. nach Grasse 2018a, 14). Auch hiervon sind speziell Alleinerziehende betroffen, da diese ihre Kinder nicht abwechselnd betreuen können und auch ein Kindergarten oftmals nicht den ganzen Tag geöffnet ist. Somit bleiben Alleinerziehenden in den meisten Fällen nur Teilzeitjobs oder Minijobs übrig. Zusätzlich sind seit 2011 neben den Kosten für Lebensmittel auch die Mietpreise explodiert. Dadurch ist zu erwarten, dass 1500 Euro Netto pro Kopf in 2021 nicht mehr ausreichend sind.

Das Statistische Taschenbuch der Bundesregierung dokumentierte dazu die diachronische Lohnentwicklung in Deutschland. Während die Bruttolöhne zwischen 1991 und 2011 um 38,3% stiegen, stieg die Lohnsteuer parallel um 45%. Zusätzlich stiegen die Sozialabgaben um 88%, wodurch sich für diesen Zeitraum ein Nettorealverdienst von -0,6% ergibt. Das bedeutet, dass jeder deutsche Bürger 1991 durchschnittlich 0,6% mehr Geld zur Verfügung hatte (vgl. BMAS 2011, Ziff. 1.13-1.15). Daraus resultiert nach Grasse eine „Lohn-Illusion“, da die Bruttolöhne zwar steigen, die Nettolöhne und Reallöhne (inflationsbereinigter Nettolohn) allerdings stagnieren (vgl. Grasse 2018a, 7).

Weitere erschreckende Zahlen liefert die Bertelsmann-Stiftung. Nach ihr leben 25% der Kinder von staatlichen Zuwendungen, ganze 14% sogar von der Grundsicherung. Das bedeutet, dass jedes vierte Kind wirtschaftlich benachteiligt ist (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2016). Das WSI konstatiert in Bezug auf Kinderarmut ein starkes Ost-West-Gefälle. Besonders in den neuen Bundesländern liegt die Kinderarmut konstant über 25%. In westlichen Regionen liegt diese bei etwa 15% (Gießen zwischen 14%-17%) (vgl. WSI 2016, 2). Pickel erklärt diese regionalen Unterschiede durch die Situationshypothese. Nach dieser ist die erhöhte Kinderarmut in den neuen Bundesländern auf eine schlechtere wirtschaftliche Situation im Osten generell zurückzuführen. Als Argument liefert Pickel ebenfalls den Solidaritätszuschlag, der die wirtschaftliche Annäherung beziehungsweise Gleichstellung von Ost– und Westdeutschland erreichen soll und bis heute andauert (vgl. Pickel 2002, 393). Interessant werden diese Zahlen in Bezug auf die Bildung. Wie schlagen sich diese Angaben auf Bildung nieder? Hierzu veröffentlichte der Deutsche Bundestag 2012 den „Bildungstrichter“. Dieser stellt 100 Kinder von Akademikerfamilien mit 100 Kindern aus Nicht-Akademikerfamilien gegenüber. Neben der Armut wird dabei auch die Bildung der Eltern mit einbezogen. Die Diskrepanz ist erschreckend, denn von 100 Akademikerfamilienkindern schaffen durchschnitt 77 den Sprung an die Hochschule. Vergleichsweise sind es bei Nicht-Akademikerfamilien lediglich 23 (vgl. Deutscher Bundestag 2012, 162).

Speziell zu dem Governance-Regime der Kinder lässt sich dabei ableiten, dass Status und fehlende finanzielle Mittel Gründe für soziale Exklusion in der Schule und somit auch der Nährboden für Angstregime sind. Sofern die Eltern wenig Geld zur Verfügung haben, so zeigen die Zahlen, hat das Kind nicht nur während der Schulzeit ein erhöhtes Risiko, ausgegrenzt zu werden, sondern wird auch deutlich wahrscheinlicher selbst von Armut betroffen sein.

Ergänzt wird diese Komplexität durch unterschiedliche Elterntypen. Brüsemeister unterscheidet zwischen den Helikoptereltern (Typ A), Eltern, die der Schule alles überlassen (Typ B) und Eltern, die nur zu besonderen Anlässen auftreten (vgl. Brüsemeister 2020b, 143). In Bezug auf das Modell bedeutet

diese Unterschiedlichkeit von Eltern, dass eine einheitliche Basis durch gemeinsame Projekte geschaffen werden muss. Durch gemeinsame Planung würde so auch der Faktor Armut unbedeutender werden. Zudem würde es zu einer Entlastung des Kindes kommen, da dieses weniger individuellen Forderungen (Eltern, Mitschüler und Lehrer) ausgesetzt ist, sondern gemeinsame Projekte diese zusammenfassen würden. Dadurch würde Transparenz und Sicherheit bei allen Akteuren hergestellt werden. Eltern wären nicht mehr „eigensinnige Akteure“ und auch „unabsichtliche Sozialisation“, die von der Schule abweicht, würde abgemildert werden (ebd., 149; Geißler 1996; Geulen 2007; Grob 2005; Rippl 2008). Auch Nichteinmischung würde unterbleiben, wodurch Angstregime seitens der Mitschüler in Form von Mobbing schlechter entstehen und kürzer bestehen können. Allerdings geben gemeinsame Projekte auch der Lehrkraft Planungssicherheit, wodurch auch diese keiner Existenz– und Verlustangst mehr ausgesetzt ist. Dadurch würden sich Angstregime aus Unsicherheit seitens der Lehrkraft ebenfalls erübrigen.

Ein Beispiel sind nach Brüsemeister dabei gemeinsame Feedback-Bögen über den Unterricht. Hier wird das Beispiel von Bögen mit Smileys genannt, auf Basis derer sich Lehrer, Schüler und Eltern austauschen können (vgl. ebd., 146). Allerdings könnte diese Basis noch ausgeweitet werden und es könnten detaillierte Bögen und Berichte erstellt werden, in denen die Lehrkraft einige Sätze pro Schüler schreibt, welche dann den Eltern kopiert werden. Diese könnten mit häufigerem persönlichen Austausch kombiniert werden, sodass sich kein Akteur mehr „zwischen den Fronten“ oder „alleine gelassen“ fühlt.

Fazit

Als Fazit kann gesagt werden, dass es viele Forderungen an Lehrer und Schüler gibt, sie mit diesen jedoch zumeist alleine gelassen werden. Projekte wie der Einbezug von Eltern oder die Etablierung von Steuergruppen sind nach wie vor selten. Lehrer bekommen keine Hilfe für ihren Unterricht, sondern lediglich unregelmäßige Kontrollen durch Akteure wie die Schulinspektion. Zusätzlich werden ihre Möglichkeiten weitestgehend limitiert, da keine Geldmittel zur

Verfügung stehen. Dies wurde zuletzt auch in Kapitel 2.4.4.2 durch den aktuellen Diskurs um die Digitalisierung von Schulen erneut deutlich. Nichtsdestotrotz sehen sich Lehrkräfte nach wie vor der kritischen Öffentlichkeit ausgesetzt, welche oftmals neben dem Lehrberuf an sich den Unterricht kritisieren ohne dabei einzubeziehen, dass die finanziellen Mittel nicht gegeben sind. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Akteure des Governance-Regimes nicht zusammenarbeiten, sondern in den für sie abgesteckten Bereichen bleiben. Es fehlt an einer Personalisierung der Schulen. Jede Schule ist individuell und hat individuelle Probleme, welche daher auch unterschiedliche Lösungen erfordern. Jedoch ist speziell die intermediäre Ebene nicht auf Regionalität fokussiert, obwohl dies laut Brüsemeister eigentlich deren Aufgabe wäre. Selbst der „Geldgeber", die Schulträger, haben keine Einsicht in pädagogisch didaktische Prozesse und fungieren lediglich als unwissender Raumausstatter (Brüsemeister 2020b, 59).

Durch dieses „Management", das durch die Inaktivität der Politik („Wir können nur generelle Entscheidungen treffen") weiterhin gehemmt wird, entsteht ein Regime der Nichtkommunikation. Dieses verfestigt sich dadurch, dass sich die Akteure untereinander Zuständigkeiten zuschieben und diese daher am Ende unbearbeitet bleiben. Daher kommt es zu Intransparenz und fehlenden Perspektiven. Für das Governance-Regime ist zentral, dass jedoch nur die Schüler und die Lehrer zwischen die Fronten geraten, da diese mit sämtlichen Anforderungen konfrontiert werden. Die Lehrkräfte sind dabei die Vermittler, die Schüler die Rezipienten. Sowohl von der Politik als auch von der kritischen Öffentlichkeit werden speziell diese beiden Akteure stets kritisiert, nicht aber die Verantwortlichen. Durch fehlenden Einbezug der Schüler, die Schule durch „Ko-Konstruktion" mitzugestalten und fehlende Steuergruppen bleiben auch Themen wie adressatenorientierter Unterricht (nach Rolf Schmiederer) und Probleme wie Mobbing unbehandelt (Schmiederer 1977, 45f.). Das Regime der Nichtkommunikation bleibt also bestehen und reproduziert sich durch die Untätigkeit und das Schweigen der Akteure.

2.4.5 Terminologische Differenzierung: Angst, Furcht, Phobie und Panik

Besonders im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Wörter Angst, Furcht, Phobie und Panik zumeist synonym verwendet. Wenn eine Person vor Spinnen Angst hat, muss das doch eine Phobie sein. Die Person hat Angst vor der Spinne, also ist das doch auch Panik. Phobie und Furcht hängen praktisch miteinander zusammen, also sind diese doch auch das Gleiche.

Der Grund für diese Tatsache liegt auch darin begründet, dass nur sehr wenige Menschen die genauen Unterschiede zu kennen scheinen. Wird zum Beispiel online nach Synonymen für „Phobie“ gesucht, ist bereits der erste Treffer eine Internetseite, welche sich als „Online Synonym-Wörterbuch“ betitelt und versteht (Woxikon 2020a). In diesem werden als Synonyme für Phobie eine Bandbreite an Begriffen dargestellt. Unter anderem lassen sich in der angegebenen Liste auch die Wörter „Furcht“, „Panik“ und zuallererst „Angst“ finden (Woxikon 2020b). Selbst die ursprüngliche Bedeutung von Phobie wird mit „Furcht“ gleichgestellt. Somit scheinen diese Wörter nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch Synonyme zu sein, sondern auch in akademischer Hinsicht.

Dennoch ist das genaue Gegenteil der Fall. Bereits 1940 stellte Sigmund Freud fest, dass diese Terme verschiedene Bedeutungen haben und keinesfalls Synonyme seien (vgl. Freud 1940). Alle diese Zustände haben lediglich gemein, dass Emotionen und Kognition in ihnen eine Rolle spielen. Lazarus argumentiert, dass Gedanken eine wichtige Bedingung für Emotionen seien, da wir Situationen mittels Gedanken evaluieren und mittels dieser Evaluation emotional auf sie reagieren (vgl. Lazarus 1982, 1019ff.). Er führt aus, dass Personen schließlich nur das evaluieren können, was auch bewusst wahrgenommen werde. Die Vermischung komme laut Essau besonders bei dem Begriff „Phobie“ daher, dass dieser sich von dem griechischen „Phobos“ ableite, was so viel wie „Furcht“ und „Schrecken“ bedeute (Essau 2003, 17).

Da besonders Angstforscher und Psychologen diese Begriffe aber strikt

trennen, sollen die folgenden Unterkapitel einen genaueren Einblick in die feinen Unterschiede der vier Begrifflichkeiten geben, um Verwirrungen auszuschließen. Jedoch soll dabei auch gezeigt werden, wie schwer eine exakte Trennung dieser Begriffe ist, da sie jeweils in Relation zueinander stehen.

2.4.6 Terminologische Differenzierung: Angst und Furcht

Neben der vorherigen Annäherung an den Begriff „Angst“ soll in diesem Abschnitt ein verstärkter Blick auf seine Abgrenzung zu dem Begriff „Furcht“ geworfen werden. Im Gegensatz zu dem vorherigen Abschnitt, welcher sich mit einer möglichst genauen Bestimmung des Angstbegriffes auseinandersetzt, werden hier relevante sequenzielle Definitionen beider Terme genutzt, um ihren genauen Unterschied herauszustellen.

Sörensen stellt hierbei fest, dass der Unterschied zwischen Angst und Furcht auf den Philosophen Kierkegaard zurückgehe. Zudem sei bei der Unterscheidung die Rahmenbedingung zu beachten, welche für den Gefühlsausbruch sowohl bei Angst als auch bei Furcht verantwortlich sei (vgl. Sörensen 1996, 4). Angst sei nach Lazarus eine mehrdeutige Gefahrenreaktion, welche in unbestimmten Situationen sowie in Bezug auf unbekannte Objekte auftrete (vgl. Lazarus 1966, 4). Diese sei demzufolge auch nicht rational und nur sehr schwer erklärbar, da sie keiner einheitlichen Logik folge und sich Angst stets auf etwas Unerwartetes beziehe (vgl. Walter 1978, 21).

Furcht sei demgegenüber eine eindeutige Gefahrenreaktion, welche Flucht auslöse (vgl. Lazarus 1966, 4). Diese sei im Gegensatz zur Angst kurzlebig und bei Kindern sogar ein Zeichen für kognitive Entwicklung (vgl. Essau 2003, 17). Im Vergleich zur Angst können hierbei drei Unterschiede festgestellt werden: Furcht ist rational, bezieht sich lediglich auf gegebene und identifizierte Gefahrenquellen und stellt lediglich eine eindeutige Gefahrenreaktion dar. Zimbardo definiert: „Furcht ist eine rationale Reaktion

auf eine objektiv gegebene und von der Person identifizierte äußere Gefahr, zum Beispiel auf einen Feuerausbruch in der Wohnung […] und kann mit Flucht oder Gegenangriff zur Selbstverteidigung zusammenhängen“ (Zimbardo 1995, 615). Zusammenfassend stellt Essau in Bezug auf Furcht klar: „Furcht ist eine unmittelbare Alarmreaktion auf eine gegenwärtige Gefahr oder eine lebensbedrohliche Situation“ (Essau 2003, 17).

Catell und Scheier verbinden in ihrer Studie 1961 beide Terme miteinander und geben an: „Angst ist die Reaktion auf Ankündigungssignale für die eigentlichen Furchtobjekte“ (Catell/Scheier 1961, 12). Daraus folgert Sörensen, dass die Verbindung von Angst und Furcht darin bestehe, dass es Anzeichen für ein präzisiertes Furchtobjekt gebe, jedoch völlig unsicher sei, ob dieses jemals auftrete. Daraus resultiere Angst (vgl. Sörensen 1996, 5). Dieser Unterschied scheint auch als der wahrscheinlichste Grund für die Vermischung der Begriffe.

2.4.7 Terminologische Differenzierung: Phobie und Panik

Auch Phobie und Panik reihen sich in die Reihe der Synonyme für Angst und Furcht ein. Obgleich der Unterschied zwischen einer Angst und einer Phobie sowie dem landläufigen Verständnis von Panik deutlicher erscheint als jener zwischen Angst und Furcht, sollen diese dennoch aus Gründen der Vollständigkeit beleuchtet werden.

Eine wahrscheinliche Erklärung für den synonymen Gebrauch von Phobie, Angst, Furcht und Panik lässt sich in der Wortherkunft des Wortes „Phobie“ vermuten. Das griechische Wort „phobos“ bedeutet übersetzt „Furcht, Schrecken“, wodurch partiell sowohl der Angstbegriff als auch der Furchtbegriff abgedeckt sind. Eine Phobie „zeichnet sich durch den intensiven Wunsch aus, die gefürchtete Situation zu vermeiden und ruft bei einer

Konfrontation mit der Situation große Angst hervor“ (Beck/Emery 1985 zit. nach Essau 2003, 17). Interessant in Bezug auf die vorherige Unterscheidung ist hierbei die Rangfolge. Konkret geht es dabei um den Wunsch, eine identifizierte [gefürchtete] Situation zu vermeiden. Diese könne Panik hervorrufen (Essau 2003, 18). Wird die Person jedoch mit dieser konfrontiert, so entsteht Angst davor, wie genau diese Situation verlaufen wird und was mit dem Furchtobjekt passiert. Doch worin besteht dann der grundlegende Unterschied zwischen einer Phobie und Furcht?

Essau konstatiert in Bezug auf diese Unterscheidung, dass eine Phobie im Gegensatz zu einem identifizierten Furchtobjekt nicht erklärt werden könne, den Erfordernissen der Situation auch nicht gerecht werde, jenseits willentlicher Kontrolle sei, zur Vermeidung der gefürchteten Situation führe, auf unbestimmte Zeit bestehen bliebe sowie fehlangepasst und altersspezifisch sei (vgl. Essau 2003, S 17f.). Konkret äußert sie, dass eine Phobie keine rationale Reaktion darstelle, nicht mit dem Verschwinden des Furchtobjekts aufhöre und fehlangepasst sei. Dadurch könne eine Phobie auch schnell krankhafte Züge annehmen (vgl. ebd.). Ein gutes Beispiel hierfür stellt die Arachnophobie, die Angst vor Spinnen, dar. Viele Menschen fürchten sich vor ihnen. Obwohl sie das Zimmer bereits mehrere Male untersucht haben und keine Spinne gefunden haben, es also kein derzeitig identifizierbares Furchtobjekt gibt, bleibt diese Phobie trotzdem bestehen. Der Faktor „Licht und Dunkelheit“ kann auch einen signifikanten Einfluss auf das Angstempfinden (vor etwas Unbekanntem) nehmen, da die entsprechende Person Angst vor dem Unbekannten entwickelt. So zum Beispiel, dass in der Dunkelheit doch eine Spinne herumschleicht und die Person jeden Moment angreifen könnte.

Panik hingegen ist die Reaktion, welche zumeist auf Angst oder eine Phobie folgt. Panik ist demnach „eine plötzliche, überwältigende Periode intensiver Furcht oder Unbehagens, das mit körperlichen und kognitiven Symptomen einer Kampfreaktion oder einer Fluchtreaktion einhergeht“ (Essau 2003, 18). Ein Synonym für Panik ist „großer Schreck“, da sich auch Panik aus dem griechischen Wort „Pan“ ableitet. Pan war Mythen zufolge ein griechischer Naturgott, welcher reisende (zu Tode) erschreckte. Macht die

Person zum Beispiel das Licht wieder an und entdeckt plötzlich eine Spinne, so wird Panik (intensive Furcht bedingt durch ein identifizierbares Furchtobjekt) die Reaktion sein. Darüber hinaus wird es auch aus eigener Erfahrung zu dem von Zimbardo beschriebenen Leitmerkmal „Flucht oder Selbstverteidigung“ kommen (Zimbardo 1995, 615).

Resümierend muss gesagt werden, dass die Differenzierung zwischen den Begriffen unerlässlich ist, um das Thema „Autoethnografie zu Angstregimen“ besser zu verstehen. Konkret ergibt sich daraus, dass das autoethnografische Kapitel dieser Arbeit genauer zwischen Angst und Furcht differenzieren wird, um die Erlebnisse noch detaillierter beschreiben zu können. Die erlebten Szenen werden in Anlehnung an die Begriffe sowohl Angst–, als auch Furchtregime darstellen und aufzeigen, dass diese beiden Begriffe zwar keine Synonyme sind, aber dennoch zusammenwirken. Zum Beispiel kann eine Klasse Angst davor haben, was genau in dieser Schulstunde bei der entsprechenden Lehrkraft passieren wird, sich jedoch auch gleichzeitig vor der Lehrkraft, welche ein eindeutiges Gefahrenobjekt darstellt, fürchten. Dieses Zusammenspiel führt letztendlich zu der von Zimbardo beschriebenen „Fluchtreaktion“, wodurch Schulabsentismus begünstigt wird.

2.5.1 Die Grundängste nach Riemann – Eine Einführung

Nach der detaillierten Differenzierung zwischen den zumeist synonym verwendeten Begriffen sowie einem Definitionsversuch von Angst soll dieses Kapitel tiefer gehen. Das soll erreicht werden, indem es einen genaueren Einblick in den Themenkomplex Angst wagt. Hierbei wird nicht wie bei der Definition von Angst im Fokus stehen, den Term selbst möglichst genau zu bestimmen, sondern seine Vielschichtigkeit aufzuzeigen, welche nicht zuletzt dafür verantwortlich zu sehen ist, dass es keine einheitliche Definition von Angst gibt.

Riemann stellt in seinem Werk vier Grundängste vor, von welchen alle Menschen zu einem gewissen Teil betroffen seien. Jede auf der Welt existierende Angst, so Riemann, lasse sich in eine der vier Kategorien einteilen. Gesund gilt nach Riemann, wer eine „gesunde“ Balance zwischen allen vier Grundängsten erreiche, ohne in ein Extrem zu fallen (vgl. Riemann 2011, 20). Dabei sei dies nie etwas Erreichtes, sondern immer etwas Herzustellendes (vgl. ebd., 20f.). Den Grund dessen sieht Riemann darin, dass Angst ein Grundbestandteil eines jeden Lebens sei und sie auch nicht genommen, sondern bloß erträglich gemacht werden könne (vgl. ebd., 7). Dieser stete Kampf gestalte sich jedoch unterschiedlich. Sowohl von Person zu Person, aber auch in gesellschaftlich-konventioneller Hinsicht. Während Maßnahmen zur Reduktion von Angst früher aus Gegenzaubern, Magie oder Philosophie bestanden, so seien heute in erster Linie pharmazeutische Mittel der Weg in eine „erträgliche Angstsituation“ (ebd., 8). Angst könne man vor allem haben, letztlich aber auch vor sich und der eigenen Zivilisation. Dabei habe Angst stets einen Doppeleffekt. Sie könne sowohl aktiv machen, aber auch lähmen (vgl. ebd., 9).

Doch welche sind die vier Grundängste, welche Riemann definiert? Wichtig hierbei ist, dass die Grundängste nicht nur vorhanden seien, sondern sich daraus auch Persönlichkeitsstrukturen ableiten, welche unser Handeln

bestimmen. Unsere Persönlichkeit besteht daher nach Riemann aus diesen vier Angstdimensionen, unserer biologischen Anlage sowie veränderbaren Umweltbedingungen. Die Symbiose dieser drei Faktoren verändere und vervollständige uns und sei immer endlich (vgl. ebd., 20). Dabei kann man sich die vier Grundängste wie ein zweiachsiges Koordinatensystem vorstellen. Das immer herzustellende Ziel für pure Gesundheit ist der Ursprung, also die Mitte der vier Pole. Daraus resultiert aber ebenfalls, dass sich die vier Grundängste in zwei Widerspruchspaare eingliedern lassen. Das heißt, dass höchstens zwei Extreme gleichzeitig erreicht werden können, welche eine maximale Unausgeglichenheit darstellen.

Das erste Gegensatzpaar sind die „Angst vor der Hingabe“, welche in schizoiden Persönlichkeiten resultiert und die „Angst vor der Selbstwerdung“, welche in depressiven Persönlichkeiten resultiert. An diesem Gegensatzpaar lässt sich die vorhergegangene Metapher belegen. Schizoide Menschen haben einen großen Wunsch nach Absonderung, depressive Menschen jedoch ein Streben nach Selbsthingabe und Zugehörigkeit, also dem genauen Gegenteil. Zwar können diese Faktoren situationsbedingt variieren, dennoch reflektiert sich jeweils nur einer der genannten in der Persönlichkeit, dem Streben des Herzens.

Das zweite Gegensatzpaar besteht aus der „Angst vor der Veränderung“, resultierend in zwanghaften Persönlichkeiten und der „Angst vor der Notwendigkeit“, resultierend in hysterischen Persönlichkeiten. Auch auf dieses lässt sich die genannte Metapher anwenden. Zwanghafte Persönlichkeiten zeichnen sich durch ein enormes Streben nach Sicherheit aus, währenddessen hysterische Persönlichkeiten steten Wandel und Risiko suchen.

Anders sieht es jedoch in der Liebe aus. Walkhoefer beschreibt die Gefahr, dass Widersprüche überbetont werden und so mögliche Gemeinsamkeiten ausgeblendet werden könnten (vgl. Walkhoefer 2006, 2). Alle Menschen sehnen sich nach Liebe und menschlicher Nähe und Liebe. Besonders in der modernen Zeit finden sich oft Menschen zusammen, welche unterschiedlicher nicht sein könnten. Oft hört man dann Sätze wie „Wir ergänzen uns super“, „Er ist mein Ruhepol und ich aktiviere ihn“ und viele andere. Auch Riemann geht bereits auf diese Problematik ein und spricht

davon, dass sich diese verschiedenen Typen ergänzen und besser zusammenarbeiten, ganz nach dem Motto „Yin und Yang“ (vgl. Riemann 2011, 13). Jedoch müsse dies nicht immer so sein. Walkhoefer sieht die Gefahr, dass eine Person, welche beispielsweise sehr schizoid ist große Probleme bei der Beziehungsfindung haben wird und eine solche diesen Typus noch verstärken kann. Dieser würde sich dann noch eingeengter fühlen und ein noch größeres Verlangen verspüren, sich zu befreien (vgl. Walkhoefer 2006, 3).

Dieses Kapitel wird über die vier von Riemann dargestellten Grundängste Aufschluss geben und die typischen Merkmale und Verhaltensweisen beleuchten. Folgen sollen Beispiele zu jedem der vier sich aus den Grundängsten ableitenden Persönlichkeitsstrukturen.

2.5.2 Die Angst vor der Hingabe

Die erste Grundangst, die in diesem Kapitel diskutiert wird, ist die Angst vor der Hingabe. Diese resultiert in schizoiden Persönlichkeiten, welche zumeist als „Ich-Verlust“ und Abhängigkeit erlebt werden. Für diese ist Selbstbewahrung überbewertet. Ein sehr häufiges Verhalten schizoider Persönlichkeiten sei das „Abstandhalten“, sowie fehlende Emotionalität, wenig Empathie sowie das seltene Reagieren auf soziale Signale aller Art (Sachse 2014, 2).

Attribute von schizoiden Personen sind nach Walkhoefer Distanz, Autonomie in jeder Form, Sensibilität, innere Unsicherheit, äußeres Selbstbewusstsein, welches oft als Arroganz interpretiert wird, Sachlichkeit und Rationalität sowie eine Eigenwelt, welche unter Umständen fantasierte Eigenwelt ist (vgl. Walkhoefer 2006, 2). Schizoide Menschen seien zumeist sehr intelligent, jedoch auch in ihrer eigenen Welt gefangen. Trotz ihrer Sensibilität seien sie in den meisten Fällen nicht in der Lage, auf Gefühle anderer Menschen einzugehen, da diese für sie nicht mit Rationalität oder Sachlichkeit zu erklären sind.

Schizoide Menschen haben nach Riemann zumeist das Problem,

unsicher darüber zu sein, ob eine Situation real oder nur Einbildung sei (vgl. Riemann 2011, 24). Der schizoide Mensch pflege nur losen Kontakt zur Außenwelt, wodurch er sich auch nicht an ihr orientieren könne, um Situationen zu evaluieren. Um dies zu tun, müsste sich der schizoide Mensch auf die Umwelt einlassen und auf andere Menschen zugehen, jedoch widerstrebe ihm dies vehement. Die Konsequenz aus seinen Attributen, also seiner Persönlichkeitsstruktur, sei die Suche nach der „reinen Erkenntnis". Diese „reine Erkenntnis" sei objektiv begründbar und lediglich evidenzbasiert, da sie emotionale Reize auf Grund ihrer fehlenden Begründbarkeit zumeist abblocken (ebd., 25ff.).

Schizoide Menschen sind laut Riemann jene, welche vermehrt als „emotional dumm" bezeichnet werden, dennoch nicht selten hochintelligent seien (ebd., 26). Zusammengefasst beschreibt Walkhoefer das Verhalten von schizoiden Menschen deutlich.

„Die Erde rotiert um sich selbst und hat somit das Zentrum der Rotation in sich. Übertragen auf die menschliche Psyche bedeutet dies, dass der betroffene Mensch mit seinen Gedanken und Gefühlen um sich selbst kreist […]. Ein Ich-Verlust bedeutet für ihn nichts anderes als ein psychologischer Tod" (Walkhoefer 2006, 2). Dazu ergänzt Riemann: „Das Einzige was dem schizoiden Menschen wirklich gehört und ihm einigermaßen vertraut ist, ist er selbst; daher seine Empfindsamkeit gegen wirkliche oder vermeintliche Gefährdung seiner Integrität […], die er braucht, um seinen Halt an sich selbst nicht zu verlieren" (Riemann 2011, 29). Diese reine Erkenntnis gelangt eine schizoide Person durch Quantifizierbarkeit. Ein plastisches Beispiel dafür ist Sheldon Cooper aus „The Big Bang Theory", welcher selbst seine Beziehung zu quantifizieren versucht und sich dabei auf akademische Studien beruft (vgl. Bersheid/Snyder/Omoto 1989, 792ff.; Relationship Closeness Inventory 2020)

Nicht nur ist das Thema Partnerschaft schwierig, doch ist besonders die sexuelle Komponente in einer Partnerschaft mit einer schizoiden Person sehr schwierig. Riemann sieht den Grund darin, dass eine schizoide Person weder eine „werbend-erobernde" noch „verführend-hingebende" Seite zur Verfügung stehe (Riemann 2011, 26f.; Craig 2012, 21).

Insgesamt lässt sich daher in Anlehnung an Walkhoefer festhalten, dass

schizoide Persönlichkeiten in erster Linie mit dem „Ich“ beschäftigt sind und großen Wert darauf legen, selbst voranzuschreiten, da sie sich nur sehr widerwillig auf andere Personen verlassen als sich selbst. Sie bemühen sich, alles aus eigener Kraft zu bewältigen und neigen zu übersteigertem Perfektionismus. Soziale Signale aller Art seien für sie sehr schwer zu deuten, weshalb sie diese entweder nicht erkennen oder versuchen, sie zu ignorieren (vgl. Walkhoefer 2006, 2).

2.5.3 Die Angst vor der Selbstwerdung

Die Angst vor der Selbstwerdung, welche in depressiven Persönlichkeiten resultiert, stellt den Gegensatz zu den schizoiden Persönlichkeiten dar. Diese wird als Ungeborgenheit und Isolierung wahrgenommen. Das Ziel dieser Personen sei, eben jenen Zustand zu ändern. Im Gegensatz zu schizoiden Persönlichkeiten wünschen sich depressive Personen das Gefühl von Geborgenheit und Nähe und empfinden starke Verletzung im Falle von Ablehnung (vgl. Riemann 2011, 68ff.).

Doch was ist eine Depression und ab wann wird von einer solchen gesprochen? Seemann konstatiert, dass es keine einheitliche Definition gebe. Jedoch müssen nach dem ICD-10-System, dem internationalen System zur Bestimmung und Klassifikation von Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, mindestens zwei von drei Hauptsymptomen sowie mindestens zwei weitere Nebensymptome längerfristig auftreten (vgl. Seemann 2004, 4). Das ICD-10-System, welches Codes für die Bestimmung von Krankheiten nutzt, die so auch im Krankenbericht vermerkt werden, kennt hierbei drei Unterscheidungen. Eine leichte depressive Episode (F32.0) liege dann vor, wenn zwei Hauptsymptome sowie zwei Nebensymptome vorliegen. Eine mittlere depressive Episode (F32.1) sei dann gegeben, wenn zwei Hauptsymptome sowie drei bis vier Nebensymptome auftreten. Von einer schweren depressiven Episode (F32.2) werde dann gesprochen, wenn alle

Hauptsymptome und mindestens fünf Nebensymptome gleichzeitig vorhanden sind (vgl. Krollner/Krollner 2020; Stiensmeier-Pelster 2016a, 7).

Zu den Hauptsymptomen zählen „a) Depressive Stimmung, in einem für die Betroffenen deutlich ungewöhnlichen Ausmaß, die meiste Zeit des Tages, fast jeden Tag, im wesentlichen unbeeinflusst von den Umständen und mindestens zwei Wochen anhaltend, b) Verlust von Interesse oder Freudlosigkeit an Aktivitäten, die normalerweise angenehm waren, und c) verminderter Antrieb oder gesteigerte Ermüdbarkeit“ (Seemann 2004, 4).

Ebenfalls müssen, je nach Schwere der depressiven Episode, noch mehrere Nebensymptome vorliegen. Diese seien: „ein Mangel an Selbstvertrauen, Schuldgefühle, Wertlosigkeitsempfinden, übersteigerter Pessimismus, Suizidgedanken oder vergleichbare Handlungen, Schlafstörungen und Appetitlosigkeit“ (Seemann 2004, 4; vgl. Stiensmeier-Pelster 2016a, 5). Studien haben darüber hinaus symptomatische Unterschiede zwischen Männern und Frauen festgestellt. Salokangas, Vaahtera, Pacriev, Sohlman und Lehtinen wiesen 2002 nach, dass Frauen häufiger weinen und einen größeren Libidoverlust als Männer aufweisen, was laut ihnen sowohl auf „biologische, psychologische und kulturelle Faktoren“ zurückzuführen sei (Salokangas/ Vaahtera/Pacriev/Sohlman/Lehtinen 2002 zit. nach Victor 2004, 3). Auch wurde bestätigt, dass sie zu mehr vegetativen und atypischen Depressionssymptomen wie Angst und Ärger neigen (vgl. Scheibe et al. 2003 zit. nach Victor 2004, 3).

Speziell der Faktor „Angst und Geschlecht“ wird im Kapitel 3.3 detaillierter behandelt werden, um einen genaueren Blick auf die bestehenden Ergebnisse werfen zu können. Khan, Gardner, Prescott und Kendler fanden auch 2002 in ihrer Studie heraus, dass Männer öfter unter Insomnie (Schlafstörungen) und Agitierung leiden, Frauen hingegen häufiger unter Erschöpfung und Hypersomnie (Tagschläfrigkeit) sowie psychomotorischer Verlangsamung (vgl. Khan/Gardner/Prescott/Kendler 2002 zit. nach Victor 2004, 3).

Das Verhalten von depressiven Menschentypen fasst Walkhoefer wie folgt zusammen: „Das Zentrum der Rotation liegt außerhalb der Erde. Genau dieser Effekt tritt auch bei einigen menschlichen Persönlichkeiten auf: „Sie

rotieren im übertragenen Sinne um andere Menschen herum […]. Die gefühlsmäßige Trennung von seiner sozialen Umwelt, also Einsamkeit, bedeutet für ihn einen kleinen Tod“ (Walkhoefer 2006, 2). Eine gängige Verhaltensweise nach Riemann sei daher „erpressende Liebe“. Diese bezeichnet die Androhung von Suizid im Falle von versagter Liebe (vgl. Riemann 2011, 79f.).

Besonders betroffen von dieser Problematik seien Karrierekinder (vgl. Menkens 2016). Unter Karrierekindern werden solche verstanden, die in ein karriereorientiertes Elternhaus geboren werden. Durch den Fokus auf die Karriere können sie zumeist wesentlich weniger Zeit für die Kinder aufbringen als vergleichbare Durchschnittsfamilien (eigene Definition). In der heutigen Zeit ist es längst nicht mehr unüblich, dass beide Elternteile arbeiten müssen, um finanziell abgesichert zu sein. Besonders durch die immer weiter steigenden Mieten und geringeren finanziellen Ressourcen kann es daher passieren, dass die Eltern weniger Zeit für das Kind haben als es eigentlich bräuchte. Die Folge dessen können unter anderem Depressionen sein (vgl. ebd.).

Ebenso betroffen seien Kinder von reichen Eltern. Dieses Phänomen werde auch als „Wohlstandsverwahrlosung“ bezeichnet (Blaß 2016). Demnach versuchen besonders reiche Eltern, sich die Sympathie ihrer Kinder mit Geld zu erkaufen. Jedoch ist längst unstrittig, dass Geld alleine nicht glücklich macht und auch niemals fehlende Liebe ersetzen kann. Weiterhin können auch durch die Finanzierung der Eltern Depressionen entstehen, da das Kind das Gefühl bekommt, es ist alleine „ein Niemand“ (Hummel 2017; Focus Online 2020).

2.5.4 Die Angst vor der Veränderung

Das zweite Gegensatzpaar beginnt mit der Angst vor der Veränderung, welche sich in zwanghaften Persönlichkeiten äußert. Zwanghafte Persönlichkeiten

zeichnen sich dadurch aus, Angst vor jeglicher Abweichung zu haben. Ihre Zwangsstörung bildet somit die einzige Konstante in ihrem Leben, auf welche sich zwanghafte Persönlichkeiten stets verlassen können (vgl. Walkhoefer 2006, 2). Schätzungen zufolge leiden 1,2%-1,8% der Bevölkerung an mindestens einer Zwangsstörung in ihrem Leben (vgl. Bratky 2016, 1). Bratky notiert: „Eine Zwangsstörung äußert sich auf unterschiedlichste Weise. Manche Betroffenen können nur mit großem Zeitaufwand das Haus verlassen, da sie immer wieder kontrollieren müssen, ob der Herd, die Lampen und andere elektrische Geräte ausgeschaltet sind aus Angst, es könne durch ihr Versagen etwas Schlimmes geschehen“ (ebd., 1). Diese Analyse geht damit ebenfalls mit Walkhoefers Begriff „dauerhafte Lebensangst“ konform, da eine Nichthandlung einer zwanghaften Person zu einer solchen führen könne (z.B. die Angst vor einem Brand in der Wohnung oder einem Einbruch) (Walkhoefer 2006, 2). Wichtig zu verstehen sei nach Bratky, dass es sich hierbei um „unsinnige und unfreiwillige Gedanken“ handle, welche die betreffende Person selbst erkenne und auch als „Unsinnigkeit“ klassifiziere , aber nicht abstellen könne (Bratky 2016, 3).

Ausgewählte Attribute zwanghafter Personen seien nach Walkhoefer unter anderem Kontrolle, Macht und Beherrschung, Polarisation (entweder richtig oder falsch), Skrupellosigkeit, Hartnäckigkeit, Sicherheit, Ordnung, Sparsamkeit und Zuverlässigkeit (vgl. Walkhoefer 2006, 3). Diese fasst Walkhoefer wie folgt zusammen: „Der zwanghafte Mensch […] strebt die Dauer an, möchte sich in dieser Welt häuslich niederlassen und die Zukunft planen. Sein Wunsch ist eine feste, verlässliche, Zukunft […]. Alles Neue ist für ihn ein Wagnis und planen ins Ungewisse ist ihm ein Gräuel. In seinem Erleben ist die Vergänglichkeit gleich einem Tod“ (ebd., 3).

Dass alles zu einer Zwangsstörung werden kann, so Bratky, sei allzu natürlich. Manche Menschen sammeln zwanghaft, andere Menschen hingegen haben einen Ordnungszwang und wieder andere müssen nach jedem Satz in die Hände klatschen, um eine Konstante zu errichten (vgl. Bratky 2016, 1). Das Wichtige daran sei, dass es hierbei nicht um die eigentliche Tätigkeit geht, sondern der Fokus auf dem Ritual liegt (vgl. ebd.). Problematisch werde es für zwanghafte Menschen allerdings dann, wenn sie in Situationen kommen, deren

Herr der Lage sie nicht sind und auf deren Ergebnis sie auch entweder begrenzten oder keinen Einfluss haben. Ein solches Thema ist nach Riemann die Liebe. Diese sei nicht einfach, da sie sich nicht planen lasse und ihren eigenen Regeln folge (vgl. Riemann 2011, 135). Riemann merkt hierbei an, dass diese Art von Machtkämpfen, welche sich zum Beispiel in der Erstellung von Verträgen äußert, normal sei. Diese Verträge, welche zwanghafte Persönlichkeiten als eine rechtliche Absicherung und somit als Konstante wahrnehmen, stellen für sie die Ordnung und Routine her, die sie dringend brauchen. Zudem beweisen sie das Attribut „Hartnäckigkeit“ (ebd., 136). Die Aggressionsbewältigung erfolge bei zwanghaften Persönlichkeiten durch die Bekämpfung von allem, „was sie sich selbst verbieten mussten“. Daher seien sie auch sehr anfällig für Ideologien (vgl. ebd. 143f.).

Zusammengefasst zeigt sich, dass zwanghafte Persönlichkeiten grundsätzlich sehr rationale Menschen sind, bei welchen idealerweise jeder Tag nach einem bestimmten Schema abläuft. Sobald es in einem dieser Muster zu einer Störung kommt, reagieren zwanghafte Menschen zumeist mit starken Emotionen, etwa Wut. Damit wollen sie bewirken, dass ihre Routine wiederhergestellt wird. Zwanghafte Menschen sind sehr ordentlich, denn alles muss seinen Platz haben. Nach ihnen ist alles quantifizierbar und auch durch Regelungen strukturierbar. Während die Quantifizierbarkeit bei den schizoiden Persönlichkeiten die Rationalität als Grund birgt, ist sie bei zwanghaften Persönlichkeiten in der Aufrechterhaltung bestehender Routinen begründet. Besondere Probleme sehen sie zumeist in Liebesbeziehungen, da diese keinem reproduzierbaren Schema folgen. Die Gefahr für zwanghafte Menschen besteht in einem „Abdriften“ in fragliche Ideologien. In diesen nehmen sie den Kampf gegen etwas auf, das ihnen im Weg stehe (ebd., 143f.). Ein fehlendes Ventil zur Bewältigung der Affekte könne zu körperlichen Komplikationen wie drohendem Herzversagen oder gar dem Tod führen (vgl. ebd., 148f.).

2.5.5 Die Angst vor der Notwendigkeit

Die vierte und nach Riemann letzte Grundangst stellt die Angst vor der Notwendigkeit dar, welche sich in hysterischen Persönlichkeiten widerspiegelt. Somit bildet sie den unmittelbaren Gegenpol zur Angst vor der Veränderung. Während zwanghafte Menschen stets versuchen, ihr Leben zu planen und möglichst genau zu ordnen, leben hysterische Menschen in dem jetzigen Moment. Ganz nach dem herkömmlichen Sprichwort „Was interessiert mich mein Geschwätz von gestern“ von Konrad Adenauer, welches er allerdings vermutlich nicht selbst geäußert hat, sind hysterische Menschen meist sehr ausgelassen, vielseitig und auf der Suche nach allen Arten von Spaß (Drösser 2008). Dabei sind sie auch stets bereit, ein Risiko einzugehen, da ihnen das „den Kick gibt“. Damit lässt sich auch die zweite Hälfte von Adenauers Zitat belegen, denn „nichts hindert mich, weiser zu werden“. Hysterische Menschen assoziieren diesen Satz in der Regel mit vielen unterschiedlichen Situationen, bei denen deren Stimulation sowohl auf biologischer, aber auch auf kognitiver Ebene im Mittelpunkt steht.

Walkhoefer formuliert auch in Bezug auf hysterische Persönlichkeiten verschiedene Attribute. Nach ihm seien sie auf der Suche nach Freiheit, Risiko, Ungebundenheit, einem leichten und mühelosen, dennoch anregendem Leben, Abwechslung, Spontanität, Gefallen und wollen unter allen Umständen im Mittelpunkt stehen. Um dies zu erreichen und von den Mitmenschen angehimmelt zu werden ist ihr Verhalten nicht selten von Theatralik, Impulsivität, neuen Ideen und Oberflächlichkeit geprägt. Je skurriler, desto höher die Chance auf „Rampenlicht“. Daher erleben hysterische Menschen die Welt als einen Ort der „Unfreiheit und Endgültigkeit“ (Walkhoefer 2006, 2). Deren Verhalten beschreibt Walkhoefer wie folgt „Der hysterische Mensch sei immer bereit, sich zu wandeln, Veränderungen und Entwicklung zu bejahen, Vertrautes aufzugeben und alles nur als einen Durchgang zu erleben. Das Neue hat für ihn einen unwiderstehlichen Reiz, das Unbekannte zieht ihn magisch an. Damit verbunden ist die Angst vor Ordnung, Notwendigkeiten, Regeln und Festlegungen. Sein Freiheitsdrang schlägt um in die Angst vor dem Tod als

Erstarrung“ (ebd.).

Riemann charakterisiert das Verhalten von hysterischen Menschen als das Gegenteil zu zwanghaften Persönlichkeiten, welches sich in Unbeständigkeit, dem Wunsch nach Freiheit und Risiko äußert (vgl. Riemann 2011, 179). Nach Riemann ergebe sich daraus auch die Furcht vor allen Einschränkungen und das „Leben von Augenblick zu Augenblick“ (ebd., 180). Dennoch geht Riemanns Beschreibung einer hysterischen Person etwas tiefer. Während sich Walkhoefer in erster Linie mit dem Wunsch nach Veränderung beschäftigt, geht Riemann genauer auf deren Sichtweise und deren eigene Welt ein, in welche hysterische Personen nur zu gerne flüchten. Die reale Welt seien hierbei die „gültigen Spielregeln“. Deren Eigenwelt, in die sie abtauchen, bezeichnet er als „Gummiwelt“. Konkret beschreibt Riemann „Was geschieht nun, wenn man gültige Spielregeln des zwischenmenschlichen Zusammenlebens, wenn man Natur– und Lebensgesetzlichkeiten nicht anzunehmen bereit ist? Dann lebt man in einer Gummiwelt, die scheinbar beliebig nachgiebig ist, deren Ordnung man letztlich nicht ernst zu nehmen braucht […]. In einer solchen Welt findet man immer wieder Hintertürchen, um sich etwaigen Konsequenzen seines Handelns zu entziehen. […] Natürlich muss man dann am meisten all das fürchten und wenn möglich meiden, was nun einmal unausweichlich festlegt und begrenzt: biologische Gegebenheiten wie das Geschlecht […], das Altern und den Tod, aber auch Konventionen […], die sich ein Kollektiv für den mitmenschlichen Umgang geschaffen hat“ (ebd., 180f.).

Zwar sehnen sich alle Persönlichkeitstypen nach Liebe, doch bestehen auch zwischen zwanghaften Persönlichkeiten und hysterischen Persönlichkeiten gravierende Unterschiede (vgl. Walkhoefer 2006, 3). Während zwanghafte Persönlichkeiten ihr Leben und damit auch eine Liebesbeziehung voll und ganz durchplanen wollen, lebt die hysterische Person auch hier nur im Moment. Sie fände alles toll, was ihr Ego stärke, sie in den Mittelpunkt rücke und ihre Erlebnisintensität steigere (vgl. Riemann 2011, 188). Diese Steigerung lasse sich unter anderem durch sehr viele Liebschaften, oft auch gleichzeitig, realisieren. Aus diesem Grund seien hysterische Persönlichkeiten auch sehr charmant und erotisch. Sehr vielen Personen falle es schwer, ihnen zu

widerstehen (vgl. ebd., 189). Diese Attribute nutzen sie gezielt aus, um auch die Abenteuerlust in anderen Persönlichkeiten zu wecken und auf eine „einmalige Reise“ zu gehen. Die Partner sind auswechselbar, denn „er liebt oft die Liebe mehr als den Partner“ (ebd., 188f.). Diese vielen Liebschaften kitzeln sein Ego und bestätigen sein Selbstwertgefühl immer weiter. „Man soll immer wieder von der Unwiderstehlichkeit Zeugnis ablegen“, so Riemann (ebd., 189). Das Resultat dessen ist, dass die hysterische Person den Partner nur braucht, um sich selbst toll zu finden und um zu glänzen. Riemann subsumiert diese Tatsache wie folgt: „Ich und meine Frau lieben mich bis zum Wahnsinn“ (ebd., 190). Auch hier steht nur die hysterische Person selbst im Fokus, nicht aber der Partner.

Nichtsdestotrotz besitzt diese Persönlichkeit auch eine sehr große Schwachstelle. Da hysterische Personen stets darauf angewiesen seien, von anderen Menschen bewundert zu werden, fallen sie in ein tiefes Loch, sofern die Bestätigung ausbleibe. Außerdem konstatiert Riemann, dass von hysterischen Persönlichkeiten die häufigsten Trennungen ausgehen, sie daher also keine gute Wahl für langfristige Beziehungen darstellen (vgl. ebd., 191). Demzufolge sei fraglich, ob ihnen Bewunderung zukommen solle.

Auf Ablehnung ihrer selbst reagieren hysterische Persönlichkeiten mit Hass. So berichtet Riemann, dass einige hysterische Personen bewusst in Beziehungen eindringen, den gleichgeschlechtlichen Partner durch ihren Charme ausstechen. Dabei ginge es lediglich um die Konkurrenz, nicht um die Liebe. Dieses Verhalten, welches zumeist in der Unterdrückung und Enttäuschung innerhalb der eigenen Familie lokalisiert werden müsse, sorge für die oberflächliche Partnerauswahl nach Status und Aussehen. Innere Werte seien und blieben uninteressant (vgl. ebd., 193f.).

Walkhoefer argumentiert, dass alle vier Extreme Schwierigkeiten damit haben werden, eine Beziehung zu finden, da diese den bereits vorherrschenden Typus noch verstärkt (vgl. Walkhoefer 2006, 3). Die depressive Person suche nach der lebenslangen Liebe, die schizoide Person brauche allerdings ihre Freiheit und werde durch die Einengung versuchen zu entkommen. Die zwanghafte Persönlichkeit wolle alle Fehler und Probleme akribisch durchdiskutieren, um ihr Recht zu beweisen. Hysterische Personen tauchen

demgegenüber in ihre Eigenwelt ab, um vor eigenen Fehlern zu flüchten (vgl. Riemann 2011, 195). Von schizoiden Personen halten sich hysterische Menschen in der Regel fern, da diese sie zu leicht durchschauen und ihrem Charme nicht unterliegen. Häufig suchen sich hysterische Personen depressive Partner, da diese sich gerne überfordern lassen, um daran zu wachsen, ihrem Charme verfallen und komplett um die hysterische Person rotieren. Dadurch wird ihr Ego gestreichelt und das Selbstwertgefühl erhöht. Dennoch kommt es dann zu Konflikten, wenn sich die hysterische Person in das nächste Abenteuer stürzt, denn depressive Personen suchen nach einer Person, der sie ihr Leben widmen können. Zwei hysterische Personen erscheinen zwar auf den ersten Blick am wahrscheinlichsten, jedoch kommt es hier nach Riemann nur zu einem Kampf, wer wem schlussendlich erliegt, sodass es hier enormes Streitpotenzial gibt.

Final bleibt daher zu sagen, dass hysterische Personen das Alleinstellungsmerkmal besitzen, in ihre eigene Welt abzutauchen und diese auch vehement zu verteidigen. Zwar findet sich diese Eigenwelt auch als integraler Bestandteil in schizoiden Persönlichkeiten wieder, jedoch liegt diese bei ihnen nur in der Einsamkeit begründet. Schizoide Persönlichkeiten betreten diese Welt unbeabsichtigt, da sie nicht zwischen der realen Welt sowie ihrer eigenen unterscheiden können. Hysterische Personen fliehen hingegen bewusst in ihre eigene Welt, um der Realität zu entkommen. Während schizoide Persönlichkeiten stets darauf bedacht sind, rational zu argumentieren, ist hysterischen Persönlichkeiten jedes Mittel recht, um eine Konfrontation zu gewinnen. Ähnlich den anderen Persönlichkeitstypen liegen die Ursachen auch bei hysterischen Personen in der Familie und demzufolge auch in der Erziehung, die sie durch diese genossen haben. Enttäuschungen, schlechte Vorbilder und ihre eigene Lebensgeschichte werden zu Leitmotiven ihres Verhaltens. Je extremer eine dieser Persönlichkeiten ausgeprägt ist, desto schwerer ist es für sie, mit der alltäglichen Welt und ihren Facetten wie Liebe umzugehen. Zwar können sich unterschiedliche Extreme komplementieren, jedoch sind enorme Spannungen zumeist das wahrscheinlichere Resultat.

2.5.6 Die vier Grundängste – Ein Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Ängste, denen Menschen ausgesetzt sind, in eine oder mehrere Grundängste fallen. Nach Riemann ist es normal, dass Menschen an allen vier Grundängsten leiden. Schließlich kann sich jede Person in mindestens einer der beschriebenen Situationen sowie deren Merkmalen wiederfinden. Die entscheidende Frage aber ist, zu welchem Ausmaß diese Grundängste und deren resultierende Persönlichkeiten Anteil an unserer individuellen Persönlichkeit haben. Laut Riemann ist das Ziel, ein Gleichgewicht zwischen allen vier Grundängsten zu schaffen, sodass wir ein „gesundes Mittelmaß" von allen Grundängsten besitzen. Logisches Denken und rationales Argumentieren wie schizoide Persönlichkeiten, Treue, Empathie und Mitgefühl wie depressive Persönlichkeiten, Ordnung, Zuverlässigkeit und Pflichtbewusstsein wie zwanghafte Persönlichkeiten und letztlich auch eine gewisse Lockerheit, Charme und Abenteuerlust wie hysterische Persönlichkeiten sind viele lobenswerte und angesehene Charaktereigenschaften in unserer heutigen Gesellschaft. Wichtig dabei sei nach Riemann allerdings, dass wir alle vier gleichermaßen vereinen, denn erst dann sei man nach Riemann „gesund" (vgl. Riemann 2011, 19ff.). Beispielsweise ist ein gesundes Maß an Sauberkeit und Ordnung wichtig und richtig, eine zwanghafte Putzneurose, das Extrem, jedoch nicht.

Laut Riemann bestehe die Persönlichkeit jedes Individuums aus diesen vier Dimensionen, unserer biologischen Anlage sowie veränderbaren Umweltbedingungen (z.B. soziales Umfeld, geographische Lage etc.). All diese Faktoren verändern und prägen uns ein Leben lang, dennoch vervollständigen sie uns auch. Fehlt dieses Gefühl der Vervollständigung, wird ein Prozess des Gleichgewichts angestoßen, um eben jene Vervollständigung erneut zu erreichen. Wie genau Vervollständigung aussieht, sei jedoch subjektiv. Der Eine fühlt sich in einem Putzfimmel vervollständigt, der Andere in dem Mindestmaß an Ordnung. Demzufolge schlussfolgert Riemann, dass dieses innere Gleichgewicht, welches voll von innerer Dynamik ist, nichts zu Erreichendes, sondern immer etwas Herzustellendes sei (vgl. ebd., 19ff.).

Je nach Ausprägung der Extreme verändere sich auch das Verhalten der betroffenen Person in Richtung von einer der vier aufgezeigten Persönlichkeiten. Grundsätzlich unterscheiden sich „gesunde“ und „kranke“ Menschen allerdings signifikant in ihrem Verhalten. So stellt Riemann fest, dass der weitestgehend gesunde Mensch weniger Probleme habe, sich mit der Angst auseinanderzusetzen und diese auch zu überwinden. Demgegenüber empfinden „kranke“ Menschen häufiger Angst und können diese auch nicht so einfach überwinden (vgl. ebd., 18). Die Ursache verortet Riemann in der Biologie, da der „gestörte“ Mensch durch Störungen und Neurosen in einer der vier „Arten des In-der-Welt-Seins“ gezogen werde (ebd., 20).

Auch das Alter der betroffenen Person spiele nach Riemann eine signifikante Rolle. „Angst macht krank, wenn sie zu lange anhält oder ein gewisses Maß übersteigt“ (ebd., 18). Daraus ergibt sich auch der Teufelskreis für den „gestörten“ Mensch. Zwar möchte er auch aus dieser Angst ausbrechen, jedoch gelingt ihm das durch ein intensiveres Angstempfinden nicht. Dieses Wissen und die daraus resultierende Unfähigkeit treiben die Person noch tiefer in die Angst hinein, welche sie ohnehin schon krank macht. Besonders Kinder seien von starker Angst stärker gefährdet als Erwachsene, da sie noch keine Abwehrkräfte besäßen und ihnen keine Möglichkeiten zur Angstbewältigung zur Verfügung stünden (vgl. ebd., 18). Der positive Aspekt der Angst sei jedoch, sich immer neuen Herausforderungen zu stellen und diese schrittweise zu überwinden. Dieser Aspekt trage ganz wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bei. Für einem „gestörten“ Menschen egal welchen Alters scheinen diese Hürden unüberwindbar.

Angst stellt bereits im frühen Kindesalter einen integralen Bestandteil unseres Lebens dar. Ob man Angst vor Monstern unter dem Bett, Angst vor der Dunkelheit, Angst vorm Alleinsein oder andere mögliche Ängste hat: alle Ängste eint, dass wir uns auf die eine oder andere Art mit ihnen auseinandersetzen müssen. Dass Kindern laut Riemann der reflektierte Umgang mit Ängsten fehlt und eine Überschreitung der Toleranzgrenze zu der Entwicklung von Neurosen führen kann, wird im nächsten Abschnitt behandelt. Von Belang für diese Arbeit sind Grundängste von Kindern, da diese besonders im schulischen Kontext zu selten thematisiert werden. Alle Schüler einer

Klasse sind Individuen mit verschiedenen biologischen Anlagen, verschiedenen Ausprägungen dieser Grundängste und deren respektiven Attributen sowie distinkten Umweltbedingungen und einer unterschiedlichen persönlichen Lebensgeschichte. Da diese Faktoren laut Riemann die Persönlichkeit eines Menschen darstellen, sollten neben diesen auch die Grundängste von Kindern in den Fokus gerückt werden. Unter anderem können dadurch Rückschlüsse darauf gezogen werden, warum alle Schüler unterschiedlich auf ein Angstregime reagieren und zum Beispiel Schulangst entwickeln, welche sich in Form von Schulabsentismus äußern kann, währenddessen andere Schüler gar keine Angst im gleichen Angstregime empfinden.

2.5.7 Die Grundformen der Angst bei Kindern

Ängste treten immer dann auf, wenn eine Person mit einer Situation überfordert ist. Die Ursachen hierfür können vielfältig sein. Entweder kommt ein neuer Reiz hinzu, der Angst (unkonkreter Reiz) oder Furcht (konkreter Reiz) auslöst oder die Atmosphäre selbst kreiert ein Klima der Angst. Riemann stellte fest, dass Angst zwar förderlich für die eigene Entwicklung sei, jedoch in zu hohem Maße gefährlich werden könne. Besonders Kinder sind für Ängste stärker anfällig und haben weniger Möglichkeiten, mit ihnen umzugehen. Beispielsweise könne sich ein Baby mit drohender Gefahr schwerer auseinandersetzen, da es weder reflektiert mit der Situation umgehen könne noch eine Möglichkeit habe, dieser zu entfliehen (vgl. Riemann 2011, 18f.). Obgleich eine angsterregende Situation ein Baby oder einen Erwachsenen betrifft, lässt sich eine Parallele konstatieren.

Sie besteht darin, dass Angst Stress in dem betreffendem Individuum auslöst. Tausch und Tausch definieren Stress-Belastungen als „gefühlsmäßige Empfindungen von unangenehmer Spannung, Erregung, Unruhe, Ärger, Ängsten, Enttäuschung. Sie treten auf, wenn äußere und/oder innere Reize als bedrohlich wahrgenommen oder bewertet werden, als einschränkend für das

Wohlbefinden“ (Tausch/Tausch 1991, 401). Diese können unterschiedliche Ursachen haben, welche von Alltagsstress bis hin zu schwerem Lebensstress reichen (vgl. ebd., 403).

Diese Stress-Belastungen sind in den Grundformen der Angst bei Kindern sichtbar. Je nach Lebensalter reagieren diese mit Schreien oder der bekannten Fluchtreaktion. Besonders das Schreien nehme eine zentrale Rolle ein, da Angst, beispielsweise die Primärangst, eine der ersten bei Kindern zu beobachtenden Emotionen sei (vgl. Schell 1972, 15; Walkhoefer 2006, 6). Unschlüssig sei nach Schell trotzdem, ob es sich tatsächlich um Angst oder um Furcht handle. Er argumentiert, dass dies nicht genauer bestimmt werden könne, da die Neugeborenen für alle Situationen lediglich mit Schreien reagieren können. Daraus resultiere, dass keine genaue Distinktion getroffen werden könne (vgl. Schell 1972, 15f.). Sörensen beschreibt 14 Grundängste, welche bei Kindern unterschieden werden können. Diese sind:

1. Nachtangst
2. Trennungsangst
3.Verlustangst
4. Angst vor dem Alleinsein
5. Versagensangst
6. Angst vor Krankheiten
7. Angst vor Ärzten und ärztlichen Untersuchungen
8. Angst vor dem Tod
9. Zukunftsangst
10. Angst in Verbindung mit körperlichen Symptomen
11. Angst vor dem Vater
12. Angst vor sonstigen Personen
13. Verfolgungsangst
14. Schulangst (Sörensen 1996, 81f.).

Diese Ängste treten allesamt zu unterschiedlichen Lebenszeiten sowie in unterschiedlichen Lebensphasen von Kindern auf. Wenn ein Baby geboren wird, hat es nach Schell zunächst vor allem Angst. Es sehe in allen Objekten

eine mögliche Gefahr, da alle Objekte für das Neugeborene unbekannt seien und daher eine bedrohliche Wirkung entfalten. Nach Schell sei die Begründung dafür, dass das Neugeborene Angst vor der „Beeinträchtigung des eigenen Handelns“ habe und die Eigenhandlungen noch nicht von seinem Intellekt gesteuert werden (Schell 1972, 16). Einzig größer als die Angst vor Objekten sei jedoch die Angst vor fremden Personen. In dieser ganzen für das Neugeborene unbekannten neuen Umgebung widme es sich der einzig bekannten Person, der Mutter. Diese nutzt das Neugeborene als Ruhepol. Besonders tritt dieses Verhalten bei der so genannten „Acht-Monats-Angst“ zutage, welche abnimmt, je älter das Kind wird. Die „Acht-Monats-Angst“, welche genau im achten Lebensmonat des Kindes auftrete, äußere sich in einer besonderen Angst vor unbekannten Personen. Auch hier suche das Kind besondere Nähe zur Mutter, welche als engste Vertrauensperson gilt (vgl. Schenk-Danzinger 1993, 233ff.).

Das Auftreten dieser Angst, wie auch andere Ängste, so Walter, werde maßgeblich von zahlreichen Faktoren, besonders aber der Erziehung beeinflusst. Wird ein Kind zum Beispiel bewusst von einem Objekt oder einer Person ferngehalten oder zu sehr bemuttert, begünstigt dieses Verhalten das Auftreten von Trennungsangst und der Entwicklung von weiteren Ängsten in Bezug auf die vorenthaltenden Gegenstände beziehungsweise Situationen (vgl. Walter 1978, 63).

Die nächste größere Angstphase trete nach Wolmann ab dem dritten Lebensjahr auf. In dieser rücke besonders die genannte Trennungsangst und Eifersucht in den Fokus. Trennungsangst in Verbindung mit Eifersucht trete zumeist dann auf, wenn die Aufmerksamkeit der Mutter von dem Kind auf einen anderen Interessengegenstand schwenkt. Die Konsequenzen daraus seien Quengeln oder Schreien, um die Aufmerksamkeit der Mutter zurückzugewinnen. Je nach Situation dominiere entweder die Trennungsangst, nicht selten aber auch die Eifersucht (vgl. Wolmann 1979, 53). Jedoch betont Essau, dass sich diese auch anders und über längere Zeiträume äußern könne. Der Grund dafür liege in der vorangegangenen Ursache. Essau beschreibt, dass Ursachen auch der Tod einer nahestehenden Person, zum Beispiel des Vaters, Schulwechsel sowie Umzüge sein können (vgl. Essau 2003, 37). Dafür führt

sie das Beispiel eines acht-jährigen Mädchens an, welches nichts mehr ohne ihre Mutter machen möchte. Aus Angst, der Mutter könne in ihrer Abwesenheit etwas zustoßen (vgl. ebd., 36).

Das Resultat dieser Angst ist Vermeidungsverhalten. Es kann sich äußern, indem zum Beispiel die Mutter bewusst von allen möglicherweise gefährlichen Aktivitäten abgehalten werden soll. Je nach Art des Vermeidungsverhaltens könne dies bei Kindern drei Grade einnehmen. Handle es sich um ein leichtes Vermeidungsverhalten, so könnte das Kind zum Beispiel verlangen, dass die Eltern während der Schulstunden immer erreichbar sind. Von mittlerem Vermeidungsverhalten werde gesprochen, sollte es zu Anklammern beziehungsweise der Verweigerung kommen, das Haus zu verlassen (vgl. Bell-Dolan/Brazeal 1993 zit. nach Essau 2003, 36f.). Ein schweres Vermeidungsverhalten wäre die Schulverweigerung. Erschreckend hierbei ist, dass das Kind, wenn auch unbewusst, die Rolle eines Erwachsenen einnehmen möchte. Indem es davon ausgeht, dass der Mutter nichts passieren kann, sofern es nicht von ihrer Seite weicht, nimmt das Kind automatisch die Rolle eines Beschützers ein.

Je nach Alter ist diese Angst nicht zwingend ungewöhnlich. Jedoch wird davon ausgegangen, dass diese mit zunehmendem Alter abnimmt. Geschieht dies wie im Fall des achtjährigen Mädchens nicht, sollte eine psychologische Beratung der nächste Schritt sein. Möglicherweise handelt es sich nach Essau um eine Störung mit Trennungsangst (vgl. Essau 2003, 36). Zur Diagnose einer solchen Angst beschreibt sie in diesem Zuge verschiedene Kriterien, von welchen, vor dem 18. Lebensjahr, mindestens drei über einen Zeitraum von mindestens vier Wochen gepaart mit einer erheblichen Beeinträchtigung des sozialen Lebensbereichs einhergehen müssen. Diese sind:

1. Wiederholt übertriebene Verzweiflung
2. Andauernde und übertriebene Besorgnis, Hauptbezugsperson zu verlieren durch Tod
3. Andauernde und übertriebene Besorgnis, Hauptbezugsperson zu verlieren durch Trennung
4. Unwilligkeit zur Schule zu gehen beziehungsweise an andere Orte zu gehen

5. Zu lange in einer anderen Umgebung ohne Hauptbezugsperson oder anderer Erwachsener zu sein
6. Ohne die Nähe der Hauptbezugsperson nicht einschlafen können
7. Wiederholte Albträume
8. Physische Symptome, wenn eine Trennung von Hauptbezugsperson erfolgt (Übelkeit, Herzrasen, Bauchschmerzen...) (Essau 2003, 38f.).

Das dritte Bündel von Ängsten hängt im Allgemeinen mit der Schule zusammen. Obwohl angenommen werden könnte, Prüfungsangst, Leistungsangst und letztlich auch Schulangst treten ab dem Eintritt in die Schule auf, zeigt Andreas, dass diese gepaart mit der Zukunftsangst erst ab dem elften Lebensjahr relevant werden (vgl. Andreas 1976, 15). Der Grund könne darin gesehen werden, dass ein Kind im elften Lebensjahr in aller Regel gerade die Grundschule abgeschlossen hat und nun mit dem „Schritt in ein neues Leben“ konfrontiert werde. Zumeist müssen die Kinder die gewohnte Umgebung verlassen und in eine neue Schule gehen, welche den entsprechenden Schulzweig anbietet. Die Klasse, an welche sich das Kind vier Jahre gewöhnen konnte, wird aufgelöst. Dadurch können unter anderem soziale Kontakte und Bezugspersonen verloren gehen. Auch ändere sich das Umfeld in Form von Lehrern sowie der Komplexität der gestellten Aufgaben. Erstmals sehen sich Kinder nach Andreas verstärkt mit Leistungsdruck konfrontiert. Schell beschreibt diese Leistungsangst auch als Insuffizienzangst. Diese äußere sich im schulischen Kontext sowohl in der Angst, nicht zu genügen, aber auch in einer Angst vor Autorität (vgl. Schell 1972, 16). Diese Annahme verifizieren Schneider und In-Albon und konstatieren außerdem, dass mit elf Jahren auch die ersten Angststörungen als mögliches Resultat auf den Leistungsdruck auftreten (vgl. Schneider/In-Albon 2006, 192).

Besonders Schulen wissen von der Angstproblematik und unternehmen daher Versuche, diese Übergangsangst zu lindern. Eine Möglichkeit, welcher sich Schulen bereits bedienen, ist das Mittel der Kooperation. Ein wirksames Konzept könnte hierfür entweder ein Stufenprofil oder ein jahrgangsübergreifendes Portfolio darstellen, um den Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe I einfacher zu gestalten (vgl. Kolb/Legutke

2016, 9ff.). Dieses könnte in der vierten Klasse begonnen und in der fünften Klasse abgeschlossen werden, sodass keine zu große Lücke zwischen beiden Schulformen klaffe. Mit dieser Art von Projekten wirke auch die neue Schule nicht mehr so fremd und bedrohlich, da alles vernetzter und durchdachter wirke (vgl. ebd.). Mittels der dadurch entstehenden transparenteren Erwartungen ist auch eine Reduktion von Insuffizienzangst sowie Schulangst denkbar. Da bei einem gestaffelten Portfolio jeweils ein Schritt nach dem Anderen erfolgt und zu jeder Zeit geholfen werden kann, verlaufen die Phasen angstfreier (vgl. ebd.).

Wie stark die aufgetretenen Ängste letztlich sind, hänge nach Riemann mit der Individualität der Ängste zusammen. Krohne formuliert drei Kategorien, die Einfluss auf die Angststärke bei Kindern haben. Die erste Kategorie stellt hierbei biologische Faktoren dar, welche Riemann als „Anlage“ definiert. Die biologischen Faktoren bestehen aus pränatalen und geburtbedingten Einflüssen, beziehen sich dabei auf die Zeit vor und nach der Geburt des Babys (vgl. Krohne 1996, 302). Unter die zweite Kategorie subsumiert Krohne „demographische Merkmale“. Zu ihnen zählen das Geschlecht, die Geschwister, der sozioökonomische Status sowie der ethnische Status (vgl. Krohne 1996, 304). Besonders der sozioökonomische Status, also die verfügbaren ökonomischen Ressourcen, sind in der heutigen Zeit ein signifikanter Faktor. Nicht selten werden zum Beispiel arme Kinder, die sich keine angesagte Markenkleidung leisten können, dafür in der Schule gehänselt. Konkret konstatieren Schäfer und Herpell in ihrem Mobbingreport: „Einfluss, Erfolg, Macht, Geld – all das ist in unserer Gesellschaft nicht negativ, sondern eher positiv besetzt. Wer sich innerhalb der Grenzen sozialer Akzeptanz verhält, also irgendwie überzeugend darlegen kann, dass sein Verhalten nicht gegen soziale Normen verstößt, ist meistens gut angesehen. Für solche, die sich nicht behaupten, ist in einer Gesellschaft wie unserer, die nur noch wenige Züge einer Solidargemeinschaft hat, immer weniger Platz“ (Schäfer/Herpell 2010, 94). Speziell in diesem Kontext liegt laut Schäfer und Herpell der Fokus auf den Lehrkräften, da es vor Mobbing „kein Entrinnen“ gebe und das Thema adressiert werden müsse (vgl. ebd., 45ff.,153ff.). Die dritte Kategorie der Einflussfaktoren auf Angst ist nach Krohne in der „Eltern-Kindbeziehung“,

dem elterlichen Erziehungsstil sowie den bereits gemachten Schulerfahrungen zu sehen (Krohne 1996, 309).

Besonders negative Schulerfahrungen wie Mobbing können Folgen wie Angststörungen, Schulangst und schließlich Schulabsentismus nach sich ziehen. Der Grund hierfür sei, dass negative Schulerfahrungen eine kontraproduktive Auswirkung auf das Lernverhalten des betroffenen Schülers haben. Walter differenziert hierbei zwischen primären Angstauslösern wie Schmerz und Lärm, welche angeeignet seien, und erlernten sekundären und tertiären Angstauslösern (vgl. Walter 1978, 69). Arachnophobie ist ein Beispiel für eine erlernte Angst, da Menschen nicht natürlicherweise Angst vor Spinnen entwickeln. Um sowohl eine Angst, aber auch schulische Inhalte zu erlernen, gibt es nach Gudjons drei Möglichkeiten. Entweder erfolge ein Lernprozess über eine klassische Konditionierung nach Pawlow, mittels operantem Konditionieren nach Thorndike und Skinner, oder als einfaches Beobachtungslernen (vgl. Gudjons 1997, 216).

Bei der klassischen Konditionierung hat sich die Sicht im Laufe der Zeit verändert. Während früher von einem rein behavioristischen Modell ausgegangen wurde, nach dem ein Stimulus unweigerlich zu einer Reaktion führt, bei dem lediglich die zeitlich-räumliche Nähe sowie die Anzahl der Wiederholungen von Bedeutung ist, steht heute das kognitiv-informationstheoretische Modell im Zentrum. Dieses fügt den Gedanken von Lazarus hinzu, dass zwischen dem Stimulus und der Reaktion ein kognitiver Akt stehe (vgl. Lazarus 1982, 1019). Stiensmeier-Pelster stellt hierbei fest, dass die Kontingenz eine wesentlich zentralere Rolle spiele. Unter Kontingenz wird verstanden, mit welcher Zuverlässigkeit zum Beispiel ein Ton einen darauffolgenden Luftstoß vorhersagen kann (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016a, 9f.). Schell fügt hinzu, dass die subjektive Kontingenz hierbei das Zentrum darstellt, da das menschliche Verhalten auf Grund subjektiver Eindrücke erfolge (vgl. Schell 1972, 23ff.). Gudjons fasst dies unter „alles menschliche Verhalten ist erlernt“ zusammen (Gudjons 1997, 216). Dennoch dürfe dies nicht davon ablenken, dass die Schule selbst nach wie vor behavioristisch geprägt sei (vgl. Breker 2015, 170).

Zwar wurde die klassische Angstkonditionierung zumeist mit Ratten

durchgeführt, doch funktioniert diese auch mit allen anderen Lebewesen. Wichtig ist hierbei die Paarung eines neutralen Stimulus, in diesem Fall die Spinne, mit einem primären Angstauslöser wie Lärm oder Schmerz. Dadurch entsteht mittels Wiederholungen eine konditionierte Angstreaktion angesichts der Spinne, sodass anschließend der neutrale Reiz, die Spinne, auch ohne der Zugabe eines anderen unangenehmen Reizes zum Angstobjekt wird.

Ebenfalls gibt es die Methode der operanten Konditionierung, welche allgegenwärtig in der Schule eingesetzt wird. Die Erziehung beziehungsweise das Lernen durch Lob und Tadel (Trial and Error) nach Thorndike und Skinner findet allerdings in allen Sphären unseres Lebens Anwendung (vgl. Kammerer 2017, 8ff.). Werden wir für etwas belohnt, wiederholen wir es, um erneut belohnt zu werden. Werden wir für etwas bestraft, wiederholen wir das Verhalten nicht, um nicht erneut bestraft zu werden. Dieses einfache Konzepte wird unter dem Namen „Law of effect“ zusammengefasst (Linder 2006, 159). Zu beachten ist dabei jedoch, dass die Belohnung beziehungsweise die Bestrafung auch eine angemessene Relevanz haben müssen, um diese Wirkung zu erzielen. Sofern die Belohnung respektive die Bestrafung das betreffende Individuum nicht tangiert, wird es zu keinem Lerneffekt kommen.

Ähnlich dem Konzept des klassischen Konditionierens existiert auch ein Gesetz der Übung für das operante Konditionieren. Dieses besagt, dass auch die Anzahl der Durchgänge maßgeblich darauf Einfluss nehme, wie gut oder schlecht etwas gelernt werde (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016b). Das Gesetz der Auswirkung rundet schließlich die operante Konditionierung ab. Stiensmeier-Pelster nennt hierfür das Beispiel des Lernens von Vokabeln. Er schlussfolgert, dass je mehr unangenehme Gefühle, zum Beispiel Angst, Ärger oder Enttäuschung am Lernen einer Vokabel beteiligt seien, desto schwächer werde die Verknüpfung zwischen einer deutschen Vokabel und einer falschen englischen Vokabel (vgl. ebd., 16). Exemplarisch bedeutet dies, dass eine Bestrafung erfolgt (von den Eltern, aber auch von selbst als intrinsische Motivation), sofern ein Schüler wiedergibt, das englische Äquivalent zu „Haus“ sei „Car“.

Das anschließende Aufkommen von negativen Gefühlen kann jedoch auch intrinsisch motiviert sein. Ist ein Schüler beispielsweise von sich selbst

enttäuscht, dass er die Vokabel falsch nennt, kann er sich auch selbst operant konditionieren. Besonders durch operante Konditionierung können jedoch Grundängste von Kindern, besonders Prüfungs– und Schulangst begünstigt werden. Nennt ein Schüler eine Vokabel falsch und wird von der gesamten Klasse, vielleicht auch von der Lehrkraft, ausgelacht, so wird sich dieser Schüler wesentlich unwahrscheinlicher nochmal melden. Auch wird er Angst davor entwickeln, sollte ihn die Lehrkraft ohne Meldung auffordern, etwas zu sagen. Gleiches lässt sich auch auf Prüfungssituationen, zum Beispiel in Form von Präsentationen anwenden.

Wird die Vokabel jedoch richtig verknüpft und genannt, erfolgt eine Belohnung. Dabei rücke nicht Angst, sondern Stolz und Freude in den Vordergrund (vgl. ebd., 16f.). Mittels operanter Konditionierung lasse sich daher auch erklären, warum Schüler in manchen Fächern stiller sind und sich seltener beteiligen, währenddessen sie in anderen Fächern auf jede Frage antworten möchten. Die besondere Aufgabe, welche Lehrkräften nach Schäfer und Herpell zukommt, sieht Stiensmeier-Pelster in einer adäquaten Gestaltung der Lernumgebung. Im Gegensatz zu anderen Faktoren sei diese stets veränderbar. Herrsche ein respektvoller Umgang im Unterricht, sei auch eine falsche Antwort weniger gravierend für den Schüler als in einer Klasse, in welcher er dafür ausgelacht werde (vgl. Schäfer/Herpell 2010, 153ff.; Stiensmeier-Pelster 2016b, 16f.).

Zwar sei das Konzept für den Unterricht sehr einfach anwendbar, jedoch wird auch zu bedenken gegeben, dass so viele Belohnungen und Bestrafungen für gezeigtes Verhalten durch Lehrkräfte bedingt durch die Klassengröße nicht realisierbar seien. Die Klassengröße führt zwar zu einem erhöhten Meldeverhalten, nicht aber zu einer Angstreduktion (vgl. Werner/Trunk 2017, 24ff.; Wieczerkowski et al. 1969 zit. nach Strittmatter 1997, 159). Auch schriftliche Verstärkung in Form von Kommentaren unter den Arbeiten sei nicht zielführend, sondern führe nur zu erhöhter Schulunlust, sollte das Resultat nicht besser sein (vgl. Fittkau/Langer 1974 zit. nach Strittmatter 1997, 160).

Die finale Art des Lernens, aber auch der Angstentstehung, stellt das Imitationslernen, beziehungsweise das Lernen am Modell, dar. Das

Imitationslernen lässt sich auf alle Grundängste des Kindes anwenden und stellt auch einen der häufigsten Gründe für Kinderangst dar. Zwar ist Arachnophobie keine Grundangst des Kindes, doch fürchtet sich bereits die Mutter vor Spinnen; kann nichts gegen sie unternehmen, wird das Kind diese Reaktion übernehmen. Das Kind nimmt in diesem Kontext lediglich die Gefahr wahr und visualisiert, dass selbst die Hauptbezugsperson, welche eigentlich sie beschützen soll, dieser „Gefahr“ schutzlos ausgeliefert ist. „Wenn die Mama Angst vor Spinnen hat, dann muss ich auch Angst vor Spinnen haben“, ist hierbei die nur allzu natürliche Reaktion. Stiensmeier-Pelster konstatiert, dass das Modellverhalten stets gelernt werde, ungleich der Konsequenzen (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016b, 70ff.). Werde das Modell für etwas belohnt, werde der Beobachter das Verhalten nachahmen, um auch belohnt zu werden. Werde das Modell für ein Verhalten bestraft, so werde der Beobachter das Verhalten nicht wiederholen. Wichtig für diesen Prozess sei jedoch eine Verbundenheit zwischen dem Modell und dem Beobachter (vgl. ebd., 70ff.).

Würde zum Beispiel ein Hund dafür bestraft werden, dass er an der Straße nicht sitzen bleibt, kann ein Mensch daraus nichts für das eigene Verhalten ableiten. Erlebt ein Kind zum Beispiel, dass die Mutter selbst unter Nachtangst, Trennungsangst oder Existenzangst leidet, so besteht auch eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten übernommen wird. Aus diesem Grund kommt Eltern nach Krohne die Pflicht in ihrer Erziehung zu, die Schulerfahrungen der Kinder gemeinsam zu reflektieren und auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu achten. Denn speziell für Kinder sei es wichtig, sich ihren Ängsten zu stellen und diese zu überwinden. Versuchen die Eltern stets, diese Ängste zu umschiffen, könne sich das Kind nicht mit ihnen auseinandersetzen und sie demzufolge auch nicht besiegen (vgl. Krohne 1996, 309ff.).

2.5.8 Der Verlauf von Angststörungen bei Kindern und Erwachsenen

Sollte es wie im vorherigen Abschnitt beschrieben zu einem Erziehungsstil der Eltern kommen, welcher darauf abzielt, dem Kind mittels Vermeidung einer Konfrontation die Ängste „vorzuenthalten“, sind Angst– und Zwangsstörungen im Erwachsenenalter die häufigste Folge. Sowohl Riemann als auch Essau bestätigen, dass der Beginn von Angststörungen in aller Regel in der Kindheit liege, sofern ein zu behütender Erziehungsstil favorisiert werde (vgl. Essau 2003, 154). Woodward und Fergusson ergänzen in ihrer Studie aus 2001, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Angststörungen im Jugendalter und jener im Erwachsenenalter gebe. Demnach seien unmittelbare Folgen Schulversagen, frühe Elternschaft, Drogenprobleme und Suizidgedanken. Besonders Mobbing könne hierbei eine Rolle spielen, da Woodward und Fergusson ermittelten, junge Menschen mit Angststörungen kämen häufiger aus sozial benachteiligten oder dysfunktionalen Familien und seien häufiger weiblich (vgl. Woodward/Fergusson 2001 zit. nach Essau 2003, 158f.).

Dabei tendiere der Verlauf von Angststörungen in aller Regel zu Chronizität, steigere sich somit also sukzessiv. Für die Grundängste der Kinder ist diese Studie deshalb sehr relevant, weil sie nachweisen konnte, dass nicht-ängstliche Jugendliche 1,4-mal wahrscheinlicher eine Berufsausbildung und 2,5-mal wahrscheinlicher einen universitären Abschluss erreichen. Somit kann festgestellt werden, dass besonders der Grundstein der elterlichen Erziehung, der in der Kindheit gesetzt wird, eine enorme Bedeutung für das weitere Leben der Kinder hat (vgl. ebd.).

Speziell Anpassungsstörungen seien eine häufig festzustellende Konsequenz. Essau stellt in Bezug auf mögliche Prädikatoren fest, dass diese wahrscheinlicher bei erwachsenen Männern auftreten, welche unter mehr als einer Angststörung leiden und deren erste Störung vor dem 13. Lebensjahr auftrat (vgl. ebd., 157). Auffällig ist in ihrer Analyse, dass zumeist auch mindestens ein Elternteil selbst unter einer Störung leidet, wodurch eine

Verbindung sehr wahrscheinlich erscheint.

Zu Kindern gebe es jedoch im Vergleich keine validen Ergebnisse, da sich die Angststörungen oft ausbreiten oder in anderen Formen zeigen. Auch ein Verschwinden sei möglich. Klar sei nur, dass eine fehlende Behandlung zu fortwährenden Störungen aller Art führen könne (vgl. Essau 2000 zit. nach Essau 2003, 155). Eine Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Störungen auch bei Kindern chronisch verlaufen. Im Schnitt litten die untersuchten Kinder in der Studie von Keller et al. bereits vier Jahre an einer Angststörung und besitzen nach kumulierten Hochrechnungen nach acht Jahren trotz allem 46% Wahrscheinlichkeit, weiterhin betroffen zu sein. Auch die Remissionsrate von 31% sei nach Keller besonders hoch (vgl. Keller et al. 1992 zit. nach Essau 2003, 155).

Flamment et al. vermerken, dass diese Werte bei Angststörungen keine Ausnahme seien, sondern mit denen von Zwangsstörungen korrespondieren. Demnach erhielten 28% der untersuchten Kinder bei den follow-up-Terminen nach zwei bis sieben Jahren zwar keine Diagnose mehr, 68% hingegen schon (vgl. Flamment et al. 1990 zit. nach Essau 2003, 155). Auch die Langzeitstudie von Thomsen et al. untermauert nochmal die Signifikanz von elterlicher Erziehung. In der Studie, welche „follow-up-Zeiträume“ von sechs bis 22 Jahre beinhaltete, erwiesen sich nur 25% der untersuchten Kinder als komplett störungsfrei. Weitere 25% zeigten zwar Symptome, jedoch in zu geringem Ausmaß für eine Diagnose. Das dritte Viertel wurde mit einer Zwangsstörung diagnostiziert. Bei den verbleibenden 25% wurde eine schwere Zwangsstörung mit episodischem Verlauf diagnostiziert (vgl. Thomsen et al. 1994 zit. nach Essau 2003, 155).

Insgesamt muss daher festgehalten werden, dass speziell die Studie von Woodward und Ferguson Aufschluss darüber gibt, in welcher Weise besonders Angststörungen das Leben von Kindern nachhaltig beeinflussen und die Konfrontation mit den Ängsten daher im Zentrum des Interesses stehen muss, damit das Kind lernt, mit Ängsten umzugehen. Jedoch sei mit Blick auf Riemann darauf verwiesen, dies altersgerecht in Angriff zu nehmen. Gerade Kindern stehen unabhängig des Alters weniger Möglichkeiten zur Verfügung, sich mit der Angst auseinanderzusetzen und diese zu bewältigen. Trotzdem

können diese Ängste schrittweise angegangen werden, sodass eine gemeinsame Bewältigung über Zeit möglich ist. March et al. kommen zu dem Fazit, dass die Folgen einer falschen Erziehung irreparabel seien: „Insgesamt geht aus den Studien hervor, dass Kinder und Jugendliche mit Angststörungen (insbesondere mit Zwangsstörungen), die pharmakologisch sowie kognitiv-behavioral behandelt werden, mit der Zeit eine Besserung, aber keine vollständige Remission der Symptome erwarten können“ (March et al. 1995 zit. nach Essau 2003, 161).

2.5.9 Grundkomponenten von Angst

Unabhängig vom Alter des Betroffenen schildert Montada in seiner Ausarbeitung Leitfragen, welche signifikanten Einfluss auf die Stärke der Angst nehmen, obgleich diese nach Riemann individuell ist. Dabei ist anzumerken, dass Angst von weiteren Faktoren bedingt sein kann und Montada in seinen diagnostischen Fragen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern eine Grundidee von möglichen Angstverstärkern bieten möchte (vgl. Riemann 2011, 11f.; Montada 1995, 19). Besondere Wichtigkeit abseits der Leitfragen besitzt nach Montada die persönliche Geschichte, mit welcher das Individuum eine Situation betrete.

Speziell in Angstsituationen lasse sich die These verifizieren, dass kleine Sätze aus der Vergangenheit eine sehr große Wirkung entfalten können und unmittelbaren Einfluss auf den erlebten Stärkegrad der Angst nehmen. Speziell gelte es festzuhalten, dass Montada in seinen Ausführungen stets von Angst spricht und die Abgrenzung zu dem Begriff „Furcht“ nicht vornimmt. In Bezug auf Kapitel 2.4.6 gilt daher, dass immer dann von einer Angst gesprochen wird, wenn der Angstgegenstand unbekannt ist. Furcht, welche sich unter anderem in Fluchtreaktionen äußert, trete immer dann auf, wenn die Gefahrenquelle bekannt sei und sich ein Individuum bewusst vor etwas fürchte (vgl. Kapitel 2.4.6). Da Montada ausschließlich von Angst und

Angstgegenständen spricht, wird diese Darstellung auch lediglich auf Angstgegenstände zurückgreifen, um sich häufende „Angst– oder Furchtgegenstand-Formulierungen“ zu vermeiden.

Gerade im schulischen Kontext ist die Eloquenz von Lehrkräften unabdingbar. Eine falsche Wortwahl, sei sie auch noch so gut gemeint, kann zu Angststörungen und konkreten Furchtreaktionen führen. Ein konkretes Beispiel dafür kann eine Präsentation sein, in dessen Verlauf die Lehrkraft den Schüler entweder während oder nach der Präsentation kritisiert oder gar niedermacht, sodass der Schüler Angst vor weiteren Präsentationen haben wird. Dieser Aspekt wird in dem folgenden Kapitel zum Thema Prüfungsangst aufgegriffen werden.

Nach Montada gibt es neun verschiedene Fragen, welche allesamt einen Einfluss auf den Stärkegrad der Angst nehmen können. Die erste Frage untersucht, was konkret bedroht ist, worin also der Auslöser für die konkrete „Angst“ [Furcht] bestehe (Montada 1995, 3f.). Ist lediglich eine Note in der Schule bedroht, welche auf die Versetzung keinen Einfluss hat, werde die Angst geringer sein als im Falle einer lebensbedrohlichen Situation. Die zweite Frage richtet sich danach, ob die Person selbst weiß, was eigentlich bedroht ist.

Hierbei stellt Montada fest, dass der Angstgrad ansteige, je weniger die Person wisse. Die dritte Frage, welche durch den vorhergehenden Aspekt beeinflusst wird, richtet ihr Augenmerk auf die Sichtbarkeit der Bedrohung. Auch hier gilt, dass eine bekannte Angstquelle weniger Angst auslöse als eine unbekannte Angstquelle (vgl. ebd., 4). Sollte die Angstquelle bekannt sein, stellt sich die Frage nach der genauen Bedrohung, den unmittelbaren Auswirkungen sowie optionalen Vermeidungsmöglichkeiten. Beispielsweise müssen sich jüngere Menschen tendenziell weniger Sorgen um das Coronavirus machen, da sie wesentlich unwahrscheinlicher von schweren Folgen betroffen sein werden als Menschen aus der Risikogruppe. An Corona lassen sich hierbei die Fragen und ihre mögliche Ambivalenz verdeutlichen. Inzwischen hat vermutlich auch der letzte Mensch von dieser Pandemie mitbekommen, jedoch empfinden alle Menschen unterschiedlich und haben somit auch alle ihren eigenen Angstgrad in Bezug auf das Coronavirus.

Zwar ist das Virus als solches bekannt, jedoch auch gleichzeitig nicht,

da Aspekte wie Impfstoffe oder Langzeitfolgen bisher nur sehr spärlich erforscht sind. Diese Angst vor dem Gewissen, dass das Coronavirus in jedem Land existiert, aber gleichzeitig das Unwissen darüber, ob sich eine Person möglicherweise bereits angesteckt hat oder nicht können signifikanten Einfluss auf das Angstempfinden nehmen. Montada stellt in diesem Kontext fest, dass diese Aspekte „einen Unterschied in Bezug auf Vermeidbarkeit, Sicherung, Kompetenzerwerb, also Kontrollierbarkeit und auch bezüglich der Voraussehbarkeit“ machen (ebd., 5). Akademisch stellt sich dabei auch die Frage, welche Menschen tatsächlich Angst vor Corona haben, zum Beispiel vor den bis jetzt unabsehbaren Langzeitfolgen. Ebenfalls fraglich bleibt, welche Menschen sich vor der konkreten Ansteckung fürchten. Hierbei nimmt Corona beide Pole gleichzeitig ein und zeigt mögliche Probleme bei der Trennschärfe der beiden Termini auf.

Zur genaueren Selbstanalyse folgt anschließend die Frage, ob diese Bedrohung wirklich existiere oder ob es sich lediglich um eine Befürchtung einer Bedrohung handle, welche eintreten könne, jedoch auch ausbleiben könne. Diese spielen nach Montada auch eine Rolle bei der Behandlung. Er argumentiert, dass zum Beispiel Phobien irrational seien und anders behandelt werden müssen als rationale Ängste. Sobald die Gefahr gegeben sei, hypothetisch oder real, sei das anschließende Ziel deren Vermeidung. Dafür ist es nach Montada ratsam, nach Vermeidungsmöglichkeiten zu fragen. Je mehr es von diesen gebe, desto niedriger sei der Angstgrad, da die Person dann umso sicherer sein kann, dass der befürchtete Fall aller Wahrscheinlichkeit nach nicht eintreten wird. Daher sollte sich in Zeiten von Corona an die Hygienebestimmungen des Bundesgesundheitsministeriums gehalten werden (vgl. Bundesgesundheitsministerium 2020).

Trotz des Versuchs einer Vermeidung können jedoch innere und äußere Bedingungen dazu führen, dass eine solche Vermeidung ausbleibt und die Angst somit nicht gebannt wird. Innere Bedingungen können hierbei die soziale Position sein, welche ein „Einknicken“ nicht erlaubt, während sich äußere Bedingungen in Notlagen wie Armut äußern. Das bedeutet allerdings nicht, dass zum Beispiel der „Angesagte“ in der Klasse nicht ebenso viel Angst wie alle anderen Anwesenden hat. Jedoch muss er nach außen den Schein

wahren, um sich nicht selbst angreifbar zu machen. Handelt es sich hierbei um eine männliche Person, so spielen auch gesellschaftliche Rollenbilder eine zentrale Rolle, welche den Mann als starke und furchtlose Person charakterisieren (vgl. Sarason 1960 zit. nach Schell 1972, 53).

Die achte Frage widmet sich schließlich den Möglichkeiten der Kontrolle, welche einer Person zur Bewältigung oder Vermeidung des Angstgegenstandes zur Verfügung stehen. Besitzt eine Person ausreichend finanzielle Mittel, um den Angstgegenstand fernzuhalten, so werde sie weniger Angst verspüren als eine andere Person ohne ausreichend finanzielle Mittel (vgl. Montada 1995, 6). Wenn der Ausgang einer Klausur für einen Schüler irrelevant ist, da sie keinen Einfluss auf die Versetzung haben wird, werde sich der Schüler weniger fürchten als ein vergleichbarer Schüler, dessen Versetzung von dieser Note abhängt. Das Schlusslicht bildet die neunte Frage, welche sich mit Bewältigungsmöglichkeiten auseinandersetzt. Diese können zum Beispiel Sport, Gebete oder Rituale aller Art sein (vgl. ebd., 7f.).

Dennoch nehmen auch Lernprozesse Einfluss auf den verspürten Angstgrad. Bei der klassischen Konditionierung spiegelt sich das im Terminus „Kontingenz“ wider. Je sicherer sich eine Person ist, dass der Ton einen Messerwurf voraussagt, desto ängstlicher wird sie bei diesem und einem vergleichbaren Ton. Dies gepaart mit dem Konzept der Ergebniserwartung sowie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (was kann ich tun, um es zu verhindern), determiniert nach dem klassischen Konditionieren den Angstgrad (vgl. Bandura 1977, 193; Krapp/Ryan 2002, 56; Stiensmeier-Pelster 2016a). Das operante Konditionieren erziele diesen Effekt ebenfalls über die Häufigkeit sowie mit Bestrafungen. Bei diesem komme es allerdings auf die Effektivität an (vgl. Reinecker 2005, 85). Bei dem finalen Imitationslernen bestimme sich der Angstgrad mittels eines hemmenden beziehungsweise enthemmenden Effekts, welcher in der Aneignungsphase bestimmt werde sowie den Reaktionen in der Reproduktionsphase (vgl. Stangl 2014).

2.5.10 Autoethnografie zu Angst und Angstregimen

Beobachtungsnotiz: Angst und Angstregime

Methodische Notiz:

Ich habe Riemanns Buch mit großem Interesse gelesen. Dabei sind für mich zwei einleitende Sichtweisen zentral. Die erste für mich sehr interessante Ansicht ist die Betrachtungsweise, dass Angst nach Riemann individuell ist (vgl. Riemann 2011, 11). Der spannende Punkt ist hierbei die Ambivalenz dieser Aussage. Einerseits kennt jeder Mensch diesen Gefühlszustand, sodass dieser die Menschheit eigentlich „vereinen" sollte. Andererseits ist sie jedoch auch individuell unterschiedlich. Dadurch lässt sich die spannende Frage stellen, ob Menschen dann bewusst „Ich verstehe dich" sagen können. Dieses tröstende Gefühl zu wissen, ‚wir sind mit einer Angst nicht alleine' widerspricht diesem Paradoxon. Unter Vernachlässigung des ersten Aspekts ist ebenfalls spannend, dass es trotz der Individualität der Angst selbst eine Art Koordinatensystem zu Persönlichkeiten gibt, in welches alle Menschen eingeteilt werden können. Dabei beschreibt er die eigene Persönlichkeit als eine Mischform aus den vier Grundängsten, der biologischen Anlage und der eigenen Geschichte (vgl. ebd., 20). Aus diesem „Rezept" erklärt sich auch die Unterschiedlichkeit beziehungsweise die Individualität jedes Menschen. Besonders der Aspekt der „mentalen Gesundheit" hat mich zum Nachdenken gebracht. Es gibt sehr viele Theorien, die sich mit der mentalen Gesundheit von Menschen beschäftigen und versuchen auszusortieren, was „gesund" ist und was nicht. Der spezielle Blickwinkel auf dieses Thema, bei welchem Angst der Ursprung ist, finde ich sehr ungewöhnlich. Wird Riemanns Gedankengängen allerdings gefolgt, erscheint dieser Ansatz wesentlich gewöhnlicher und sinnvoller als zunächst vermutet. Fällt ein Mensch nach Riemann in eines der Extreme (depressiv, schizoid, zwanghaft, panisch), so sei er nicht gesund. Mein einziger kritischer Gedanke ist, dass Riemann nicht gesondert herausstellt, wo genau die Schwelle zwischen „gesund" und „nicht gesund" liegt.

Dennoch hat mich diese Sichtweise besonders in Bezug auf

Angstregime sehr bereichert. Der Aspekt hat mich unter anderem dazu inspiriert, genauer über Angstregime im schulischen Kontext nachzudenken. Riemanns Ansatz eröffnet zum Beispiel den Blickwinkel, dass eine schulische Schieflage jeder Art ein Resultat von Angst darstellt. Findet Mobbing unter Mitschülern statt, sind die Täter oftmals selbst Opfer ihrer Angst in einem anderen Feld, zum Beispiel der Familie. Mittels Mobbing versuchen sie, diese Angstkomplexe zu kompensieren und zu vergessen. Ein ehemaliger Mitschüler aus meiner Klasse mobbte beispielsweise einige Personen, um die physische Gewalt des Vaters gegen ihn zu vergessen. Dieser Aspekt wurde mir während der Forschung klar und stellt im Nachhinein einen angstlindernden Effekt dar. Zwar sind Aussagen von Eltern oder Lehrern wie „Wer mobbt ist arm dran und hat selbst wesentlich größere Probleme“ nicht selten, doch helfen diese den Betroffenen durch ihren inflationären Gebrauch zumeist nicht. Wird allerdings bei Opfern eine Internalisierung dieses Effekts erreicht, kann das die Angst vor dem „bösen Mobber“ nehmen. Vielmehr sieht man ihn dann selbst als Opfer. Ein bestärkender Aspekt dazu ist, dass Mobbing nur selten „heimlich“ und einzeln stattfindet. Zumeist ersuchen sie mittels Mobbing Ansehen und soziales Prestige.

Ein ähnlicher Ansatz lässt sich auch in Bezug auf Angstregime von Lehrern vorfinden. Oftmals scheint eine Lehrkraft ein solches aus eigener Unsicherheit zu errichten. Mittels der Ausübung von Druck und Angst soll erreicht werden, dass die Schüler hören. Ich konnte ähnliche Erfahrungen während meiner Praktika sammeln. Während meines einen Praktikums gab es eine Referendarin, welche Strafen, unangekündigte Tests, Abfragen und schließlich Angst zur Disziplinierung einsetzte. Sie wollte das selbst nicht, doch hatte sie Angst davor, die Klasse anders nicht kontrollieren zu können. Auch Brangsch beschreibt genau diesen Aspekt und äußert Angstregime als „Angst vor der Unfähigkeit, in kollektiven Systemen zu tragfähigen Kompromissen zu kommen, die ein Mindestmaß an Stabilität etablieren“ (Brangsch 2007, 39). Diese analytische Reflexion vergangener Ereignisse war nur durch Riemanns Werk möglich. Für diese Arbeit bedeutet der genannte Ansatz, dass sie sich auch mit dem Thema Familie und Lehrkräften auseinandersetzen wird. Dabei kann erreicht werden, dass der Fokus von den

Beherrschten (Schüler) auf den Angstherrscher übergeht und eine multidimensionale Betrachtung möglich wird.
Ebenfalls hat sich mir durch Riemanns sehr undeutliche Beschreibung der Angst selbst die Frage aufgedrängt, ob dieses Modell ebenso auf Kinder angewandt werden kann.

Eine eindeutige Antwort auf diese Frage habe ich nicht gefunden. Jedoch wurde durch die Literatur deutlich, dass sich sowohl die Ängste als auch deren Umgang von Kindern unterscheiden. Besonders interessant daran war, dass Schulangst eine Grundangst von Kindern ist (vgl. Sörensen 1996, 81f.). Vermutlich lässt sich dies damit begründen, dass die Schule etwas Neues ist und daher eine „unangenehme Spannung oder Erregung“ auslöst (Tausch/ Tausch 1991, 401). Ebenso darin, dass das Kind dieser Situation „nicht entfliehen kann“ (Riemann 2011, 18f.). Bei „gestörten Kindern“ kann darüber hinaus auch die Trennung von der Bezugsperson (in der Regel die Mutter) große Angst auslösen (Essau 2003, 36). Ein bisher von mir unbedachter Aspekt ist das Konzept des Modelllernens. Dieses gibt unter anderem auch Aufschluss darüber, dass Ängste der Eltern häufig übernommen beziehungsweise „reproduziert“ werden (vgl. Stangl 2014).

Häufig wird angenommen, dass Kinder Ängste von ihren Eltern nicht mitbekommen, sofern sie diese gut genug „verstecken“. Dennoch konnte ich in meiner Forschung herausfinden, dass dem nicht so ist. Vielmehr zeigte sich eine Korrelation zwischen den Ängsten von Eltern und den Ängsten der Kinder. Da die Familie als Konsequenz auch auf spätere Angstregime einen signifikanten Einfluss zu nehmen scheint, möchte ich dieser Thematik genauer in dem Kapitel „Risikofaktoren von Angstregimen“ nachgehen. Dennoch war meine Befürchtung während der gesamten Dissertation, dass diese Angsttheorien später nicht auf Angstregime anwendbar sind. Aus diesem Grund nimmt die Arbeit auch stets ausgehend von dem Faktor Angst Bezug auf Parallelen zu Angstregimen und versucht, sich das Thema analytisch zu erschließen. Das zu Angstregimen selbst keine Literatur gibt, möchte ich in dieser Arbeit Forschungsansätze aufzeigen. Auch kam mir zu diesem Zeitpunkt die Idee, auf Basis der eigenen Erkenntnisse ein eigenes Modell zu Angstregimen zu entwickeln.

3.1 Der Risikofaktor Familie

In den vorherigen Kapiteln wurde vermehrt angesprochen, dass die Familie einen signifikanten Beitrag zu möglichen Störungen der eigenen Kinder beiträgt. Dieser Abschnitt soll den Risikofaktor Familie genauer beleuchten.

Die Messung erfolgt hierbei zwischen „gesunden Familien“ und „nicht gesunden Familien“, welche miteinander verglichen werden. Als nicht gesunde Familien gelten nach Essau solche, in denen mindestens ein Familienmitglied eine Störung aufweise (vgl. Essau 2003, 183). Zur genauen Datierung werden sowohl „bottom-up Strategien“ (kranke Kinder werden in Bezug auf Eltern untersucht) als auch „top-down Strategien“ (die Nachkommen von ausgewählten Erwachsenen aus Einrichtungen werden untersucht) angewandt (Essau et al. 1997 zit. nach Essau 2003, 183). Bei den Untersuchungen zeigten besonders „bottom-up Studien“ eine erhöhte Prävalenz bei erwachsenen Verwandten der gestörten Kinder. Last, Strauss und Toro et al. konstatieren, dass Eltern ihre Erkrankungen somit an die Kinder weitergeben (vgl. Last/Strauss 1989; Toro et al. 1992 zit. nach Essau 2003, 183f.). Essau unterstreicht diese Befunde mit einer von ihr konzipierten Jugendstudie in Bremen, nach welcher 34% der Eltern depressiver Kinder selbst Anzeichen einer Depression zeigten (vgl. Essau 2000 zit. nach Essau 2003, 183).

Doch auch die „top-down Studien“ zeigen nach Turner und Mitarbeitern Korrelationen. Demnach sei es bei Kindern sieben mal wahrscheinlicher, dass diese Angststörungen entwickeln, sofern die Eltern unter Agoraphobie oder einer Zwangsstörung leiden (vgl. Turner et al. 1987 zit. nach Essau 2003, 183f.). Unklar bleibe nach Essau jedoch, welche Anteile dieser Studien exakt durch Genetik, Umwelteinflüsse und die persönliche Geschichte hervorgerufen wurden, welche als Angstverstärker wirken (vgl. Essau 2003, 184).

Zwei ausschlaggebende Faktoren seien jedoch Kontrolle, in Form von Strafen und fehlender Zusammenhalt innerhalb einer Familie. Parker schildert hierfür das Beispiel von besonders überbehütenden, aber wenig fürsorglichen Eltern. Das betroffene Kind lebte stetig in Isolation, da die Eltern es vor allem

behüten wollten, sich jedoch sonst nur sehr unfürsorglich um es kümmerten (vgl. Parker 1981, 33ff.). Der primäre Fokus liegt auf dem Kontrollaspekt, indem dem Kind bei Regelverletzungen Strafen drohten. Bruch und Heimberg unterstreichen diese Befunde in ihrer 1994 veröffentlichten Studie, nach welcher Patienten mit Angst ihre Eltern als zurückweisender und kontrolliernder erleben. Den kritischen Punkt, welcher die Angstentwicklung fördere, sehen sie hierbei in der gezielten Isolation des Kindes, welches einer Haft zu gleichen scheint. Zwar behüten die Eltern ihr Kind, jedoch geschehe dies überwiegend durch Kontrolle. Diese fehlende Bindung können die betroffenen Kinder allerdings auch nicht mit Freunden kompensieren, da sie die Eltern stetig kontrollieren und von allem fernhalten wollen (vgl. Bruch/ Heimberg 1994, 155ff.). Messer und Beidel fassten diese Isolation in ihrem Aufsatz zusammen: „There was a trend for children with an anxiety disorder to describe their families as less promoting of independence than the other groups. Finally, measures of parental psychiatric symptomatology revealed more obsessive-compulsive symptoms for the fathers of both the anxiety disorder and test-anxious children compared with controls“ (Messer/Beidel 1994). Beidel und Nay ergänzen diese Ausführung durch eine detaillierte Beschreibung einer sehr kontrollierenden Familie. Nach ihnen gelte, „restrictive family environment may serve to maintain anxious symptomatology“ (Beidel/Nay 2003, 94).

Stark et al. stellten in diesem Kontext auch bei ängstlichen Kindern fest, dass Isolation und geringerer Zusammenhalt in Leistungsdruck und Strafen münde, wodurch die Kinder unter enormen Druck gesetzt werden (vgl. Stark/ Humphrey/Crook/Lewis 1990, 527ff.). Dieser Druck, gepaart mit dem fehlenden Zusammenhalt führe nach Essau zu einer schwächeren Eltern-Kind-Bindung (vgl. Essau 2000 zit. nach Essau 2003, 186). Studien machen in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass eine Korrelation zwischen einer geringen Bindung und keiner konstanten Erziehung bestehe (vgl. Kohlmann/ Schumacher/Streit 1988, 53).

Sollte die Angst nicht über diese zwei Faktoren entstehen, ist nach Strittmatter und Stiensmeier-Pelster auch eine Angstübernahme durch die Eltern mittels klassischer Konditionierung möglich. Das konkrete Beispiel

hierfür sei das Lernen am Modell (vgl. Strittmatter 1997, 162; Stiensmeier-Pelster 2016a). Demnach entscheide sich der Angstgrad danach, wie oft und wie bewusst Situationen von Eltern vermieden werden. Auch konnte festgehalten werden, dass die Ergebnisse einer fehlenden Konfrontation in Kindern nicht nur unkontrolliertere Ängste und Unsicherheit, sondern auch eine insgesamt pessimistischere Lebenseinstellung auslösen (vgl. Capps/ Sigman/Sena/Henker/Whalen 1996, 445, 447). Essau konkludiert hierbei, dass besonders wahrgenommene Kontrolle und eine optimistische Einstellung als Grundpfeiler für emotionale Stabilität anzusehen seien (vgl. Essau 2003, 185). Sofern ein Individuum das Gefühl habe, Kontrolle über eine Situation oder einen Sachverhalt zu haben, reduziere sich auch die Angst. Agoraphobiker haben nach Essau das Problem, dass sie nur eine Strategie der Angstbewältigung haben, die Vermeidung dieser. Da es jedoch einige Probleme gebe, welche sich nicht vermeiden oder abwenden lassen, münde dies zunehmend in Hilflosigkeit (vgl. ebd. 185).

Abgesehen von den genannten Aspekten, durch welche besonders die Eltern einen großen Einfluss auf die Angstentwicklung ihrer Kinder nehmen, gibt es nach Kortlander, Kendall und Pnichelli-Mindel jedoch noch eine andere Komponente. Nach ihnen spielen bereits die Erwartungen eine ganz besondere Rolle. In ihrer Studie verglichen sie Mütter mit ängstlichen Kindern und Mütter mit nicht-ängstlichen Kindern in Bezug auf die subjektiven Erwartungen der Mütter, ob und wie ihre Kinder mit belastenden Situationen umgehen können. Hierbei hat sich herausgestellt dass die Eltern der ängstlichen Kinder wesentlich niedrigere Erwartungen in ihre Kinder gesetzt und ihnen weniger zugetraut haben als die Eltern von nicht-ängstlichen Kindern. Dabei spielte nach ihnen nicht die „perception of thread“ (Wahrnehmung der Angst), sondern die „perception of coping“ (Wahrnehmung der Angstbewältigung) die entscheidende Rolle. Die Eltern der ängstlichen Kinder haben von Beginn an weniger Vertrauen in ihre Kinder gesetzt, wenn es um die Bewältigung der Angstsituationen ging und haben ihnen im Vorfeld unterstellt, sie würden die Situationen entweder nicht bewältigen oder nur durch signifikant auffälliges Verhalten (verärgert sein, schreien etc.) lösen können (vgl. Kortlander/Kendall/ Panichelli-Mindel 1997, 297ff.).

Zusammengefasst konnten die vorliegenden Studien zeigen, dass besonders die Familie ein starker Risikofaktor ist, wenn es um die Entstehung sowie die Schwere von Ängsten bei Kindern geht. Erziehen sie ihre Kinder bewusst oder unbewusst in Isolation, indem sie zu überfürsorglich sind oder setzen diese mittels Strafen unter enormen Druck, ist die Entwicklung spezifischer Ängste keine Seltenheit. Besonders als Eltern rät Essau daher, dass diese als Vorbild für ihre Kinder agieren müssen, indem sie Angstsituationen nicht aus dem Weg gehen und dem Kind damit vermitteln, dass Vermeidung der einzig richtige Weg ist. Besonders die „bottom-up Studien“ konnten die Korrelationen zwischen Eltern mit Angststörungen und der signifikant höheren Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder ebenso an einer solchen erkranken darstellen (vgl. Essau 2003, 188ff.). Auch konnte die Studie von Kortlander et al. zeigen, dass neben der Erziehung bereits die Basis, in Form von Vertrauen, von zentraler Bedeutung ist. Wenn von Beginn an niemand an das Kind glaubt, es aber isoliert aufwächst und unter Umständen auch noch unter Leistungsdruck steht, werden Störungen aller Art sehr wahrscheinlich die Folge sein. Denn wenn die Eltern schon nicht an das eigene Kind glauben, wie soll es dann an sich selbst glauben?

3.2 Der Risikofaktor Temperament und Angstregime

Neben dem Risikofaktor Familie nimmt jedoch auch das individuelle Temperament einen unmittelbaren Einfluss auf das Phänomen Angst. Bei der Verhaltenshemmung geht es nach Kagan, Reznick und Snidman um Verweigerungsverhalten gegenüber fremden Menschen und Dingen in einer fremden Umgebung (vgl. Kagan/Reznick/Snidman 1987, 1459ff.). Die Reaktionen fielen hierbei alterspezifisch aus. Bei Kindern zeige sich dies als Reizbarkeit, bei Säuglingen als Schüchternheit und bei Schulkindern in einer Introversion (vgl. Kagan et al. 1988 zit. nach Essau 2003, 188). Diese Introversion spiegelt sich auch in Angstregimen wider.

Schulkinder haben Angst vor dem Angstregime, wodurch sie in sich

kehren (Introversion; Hemmung) und sich weniger beteiligen. Bedingt durch diese Introversion sowohl innerhalb des Klassenraums, als auch nach außen werden diese Angstregime verschleiert. Die Mehrheit schweigt. Physische und psychische Komplikationen, zum Beispiel den Rückzug als Vermeidung, bis hin zum Schulabsentismus, erhöhte Herzfrequenz sowie Schulangst sind hierbei gängige Folgen (vgl. ebd.). Betreten die Schüler das Angstregime erneut (die nächste Stunde bei der betreffenden Lehrkraft), kann bereits leichter Stress zu unverhältnismäßigen Reaktionen führen. Essau bestätigt, dass besonders unerwartete und unbekannte Reize zu einem enormen Stresslevel führen (vgl. Essau 2003, 188).

Im Kontext von Angstregimen könnte es sich hierbei um die Angst handeln, ob ein unangekündigter Test geschrieben wird und zu welchem Teil dieser zählen wird. Begünstigend darauf wirken laut Essau frühere Verhaltenshemmungen. Sie geht davon aus, dass eine „vorgeschädigte“ Person leichter von einem Angstregime betroffen, aber auch stärker von ihm beeinflusst werde (vgl. ebd., 188f.). Ebenso verläuft dies mit Krankheiten, bei welchen bereits vorgeschädigte Personen eine höhere Ansteckungsgefahr haben und diese Krankheit zumeist auch mit schwereren Folgen verbunden ist. Biedermann et al. stellen in diesem Kontext fest, dass verhaltensgehemmte Kinder zwischen 18% und 22% wahrscheinlicher an einer Angststörung erkranken als gesunde Kinder (vgl. Biedermann et al. 1990 zit. nach Essau 2003, 189). Insgesamt seien zwischen 10% und 15% der Kinder verhaltensgehemmt (vgl. Kagan et al. 1987, 1459ff.). Die Verbindung zwischen Angststörungen und Verhaltenshemmungen liege nach Turner und Mitarbeitern in Riemanns Faktoren, also einer Kombination der genetischen Anlage, den Umweltbedingungen, der eigenen Persönlichkeit und der eigenen Geschichte (vgl. Turner/Beidel/Wolf 1996, 157ff.; Riemann 2011).

3.3 Angst und Geschlecht

Trotz der vermeintlich deutlichen Rollenbilder und deren sozialer Reproduktion gibt es noch sehr wenige Theorien zu diesem Thema (vgl. Kanz 1999, 40). Klar sei lediglich, dass die Menschheit weniger Angst als noch vor 30 Jahren habe und Frauen ängstlicher seien als Männer (vgl. ebd., 18 ; Schell 1972, 52). Nickel und Schlüter stellten ebenso fest, dass die erhöhte Ängstlichkeit von Frauen bei allen Skalen und auch damit verbundenen Schuldisziplinen wie Leseverständnis, Rechnen und dem Wortschatz vorhanden ist (vgl. Nickel/Schlüter 1970 zit. nach Schell 1972, 46,53).

Die größere Angstbereitschaft von Mädchen liegt nach Sarason an dem gesellschaftlichen Rollenbild und dem respektiven Rollenverständnis. Demnach ist ein Mann stark und darf keine Angst haben, wodurch Männer dazu tendieren, Ängstlichkeit stets zu verneinen. Was zähle, sei hierbei der Schein, nicht als schwach zu gelten sowie die Fähigkeit, für die Familie aufkommen zu können und deren Beschützer zu sein. Demnach konnte auch festgestellt werden, dass der „Lie-Wert“ bei Jungen signifikant höher ist, da diese Angst auf Basis der Rollenerwartung bewusst verneinten (vgl. Sarason 1960, 254 zit. nach Schell 1972, 53). Auch Mädchen unterliegen klassischen Rollenbildern. Mädchen werden nach Wittchen und Jacobi bewusst darauf trainiert, Emotionen in Bezug auf Angstbewältigung zurückzuhalten, währenddessen Jungen darauf trainiert werden, Emotionen rauszulassen und sich abzureagieren (vgl. Jacobi 2005, 66f.; Wittchen/Jacobi 2004, 21). Dadurch, so Schell, können Jungen besser mit Angst umgehen und müssen sich seltener in Therapie begeben (vgl. Schell 1972, 54). Diese These untermauert auch Schmid-Traub, welche die Zurückhaltung von Emotionen für eine deutliche Erhöhung von Angststörungen bei Mädchen ab dem Eintritt in die Pubertät verantwortlich zeichnet (vgl. Schmid-Traub 1995, 25). Diese Sicht der Rollenerwartungen unterstützen ebenfalls Curle und Williams. So sollen sich Frauen abseits der Angstbewältigung damenhaft präsentieren und Emotionen zulassen, also „empfindlich“ sein (vgl. Curle/Williams 1996, 298). Irwin

Sarason fügt diesen Ergebnissen hinzu, dass ebenfalls hoher Stress und wenig Intellekt mit einem höheren Angstgrad korrelieren solle (vgl. Sarason 1960, 403ff.). Diese Faktoren und ihre Auswirkungen zeigen sich auch vermehrt in den Ergebnissen rezenter Studien. Riecher-Rössler und Rohde stellten beispielsweise 2001 fest, dass Frauen beinahe doppelt so viel Angst wie Männer empfinden und sich wegen dieser auch vermehrt in Behandlung begeben (vgl. Riecher-Rössler, Rohde 2001, 50). Morschitzky deutet an, dass diese Angststörungen zumeist in Depressionen resultieren, jedoch unklar sei, zu welchem genauen Anteil Rollenverhalten, Hormone und Lebenserfahrung zur Bildung dieser beitragen (vgl. Morschitzky 2009, 185, 381).

Abseits des Rollendiskurses spielt jedoch auch die biologische Anlage eine Rolle. Diese ist nicht nur nach Riemann Teil der Persönlichkeit, doch sorgen die erhöhten hormonellen Einflüsse bei Mädchen für eine gesteigerte Sensibilität (vgl. Jacobi 2005, 61). Intensive Beispiele hierfür können der Eisprung sowie die Schwangerschaft darstellen, welche nicht selten depressionsfördernde Wirkung erzielen (vgl. Deutsche-Depressionshilfe 2020; Rohde 2007, 542; Wedekind/Bandelow 2007, 101). Typische Symptome nach Faust sind hierbei Unruhe, Anspannung, Verstimmungen, Aggressionen und Leistungsabfall (vgl. Faust 2010, 3).

Die Folge der gewonnenen Erkenntnisse über die Ängstlichkeit von Mädchen lässt für Angstregime vermuten, dass Mädchen schneller, aber auch intensiver unter diesen leiden. Speziell die hormonellen Einflüsse, welchen sich keine Frau entziehen kann, können für eine grundsätzliche Unruhe sorgen, welche die Manifestierung eines Angstregimes begünstigt. Auch eröffnen die Erkenntnisse das Feld zwischen schulischer Performanz, hormonellen Einflüssen, Krankheiten und verbundenem schulaversivem Verhalten. Diese „Mehrfachbelastung“, einerseits damenhaft zu sein, alle Emotionen zuzulassen und „Vulnerabilität“ zu repräsentieren, andererseits aber auch mit den Ängsten konfrontiert zu werden und diese im Zuge der Emanzipation eigenständig lösen zu sollen, führt zu außerordentlichem Stress (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2018, 4; Möller-Leimkühler 2007, 479; Morschitzky 2009, 381; Tausch/Tausch 1991, 401ff.; Wisotzki 2011, 20f.). Letztlich führe dieses Rollenverständnis und die damit verbundene Kontroverse nur zu einem „Kampf um Stereotype“

und der Frage, ob Frauen dem alten Rollenbild folgen sollen oder diesem zuwiderhandeln (vgl. Decker/Kartsolis 2006, 27ff.). Neben den Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen sowie den biologischen Einflüssen sorgt jedoch auch die Institution Schule mit ihren Charakteristika selbst dafür, dass Angstregime entstehen. Der auch noch kontemporäre Kampf um Anerkennung innerhalb und außerhalb der Schule trägt maßgeblich dazu bei, die „hausgemachte“ Angst zu verstärken. Wird ein Mädchen beispielsweise nach dem klassischen Rollenbild erzogen, leidet es unter den hormonellen Einflüssen sowie der Institution Schule und den entsprechenden Lehrkräften, so wird der auf den Schulgängern lastende Druck umso deutlicher. Auch zeigt dieser Aspekt an, wie wichtig angstfreier Unterricht ist.

3.4 Angst als leistungshemmender Faktor in der Schule

Dass Angst und Schulleistung negativ korrelieren, ist längst unstrittig. Dabei gilt, dass die Angst mit dem Schweregrad der Aufgabe wächst. Verstärkt kommt es hierbei zu Leistungsangst und dem damit verbundenen Leistungsabfall. Vielfach wurde bereits versucht, die Angst von Schülern zu messen. Jedoch müssen sich alle Messmethoden die Kritik gefallen lassen, dass Angst stets individuell ist und keine Skala das exakte Empfinden repräsentieren kann. Sarason et al. fanden jedoch heraus, dass auch Intelligenz und Ängstlichkeit miteinander korrelieren. Demnach seien unintelligente Menschen ängstlicher, da diese öfter Misserfolg erleben und sich vor einem erneuten Misserfolg fürchten (vgl. Sarason et al. 1960, 151 zit. nach Schell 1972, 48).

Hinzukommt, dass auch eine bedrohliche Lernatmosphäre, gekennzeichnet durch Demütigungen oder Gelächter sowie die stete Konkurrenz zu den Mitschülern einen Einfluss auf das Angstempfinden innerhalb des Unterrichts nimmt. Diese Faktoren erzeugen Druck, so zum Beispiel Schertler, was wiederrum zu Angst führe (vgl. Schertler 2004, 792;

Barnowski-Geiser, Bär 2010, 36ff.). Resümierend stellt Zulliger fest, „Angst wirkt ansteckend wie Schnupfen“ (Zulliger 1981, 70). Für das Angstregime bedeutet diese Feststellung, dass sich dieses nicht nur individuell konstituiert, sondern auch durch Modelllernen übernommen werden kann. Wenn zum Beispiel ein neuer Schüler in die Klasse kommt und von den Mitschülern gesagt bekommt, dass sich die ganze Klasse vor einer bestimmten Lehrkraft fürchtet, ist eine Adaption dieses Verhaltens sehr wahrscheinlich. Diese Adaption folgt dann der bestehenden Gruppendynamik, Furcht vor Lehrkraft Mustermann zu entwickeln und somit nicht alleine auf verlorenem Posten zu stehen. Dieser Aspekt kann auch mit dem für Schulängstlichkeit verantwortlichen Kampf um Anerkennung in Verbindung stehen. Schließlich ist es sehr wahrscheinlich, dass der neue Schüler nicht ausgegrenzt werden möchte, seinen Platz innerhalb des Rollengefüges „Klasse“ allerdings erst finden muss.

3.5 Autoethnografie zu Risikofaktoren von Angstregimen

Beobachtungsnotiz: Risikofaktoren zu Angstregimen

Methodische Notiz:
Essau unterstreicht die Wichtigkeit dieser Befunde mit einer von ihr konzipierten Jugendstudie in Bremen, nach welcher 34% der Eltern depressiver Kinder selbst Anzeichen einer Depression zeigten (vgl. Essau 2000 zit. nach Essau 2003, 183). Zwar gibt es statistisch „fixen“ Werte, dennoch zeigt diese Aussage auf, dass etwa ein Drittel der Eltern ihre Depressionen vermutlich an die Kinder „weitergeben“. Ich finde diese Zahl erschreckend, denn es ist ein erstes Anzeichen für Korrelationen zwischen der Familie und Angstregimen. Betrachtet man dabei Riemanns Modell zeigt sich, dass damit bereits einige Kinder „nicht gesund“ sind. Nach Turner et al. ist die Wahrscheinlichkeit auf

die Entwicklung einer Angststörung eines Kindes sieben mal höher, sofern die Eltern selbst unter Agoraphobie oder einer Zwangsstörung leiden (vgl. Turner et al. 1987 zit. nach Essau 2003, 183f.). Gleichzeitig ging mir dabei durch den Kopf, wie diese Kinder unterstützt werden können. Meine Befürchtungen wurden dabei wahr, dass es keine objektiv sinnvollen Perspektiven gibt. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die genaue Ursache der Angststörung meistens nicht geklärt werden kann (vgl. Essau 2003, 184). Dennoch nimmt es dadurch Lehrer mehr in die Pflicht, entsprechende Symptome nicht zu ignorieren. Auch für mich als spätere Lehrkraft ist ein Blick in die Risikofaktoren sehr hilfreich gewesen, um ein deutlicheres Bild von der Situation zu bekommen. Allgemein hilft die Autoethnografie bei der tiefgreifenden Reflexion sowie der systematischen Aufarbeitung von bestehenden Erinnerungen. In meiner frühen Schulzeit (5. Klasse) gab es ein Mädchen in meiner Klasse, das fast nie gesprochen hat. Im Unterricht sagte sie grundsätzlich nichts und auch mit dem Rest der Klasse kommunizierte sie nur über Nicken oder Kopfschütteln. Die Lehrer haben sie als Konsequenz ignoriert und wir empfanden sie als „unheimlich“. Einige Zeit später (etwa 1 Jahr) kam heraus, dass ihre Eltern selbst unter Agoraphobie und Panikattacken leiden. Unser ehemaliger Klassenlehrer erzählte uns das „beiläufig“, als sie krankheitsbedingt nicht zur Schule kam. Wirklich interessiert hat es ihn nicht. Auch hat er sich nicht bemüht, uns etwas für dieses Krankheitsbild zu sensibilisieren. Zwar sind Kinder in der Regel offener und experimentierfreudiger, jedoch hatten wir uns bereits daran gewöhnt, sie „auszublenden“. Wenn wir versuchten mit ihr zu reden, schreckte sie selbst panisch zurück und signalisierte über ihr Kopfschütteln Zustimmung oder Ablehnung. Die Konsequenz daraus war, dass sie sehr einsam war und niemanden hatte. Sie wurde später Opfer von Mobbing und schwänzte häufiger die Schule. Diese Konsequenz beleuchtet auch Essau und erläutert, dass die einzige Möglichkeit zur Vermeidung die Flucht sei. Exakt das ist mittels schulaversivem Verhalten geschehen (vgl. Essau 2003, 185). Meine Lehre durch diese Forschung ist, dass die Sensibilisierung der Schüler unerlässlich ist. Ich bin mir sehr sicher, dass eine Aufklärung seitens unseres Klassenlehrers dazu beigetragen hätte, sie als Person besser zu verstehen. Dieses Verständnis hätte auch den Umgang ungemein erleichtert, da

sie zwar nach wie vor vermutlich als „seltsam“, aber nicht mehr als „unheimlich“ wahrgenommen worden wäre.

Ein weiterer Aspekt ist der elterliche Erziehungsstil. Parker beschreibt dabei einen isolierenden Erziehungsstil, bei welchem das Kind sozial abgekapselt bleibe. Diese Isolation geschehe bewusst und jede Regelverletzung bringe massive Strafen mit sich (vgl. Parker 1981, 33ff.).
Diese Isolation erhalte dabei die Angstsymptomatik (vgl. Beidel/Nay 2003, 94). Ob die Eltern meiner Mitschülerin einen isolierenden Erziehungsstil pflegten, wurde nicht thematisiert. Dennoch zeigt sich durch diese Befunde auch, dass sie möglicherweise die Schule selbst als Angstregime gesehen hat. Diese Sichtweise würde auch ihre zurückweichenden Reaktionen erklären, welche wir als „unheimlich“ empfunden haben. Zwar lässt sich nicht ermitteln, zu welchem Ausmaß genau dieser Erziehungsstil zur Erzeugung von Angstregimen sowie das Empfinden in ihnen beiträgt, doch lässt sich eine Korrelation schwer von der Hand weisen. Anzunehmen ist, dass eine erhöhte Angstsymptomatik auch mit einer höheren Anfälligkeit für Angstregime einhergeht. Aus der Sicht einer Lehrkraft lässt sich gegen die elterliche Erziehung kaum etwas unternehmen. Dennoch kann der Raum Schule so gestaltet werden, dass Menschen mit erhöhter Angstwahrscheinlichkeit ihn nicht als ein Angstregime wahrnehmen. Das Beispiel meiner ehemaligen Mitschülerin weckt in mir die Hoffnung, diesen Raum schaffen zu können. Hätte sie ihn als einen solchen erlebt, hätte sie möglicherweise mit den Lehrern oder uns als ihre Mitschüler gesprochen. Das hätte ihre familiäre Situation nicht verändert, doch hätte sie ihre Freunde in der Schule als Rückzugsort erleben können. Allerdings ist das sehr schwierig zu beurteilen, da ihre familiäre Situation nie thematisiert wurde. Auch die Literatur gibt keine Auskunft über die Schwelle, ab welcher ein elterlicher Erziehungsstil überwunden werden kann.

Auf Basis dieses Beispiels fielen mir noch weitere zu untersuchende Faktoren ein. Ich stolperte einerseits über eine Relation von Temperament und Angst sowie Geschlecht und Angst. In Bezug auf das Temperament schildern Kagan, Reznick und Snidman bei Schulkindern einen Trend zur Introversion. (vgl. Kagan et al. 1988 zit. nach Essau 2003, 188). Eine für mich sehr wichtige

Erkenntnis in Bezug auf Angstregime lieferte hierbei ebenfalls die Studie von Kagan et al. Sie zeigt auf, dass Folgen dieser Introversion innerhalb eines Angstregimes zu Folgen wie Schulabsentismus führen können (vgl. ebd.). Werde eine unangenehme Situation, hier Schule, wiederholt, so können die Reaktionsweisen der Personen unerwartet heftig ausfallen (vgl. Essau 2003, 188). Hier möchte ich erneut an mein vorheriges Beispiel anknüpfen. Die betroffene Mitschülerin war stets still, doch zeichneten sich bei ihr manchmal ungewöhnliche Reaktionen ab. Beispielsweise fing sie an zu zittern oder hielt ihren Kopf mit zugekniffenen Augen fest. An einem Tag fing sie mitten im Unterricht plötzlich an zu schreien. Anstatt sie zu beruhigen schrie unser Chemielehrer zurück und beklagte ihr „respektloses Verhalten“ und fragte „was das solle“. Als sie darauf hin keine Antwort gab, schickte er sie zum Direktor. Die nächsten Tage kam sie nicht zur Schule. Zu diesem Zeitpunkt war die Hälfte der fünften Klasse um und es gab bald Zeugnisse. Ab diesem Vorfall fingen einige Schüler an, sie zu mobben und als „Psycho“ zu bezeichnen. Sie zog sich weiter zurück und zeigte auf Interaktionsversuche zumeist überhaupt keine Reaktion mehr. Auch diese Erinnerung hat mich erneut über mögliche Lösungen dieser Situation nachdenken lassen. Ein offensichtlicher Fehler der Lehrkraft war, sie direkt zu tadeln. Da sie sonst nie etwas gesagt hat, hätte die Lehrkraft davon ausgehen müssen, dass es sich um eine ernste Situation handelt. Inwiefern der Gang zum Direktor eine Lösung bietet, habe ich auch damals schon nicht verstanden.
Meine Hoffnung ist daher, mittels dieser Forschung und dem Schreiben dieser Arbeit einige meiner Schulerfahrungen systematischer reflektieren zu können, um so didaktische Erkenntnisse zu gewinnen.

Der finale zentrale Risikofaktor ist das Geschlecht. Abgerundet könnte somit gesagt werden, die beschriebene Mitschülerin stellt einen Prototyp beziehungsweise ein Musterbeispiel für die Korrelation zwischen Risikofaktoren und Angstregimen dar. Sie vereint die wesentlichen Merkmale, die eine Betroffenheit sowie die erlebte Schwere eines solchen negativ beeinflussen. In gängigen Diskursen wird stets behauptet, Frauen seien das „ängstliche Geschlecht“. Auch Studien haben gezeigt, dass Frauen etwa doppelt so ängstlich sind wie Männer (vgl. Riecher-Rössler/Rohde 2001, 50).

Doch woran liegt das? Verantwortlich dafür zeichnet sich erneut der erste Risikofaktor, die Familie. Damit einher geht auch das Rollenbild und die Rollenerwartungen an eine Frau. Demnach sollen sich Frauen „emotional“ und „empfindsam“ zeigen. Demgegenüber sollen Männer „stark“ sein und jegliche Emotionalität unterbinden (vgl. Curle/Williams 1996, 298). Diese Tendenzen zeigen sich auch im schulischen Kontext. In Bezug auf Angstregime konnte ich lernen, dass ihre Auftretenswahrscheinlichkeit und das Empfinden in ihnen ebenfalls unterschiedlich sein muss. Zwar „sollen“ Männer keine Empfindungen zeigen, doch erlöst sie das nicht davon, sie zu haben. Gleiches gilt für Frauen. Diese Rollenbilder sollten zwar bereits überholt sein, doch sind sie das speziell in der Schule nicht. Frauen, welche diesen Rollenerwartungen nicht entsprechen, werden häufig Opfer von sozialer Exklusion. Dennoch gilt das nicht nur in Bezug auf Emotionen, sondern auch auf Lebenseinstellungen, Kleidung, den Haarschnitt und das Gesamtbild. Gleiche Motive gelten auch für Männer. Das Resultat daraus ist, dass Frauen häufiger wegen Depressionen in Behandlung seien (vgl. Morschitzky 2009, 185, 381). Diese Angstregime unter Schülern sind auch Aufgabe von Lehrern. Durch die Vermittlung von Toleranz und das Auflösen dieser Rollenbilder kann es erst gelingen, solche zu verhindern. Meine Erfahrungen sind allerdings leider, dass Lehrkräfte an deren Bekämpfung kein Interesse haben. Eine häufige Antwort der Lehrkräfte ist nach wie vor „Das ist nicht mein Problem“ oder „Das müsst ihr unter euch klären, dafür seid ihr alt genug“. Dennoch müssen Lehrkräfte dafür meiner Ansicht nach ein Fundament der Toleranz schaffen, das nicht auf klassischen Rollenbildern beruht.

Dass diese Angstregime nicht das Problem der Lehrkräfte seien, stimmt auch nicht. Studien konnten aufzeigen, dass ein Angstregime negativ mit der Schulleistung korreliert. Ist ein Schüler dauerhaft in einem Angstregime aus Demütigungen, Beleidigungen und Hass gefangen, erzeuge dies Druck (vgl. Schertler 2004, 792; Barnowski-Geiser, Bär 2010, 36ff.). Mögliche Konsequenzen sind auch hierbei Introversion oder gar Schulabsentismus. Da sich speziell das heutige Schulkonzept um angstfreies Lernen bemüht, ist eine Beschäftigung mit dieser Thematik unerlässlich. Besonders interessant finde ich hierbei, dass im Zuge von Angstregimen eine andere Sichtweise auf das

Phänomen Mobbing ermöglicht wird. Durch diese Sichtweise können verschiedene Faktoren von Mobbing wie dessen Ursachen, Verlauf und Folgen deutlicher beleuchtet werden. Während Mobbing sonst als ein isoliertes Phänomen wahrgenommen wird, zeigen Angstregime eine Eigendynamik auf und gehen dabei auch auf Aspekte wie das Schulklima ein, welche die meisten Untersuchungen zu Mobbing vernachlässigen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass Angstregime auch durch Modelllernen übernommen werden können. Dieser Aspekt wurde mir erst durch die Forschung bewusst. Es gab mehrere Lehrkräfte, die ein solches errichtet haben. Zu Beginn des neuen Schuljahres hatte meine Klasse häufiger Neuzugänge. Da wir unsere Lehrer über die meisten Jahre behalten haben, klärten wir die Neuzugänge über die betroffenen Lehrer auf. Wir gaben schnell Verhaltenstipps wie „Bei Lehrkraft xy solltest du dich an die Regeln halten, sonst wirst du hier keine schöne Zeit haben“ oder „Die ganze Klasse hat Angst vor der Lehrerin, also sei vorsichtig.“ Diese Aussagen tätigten wir aus Angst vor der entsprechenden Lehrkraft. Durch die einsetzende Gruppendynamik traute sich auch niemand, diese Angst nicht zu haben. Die Konsequenz daraus war, dass auch die Neuzugänge sehr schnell Angst vor der Lehrkraft hatten. Zulliger fasst es zusammen als „Angst wirkt ansteckend wie Schnupfen“ (Zulliger 1981, 70). Die Reflexion meiner eigenen Unterrichtszeit hat mich gelehrt, dass dies auch in Bezug auf Angstregime gilt. Meine Befürchtung auf meine spätere Lehrtätigkeit ist, dass ich diesen Angstregimen nur sehr schwer gerecht werden kann. Der Grund dafür liegt auch in ihrer Sichtbarkeitsschwelle. Als Lehrkraft kann ich bewusst dafür sorgen, kein solches Angstregime in meinem Unterricht selbst zu erschaffen. Dennoch sind soziale Exklusion und Mobbing in der Schülerschaft nicht immer sichtbar. Auch der Eingriff einer Lehrkraft löst diese Situation oftmals nicht, da der Betroffene dann als „Petze“ gilt und auch dafür gehänselt wird.

Die Ansätze zur Lösung müssen besonders bei Angstregimen in der Schule trotzdem immer aus Kommunikation und einem Angebot aus Hilfsmöglichkeiten bestehen. Wird einem gehänselten Schüler kein Anlaufpunkt zur Besprechung der Probleme geboten, stellt sich schnell ein ängstliches Verhalten ein, welches von Hoffnungslosigkeit geprägt ist. Ich

musste diese Erfahrung zu meiner Schulzeit machen, denn meine Lehrkräfte haben sich für dieses Thema nicht interessiert. Nicht zuletzt ist das auch ein wesentlicher Grund für mich, Lehrer zu werden. Ich möchte proaktiv mitwirken, ein Ansprechpartner in allen Fällen zu sein und eine Hilfsmöglichkeit darstellen. Somit stellen solche eigenen Erfahrungen bereits eine Transzendierung dar, welche für mich möglich ist. Diese ist allerdings auch nur deshalb möglich, weil ich diese Erfahrungen selbst gemacht habe.

Die Risikofaktoren stellen dabei das zentrale Feld dar, dem ich mich widmen möchte. Zwar erscheinen alle diese Aspekte „logisch“ und „selbstverständlich“, doch werden sie nur sehr selten wahrgenommen. Während ich zwar die familiäre Situation der Schüler nicht beeinflussen kann, habe ich dennoch maßgebliche Möglichkeiten bei der Konstitution meines Unterrichts. Aspekte wie stereotypische Rollenbilder und das Geschlecht können dabei zentrale Themen in meinem Unterricht sein. Damit kann erreicht werden, dass sich das Beispiel meiner Mitschülerin, welche wir als „unheimlich“ wahrgenommen haben, weniger wahrscheinlich wiederholt. Im Zusammenspiel mit dem Konzept einer gewaltfreien Schule und der Professionalisierung der Lehrkräfte ist eine Abschaffung von Angstregimen möglich. Fehlt diese Hilfe jedoch und bemüht sich die Lehrkraft aktiv, ein Angstregime zu erstellen und durch ihren Unterricht auch ein solches innerhalb der Schülerschaft selbst zu errichten, kann dieser Problematik nicht vorgebeugt werden. Ein Beispiel davon wird die erste Szene des autoethnografischen Kapitels darstellen. Schlussendlich ist aus diesem Kapitel allerdings das Fazit zu ziehen, dass eine Lehrkraft nicht nur Spaß an ihren Fächern haben sollte, sondern auch an der Arbeit mit Heranwachsenden. Diese Komponente isoliert und verhindert bereits den bewussten Griff zu Angstregimen.

4.1 Das unterliegende Konzept: Stigmatisierung nach Goffman

Doch worum genau geht es bei dem von Honneth modifizierten Konzept? Sowohl Familie als auch Schule stellen Schüler stets vor neue Probleme. Besonders in den jungen Lebensjahren eines Menschen komme es zur Identitätsfrage (vgl. Heil 2019, 82). Der Mensch findet sich sowohl bei der Geburt als auch bei dem Eintritt in die Schule oder deren Übergängen in einer neuen Welt vor. In dieser stellt sich dann die Frage nach der eigenen Position innerhalb des sozialen Rollengefüges. Innerhalb der Familie versucht das Kind stets, seinen eigenen Platz zu finden und den damit korrespondierenden Rechten und Pflichten gerecht zu werden. Diese aufzuzeigen ist die Pflicht der Eltern. In der Schule wiederholt sich diese Situation. Werden neue Klassen gebildet, beispielsweise beim Schuleintritt oder Schulübergang, muss jeder Schüler zunächst seinen Platz innerhalb der Schulklasse finden. Das kann sowohl der Klassenclown, aber auch das „Klassenopfer“ sein, welches von den Mitschülern gehänselt wird. Die Ursachen hierfür können unterschiedlich sein, begleiten diese Person jedoch dann zumeist durch die gesamte Schulzeit.

Nach Goffman finde hierbei schnell ein Prozess der Stigmatisierung statt. Sie wird von Goffman wie folgt definiert: „Es hat ein Stigma, das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten“ definiert (Goffman 1975, 13). Dabei korrelieren Goffmans drei verschiedene Typen von Stigmata mit den Ursachen und Gründen, aus welchen Schüler gehänselt werden. Als Erstes gibt es die „Abscheulichkeiten des Körpers“, welche Goffman als „physische Deformationen“ beschreibt. Zweitens gibt es die „individuellen Charakterfehler, wahrgenommen als Willensschwäche, herrschende oder unnatürliche Leidenschaften“, welche sehr wahrscheinlich den häufigste Grund für soziale Exklusion beziehungsweise Mobbing darstellen. Zuletzt spricht Goffman von den „phylogenetischen Stigmata“ und subsumiert „Rasse, Nation und Religion“ unter diesen (ebd., 12f.). Speziell die letzten beiden Stigmata werden Thema der nächsten Kapitel sein, da diese

heutzutage omnipräsent sind. Jedoch nehmen alle drei Stigmata einen großen Einfluss auf die Findung der eigenen Identität sowie den Platz im sozialen Rollengefüge „Klassenraum“. Leidet ein Schüler unter Stigmatisierung, ist die Ablegung des Stigma schwer möglich. Zusätzlich erschwert dies unausweichlich den Kampf um Anerkennung, welchen alle Individuen ihr Leben lang in verschiedenen Situationen und allen sozialen Rollengefügen ausfechten müssen.

An diesen Gedanken knüpft Goffman in einem seiner weiteren Werke an. Er schreibt: „Allein aufzutreten bedeutet, sich als jemanden zu erkennen zu geben, der möglicherweise nicht in der Lage ist, sich eine Begleitung zu verschaffen, und verbirgt, wer ihn begleiten würde, wenn er in Begleitung erschiene. An einem Miteinander teilzunehmen bewahrt einen davor, als jemand der ohne Begleitung ist, zu erscheinen, setzt einen aber der Gefahr aus, danach eingeschätzt zu werden, was für Begleiter man hat“ (Goffman 1982, 46). Genau diese Beschreibung findet sich auch im schulischen Kontext wider. Wird ein Schüler stigmatisiert und ausgegrenzt, so ist er damit in aller Regel alleine. Diese Einsamkeit sowie der wachsende Druck durch konsequente Missachtung und Ausgrenzung oder kontrollierter Gewalt und Mobbing können Auslöser für Ängste wie Leistungsangst, Prüfungsangst und Schulangst sein. Auch die Komponente „eingeschätzt zu werden, was für Begleiter man hat“ spiegelt sich im Schulkontext wider. Die „angesagten“ Schüler achten nur zu penibel darauf, mit wem sie verkehren. Sind sie mit einem Schüler befreundet, der regelmäßig gehänselt wird, kann auch er ins Fadenkreuz geraten. Soziales Prestige ist im Kampf um Anerkennung unerlässlich. Die Folge dessen ist, dass die Rollenverteilung umso klarer wird und sich einzelne Lager bilden, welche oftmals getrennt voneinander operieren. Das bedeutet für das soziale Rollengefüge Klassenraum, dass ein Rollenwechsel nach erfolgter Stigmatisierung auf Grund der gefestigten Rollenstrukturen beinahe ausgeschlossen ist.

Einen anderen Blickwinkel auf dieses Thema liefert Axel Honneth in seiner Habilitationsschrift zum „Kampf um Anerkennung“. Dabei gilt, dass alle gesellschaftlichen Konflikte einen Kampf um Anerkennung darstellen, da jeweils jede Partei versucht, den Konflikt für sich zu entscheiden. Eine

Zwischenlösung stellen hierbei Kompromisse dar. Besondere Bedeutung finden Kämpfe um Anerkennung bei benachteiligten Gruppen, zum Beispiel ausgegrenzten Schülern. Diese beziehen sich im Kampf um Anerkennung stets auf die Regeln einer normativen Gesellschaft, also dem System, in welchem sie leben. Bezogen auf das schulische Beispiel bedeutet dieser Aspekt, dass ausgegrenzte Schueler in Deutschland stets auf die Grundregeln der Klasse und jenen der Verfassung wie Gleichberechtigung und Meinungsfreiheit pochen werden. Diese normativen Regeln dienen dabei als Referenzrahmen menschlichen Handelns.

4.2 Das unterliegende Konzept: Der Kampf um Anerkennung

Den Kampf um Anerkennung, welchen Honneth in seinem Buch aufgreift und erweitert, stammt von Hegel und Mead, welche unter anderem durch die Sozialphilosophie bekannt geworden sind. Das Ziel im Kampf um Anerkennung stellt die ungestörte Selbstbeziehung dar. Diese besteht nach Honneth aus den drei Komponenten Liebe, Recht und Wertschätzung (vgl. Honneth 1992, 8). Während dieses lebenslangen Kampfes ist es der stete Anspruch jedes Individuums „intersubjektive Anerkennung ihrer Identität“ zu erfahren, welchem allerdings eine „moralische Spannung innewohnt“ (ebd., 11). Eben dieser Aspekt ist relevant, da er auf einen lebenslangen Kampf eines jeden Individuums hinweist, welchem es sich nicht enziehen kann. Dieser Kampf findet in allen Sphären des Lebens statt und ist somit weder auf die Schule noch auf die Familie beschränkt. Jede Entscheidung und daraus folgende Handlung kann einen signifikanten Einfluss darauf nehmen, ob ein Individuum diese intersubjektive Anerkennung erfährt. Der Kampf um Anerkennung ist dabei „eine Kategorie, die es ermöglicht, zentrale Entwicklungen der Gesellschaft, ihrer symbolischen und moralischen

Verfassung zu verstehen“ (Voswinkel/Lindemann 2013, 8). Doch warum ist Anerkennung wichtig und erstrebenswert?

Honneth argumentiert, dass eine Gesellschaft erst dann funktionieren kann, wenn „ihnen die Befriedigung der entsprechenden Handlungsnormen zugleich eine Befriedigung ihrer Selbstachtung in Aussicht stellt; daher müssen alle gesellschaftlichen Funktionsbereiche […] wechselseitig erlauben, sich bei zufriedenstellender Pflichterfüllung im Lichte von etablierten Standards Anerkennung und Achtung zu schenken“ (Honneth 2013, 19)

In diesem Zusammenhang greift Honneth auch den Kampf um die Selbsterhaltung eines Individuums auf. Dieser Kampf um Selbsterhaltung ziele auf den Willen eines jeden Individuums ab, die eigene Persönlichkeit vollständig zu entwickeln (vgl. ebd., 13). In diesem Kontext sieht Honneth auch die „moralische Spannung“, denn speziell die freie Entfaltung der Persönlichkeit sei beispielsweise in der Schule nur bedingt möglich. Einerseits gebe es dort verbindliche Regeln, andererseits auch zu erfüllende Pflichten. Diese beinhalten nicht selten Konfliktpotenzial und sorgen für Diskussionen. Jedoch sei es genau das soziale Umfeld sowie die damit verbundenen Interaktionen, die die freie Entfaltung der Persönlichkeit erst ermöglichen (vgl. ebd., 13).

Diesen Kämpfen wohne eine eigene Logik inne, die sich stetig verändere. Demnach fokussieren sich heutige Anerkennungskämpfe mehr auf die Arbeit. Um sich Gehör zu verschaffen, werden dazu neue Medien wie Smartphones und das Fernsehen benutzt. Ebenfalls gebe es illegitime Kämpfe um Anerkennung, bei welchen zum Beispiel mittels Gewalt versucht werde, Autorität herzustellen. Dieser Leitgedanke bildet den Grundstein für ein Angstregime (vgl. Voswinkel/Lindemann 2013, 7f.) In all diesen Kämpfen „entdecken die Individuen kontinuierlich neue Dimensionen ihrer Identität, für die sie Anerkennung beanspruchen“ (ebd., 9).

Jedoch lassen sich allen Kämpfen Muster auffinden, nach welchen subjektive Anerkennung operiert. Das Grundkonzept dieser Muster beschreibt Honneth wie folgt: „Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der

normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (ebd., 148). Besonders hervorzuheben ist dabei der Imperativ der reziproken Anerkennung, welcher sich nicht zuletzt auch in der Schule auffinden lässt. Der Schüler muss nicht nur die Rolle der Lehrkraft als solche anerkennen, sondern auch dessen individuelle Persönlichkeit. Ebenso muss der Lehrer dies auch in Bezug auf den Schüler tun. Jedoch mahnt Honneth, dass dies ein dynamischer Prozess sei und der Grad der Anerkennung sowohl subjektiv als auch wandelbar sei. Die Überbrückung dessen gelinge nach Honneth nur, wenn Toleranz regiere und Individualisierung, beziehungsweise „wechselseitige Anerkennung“, ermöglicht werde (ebd., 149).

In dem Ursprungskonzept von Hegel und Mead sind die umkämpften Areale nicht Liebe, Recht und Wertschätzung, sondern Liebe, rechtliche Anerkennung und solidarische Zustimmung. Die nach Hegel beteiligten Sphären innerhalb des Kampfes um Anerkennung sind die Familie, der Staat und die bürgerliche Gesellschaft. Mead fügt diesen noch die Primärbeziehungen, die Rechtsverhältnisse sowie die Arbeitssphäre hinzu (vgl. ebd., 151). Je nach beteiligtem Areal unterscheiden sich auch die Formen der sozialen Integration. Diese Formen seien ein Konstrukt aus emotionaler Bindung, der Zuerkennung von Rechten sowie einer gemeinsamen Orientierung an Werten (vgl. ebd., 152).

Die Liebe, der erste Themenkomplex im Kampf um Anerkennung, erkennt die Bedingung an, dass Subjekte wechselseitig ihre Bedürfnisnatur nach Liebe erkennen und auch achten. Dabei bezieht Liebe alle Primärbeziehungen ein und ist nicht nur auf eine sexuelle Bindung fokussiert (vgl. ebd., 153). Die Liebe sei dabei ein so zentrales Kernelement, dass die Bestätigung durch Liebe für jedes Individuum unverzichtbar sei. Geliebt zu werden, so Honneth, „schafft das Maß an individuellem Selbstvertrauen, das für die autonome Teilhabe am öffentlichen Leben die unverzichtbare Basis ist“ (ebd., 174.). Besonders in Bezug auf Angstregime lässt sich mit Hilfe dieses Konzeptes einiges ausführen. Angstregime zeichnen sich nach Brangsch darin aus, eben jene reziproke Anerkennung sowie die Entfaltung der freien Persönlichkeit mittels geistiger Hegemonie zu verweigern. Bereits dadurch

wird die intersubjektive Anerkennung unterbunden, wodurch den Schülern jegliche Möglichkeit genommen wird, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen.

Zwar ist der Grad der Anerkennung der Lehrerrolle von dem Schüler in Bezug auf den Lehrer wahrscheinlich hoch, doch kann dieses System auch schnell kollabieren. Sobald sich die Schüler gegen das Angstregime auflehnen und der Lehrkraft ebenfalls die Anerkennung erziehen, versinkt das ganze System im Chaos. Ebenfalls möglich ist, dass einzelne Schüler unter dem Druck dieses aussichtslosen Kampfes zusammenbrechen und schulaversives Verhalten zeigen. Einen verstärkenden Einfluss darauf kann auch der Kampf um die Liebe nehmen, welcher nach Honneth „die Teilnahme am autonomen Leben erst ermöglicht“ (Honneth 1992, 174). Basiert auch dieser Kampf um Anerkennung nicht auf reziproker Anerkennung, so ist eine Identitätskrise sowie normabweichendes Verhalten oft die Folge. Welchen Einfluss die fehlende Liebe der Mutter und ein rücksichtsloser elterlicher Erziehungsstil auf das Kind haben kann, wurde in Kapitel 3.1 bereits verdeutlicht. Anzumerken ist jedoch, dass unklar ist, zu welchem Anteil exakt jede dieser Faktoren an einer Identitätskrise oder schulaversivem Verhalten ist. Hierbei sei auf Riemanns Angstverständnis verwiesen, nach welchem Angst individuell ist. Gleiches gilt auch für den fortwährenden Kampf der Schüler um die Anerkennung der Lehrkraft.

Der zweite Kernbereich, das Recht, beschäftigt sich mit dem Befolgen der Regeln, welche ein Zusammenleben von Menschen erst ermöglichen. Auch das Recht basiert auf reziproker Anerkennung, welche dieses Mal zwischen dem Staat und dem Individuum operiert. Diese Anerkennung erlange das Individuum nicht durch Primärbeziehungen, wie in der Liebe, sondern durch das Befolgen der geltenden Regeln. Honneth führt aus „und der Einzelne seinerseits macht sich dieser Anerkennung würdig, dass er […] dem Gesetze gehorcht, also gegen andere sich auf eine allgemein gültige Weise benimmt, sie als das anerkennt, wofür er selbst gelten will – als frei, als Person“ (Honneth 1992, 175).

Auch diese Komponente lässt sich auf die Schule übertragen. Die Anerkennung der Lehrkraft erfolgt in diesem Feld durch gute Noten und Belohnungen. Der Kampf um Anerkennung in Bezug auf das Recht stellt das

soziologische Konzept zum psychologischen „Operanten Konditionieren“ dar. Umso verheerender ist es jedoch, wenn die reziproke Anerkennung ausbleibt und der Schüler möglicherweise noch bestraft wird. Die Folgen sind hier ebenfalls in zukünftig regelabweichendem Verhalten zu sehen. Ähnlich wie die vier Grundängste von Riemann ein unaufhörlicher Prozess sind, gilt dies für den Kampf um Anerkennung. Wird diese versagt, rebelliert in diesem Fall der Schüler, um sich zunächst Gehör zu verschaffen, aber auch, um die Anerkennung erneut zu erlangen. Diese Rebellion kann in diesem Kontext ähnlich wie beim Kampf um Liebe dazu führen, dass der Herrscher des Angstregimes den Widerstand „niederringt“ oder aber die Anerkennung gewährt. Nach Brangsch seien Zugeständnisse sehr wahrscheinlich, da ein Angstregime ohne Zugeständnisse noch brüchiger sei.

Das finale Kampfareal um Anerkennung ist die Wertschätzung. Diese dreht sich jedoch nicht um normative Aspekte, sondern um die Bewertung von Charaktereigenschaften. Das Problem nach Honneth bestehe jedoch darin, dass zunächst eine Fähigkeit bestimmt werden müsse, welche dies aktiv kontrollieren und messen könne (vgl. Honneth 1992, 183f.). Diese Fähigkeit sehe er in der Legitimationsform, welche aber Gleichberechtigung und Wahlen beinhalten müsse (vgl. ebd., 185). Auch bei der Wertschätzung müsse Gleichberechtigung herrschen, um Transparenz zu schaffen. In Bezug auf Angstregime stellt sich hierbei die Frage, ob es diese überhaupt geben kann. Durch die massive Einwirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie einer absichtlichen Ungleichbehandlung müsste in diesem Sinne vermutlich von „Angst“ statt von „Wertschätzung“ gesprochen werden. Unbeleuchtet ist bisher auch geblieben, welche Auswirkungen eine fehlende reziproke Anerkennung seitens des Individuums auf den Gegenpart hat.

Die Kritik von Honneth an Hegel und Mead ist, dass diese sich mit dem Faktor „Persönliche Identität und Missachtung“ nicht beschäftigen. Jene stellt „ein negatives Äquivalent der entsprechenden Anerkennungsverhältnisse“ dar, welche die „Tatsache vorenthaltener Anerkennung sozial erfahrbar machen können“ (ebd., 150). Was also passiert, wenn die Anerkennung durch Gewalt, Beleidigung, Missachtung oder Erniedrigung verweigert wird? Honneth zeigt in diesem Zusammenhang die soziologische Perspektive der Angst auf, nach

welcher ein unauflöslicher Zusammenhang zwischen menschlicher Integrität und Unversehrbarkeit bestehe. Werde diese Unversehrbarkeit beschädigt, werden Personen „in einem positiven Verständnis ihrer selbst verletzt“ (ebd., 212ff.). Sofern eine körperliche Misshandlung in Form von physischer Gewalt stattfinde, lasse sie nach Honneth die moralische Selbstachtung schwinden. Erfolge ein sozialer Ausschluss (Entrechtung), werde einem Individuum der Status eines vollwertigen Mitgliedes aberkannt und die sozialen Rechte vorenthalten (vgl. ebd., 215f.).

Schlussendlich ist exakt das, was in (schulischen) Angstregimen geschieht. Die Lehrkraft erkennt den Schülern ab, vollwertige Mitglieder der Gesellschaft zu sein und entrechtet diese systematisch. Dennoch lassen sich diese Phänomene auch in der Schülerschaft selbst entdecken, wenn es um soziale Exklusion beziehungsweise Mobbing geht. Honneth konkludiert: „Was also hier der Person durch Missachtung an Anerkennung entzogen wird, ist die soziale Zustimmung zu einer Form von Selbstverwirklichung, zu der sie selber erst mit Hilfe der Ermutigung durch Gruppensolidaritäten beschwerlich hat finden müssen“ (ebd., 217). Gleichzeitig ermuntert dennoch der Begriff der „Gruppensolidarität“. Diese lässt sich auf (schulische) Angstregime insofern anwenden, als dass sich die Schüler innerhalb eines solchen bestärken können.

Brangsch formuliert in diesem Zusammenhang, dass die Gesellschaft das Angstregime erst tragfähig macht. Solidarisiert sich diese jedoch gegen den Angstherrscher, bricht dieses rigide System schnell zusammen (vgl. Brangsch 2007, 36ff.). Schlussendlich sind es die Schüler, welche den Unterricht tragen müssen. Bedingt durch die Schulpflicht ist dies auch nicht auf freiwilliger Basis. Nutzen die Schüler eines ihrer zentralen Rechte, das Recht zur Verweigerung, so muss der Angstherrscher Zugeständnisse machen oder das System bricht zusammen (vgl. Langenohl 2008, 828). Honneth greift diesen Aspekt in Bezug auf Angstregime auf und gibt zu bedenken, dass politischer Widerstand nur dann ausgeübt wird, wenn „das Artikulationsmittel einer sozialen Bewegung bereitsteht, [dann] kann die Erfahrung von Missachtung zu einer Motivationsquelle von politischen Widerstandshandlungen werden“ (Honneth 1992, 224f.). Grundsätzlich bedeutet das für die Schule, dass eben jene Gruppensolidarität gebraucht wird. Dennoch besteht in dieser zumeist das

Problem. Kein Schüler möchte sich alleine gegen den Lehrer stellen und sehr oft haben sie das Gefühl, mit einem Problem komplett alleine zu sein. Auch Professor Singer stellt dieses Ergebnis in multiplen Szenen fest (vgl. Singer o.J b). Aus Scham oder anderen Beweggründen sprechen die Schüler dann nicht über diese Probleme und fühlen sich alleine, wodurch das Angstregime nicht angezweifelt wird. Solidarisieren sich allerdings mehrere Mitschüler, kann gegen das Angstregime vorgegangen werden.

Diesen Aspekt versteht Honneth unter der Erwartungshaltung (vgl. Honneth 1992, 220). Besteht eine Erwartungshaltung, in der sich ein Handeln als sehr profitabel erweist, wird wesentlich wahrscheinlicher gehandelt werden als in einer Situation mit sehr geringen Erfolgsaussichten. Da alle Menschen individuelle Erwartungshaltungen, auch in Bezug auf die selbe Situation, haben, erklärt sich nach Honneth auch das individuelle Handeln der Personen (vgl. ebd., 222). Das Fazit dessen ist: „In solchen Gefühlsreaktionen der Scham kann die Erfahrung von Missachtung zum motivationalen Anstoß eines Kampfes um Anerkennung werden. Denn die affektive Spannung, in die das Erleiden von Demütigungen des Einzelnen hineinzwingt, ist von ihm jeweils nur aufzulösen, indem er wieder zur Möglichkeit des aktiven Handelns zurückfindet [...]“ (ebd., 224).

Zusammenfassend muss also festgestellt werden, dass der Kampf um Anerkennung in allen Sphären des Lebens stattfindet und stets auf reziproker Anerkennung fußt. Wird diese wie in Angstregimen üblich verweigert, hängt die Handlung der Betroffen maßgeblich von der Erwartungshaltung ab. In Bezug auf Angstregime findet dieser Kampf um Anerkennung großen Stellenwert, da dies der fortwährende Konflikt innerhalb eines solchen Angstregimes ist. Der Angstherrscher erkennt den „Regierten“ die Rechte eines vollwertigen Mitgliedes ab und verweigert die Anerkennung der jeweiligen Persönlichkeiten. Die Folgen eines solchen (schulischen) Angstregimes sind vielfältig, äußern sich jedoch zumeist in Ängsten oder schulaversivem Verhalten. Diese Aspekte sowie eine Verstärkung der Angst mittels der Institution Schule selbst werden Gegenstand des nächsten Kapitels sein, nachdem im folgenden Abschnitt kurz skizziert werden soll, welcher „Strukturwandel der Anerkennung“ sich in den letzten Jahren abgebildet hat

und ebenfalls Einfluss auf das schulische Geschehen nimmt.

4.3 Strukturwandel der Anerkennung

In diesem Abschnitt soll abseits des Grundkonzepts skizziert werden, welcher Wandel sich in den heutigen Kämpfen um Anerkennung konstatieren lässt. Die Problematik sieht Honneth darin, dass der soziale Konflikt sowohl in den Institutionen als auch der Gesellschaft verwildert. Er stellt fest „immer mehr Gesellschaftsmitglieder sind auf kompensatorische, nicht-öffentliche Wege des Erwerbs der Selbstachtung angewiesen, immer weniger können für ihre Bestrebungen und Verrichtungen eine intersubjektiv geteilte Anerkennung reklamieren“ (Honneth 2013, 38). Für Angstregime bedeutet das, dass die Lehrkraft die Institution als solche zwar nicht ändern kann, jedoch mittels Anerkennung und gegenseitigem Respekt dafür sorgen kann, dass ein solches nicht entsteht.

In diesem Kontext ist es wichtig, dass Anerkennung ein Produkt ist, welches sich „unserer sozialen Umwelt entzieht […]. Wir können sie erwarten, erhoffen, erbitten oder erstreiten, nicht aber selbst erzeugen“ (Welskopp 2013, 41). Dieses erste Grundproblem nach Welskopp stellt das wesentliche Konfliktpotenzial der Kämpfe um Anerkennung dar. Das zweite Grundproblem ist nach Welskopp, „dass unsere Anerkennungsbedürfnisse ganzheitlich sind, das heißt den kompletten Menschen umfassen“ (ebd. 41). Damit geht einher, dass der Mensch auf keine Anerkennung der drei Grundareale Liebe, Recht und Wertschätzung verzichten kann. Das übergeordnete Problem zeigt sich jedoch in Form der Individualisierung. Demnach erkennen besonders in der moderneren Zeit einige Menschen gewisse Formen der Individualisierung, wie zum Beispiel Homosexualität, nicht an (vgl. ebd., 67f.).

Dass die Arbeit jetzt ein zentrales Interesse im Kampf um Anerkennung ist, haben Voswinkel und Lindemann in Kapitel 4.3 bereits festgestellt (vgl. Kapitel 4.3).

Voswinkel und Wagner argumentieren, dass „Arbeit also ebenfalls eine

Quelle der Missachtung und Nichtbeachtung“ sei. Dieser Aspekt ist ebenfalls für das Bestehen von Angstregimen im Schulkontext relevant, da qualitativ gute Arbeiten nach dem Motto „Der kann das ja sowieso nicht“ abgefertigt werden (Voswinkel/Wagner 2013, 75ff.). Wird die Wertschätzung verwehrt, verweisen die neuen Strukturen auf ein erhöhtes Konsumverhalten, um fehlende Anerkennung mittels Geld zu kompensieren (vgl. Voswinkel 2013, 121ff.). Diese Routine ist besonders in Bezug auf Angstregime unter Schülern selbst prominent. Kommt es zur sozialen Exklusion beziehungsweise Mobbing auf Grund der finanziellen Situation, versuchen die Opfer häufig, dies mittels dem Erwerb von Markenkleidung zu kompensieren. Dennoch zeigt Voswinkel auf, dass auch Konsum nur teilweise in der Lage sei, fehlende Anerkennung zu kompensieren und sich gegen Stigmata durchzusetzen (vgl. ebd., 147ff.). Nach Günther wird das Opfer systematisch neutralisiert und sogar als Ursprung der Unruhe gekennzeichnet, „dessen Neutralisierung allererst eine bürgerliche Gesellschaft, Rechtssicherheit und ein friedliches Zusammenleben ermöglicht […]“ (Günther 2013, 190ff.). Lindemann konstatiert, dass Opfer und Opfergeschichte nur zusammen auftreten können und in einem unzerbrechlichen Verhältnis zueinander stehen: „dass es so sein muss, dass man über die Opfergeschichte nichts sagen kann, ohne gleichzeitig auch etwas über das Opfer oder die Viktimisierung zu sagen“ (Lindemann 2013, 266). Ebenso wie bei der Autoethnografie ist es wichtig, das Verhältnis von Autor und Geschichte zu kennen, um die tiefgreifenden Hintergründe zu verstehen.

In der Liebe, dem letzten Feld, deutet Maiwald an, dass der Grad der Anerkennung mit der Erfüllung der zugeschriebenen Rollenerwartungen steige, die Anerkennung der Individualität jedoch bereits aus der Familie kommen müsse (vgl. Maiwald 2013, 158ff.). Auch dies unterstreicht die Vermutung, dass der elterliche Erziehungsstil einen signifikanten Einfluss auf das Angstempfinden sowie das Selbstwertgefühl nimmt und ein liebloser Erziehungsstil sehr wahrscheinlich dazu führt, dass das Kind rebelliert und mit allen Mitteln versucht, die Anerkennung zu bekommen, die es unausweichlich braucht. So konkludieren Honneth und Stahl, dass der Kampf um Anerkennung in allen Sphären stattfinde, jedoch heute noch wesentlich stärker, da diese Kämpfe immer intensiver werden. Sie stellen fest „Anerkennung, so das

Ergebnis dieser Untersuchung, ist in der Gegenwart vor allem dadurch geprägt, dass sie instabiler, flüssiger und unsicherer geworden ist. Tendenzen zur Enttraditionalisierung von Anerkennung eröffnen einerseits zuvor ausgeschlossenen Gruppen neue Möglichkeiten, entwerten aber andererseits oftmals die gewährte Anerkennung“ (Honneth/Stahl 2013, 275f.).

4.4 Leistungsangst

Ein primärer Austragungsort, an welchem sowohl der Kampf um Anerkennung, die Stigmatisierung als auch der Erziehungsstil der Eltern und alle Grundformen der Angst zusammenkommen, welche sich partiell auch in Angstregimen vereinen, ist die Schule. Die drei wesentlichen Ängste „Leistungsangst“, „Prüfungsangst“ und letztlich „Schulangst“ können Folgen von Angstregimen sein, welche entweder innerhalb der Familie oder in der Schule selbst geherrscht haben. Hierbei wird sich speziell im Bereich der Schulangst auf verschiedene Formen von Angstregimen bezogen werden. Besondere Bedeutung wird neben den bereits ausgeführten Angstregimen durch Lehrer und Eltern der Institution Schule als Angsterreger selbst zukommen. Auch werden diese mit Angstregimen, welche Schüler untereinander konstituieren, verbunden. Speziell wird dabei auf fördernde Merkmale wie Migration, Gewalt und das Notensystem eingegangen werden.

Ängste in der Schule sind schwer abgrenzbar, da sie ineinander verlaufen. Auch im akademischen Diskurs wird zumeist nur von der Angst in der Schule selbst gesprochen. Kategorisiert wird diese allerdings nicht.

Dennoch lässt sich anhand vielfältiger Quellen filtern, dass Leistungsangst, Prüfungsangst und schlussendlich Schulangst die drei vorherrschenden schulischen Angstkategorien darstellen. Auch in aktuellen Werken sind dabei Leistungsangst, Prüfungsangst und Schulangst oftmals Synonyme (vgl. Kossak 2015, 15). Besonders Prüfungsangst und Schulangst

können keine Synonyme sein, da sich die Schulangst gemäß ihrem Namen mit der speziellen Angst vor der Schule aus unterschiedlichsten Motiven beschäftigt während dem Prüfungsangst schulunabhängig ist und nicht zwangsläufig mit Schulabsentismus korrelieren muss. Die Prüfungsangst stellt darüber hinaus die Angst vor einer Situation dar, die Schulangst die Angst vor einer Institution. Dadurch lassen sich bei tiefgehender Beleuchtung Nyancenunterschiede ausmachen, welche zu zwei möglichen Interpretationen führen. Eine Annahme ist, dass Schulangst und Prüfungsangst Unterkategorien von Leistungsangst darstellen, da beide ursächlich sein können. Die zweite Annahme ist, dass Leistungsangst und Prüfungsangst zu Schulangst führen und darüber hinaus das Phänomen Schulabsentismus begründen.

Zwar gibt es bisher keine offiziellen Werke, welche sich mit den Korrelationen zwischen Angstregimen und Leistungsangst, Prüfungsangst sowie Schulangst beschäftigen, dennoch sollen in den folgenden Abschnitten mögliche Verbindungen dieser Phänomene skizziert werden.

Dass Angst die konstituierende Komponente in Angstregimen ist, ist unbestreitbar. Leistungsangst, die Angst vor der Insuffizienz, ist dabei die erste definierbare Kategorie im schulischen Diskurs. Diese ist nach Sörensen „die Besorgtheit und Aufgeregtheit angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstbedrohlich eingeschätzt werden“ (Sörensen 1992, 70). Interessanterweise nimmt Sörensen hier auf den Begriff „Angst“ selbst Bezug, welcher nach Lazarus einen Gefahrenzustand darstellt und verbindet diesen mit der Schule (vgl. Lazarus 1966, 4). Sörensen sieht den großen Unterschied zwischen Leistungsangst und Prüfungsangst darin, dass Leistungsangst nicht nur in Prüfungen vorkommen müsse. Beispielsweise kann diese Insuffizienzangst auch beim Sport auftreten, sodass diese nicht nur auf Schule ausgerichtet sein muss.

Bei der Leistungsangst spiele die Selbstaufmerksamkeit eine zentrale Rolle. Diese gibt an, wie wahrgenommen sich eine leistungsängstliche Person fühlt. Um weder zu sehr noch zu wenig wahrgenommen zu werden, befolgen leistungsängstliche Personen alle soziale Normen, um nicht aus dem „Muster“ zu fallen (vgl. Schwarzer 1993, 73).

Rost und Schermer definieren drei grundsätzliche Auslöser von

Leistungsangst. Ein Auslöser ist nach ihnen die so genannte „Reportoire-Unsicherheit“. Dabei stehe der Zweifel der eigenen Fähigkeiten im Vordergrund und das Individuum sei besorgt, nicht ausreichend Kapazitäten zur Verfügung zu haben, welche die Lösung einer Leistungssituation erfordere (vgl. Rost/Schermer 1987, 21). Ein zweiter Auslöser lässt sich in der „wissensbezogenen Angstauslösung“ erkennen. In dieser dominiert der Gedanke der eigenen Inkompetenz „Ich bin zu dumm“ (vgl. ebd., 21). Der dritte Angstauslöser findet sich in sozialbezogener Form auf. Dabei sucht ein Schüler stets den Vergleich zu Mitschülern in der Klasse, um die eigene Leistung bewerten zu können. Dieses Phänomen wird auch als „soziale Bezugsnorm“ definiert. Sie kommt dadurch zustande, „dass Leistung anderen Personen präsentiert werden muss und selbstwertbedrohende Reaktionen, welche von ihnen als Folge eines eines befürchteten Leistungsversagens geäußert werden könnten, antizipiert werden […]“ (ebd., 22).

Diese Form der Selbstwertbedrohung findet sich nicht selten in Referaten wider, bei welchen Mitschülern des Öfteren abfällige Kommentare äußern. Stärkere Formen kann dieses Phänomen annehmen, wenn das Referat selbst als ein „Kampf um Anerkennung“ wahrgenommen wird, dem Referierenden jedoch die „intersubjektive Anerkennung“ nicht zuerkannt wird (Honneth 1992, 11). Diese Situation kann sich unter anderem in einem Angstregime vorfinden lassen, welchem lediglich Schüler innewohnen. Die Aufgabe des Lehrers muss es dann sein, einzugreifen. Wird die intersubjektive Anerkennung auch durch die Lehrkraft verwehrt, kann auch sie zu einem Angstfaktor werden. Sollte das Angstregime lediglich innerhalb der Schülerschaft existieren, wird „das neutralisierte Opfer“ in Form des Referierenden starke Angst vor jeglicher Leistungssituation zeigen, in derer es Leistung vor den entsprechenden Schülern präsentieren muss (Sörensen 1992, 70). Gleiches gilt, wenn das Angstregime vom Lehrer ausgeht, jedoch wird der Schüler dann von diesem nicht alleine betroffen sein.

4.5 Prüfungsangst

Referate stellen nicht nur Leistungen dar, sondern zumeist auch Prüfungen. Anwendung finden diese auch hier, da unbewertete Leistungen nicht zugleich auch Prüfungen sein müssen. Die physiologischen und psychologischen Symptome der Prüfungsangst sind in den allermeisten Fällen soziologisch begründet und finden dort ihren Ursprung. Oft geht es bei Prüfungsangst um Rollenerwartungen und dem damit verbundenen Druck, diesen gerecht zu werden. Fehlende Leistung oder Misserfolg enden nicht selten in einer soziologisch unausweichlichen Situation. Eltern entziehen ihre Liebe, wodurch sich das soziale Konstrukt Familie für die Person (temporär) verschiebt. Auch die Bezugsnormen spielen hierfür eine zentrale Rolle.

Besonders bei Referaten kommt es häufiger vor, dass Schüler ausgelacht oder von Lehrern erniedrigt werden. Hierbei lässt sich ein Zusammenwirken von Psychologie und Soziologie konstatieren, denn die psychologischen Folgen nehmen signifikanten Einfluss auf das spätere Rollenverhalten der betroffenen Person. Klassische Konditionierung ist schlussendlich nichts Anderes als ein Lerneffekt aus der mangelnden Ausfüllung der sozialen Rolle und derer Rollenerwartungen seitens der Eltern und Lehrkräfte.

Nach Preiser entstehe Prüfungsangst dadurch, dass eine Person Angst beziehungsweise deren Symptome „vor oder während einer Prüfung oder einer anderen Bewertungssituation verspürt. Sie beeinträchtigt die Leistungsfähigkeit der Betroffenen“ (Preiser 2003, 221). Prüfungsangst zeichne sich nach Schell dadurch aus, dass die meisten Personen mit ihr Erfahrungen gemacht haben, sie von keiner Seite einschätzbar oder vorhersehbar sei und das Leben der meisten Mitglieder einer Gesellschaft abhängig von Prüfungen sei (vgl. Schell 1972, 18).

Besondere Bedeutung kommt auch hier wieder dem elterlichen Erziehungsstil zu. Sarason und Beer stellen fest, dass die Angst vor Tests unmittelbar auf die eigene Kindheit zurückgehe. Sie konstatieren, dass

prüfungsängstliche Kinder ähnliche Situationen in der Kindheit durchlebt haben, bei welchen sie von ihren Eltern vor unlösbare Aufgaben gestellt wurden. Darauf verstärkend wirken Liebesentzug als Bestrafung, fehlende Wertschätzung, zu hohe Erwartungen seitens der Eltern sowie die fehlende Möglichkeit, Emotionen zu verarbeiten (vgl. Beer 2004, 818; Sarason 1960, 13 zit. nach Schell 1972, 19; vgl. Kapitel 2.5.1-2.5.7; 3.1). Die Verbindung bestehe darin, dass die Lehrperson in der Schule in die Rolle der Eltern schlüpfe und einen „elternähnlichen Prüfer" darstellte (ebd.). Dadurch würden bestehende Traumata reaktiviert und Angst entsteht.

Die Verbindung zu Angstregimen besteht darin, dass sie offensichtlich „übertragbar" sind, sofern eine andere Person in die gleiche Rolle schlüpft und bestehende Erinnerungen reaktiviert. Dadurch muss hervorgehoben werden, welche Rolle den Lehrkräften zukommt und dass eine rücksichtslose Ausübung dieser massiver Konsequenzen für die Betroffenen haben kann. Schell konstatiert in diesem Zusammenhang, dass diese „Gefahrensignale" nicht nur äußere Bedrohungen, sondern auch unbewusste Inhalte sein können, welche „das Individuum in eine gegenüber verdrängten Inhalten viel größere Konfrontation mit der Umwelt gebracht hätte" (Schell 1972, 18). Sarason schlussfolgert, dass die Reaktion von prüfungsängstlichen Kindern auf Tests „eine Wiederholung von Erfahrungen in psychologisch oder zwischenmenschlich ähnlichen Situationen im Elternhaus vor dem Schuleintritt" sei (Sarason 1960, 13 zit. nach Schell 1972, 18).

Diese reaktivierten Erfahrungen äußern sich sowohl in physiologischer als auch in psychologischer Form. Dabei korrespondieren die Reaktionen mit dem elterlichen Erziehungsstil, dem eigenen Selbstwertgefühl und eigenen Schuldgefühlen (vgl. Heer-Dürsteler 1997, 11ff.). Beispiele davon finden sich bereits in den vier definierten Emotionskomponenten der Prüfungsangst nach Pekrun und seinen Mitarbeitern auf. Die erste Komponente sei „affektiv" und äußere sich in einem nervösen Gefühl, welches an das limbische System gekoppelt sei (vgl. Pekrun/Götz/Perry/Kramer/Hochstadt 2004 zit. nach Götz/ Pekrun 2006, 248). Die zweite Komponente sei „kognitiv". Dieses Emotionsempfinden widme sich der Angst vor dem Misserfolg, dem Versagen sowie der Insuffizienz (ebd.). Nicht zuletzt durch solche Überschneidungen

komme es zur Vermischung von Leistungsangst und Prüfungsangst. Die dritte Komponente sei „physiologisch“ und umschreibt bekannte Symptome wie Herzrasen, Schwitzen und Übelkeit, welche sehr oft vor Prüfungssituationen empfunden werden (ebd.). Die finale vierte Komponente sei „motivational“ veranlagt und beschreibe Fluchttendenzen und Vermeidungstendenzen (ebd.). Schlussfolgernd aus der Differenzierung von Angst und Furcht in Kapitel 2.4.6 müsste daher angenommen werden, dass auch eine Prüfungsfurcht in Betracht kommt. Die Erkenntnis in Bezug auf Angstregime ist daraus resultierend, dass Angstregime sowohl Angst als auch Furcht beinhalten. Auf den schulischen Kontext angewandt kann ein Schüler sowohl Angst vor der unbekannten Unterrichtsstunde, gleichzeitig aber auch Furcht vor dem Angstherrscher, der Lehrkraft, haben.

Eine weitere Parallele zwischen Leistungsangst und Prüfungsangst ist das ursprüngliche Modell von Liebert und Morris, auf welchem sie basieren. Liebert und Morris stellten 1967 fest, dass Prüfungsangst aus einer emotionalen Komponente und einer kognitiven Komponente besteht (vgl. Liebert, Morris 1967 zit. nach Stöber 1997, 1). Die emotionale Komponente äußere sich dabei als „Aufgeregtheit“, die kognitive Komponente als „Besorgtheit“ (Stiensmeier-Pelster 2016d, 1ff.). Besonders negative Korrelationen zur Leistung zeige die Besorgtheit. Nervosität und Aufgeregtheit haben hingegen einen geringeren Einfluss (vgl. Kerres 1988, 22). Zwar zeigen Freeston et al auf, dass „sich sorgen“ beim Lösen von Problemen helfe und besseres Denken fördere, doch konnte dies in Bezug auf Prüfungsangst nicht verifiziert werden (vgl. Freestorm/Rhéaume/Letarte/Dugas/Ladoceur 1994, 791ff.). Bedeutsam ist dieser Faktor deshalb, da sich laut Tallis et al. 38% der Leute mindestens ein Mal pro Tag sorgen und 20% der Bevölkerung sich alle zwei bis drei Tage sorgt (vgl. Tallis/Davis/Capuzzo 1994 zit. nach Stöber 1997, 2).

Kognitive Symptome sind deshalb schädlich für Prüfungssituationen, da die Gedanken des Betroffenen stetig um das eigene Versagen kreiseln (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 16). Die Messung der kognitiven Symptome erfolgt mittels verschiedener Items. Eine Auswahl möglicher Items sind nach Stiensmeier-Pelster:

- Ich mache mir Sorgen bezüglich des Tests
- Ich denke immerzu an die Folgen eines Misserfolgs in dem Test
- Ich denke über meine Fähigkeiten und Begabungen nach
- Ich denke immerzu daran, wie viel klüger die Anderen als ich sind (Stiensmeier-Pelster 2016d, 17).

Besonders die letzten zwei Aspekte zeigen den Bezug zur Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura. Diese fragt nach den eigenen Einflussmöglichkeiten auf das Ergebnis sowie der Kausalattribution (vgl. Bandura 1977, 193). In Bezug auf die Kausalattribution kann gesagt werden, dass diese entweder „eigenbestimmt“ oder „fremdbestimmt“ ist. Wenn ein Schüler zum Beispiel weiß, dass die Lehrkraft seine Klausur absichtlich immer schlecht bewertet, kann dies zur Ausprägung der Besorgtheit führen. Gepaart mit Eltern, welche das Kind zusätzlich unter Druck setzen und eine gewisse Leistung fordern entwickelt sich eine Prüfungsangst sehr schnell. Generell gilt dabei, dass je höher der Druck, desto ängstlicher wird der Schüler werden.

In Bezug auf Angstregime bedeutet das, dass die kognitiven Kapazitäten des Schülers stetig um das eigene Versagen und dessen Konsequenzen kreiseln. Dadurch ist der Schüler nicht voll bei der Sache, wodurch die Leistungen niedrig bleiben. Dies kann dazu führen, dass die Lehrkraft ähnlich wie die Eltern weiteren Druck auf den Schüler ausüben und mit Konsequenzen wie Verboten reagieren. Auch kann es eine Stigmatisierung durch die Lehrkraft zur Folge haben. Ein eigenes Beispiel aus meiner Schulzeit ist meine ehemalige Politiklehrerin, welche die Auffassung vertrat, dass „Männer das Problem der gegenwärtigen Zeit“ seien, da sie den „Feminismus strategisch unterdrücken“. Dementsprechend kritisch las sie die Klausuren der männlichen Schüler und gab bewusst unter Zuhilfenahme willkürlicher Begründungen niemandem besser als „befriedigend“. Als Klassenexperiment hat ein männlicher Schüler in der Arbeit jedes Wort einer weiblichen Schülerin abgeschrieben. Er hatte ein „schlechtes ausreichend“ (4-), sie ein „schlechtes sehr gut“ (1-). Publik gemacht wurde der Vorfall nicht, da die Schülerin vor der Lehrerin Angst hatte und nicht wollte, dass sie in die Missgunst der Lehrerin

fällt. Zudem hätten beide Schüler zugeben müssen, abgeschrieben zu haben. Die Konsequenzen wollte niemand tragen.

Das größte Problem innerhalb eines solchen Angstregimes ist die vorherrschende Hilflosigkeit. Zwar hätte sich die Klasse geschlossen beschweren können, dennoch haben Situationen dieser Art besonders den Schulleiter nicht interessiert. Demzufolge blieb nichts anderes übrig, als es auf sich beruhen zu lassen. Da die Lehrerin absichtlich niemanden durchfallen gelassen hat, wäre ein Nachweis dessen sehr schwer geworden. Die Konsequenz dessen war, dass alle männlichen Schüler unter enormer Prüfungsangst litten. Besonders Referate waren ein Graus, da die Lehrkraft absichtlich alles kritisiert hat, um eine schlechte Bewertung zu rechtfertigen. Konkrete Vorwürfe waren zumeist die „Benutzung sexistischer Sprache“. Da die Lehrkraft besonders die männlichen Schüler durch ihre stete Kritik während der Referate aus dem Konzept gebracht hat, blieb die Leistung wie erwartet durchschnittlich. Dieser Teufelskreis führte sich fort. Die männlichen Schüler hatten Angst vor Referaten und waren durch ihre Kritiken verunsichert. Dadurch litten die meisten männlichen Schüler unter enormer Prüfungsangst in diesem Fach und hielten auch objektiv keine guten Referate mehr. Dies nutzte die Lehrerin zum Anlass, weiter zu kritisieren und das Angstregime fortbestehen zu lassen. Mittels Stigmatisierung und weiteren Vorurteilen wertete sie diese Leistungen als „Die männlichen Schüler fühlen sich als etwas Besseres und halten es nicht für nötig, sich Mühe zu geben“, wodurch sie noch schlechter bewertete. Die weiblichen Schüler haben sich in diesen Diskussionen stets aus Angst zurückgehalten, um nicht selbst ins Fadenkreuz zu geraten. Aus dieser Situationen lässt sich auch schlussfolgern, dass ein Angstregime stets die schweigende Mehrheit ausnutzt, um fortzubestehen. Obwohl selbst die Mädchen die Lehrerin nicht mochten, traute sich niemand zu widersprechen.

Neben der kognitiven Komponente gibt es auch messbare physiologische Symptome, welche Resultat der Aufgeregtheit sind. Diese lassen sich nach Stiensmeier-Pelster ebenfalls mittels Items messen. Beispiele hierfür sind:

- Meine Hand zittert beim Schreiben
- Ich fühle, dass mein Herz sehr schnell schlägt
- Ich bin so aufgeregt, dass mir schlecht wird
- Ich bin am ganzen Körper verkrampft (Stiensmeier-Pelster 2016d, 18).

Für optimale Voraussetzungen bei einer Prüfung gelte nach Stiensmeier-Pelster, dass eine mittlere Aufgeregtheit und eine niedrige Besorgtheit zu den besten Ergebnissen führen. Aufgeregtheit kann durch Ausschüttung von Hormonen einen leistungssteigernden Effekt haben. Besorgtheit hingegen mindert die Leistung, da die kognitiven Kapazitäten des Betroffenen vollständig auf das Ergebnis und dessen Folgen statt auf die Prüfung selbst gerichtet sind (vgl. ebd., 19). Sarason et al. zeigen auf, dass korrekt beantwortete Fragen bei niedriger Besorgtheit steigen, bei hoher Besorgtheit jedoch substantiell fallen (vgl. Sarason/Sarason/Keefes/Hayes/Shearin 1986, 219).

Doch wovon werden sowohl kognitive als auch physiologische Symptome beeinflusst, von welchen ein Angstregime lebt? Kognitive Symptome werden primär von einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst, welches auch in Bezug zu dem Umfeld zu setzen ist. Das Fähigkeitsselbstkonzept ist ein psychologischer Term, welcher das Vertrauen sowie die Kompetenzzuschreibung auf die eigene Person darstellt. Werde ein Schüler von den Mitschülern oder der Lehrkraft, wie in dem Beispiel oben, dominiert, schade dies dem Fähigkeitsselbstkonzept der betroffenen Personen (vgl. Marsh 2005, 120). Somit stellt das Fähigkeitsselbstkonzept das psychologische Äquivalent zum Kampf um Anerkennung dar. In Verbindung damit stehen auch die individuelle Bezugsnorm, die soziale Bezugsnorm und die sachliche Bezugsnorm. Diese beschreiben Angst in Bezug auf die eigene Leistung (individuell), die Leistung der Mitschülern (sozial) sowie normative Standards (sachlich) (vgl. Heckhausen 1974 zit. nach Rheinberg 1998, 39).

Weiteren Aufschluss über Angstregime geben Möller und Trautwein in ihrer Schlussfolgerung, dass das Fähigkeitsselbstkonzept multidimensional angelegt sei. Damit meinen sie, dass es ein eigenes Fähigkeitsselbstkonzept für jedes Schulfach und für jedes Thema gibt (vgl. Möller/Trautwein 2009, 181).

In Bezug auf das obere Beispiel erklärt diese Aussage, dass ein Angstregime situationsbedingt und personenbedingt ist. Während die männlichen Schüler im Fach Politik unter enormer Prüfungsangst litten, verschwand dieses Problem in jedem anderen Fach und bei jeder anderen Lehrkraft. Auch kann diese Angst themenabhängig sein. Beispielsweise waren meine Noten im Fach Mathematik in der Oberstufe durchweg „sehr gut“. Prüfungsangst war in Mathematik daher zu keiner Zeit ein Problem für mich. Im letzten Halbjahr behandelten wir dann das Thema „Differentialgleichungen“. Von meinen mathematischen Fähigkeiten schien binnen Sekunden nichts mehr übrig zu sein. Ich habe trotz intensivem Lernaufwand keinen Zugang zu dem Thema gefunden. Da das Thema abiturrelevant war, brauchte ich diesen Zugang jedoch. Meine Furcht bestand darin, dass das Thema in meiner Abiturprüfung vorkommt und ich dadurch mein Abitur nicht bestehe. Diese Angst vor der Ungewissheit legte sich bis zu dem Tag der mündlichen Abiturprüfung nicht, denn ich habe das Thema auch weiterhin nicht verstanden. Glücklicherweise war das Thema nicht Gegenstand der Prüfung. Das war das einzige Thema in Mathematik, bei welchem ich unter Prüfungsangst gelitten habe.

Ein damit verbundener Aspekt sei die Selbstbewertung. Werde die eigene Situation selbst als hoffnungslos bewertet, steige die Angst signifikant (vgl. Moschner/Dickhäuser 2006, 685). In Bezug auf das Beispiel der Politiklehrerin zeigt das den Teufelskreis erneut auf. Shavelson, Hubner und Stanton führen aus, dass es für jedes Fach sowohl ein „academic self-concept“ als auch ein „non-academic self-concept“ gebe. Das „non-academic self-concept“ setze sich aus dem „social self-concept“ (soziale Eingliederung verglichen mit Peers und individuell wichtigen Personen), dem „emotional self-concept“ (emotionale Verfassung) sowie dem „physical self-concept“ (physische Fähigkeiten) zusammen (Shavelson/Hubner/Stanton 1976, 413).

Stiensmeier-Pelster fasst zusammen, dass je niedriger die Selbstbewertung und letztlich auch das Fähigkeitsselbstkonzept sei, desto eher werde Erfolg auf Zufall und Misserfolg auf mangelnde Fähigkeiten attribuiert (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 22). Besonders hier kommt den Lehrkräften eine wichtige Aufgabe zu. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, das Fähigkeitsselbstkonzept zu fördern und eine solche Attribuierung zu verhindern

(vgl. Röder 2009, 237).

Physiologische Faktoren werden in erster Linie von fehlender Transparenz sowie der Gefahr vor Blamage begünstigt (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 28). Götz und Pekrun fassen dies als „Subjektiver Kontrollmangel“ sowie „Valenz von Misserfolg und seinen Konsequenzen“ zusammen (Götz/Pekrun 2006, 249).

Final bleibt zusammenzufassen, dass sich eine Formel für die schrittweise Messung von Prüfungsangst durchgesetzt hat. Diese folgt einem Erwartung-mal-Wert-Modell und lautet „f(Wahrscheinlichkeit von Misserfolg X Wert der Misserfolgschancen)“ (Stiensmeier-Pelster 2016d, 26). Konkret beschreibt diese die Stärke der Prüfungsangst mittels zwei Faktoren. Die Erwartung richtet sich nach der eigenen Erwartung in Bezug auf das Ergebnis. Sie hält fest, für wie wahrscheinlich ein Erfolg geschätzt wird. Sind die Erfolgsaussichten niedrig, stellt sich Prüfungsangst ein. Die Wert-Komponente beschreibt die persönliche Wichtigkeit der Prüfung. Die signifikanteste Prüfungsangst entsteht dann, wenn die Erfolgsaussichten gering, die persönliche Wertigkeit aber sehr hoch ist. Ein Beispiel dafür wäre die Abiturprüfung, bei welcher ein Schüler für sich keine Erfolgsaussichten sieht, diese dennoch für sein Leben ausschlaggebend ist (vgl. ebd., 26ff.).

4.6.1 Schulangst

Die Folge von Prüfungsangst und Leistungsangst ist schlussendliche Schulangst. Diese entsteht, weil die Ängste um zu erbringende Leistungen mit dem Ort „Schule“ in Verbindung gebracht und verknüpft werden. Im Gegensatz zu Prüfungsangst und Leistungsangst ist die Schulangst an die Institution Schule gebunden und kann nicht unabhängig von ihr betrachtet werden. Fortführend wird sich dieser Teil mit dem Phänomen Schulangst und dem damit verbundenen schulaversivem Verhalten auseinandersetzen. Dabei soll bei der Schulangst eine weitere Perspektive eingenommen werden, welche unter anderem genauer auf die Schule als Angstfaktor selbst eingeht. Auch wird sich dieser Abschnitt mit dem Notenkonzept als Angstverstärker, der Verbindung von Schule und Gewalt sowie einem soziologischen Ansatz von Katharina Walgenbach beschäftigen. Letzterer eignet sich, alle erläuterten Faktoren zu verbinden. Für den Themenkomplex um Angstregime ist diese Angst wichtig, da sie die Folge von Angstregimen darstellt, die nicht notwendigerweise auf Prüfungsangst oder Leistungsangst fußen. Beispielsweise kann eine Lehrkraft eine bestimmte Gruppe Schüler auf Grund ihres Migrationshintergrunds oder Geschlechts diskriminieren. Auch dieses Verhalten führt schlussendlich zu Schulangst, liegt aber nicht in Prüfungsangst oder Leistungsangst begründet.

Gleich den anderen Ängsten ist auch das Empfinden von Schulangst individuell und mittels Erfahrungen veränderbar. Dabei stellt die Veränderungsfähigkeit den technologischen Aspekt dar, die Veränderungsbedürftigkeit den normativen Gegenpart (vgl. Bedersdorfer 1988, 22). Unterschiedliche Ausprägungen von Schulangst sind nach Singer und Winkel die Folge von Bloßstellungen durch die Eltern und besonders durch die Lehrer (vgl. Singer o.J. a, 1ff.; Winkel 1997, 24). Kammler beschreibt die indivduelle Ausprägung als eine „Kombination psychischer, physischer und institutioneller Angst“ (Kammler 2013, 21ff.).

Doch was genau ist Schulangst und welche Prävalenz ist bekannt? Nach Olechowski und Sretenovich wird dann von Schulangst gesprochen, wenn „die

Institution Schule vom Schüler als bedrohlich empfunden wird und diese Unlustgefühle beim Schüler Aversionen gegen die Schule (z.B. Aggressionen, psychosomatische Reaktionen) auslösen“ (Olechowski/Sretenovich 1983, 66 zit. nach Kolm 2004, 797). Träbert beschreibt Schulangst als eine „spezielle Erscheinungsform der Angst“, welche eine „Reaktion auf Gefahren oder Bedrohungen in Bezug auf Schule“ aufweist und vielfältige Ursachen haben könne (Träbert 2013). Bezüglich der Prävalenz gibt es keine genauen Angaben, da diese je nach Methode variiert. Zudem werden Statistiken zu dem Thema Schulangst nur sehr selten erhoben. Henrich schildert zum Beispiel, dass bei 41% von 134 in der Pubertät befindlichen Kindern eine deutliche Schulangst feststellbar war, welche auf der Furcht vor Strafe und Vergeltung fußt (vgl. Henrich 1967 zit. nach Schell 1972, 17). Doblhofer schätzt die Schulangstquote auf etwa 20% (vgl. Doblhofer o.J).

Folgend wird von der Schule als Institution gesprochen werden, auch wenn unter Soziologen strittig ist, ob Schule eine Institution oder eine Organisation darstellt (vgl. Gukenbiehl 2003, 143ff.; Häußling 2018, 191f.) Dazu konstatiert Häußling: „Eine Institution ist eine normativ geregelte, mit gesellschaftlichem Geltungsanspruch dauerhaft strukturierte und über Sinnbezüge legitimierte Wirklichkeit sozialen Handelns. Der Begriff Institution bedeutet in seiner lateinischen Wortherkunft Einrichtung“.

Alltagssprachlich werde beispielsweise von der Institution Ehe oder von der Schule als gesellschaftlicher Institution gesprochen. „Auch sozialwissenschaftliche Definitionsversuche dieses Begriffs umreißen ein heterogenes Feld, ohne dass sich dabei eine allgemeinverbindliche Kennzeichnung durchgesetzt hätte“ (Häußling 2018, 191). Während Langenohl zum Beispiel von Schule als einer formalen Institution spricht, wird Schule in anderen Werken wie Esser und Melfsen und Walitza als Institution bezeichnet. Auch Langenohl bezeugt, dass eine solche Abgrenzung schwer ist und orientiert sich an Merkmalen, welche Preisendörfer für Organisationen als typisch ansieht (verfolgen ein klares Ziel, besitzen eine Organisationsstruktur, die Organisationsbeteiligten, räumlich-sachliche Ausstattung (vgl. Preisendörfer 2005, 59 zit. nach Langenohl 2008, 817).

Die Ursachen für Schulangst seien dabei so individuell wie die

Schulangst selbst. Rieder und Schenk-Danzinger machen jedoch besonders den Führungsstil, abwertende Bemerkungen, geringschätziges Verhalten sowie Unfreundlichkeit für ein Entstehen von Schulangst verantwortlich. Dieser autoritäre Führungsstil kreiere laut ihnen ein Klima der Angst, welches ein vermehrtes Auftreten begünstige (vgl. Rieder/Schenk-Danzinger 2006, 238). Spandl hingegen sieht die Hauptursache in „fehlenden Individualisierungsmöglichkeiten" der Schüler, welche zu einem unsicheren Verhalten und zur schlussendlichen Verweigerung der Kooperation führen können (Spandl 1979, 67). Unsicherheiten entstehen gemäß dem Kampf um Anerkennung immer dann, wenn die intersubjektive Anerkennung ausbleibt.

Nach Spandl fühlen sich die Schüler innerhalb dieses Angstklimas alleine und bringen daher auch nicht den Mut auf, der Lehrkraft zu widersprechen (vgl. ebd.). Diese Unterschiedlichkeit der Ursachen und Symptome bestätigt Rost und fügt hinzu, dass eine solche Angst sich in einem zunehmenden Pessimismus und fehlender Lebensfreude äußern kann (vgl. Rost 1982, 52f.). Auch hier gelte die altbekannte Regel, dass je schneller diese wahrgenommen und behandelt würde, desto geringer seien die Folgen (vgl. Barnowski-Geiser/Bär 2010, 16f.). Aus psychologischer Sicht ist Schulangst die Folge von klassischer Konditionierung, bei welcher ein „spezifischer unbedingter Reiz (z.B. intensive Bestrafung) reflektorisch eine unbedingte Reaktion (intensives Angsterleben) auslöst" (Rost/Haferkamp 1981, 146). Dabei fassen sie die unterschiedlichen bereits genannten Ursachen detailliert zusammen. Diese seien demnach in dem Lehrerverhalten und dessen Persönlichkeit, dem Inhalt und der Vermittlung des Lernstoffs, der Schulleistung und Zensierung, der Gestaltung der Prüfungssituation, dem Verhältnis der Schüler untereinander, der Institution Schule selbst sowie dem Verhalten der Eltern begründet (vgl. ebd.).

4.6.2 Die Schule als Angstfaktor

Genauer betrachtet werden soll zunächst der Aspekt „die Institution Schule als Angstfaktor“. Diese Angsterzeugung entspringt laut Melfsen und Walitza in der „Angst vor ihrer Größe und Überschaubarkeit“ (Melfsen/Walitza 2013, 63). Dabei ist festzuhalten, dass die Schule keine Sensibilität für Angst besitzt, da sie zweckhaft gebunden ist. Die Folge dessen ist, dass sie die schweigende Mehrheit sowie die fehlenden Einsichtmöglichkeiten ausnutzt, um zu funktionieren.

Esser konstatiert in diesem Zusammenhang „Schule muss also als gesellschaftliches Angstfundament sowie als wirksame Angstinstanz beurteilt werden. In ihr lernen Schüler, Eltern und Lehrer wenn auch in zweifelhafter Weise eine für notwendig erachtete kritiklose Anpassung an gegebene Angstsituationen“ (Esser 1978, 66). Die Institution Schule erzeuge Angst durch Erwartungen, Gruppendynamiken, Machtverhältnisse, Fremdverfügung, Kontrollverlust, Amtsautorität und Amtsmissbrauch (vgl. Esser 1978, 64). Zusammengefasst bedeutet das, dass die Institution Schule selbst auch ein Angstregime darstellt. Im Gegensatz zu einem politischen Angstregime ist die Schule allerdings von außen nicht einsehbar und nur begrenzt steuerbar. Die Konsequenz daraus seien verdeckte Drohungen und Einschüchterungen zur „Gefügigmachung“ (Esser 1978, 65; Muslic/Ramsteck 2016, 202ff.). Langenohl fügt hinzu, dass Schüler auch keine Möglichkeit haben, diesem Angstregime zu entfliehen, da sie ein zwanghaftes Mitglied in der Institution Schule sind (vgl. Langenohl 2008, 819ff).

Besonders Prüfungen, Bewertungen und Hausaufgaben werden kontrovers diskutiert. Prüfungen und Bewertungen „schüren nur Angst und widersprechen den sozialen Bedürfnissen des Kindes“ (Fatke 1977, Fend u.a 1976, Ingenkamp u.a zit. nach Esser 1978, 66). Auch Hausaufgaben seien nicht förderlich, da diese Druck und Angst erzeugen, sollte der Schüler diese nicht lösen können. Diese Problematik findet sich nach eigener Erfahrung zumeist in den Fächern Physik und Chemie wider. Das Salzburger Manifest fasst die Folgen der dadurch entstandenen Angst als eine „Lähmung des

natürlichen Lernwillens“ zusammen, welche alle Kreativität verhindere und Lernfreude sowie Lebensfreude ersticken lasse (Salzburger Manifest 1977 zit. nach Esser 1978, 66). Diese Ausführung korrespondiert auch mit der von Rost abgegebenen Beschreibung (vgl. Rost 1982, 52f.).

Diese Erziehung unter Angst sei aber für niemanden förderlich. Eltern haben keinerlei Einflussmöglichkeiten bedingt durch die Uneinsehbarkeit der Institution Schule, die Lehrkraft muss ängstliche Schüler mittels künstlicher Lernsituationen unterrichten und die Schüler selbst leiden unter Angst in Bezug auf den Lehrer und auch die Schule selbst. Esser betonte schon damals, dass eine repressionsfreie Schule geschaffen werden müsse (vgl. Esser 1978, 66ff.). In diesem Bereich hat sich bereits sehr viel verändert. Die Kerncurricula stehen für eine angstfreie sowie transparente Erziehung und Bildung der Schüler. Auch das demokratische System Deutschlands legt großen Wert auf Offenheit und Diskursivität, kooperatives Lernen, Gleichberechtigung und Mitbestimmung (vgl. Green/Green 2005, 35; Haug 2013, 428; Meyer 2017, 83).

Dennoch ist das Phänomen von Angstregimen im schulischen Kontext nach wie vor präsent. Zwar ist anzunehmen, dass die Anzahl der Angstregime durch diese Transparenz reduziert wurde, doch sind diese nachweislich auch heute noch vorhanden. Dieser „Leistungsdruck als Lebensangst und Existenzangst“ sei nicht nur durch die Eltern bedingt, sondern auch durch die von der Lehrkraft ausgeübte Amtsautorität (Plack 1976, 146).

4.6.3 Amtsautorität

Die Amtsautorität findet jedoch nicht nur von der Lehrkraft gegenüber Schülern statt, doch auch von der Institution Schule auf die Schüler selbst. Beispiele davon sind die Schulpflicht und verbindliche Regeln zur Anwesenheit. Dabei vollbringt die Institution Schule neben der Bildung der

Schüler auch die Funktion, die bestehende Herrschaftsform abzusichern (vgl. Esser 1978, 69). Zwar soll das demokratische System auch diskursiv beleuchtet werden, jedoch soll es auch alle demokratiefeindlichen Handlungen abwehren. Der Beutelsbacher Konsens bildet dafür die Grundlage, betont aber die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit eben jenen Gegenpositionen (vgl. Pohl/Will 2016, 39ff.; May 2016, 233ff.). Besonders die Amtsautorität, welche von dem Angstherrscher selbst ausgeht, stellt dabei den zentralen Aspekt für die Entstehung und Aufrechterhaltung eines Angstregimes dar.

Zwar ist der Begriff „Amtsautorität" negativ konnotiert, doch kann sie sich auch neutral abbilden. Die erste Frage bei der Bestimmung der Amtsautorität sei, ob eine Lehrkraft ihre Macht ausnutze oder nicht. Die zweite Frage sei, ob sie diese gerechtfertigt oder willkürlich benutzt werde. Willkürliche Ausnutzung von Macht beziehungsweise die Ausspielung der Überlegenheit widersprechen dem Prinzip der Transparenz und tragen so zur Angstentstehung bei. Die Folge daraus sei nach Esser eine „erlernte Autoritätsgläubigkeit" (Esser 1978, 69). Bezogen auf Angstregime bedeutet dieser Aspekt, dass die Schüler der Lehrkraft aus Angst „hörig" sind. Dieser Hörigkeit stellt auch den Grund dar, weshalb Schüler der Willkür des Angstherrschers nicht widersprechen[1]. Durch das Beispiel eines Heims, bei dem die Erzieherin nach Respektlosigkeiten seitens der Kinder verpflichtet wird, ihre Privilegien wie „Mitbestimmung, günstige Arbeitsbedingungen und Entscheidungsfreiheiten durch eine stärkere Kontrolle ihrer erzieherischen Tätigkeiten" abzuerkennen, lässt sich der Einfluss von Amtsautorität aufzeigen (Sozialmagazin 1976, 7 zit. nach Esser 1978, 70).

Ein anderes Licht auf dieses Phänomen wirft Kammler. Er stellt fest, dass Autorität eingesetzt werde, um fehlende Didaktik zu kompensieren und sich selbst zu legitimieren. Ganz nach „dem Recht des Stärkeren" findet hier ein Machtmissbrauch zu Lasten der Schüler statt (Kammler 2013, 103f.). In Bezug auf das Beispiel des Sozialmagazin ist dieser Trend auch klar erkennbar. Statt sich mit den Kindern auseinanderzusetzen werden ihnen wichtige

1 In diesem Kontext sei auch auf die Studie von Jürgen Oelkers (2016) verwiesen, welche sich mit dem sexuellen Missbrauch von Kindern an der Odenwaldschule auseinandersetzt. In diesem Werk wird von Betroffenen beschrieben, wie Missbrauch an einem Ort, der von hoher sozialer Kontrolle geprägt ist, der Schule, möglich werden konnte.

Grundrechte vorenthalten, um sie hörig zu machen. Wird diese „Befehl-ist-Befehl-Pädagogik“ nach Esser mit den grundsätzlichen Charakteristika der Schule nach Langenohl verbunden, wird die grundlegende Problematik innerhalb der Schule deutlich (vgl. Esser 1978, 71; Langenohl 2008). Die Gefahr besteht darin, dass die Schule sowie auch die Lehrkräfte zu selten kontrolliert werden und so bestehende Angstregime erst gar nicht auffallen. „Unterrichten ist ja schließlich Privatsache“.

Die Motive für diese Art der strukturellen Gewalt differieren nach Grell. Zu dem Aspekt der fehlenden Didaktik wird ergänzt, dass „Junglehrern“ bewusst mit Unterrichtsbesuchen Angst gemacht werde, wodurch diese bei Überforderung lieber schweigen. Das Resultat dieser Überforderung sei die bewusste Nutzung der Amtsautorität zum eigenen Vorteil (vgl. Grell 1976, 36). Nach Memmert gibt es dafür entweder die Möglichkeit der konsequenten Bestrafung mittels Drohungen, Missbilligungen und schlechten Noten oder der Belohnung eines Verhaltens mit Lob und guten Noten (vgl. Memmert 1977, 83). Zu beachten ist dennoch, dass bei einer exzessiven Nutzung dieser Möglichkeiten auch ein Verlust der Transparenz erfolgen kann, sollte beispielsweise die Bestrafung unfair sein. Dieses Gefühl der Willkür tritt zumeist bei der Benotung und dem Zeugnis auf. Hierbei laufen dann alle Konfliktlinien zusammen, denn das Zeugnis kann das Resultat eines Angstregimes darstellen. Gleichzeitig muss das Zeugnis dennoch auch den Eltern vorgezeigt werden, sodass schlechte Noten unweigerlich zu Konflikten mit den Eltern führen können. Zweifel an der Glaubhaftigkeit der Kinder über ein bestehendes Angstregime sowie fehlende Einflussmöglichkeiten können den Konflikt noch verstärken. Besonders heikel wird es dann, wenn die Versetzung entweder bedroht ist oder bedingt durch ein zu schlechtes Zeugnis nicht erfolgt.

4.6.4 Angstfaktor Zeugnis, Sitzenbleiben

Sitzenbleiben stellt dabei einen existenziellen Einschnitt dar und sorgt für Zukunftsangst. Konkret manifestiert sich eine Insuffizienzangst gepaart mit Ängsten vor dem sozialen Umfeld und den Eltern. Dieser Faktor korrespondiert auch mit dem in Kapitel 4.5 beschriebenen Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Esser 1978, 90ff.; Kapitel 4.5). Auch hier nimmt der soziale Status der Eltern eine wichtige Rolle ein. Sind die Eltern sehr prestigereich, würde schulisches Versagen des Kindes wesentlich gravierender wirken. Zusammenfassend zitiert Esser „Angst in der Schule ist immer Angst vor dem Misserfolg. Davor, die von Eltern, Lehrern und Mitschülern gestellten Erwartungen nicht zu erfüllen. Diese Erwartungen machen die Schule zu einer „Angsterlebnisanstalt“ (Die Zeit 1976 zit. nach Esser 78, 96). Demnach gebe es laut Schülern drei wesentliche Ängste. Die Angst vor den Arbeiten und den Zeugnissen, die Angst vor den Eltern und die Angst vor den Lehrern (vgl. Die Zeit 1976 zit. nach Esser, 95).

Andererseits könne Sitzenbleiben auch als probates Mittel benutzt werden, einem Angstregime zu entkommen. Wiederholt ein Schüler absichtlich ein Schuljahr, befreit ihn das sowohl von einem Angstregime, ausgeübt durch den Lehrer, aber auch durch Mitschüler. In diesem Fall wirkt Sitzenbleiben wie ein „Befreiungsschlag“.

Dennoch warnt Esser, dass Sitzenbleiben auch zu Depressionen führen könne. Alle Komplikationen um das Zeugnis führen auch zu einer erhöhten Suizidalrate (vgl. Esser 1978, 92). Daher gebe es bis heute vor dem Ende jedes Schuljahres kostenfreie Hilfehotlines (vgl. Lambernd 2020). Da speziell die Angst vor dem „Feindbild Lehrer“ erwähnt wurde, soll im nächsten Abschnitt auf diesen Aspekt näher eingegangen werden.

4.6.5 Angstfaktor: Lehrerfeindbild

Im Idealfall stellt der Lehrer eine kompetente Vertrauensperson dar, die gegebene Inhalte didaktisch aufbereitet und pädagogisch wertvoll vermittelt. Im schlechtesten Falle wird die Lehrkraft als ein „Feind“ wahrgenommen, den es unter allen Umständen zu bekämpfen gilt. Das ist besonders dann der Fall, wenn der Lehrer als Angstherrscher fungiert. Zu dem Angstfaktor Lehrerfeindbild selbst gibt es bisher kaum akademisches Wissen.

Esser versucht jedoch, die Rolle der Lehrkraft im institutionellen Kontext darzustellen. Er stellt beispielsweise fest, dass der Lehrer immer im „teilöffentlichen Interesse“ stehe. Das bedeutet, sowohl Eltern, Schüler sowie pädagogische und gesellschaftliche Aufgaben werden von ihm beeinflusst. Der genannte Aspekt eines Lehrerfeindbildes etabliere sich dann, wenn es zwischen eben jenen Ebenen eine „gestörte Kommunikation“ gebe (Esser 1978, 115). Kammler betont jedoch, dass dieses Bild in erster Linie durch unfaire Benotung, Unlust oder Beleidigungen seitens des Lehrers aufkomme. Die Konsequenz daraus sei ein toxisches Schulklima und dementsprechend eine schlechte Lernatmosphäre (vgl. Kammler 2013, 101f.). Anlehnend an Winkel lässt sich ergänzen, dass das Feindbild Lehrer zumeist durch die Inkompetenz des Lehrers selbst hervorgerufen werde. Er schreibt: „Ihr Sarkasmus und ihre Logomanie, ihre Bloßstellungen und Unterdrückungen, ihre Rigidität und Methodenarmut sind die Ursachen für die Störungen der Schüler“ (Winkel 1997, 24). Zwar spricht Winkel in diesem Werk von Unterrichtsstörungen, doch lässt sich diese Aussage auch auf Angstregime anwenden. Die genannten Merkmale stellen ebenfalls Kennzeichen eines solchen dar und begünstigen ab einer gewissen Schwelle aufbäumendes Verhalten von Schülern.

Final äußert sich Kahl und spricht an, dass „Angstintegration“ durch ein Lernen ersetzt werden müsse, welches Freude bereite. Die Konsequenz: „Den Schulen ihre eigene Biografie zugestehen, damit auch Schüler dort an ihrer Biografie arbeiten; den Druck der Abschlüsse reduzieren und die Verlockung bestandener Anschlüsse steigern“ (Kahl 2004).

4.6.6 Schulangst und Migration

Die Globalisierung ist ein weltweiter Wandlungsprozess, der alle Arten von Bewegung in Gang setzt. Auch das Schulleben hat sich dementsprechend verändert. Die Kämpfe um Anerkennung finden auch durch sie in Sphären statt, welche es zur Zeit vor der Globalisierung noch nicht gab. Auch heute noch werden Menschen auf Grund ihres Migrationshintergrunds diskriminiert. Jedoch geschieht das nicht nur auf der Straße, sondern auch in der Schule. Dabei verbinden sich Schulangst und Migration, denn sowohl Schüler als auch manche Lehrkräfte benachteiligen Schüler mit Migrationshintergrund intensiv und sorgen durch eine Ungleichberechtigung für die Entstehung von Angst (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, 28ff.; Bauer/Kainz 2007, 29ff.; Britz 2007; Christensen/Stanat 2006, 35; Deniz Onur 2010, 53ff.; Dombrowski/Solga 2009, 13ff.; 35ff.; Europäische Kommission 2018, 9; Funk 2020; Gomolla 2010; Grün 2013; Hormel 2010, 173ff.; Hertel/Hochweber/Steinert/Klieme 2011, 124ff.; News4teachers 2017; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2016, 5,9,11,13,15; Segeritz/Stanat/Rauch 2011, 206ff.).

Zwar wird von allen Seiten intendiert, auf Gleichberechtigung zu pochen, doch ist diese auch im organisatiorischen Rahmen der Institution Schule noch nicht angekommen (vgl. bpb 2017; Deingruber/Dillschnitter/Killius/Neumeier/Schwiermann o.J, 1ff.; Jenter 2007, 1ff.; Koch-Priewe 1997, 569f.; Kultusministerkonferenz 2016, 1ff.; Laurig 2021; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2ff.). Gomolla spricht in diesem Zusammenhang von einer „unabsichtlichen institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla 2010, 61ff.). Speziell sehe sie diese an den Übergängen zu weiteren Schulformen, bei welchen „ausländischen“ Kindern trotz gleicher Noten weniger zugetraut werde. Die Konsequenz dessen sei, dass sie später aus dem Kindergarten kommen oder einen schlechteren Schulzweig besuchen. Jedoch beschreibt Gomolla in Bezug auf eine britische Studie auch eine absichtliche Komponente

dessen. Demnach zeigt die britische Studie[1], dass jedes Land in den Rankings einen guten Platz haben möchte und so einen guten Durchschnitt anvisiere. Bedingt durch das fehlende Zutrauen in „ausländische“ Schüler werden diese bewusst aussortiert (vgl. ebd., 79ff.). Diese Problematik zeigt sich auch in Bezug auf den PISA-Diskurs. Da sie institutionell der Chance beraubt wurden, einen ebenbürtigen Abschluss zu erzielen, macht dies einen sozialen Aufstieg umso unwahrscheinlicher. Gänzlich ausgeschlossen ist dieser jedoch nicht (vgl. ebd.; Baumann/El-Kayed/Giesecke/Kroh/Tucci 2017, 20; Bolzen/Siems 2015; Buche/Gottburgsen 2012, 113ff.; El-Mafaalani 2015; Hank 2020; Hans-Boeckler-Stiftung 2016; Hillmert 2012, 29ff.; Koch 2011; Pielage/Pries/Schultze 2012, 7ff.; Pries 2012, 172ff.; Söhn 2012, 43ff.; Ulrich 2012, 68ff.; Zölch/King/Koller/Carnicier/Subow 2009)

Dieser Prozess ist der Auslöser für den eigentlichen Ansatz der Angstregime. Der Effekt des „Stereotype-Threat“, nach welchem sie bedingt durch die institutionelle Diskriminierung umso besorgter um ihre Zukunft sind, entfaltet seine Wirkung. Da die „ausländischen“ Schüler die Diskriminierung bewusst mitbekommen, steige ihre Besorgtheit nach Liebert und Morris (vgl. Liebert/Morris 1967 zit. nach Stöber 1997, 1). Hierbei entfalte sich der bereits bekannte Teufelskreis von Angstregimen. Durch ihre Besorgtheit werden weitere kognitive Ressourcen blockiert, welche zum Lösen der Aufgaben notwendig wären. Als Konsequenz zeigen sie automatisch eine schlechtere Leistung, wodurch die angesetzten Stereotypen („Ihr seid schlechter“) befeuert und verifiziert werden sollen. Den Lösungsansatz zur Überwindung von institutioneller Diskriminierung und auch durch die Institution Schule unabsichtlich kreierten Angstregime sieht Gomolla in einer Reformierung der Schule selbst (ebd., 81f.).

Zusätzliche Probleme in diesem Kontext sehen Mecheril und Thomas-Olalde in dem verbundenen Konzept „Integration“ selbst. Dieser Begriff verbinde die Kernproblematik der Institution Schule in Bezug auf „ausländische“ Schüler (Mercheril/Thomas-Olalde 2019, 16ff.). Daraus resultierend könnte auch von „Migration als Risikofaktor“ gesprochen werden.

1 Hierbei handelt es sich um eine ethnographische Studie von David Gillborn und Deborah Youdell (2000). In einer zweijährigen Untersuchung gingen sie der Frage nach, wie die Kluft in Bezug auf ethnische Herkunft, soziale Herkunft und Gender seit 1990 wächst.

Sie zeigen dabei auf, dass der Begriff „Integration“ als Ziel selbst viel zu schwammig und uneindeutig sei. Schüler mit Migrationsindex werden demnach bewusst gezwungen, sich an eine unidentifizierte Anpassungsgesellschaft anzunähern und in ihr zu leben. Geschieht dies nicht, räumt der Staat eine „Versäumnisrhetorik“ ein, erlässt jedoch auch höhere Strafen für eine Nichteingliederung (ebd., 19f.). Demnach werde ganz klar eine Unterscheidung zwischen „Wir“ und „die Anderen“ getroffen, da diese eine einseitige Anpassungsleistung erbringen müssen (vgl. ebd., 20f.).

Auf den schulischen Kontext bezogen lässt sich ableiten, dass die institutionelle Diskriminierung dadurch weiter verstärkt wird. Auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext verläuft die Behandlung von Menschen mit Migrationshintergrund nicht anders. Auch in der Schule wird somit eine Leitidee von „wir“ und „die Anderen“ aufrechterhalten. Dadurch werden Phänomene wie Mobbing nur gefördert und somit auch die Auftretenswahrscheinlichkeit von Angstregimen unter Schülern mit ihnen. Die Folge davon ist die Ausübung von Gewalt physischer und psychischer Art, welche Gegenstand des nächsten Abschnitts sein wird.

4.6.7 Schulangst und Gewalt

Schulangst ist nicht selten durch Gewalt bedingt. Diese kann sowohl physisch als auch psychisch in Form von Mobbing und seiner digitalisierten Form Cybermobbing auftreten. Niproschke verweist bei dem Gewaltbegriff jedoch auf eine Ambivalenz, nach welcher Gewalt sowohl für Zerstörung, aber auch für Sicherung stehen kann (vgl. Niproschke 2018, 280). In diesem Abschnitt soll Gewalt als Zerstörung Gegenstand sein.

Unabhängig davon, ob die Gewalt physisch oder psychisch ist, stehen Kämpfe um Anerkennung im Zentrum. Ein weiterer verbindender Aspekt ist die soziale Exklusion. Diese gilt als „a process where individuals or groups are

prevented from participating in activities of their societies“ (Niproschke 2018, 279; Scheiner/Schlump 2012, 3). Ursächlich für Mobbing sei immer aggressives Verhalten, mit welchem absichtlich ein Schaden bei dem Opfer verursacht werden solle (vgl. Hinsch/Hoffmann/Ueberschär/Wittmann 1998, 11f.).

Dabei wird Mobbing als „ein soziales Problem im schulischen Kontext […]“ verstanden. Es beschreibt dauerhafte oder längerfristige „Angriffe auf ein wehrloses Opfer. Diese ist eine Art der wiederholten Erniedrigung“ (Petermann 2003, 13f. zit. nach Riebel 2012, 510). Insgesamt lassen sich drei Konstellationen von Mobbing unterscheiden. Der erste Parameter fragt nach der Anzahl von sowohl Tätern als auch Opfern. Der zweite Parameter beschäftigt sich mit direkter physischer Gewalt oder indirekter psychischer Gewalt. Der finale Parameter gibt an, ob die ersten zwei Parameter vor Ort oder über das Internet geschehen (vgl. Polity 2020, 6).

Die genaue Prävalenz von Mobbing sei unklar, da sie maßgeblich von der Messmethode abhänge. Polity zeigt auf, dass die Studienergebnisse zwischen 25% und 75% variieren (vgl. ebd.). Nach Niproschke steige der Anteil der Unbeteiligten signifikant. Gleichermaßen sinke die Täterzahl. Die Opferanzahl schwanke. Die „Hauptverursachergruppe“ von Mobbing und Cybermobbing sei 15 Jahre alt. Die Anzahl der Fälle von Mobbing und Cybermobbing sinke bei ihnen drastisch, wodurch die Prävalenz insgesamt schwanke. Nach Niproschke lässt sich der Trend konstatieren, dass physische Gewalt bei allen Schulformen rückläufig ist. Demgegenüber steige psychische Gewalt stark an (vgl. Niproschke 2018, 281). Somit findet also eine Verlagerung von offline zu online statt (vgl. ebd., 290). Dabei seien Jungen häufiger Täter als Mädchen und greifen tendenziell häufiger zu physischer Gewalt, Mädchen hingegen zu psychischer Gewalt. Die Gründe für Gewalt an Schulen variieren ebenfalls nach dem Bezirk. Frank zeigt zum Beispiel auf, dass physische Gewalt an Neuköllner-Schulen entgegen des Trends steigt. Gründe hierfür sind der soziale Klassenkampf, Drogenhandel, Kriminalität mit Waffen sowie Überfälle (vgl. Frank 2010). Dabei fasst er zusammen, dies so das Klima „in dem SchülerInnen in Neukölln leben müssen“ (ebd.).

Dennoch spielt nicht nur das Umfeld eine Rolle, sondern ebenso die

Familie. Wird ein Kind mit Gewalt erzogen, begünstigt das ein aggressives Verhalten seitens des Kindes in der Schule. Dieses aggressive Verhalten ist für ein Angstregime konstituierend. Auch zeigt es, dass die Identitätsfrage sowie der Kampf um Anerkennung von der Familie in die Schule verlagert werden. Da mit Gewalt erzogene Kinder den Kampf um Anerkennung in der Familie verloren haben, üben sie diese vermehrt in der Schule aus, um ihn dort für sich zu entscheiden. Damit dies geling, müssen sie sich durch die Unterjochung von Mitschülern beweisen (vgl. Heil 2019, 82ff.; Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2009, 124f.; 153f.).

Diese Formen der Kompensation finden sich auch in der aktuelleren Form, dem Cybermobbing wider. Bei diesem werden bewusst neue Medien eingesetzt, um andere Personen zu hänseln (vgl. Riebel 2012, 510). Speziell soziale Netzwerkseiten sind bedingt durch ihre Popularität beliebte Plattformen (vgl. Tournier 2017, 309; Riebel 2012, 511). Das Ausmaß kann sich dabei von einfachen Posts bis hin zu Hasswebsites reichen, welche gezielt Personen diffarmieren sollen (vgl. Schenk 2020, 289). Nach Nier ist jeder fünfte Jugendliche von Cybermobbing betroffen (vgl. Nier 2017).

Auffällig ist jedoch, dass je weniger soziales Kapital das „Opfer“ besitzt, desto wahrscheinlicher wird es zu dieser Form der sozialen Exklusion kommen. Auch verstärkend wirkt fehlende Bildung, da diese als ein beliebtes Angriffsziel diene. Beispiele für Cybermobbing sind der Ausschluss aus WhatsApp-Gruppen oder Facebookgruppen. Das Motiv dabei sei Abneigung, Hass oder einfacher Spaß (vgl. Böhnke 2015; Rudolph 2018, 106ff.; Tournier 2017, 11). Die Gründe sind unendlich, wodurch sich Cyberbullying auch nicht genau datieren lässt. Sowohl Aussehen, bestimmte Charakterzüge, die finanzielle Situation, Prestige, Migrationshintergrund oder eine Nichterfüllung der zugeschrieben Rollenerwartungen können als Angriffsfläche fungieren (vgl. Puschmann 2020, 34ff.). Abseits der Charakteristika des Opfers können die Ursachen auch in dem Verursacher selbst liegen. Mehl zeigt auf, dass Täter meist selbst schlechte Schulleistungen erbringen und auch dies mittels Aggressionen sowie dissoziativem Verhalten zu überspielen (vgl. Mehl 2020, 118f.)

Eindeutiger hingegen sind die Folgen. Diese äußern sich in einem

negativen angstbesetzten Klassenklima und einem drastischen Leistungsabfall sowie schlussendlicher Schulangst. Wird ein Kind von einem Mitschüler massiv bedroht oder in der Schule gehänselt, wird sich dies nur sehr ungern mehrere Stunden pro Tag mit dem Verursacher in der Schule aufhalten (vgl. ebd.). Daraus folgt, dass die Institution Schule als ein Hort von Angstregimen anzusehen ist. Nicht nur kann sie selbst als ein Angstregime funktionieren, doch erzwingt sie auch die Co-Präsenz von Täter und Opfer ohne dafür verlässliche Lösungsvorschläge anzubieten.

4.6.8 Schulangst und Noten: Die Kontroverse um Zensuren

Träbert 2012: „Ziffernoten sind pädagogisch nicht zu begründen. Sie korrumpieren leistungsstarke Schüler/innen (…) und wirken auf leistungsschwache Schüler/innen entmutigend“ (Träbert 2012, 6f.)

Noten stellen das grundsätzliche Messinstrument von Leistung dar. Dementsprechend lastet auf den Schülern ein enormer Druck, den Leistungsanforderungen zu genügen. Dass diese auch ursächlich für Mobbing und somit auch ein Grund für Angstregime darstellen können, wurde im vorherigen Abschnitt erläutert. Ebenfalls stellt die Notengebung, welche zumeist als unfair empfunden wird, einen wesentlichen Grund für Schulangst dar. Ist ein Schüler sehr gut in der Schule, wird er als „Streber“ beschimpft. Ist ein Schüler gefährdet, lastet ein enormer Druck auf ihm, welcher oftmals durch die Eltern und deren Erziehungsstil verstärkt wird. Somit stellt nicht nur die Institution Schule selbst eine Ursache für Angstregime dar, doch auch die in ihr integrierten Faktoren. Die Folge dessen ist Schulangst. Doch welche Funktionen erfüllen Noten dann und welche Lösungsansätze gibt es?

Die Funktion von Noten sieht Brügelmann in drei Aspekten: der Annäherung an Lernziele, der Vergleichbarkeit mit Mitschülern und der Messung des individuellen Fortschritts (vgl. Brügelmann 2014, 2). Dass sie besonders zweiter Funktion nur sehr schlecht nachkommen können, sei laut ihm kein Geheimnis. Jede Lehrkraft bewerte unterschiedlich und so sei ein „gut“ bei einigen Lehrern beinahe Standard während es bei anderen Lehrern nahezu ausgeschlossen ist. Werden diese Noten schlussendlich zur Bemessung der Leistungsfähigkeit einer Person herangezogen (zum Beispiel für die Immatrikulation), so kann ein täuschendes Bild entstehen.

Eine gute Freundin von mir ist im Fach Religion sehr versiert und um einiges gebildeter als ich. Jedoch verschenkte mein Religionslehrer die Note „sehr gut“ an alle Schüler. Ihr Religionslehrer tat dies nicht. Dort waren ein „befriedigend“ Ausdruck dafür, dass ein Schüler überproportional viel Ahnung

hat. Dementsprechend wurden die Klausuren bewertet. Mit meinem Notendurchschnitt in Religion hätte ich trotz eines sehr geringen Wissensstands überall ein Studium in diese Richtung aufnehmen können. Ihr wäre dieser Wunsch bedingt durch ihre Noten verwehrt geblieben, hätte sie sich dafür entschieden. Es sind Situationen wie diese, die die Uneindeutigkeit von Noten untermauern und sie beinahe „ungerecht“ machen.

Der Trend geht daher zu Leistungsberichten, welche eben jene Leistung in Schriftform datieren sollen. Mit dem Prinzip „mit gleichschrittigem Lernen und Ziffernoten zu seiner Bewertung kann inklusive Schule nicht erfolgreich sein“ gehen immer mehr Schulen konform (vgl. ebd., 2). Noten erzeugen Druck. Dieser Druck erzeugt automatisch Furcht und Angst vor dem Verursacher, der Schule. Daher muss auch hier festgestellt werden, dass die Noten in der Schule selbst bereits einen wesentlichen Angstfaktor darstellen, der sich in Angstregimen manifestiert. Dieser kann sich auch mit unterschiedlichen Faktoren wie dem elterlichen Erziehungsstil (Druck von zu Hause) oder dem Feindbild Lehrer selbst (Angst vor seiner Benotung) verbinden.

Um diese Problematik zu umschiffen gibt es bereits einige Schulen, die Noten erst ab einem höheren Jahrgang einführen. Pädagogisch wertvoll ist dieses Konzept besonders mit Blick auf die Grundängste von Kindern, welche in Kapitel 2.5.7 illustriert wurden. Demnach ist Schulangst eine Grundangst von Kindern, die sicherlich auch mit der Leistungsbewertung und den einhergehenden Folgen korrespondiert. Riemann führt ebenfalls den Punkt an, dass sich Kinder schlechter gegen Ängste wehren können und sie daher erst „später“ konfrontiert werden sollten (vgl. Riemann 2011, 18). Einige Schulen folgen diesem Beispiel bereits. Die „Integrierte Gesamtschule Georg-Christoph-Lichtenberg“ in Göttingen-Geismar gibt bis zur achten Klasse keine Noten, sondern verfasst Lernentwicklungsberichte. Auch Sitzenbleiben sei nicht möglich (vgl. Irle 2014, 6). Da diese Schule ein Vorreiter dieser Pädagogik war, galt sie lange als „Idioten-Gesamtschule“. Heute aber, so Irle, „gilt die Einrichtung weit über Niedersachsen hinaus als Vorbild für gute Schulkultur, angstfreies Lernen und gelungene Binnendifferenzierung“ und wurde auch mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet (ebd., 6).

Jedoch werde auch angemahnt, dass solche individuellen Leistungsberichte sowie mögliche Förderberichte einen signifikanten Anstieg von Arbeitsaufwand bedeuten. Die Leistungsberichte haben die Funktion, sowohl Stärken als auch Schwächen des individuellen Schülers aufzugreifen. Darüber hinaus sollen sie Möglichkeiten zur Verbesserung aufzeigen (vgl. ebd., 8). Demnach bilanzierte auch eine Lehrerin, dass es „harmonischer ohne Notendruck“ sei (ebd., 7). Kritik kommt hingegen von einem 15 jährigen Schüler, welcher die Ungenauigkeit der Leistungsrückmeldungen bemängelt und feststellt „Ich hätte gerne gewusst, wo ich genau stehe“ (ebd., 7). Damit zeigt er die Schwächen dieser Berichte auf. Kann eine Lehrkraft diese Berichte nicht in aussagekräftiger Qualität schreiben oder gibt sich keine Mühe, bekommen die Schüler „überhaupt keine Rückmeldung“.

Zu der Notenproblematik wurden Interviews mit fünf verschiedenen Lehrern geführt, welche dennoch unterschiedliche Schwächen des Notensystems aufzeigen und für eine Bewertung ohne Noten plädieren. Die Lehrerin Ina Pietsch (48) gibt zum Beispiel an, der Spielraum zwischen Note „sehr gut“ und „ungenügend“ sei sehr oft zu klein. Auch stellt sie die Frage, wann eine Note eigentlich gerecht sei (vgl. Ratzki 2014, 10). Der Lehrer Markus Schütz (38) nähert sich der Problematik von einem anderen Ansatzpunkt. Er fragt nach der generellen Aussagekraft der Noten und begründet, dass ein „befriedigend“ alles heißen könne. Ein befriedigend könne sowohl heißen, dass ein Schüler die Arbeiten verhauen und in der mündlichen Leistung ein „sehr gut“ hatte oder grundsätzlich nur „befriedigende“ Leistungen erbrachte. Auch bezüglich mündlicher Noten hat er eine ganz klare Meinung und äußert „objektiv sind sie nicht […]. Und ganz klar, auch Sympathie spielt eine Rolle“ (ebd., 10). Isabelle Zang (60) spricht sogar davon, dass Noten eine „ungeheure Bloßstellung und Demütigung“ seien, die kein Kind wolle (ebd., 11). Daraus zieht Olaf Meyer (49), dass Noten lediglich „eine grobe Orientierung sind“ (ebd., 12). Christine Bangert (47) beschreibt final, dass Noten nicht nur eine Problematik für Schüler seien, sondern ebenso für Lehrer. Sie berichtet in Bezug auf sich selbst, dass ihr die Notengebung schwerfalle, da sie lediglich Teilaspekte erfasse. Was noch hinter der Fassade des Kindes stecke, was es möglicherweise bedingt durch Schüchternheit nicht

äußere, sei nicht messbar. Aber „trotzdem entscheide ich durch Noten mit über ihre oder seine Zukunft“ (ebd., 13).

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass das Notenkonzept an einigen Stellen Mängel aufweist, welche nicht nur durch Schüler kritisiert werden. Noten erzeugen Druck und damit auch Angst in Bezug auf die Schule selbst (Schulangst). Speziell schüchterne Schüler haben größere Schwierigkeiten, sich mündlich zu beteiligen. Dennoch bedeutet das in keiner Weise, dass sie weniger wissen oder sich weniger Mühe geben. Jedoch wird diese unsichtbare Leistung nicht bewertet. Somit können Noten niemals einen wirklichen Eindruck über eine Person geben. Ein nach meiner Meinung wichtiger Aspekt ist die Transparenz von Noten selbst. Dadurch, dass alle Lehrer unterschiedlich bewerten ist die Notenvergabe bei manchen Lehrern wesentlich gutmütiger. Dadurch wird die Transparenz der Noten selbst beeinflusst. Zwar wurde von einem Schüler der Aspekt aufgegriffen, dass er „gerne wüsste, wo er steht“, doch lag dies an der Ungenauigkeit des Leistungsberichts. Sofern solche verfasst werden, muss dies auch mit der notwendigen Mühe geschehen und bedeutet einen höheren Arbeitsaufwand. Die positive Seite dessen ist, dass eine große Angst der Schüler in Form der Noten selbst genommen werden kann. In Leistungsberichten könnte dann unter anderem stehen, dass ein Schüler ein sehr großflächiges Wissen besitzt und dies auch in Klausuren nachweist, jedoch mündlich aus Schüchternheit nichts sagt. Diese Aussage zeigt die tatsächlichen Fähigkeiten eines Schülers wesentlich besser als ein „befriedigend“. Alternativen für angstfreies Lernen werden daher in Lerntagebüchern, Portfolios, Reflexionen, persönlichen Gesprächen und Lehrerberichten gesehen (vgl. ebd., 12). Wenn eine Schule diesen Leitmotiven des angstfreien Lernens folgt, werden vermutlich Schulangst und Angstregime mehr eingehegt.

4.6.9 Die Verbindung: Das Konzept Intersektionalität

Ein verbindender Ansatz für die Zusammenführung der beschriebenen Angstfaktoren und deren Auswirkungen auf ein Angstregime stellt das Konzept der Intersektionalität von Walgenbach dar. Dabei sieht sie die Praxis des Unterscheidens, „doing difference“, als ein Effekt der Interaktion welcher eine wichtige analytische Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen eröffne (Walgenbach 2017, 587ff.).

Walgenbach setzt sich in ihrer Studie mit dem Konzept Intersektionalität, welches eine weitere Forschungstradition zu doing difference darstellt, auseinander. Sie macht einige kritische Beobachtungen, die das Verständnis der Unbeliebtheitskategorien (race, class, gender) betreffen, die an den Kreuzungspunkten von Ungleichbehandlungen (besonders Schule) zusammenwirken. Aus ihrer Sicht ist es problematisch, dass die Forschung diese „Ungleichheitskategorien“ aufaddiert anstatt sie getrennt zu rekonstruieren. Sie bestätigt, dass die Effekte und das Zusammenwirken dieser Kategorien stets mehr seien als ihr aufaddiertes Ergebnis (vgl. ebd., 594). Damit geht ebenfalls einher, dass die „Ungleichheitskategorien“ in ihrer Eigenlogik getrennt voneinander rekonstruiert werden müssen.

Hierfür zitiert Crenshaw: „Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehrere Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine schwarze Frau, die an einer Kreuzung verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein“ (Crenshaw 2010, 38 zit. nach Walgenbach 2017, 594)

Das gleiche Prinzip lässt sich auch auf die Schule anwenden. Ihre Kernthemen Rassismus, Sexismus und Klassenzugehörigkeit sind auch nach wie vor omnipräsente Themen. Alle in den vorherigen Kapiteln beschriebene

„Ungleichheitskategorien“, auf Basis derer Schulangst entsteht, können in diese Kategorien eingeteilt werden. Wie in ihrer „Kreuzung“ beschrieben treffen alle „Ungleichheitskategorien“ in der Institution Schule aufeinander. Nach dem Ansatz von Walgenbach müssen alle „Ungleichheitskategorien“ getrennt rekonstruiert werden, da diese auch zu unterschiedlichem Maße zu Benachteiligung und Exklusion beitragen. Manche Schüler werden dafür fertig gemacht, dass ihre Familie nicht viel Geld zur Verfügung hat, währenddem ein anderer Schüler nicht dafür, sondern bedingt durch seine ethnische Herkunft eine Benachteiligung erfährt. Wiederrum wird ein anderer Schüler aus einer Symbiose der beiden „Ungleichheitskategorien“ benachteiligt beziehungsweise diskriminiert. Schlussendlich führen alle diese Faktoren zu einer Ungleichbehandlung innerhalb der Schülerschaft, die sich individuell auswirkt.

Jedoch finden sich diese Handlungsmuster nicht nur innerhalb der Schülerschaft wider. Diese können sowohl absichtlich als auch unabsichtlich von Lehrern verstärkt werden. Die Devise hierbei lautet: „Kleine Sätze mit großer Wirkung“ (Prelle 2002, 103f.). Absichtliche Benachteiligung von Schülern auf Grund eines Merkmals führt zu einem Klassenklima der Angst. Ebenso wie in der Definition eines Angstregimes geschildert muss dieses nicht alle Personen, beziehungsweise die ganze Klasse betreffen (vgl. Kapitel 2.4.4). Im Falle eines Lehrers, welcher sexistisch und rassistisch ist, um dem Konzept Intersektionalität gerecht zu werden, wären demnach nur Schüler mit Migrationsindex sowie eines bestimmten Geschlechts betroffen (vgl. Walgenbach 2017, 594f.). Zwar wird speziell in der heutigen Zeit verstärkt darauf geachtet, dass Ungleichbehandlung jeder Art nicht tolerierbar ist, doch findet sie nach wie vor statt.

Die große Lehre aus diesem Ansatz in Bezug auf Schulangst und auch Angstregime stellt die getrennte Betrachtung von ihren Faktoren dar. Nicht nur Angst selbst ist individuell, doch erleben alle Individuen Schulangst und Angstregime sowie deren Ursachen und Folgen unterschiedlich. So spielt in Bezug auf Schulangst der elterliche Erziehungsstil keine Rolle, der Angstfaktor Lehrer hingegen schon. Dieser Ansatz lehrt, dass alle damit gemachten Erfahrungen zwar ein Gesamtes ergeben, jedoch jeweils separat in ihrer Einzelheit betrachtet werden müssen. Diese unterschiedliche Betrachtung

spiegelt sich auch im nächsten Abschnitt, dem Schulabsentismus wider. Gründe für schulaversives Verhalten sind ebenso individuell wie dessen Ursachen.

4.7.1 Schulabsentismus

Auch das Staatliche Schulamt Mannheim bestätigt, dass Schulabsentismus stets individuell sei (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 3f.). In dieser Passage sollen terminologische Differenzierungen, Äußerungsformen, die Prävalenz und Ursachen von Schulabsentismus erläutert werden.

Laut Thimm und Ricking gibt es für den Begriff Schulabsentismus keine einheitliche Definition. Auch hier werden Begriffe wie „Schulschwänzen, Schulverweigerung, Schulabwesenheit, Schulphobie“ und weitere synonym verwendet. Das einzige gemeinsame Merkmal liege in der körperlichen Abwesenheit des Betroffenen (vgl. Thimm/Ricking 2004, 45 zit. nach Fasshauer 2018, 6). Dennoch nähert sich Ricking einer Definition von Schulabsentismus und beschreibt es als ein „komplexes Phänomen mit vielfältigen Einflussfaktoren auf sozialer, schulischer und individueller Ebene“ (Ricking 2011, 1). Mögliche Einflussfaktoren wurden in den vorherigen Kapiteln bereits ausgeführt (vgl. Kapitel 3.1-3.4; 4.6.2-4.6.8). Zu welchem genauen Ausmaß jeder dieser Faktoren an schulaversivem Verhalten beteiligt ist, kann nicht beantwortet werden. Der Grund dafür ist die Komplexität des Phänomens sowie die fehlenden statistisch aussagekräftigen Erhebungen zu eben jenem Thema.

Das staatliche Schulamt Mannheim hingegen definiert Schulabsentismus als das „wiederholte Fernbleiben von der Schule“ (Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 4). Hierbei wird bewusst auf die Terme „Schulverweigerung“ und „Schulschwänzen“ verzichtet, da diese Absicht unterstellen (ebd., 4). Somit lässt der Begriff „Schulabsentismus“ Raum für

unfreiwilliges Fernbleiben von der Schule. In diesem Zusammenhang berichtet das Staatliche Schulamt Hessen von „Schulangst“ und „Schulphobie“, bei welchen die Schüler mit Wissen der Eltern der Schule fernbleiben (Staatliches Schulamt Hessen 2015, 7). Der Gegenpol, „Schulschwänzen“ stelle ein Fernbleiben ohne Wissen der Eltern dar (ebd., 8). Nach Ricking stellen „Schulschwänzen“, „angstbedingtes Meidungsverhalten“, Zurückhalten, „aktive und passive Verweigerung“ das Phänomen „Schulabsentismus dar“. Dabei seien Mischformen stets möglich (vgl. Ricking 2014, 28 zit. nach Fasshauer 2018, 8). Um einen Schlussstrich der Definitionsversuche zu ziehen berufen sich Thimm und Ricking auf Schulabsentismus als ein Fernbleiben von der Schule aus einem „nicht gesetzlich nicht vorhergesehenen Grund“, unabhängig von dem Wissen der Eltern (Thimm/Ricking 2004, 46 zit. nach Beltz 2012).

4.7.2 Äußerungsformen

Doch was wird unter den genannten Äußerungsformen „angstbedingtes Meidungsverhalten“, „Zurückhalten“ sowie „aktive und passive Verweigerung“ verstanden, welche neben dem „Schulschwänzen“ das Phänomen Schulabsentismus abbilden? Bei dem angstbedingten Meidungsverhalten geht es um das bewusste Fernbleiben von der Schule auf Grund von Angst. Beispiele hierfür können unter anderem die Mitschüler, die Lehrkraft oder Angstregime sein. Das Zurückhalten hingegen geschieht bewusst durch die Eltern, weil diese beispielsweise aus kulturellen Gründen nicht mit dem präsenten System konform gehen (vgl. Ricking 2011, 6). Die Distinktion „aktive Verweigerung“ und „passive Verweigerung“ macht sich in ihrer Ausprägung bemerkbar. Aktive Verweigerung stellt dabei das aktive Fernbleiben vom Unterricht dar. Passive Verweigerung bedeutet physische Anwesenheit, nicht aber Partizipation oder Aufpassen (vgl. Staatliches

Schulamt Mannheim 2018, 4, 7).

Dennoch wurden im Verlauf der Forschung zum Schulabsentismus noch zwei weitere Formen diskutiert: „Dropouts“ und „Unbeschulbarkeit“. Durchgesetzt haben sich diese bisher aber nicht. Von einem Dropout wird dann gesprochen, wenn ein Schüler die Schule ohne Abschluss und vor dem Ende der Schulpflicht verlässt. Stamm verweist in ihrer Untersuchung auf eine Dropout-Rate von 2,7% und einer pauschalen Anzahl von 5000 Dropouts pro Jahr (vgl. Stamm 2013, 30ff.). Zwischen 50% und 60% dieser seien allerdings „Wiedereinsteiger“ und nehmen die Schule wieder auf.

Von „Unbeschulbarkeit“ werde gesprochen, wenn ein Schüler zum Beispiel auf Grund von einem Verweis vom Unterricht ausgeschlossen werde. Schmitz und Ulmann warnen dabei vor der Gefahr, dass andere Schulen den Schüler bedingt durch die Verweise in seiner Akte nicht mehr aufnehmen könnten (vgl. Thimm 2000, 279 zit. nach Schmitz/Ulmann 2003, 6).

4.7.3 Prävalenz

In Bezug auf die Prävalenz von Schulabsentismus lassen sich widersprüchliche Angaben finden. Der Grund dafür ist, dass Schulabsentismus nicht statistisch erfasst und nachverfolgt wird. Demzufolge lassen sich je nach Studie, Ort und Betrachtungsmethode unterschiedliche Werte feststellen. Ricking, Schulze und Wittrock gehen von einer Rate von ungefähr ein Drittel aus, von welchen fünf Prozent der Betroffenen „massive Probleme mit dem regelmäßigen Schulbesuch“ haben (Ricking/Schulze/Wittrock 2009, 13 zit. nach Staatliches Schulamt Hessen 2015, 1). Das Staatliche Schulamt Mannheim hingegen schätzt diese Rate auf einen Wert zwischen fünf und zehn Prozent (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 3, 7). Nach Hofmann-Lun geht auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend von einer

ungefähren Rate von zehn Prozent aus. An den allgemeinbildenden Schulen pendle sich der Wert zwischen einem und zwei Prozent ein (vgl. Hofmann-Lun 2017, 3). Dunkake beruft sich auf eigene Recherchen und berichtet von 500.000 Schulschwänzen in Deutschland bei 12 Millionen Schulpflichtigen. Dennoch räumt sie ein, dass sich ihre Befunde auf Medien stützen und daher nicht repräsentativ sind (vgl. Dunkake 2018, 10). Jedoch gibt sie einen Einblick in die Kategorien „jemals geschwänzt“, „Schulverweigerung“ und „Schulverweigerung im Alter“. Demnach haben in der Hauptschule bereits 46,6% geschwänzt, auf dem Gymnasium jedoch „nur“ 30,2%. Auch in der „Schulverweigerung“ zeichnet sich ein ähnlicher Trend ab. Während die Hauptschule auf einen Durchschnitt von 14,5% kommt, liegt dieser mit 4,7% bei Schülern an Gymnasien deutlich geringer (vgl. ebd., 12). In Bezug auf das Alter, in welchem die Schulverweigerung beginnt, liegt der höchste Wert bei den 17 jährigen Schülern mit 20,2% (vgl. ebd., 13).

Andere Untersuchungen zeigen, dass dieses schulaversive Verhalten bereits in der Grundschule beginne (vgl. Beltz 2012). Eine mögliche Erklärung hierfür liefern die Grundängste von Kindern sowie die Risikofaktoren, welche bereits den Grundstein für schulängstliches Verhalten legen (vgl. Kap 2.5.2-2.5.5). Auch das Staatliche Schulamt Mannheim berichtet, dass Hauptschulen und Werkrealschulen sowie Sonderschulen und Gemeinschaftsschulen häufiger von schulaversivem Verhalten betroffen seien. Ein weiterer Einflussfaktor seien häufige Raumwechsel sowie große Schulen mit vielen Lehrkräften (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 7). Die Höchstwerte werden demnach in der achten und neunten Klasse erreicht und das Verhalten scheint sich im Alter von 13 Jahren zu verfestigen. Besonders oft abwesend seien Schüler, welche „strukturell benachteiligt“ seien oder „schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt“ hätten (ebd., 7). Nach Thimm erhöhe sich die Prävalenz durch den elterlichen Erziehungsstil, schulaversives Verhalten des sozialen Umfelds, die soziale Ausgeschlossenheit und an der erfahrenen Gegenwehr innerhalb der Schule (vgl. Thimm 2000 zit. nach Beltz 2012).

Insgesamt lässt sich in Bezug auf die Prävalenz sagen, dass keine Studie genaue Aussagen über eben jene treffen kann, da diese nicht statistisch erfasst wird. Dennoch zeichnet sich der Trend ab, dass besonders Hauptschulen und

Sonderschulen verstärkt mit dieser Problematik konfrontiert sind. Dennoch mahnt Stamm an, dass Schulabsentismus in allen Zweigen vorkomme und längst nicht nur ein Problem der niedrigeren Schulzweigen sei (vgl. Stamm 2013, 30ff.). So zeigt sie zum Beispiel in Bezug auf Dropouts, dass lediglich 9% von ihnen aus einer „bildungsfernen Schicht“ kommen, 26% jedoch aus einer sehr privilegierten Herkunft (vgl. ebd., 30). Ein möglicher Erklärungsansatz dafür ist, dass besonders unterprivilegierte Menschen aus dieser Situation entfliehen möchten und Bildung dafür als ihre einzige Chance wahrnehmen.

4.7.4 Ursachen

Die Ursachen sind das Herzstück des Schulabsentismus und sind so individuell wie er selbst. Dieser Aspekt lässt sich auch bei den jeweiligen Darstellungen feststellen.

Das Staatliche Schulamt Mannheim zeigt auf, dass die Ursachen keineswegs nur auf eine „Null-Bock-Haltung“ zurückzuführen seien, sondern vielmehr ein Hilferuf an Lehrer und Eltern darstellen (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 5). Gleichzeitig mahnt es an, dass die frühen Erkennungszeichnen wie einmaliges Fehlen, Stören im Unterricht, passive Verweigerung oder aktives Fernbleiben zumeist unbeachtet blieben (vgl. Fasshauer 2018, 20ff. ebd., 4). Selbst bei vollständig schulaversivem Verhalten erfolgte in über 50% der Fälle keine Sanktion (vgl. Dunkake 2018, 25).

Dennoch lassen sich in ihnen viele Parallelen zu Angstregimen finden, sodass eine bedeutsame Relation zwischen Angstregime und Schulabsentismus vermutet werden kann. Beispielsweise gaben 20,8% der Befragten Schüler an, ihr schulaversives Verhalten liege in der Lehrkraft begründet (vgl. Dunkake 2018, 17). Dabei ist davon auszugehen, dass dies nicht nur in „schlechtem Unterricht“ begründbar ist. Bei einer Befragung von 300 Jugendlichen durch

Schreiber-Kittl und Schröpfer war die Lehrkraft mit 59% der Hauptgrund für schulaversives Verhalten (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 15 zit. nach Hofmann-Lun 2017, 7). Dies könnte bedeuten, dass der „Hauptgrund Lehrer“ rückläufig ist, jedoch mit über 20% längst nicht marginal vernachlässigt werden kann. Dieses Ergebnis könnte ein Resultat des vermehrten angstfreien Lernens sein, welches als Zielsetzung in der Schule dient.

Eine primäre Ursache sieht Löhle in intensivem Stress, welcher anders nicht bewältigt werden könne (vgl. Löhle 2005, 52ff.). Das Staatliche Schulamt Hessen nennt noch mangelnde eigene Zukunftsperspektiven sowie Delinquenz und Schulunlust durch ein ungenügendes Elternhaus (vgl. Staatliches Schulamt Hessen 2015, 8). Das Staatliche Schulamt Mannheim geht hingegen auf bereits beschriebene Risikofaktoren ein. Demnach erfolge schulaversives Verhalten durch Prüfungsangst, das Schulklima, die Lehrer, Mobbing sowie die Angst vor einer Trennung von der Bezugsperson (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 6). Auf die genaue Rolle der Bezugsperson wurde in Kapitel 3.1 bereits eingegangen (vgl. Kapitel 3.1). Ricking führt alle diese Gründe auf eine Überforderung sowie viele Misserfolge zurück, welche den Selbstwert senken und Hoffnungslosigkeit fördern (vgl. Ricking 2011, 3). Dennoch mahnt er an, dass je länger schulaversives Verhalten andauere, desto schwerer werde ein Wiedereinstieg (vgl. ebd., 4). Versucht ein schulaversiver Schüler den Wiedereinstieg jedoch, werde dies weder von Mitschülern noch von der Lehrkraft honoriert, sodass keinerlei Anreize geschaffen werden (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 109 zit. nach Schmitz/Ulmann 2003, 11).

Insgesamt gesehen fasst Thimm alle Ursachen in fünf Kategorien zusammen. Die erste Kategorie befasst sich mit Leistungsmisserfolgen aller Art, welche zu sukzessiver Unlust führen. Die zweite Ursachenkategorie beschreiben soziokulturelle Lebenssituationen, welche nicht mit der Schule übereinstimmen. Hierfür gebe es den häufig genannten Satz „Das brauche ich in meinem Leben nie wieder!“. Die dritte Ursachenkategorie beschäftigt sich mit schweren Familienproblemen wie Scheidung, Tod oder Arbeitslosigkeit. Solche schwerwiegenden plötzlichen Veränderungen können Schüler aus der Bahn werfen und somit sehr schnell in schulaversivem Verhalten münden. Die vierte Ursachenkategorie setzt sich mit dem Rebellieren gegen das Elternhaus

auseinander. Je mehr Druck dabei ausgeübt werde, desto stärker werde das Kind protestieren und absichtlich nicht mehr zur Schule gehen. Die finale Ursachenkategorie lehnt sich an Rickings Aussage zu Mischformen an. Auch sie geht davon aus, dass eine Kombination der anderen vier Ursachenkategorien zu schulaversivem Verhalten führen könne (vgl. Ricking 2014, 28 zit. nach Fasshauer 2018, 8; Thimm o.J).

4.7.5 Was sagt schulaversives Verhalten über Angstregime aus?

Schulaversives Verhalten und Angstregime zeigen einige Korrelationen. Dennoch muss klargestellt werden, dass Angstregime nicht ausschließlich der Grund für schulaversives Verhalten sind. Dennoch sind Kämpfe um Anerkennung nicht nur in der Schule, sondern auch besonders im Elternhaus häufiger Ursprung dieser Problematik. Durch die verlorenen Kämpfe um Anerkennung in diesen wichtigen Bereichen kommt es zu einer Einschränkung der persönlichen Entfaltung, welche sich schlussendlich in Unsicherheit und Angst äußert. Auch die Befragungen haben gezeigt, dass die Lehrkraft immer zu sehr hohen Anteilen Auslöser beziehungsweise Grund für schulaversives Verhalten ist. Angstregime folgen einer „erlernten Autorität“. Die Lehrkraft diktiert, die Schüler müssen hören. Dieses „ausgeliefert sein“ stellt letztendlich einen wesentlichen Grund für Schulabsentismus dar. Warum Lehrkräfte sich dieses Mediums bedienen, soll Gegenstand des nächsten Abschnitts sein.

4.8.1 Auch Lehrkräfte haben Angst – Warum erstellen sie Angstregime?

Dennoch lohnt es sich auch einen Blick auf die andere Seite des Geschehens zu werfen. In den vorherigen Kapiteln wurde stets davon ausgegangen, dass die Schüler die Leidtragenden eines Angstregimes sind. Lehrkräfte fungieren in diesen als Angstherrscher. Dennoch wurden die Ursachen zur Erstellung eines Angstregimes seitens der Lehrkraft bisher nicht beleuchtet.

Auf Lehrkräfte prasseln eine Vielzahl von Eindrücke ein, sobald sie anfangen zu unterrichten. Die Lehrkraft ist in das System „Schule“ integriert, der Direktor erteilt Weisungen, das Kollegium macht Vorschläge, die Eltern der Schüler beschweren sich und dann gibt es noch die Schüler selbst. Das sind nur ein paar Beispiele von Interaktionspartnern, die eine Lehrkraft „bedienen“ muss. Dabei wird jedoch nicht in Betracht gezogen, dass auch Lehrkräfte nur Menschen sind und ebenso Angst vor verschiedenen Situationen haben. Häufig werden Lehrerängste verharmlost oder gar tabuisiert, da ängstliche Lehrer nicht in das gesellschaftliche Bild der Lehrerrolle passen (vgl. Winkel 2008, 1). Aus diesem Grund wird die Angst des Lehrers vor dem Schüler als ein „blinder Fleck“ bezeichnet (vgl. Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5). Dabei stellte Hicks bereits 1934 fest, dass 34% der untersuchten 600 Lehrer übermäßige Nervosität zeigen und 11% sogar an Nervenzusammenbrüchen leiden (vgl. Hicks 1934 zit. nach Lukesch 2007, 5). „Der erfolgreiche Lehrer ist tüchtig, gerecht, streng, geschickt. Mit seinem Auftreten verbindet man Würde, Überlegenheit, Unbestechlichkeit und Autorität. Kurz: Lehrer haben keine Angst! Wir müssten korrigieren: Lehrer haben keine Angst zu haben. Den ängstlichen Lehrer kann man sich einfach nicht vorstellen [...]“ (Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5). Demgegenüber wird der ängstliche Lehrer als jemand gesehen, der „versagt“ und „seinen Beruf verfehlt hat“ (ebd.). Zeigt ein Lehrer doch Angst, so wird dieser indirekt bestraft. „Die Kollegen schneiden und etikettieren ihn, die Schüler interpretieren seine Menschlichkeit als

Schwäche; die Eltern pochen auf mehr Leistung“ (ebd.).

Die Konsequenz dessen ist, dass Lehrerängste tabuisiert werden und es damit keine allgemeine Definition von Lehrerangst gibt (vgl. Winkel 2008, 1). Dennoch sorgt ein Schweigen über dieses Thema keineswegs zu seiner Beseitigung. Die Lehrkraft gerät unter immer mehr Druck und leidet selbst unter Angst. Hilfe bekommt sie keine. Das hat sich nach Lukesch auch bis heute demnach nicht verändert. Demnach gäbe es zumeist nur Ratschläge wie „sich nicht ängstigen zu lassen“, welche der Angst keinesfalls vorbeugen (Lukesch 2007, 13f.). Was ist die Konsequenz? Sie bedienen sich der wenigen Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen und lassen Angstregime entstehen, in welchen sie die Kontrolle über die Situation besitzen. Die Lehrkraft versucht, der „Inhaber von Prüfungs- und Sanktionsgewalt“ zu werden und so den gesellschaftlichen Rollenerwartungen zu folgen (Volkamer 1980, 377). Darin zu versagen entwickle „eine Angst, die sowohl seine individuelle Arbeits– und Genussfähigkeit beeinträchtigt als auch zu Störungen der unterrichtlichen Interaktion führen kann“ (ebd.).

Gudjons gibt das Beispiel eines Lehrers, welches viele Dimensionen der Lehrerangst umfasst. Er nennt, „Angst zum Beispiel vor dem schwierigen Schüler, vor einer bestimmten Klasse, mit der einer nicht fertig wird, aber auch Angst vor den Eltern auf dem Elternabend, die die eigenen pädagogischen Prinzipien oder den Unterricht kritisieren, Angst aufgrund der mitgebrachten Vorstellungen von der notwendigen hohen Qualität des eigenen Unterrichts, Angst vor den Kollegen, die hinter dem Rücken reden, aber auch Angst davor, unsere pädagogischen Überzeugungen in den äußeren Zwängen der Institution Schule zu verlieren“ (Gudjons 1993, 193). Hierbei wird ersichtlich, dass viele der genannten Angstquellen keinerlei Beachtung finden. Die Kritik des eigenen Unterrichts oder auch die Angst vor den Eltern und Elternabenden werden zumeist als „selbstverständlich nicht vorhanden“ vorausgesetzt.

Ein Lehrer, der dennoch Angst vor seiner Klasse hat, wird misstrauischer und ist von Kontrollsucht und Verachtung geleitet (vgl. Winkel 2008, 15). Damit einher geht eine niedrige Toleranzschwelle in Bezug auf Fehlverhalten. Damit soll garantiert werden, dass der Klasse möglichst wenig Spielraum eingeräumt wird. Dementsprechend zeigen sie selbst weniger

„soziale Orientierung und Aufgeschlossenheit“ in Bezug auf neue Themen oder abweichendes Verhalten, welches den Unterricht durchaus bereichern könnte (ebd., 16). Eher tendieren sie dazu, sich exakt an gegebenen Regeln zu orientieren und „autoritärer Unterwürfigkeit“ zu fordern. Dementsprechend neigen „stark belastete Lehrer […] zu Verhaltensweisen wie Resignation oder Vermeidung [...]“ (ebd., 16).

Bedingt durch die Tabuisierung des Themas Lehrerangst gibt es keine fest definierten Formen. Schwarzer unterscheidet dabei die drei Formen Existenzangst (körperliche Gewalt), Leistungsangst (bin ich gut genug?) und soziale Angst (Nichtbeherrschen von Situationen) (vgl. Schwarzer 2000, 105ff.). Winkel hingegen unterscheidet neun Formen.

Diese sind:

1. Versagensangst
2. Existenzangst
3. Konfliktangst
4. Trennungsangst
5. Herrschaftsangst
6. Personenangst
7. Strafangst (Angst vor Mobbing)
8. Unbewusste Angst (Vor eigener Emotionalität)
9. Neurotische Angst (Angst vor der Angst) (Winkel 1980 zit. nach Winkel 2008, 7f.).

Mit Blick auf die bereits genannten Ängste wird ersichtlich, dass Lehrerängste weit mehr umfassen als den bloßen Unterricht und dessen Vorbereitung. Nicht selten haben Lehrkräfte eigene Probleme, mit denen sie zusätzlich umgehen müssen. Aus einer Kombination dieser Ängste lässt sich der Grund ableiten, aus welchem Lehrkräfte zumeist zu Angstregimen greifen, wenn eine Klasse unkontrollierbar erscheint. Diese Angst vor der Unkontrollierbarkeit macht Steiner deutlich und zeigt neben Winkels Ängsten noch die Kompetenzangst, die Autoritätsangst, die Gerechtigkeitsangst, die Konkurrenzangst sowie die Innovationsangst auf (vgl. Steiner 2009, 37ff.). Dabei verweist Porsch darauf, dass diese Ängste besonders in der Zeit der „ersten Unterrichtserfahrungen“ auftreten, bei welchen der eigene Unterrichtsstil zunächst gefunden werden

müsse (Porsch 2016, 397ff.). Besonders ausdrucksstark werden diese in Kombination mit der Angst, fachfremd unterrichten zu müssen (vgl. ebd., 402). Hierbei erläutert Porsch, dass in diesem Fall zumeist die Klasse unbekannt ist und auch das eigene Fachwissen nicht retten kann. Dadurch werden andere Ängste wie die Versagensangst oder die neurotische Angst gefördert, sodass es zu einer Hilflosigkeit der Lehrkraft kommen könne (vgl. ebd., 402ff.). Die größte Angst bei fachfremden Unterricht bestünde dabei in den Fächern Physik, Chemie, Politik und Musik. Das größte Zutrauen von fachfremden Unterricht ergab sich in den Fächern Deutsch, Sachunterricht, Sport und Religion (vgl. ebd., 403).

Diese Beispiele illustrieren nachdrücklich die Anzahl der Eindrücke und Erwartungen, die auf eine einzelne Lehrkraft einprasseln. Ein weiterer angstfördernder Aspekt liegt in dem „Nie-fertig-sein“. Lehrkräfte sind längst nicht mehr nur Wissensvermittler, sondern auch Psychologen, Pädagogen, Berater und Richter für alle anfallenden Situationen. Bezüglich der Qualität ihrer eigenen Arbeit bekommen sie jedoch keine Rückmeldung. Demzufolge kann es bei manchen Lehrertypen schneller zu einer Angstentwicklung kommen. Ipfling unterscheidet hierbei sechs Lehrertypen und verdeutlicht deren Angstentwicklung, bei welchen diese persönlichen Differenzen und die damit korrelierenden Angstausprägungen deutlich werden.

Die sechs Gruppen von Lehrern nach Ipfling 1974 zit. nach Winkel 2008, 7

Gruppe 1: nicht verunsichert → da sehr großes Selbstbewusstsein
Gruppe 2: nicht verunsichert → erkennt Fehler nicht und ist naiv
Gruppe 3: nicht verunsichert → mimt Harmonie und verdrängt Probleme

Gruppe 4: verunsichert → Attribuierung allerdings auf externe Faktoren
Gruppe 5: verunsichert → Attribuierung auf interne Faktoren
Gruppe 6 verunsichert → absolute Ueberforderung.

Bei den ersten drei Gruppen ist dabei ersichtlich, dass diese zwar nicht verunsichert sind, das aber auf einem verzerrten Wahrheitsempfinden fußt. Damit fehlt den ersten drei Gruppen eine essentielle Komponente, um eine gute Lehrkraft zu sein: Selbstreflexion. Einzig Gruppe drei ist ehrlich mit sich selbst und weiß, dass sie die Probleme nur verdrängt. Währenddessen sind die ersten beiden Gruppen noch einen Schritt zurück.

Die logische Schlussfolgerung dieser Verunsicherung der Gruppen vier bis sechs sei eine möglichst strenge Ader, um „Problemen“ vorzubeugen (vgl. ebd., 7). Dieser Problematik ist auch Katschnig auf den Grund gegangen. Sie berichtet in einer Studie, dass 66,5% der Lehrkräfte denken, sie besitzen nicht genug Kompetenz für den Lehrberuf (vgl. Katschnig 1998, 14). Dabei denken 15%, sie seien den bürokratischen Anforderungen nicht gewachsen. Eine weitere Quelle stellen gravierende Erlebnisse im Schulunterricht dar. Ebenfalls gaben 16,7% an, Meinungsverschiedenheiten bezüglich des Unterrichtsstils als Grund für eine mangelnde Begabung für den Lehrberuf zu sehen (vgl. ebd., 14f.).

Zwar ist Katschnigs Studie mehr als 20 Jahre alt, doch haben sich die Forderungen an die Lehrkraft eher erhöht statt gesenkt. Dennoch gibt sie einen sehr detaillierten Einblick in das Angstempfinden von Lehrern. Diese Hilflosigkeit bei Problemen und ihren damit verbundenen Ängsten zeichnet sich in Angstregimen ab. Letztlich zeigen diese nichts Anderes als eine Hilflosigkeit seitens der Lehrkraft, den eigenen Unterricht kreativ und abwechslungsreich durchzuführen. Auch Dauber und Döring-Seipel stellen 2013 fest, dass der „Anteil von Personen mit ernsten psychischen Gesundheitsproblemen in der untersuchten Lehrerpopulation sogar bei 30%“ lag (Dauber/Döring-Seipel 2013, 20). Damit wird ersichtlich, dass dieses Problem nach wie vor gegenwärtig ist. Ihre Ängste werden tabuisiert, verharmlost und nicht gehört. Der einzige Weg, den sie besonders bei schwierigen Klassen beschreiten können ist der Weg über erlernte Autorität. Nur so können sie ihrer Lehrerrolle schlussendlich gerecht werden, ohne ihr Gesicht zu verlieren.

4.8.2 Die Messung der Lehrerangst

Da die Studie von Katschnig schon sehr alt ist, möchte diese Arbeit etwas neuere Ergebnisse und Ansätze präsentieren, mit der sich Klarheit in das unbeleuchtete Thema „Lehrerangst“ bringen lässt. Konkret sollen hierbei die zwei gegenwärtigen Testmethoden LASI und LAST vorgestellt werden. Anschließend wird kurz auf die Angstbewältigung von Lehrkräften im Vergleich zu Lehramtsstudenten eingegangen werden.

Die erste Erfassungsmethode ist mit dem Lehrer-Angst- und Stressinventar (LASI). Dieser stellt eine zweiteilige Methode zur Erfassung der Prävalenz von Lehrerangst dar und zieht Vergleiche zwischen Referendaren (n = 438) und Lehrern (n= 309) (vgl. Lukesch/Stahl 2011a). Bei dieser Erfassungsmethode gibt die Testperson auf fünfstufigen Likert-Skalen an (1= sehr häufig; 5= nie), „in welchem Maße sie eine bestimmte Reaktion zeigen würde“ (Lukesch/Stahl 2011b). Die Ergebnisse werden dann in drei Kategorien zusammengefasst.

1. ängstliche Reaktionen
2. aggressive Reaktionen
3. sozial-integrative Reaktionen.

Im zweiten Teil der Studie (LASI 2) werden den Testpersonen 46 Aussagen über Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen in Bezug auf Unterrichtssituationen gestellt (vgl. ebd.). Diese werden dann erneut in acht Subskalen zusammengefasst. Diese umfassen Aufgeregtheit, Besorgtheit, externale Stabilisierung, internale Stabilisierung, soziale Unterstützung, soziale Abkapselung, Problemanalyse und Selbstbeschuldigung (vgl. ebd.).

Die zweite Methode der Angstmessung ist der „Lehrer Angst- und Stresstest“ (LAST) (Lukesch 2007, 3f.). In diesem werden Fragen gestellt und deren Reaktionen gemessen. Dabei gibt es ebenfalls Fragebögen. Der erste Fragebogen widmet sich in 50 Items der Angstauslösung. Der zweite Teil widmet sich der Angstreaktion, der Angststabilisierung und der Angstbewältigung (vgl. ebd., 3f.). Herausgefunden wurde unter anderem, dass

„Lehrer“ wesentlich häufiger der Traumberuf von Mädchen (22 nein, 70 ja) als bei Jungen (15 nein, 12 ja) ist (vgl. ebd., 22). Das Resultat dessen ist, dass weiblichen Lehrkräften bessere Coping-Strategien nachgesagt werden, da diese sich mehr mit dem Beruf identifizieren können. Eine zweite Komponente lässt sich in den Noten der Probanden finden. Herausgearbeitet wurde, dass die Coping-Strategien umso besser sind, je besser die Noten der Probanden sind (vgl. ebd., 23ff.).

Diese Aspekte spiegeln sich auch im Umgang mit der Angst wider. Im vorherigen Abschnitt konnte aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte aus Angst vor mangelnder Kompetenz Angstregime errichten. Die Ergebnisse des LAST unterstreichen diese Vermutung. Demnach sind ängstliche Personen aggressiver. Kompetente Personen finden häufiger positive Bewältigungsstrategien. Angst hingegen führe nur zu negativen Bewältigungsstrategien, zu welchen ein Angstregime definitiv zählt (vgl. ebd., 52f.).

Ein zu beachtender Kritikpunkt des LAST ist jedoch, dass die Unterschiede zwischen Lehrkräften und Studenten in ihm nicht integriert wurden. Jedoch zeigt Meißner auf, dass die Ängste bei Lehrkräften mit zunehmendem Alter abnehmen, da diese bereits ausreichend Berufserfahrung gesammelt haben (vgl. Preidel/Weikampf/Werhand 2009, 10). In den Ausführungen von Preidel, Weikampf und Werhand wurden jedoch gerade deshalb Unterschiede zwischen Lehrkräften und Lehramtsstudenten beleuchtet.

Sie konnten zum Beispiel feststellen, dass Lehramtsstudenten sozialintegrativer fungieren und ein höheres Berufsalter mit der sozialintegrativen Funktion entgegen der Voraussage negativ korreliert (vgl. ebd., 38). Konkret bedeutet das, dass langjährige Lehrer zwar grundsätzlich weniger Angst haben, dennoch auch deren Bereitschaft zur sozialintegrativen Bewältigung sinkt. Der angenomme Grund ist fehlende Lust zur Auseinandersetzung. Auf der anderen Seite werden Lehramtsstudenten nachdrücklich ermutigt, sich auszuprobieren und Lösungen für alle Probleme zu finden.

Zuletzt konnte konstatiert werden, dass beide Gruppen dennoch zu gleichen Teilen ängstlich auf Belastungssituationen reagieren. Dennoch wird

angemahnt, dass dieser Befund auf Grund einer zu geringen Teilnehmeranzahl nicht repräsentativ sei (vgl. ebd., 38f.).

Für Angstregime bedeuten diese Aspekte final, dass Lehramtsstudenten oder „frische Lehrer“ seltener zur Erschaffung von Angstregimen tendieren werden, da sie ihre sozialintegrative Funktion aktiv benutzten wollen. Ein Angstregime widerspräche diesem Konzept. Eine vollständige Lösung zur Vermeidung von Angstregimen könne nur dann gefunden werden, wenn Tabuisierung und Verharmlosung der Angst aufhören (vgl. Mayer 2017, 42).

4.9.1 Autoethnografie zu Angstregimen in der Schule und deren Auswirkungen

Beobachtungsnotiz: Der Kampf um Anerkennung, dessen Wandel und Stigma
Methodische Notiz:
Der Kampf um Anerkennung bietet eine weitere neue Sichtweise auf das Konzept „Angstregime“. Während sonst die Angst selbst im Fokus stand, stehen in diesem Konzept die soziologische Rollenkonzeption sowie die Gefühle der Betroffenen im Zentrum. Diese hängen mit der Identitätsfrage zusammen (vgl. Heil 2019, 82). Auch dieser Aspekt wird bei Mobbing selbst häufig vernachlässigt. Diese primär soziologische Perspektive beruht auf dem Konzept der „intersubjektiven Anerkennung“ (vgl. Honneth 1992, 11).
Die neue eröffnete Sichtweise macht sich in Bezug auf die emotionale Komponente von Mobbing bemerkbar. Auch gibt der Strukturwandel der Anerkennung gegenwärtige Trends sehr zielgerichtet wieder. Dies gilt zum Beispiel in Bezug auf die Kompensation der intersubjektiven Anerkennung mit Hilfe von Konsum (vgl. Voswinkel 2013, 121ff.). Tatsächlich ist es so, dass alle Arten von Angstregimen und ihren damit verbundenen Folgen lediglich

Kämpfe um Anerkennung darstellen. Die Schüler errichten sie, um angesagt zu sein und dafür bewundert zu werden. Die Lehrer errichten sie, um ihre eigenen Ängste zu verbergen. In anderen Kontexten wie Unternehmen werden sie errichtet, um Macht und Kontrolle auszuüben. Auch die genauen Gründe können je nach Kontext variieren. Dennoch wird auch hier abermals deutlich, dass diese nur zum Zusammenhalten eines rigiden Systems dienen und undemokratisch aufgebaut sind. In allen Fällen wird das Opfer „neutralisiert". Ihm wird die Schuld gegeben, „anders" zu sein und unrechtes Verhalten damit zu „verdienen" (Günther 2013, 190ff.)

Häufig ist es im schulischen Rahmen der Fall, dass materielle Güter wie Markenkleidung dazu genutzt werden, einen Standard zu etablieren. Wer diesem Standard nicht gerecht wird, wird häufig Opfer von sozialer Exklusion beziehungsweise Stigmata. Dieser Auffassung folgt auch Voswinkel. Er mahnt dennoch den trügerischen Schein dieses Konsumverhaltens an. Auch Markenkleidung helfe gegen Stigmatisierung nur rudimentär (vgl. Voswinkel 2013, 121, 147ff.). Unter anderem war dieses Motiv auch zu meiner Schulzeit dominant. Da ich nicht ausschließlich Markenkleidung von Hollister oder anderen angesagten Marken getragen habe, wurde ich des Öfteren Ziel von hämischen Kommentaren und Gelächter. Auch soziale Exklusion „Du bist zu arm" war ein häufiges Thema. Ich bin sehr bescheiden erzogen worden, wodurch Markenkleidung für mich zu keiner Zeit einen hohen Stellenwert hatte. Ich hätte sie mir durchaus leisten können, doch wollte ich nicht für ein Oberteil einer angesagten Marke 50 Euro oder mehr ausgeben. Lieber habe ich mir günstigere Kleidung gekauft, die sich nicht wesentlich von der Markenkleidung unterschieden hat, jedoch nur einen Bruchteil des Geldes gekostet hat.

Da die Ausgrenzung nicht aufhörte, habe ich mich dem sozialen Druck schlussendlich gebeugt und mir auch einige Kleidungsstücke von angesagten Marken wie Hollister zugelegt. Dennoch haben die hämischen Kommentare nach wie vor nicht aufgehört. Dann durfte ich mir Phrasen wie „Die hast du doch sicherlich geklaut" anhören. Goffman fasst diese Thematik als „Stigma" zusammen. Sobald eine Person stigmatisiert wurde, ist ein Ausbruch aus diesem beinahe unmöglich (vgl. Goffman 1975, 13). Im Grunde beschreibt ein

Stigma nichts anderes als ein nach konventionellen Richtlinien abweichendes Verhalten jeglicher Art. Für Angstregime hat diese Thematik auch zentrale Bedeutung. Es lässt sich ableiten, dass ein Angstregime auch dann weiterbesteht, wenn dessen eigentliches „Stigma“ gebrochen wurde. Scheinbar kommt es eher zu einer Erstarkung des Stigma. Auch zeigt er nach Honneth den aussichtslosen Kampf um Anerkennung, sollte dieser „verloren“ sein. Diese Werke geben einen Einblick in die grundlegende Thematik, die so offensichtlich scheint, dass sie zumeist keine Beachtung erfährt. Damit zeigen sie einerseits die Befürchtung auf, dass sie nicht wahrgenommen werden, ermöglichen andererseits aber auch Präventionsstrategien durch ihre konkrete Adressierung.

Beobachtungsnotiz: Leistungsangst

Methodische Notiz

Kämpfe um Anerkennung lassen sich in allen Lebensbereichen finden und sind nicht nur in der Schule anzutreffen. Dennoch erklären sie abseits von schulaversivem Verhalten ängstliches Verhalten in der Schule. In meinem vorherigen Beispiel kam mir bedingt durch meine Kleidung keine intersubjektive Anerkennung zu. Vielmehr weitete sich die soziale Exklusion auch auf andere Bereiche wie Gewicht und Frisur aus. Folgen dieses Verhaltens können Prüfungsangst, Leistungsangst und Schulangst sein. Eine für mich sehr prägende autoethnografische Szene zu dieser Thematik wird es im nächsten Kapitel geben.

Die Leistungsangst ist dabei die erste unterscheidbare Angst in der Schule. Sie wird dadurch ausgelöst, dass eine Leistungssituation als selbstbedrohlich eingeschätzt werde (vgl. Sörensen 1992, 70). Dabei bezieht sich diese Bedrohung auf die „Reportoire-Unsicherheit“ (Rost/Schermer 1987, 21). Diese gibt an, dass die betroffene Person nicht die Ressourcen zur Verfügung hat, eine Leistungssituation zu bewältigen. Meine Hoffnung in Bezug auf die Dissertation ist, dass ein genauerer Einblick in die einzelnen Themenbereiche gegeben werden kann. Meine Befürchtung ist jedoch, dass es

zu dieser Thematik nur begrenzt empirische Befunde gibt. Speziell im Feld der Prävalenz können häufig keine Angaben gemacht werden, da die betroffenen Phänomene statistisch nicht erfasst werden.

Dass solche Situationen in der Schule auftreten ist beinahe unausweichlich. Spätestens dann, wenn ein Thema nicht richtig verstanden ist oder das Fach grundsätzlich stete Besorgnis in einer Person auslöst. Hierbei ist jedoch die Verbindung interessant, dass der elterliche Druck und somit der Erziehungsstil auch die Leistungsangst beeinflussen. Damit lässt sich auch die These wagen, dass Schulangst, welche zumeist synonym mit Leistungsangst und Prüfungsangst verwendet wird, eine Grundform der Angst bei Kindern ist. Ich wurde in dieser Beziehung sehr antiautoritär erzogen. Das Wichtigste war, dass ich mir Mühe gebe und mein Bestes versuche. Demzufolge war Familie bei mir nie ein Risikofaktor, welcher solche Ängste begünstigt oder gar gefördert hätte.

Dennoch trägt auch die intersubjektive Anerkennung seitens der Lehrer und Mitschüler dazu bei, ob und in welchem Maße Leistungsangst auftritt. Meine Hoffnung in Bezug auf diese Arbeit besteht darin, die Tragweite dieser Faktoren in Bezug auf die einzelnen Ängste zu erforschen und diese mit dem Schulabsentismus zu verbinden. Diese Verbindung ermöglicht es mir für meine spätere Lehrtätigkeit, holistischer auf diese Themen blicken zu können. Auch die Aufarbeitung einzelner Erlebnisse kann in der Reflexion helfen, zukünftige Generationen vor diesen Erfahrungen zu bewahren. Dementsprechend ist es essentiell, diese Ängste zu beleuchten. Die Insuffizienzangst, nicht zu genügen, ist dabei ein grundsätzliches Problem in der Schule. Dies zeigt sich nicht nur in Bezug auf die Noten, sondern auch in Verbindung mit dem sozialen Umgang. Wenn eine Person dem sozialen Umfeld nicht „genügt“, sind Konflikte die Folge. Da Menschen allerdings den Drang haben, für die eigene Person Anerkennung zu erfahren, ist dieser Kampf um Anerkennung unendlich. Mein Fazit aus diesen Erkenntnissen ist, dass ein Angstregime erst entstehen kann, wenn die intersubjektive Anerkennung verwehrt wird.

Auch hier muss der Lösungsansatz „Handeln“ heißen. Durch Kommunikation und Hilfsangebote kann erreichen werden, dass Betroffene besser mit der Situation umgehen können. Sobald sich das Opfer einer

Situation nicht mehr alleine ausgesetzt fühlt, wird das einen abschwächende Wirkung auf schulische Ängste haben. Meine Hoffnungen haben sich insofern bestätigt, als dass es für Leistungsangst keine genauen Fallzahlen gibt. Dieser Themenbereich sollte von der Forschung zukünftig stärker beleuchtet werden, um die Relevanz dieses Themas zu verdeutlichen. Ansonsten ist meine Befürchtung, dass der Leistungsangst nicht die Bedeutung zukommt, die sie verdient. Folgen daraus zeichnen sich in fehlenden Handlungsperspektiven ab.

Beobachtungsnotiz: Prüfungsangst

Methodische Notiz

Schwer abzugrenzen von der Leistungsangst ist die Prüfungsangst. Dennoch möchte ich etwas mehr Licht in die Unterschiedlichkeit der einzelnen Ängste bringen. Zwar werden diese nach wie vor zumeist synonym verwendet, doch ließ sich während der Forschung ein Trend feststellen. Demnach ist Prüfungsangst wie der Name vermuten lässt nur auf Prüfungen bezogen. Leistungsangst muss nicht zwangsläufig in Verbindung mit einer Prüfungssituation auftreten. Dennoch scheint genau dieser Aspekt ein Grund dafür zu sein, dass diese Themen oft nur marginal beleuchtet werden. Besonders im schulischen Kontext werden sie gerne ignoriert. Preiser geht zunächst davon aus, dass eine solche Situation die Leistung immer schmälert und mit den bereits ausgeführten physischen und psychischen Stressreaktionen einhergeht (vgl. Preiser 2003, 221).

Meine Hoffnung im Kontext dieser Arbeit ist eine genauere Darstellung dieses Phänomens. Zum Beispiel zeigt Sarason auf, dass in Bezug auf Prüfungsangst erneut den Eltern eine wichtige Stelle zukomme (vgl. Sarason 1960, 13 zit. nach Schell 1972, 19). Die Lehrkraft übernehme demnach die Rolle der Eltern innerhalb der Schule. Die Problematik daran ist, dass dieser Punkt bereits die unterschiedliche Wirkung auf Angstregime erklärt. Sind Eltern sehr streng, wird dieses Bild automatisch auf die Lehrkraft übertragen. Die Befürchtung daran ist, dass Prüfungsangst häufig ohne validen Grund innerhalb der Schule entsteht. Vielmehr stellt sie nur ein Resultat der

häuslichen Erziehung dar. Dennoch zeigt es gleichzeitig auf, wie wichtig eine angstfreie Erziehung ist. Diese Einstellung teilt Sarason und äußert, dass eine Prüfung „eine Wiederholung von Erfahrungen in psychologisch oder zwischenmenschlich ähnlichen Situationen im Elternhaus vor dem Schuleintritt“ ist (ebd., 18).

Meine Hoffnung war ebenfalls, neben externen Faktoren auch interne Faktoren beleuchten zu können. Schließlich kann Prüfungsangst nicht nur ein Resultat der Erziehung sein. Dabei zeigt Bandura interne Komponenten von Prüfungsangst auf. Nach ihm spielen bei einer solchen die Ergebniserwartung sowie die Selbstwirksamkeitserwartung eine große Rolle (vgl. Bandura 1977, 193). Hierbei konnte ich weitere Parallelen zu meiner eigenen Schulzeit finden. Wann immer Sätze wie „Ich brauche für die Prüfung sowieso nicht lernen, da ich ohnehin nicht bestehen werde“ oder „Es ist egal wie gut mein Referat ist, der Lehrer hasst mich sowieso“ fielen, zeigte sich exakt das von Bandura beschriebene Modell. Diese Komponente zeigen Hoffnungslosigkeit und fehlenden Glaube an sich selbst. Eltern können hierbei noch als ein verstärkender Faktor wirken, doch findet dieses Denken in der Person selbst statt. Oftmals waren solche Sätze auf Lehrkräfte bezogen, die sehr streng waren und sich für die Schüler selbst auch nicht interessiert haben. Wäre das anders gewesen, hätten einige Schüler mit Sicherheit versucht, mit der Lehrkraft zu reden. Die Folge dieser inneren Hoffnungslosigkeit war Prüfungsangst.

Diese Erkenntnis war bei mir zentral, da sie auch Aufschluss über Angstregime selbst gibt. Eine Lehrkraft muss Schüler nicht zwangsläufig unterjochen, um ein Angstregime zu errichten. Die Benotung selbst, die Art der Lehrkraft und die damit verbundene Hilflosigkeit reichen dafür aus. Es bildet sich ein Teufelskreis, dem die Schüler bedingt durch ihre Schulpflicht nicht entkommen können. Meine Befürchtung hat sich allerdings auch bewahrheitet, dass es keine aussagekräftigen Angaben zur Prüfungsangst gibt. Wenn überhaupt gibt es Schätzungen auf Basis von Umfragen. Das führt unweigerlich dazu, dass das Thema zwar dominant vorhanden ist, jedoch keine Beachtung findet. Handlungsmöglichkeiten können nur dann erfolgen, wenn auch die Lehrerseite für dieses Problem sensibilisiert ist und gemeinsam an

einer Lösung gearbeitet wird. Da allerdings die Einstellung „Stell dich nicht so an“ erfahrungsgemäß dominiert, sind Schüler hier oftmals auf verlorenem Posten. Einige Beispiele davon habe ich bereits in den Kapiteln gegeben und es sollen weitere in dem autoethnografischen Kapitel folgen. Ursächlich dafür ist nicht zuletzt auch die Institution Schule selbst, welche die Überleitung zur Schulangst bilden.

Beobachtungsnotiz Schulangst

Methodische Notiz

Meine Hoffnung in Bezug auf die Schulangst war, einen holistischen Blick auf das Thema zu ermöglichen. In der Mehrzahl der akademischen Werke gibt es lediglich „Schulangst“. Prüfungsangst und Leistungsangst werden zumeist nicht unterschieden. Während Leistungsangst und Prüfungsangst primär das Auftreten und die Verbindung zu den Risikofaktoren sowie deren Symptomatik darstellen sollte, wird das Kapitel Schulangst einen weitreichenderen Blick auf diese Problematik einnehmen. Zum Beispiel sollte in Bezug auf Schulangst auch die Institution Schule als Angstfaktor selbst beleuchtet werden. Zuvor wurden stets die Eltern, die Lehrkraft und auch die Schüler als mögliche Ursachen beschrieben. Auch bei Schulangst wird zumeist von „Angst vor der Schule“ ausgegangen. Diese wird jedoch nicht mit der Institution assoziiert, sondern mit ihren Mitgliedern. Ebenfalls hatte ich die Hoffnung, zumindest zu dem Thema Schulangst exakte Prävalenz zu finden.

Dennoch wurde die unterschwellige Befürchtung wahr, dass es auch für Schulangst keine genauen Auftretenswahrscheinlichkeiten gibt. Dies läge an unterschiedlichen Messmethoden. Henrich schätzt diese Quote zum Beispiel auf 41%, Doblhofer auf lediglich 20% (vgl. Doblhofer o.J; Henrich 1967 zit. nach Schell 1972, 17). Andere Quellen zeigen ebenfalls Werte zwischen 15% und 50%.

Die Ursachen seien dabei so individuell wie die Schulangst selbst. Laut Rieder und Schenk-Danzinger ist der autoritäre Führungsstil der Hauptgrund,

nach Spandl seien es die fehlenden Individualisierungsmöglichkeiten (vgl. Rieder/ Schenk-Danzinger 2006, 238; Spandl 1979, 67). Dennoch trägt auch die Institution Schule selbst dazu bei. Melfsen und Walitza sehen die „Unüberschaubarkeit“ als Ursache (Melfsen/Walitza 2013, 63). Diesen Aspekt nennt auch Langenohl und attestiert eine „Uneinsehbarkeit von außen“ sowie eine „zwanghafte Mitgliedschaft“ (Langenohl 2008, 819ff). Auch in Bezug auf Angstregime selbst bestätigt das den bereits genannten Aspekt der „Hilflosigkeit“. Während zum Beispiel Sitzungen und Entscheidungen des Bundestages öffentlich sind, ist Unterricht dies nicht. Durch die fehlende Möglichkeit der Kontrolle und „Hilfe von außen“ kann schnell ein solcher Eindruck entstehen.

Dieser Aspekt ist sehr zentral für schulische Angstregime aller Art. Selbst wenn Schüler ihren Eltern solche Situationen schildern, haben die Eltern oftmals keinen Einfluss. Sie können sich zwar bei der Schulleitung oder der betreffenden Lehrkraft beschweren, doch sind sie im Unterricht dennoch nicht dabei. Da die Lehrkraft zumeist alleine unterrichtet, gibt es auch keine Kontrollinstanz. Sofern diese Problematik der Schulleitung jedoch wie in den Beispielen meiner autoethnografischen Szenen völlig gleich ist, wird ein Entgegenwirken beinahe unmöglich. Da die Lehrkraft diesen Unterrichtsstil auch weiterhin pflegen wird, ändert sich die Situation nicht. Dennoch wird dieser Diskurs meistens bereits an dem Punkt gebremst, an welchem die Schüler Angst vor einer schlechten Note oder dem Groll des Lehrers bedingt durch „petzen“ bekommen.

Das Faszinierende an dieser Thematik ist, dass Schüler diese Thematik ebenso kennen, jedoch nicht in dieser Komplexität denken. Auch ich habe früher lediglich sehr eindimensional zwischen „Der Lehrer mag uns, also wird es gute Noten geben“ und „Der Lehrer mag uns definitiv nicht, also wird das die reinste Hölle“ unterschieden. Dennoch können nur auf Basis von Aussagen wie „Der Lehrer ist streng“ oder „Der Lehrer mag uns nicht“ keine Hilfestellungen erfolgen. Diese Aussagen können zwar auch Angstregime meinen, doch bilden sie diese nicht semantisch ab.

Beobachtungsnotiz: Amtsautorität

Methodische Notiz

Die Amtsautorität ist vermutlich der wesentliche Grund für schulängstliches Verhalten. Dennoch muss Amtsautorität nicht zwangsläufig negativ sein. Ein gesundes Maß an Respekt vor der Lehrkraft ist ebenso eine Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht wie ein angstfreier Unterricht seitens der Lehrkraft. Dennoch schildert Esser bei dem Missbrauch von Amtsautorität eine „erlernte Autoritätsläubigkeit“ (Esser 1978, 69). Diese ließ sich auch in einigen Situationen beobachten. Die Klasse hinterfragte nichts mehr und setzte alles daran, nicht negativ aufzufallen. Die Angst vor den Konsequenzen war zu groß.

Eine neue Sichtweise auf diese Thematik eröffnet hingegen Kammler. Demnach ist ein Missbrauch der Amtsautorität Folge von fehlender Didaktik und eigener Unsicherheit (vgl. Kammler 2013, 103f.). Diese Perspektive blieb bisher gänzlich unbeleuchtet. Zwar wirkten die betroffenen Lehrkräfte keineswegs unsicher oder gar ängstlich, doch haben sie dies möglicherweise gut verborgen. Andernfalls hätte das Angstregime nicht bestehen können, da der Angstherrscher unglaubwürdig geworden wäre.

Dieser Aspekt ermöglicht auch einen neuen Blickwinkel auf Lösungsmöglichkeiten. Anstatt den Angstherrscher als Feind zu sehen könnte die Klasse auch ein anderes Unterrichtskonzept anbieten, das sie interessiert. Damit würde der Lehrkraft eine Alternative signalisiert werden, die ihre didaktische Kompetenz fördert und auch den Umgang mit der Klasse erleichtert. Diese Sichtweise greift auch Kahl auf und fordert ein Lernen,welches Freude bereite (vgl. Kahl 2004). Als Konsequenz dessen kann die Unsicherheit genommen werden, sodass kein Beteiligter mehr unter Angst leidet. Diese Schlussfolgerung ist nach meiner Ansicht sowohl entspannend als auch angstlindernd.

Beobachtungsnotiz: Schulangst und Gewalt

Methodische Notiz:

Speziell im Zeitalter der digitalen Medien ist die Ausübung von psychischer Gewalt über das Kommunikationsmedium „Internet“ und dessen sozialen Netzwerkseiten alltäglich. Meine primäre Hoffnung war, eine exakte Prävalenz ermitteln zu können, da Mobbing ein omnipräsentes Thema ist. Eine diesjährige Studie von Polity zeigt auf, dass die Prävalenz in diesem Kontext zwischen 25% und 75% variiert (vgl. Polity 2020, 6).

Damit ergibt sich gleichzeitig allerdings auch, dass das Thema Schulangst und Gewalt keinesfalls marginal ist. Oftmals fühlen sich Opfer alleine und schämen sich, wodurch es zu einer Tabuisierung kommt. Niemand möchte gerne darüber sprechen in der Schule fertig gemacht zu werden. Demnach ist das Thema sehr brisant. Meine Hoffnung ist jedoch, durch die präsentierten Ergebnisse einen offeneren Umgang mit dem Thema zu ermöglichen. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass Opfer sich mit dieser Problematik stets alleine fühlen. Dennoch zeigt die Prävalenz, dass dem nicht so ist. Auch ich habe damals aus Angst geschwiegen und das Angstregime hingenommen. Ich dachte mir „Selbst wenn ich etwas sage, wer soll mir denn helfen und was sollen sie tun? Schließlich sitze ich dann trotzdem wieder alleine im Unterricht.“ Auch während der Schulzeit habe ich bereits begonnen, diese Erlebnisse zu reflektieren und über diese Thematik zu sprechen.

Dennoch entfalten die Befunde eine angstnehmende Wirkung, da sie die These untermauern, mit dieser Problematik nicht alleine zu sein. Seitdem trainiere ich Kinder im Tischtennis und widme mich dieser Problematik. Nach dem Training fungiere ich oft als Seelsorger, da einige der Kinder ebenfalls Opfer von Mobbing sind. Da ich sie zu keiner Zeit gezwungen habe, mir etwas zu erzählen, kommen sie laut ihren eigenen Aussagen umso lieber zu mir. Zwar kann ich ihnen die Gewalt, welche sie in der Schule erfahren, nicht abnehmen, dennoch kann ich sie beraten. Des Öfteren erzähle ich auch von meinen eigenen Erfahrungen. Viele der Kinder sagen daher auch, dass ich sie sehr gut verstehe und sie deshalb gerne mit mir reden. In Bezug auf den schulischen

Kontext zeigt sich dadurch auch eine Handlungsalternative. Wenn jede Lehrkraft eine solche Rolle einnimmt, kann schulischer Gewalt in hohem Maße vorgebeugt werden. Es ist illusorisch zu denken, dass Mobbing dadurch komplett verschwindet, doch würde es einen erheblichen Teil dazu beitragen. Wird jedoch auch ein Angstregime seitens der Lehrkraft errichtet, kann dies unter Umständen den gegenteiligen Effekt erzeugen. Diese Thematik wird auch Gegenstand in einer autoethnografischen Szene sein.

Beobachtungsnotiz: Schulabsentismus

Methodische Notiz:

Alle in den vorherigen Kapiteln genannten Faktoren tragen zur Entwicklung von Schulangst bei. Die Konsequenz davon kann schulaversives Verhalten sein. Im Gegensatz zu den sonst sehr strengen Regeln berichtet Dunkake, dass in über 50% der Fälle keinerlei Sanktionen erfolgen (vgl. Dunkake 2018, 25). Diese Zahl hat meine Befürchtung bestätigt und trägt letztlich auch dazu bei, dass Schulangst und Schulabsentismus nicht thematisiert werden.

In Bezug auf die Prävalenz lässt sich leider auch in Bezug auf Schulabsentismus sagen, dass diese nicht statistisch erfasst wird und somit keine validen Zahlen existieren. Jedoch geht das Staatliche Schulamt Mannheim von einer Prävalenz zwischen 5% und 10% aus (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 3, 7). Auch diese Zahlen bedeuten, dass Schulabsentismus kein marginales Thema ist. Ein wichtiger Aspekt ist jedoch, dass diese Thematik alle Schichten betrifft und somit nicht als „Problem von … “ behandelt werden kann. Meine Hoffnung ist, diesem Thema höhere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Wenn Schüler die Schule schwänzen, geschieht dies in den meisten Fällen nicht aus Unlust. Trotz allem wird diese Thematik zumeist auf Unlust attribuiert. Durch eine konsequente Beleuchtung eines unbeachteten Themas soll es zukünftig dazu kommen, aussagekräftige Statistiken zu diesem Thema zu erstellen. Die Gründe des schulaversiven Verhaltens müssen zunächst nachvollzogen werden bevor eine Beschäftigung mit ihnen möglich ist. Werden

jedoch 50% der Betroffenen weder sanktioniert noch darauf angesprochen, erschwert dies die Auseinandersetzung immens.

Beobachtungsnotiz: Auch Lehrkräfte haben Angst

Methodische Notiz:

Eines der interessantesten Themen war der Blick über das Lehrerpult. Meine Hoffnung aus dem Einnehmen eines unterschiedlichen Blickwinkels war es, die auslösende Seite von Angstregimen besser zu verstehen. Lehrkräfte mussten in der Regel ein Studium sowie einige Praktika absolvieren. In diesen ist neben der fachlichen Komponente auch die soziale Komponente entscheidend. Besonders in den Praktika fragt sich jeder Student, ob dieser Studiengang wirklich das Richtige für die eigene Person sei. „Möchte ich diesen Beruf mein ganzes Leben ausüben?“ und „Macht mir die Arbeit mit Heranwachsenden überhaupt Spaß“ sind legitime Leitfragen während des Studiums.

Da die Lehrkräfte diese Fragen mit einem „Ja“ beantwortet haben, ist es sehr unwahrscheinlich, dass Angstregime aus „Ablehnung“ gegenüber Heranwachsenden in Betracht gezogen werden. Schlussendlich hat sich ein ebenso deprimierendes Ergebnis auf der anderen Seite des Lehrerpults ausmachen lassen. Die Ergebnisse waren für mich zu Teilen sehr überraschend. Durch Selbstreflexionen während des Verfassens dieser Arbeit kamen mir dazu einige Gedanken. Schlussendlich zeigt Winkel exakt diese problematischen Aspekte auf. Das Rollenbild eines Lehrers charakterisiert sich als „stark“, „autoritär“, „unverletzlich“ und „unbestechlich“. Ein ängstlicher Lehrer hingegen wird als ein „Berufsversager“ behandelt (vgl. Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5). Bedingt durch diesen Druck gilt Lehrerangst auch heute noch als ein blinder Fleck in der Forschung. Die Lehrkräfte versuchen selbst, ihre eigenen Ängste zu tabuisieren und zu verharmlosen, denn diese „passen einfach nicht in das Rollenbild“ (Winkel 2008, 1). Eine der wenigen Untersuchungen zu diesem Thema ist von Katschnig. Sie zeigt 1998 auf, dass 66,5% der Lehrkräfte denken, sie besäßen nicht genug Kompetenz für den

Lehrberuf (vgl. Katschnig 1998, 14).

Eltern, der Schulleiter, die Schüler, das Kultusministerium und Kollegen sind nur einige der Faktoren, denen sich Lehrer täglich ausgesetzt sehen. Dennoch rettet sie das nicht davor, in den Unterricht zu müssen. Auch die wenigen Ratschläge zum Umgang mit der Angst seien eher unproduktiv (vgl. Lukesch 2007, 13f.). Sich „einfach nicht ängstigen lassen“ ist keine probate Hilfe. Aus Angst eines Gesichtsverlusts schweigen sie. Dabei lässt sich hier eine Parallele zwischen Angstregimen von Schülern und solchen von Lehrern ziehen: Die Angst sich zu äußern. Der Spruch „Sie haben viel mehr Angst vor dir als du vor ihnen“ scheint plötzlich nicht mehr unwahrscheinlich. Die Problematik und auch meine Befürchtung in Bezug auf dieser Thematik ist, dass sich an der Tabuisierung der Lehrerangst nichts ändern wird. Nach wie vor unterliegen Lehrkräfte diesem Rollenbild. Gilt ein Lehrer nicht als „stark“ oder „autoritär“, könnten die Schüler diese Schwäche ausnutzen. Um dieser Lehrerangst vorzubeugen greifen sie zu diesen drastischen Maßnahmen. Bevor sie die Kontrolle über die Situation verlieren erdrücken sie diese förmlich. Dies mag auch der Grund für die erforschte „Methodenarmut“ (Innovationsangst) dieser Lehrkräfte sein (vgl. Steiner 2009, 37f.). Je freier der Unterricht, desto mehr Gefahr besteht, „die Kontrolle zu verlieren“.

Dennoch ergibt sich daraus meiner Ansicht nach auch eine Transzendierungsmöglichkeit. Aus meinen Praktika sowie meiner eigenen Schulzeit kann ich nur bestärken, dass Methodenvielfalt keineswegs zu einem Kontrollverlust führt. Lehrkräfte müssen einerseits über diese Problematik sprechen, denn sie sind in dieser Situation nicht alleine. Andererseits müssen sie sich in Methodenvielfalt üben. Besonders der Versuch wird meistens sehr von den Schülern honoriert. Bedingt durch diese Erfahrungen konnte ich für mich die Methode „so streng wie nötig“ ableiten, welche bisher in allen Klassen problemlos funktioniert hat. Einige Lehrkräfte versuchen dennoch, lediglich ein Muster auf alle Klassen anzuwenden. Dabei gibt es für einen gelingenden Unterricht kein „Meisterrezept“. Das vehemente Beharren auf ein solches signalisiert Unlust der Lehrkraft. Diese überträgt sich auch auf die Schüler. Wird die Lehrkraft dann strenger und greift zu Methoden wie Bloßstellung und Angstkonditionierung, entsteht ein Angstregime. Wichtig

dabei ist jedoch, dass der „Respekt“ vor der Lehrkraft hierbei nur scheinheilig existiert. Vielmehr handelt es sich dabei um „erlernte Unterwürfigkeit“ (Winkel 2008, 16).

Aus beiden Sichtweisen ergibt sich jeweils, dass Tabuisierung der größte Förderer von Angstregimen ist. Die „Angst“ vor dem Unbekannten und Unkontrollierbaren sorgt für Schweigen auf beiden Seiten. Die Schüler fürchten noch mehr Repressionen, die Lehrkräfte ihren Gesichtsverlust. Der Weg aus diesem „Sumpf“ muss daher über Kommunikation beschritten werden. Nur dann können die von Katschnig vorgestellten Werte behoben werden. Je einsamer sich der Betroffene mit der Problematik fühlt, desto hoffnungsloser erscheint die Situation.

Eine finale Hoffnung in diesem Themenkomplex war, einige Studien zu dem Bild der Lehrkraft innerhalb der Gesellschaft zu finden. Dennoch wurde diese Thematik nicht angesprochen. Nach wie vor werden Lehrer von einem signifikanten Teil der Gesellschaft als „faule Leute“ bezeichnet, „die um 13.00 Uhr Feierabend haben und im Grunde auch gar nicht wirklich arbeiten.“ Diese Sichtweise kommt von Halbexperten, die sich diese Meinung auf Basis von Stereotypen und eigenen Erinnerungen aus der Schulzeit gebildet haben. Dennoch sind Erfahrungen aus Sicht eines Schülers nicht mit den Erfahrungen aus der Sicht eines Lehrers zu vergleichen. Eine Lehrkraft hat wesentlich mehr Aufgaben als die Schüler „zu beschäftigen“. Sie muss für Ordnung sorgen, die Kontrolle über die Situation behalten, auf 30 Menschen gleichzeitig aufpassen und dabei nicht die Zeit aus den Augen verlieren. Zusätzlich muss sie mit Störungen umgehen und im besten Fall noch differenzieren. Demgegenüber sitzt ein Schüler im Klassenraum und denkt sich „Wann ist die Stunde endlich um? Englisch ist langweilig!“ Kein Wunder also, dass solch gefährliches Halbwissen einen negativen Einfluss auf das Berufsbild „Lehrer“ wirft. „Versagt“ eine Lehrkraft in dieser Aufgabe, wird sie von der Gesellschaft als „unfähig“ abgestempelt und stigmatisiert.

Angstregime erscheinen also als eine logische Konsequenz. Dennoch haben mir meine bisherigen Unterrichtserfahrungen durch die Praktika sowie meiner U+-Stelle gezeigt, dass Angstregime niemals eine Möglichkeit sein können und es auch nicht müssen. Sicherlich sind alle Klassen verschieden und

manche davon sicherlich auch nicht einfach, doch senden Methoden, welche Angstregime fördern, falsche Signale. Einerseits bestätigen sie das Vorurteil einer „unfähigen“ Lehrkraft, andererseits senken sie die Lernmotivation sowie die eigentliche Leistung (vgl. Kapitel 3.4). Der Ansatz besteht meiner Meinung nach darin, nicht verkrampft an diese Situation heranzutreten. Die Lösung der meisten Unterrichtsprobleme heißt nicht Angst, sondern Konsequenz und Transparenz. Gibt es einheitliche Regeln mit einheitlichen Konsequenzen, auf die sich alle Klassenmitglieder verständigt haben, gelingt ein angstfreies Klassenklima zumeist problemlos. Kritisch wird es lediglich dann, wenn einer dieser Aspekte nicht mehr gegeben ist. Wird Schüler A für etwas bestraft und Schüler B in der gleichen Situation nicht, erschafft dies Wut und Ungehorsam. Bei einer Lehrkraft während meines Praktikums fielen darauf hin auch Sätze wie „Warum soll ich denn hören? Ich werde doch eh bestraft, egal was ich mache“ oder „Wieso bekomme ich jetzt einen Eintrag und er nicht, obwohl er auch an seinem Handy spielt und Sie es auch gesehen haben?“

Der persönliche Nutzen dieser Autoethnografie ist für mich, dass ich mich mit diesem brisanten Thema bereits vor dem Start in das Berufsleben auseinandersetzen konnte. Die Aufarbeitung dieser bisher unbeleuchteten Thematik sowie ihre Reflexion lassen mich ihre Problematik, aber auch ihre Lösungsansätze erkennen. Im letzten Kapitel dieser Arbeit sollen diese Lösungsansätze Gegenstand sein.

4.10 Das Resümee und die Überleitung zum praktischen Teil

Regime sind historische Völkerkunde, die soziologisch untersucht werden können. Die Ethnographie gilt dabei als beschreibende Wissenschaft, die „historisch-vergleichbare Untersuchungen“ von Menschen und Völkern ermöglicht (Paal 2014, 33). Besonders die Autoethnografie ist eine geeignete Methode, um Regime von innen zu untersuchen. Die Autoethnografie bietet hierbei die Grundlage, Individualerfahrungen wissenschaftlich zu verwenden und somit Themen wie Angstregime, aber auch Regime generell, nachzuzeichnen. Dadurch können neben generalisierten Annahmen Einzelerfahrungen eingebracht werden, die Lesern einen „Zeitzeugenbericht“ bieten. Dies kann eine bloße historische Aufarbeitung eines Themas nur bedingt leisten.

Nicht nur wird dem Leser durch autoethnografische Forschung die Möglichkeit zur verstärkten Entwicklung von Empathie gegeben, doch wirkt der autoethnografische Prozess auch für den Autor als eine „Therapie“, welche einem geführten Tagebuch ähnelt. Dennoch ist Autoethnografie nicht gleich Autoethnografie. In der Forschung wird dabei zwischen „analytischer Autoethnografie“ und „evokativer Autoethnografie“ unterschieden. Unter analytischer Autoethnografie wird nach Geimer verstanden, „soziale Strukturen mit Hilfe eines Akteurs genauer zu untersuchen“ (Geimer 2011, 299ff.). Demgegenüber misst die evokative Autoethnografie den Emotionen einen hohen Stellenwert bei. Ellis und Bochner sprechen dabei von einem „Reflektieren mit allen Sinnen“ (vgl. Ellis/Bochner 2016, 9). Jedoch ist besonders die evokative Autoethnografie bedingt durch den Einbezug von Emotionen scharf in der Kritik. Die evokative Autoethnografie im Besonderen sieht sich mit der Kritik konfrontiert, dass „zu viele Emotionen den Weg zu einer reflektierten Analyse versperren, da Emotionen einen zu großen Platz einnehmen und das Ergebnis verfälschen können“ (Vyran 2006, 407). Trotz dessen scheint die Methode „evokative Autoethnografie“ besonders in Bezug auf (Angst-)regime eine geeignete Methode, da diese von allen Personen

unterschiedlich wahrgenommen werden.

Dabei bezeugt zum Beispiel Riemann, dass Angst stets „individuell ist“ (Riemann 2011, 11). Dadurch gebe es auch keine „allgemeine Definition“ von Angst (Prelle 2002, 8). Ein wichtiger Aspekt in der Erforschung von Angstregimen ist jedoch die strikte Trennung von „Angst“ und „Regime“. Die Angst bildet hierbei zwar die konstituierende Komponente des Angstregimes, doch sind beide Begriffe keinesfalls gleichzusetzen. Weiterhin konstatiert Riemann, dass die Individualität der Angst auf drei Faktoren zurückzuführen sei: die genetischen Anlagen, der körperlich-geistige Zustand und die persönliche Lebensgeschichte (vgl. Riemann 2011, 11ff.). Daraus ergibt sich ebenfalls die Individualität eines Angstregimes, da die konstituierende Komponente jeweils unterschiedlich wahrgenommen wird.

Den zweiten Teil des Begriffs „Angstregime“ bildet dabei der Terminus „Regime“. Dieses wird von Hartmann und Lauth et al. als eine bestimmte Regierungs– und Herrschaftsform charakterisiert (vgl. Hartmann 2015, 65f.; Lauth/Pickel/Pickel 2015, 28ff.). Die Angst hingegen als ein Gefühl der Beklemmung oder Bedrohung (vgl. Kapitel 2.4.4). Werden diese beiden Definitionen verbunden, kommt es näherungsweise zur Definition eines Angstregimes. Ein solches würde damit eine „Regierungs– und Herrschaftsform“ darstellen, welche mittels der Ausübung von Gefühlen der Beklemmung oder Bedrohung errichtet und aufrechterhalten wird. Auch damit wird erneut die Individualität eines Angstregimes unterstrichen, da die Angst stets die Variable in dieser Gleichung darstellt.

Angstregime können dabei überall auftreten. Allerdings gilt es zu beachten, dass solche Regime nicht zwangsläufig auf Weisungsbefugnis zurückzuführen sein müssen, sondern mehrere Regime beinahe unberührt voneinander koexistieren können. Diese „Teilregime“ verfolgen damit alle ihre eigenen Logiken. Ein Beispiel solcher Teilregime stellt Grandes Modell aus dem Jahr 2012 dar. In ihm wird aus der Governance-Perspektive dargestellt, dass Wirtschaft, Gesellschaft und Staat zu einem „Regime von Indifferenz, Nichtinformation und Nichtkommunikation“ werden (Kapitel 2.4.4.2, 2.4.4.2.1). Dies resultiert in Schulen darin, dass bundesweite Programme wie das Vorantreiben der Digitalisierung nur schleppend funktionieren. In einem

solchen Regime werden die Zuständigkeiten untereinander hergeschoben, sodass am Ende „niemand schuld ist“. Dennoch gibt es auch in dieser Art von Systemen Leidtragende: speziell Lehrkräfte und Schüler. Diese müssen sich teilweise direkt oder indirekt vor Akteuren wie zum Beispiel der kritischen Öffentlichkeit verantworten. Dabei spielt das Motiv der „Resignation“ ebenfalls eine wichtige Rolle. Ein solches Regime erscheint unveränderbarer, je vielschichtiger die Strukturen sind und je länger es bereits andauert. Zusätzlich kreiert es Angst bei den Leidtragenden, da diese die Konsequenzen aus dem „Regime der Nichtkommunikation“ tragen müssen.

Dabei werden besonders Lehrkräfte alleine gelassen. Die diffusen Großstrukturen der Schule nach Langenohl ermöglichen dies (vgl. Langenohl 2008, 819ff.). Jedoch gibt es auch eine zweite Art von Regimen: Regime aus Intrigen mit asymmetrischer Machtverteilung. Ein Beispiel für ein solches Regime stellt unter anderem der Unterricht dar. Asymmetrisch deshalb, weil die Akteure, in diesem Fall Schüler und Lehrer, nicht gleichberechtigt sind. Ein solches Regime wird auch in den ersten beiden autoethnografischen Szenen in Kapitel 5 Thema sein (vgl. Kapitel 5.3, 5.4). Dabei hat die Lehrkraft die „Macht“, ein eigenes Angstregime innerhalb des Klassenzimmers zu errichten. Hierbei werden die „diffusen Großstrukturen“ der Schule zum Deckmantel, unter welchem die Lehrkraft ein solches verbergen kann. Aus der Gewaltforschung ist dazu bekannt, dass ein solcher Machtmissbrauch für den „Täter“ zu einer Bestätigung führt. Für das Opfer jedoch wirkt es wie Verrat. Auch diese Seite des Verrats, speziell in Bezug auf den Akteur „Schulleitung“, wird Gegenstand der Investigation in Kapitel 5 sein.

Inszenierte Angstkontrolle dient dabei als einzige „legitime“ Strategie des Copings. In Kapitel 5.5 wird diese Copingstrategie Thema sein. Meine Devise zum Coping mit der Angst vor Referaten war „so tun, als ist es mir egal, um keine weitere Angriffsfläche zu bieten“ (Kapitel 5.5). In den autoethnografischen Szenen erfolgte sowohl ein „Reinsteigern in die Angst“ aus Angst, aber auch eine externe Angst (vor dem „bösartigen Anderen“).

Solche Regime lassen sich jedoch in vielen Feldern ausfindig machen: in der Schule (vgl. Kapitel 2.4.4.2.1), im nationalen politischen Migrations– und Integrationsdiskurs (vgl. Kapitel 2.4.4.2.2), im historischen Kontext in

Form von Vergesellschaftungsphasen, welche verstärkt seit dem 15. Jahrhundert aufgezeichnet werden (vgl. Kapitel 2.4.4.2.3) sowie im aktuellen politischen Diskurs in Ländern wie Russland, China, Belarus und dem Tschad (vgl. Kapitel 2.4.4.2.4).

Doch wodurch kommt es zu solch unterschiedlichen Reaktionen und einem unterschiedlichen Umgang mit diesen Regimen? Während besonders in Belarus, Russland und zu Beginn auch in China massenhaft Protestbewegungen organisiert wurden, passierte dies im Tschad nicht. Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch in Bezug auf Angstregime im Unterricht machen: manche Schüler sind verängstigt, andere nicht. Der Unterschied liegt dabei in der individuellen Persönlichkeit jedes Individuums.

Dennoch gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie der breite Begriff „Identität“ definiert werden kann. Der erste Ansatz erfolgt durch Riemann, welcher die Persönlichkeit durch sein Konzept der „vier Grundängste“ näher bestimmen will. Nach Riemann lässt sich jede Person dabei mittels zwei Gegensatzpaaren von Ängsten beschreiben, welche wie eine x-Achse und eine y-Achse eines Koordinatensystems gesehen werden können. Die Angst vor der Hingabe, resultierend in schizoiden Persönlichkeiten (vgl. Kapitel 2.5.2) und die Angst vor der Selbstwerdung, resultierend in depressiven Persönlichkeiten (vgl. Kapitel 2.5.3) bilden hierbei das erste Gegensatzpaar. Da sich diese Persönlichkeiten fundamental widersprechen, kann ein Mensch nach Riemann jeweils nur eine der beiden Persönlichkeiten annehmen. Komplementiert wird seine Vorstellung des zweiten Gegensatzpaares. Dabei stehen sich die Angst vor der Veränderung, resultierend in zwanghaften Persönlichkeiten (vgl. Kapitel 2.5.4) und die Angst vor der Notwendigkeit, resultierend in hysterischen Persönlichkeiten, gegenüber (vgl. Kapitel 2.5.5). Ein Beispiel: Zwanghafte Persönlichkeiten suchen „zwanghaft“ nach Beständigkeit durch die Anwendung gelernter Verhaltensmuster. Ein Beispiel wäre Sheldon Coopers „Klopfritual“ in „The Big Bang Theory“, welches er ausnahmslos vor dem Betreten einer Lokalität ausführt. Hysterischen Persönlichkeiten hingegen sind Routinen zuwider: Sie suchen nach Abenteuern und verabscheuen Beständigkeit. Nach Riemann gilt „gesund“, wer alle Grundformen der Angst gleichmäßig in sich vereint, auf dem

„Koordinatensystem“ also genau im Ursprung (0/0) steht (vgl. Kapitel 2.5.1, 2.5.6).

Einfluss auf diese vier Arten der Persönlichkeiten können „Risikofaktoren“ nehmen. Solche sind beispielsweise die Familie durch ihre hervorgehobene Rolle in der Sozialisation (vgl. Kapitel 3.1) oder auch das Temperament einer Person (vgl. Kapitel 3.2). Eine vollständige Übersicht dieser Risikofaktoren samt ihrer Effekte wird am Ende dieser Arbeit mit Hilfe eines eigenen Modells vorgestellt und resümiert werden.

Ein soziologisches Aufarbeiten des Identitätsbegriffs wird von Axel Honneth in seinen Werken „Kampf um Anerkennung“ sowie „Strukturwandel der Anerkennung“ in Verbindung mit Goffmans Werk „Stigma“ vorgenommen (vgl. Kapitel 4.1-4.3). Nach Honneth ist das Ziel eines jeden Individuums, „intersubjektive Anerkennung“ durch Liebe, Recht und Wertschätzung zu erfahren (Honneth 1992, 8f.). Einfach gesagt geht Honneth davon aus, dass eine Person „das“ (Identität) ist, für das sie anerkannt wird. Zum Beispiel kann ein Lehrer zwar ein abgeschlossenes Studium vorweisen und eine Lehrbefähigung besitzen, doch kann ihn die Klasse durch den Entzug „intersubjektiver Anerkennung“ diese Rolle aberkennen (vgl. Kapitel 4.2). Im „Strukturwandel der Anerkennung“ widmet sich Honneth „aktuellen“ (2013) Formen der intersubjektiven Anerkennung. Diese können neben Aussehen auch materieller Besitz oder Statussymbole (sowohl materiell als auch immateriell) sein. Voswinkel verweist darauf, dass ein Entzug von Wertschätzung mit einem gesteigerten Konsumverhalten einhergeht (vgl. Voswinkel 2013, 121ff.). Das bedeutet, Individuen versuchen ihr Möglichstes, um diese Wertschätzung wiederzuerlangen oder zu erhalten.

Diese beiden Konzepte stellen zwar nur zwei Identitätsbegriffe aus einem „Meer“ an Identitätsforschung dar, doch bezeugen sie den Aspekt der Individualität und damit auch, warum Angstregime unterschiedlich ausfallen, wahrgenommen werden oder nur situativ erstellt werden können. Ein Angstregime kann nur dann erstellt werden, wenn dem Herrscher die intersubjektive Anerkennung als Herrscher zukommt. Dies geschieht beispielsweise durch ein Regime mit asymmetrischer Machtverteilung (z.B. Lehrer-Schüler).

Die Folgen davon sind so individuell wie die Angst selbst, doch haben sich einige wenige zentrale Ängste herauskristallisiert. Die Leistungsangst (vgl. Kapitel 4.4), die Prüfungsangst (vgl. 4.5) sowie die Schulangst (vgl. Kapitel 4.6.1). Besonders die Schulangs beschreibt eine individuelle Ausprägung als „Kombination psychischer, physischer und institutioneller Angst“ (Kammler 2013, 21ff.). Die Schule wird dabei als eine „Anstalt der Angst“ beziehungsweise als „konkreter Angstfaktor“ wahrgenommen (vgl. Kapitel 4.6.2). Innerhalb dieses Regimes „Schule“ gibt es allerdings neben der Lehrkraft selbst weitere Angstfaktoren, die sowohl in einem Angstregime fusionieren können, oder aber neue überlappende Angstregime bilden (zum Beispiel Angst vor Mitschülern wegen Mobbing, gleichzeitig Angst vor der Lehrkraft als Herrscher). Diese Faktoren sind Amtsautorität (vgl. Kapitel 4.6.3), Zeugnisse sowie die Angst vorm Sitzenbleiben (vgl. Kapitel 4.6.4), ein Lehrerfeindbild (vgl. Kapitel 4.6.5), Migration (vgl. Kapitel 4.6.7), Gewalt physischer und psychischer Art, zum Beispiel durch Mitschüler (vgl. Kapitel 4.6.7), sowie Noten generell (vgl. Kapitel 4.6.8).

Das Resultat aus Schulangst ist dann zumeist schulaversives Verhalten, auch bekannt als „Schulabsentismus“. Da die Kombination dieser Faktoren für jedes Opfer unterschiedlich ausfällt, schlussfolgert auch Ricking, dass Schulabsentismus „ein komplexes Phänomen mit vielfältigen Einflussfaktoren auf sozialer, schulischer, und individueller Ebene“ sei (Ricking 2011, 1). Konkrete Äußerungsformen sowie Prävalenzen und Ursachen werden in den Kapiteln 4.7.1-4.7.4 diskutiert. Zwar wurde im Verlauf dieses Resümees die Lehrkraft vermehrt als Täter dargestellt, doch lohnt sich auch ein Blick über das Lehrerpult. „Auch Lehrkräfte haben Angst“ wird dabei die Perspektive sein, welche in Kapitel 4.8.1 eingenommen wird. Dabei sind Lehrerängste ebenso weitreichend und individuell wie jene der Schüler. Speziell aber sind Versagensangst, Konfliktangst und Existenzangst zu nennen, welche auch als Gründe für die Erstellung eines Angstregimes verstanden werden können (vgl. Winkel 1980 zit. nach Winkel 2008, 7f.). Kapitel 4.8.2 wird sich dann abschließend der Messung dieser Lehrerangst widmen und dafür auf die wenigen empirischen Studien zu diesem Thema zurückgreifen.

Kapitel 5 soll sich dann der praktischen Anwendung der Theorie

widmen. Mittels drei verschiedener Fallbeispiele soll aufgezeigt werden, wie sich Angstregime speziell im pädagogischen Kontext, dem Unterricht, abbilden. Die drei folgenden Szenen werden sich daher Angstregimen mit asymmetrischer Machtverteilung annehmen und die „Ohnmacht“ und „Hilflosigkeit“ aus den vorherigen Kapiteln näher ausführen. Auch sollen sie aufzeigen, wie das (Nicht-)Handeln eines Akteurs Einfluss auf die empfundene Angst nimmt. Speziell die dritte Szene wird jedoch abweichen und neben einer asymmetrischen Machtverteilung auch die (ungewollte) Verselbstständigung von Angst zeigen. In dieser Szene soll es darum gehen, wie meine Angst vor Referaten zum Selbstläufer wurde und das Angstregime aus der Schule auch in meine private Sphäre eingegriffen hat (ich hatte Tage vor dem Referat schon Angst). Kennzeichnend dafür ist, dass schlussendlich gar nicht zweifellos rückverfolgt werden konnte, „wer“ der eigentliche Angstherrscher ist. Ist es die Lehrkraft? Sind es die Mitschüler? Ist es die externe Angst vor einem „bösartigen Anderen“ oder ist es eine entwickelte Phobophobie? Einzig sicher ist, dass von meiner Seite aus Angstkontrolle als Coping-Strategie inszeniert wurde. Bevor die Aufarbeitung der ersten Szene jedoch beginnt, wird es in Kapitel 5.1 zunächst um das Konzept der „kognitiven Figuren“ gehen, welche für die autoethnografischen Forschung essentiell sind (vgl. Kapitel 5.1).

5.1 Das Konzept „kognitive Figuren“

Zur autoethnografischen Dokumentation werden kognitive Figuren verwendet. Diese werden stellvertretend benutzt, um mit Hilfe eines Charakters eine Situation zu durchleben und die dabei aufkommenden Gefühle systematisch zu beschreiben. Nach Schütze ist dabei besonders darauf zu achten, dass das Produkt keine nacherzählte Geschichte ist, sondern eine „Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs“ (Schütze 1984, 78). Dabei soll zunächst immer die Situation selbst geschildert werden. Anschließend soll Kontext hinzugefügt werden, welcher den Rahmen verdeutlicht. Um die Ereignisse jedoch vergleichbar zu machen, betont die Grounded Theory die Wichtigkeit von adäquaten Begriffen (vgl. Brüsemeister 2008a, 151f.). Andernfalls lauere die Gefahr, die autoethnografischen Werke nicht für die Forschung verwenden zu können.

Nach Schütze gibt es vier kognitive Figuren: Erzählträger, Ereigniskette, Situationen und thematische Gesamtgestalt. Der Erzählträger ist dabei die Person, aus deren Perspektive erzählt wird. Auch stellt er Verhältnisse zwischen Personen dar. Der Erzählträger beginnt stets mit einer kurzen Einleitung zur eigenen Person, der Kindheit und des sozialen Hintergrundes, um einen Rahmen zu schaffen (vgl. Schütze 1984, 84). Nach jeder erfolgten Analyse ist auch ein Rückbezug auf den Erzählträger sowie die Wirkung der Situation auf ihn entscheidend (vgl. ebd., 87).

Die Ereigniskette ist die Darstellung des erzählten Geschehens in ihren einzelnen Gliedern. Dabei kann jede Erkenntnis, jedes Ereignis und jedes Objekt einen Wandel bedeuten (vgl. ebd., 88). Dieser Wandel hänge auch stets mit der Erwartungshaltung sowie der Zukunftserwartung zusammen (vgl. ebd., 93).

Die Situation stellt entweder den Höhepunkt oder den Kernpunkt eines Prozesses dar. Dieser zeichnet sich durch eine detailreiche Beschreibung aus, da sich dort stets auch der soziale Raum verändere (vgl. ebd., 93, 98). Nebenereignisse, die nicht wichtig für das Geschehen selbst sind, werden

mittels Zeitraffung zusammengefasst (vgl. ebd., 101).

Die thematische Gesamtgestalt der Lebensgeschichte stellt die Entwicklung der Erzählung dar und ordnet ihr eine Moral zu. Bühls nutzt in ihrer Arbeit jeweils Oberbegriffe wie Hoffnung, welche die subjektive Sicht einer interviewten Person am besten widerspiegelt (vgl. Bühls 2018, 37ff.).

Zu beachten ist laut Schütze immer, dass der Biografieträger selbst ebenfalls eine kognitive Figur darstelle. Durch Erzählpräambeln gebe er vor, was aus seiner Sicht wichtig sei und was nicht (vgl. Schütze 1984, 102). Dabei gelte stets zu der autobiographische Standpunkt zu beachten. Dieser gibt an, ob der Erzähler noch unmittelbar im Geschehen ist, oder diese Situation bereits lange zurückliegt (vgl. ebd., 103).

5.2 Einleitung in meine autoethnografischen Szenen

Bei den folgenden Szenen ist zu beachten, dass diese Theorie und Praxis vereinen sollen. Konkret werden die autoethnografischen Szenen Angstregime im Klassenraum aus verschiedenen Perspektiven widerspiegeln. Dabei sollen die vorherigen Themen als Referenz dienen, um das Phänomen mit ihnen besser zu erklären.

Dabei wird es drei Szenen geben, welche drei unterschiedliche Lehrkräfte involvieren. Die erste Szene wird sich einem Angstregime widmen, welches von meiner Englischlehrerin in der achten Klasse systematisch benutzt wurde. Die zweite Szene wird ein anderes Angstregime aus dem Mathematikunterricht der elften Klasse mit Hilfe einer sehr prägenden Situation beschreiben. Die dritte Szene ist die Persönlichste. In ihr werde ich mittels einem konkreten Erlebnis beschreiben, in welcher Form ich selbst Opfer von Mobbing wurde. In dieser Szene ist das Angstregime nicht mehr von der Lehrkraft errichtet, sondern von den Mitschülern.

In Anlehnung an Schütze sei zu erwähnen, dass die erlebten Situationen einige Zeit zurückliegen. Die Szene aus der achten Klasse ist aus 2011, die Szene aus der elften Klasse aus 2013. Bedingt durch das verkürzte Abitur hatte ich keine zehnte Klasse. Einfluss auf die exakte Darstellung der Szenen hat die vergangene Zeit nur peripher. Ursächlich dafür ist, dass diese Angstregime jeweils mindestens ein Jahr bestanden haben und diese Situationen somit nichts „Außergewöhnliches“ darstellen. Einen interessanten Blick liefern sie dennoch, weil sie einen Einblick in dieses tabuisierte Feld bieten. Sie sind deshalb so dominant in meiner Erinnerung, weil sie ein Hauptfaktor vereint: die Überraschung. Ich war in der Sekundarstufe I in einer Gesamtschule, welche alle Zweige bis heute anbietet. Trotz des gymnasialen Zweiges war meine Klasse mit Abstand die „Wildeste“. Geäußert hat sich dieser Aspekt in multiplen Schlägereien, Einbrüchen in die Schule, Zerstörung von Schuleigentum und Körperverletzung von Lehrkräften. Daraus resultierte, dass meine ehemalige Klasse mehrmals zur Teilnahme an Antiaggressionstrainings verpflichtet wurde.

Zwar war bekannt, wer die Triebkräfte der besagten Aktionen waren, doch wurde die gesamte Klasse zu dieser Teilnahme verpflichtet. Interessanterweise kamen in dieser Situation zwei Angstregime zusammen: Das Angstregime von der Lehrkraft und das Angstregime unter uns Schülern. Aus Angst vor eigenen Repressalien schwieg jeder. Zu groß war die Angst davor, selbst zum „Opfer“ zu werden. In Bezug auf Honneth wäre es auch hierbei zu einer „Neutralisierung des Opfers“ gekommen, da die Schuld bei der „Petze“, nicht bei den eigentlichen Tätern gelandet wäre (Günther 2013, 190ff.). Somit kam es dazu, dass sich die Klasse stets solidarisch aus Angst vor Konsequenzen jeglicher Art erklärt hat. Schlussendlich wurden die Taten niemals offiziell aufgeklärt.

Auch ich selbst bin jahrelang Opfer von Mobbing in dieser Klasse gewesen. Bedingt dadurch habe auch ich trotz meiner Moralvorstellungen geschwiegen. Beispielsweise wollte ich zumindest aufklären, wer meiner Mitschüler Frau X die Treppe vorsetzlich heruntergestoßen hat. Durch diesen „Unfall“ zog sie sich ein gebrochenes Bein zu und musste operiert werden. Aktionen diesen Ausmaßes folgten auch im Unterricht selbst. Lehrkräfte

wurden bespuckt, deren Zeug wurde geklaut und Regeln haben sich nicht durchgesetzt. Viele Lehrkräfte „hassten“ laut eigenen Aussagen unsere Klasse. Respekt auf beiden Seiten erschien Mangelware. Dennoch gab es in der achten Klasse diese eine Lehrerin, vor der die ganze Klasse erzitterte. Bereits bei dem Verlassen des Lehrerzimmers rannten wir alle vor Angst in die Klasse und saßen schreckenstarr. Unsere Jacken hingen nach Vorschrift am Kleiderständer. Andere Lehrer lachten wir dafür aus. Niemand traute sich in ihrem Unterricht, auch nur zu lachen. Oft sagte sie „Ihr könnt lachen, das war ein Spaß“. Wir trauten dem Frieden nicht. Je länger wir bei ihr Unterricht hatten, desto schlimmer wurde das Gefühl. Einige von uns ließen sich Ausreden einfallen, warum sie bei ihrem Unterricht fehlten. Niemand traute sich zu melden. Dennoch nahm Frau Lambert (Pseudonym) auch ungefragt Leute dran. Wusste die Person es nicht, wurde sie systematisch bloßgestellt und von ihr ausgelacht. Zusätzliche Angst hatten wir vor ihr, weil selbst die Lehrkräfte sowie die Schulleiterin Angst vor ihr hatten.

Keine Lehrkraft wagte es, ihr zu widersprechen. Sprachen wir andere Lehrkräfte auf sie an, war die Antwort stets gleich. „Dabei kann ich euch nicht helfen“. Wir fühlten uns alleine gelassen. Vielleicht war es das, was unsere Klasse verdiente. Die ersten beiden Szenen werden detailliert jeweils eine Situation beschreiben, die das herrschende Angstregime deutlich aufzeigt und analysiert.

Der Lehrer aus der elften Klasse entfaltete die gleiche Wirkung. Jedoch auf völlig anderem Wege. Im Gegensatz zu Frau Lambert schrie er nie, sondern sorgte lediglich mit seinem bösartigen Gesichtsausdruck für Angst. Auch seine durchschimmernde Fremdenfeindlichkeit verhalf der Situation nicht. Zwar besitze ich keinen Migrationshintergrund, doch besaßen viele meiner Mitschüler einen solchen. Dennoch zeichnete ihn auch eine gewisse Hingabe zum Sexismus aus. Sprüche wie „Mädchen können schon genetisch bedingt nicht gut in Mathematik“ sein waren keine Seltenheit. Dennoch war es auch für die bisher nicht genannte Gruppe (männlich und ohne Migrationsindex) keine angenehme Situation. Dass seine Ehe nicht gut lief, war schwer zu übersehen. Besonders weil seine Frau ebenfalls an der Schule arbeitete. Wenn es „mal wieder so weit war“, wurde der Unterricht noch schlimmer als er es ohnehin

schon war. Die dritte Szene wird sich mit dem Angstregime des Lehrers in der elften Klasse auseinandersetzen und ebenfalls sowohl auf die theoretischen Aspekte der vorherigen Kapitel sowie einem Vergleich der beiden Angstregime eingehen.

Dokumentiert werden die Erlebnisse nach Brüsemeister (vgl. Brüsemeister 2008a, 81-95).

5.3.1 Szene 1: Die vergessene Hausaufgabe (Tabelle)

Beobachtungsnotiz	Theoretische Notiz	Methodische Notiz
Der Gong zur nächsten Stunde ertönte. Die Klasse wusste „Es ist wieder soweit“. Die Jacken hingen vorschriftsmäßig am Kleiderhaken. Nur Adrian hatte es vergessen. Schnell machte ihn die Klasse darauf aufmerksam. Auch er als „Klassenclown“ schluckte und hing seine Jacke schnell regelkonform auf. Indes war bereits das Klacken der Highheels unserer Lehrerin auf dem Flur zu hören. Sobald sie aus der Pausenlobby hoch in den ersten Stock zu uns kam, rannten selbst die „Späher“ an der Treppe schnell ins Klassenzimmer. Schlagartig schlossen die Späher die Klassenraumtür. Jedoch so leise, dass Frau Lambert nichts davon mitbekam.	- Institutionengefüge Schule und dessen Regeln (vgl. Esser 1978, 66; Melfsen/Walitza 2013, 63) - Amtsautorität (vgl. Esser 1978, 69) - Angst vor Unterricht; Furcht vor Lehrerin (nach Riemann 2011, 10 Eine Situation, der wir noch nicht gewachsen sind) - nur in diesem Fach Angst (vgl. Shavelson, Hubner, Stanton 1976, 413)- Kampf um Anerkennung vgl. Honneth 1992 (* trifft auf alle nachfolgenden Ereignisketten zu)	Beobachtungsform: Aus meiner Sicht als Mitglied der Klasse. Leon saß direkt vor dem Lehrerpult, ich saß ganz hinten. Die Sitzordnung wurde von Frau Lambert so arrangiert, dass die „braven“ Schüler hinten saßen, die „bösen“ Schüler vorne. Beobachtungssituation: Wurde nicht gewechselt, da Leon selbst nie etwas zu dem Geschehen sagte. Dennoch wusste die ganze Klasse über seine elterliche Situation durch die Elternabende bescheid.

		Wann wurde protokolliert: Mai 2020
Die Luft brannte förmlich. Es war wie immer vor dem Unterricht so still, dass das Ticken der Uhr deutlich zu hören war. Niemand traute sich etwas zu sagen. Nach einigen Sekunden kam Frau Lambert dann an. Ruckartig öffnete sie die Tür des Klassenraums. Ihre Präsenz selbst war so angsteinflößend wie immer. Sie trug hohe Absatzschuhe, die sie auf ungefähr 1,90m anwachsen ließen. Wie an allen Tagen trug sie auch dort eine lange Jeans und eine schwarze Bluse. Abgerundet wurde das Outfit von ihrem Blazer, der ihre Formalität betonen sollte. Ihr Haar wieder sorgfältig zu einem „Dut“ zusammengeflochten und mit strenger Miene, welche ihre Brille betonte, wanderte sie nach vorne zum Lehrerpult. Ihre Körperhaltung war angsteinflößend steif. Sie entfaltete die Wirkung eines „Diktators“, dem niemand zu widersprechen drohte. Kerzengerade und von oben herab. Der Raum zeichnete sich durch eine gläserne linke Hälfte aus, durch die wir einen Großteil des ersten Stocks sowie die Treppen sehen konnten. Beinahe heimlich lunzten wir in Richtung Treppe ohne die Köpfe zu drehen, sodass wir die Sekunden vom Sichtkontakt bis zum Aufreißen der Tür zählen konnten. Die Stunde hatte begonnen.	Klassenklima/Atmosphäre der Angst (vgl. Kantorová 2012, 71; Rieder/Schenk-Danzinger 2006, 238) - vermittelt Verkniffenheit, Autorität - Selbstinszenierung (wie sie selbst gesehen werden wollte) „Schule als Theater“ (Eichholz/Willems 2008, 881) - Angstregime (eigene Angst, kein stabiles System errichten zu können) (vgl. Brangsch 2007, 39) - Kampf um Anerkennung (vgl.Honneth 1992) - Angstfaktor Lehrerfeindbild (erlernte Autorität) – sie wurde nicht als Respektsperson, sondern als Angstfaktor wahrgenommen (vgl. Esser 1978, 115; Kammler 2013, 101f.)	-passiver Teilnehmer als Klassenmitglied
Ritualmäßig entgegnete sie in lauter Stimme „HAUSAUFGABEN RAUS“.	- Amtsautorität (vgl. Esser 1978, 69)	- Empfindungen: Erschrecken, Zusammenzittern

Dieser Schrei jagte und immer einen Schrecken ein. Auch wenn wir wussten, dass wir sie erledigt haben. Bis auf Leon traute sich niemand, diese zu vergessen. Es galt die Regel: zugeben und eine sechs kassieren oder schweigen und zwei sechsen kassieren.	- Laute kraftvolle Stimme zur Unterdrückung jedes Widerstands. - vgl. Brangsch 2007, 39 -Kampf um Anerkennung	
Leon saß direkt vor dem Lehrerpult, sodass Frau Lambert direkt sein Heft sehen konnte. Leon war schon immer sehr klein, schmal, mit Brille und schulterlangen braunen Haaren. Er war zu dem Zeitpunkt etwa 1,65m groß und trug auch wie jeden Tag eine Jeanshose gepaart mit einem Hemd, dessen Farben immer wechselten. An die Farbe dieses Tages kann ich mich jedoch nicht mehr erinnern. In Reihe und Glied musste sich die Klasse vor dem Lehrerpult aufstellen und nacheinander die gemachten Hausaufgaben vorzeigen. Als Leon an der Reihe war, zeigte er wie üblich sein leeres Heft vor. Exakt in dieser Sekunde begann Frau Lambert, sich erst über Leon lustig zu machen und ihn anschließend anzuschreien. Sie sagte zu der Klasse in sehr lauter Stimme: „Naaaa, wen haben wir denn wieder da? Den Leon! Und wieder hast du deine Hausaufgaben vergessen. Weißt du was?“ Dann erhob sie ihre Stimme und wurde noch lauter „Ich bin es jetzt endgültig leid mit dir! So ein respektloses Verhalten gegenüber einer Lehrerin habe ich noch nie erlebt. Ich muss dir wohl mal eine Lektion erteilen. Klasse, weist Leon zurecht und macht euch über ihn lustig“. Alle Schüler	- Leon hatte keinen festen „Platz“ im sozialen Gefüge „Klasse“. Weder war er ein Außenseiter, noch war er wirklich involviert. Er war einfach „da“. - Bloßstellung (alle mussten ihn auslachen) (vgl. Winkel 1997, 24) - Kampf um Anerkennung - Geistige Hegemonie, Unterdrückung (vgl. Brangsch 2007, 39) - Stress zu Hause verschlimmerte die Situation; persönliche Geschichte (vgl. Essau 2003, 183 ;Montada 1995, 19) - „WIEDER da“ - Stigma (vgl. Goffman 1975, 13) - Besonders der Satz „macht euch über ihn lustig“ blieb mir über meine gesamte Schulzeit und mein komplettes Studium im Gedächtnis - Neutralisierung des	Kritik: Ausnutzung der Lehrerrolle, Angstregime konstituiert mittels Angst; nutzt mit Drohungen das Schweigen der Mehrheit; durch Hilflosigkeit keine Möglichkeiten der Intervention; subjektive Anerkennung verwehrt. Empfindungen: verängstigt, hilflos, beschämt, unmoralisch (wir hätten helfen sollen), Furcht (vor Frau Lambert) -Besonderheiten der Situation: Teilnahmewechsel

schauten leicht verwirrt umher. Darauf schrie sie nochmal „Das war keine Bitte!“. Aus Angst vor weiteren Konsequenzen taten wir wie befohlen. Viele Kommentare richteten sich gegen seine Eltern und seine Erziehung. Weder konnte man sagen, es tat uns leid, noch war es uns egal. Leon begann daraufhin zu weinen. In dieser Stunde stellte die Lehrerin ihn konsequent bloß und verwies auf seine „Unfähigkeit“ und sein „respektloses Verhalten“. Es war offensichtlich, dass Leon am liebsten aus dem Raum flüchten wollte, doch blieb er aus Angst sitzen. Dennoch hörte Frau Lambert nicht auf und machte sich weiter über seine Reaktionen lustig. Sprüche wie „Wer nicht hören will, muss fühlen“ und „Jeder bekommt, was er verdient“ fielen. Die Doppelstunde endete schließlich. Außer Leon wurde kein anderer Schüler „Opfer“. Nach ungefähr fünf Minuten fragte sie uns „Wollt ihr euch nicht langsam mal wieder setzen? Oder gibt es hier was umsonst?“ Kurz vor dem Ende der Doppelstunde drohte sie uns schließlich noch damit, dass sie so mit jedem Schüler umgehen würde, der seine Hausaufgaben vergesse und sie nicht „respektiere“.	Opfers (vgl. Günther 2013, 190ff.) → lustig machen - Andere Meinungen wurden nicht toleriert +operante Konditionierung (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016b, 16) - Angstregime und Alter (Schulangst bereits Grundform der Angst bei Kindern (vgl. Sörensen 1996, 81f.) - Erziehung: Probleme im Elternhaus → Kind sehr auf Leistung getrimmt; Leon verweigerte und ihm war alles egal. Anschließend reagierte er mit schulaversivem Verhalten (vgl. Thimm 2000 zit. nach Beltz 2012) - Leon verstummte komplett und äußerte sich fortan gar nicht mehr (vgl. Winkel 1995, 24) - Die gesamte Atmosphäre innerhalb des Raumes wurde kälter; alle Personen fühlten sich unwohl; selbst der Klassenclown, der solches Verhalten sonst selbst immer wieder gezeigt hat (vgl. Kantorová 2012, 71; Rieder/Schenk-Danzinger 2006, 238)	von passiv zu aktiv -das soziale Rollengefüge blieb auch innerhalb der Klasse bestehen; das Mitleid endete mit dem Schulgong

	- Systematisches Mobbing und Bloßstellung (psychische Gewalt) (Niproschke 2018, 279) - Aufrechterhaltung des Angstregimes + Drohungen => da auch Lehrkräfte vor ihr Angst hatten, bekamen wir auch keine Hilfe. Daher schwiegen wir (Erwartungshaltung; Ergebniserwartung und Selbstwirksamkeitserwartung) (vgl. Bandura 1977, 193; Brangsch 2007, 35ff.) => Schule selbst als Angstfaktor, da sie nichts unternimmt, um deren Mitglieder zu beschützen (vgl. Esser 1978, 64ff.)	

5.3.2 Szene 1: Die vergessene Hausaufgabe (methodische Notiz)

In Bezug auf die erste Ereigniskette ist ein wichtiger Aspekt von Angstregimen erwähnenswert. Alleine der Gedanke an die Handlungen des Angstherrschers bei Regelbrüchen erwirkt offenbar bereits regelkonformes Verhalten. Die Amtsautorität, von der Esser spricht, wird jedoch indirekt ausgeübt, denn Frau Lambert war noch nicht in der Nähe des Klassenraumes (vgl. Esser 1978, 69). Die Weiterentwicklung von Esser scheint hierbei in der „indirekten Amtsautorität" gefunden.

Diese Erkenntnis deckt sich mit der Tatsache, dass die „Späher" meiner Klasse sofort abzogen und zurück in den Klassenraum rannten, sobald sie das Klacken ihrer Schuhe hörten. Nach Stiensmeier-Pelster ist das ein Beispiel von klassischer Konditionierung (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016a, 10ff.). Der zunächst unkonditionierte Reiz (das Klacken der Schuhe) wird durch das Angstregime zu einem konditionierten Reiz. Dadurch muss nur dieses Vorzeichen auf die Lehrerin gegeben sein, um Angst auszulösen. Die Begründung dieses regelkonformen Verhaltens in Bezug auf die Jacken sowie die Sitzordnung liegt auch in dem Institutionengefüge Schule begründet (vgl. Melfsen/Walitza 2013, 63). Bedingt durch die Untätigkeit anderer „Organe" in der Schule, explizit der Schulleiterin, wurde auch die Schule selbst zu einem Angstfaktor (vgl. Esser 1978, 66).

Konkret hat die gesamte Klasse Angst vor ihrem Unterricht gehabt. Es war nach Riemann buchstäblich eine „Situation, der wir noch nicht gewachsen sind" (Riemann 2011, 10). Gefürchtet haben wir uns stets vor ihrer Person. Zwar hätte sie uns körperlich nie etwas getan, doch erweckte alleine der Gedanke an sie Fluchttendenzen (vgl. Kapitel 2.4.6). Dabei möchte ich auch auf den Aspekt verweisen, dass Angst nach Riemann stets individuell sei (vgl. Riemann 2011, 11). Unsere Klasse hat auch „lambertfreien Tagen" stetig nur über sie gesprochen und mögliche Szenarien der nächsten Unterrichtsstunden diskutiert. Dabei kam die Sprache auch stets auf Ängste in Bezug auf sie zum

Vorschein. Es wirkte stets so, dass wir alle das „Gleiche“ fühlten. Angesichts Riemanns Erkenntnissen und den Forschungen dieser Arbeit ist allerdings von einem unterschiedlichen Angstempfinden auszugehen.

Zwar hatte ich auch große Angst vor ihr, dennoch mischte sich dabei stets auch ein Gefühl der Spannung unter. Da ich auch zu dieser Zeit schon den Berufswunsch „Lehrer“ hatte, habe ich mich immer nach ihren Motiven gefragt. Ich stellte mir Fragen wie „Warum ist sie Lehrerin geworden?“ oder „Macht ihr das überhaupt Spaß? Besonders, wenn alle ihre Schüler nur Angst vor ihr haben und sie das sogar auch noch intendiert?“. Während meine Freunde und Mitschüler lediglich die Flucht als Möglichkeit sahen, hat mich damals schon dieses Phänomen interessiert. Auch Shavelson, Hubner und Stanton bekräftigen, dass die Angst vor Fächern individuell sei (vgl. Shavelson/ Hubner/Stanton 1976, 413). Tatsächlich war das auch der Fall, denn wir hatten nur vor dieser Lehrerin in diesem Fach Angst.

Das unterliegende Konzept ist in allen folgenden Szenen jeweils der Kampf um Anerkennung (vgl. Honneth 1992). Bei dieser Lehrerin hat sich der Kampf um Anerkennung in Schleimen geäußert. Fast ausnahmslos haben sowohl meine Mitschüler als auch ich alle Regeln befolgt und versucht „ein guter Schüler“ zu sein, um sich einen Bonus zu verdienen. Dabei ging es nicht um Noten, sondern um ihre Anerkennung und Wohlwollen. Unser Ziel war lediglich, dass diese schier unerträgliche Angst vor ihrem Unterricht aufhört.

Zwar ist „Die Luft brannte“ eine Metapher, doch fühlte sich die Situation exakt so an. Diese Sekunden zwischen unserem ruckartigen Schließen der Tür und ihrer Ankunft fühlten sich ewig an. Mit diesem Gefühl ging es nicht nur mir so, sondern uns allen. Jedes Ticken der Uhr löste in uns allen einen kleinen Schock aus, der sich in Zusammenzucken äußerte. Es fühlte sich an, als wäre unser Todestag gekommen. Es war wie Kantorová sowie Rieder und Schenk-Danziger beschreiben ein Klima, beziehungsweise eine „Atmosphäre der Angst“ (Kantorová 2012, 71; Rieder/Schenk-Danzinger 2006, 238). Während die männlichen Mitschüler und ich zumeist besorgt schauten, liefen des Öfteren Tränen über die Wangen einiger Mädchen. Dieser Aspekt unterstützt die These von Kapitel 3.3, nach welchem Mädchen signifikant anfälliger für Angst und Angstregime sind. Ebenfalls verifiziert es die Befunde

aus selbigem Kapitel, nach welchen das Rollenbild und die Rollenerwartungen in diesem Kontext eine Rolle spielen. Besonders die „angesagten“ Mitschüler wollte unter keinen Umständen Schwäche zeigen und gaben stets vor, sehr entspannt zu sein. Dennoch war dies durch ihr beängstigtes Schlucken und ihre sprichwörtliche „Angst im Gesicht“ nur schwer zu glauben.

Schließlich riss Frau Lambert die Tür auf und betrat den Raum. Ihre Erscheinung war furchterregend wie immer. Durch ihre kerzengerade Haltung und ihre sehr formale Kleidung strahlte sie bereits Autorität aus. Dabei lässt sich in Ableitung von Eichholz und Willems der Aspekt der Selbstinszenierung konstatieren (vgl. Eichholz/Willems 2008, 881). Sie legte allen Wert darauf, auf diese Weise wahrgenommen zu werden. Jegliche Art abweichenden Verhaltens wurde sofort bestraft. Sie unternahm auch nicht selten Äußerungen wie „Ihr wisst, wer hier der Chef ist!“. Daher ist ein „Zufall“ auszuschließen. Nach Brangsch entstünden Angstregime bewusst dann, wenn der Angstherrscher selbst Angst habe, kein stabiles System errichten zu können (Brangsch 2007, 39). Jedoch ergäbe sich in diesem Fall ein Anreiz zur weiterführenden Forschung, denn diese Frau hatte vieles, aber sicherlich keine Angst. Diese Tatsache unterstrich sie auch mehrmals im Lehrerzimmer. Ihre Schreie konnten wir vor dem Lehrerzimmer während jeder Pause hören. Auch konnten wir die flüchtenden Lehrkräfte sowie die flüchtende Schulleiterin sehen. Die Vermutung von uns war stets, dass sie tendenziell keine Lust auf diesen Beruf hatte. Auch ihr sehr monotoner Unterricht spräche dafür, denn außer Seiten im Buch lesen und die dazugehörigen Aufgaben erledigen gab es nur sehr begrenzte Variation. Die einzige Strukturänderung waren unangekündigte Tests sowie Präsentationen. Diese Beobachtungen verweisen auf den Aspekt, dass Frau Lambert von niemandem als „Respektsperson“ wahrgenommen wurde, sondern als „Angstfaktor“ (vgl. Esser 1978, 115; Kammler 2013, 101f.). Dieser Punkt wird auch durch meine Beobachtungsnotiz untermalt, dass sich niemand wagte, ihr zu widersprechen und sie „wie ein Diktator“ wirkte. Der Unterschied hierbei ist, dass Respektspersonen dennoch andere Meinungen tolerieren und in ihr Urteil einbeziehen. Diese Intention hatte Frau Lambert nicht.

Als sie dann laut schrie „Hausaufgaben raus“ zitterte die ganze Klasse

im Takt zusammen. Ihre laute und kraftvolle tiefe Stimme unterdrückte jeden Widerstand unsererseits. Als Leon, ein Schüler ohne feste Gruppenzugehörigkeit, seine Hausaufgaben nachweislich vergessen hatte, kamen viele Gefühle zur gleichen Zeit in uns allen hoch. Einerseits waren wir alle „erleichtert“. Alle anderen Schüler wussten, dass sie ihr potenzielles Opfer für die Stunde gefunden hat und wir somit „Aus dem Schneider“ sind. Auf der anderen Seite fühlten wir uns alle hilflos und beschämt, dass wir so dachten. Zwar hat Leon seinen Platz in der Klasse zu keiner Zeit wirklich gefunden, doch war er auch keinesfalls ein „Opfer“. Das „Aufstellen zum Vorzeigen der Hausaufgaben“ erweckte immer das Gefühl, wir seien Soldaten. Sie insistierte stets, dass wir eine geordnete und gerade Reihe bilden. Während der gesamten Prozedur war Sprechen strengstens untersagt. Es konnte in der Tat von den Merkmalen eines Angstregimes nach Brangsch, geistiger Hegemonie und Unterdrückung, gesprochen werden (vgl. Brangsch 2007, 39). Schlussendlich stellte ihr gesamter Unterricht eine „Unterdrückung“ jeglichen Eigenwillens dar. Demzufolge war auch niemand „mutig“ genug, die Hausaufgaben bei Frau Lambert zu vergessen. Ich erinnere mich noch an zwei Abende, an welchen ich ins Bett gegangen bin ohne ihre Hausaufgaben zu erledigen. Ich hatte es schlichtweg vergessen. In beiden Nächten plagten mich schwere Albträume von ihr, sodass ich das eine Mal schreiend und das andere Mal weinend aufwachte. In der ersten Nacht war es 3:16:19 und in der zweiten Nacht war es 4:50:46. Die Uhrzeit konnte ich jeweils an meiner Digitaluhr ablesen, welche an meiner Wand hing. Diese Zahlen haben sich in mein Gedächtnis gebrannt und sind bis heute noch so präsent wie vor neun Jahren. In beiden Nächten stürmte ich direkt zum Schulranzen und erledigte meine Hausaufgaben aus Angst vor möglichen Konsequenzen. Dennoch zeigen diese Erfahrungen, welche Auswirkungen ein Angstregime auch außerhalb seines „Wirkungsbereiches“ haben kann.

Leon hatte seine Hausaufgaben auch nicht vergessen, er hatte sie schlichtweg wiederholt nicht gemacht. Einerseits bewunderten wir ihn schon dafür, so mutig zu sein. Andererseits fragten wir uns im Kollektiv „Was stimmt nicht mit dem?“ Als Frau Lambert ihn daraufhin anschrie zuckten wir erneut alle zusammen. Auch ihre Äußerung „Wen haben wir denn wieder da?“ zeigte

deren Verhältnis. Weder hielt Frau Lambert viel von Leon noch mochte sie ihn. Durch das geäußerte „wieder da“ lässt sich eine Stigmatisierung von Leon feststellen (vgl. Goffman 1975, 13). Diese Äußerungen verwendete sie nur, wenn er seine Hausaufgaben vergessen hatte.

Leon befand sich zu dieser Zeit familiär gesehen in einer schwierigen Situation. Seine Eltern waren sehr fordernd und autoritär. Sie meinten diese Verhaltensweisen zu keiner Zeit böse. Sie wollten lediglich „das Beste“ für ihn. Als Konsequenz übten sie enormen Druck auf Leon aus, reagieren sofort mit Verboten, wenn er eine in ihren Augen „ungenügende“ Note erzielte. Dass autoritärer Erziehungsstil und Leistung negativ korrelieren, wird unter anderem in Kapitel 3.4 deutlich. Sarason spricht davon, dass die Lehrkraft die Rolle der Eltern in der Schule übernehme (vgl. Sarason 1960, 13 zit. nach Schell 1972, 19). Es ist anzunehmen, dass sich Frau Lambert und seine Eltern aus Leons Sicht nicht wesentlich unterschieden. Die „absichtlich“ vergessenen Hausaufgaben sind damit als ein Aufbegehren beziehungsweise ein Protest von Leon gegenüber dieses autoritären Erziehungsstils von seinen Eltern und auch der Lehrerin zu sehen. Der Stress aus dem Elternhaus sowie die Niedergeschlagenheit Leons über seine Unfähigkeit, dieser Situation zu entkommen, machten ihn letztendlich depressiv (vgl. Kapitel 2.5.3).

Als Frau Lambert anschließend von uns verlangte, Leon bloßzustellen, kochten erneut eine Vielzahl von Emotionen in uns hoch. Manche meiner Mitschüler schauten leicht verwirrt. Ich dachte darüber nach, ob ich nicht verhört habe. Ansonsten bekamen die anderen Mitschüler einen besorgten Gesichtsausdruck bedingt durch die erneute Ausweglosigkeit. Statt Leon zu schützen zeigte Frau Lambert eindrücklich, wie wenig gegenseitigen Respekt (intersubjektive Anerkennung) sie Leon entgegenbringt (vgl. Voswinkel/ Lindemann 2013, 8). Günther spricht in solchen Fällen von einer „Neutralisierung des Opfers“ und exakt das passierte auch (Günther 2013, 190). Günther geht davon aus, dass bei einer solchen Neutralisierung die Schuld vom Täter genommen werden solle und auf das Opfer übertragen werde. Dies geschehe, indem dem Opfer die Schuld dafür zugeschrieben werde, das Opfer zu sein. In Leons Fall ist er nach Frau Lambert deshalb das berechtigte Opfer, weil er absichtlich seine Hausaufgaben vergessen hatte. Dies

rechtfertigte nach ihr eine solche Bloßstellung und wird auch durch ihre Aussage „Ich muss dir wohl mal eine Lektion erteilen“ verdeutlicht. Bei den vorherigen Malen schrie sie Leon zwar auch an, schrieb jedoch dann eine Nachricht an die Eltern in sein Hausaufgabenheft und erwartete eine Unterschrift. Aus vehementem Protest zeigte Leon diese Nachricht seinen Eltern nicht oder ignorierte deren Konsequenzen. Seine Eltern reagierten stets mit weiteren Verboten. Das berichteten einige Eltern, denn seine Mutter prahlte an den Elternabendenden scheinbar damit, dass Kindererziehung nur so streng funktionieren könne.

Dies ist auch der Kontext dafür, dass sich einige Kommentare gegen seine Eltern und seinen Erziehung richteten. Traurigerweise wechselte auch meine Rolle von passiv zu aktiv. Meinen genauen Kommentar an ihn von damals weiß ich nicht mehr. Ich habe nach diesem Vorfall schnell versucht, das Erlebte zu verdrängen. Zwar hätte ich mit meinen Eltern darüber sprechen können, doch entschied ich mich dazu, es zu lassen. Meine Eltern wären sofort in die Schule gefahren und hätten versucht, die Situation zu klären. Und genau deshalb habe ich geschwiegen. So edel ihre Intentionen auch gewesen wären, hätten sie meine Lage nur verschlimmert. Vermutlich wäre ich dann zukünftig in einer ähnlichen Situation wie Leon gewesen und davor hatte ich noch wesentlich mehr Angst. Schließlich konnten meine Eltern mir in dieser Situation nicht wirklich helfen. Diese Situation ist ein schönes Indiz dafür, wie Angstregime die schweigende Mehrheit und deren Hilflosigkeit ausnutzen. Auch zeigt sie die Ergebniserwartung sowie die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (vgl. Bandura 1977, 193). Ich wusste, dass ich in dieser Situation nichts unternehmen konnte und auch meine Eltern hätten nicht zu dem gewünschten Ergebnis geführt, sondern meine Lage lediglich verschlimmert.

Schließlich fing Leon an zu weinen, da er auch seinen letzten Halt verloren hatte – seine Mitschüler. Er wusste zwar auch, dass diese Kommentare von niemandem ernst gemeint waren, doch trafen sie ihn sichtlich. Verständlicherweise. Aus analytischer Sicht forderte uns die Lehrerin dazu auf, unseren Mitschüler mittels Bloßstellungen zu „mobben“ und niederzumachen. Nach Niproschke ist dies „Anwendung von psychischer Gewalt“ (Niproschke 2018, 279). Während dieser schier unerträglichen Situation war die gesamte

Atmosphäre „kälter“. Es war sowohl deutliche Fassungslosigkeit als auch immenses Bedauern in unseren Gesichtern zu lesen. Die Einzige, die zuerst lächelte und dann lachte, war Frau Lambert. Als wir und Frau Lambert anschließend verstummten und Leon anfing zu weinen wurde die Situation noch unerträglicher. Ich habe Frau Lambert absichtlich „extra“ genannt, denn als Teil der Klasse haben wir sie nie empfunden. Wir wollten Leon alle helfen, doch keiner traute sich. Selbst unser Klassenclown, der selbst gerne Leute zum Weinen brachte, konnte seine Tränen nur schwer zurückhalten. Auch hier hörten wir neben Leons Weinen jede Sekunde auf der Uhr. Frau Lambert zog diese Situation absichtlich in die Länge und schien sie vollumfänglich zu genießen. Wir verharrten soweit ich mich erinnere etwa fünf Minuten in dieser Situation. Dennoch erschienen sie wie eine Ewigkeit. Erst dann löste Frau Lambert die Situation auf, indem sie uns zum Hinsetzen aufforderte. Wir gehorchten. Leon verstummte ab diesem Zeitpunkt und äußerte sich gar nicht mehr. Auch Winkel verweist auf eine ähnliche Wirkung (vgl. Winkel 1995, 24).

Leons passiveres Verhalten drückte sich sowohl im Umgang mit uns als auch in anderen Fächern aus. In Gesprächen innerhalb unserer Klasse verwendete er nur noch so viele Worte wie unbedingt notwendig. Bei Frau Lambert verstummte er komplett. In anderen Fächern ging seine mündliche Mitarbeit ebenfalls stark bergab. Als die anderen Lehrkräfte seine Eltern über die abfallenden Leistungen informierten, reagierten sie wie gewohnt. Aus weiterem Protest begann Leon, die Schule zu schwänzen. In Anlehnung an Thimm ist dies bei solchen Situationen auch keine Seltenheit (vgl. Thimm 2000 zit. nach Beltz 2012). Dieser Teufelskreis, welcher bereits in Kapitel 2.4.2 dargestellt wurde, wiederholte sich. Die schlussendliche Folge war, dass Leon die Schule nach der elften Klasse mit einem unterdurchschnittlichen Fachabitur beendet hat und wir nie wieder etwas von ihm gehört haben. In Anlehnung an diese Problematik schildern Woodward und Fergusson eine bis zu zweieinhalbfach höhere Chance für einen Universitätsbesuch, sollte das Kind angstfrei aufwachsen (vgl. Woodward/Fergusson 2001 zit. nach Essau 2003, 159). Das bedeutet, Leons Eltern könnte eine mögliche Mitschuld für die Situation eingeräumt werden.

Schlussendlich hat mich diese Situation zu drei wesentlichen Erkenntnissen geführt. Sörensen zeigt auf, dass Schulangst bereits eine Grundform der Angst von Kindern ist (vgl. Sörensen 1996, 81f.). Nachweislich konnte unter anderem Kapitel 3.1 aufzeigen, dass der Risikofaktor Familie einen signifikanten Beitrag dazu leisten kann, diese zu verschlimmern. Die gewonnene Erkenntnis daraus ist, dass ein solcher autoritärer Führungsstil weder als Elternteil noch als Lehrkraft sinnvoll sein kann. Meine zweite Erkenntnis ist, dass ich diesen Stil auch als Lehrkraft nicht in Erwägung ziehen werde. Eine Respektsperson zu sein schließt „erlernte Unterwürfigkeit“ aus. Dennoch will ich Schüler dazu bewegen, den Mut aufzubringen, welchen unsere Klasse hätte aufbringen müssen. Auf mögliche Ansätze dazu werde ich im finalen Kapitel eingehen. Meine dritte Erkenntnis richtet sich an die Institution Schule selbst. Lehrer sollen als Vorbilder dienen und die freiheitlichen Werte nicht nur leben, sondern auch vermitteln. Dennoch trifft dieses Konzept auch auf alle Organisationen und Institutionen innerhalb eines demokratischen Systems zu. Unsere Lehrer wie auch unsere Schulleiterin hatten selbst Angst vor Frau Lambert. Wenn selbst unsere „Vorbilder“ nicht dazu in der Lage sind, diese Situation zumindest in ihrem Umfeld adäquat zu bewältigen, wie sollen wir das dann als Schüler können? Schließlich waren wir keine Studenten, sondern Schüler in der achten Klasse. Mit den im finalen Kapitel beschriebenen Lösungsansätzen von Angstregimen möchte ich mich dafür einsetzen, dass Schule selbst nicht mehr als Angstfaktor fungieren kann und es nicht mehr zu dieser Art von „Hoffnungslosigkeit“ kommt (vgl. Esser 1978, 64ff.).

5.4.1 Szene 2: Die Angst vor dem Unbekannten (Tabelle)

Beobachtungsnotiz	Theoretische Notiz	Methodische Notiz
Es ertönte ein weiteres Mal der Gong zur Pause. In der Einführungsphase gab es noch Klassen statt Kurse. Es war wieder Montag und die nächste Doppelstunde Mathematik näherte sich. Es war wieder soweit: die Angst vor dem Unbekannten. Der Mathematikunterricht fand stets im Naturwissenschaftsgebäude statt. Im Vergleich zu den anderen Trakten wirkte das Naturwissenschaftsgebäude sehr kalt und unpersönlich. Während die anderen Schulgebäude alle eine sehr einladende und persönliche Inneneinrichtung besaßen (Sofas, Schülerräume), besaß das Naturwissenschaftsgebäude davon nichts. Vermutlich, weil es erst jüngst errichtet wurde. Das Naturwissenschaftsgebäude war sowohl innen als auch außen in grauer Farbe gehalten. Auch die Türen zu den Unterrichtsräumen schimmerten in einem silbergrauen Farbton. Das Markenzeichen dieses Gebäudes war der orangene Fußboden. Heimisch fühlen schien unmöglich, dafür wirkte das Gebäude selbst zu „distanziert“.	- Die Klassendynamik blieb weitestgehend gleich. Da die Mittel– und Oberstufe Partnerschulen sind, wurde unsere Klasse bis auf wenige Ausnahmen 1:1 übernommen	-Im Schulkorridor, zusammen mit dem Rest der Klasse - Dauer: 15 Minuten Pause Beobachtungs-form in der gesamten Szene: Mitglied des Klassenverbun des; passiv involviert passiv involviert
Vor dem Mathematikunterricht stand die Klasse stets zusammen vor dem Klassenraum. Dieser war während der Pause stets abgeschlossen. Davor stand meine gesamte Klasse und wir blätterten hektisch in unseren Unterlagen. „Was ist nochmal die dritte Ableitung von f(x)= 2x³?“, fragte Lisa. „12, entgegnete ich“. „Wie berechnet man noch gleich die Nullstellen einer Funktion?“, fragte ich. „Du musst f(x)	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992)	-Im Schulkorridor, zusammen mit dem Rest der Klasse - Dauer: 15 Minuten Pause -Aktiv

= 0 setzen“, erklärte Orhan. Dennoch gab es auch ungeklärte Fragen: „Was ist eine Asymptote? Wie integriere ich eine Wurzelfunktion? Wie wird ein lineares Gleichungssystem aufgelöst?“ „Keine Ahnung, summten wir im Chor“. Der Grad der Beunruhigung stieg. Wenn Fragen dieser Art aufkamen, war Herr Maier bereits auf dem Weg. Herr Maier ist ein ungefähr 1,85m großer Herr mittleren Alters (schätzungsweise 45) mit Brille und schwarzen schulterlangen Haaren, die er zu einem Zopf zusammengebunden hat. Kennzeichnend war sein Gang, welcher an einen Bodybuilder erinnerte. Bereits sein Spitzname bzw. „der Endgegner“ entfalteten bereits ihre Wirkung. Es war mal wieder Prüfungstag. „Was passiert, wenn ich heute dran bin und diese Fragen beantworten muss?“ Fragen dieser Art waren stets rhetorisch, denn jeder wusste: „Dann hat man verloren“. Jeden Montag, potenziell aber zu jeder Mathematikstunde, wurde per Zufall ein Schüler bestimmt, der sich „Dem Gerichtssaal“ stellen musste. Das war der Name für die folgende Prüfungssituation. Der Schüler musste alleine an die Tafel gehen und wurde sowohl von der Lehrkraft selbst als auch von den Mitschülern mit 15 Fragen bombardiert. Für jede Frage gab es einen Punkt. Besonders weibliche Schüler hatten Angst davor, sich dem „Gerichtssaal“ stellen zu müssen. Der Lehrer vertrat die Einstellung, dass die Talente von Mädchen „definitiv nicht in Mathe“ lägen. Habe ein Mädchen gute Noten in Mathematik, so läge das an Schummlereien. Dementsprechend ängstlich waren Mädchen, dass sie auserwählt werden. Der Lehrer machte sich förmlich einen Spaß daraus, Schüler bloßzustellen. Dennoch empfand er das bei Mädchen noch „spaßiger“, da ihr „Unwissen“ nur	- Lehrerfeindbild (vgl. Esser 1978, 115) - Selbstinszenierung (vgl. Eichholz/Willems 2008, 881) - vgl. Brangsch 2007 ,39 (strikte Kontrolle) - Sexismus (Rollenbildvorstellungen und Verhalten) (vgl. Morschitzky 2009, 185, 381) - Neutralisierung des Opfers (vgl. Günther 2013, 190ff.) - Stigma (vgl. Goffman 1975, 13) => phylogenetisch (auf Basis der Ethnizität) - Mobbing (psychische Gewalt) (vgl. Hinsch/Hoffmann, Ueberschär/ Wittmann 1998, 11f. ;Niproschke 2018, 279; Scheiner/Schlump 2012, 3) - Rassismus (Schulangst und Migration) (vgl. Gomolla 2010,	involviert (Fragen stellen und beantworten) Empfindungen Beunruhigung, Angst, Fluchttendenzen, Widerwille

wieder beweisen würde, was er ohnehin schon immer sagte: „Mädchen und Mathematik passen nicht zueinander“. Unglücklicherweise waren es zumeist auch Mädchen, die in Mathematik mehr Hilfe benötigten und seine Vorurteile bestärkten. Stolz erzählte er jede Stunde, dass alle wesentlichen mathematischen Erkenntnisse durch Männer hervorgebracht worden seien und das auch seine Gründe habe. Unter seine dezent sexistischen Ansichten mischte sich auch ein Hauch Rassismus. Aussagen wie „Hast du Zählen auf deiner Schweinefarm in der Türkei gelernt“ waren nicht selten. Dementsprechend abfällig äußerte er sich auch während „dem Gerichtssaal“. Wann immer ein Schüler mit Migrationshintergrund mit einer Aufgabe Probleme hatte, fielen Sprüche wie „So viele Kühe hattest du wohl nicht zu Hause, an denen du das Ergebnis abzählen konntest“. Daraufhin lachte er. Dem Rest der Klasse befohl er, ebenfalls zu lachen. Andernfalls drohte er uns mit 0 Punkten. Die Notengebung und seine cholerischen Anfälle waren sein größtes Druckmittel. Mehrmals haben wir uns bei der Schulleitung über ihn beschwert. „Man wisse ob der Problematik“, versicherte der Schulleiter uns. Interessiert hat es ihn jedoch nicht.	61ff.; Mecheril, Thomas-Olalde 2019, 16ff.) => Stigma (Goffman 1995, 13) → „anders als erwartet“ => Angst ist individuell; alle Schüler unterschiedlich stark betroffen (vgl. Riemann 2011, 11) - Stereotype-Threat und Verurteilung (vgl. Mecheril, Thomas-Olalde 2019, 16ff.) - Notenkontroverse (vgl. Brügelmann 2014, 2) - Institution Schule als Angstfaktor, -verursacher und Aufrechterhalter (vgl. Esser 1978, 64)	
Das Wetter an diesem Montag war bereits sehr trübe und entfaltete bereits eine sehr unkomfortable Stimmung. Der Pausengong, bestehend aus vier Tönen, erklang. Vor Wut schnaufend kam „Bowser“ aus dem Lehrerzimmer. Es gab wohl mal wieder Streit mit seiner Frau. Hatice flüsterte mich an und sagte „Oh oh, das sieht nicht gut für uns aus.“ Damit sprach sie passend	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992)	-Im Schulkorridor; Im Klassen-zimmer - Dauer: 70 Minuten (von hier bis zum Ende)

aus, was die gesamte Klasse dachte. In diesen Situationen war er besonders streng. Teilweise nahm er einfach aus Prinzip zwei Leute dran, die er nicht mochte und unterzog sie nacheinander „dem Gerichtssaal“. Dabei stellte er absichtlich Fragen zu Themen, die wir noch nicht behandelt haben, um die Person zu demütigen. Hatice hatte besondere Angst, da sie sich in dem Thema „Funktionen“ noch unsicher fühlte. Zusammen haben wir während der Pause noch gelernt, doch schien alles Wissen beim Eintritt in das Klassenzimmer verschwunden zu sein. Die Klassenräume im Naturwissenschaftsgebäude waren immer fürchterlich kalt, um alle elektrischen Geräte zu schonen. Beim Überschreiten der Schwelle änderte sich nicht nur die Temperatur, doch mit ihr das Bauchgefühl. Diese Angst zeigte sich bei allen Schülern unterschiedlich. Ich bekam in erster Linie Magenschmerzen, Hatice fing an zu zittern und Zara bekam Herzrasen. Andere zu beobachtende Auswirkungen waren Nervosität, Übelkeit und Panikattacken. Wir setzten uns alle auf unsere Plätze.	- Leistungsangst (vgl. Sörensen 1992, 70) (Situation wird als selbstbedrohlich eingeschätzt) - ExW-Modell (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 1ff.) - physische Symptome von Prüfungsangst und Leistungsangst (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 1ff.; vgl. Kapitel 3I	-passiv involviert Empfindungen Beunruhigung, Angst, Unsicherheit, nachdenklich
„So, Sie Unkraut“ lautete sein Einleitungssatz an die gesamte Klasse. Einen guten Morgen wünschte man sich heute offensichtlich nicht. „Wollen wir doch mal sehen, wer heute 0 Punkte bekommt und an die Tafel darf“, entgegnete er daraufhin. Hatice saß neben mir und hielt vor Angst meine Hand. Sie wollte unter keinen Umständen vorgeführt werden. „Frau Hatice O., Sie labern doch sonst den ganzen Tag nur Sch..., da können Sie wenigstens ein Mal heute etwas Produktives beitragen“ Als Hatice ihren Namen hörte, erstarrte sie, griff meine Hand noch fester und verdrückte sich eine Träne. Diese Angriffsfläche wollte sie Herrn Maier	- Bedingt durch dieses Verhalten der Lehrkraft stellte sich besonders bei weiblichen Schülern mit Migrationshintergrund ein verstärktes schulaversives Verhalten ein (vgl. Walgenbach 2017, 587ff.) - Mobbing, Bloßstellung (vgl. Niproschke 2018, 279ff.; Winkel 1997, 24)	- Im Klassenzimmer - passiv involviert - Empfindungen: Hass, Ekel, Mitleid, Trauer, Hilflosigkeit

nicht bieten. Sie schloss kurz ihre Augen, holte tief Luft und lief zitternd bis an die Tafel. „Bekommen sie Stromschläge von einem Aal oder was soll das Gehampel“, fragte Herr Maier. „Nein, mir ist nur kalt“, entgegnete sie.	- Notenkontroverse (vgl. Brügelmann, 2) - Kampf um Anerkennung (Honneth 1992)	
Üblicherweise durfte auch die Klasse ein paar Fragen stellen. Hierbei erklärten wir uns stets solidarisch und fragten einfaches Grundwissen ab. Diese Fragen besprachen wir samt Lösungen in der vorherigen Pause, um uns wenigstens ein paar Punkte zu sichern. Doch heute kam alles anders. Herr Maier startete prompt mit zwei Fragen zu Themen, die wir bisher noch nicht besprochen hatten. Als Hatice ihn darauf aufmerksam machen will, antwortet er nur „Dass Sie sich versuchen herauszureden, das habe ich mir gleich gedacht. Hauptsache, Sie müssen nichts lernen, habe ich recht?“ Dann schrie er sie an „Falsch gedacht, das ist Transferwissen. Hätten Sie letzte Stunde zur Abwechslung mal aufgepasst, könnten sie diese Fragen beantworten.“ Aus Angst, selbst unter Beschuss zu geraten, schwieg der Rest der Klasse. Speziell Mara fing beinahe an zu weinen, da Hatice und sie sehr gut befreundet sind. Bezüglich der Fragen war dennoch eines offensichtlich: Keiner wusste die Antwort darauf. Als Hatice schließlich eingestand, dass sie diese Fragen nicht beantworten kann, äußerte Herr Maier lediglich „Dann haben sie bisher nach wie vor 0 Punkte, Glückwunsch!“ Hatice begann zu zittern. Sie wusste, dass sie ohnehin nicht die besten Ausgangsbedingungen hat und dass diese Prüfung ein Albtraum ist. Herr Maier nahm ihr Zittern wahr und sagte „Bei Ihrer Unwissenheit würde es mir auch anders werden.“ Zu diesem Zeitpunkt hatte Hatice bereits Schwierigkeiten, ihre Tränen zurückzuhalten.	- Prüfungsangst, Leistungsangst, Schulangst (vgl. Kapitel 3; Sörensen 1992, 70) - Solidarität unter Schülern => zwar gibt es ein eigenes Konzept zu jedem Fach, doch überträgt es sich trotz allem (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976, 413) - Kampf um Anerkennung (Honneth 1992) - Brangsch 2007, 39 geistige Hegemonie; vgl. Winkel 1997, 24 Demütigung - Druck erzeugen - Prüfungsangst & Symptome (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 18ff.; vgl. Kapitel 3) - Neutralisierung des Opfers (Günther	Empfindungen: Hilflosigkeit, Frustration, Erleichterung (zum Glück nicht ich)

Auch die nächsten Fragen waren nicht einfacher und niemand aus der Klasse kannte deren Antwort. Herr Maier wusste das, denn sonst fragte er immer in die Klasse, ob lediglich die Person an der Tafel „so blöd sei“, oder ob es wirklich niemand wüsste. Er nahm dafür auch „einfach so“ Leute dran, die sich nicht meldeten. An diesem Tag jedoch nicht. Dementsprechend wenig konnte Hatice auf die Fragen antworten. Auch darauf folgten erneut rassistische und sexistische Sprüche, sodass sie schließlich vor der Klasse anfing zu weinen. Ein Grund dafür war, dass ihre Eltern sehr leistungsorientiert sind. Für sie zählen lediglich Zensuren. Schulische Probleme gibt es nicht, falls doch, müsse Hatice diese alleine lösen. Schließlich „werde man nur so erwachsen“. Schlechte Zensuren ahndeten ihre Eltern mit Hausarrest und Handyverbot. Stattdessen musste sie lernen.	2013, 190) - Rassismus/Sexismus - elterlicher Erziehungsstil (vgl. Essau 2003, 183; Parker 1981, 33ff.)	
An Herr Maiers Grinsen war abzulesen, wie sehr ihn diese Situation befriedigte. Da er im Streit mit seiner Frau stets „den Kürzeren zog“, nutzte er diese Möglichkeiten nur zu gerne zur Kompensation. Es war regelrecht greifbar, wie das Leid der Schüler zu seinem Lebenselixier wurde. Die folgenden Fragen waren zugegebenermaßen sehr leicht. Dennoch konnte Hatice unter Tränen keine von ihnen lösen. Sie schien psychisch schon gar nicht mehr anwesend zu sein. Über 70 Minuten ging diese Prüfung. Die ganze Klasse hat von Herzen mit ihr gelitten. Dennoch traute sich aus Angst vor eigenen 0 Punkten niemand, etwas zu sagen. Selbst der Klassenclown, der über solche Sachen immerzu lachte, war verstummt. Nachdem weitere Sprüche seitens der Lehrkraft fielen und Herr Maier mit „Ich werde mich	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992) - Operante Konditionierung (mittels Strafen) (vgl. Kammerer 2017, 8ff.) - Klassenklima; wie erklären sich Schüler solidarisch (Schwelle) (vgl. Honneth 1992, 217; Kantorová 2012, 71) - Bloßstellung, Mobbing (u.a Winkel	-Im Klassen-zimmer -passiv involviert Empfindungen Hass, Wut, Ekel, Angst, Hilflosigkeit (ausgeliefert), machtlos, minderwertig

dafür einsetzen, dass Sie dieses Schuljahr nicht bestehen“ abschloss, rannte Hatice weinend aus dem Klassenzimmer. Herr Maier gab ihr 0 Punkte für die Prüfung und 0 Punkte mündlich. Auch drohte er ihr, wenn sie den Klassenraum trotz Unterrichtszeit verlasse, bekäme sie unentschuldigte Fehlstunden. Dies setzte Herr Maier schließlich auch um. Damit beendete er den Unterricht und ermahnte die Klasse, dass „Heulen“ uns keine besseren Noten bringen würde. Wir sollen unsere Nachmittage lieber in Lernen statt Drogen investieren, so sein Ratschlag. Andernfalls „sehe man ja, wozu das führt.“	1997, 24) - nutzt die schweigende Mehrheit - Neutralisierung des Opfers (vgl. Günther 2013, 190) - Modell-Lernende -Wirkung (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016b, 70ff.)	
Durch ihre Klausurnoten konnte Herr Maier ihr keine 0 Punkte im Zeugnis geben, sodass Hatice ohne Probleme versetzt wurde. Sie wählte Englisch und Chemie als Leistungskurse. Unglücklicherweise bekam Herr Maier dieses Jahr den Chemie-Leistungskurs. Nachdem ähnliche Situationen in Chemie folgten, begann Hatice, die Schule zu schwänzen. Sie rebellierte gegen ihre Eltern, damit sie auf eine andere Schule gehen kann. Schlussendlich gaben ihre Eltern nach und sie bestand ihr Abitur sowohl in Chemie als auch in Mathematik mit jeweils „gut.“	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992) - Angstfaktor Sitzenbleiben (vgl. Esser 1978, 90ff.) - Schulaversives Verhalten (Schwelle) (vgl u.a Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 3f.)	-passiv involviert Empfindungen persönlicher Ekel (mir); Angst, Unwohlsein, Flucht, Furcht (Hatice)

5.4.2 Szene 2: Die Angst vor dem Unbekannten (methodische Notiz)

Im Vergleich zu der ersten Szene habe ich mich in Bezug auf diese Szene für einen offeneren Titel entschieden, der sowohl die Szene selbst als auch den Komplex „Angstregime“ abdeckt. „Die Angst vor dem Unbekannten“ ist schlussendlich der Aspekt, welcher Angstregimen seine Wirkmächtigkeit verleiht. Er vereint Angst als den konstituierenden Faktor von Angstregimen und die generelle Angst vor dem Unbekannten selbst (vgl. Kapitel 2.4.2).

Die Angst vor dem Lehrer sowie die Furcht vor seinem Mathematikunterricht wurden durch das Naturwissenschaftsgebäude zusätzlich gesteigert. Statt der gewohnten beinahe heimischen Inneneinrichtung wirkte der Naturwissenschaftstrakt so triste und verkniffen wie Herr Maier selbst. Herr Maier wirkte stets wie der personifizierte „Angstfaktor Lehrerfeindbild“ und bemühte sich nach Kräften, diesen Eindruck aufrechtzuerhalten (Esser 1978, 115; Kapitel 4.6.5). Eine interessante subjektive Beobachtung ist, dass ich mich in diesem Gebäude immer leicht unwohl gefühlt habe. Nicht, weil dort etwas Schlimmes passiert war. Dennoch bedingt durch die „kalte Atmosphäre“ selbst, die das Gebäude auszustrahlen schien. Hinzukam, dass unsere gegenseitigen Abfragen zu mathematischen Themen diese Angst keineswegs lindern konnten. Besonders unwohl fühlten wir uns stets bei den Fragen, die wir nicht beantworten konnten. Mit Kommentaren wie „Ja, das wird schon nicht dran kommen“ trösteten wir uns und schwiegen. Dennoch nachdenklich darüber, was passiert, sollte diese Frage doch aufkommen. Parallel dazu fingen wir individuell leise an zu beten. Niemand von uns wollte „Opfer“ der Abfrage werden. Als die fünfzehnminütige Pause durch den Schulgong beendet wurde, fuhr uns allen ein Schauer über den Rücken. Auch Herr Maiers grundsätzlich verkniffener Gesichtsausdruck sowie sein Gang, der dem eines Bodybuilders gleichte, untermalte die ohnehin schon „kalte“ und unheimliche Atmosphäre des Naturwissenschaftsgebäudes. Dabei ist zu erwähnen, dass Herr Maier sich absichtlich in dieser Weise präsentierte.

Hierbei kommt erneut das Motiv der Selbstinszenierung zum Tragen (vgl. Eichholz/Willems 2008, 881). Durch seine Ausstrahlung, die von seinem „makellosen“ Gang unterstrichen wurde, mache er sich als Angstherrscher praktisch unangreifbar. Er besaß kein Merkmal, das sich als Druckmittel geeignet hätte. Auch seine Stimme war ehrfürchtig tief und laut. Schließlich eröffnete „Der Gerichtssaal“. So nannten wir alle Mathematikstunden an Montagen, denn dies war zumeist der Abfragetag. Herr Maier holte willkürlich nach dem Zufallsprinzip einen Schüler an die Tafel und führte ihn vor. Aus seiner didaktischen Sichtweise begründete er dieses Vorgehen durch den Satz „Wenn ihr gelernt habt, kann euch auch nichts passieren“. Dass dem nicht so war, haben wir bereits an vielen Montagen zuvor leidvoll erfahren. Weiterhin verteidigte er „den Gerichtssaal“ als einfache strikte Kontrolle, „wer lerne und wer nicht“. Das Merkmal der strikten Kontrolle zeichnet nach Brangsch einen Angstherrscher aus (vgl. Brangsch 2007, 39).

Jede Stunde, so auch diese, waren von sexistischen Ansichten und Sprüchen geprägt. Die Konsequenz in Bezug auf dieses Angstregime stützt Riemanns These, dass alle Ängste unterschiedlich seien und deshalb auch alle Schüler unterschiedlich von Angstregimen betroffen seien (vgl. Riemann 2011, 11). Sowohl sexistische Sprüche wie auch rassistische Sprüche waren beinahe an der Tagesordnung. Die Konsequenz daraus war, dass besonders weibliche Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund größere Angst vor „dem Gerichtssaal“ hatten, da diese das aufgesetzte Stigma erfüllten (vgl. Goffman 1975, 13; vgl. Kapitel 4.1). Dieser Prozess beschreibt nach Goffman die dritte Art der Stigmatisierung. Das „phylogenetische Stigma“ grenzt bei Anwendung bewusst Menschen einer bestimmten Ethnizität oder Herkunft aus (ebd). Dieser Aspekt bildet auch den Erkenntnisgewinn im Vergleich zur vorherigen Szene. Während bei Frau Lambert alle gleichermaßen vom Angstregime betroffen waren, kam besonders weiblichen Schülern mit Migrationshintergrund eine „spezielle“ Position zu. Diesen Sexismus charakterisiert auch Morschitzky und betont dessen Gefahr (vgl. Morschitzky 2009, 185, 381). Seine Ansichten, dass Mädchen nicht gut in Mathe sein können, verteidigte er vehement. Jede sich bietende Gelegenheit nutzte er aus, um seine Rollenbilder zu festigen. Deshalb wurden auch Mädchen stets des Betruges bezichtigt, sollten ihre Klausuren

besser als „befriedigend“ sein. Somit war es für die gesamte Klasse nur allzu verständlich, dass sich besonders Mädchen vor ihm fürchteten. Die zweite Benachteiligung in Form von Rassismus wurde jedoch auch stets durch Sprüche wie „Hast du Zählen auf deiner Schweinefarm in der Türkei gelernt?“ bekräftigt. Nach den Erkenntnissen aus Kapitel 4.6 bestätigt dies nicht nur eine ängstlichere Wirkung in Bezug auf den speziellen Unterricht, sondern auch eine Erhöhung der Schulangst der Betroffenen (vgl. Gomolla 2010, 61ff.; Mecheril/Thomas-Olalde 2019, 16ff.; Kapitel 4.6.1-4.6.9). Walgenbach vereint diese Kategorien in ihrem Ansatz der Intersektionalität und betont deren kumulierte Wirkung, welche jedoch in ihren Einzelteilen betrachtet werden müsse (Walgenbach 2017, 587ff.).

Diese Form des Mobbings und der sozialen Exklusion sowie der durchscheinenden Fremdenfeindlichkeit dominierten den Unterricht. Allzu „natürlich“ erschien für Herr Maier daher, diesen Stereotype-Threat nicht nur anzuerkennen, sondern ihn auch gezielt auszunutzen (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2019, 16ff.). Mecheril und Thomas-Olalde zeigen dabei auch die Gefahr auf, dass wichtige kognitive Ressourcen dadurch unnutzbar werden würden, da sich die betroffenen Personen nicht mehr vollständig auf die Situation konzentrieren können (vgl. ebd.). Diese Ungerechtigkeit nutzte Herr Maier als Bestätigung, dass „er es ja immer schon gewusst habe“. Solche Sätze dienten immer zur „Neutralisierung der Opfer“, da Herr Maier ihnen direkt die Schuld für seine verschobenen Ansichten gab (Günther 2013, 190ff.). Somit drückte er erneut ein Stigma auf – ein undurchdringbarer Teufelskreis.

Die einzige noch größere Freude bestand für Herr Maier in der Notenvergabe. Gemäß dem Motto „Ich hab's ja gewusst“ verteilte er grundsätzlich schlechte Noten. Jedoch gab er stigmatisierten Personen absichtlich noch schlechtere Noten, sodass diese teilweise um ihre Versetzung bangen mussten. Der Angstfaktor „Sitzenbleiben“ wurde in Kapitel 4.6.4 erörtert (vgl. Kapitel 4.6.4). Null Punkte waren in seinem „Gerichtssaal“ nicht ungewöhnlich. Dieser „Missbrauch“ von Noten stellt auch einen Grund für die anhaltende Notenkontroverse dar (vgl. Brügelmann 2014, 2). Eine Parallele zwischen beiden Angstregimen lässt sich jedoch in dem Aspekt der Bloßstellung konstatieren. Sofern ein stigmatisierter Schüler Probleme hatte,

machte er sich über diesen in niederster Weise lustig und befahl uns zu lachen (vgl. Kapitel 4.1). Eine weitere Parallele lässt sich in Bezug auf das Wissen über dieses Problem feststellen. Auch an dieser Schule beteuerte der Schulleiter, dass er „von der Problematik“ vielfach in Kenntnis gesetzt wurde. Geschehen ist jedoch ebenfalls nicht. Dadurch wird auch dieses Angstregime durch die Institution Schule nicht nur gedeckt, sondern ebenfalls verstärkt (vgl. Esser 1978, 64).

Die gezielte Aberkennung der „intersubjektiven Anerkennung“ führte letztendlich zu einem automatisch verlorenen Kampf um Anerkennung (Honneth 1992; Kapitel 4.2-4.3). Damit ging jedoch auch stets einher, dass besonders weibliche Schüler mit Migrationshintergrund seine Einstellung übernahmen und ihren Selbstwert infrage stellten. Dies zeigte sich auch in den hektischen Vorbesprechungen während der Pause. Oftmals äußerten sich stigmatisierte Personen sehr pessimistisch und betonten „es ohnehin nicht zu schaffen“ oder „sowieso keine Chance zu haben“. Diese Hoffnungslosigkeit wurde bereits in Kapitel 4.7.4 beschrieben (vgl. Kapitel 4.7.4). Diese niedrigen Erwartungen bestärkten die Hoffnungslosigkeit umso mehr (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 1ff.).

Hatice gehörte zu den wenigen Mädchen, die noch „kämpften“ und sich dem Schicksal nicht ergeben wollte. Dennoch besaß niemand von uns eine Möglichkeit, gegen dieses Angstregime etwas auszurichten. Im Raum hielt sie meine Hand und betete, dass sie nicht „auserwählt“ wird. Auch ich hatte ein ungutes Gefühl im Magen. Zwar gehörte ich nicht zu der stigmatisierten Gruppe, doch schien Herr Maier Schüler allgemein nicht sonderlich zu mögen. Zwar sind mir in meinem „Gerichtssaal“ einige Wochen später ähnliche Sprüche erspart geblieben, doch lief die Prüfung für mich auch nur unscheinbar besser. Statt unsere Angst vor Prüfungen zu lindern, förderte Herr Maier diese absichtlich. Wir fühlten uns stets, als ginge es wahrlich „um Leben oder Tod“. Diesen Aspekt greift auf Sörensen auf und spricht von Leistungsangst als „eine selbstbedrohliche Situation“ (Sörensen 1992, 70). Indes zeigten sich vornehmlich bei weiblichen Schülern erste Symptome der Prüfungsangst wie Herzrasen, Zittern und Magenschmerzen. Diese Reaktionen waren immer eindeutig an der Gestik der Betroffenen ablesbar. Diese Symptome nennt auch

Stiensmeier-Pelster und definiert sie als „leistungshemmend“ (Stiensmeier-Pelster 2016d, 12ff.). Dass solche Angst mit Leistung negativ korreliert, zeigt ebenfalls Kapitel 3.4 auf (vgl. Kapitel 3.4). Herr Maier zögerte die Situation sehr oft und sehr gerne heraus. Nach seiner Begrüßung „So, Sie Unkraut“ und seiner Frage, wer denn wohl heute drankomme, musterte er uns nur zu gerne.

Dabei starrte er uns gewöhnlicherweise an. Wer seinem Augenkontakt nicht standhalten konnte oder unsicher wirkte, wurde meistens „auserwählt“. Auch diese Situation ist als Kampf um Überlegenheit zu werten. Als er daraufhin Hatice auserwählte, erstarrte sie kurzzeitig vor Angst und drückte meine Hand noch fester. Dennoch wollte sie Herr Maier diesen Triumph nicht gönnen und ging nach kurzer Atempause zitternd, aber rasch an die Tafel. Dennoch brach Herr Maier auch hier seine Traditionen nicht und führte seine Demütigungen in Form von „Bekommen Sie Stromschläge von einem Aal oder was soll das Gehampel“ fort. In diesem Moment empfand ich tiefere Bewunderung für ihren Mut, dennoch tat sie mir auch unendlich leid. Der verzweifelte Blick in ihren Augen war aussagekräftig genug, zumal sie selbst vor der Stunde zugegeben hatte, das Thema Funktionen noch nicht so gut verstanden zu haben.

Die eigentliche Prüfung fühlte sich nicht nur wie eine Ewigkeit, doch dauerte sie auch 70 Minuten an. Unsere einzige Chance zur Hilfe sahen wir darin, ebenfalls einfache Fragen zu stellen, damit Hatice ein paar „einfache“ Punkte sammeln konnte. Solidarität wurde in dieser Situation unabhängig von unseren sonstigen Beziehungen groß geschrieben. Wir hatten nur uns und taten daher alles zur gegenseitigen Unterstützung. Da Herr Maier Hatice jedoch nicht mochte, verwehrte er diese Möglichkeit und startete selbst mit Fragen, die niemand beantworten konnte. Auch Herr Maiers Schrei „Das ist Transferwissen“ zeigte wieder seinen Genuss, Herrscher zu sein. Aus Angst schwiegen wir. Es war ein Akt der Unterdrückung. Nach Brangsch bezeichnet sich dieser Prozess als Merkmal von Angstregimen und subsumiert sich unter dem Begriff „geistige Hegemonie“ (Brangsch 2007, 39). Herr Maier zielte darauf ab, unsere Willen zu brechen. Widersprüche tolerierte er nicht. Auch auf Hatices ehrliche Antwort, die Fragen nicht beantworten zu können, begann erneut der Teufelskreis aus „Stereotype-Threat“ und seiner Stigmatisierung

(vgl. Kapitel 4.6.6). Auf seinen weiteren Spruch „Dann haben Sie nach wie vor 0 Punkte, herzlichen Glückwunsch“ begann Hatice zu zittern und beinahe zu weinen. Diese stellen eine natürliche Reaktion des „Stereotype-Threat“ gepaart mit sich verstärkender Prüfungsangst dar (vgl. Kapitel 4.4; 4.6.6). Auch diese physischen Reaktionen nutzte Herr Maier prompt aus, wodurch erneut die Absicht hinter seinen Handlungen deutlich wurde.

Als Hatice ihre Tränen schließlich nicht mehr zurückhalten konnte und anfing zu weinen zauberte Herr Maier „sein Werk“ ein breites Grinsen auf sein Gesicht. Ähnlich wie bei Leon sind auch Hatices Eltern in Bezug auf Leistungserwartungen sehr streng. In Kapitel 3.1 wurden die Ausmaße dessen ausgeführt (vgl. Kapitel 3.1). Zusätzlich fehlte Hatice jedoch auch jede Hilfe, da sie ihren Eltern zwar von der Situation erzählte, diese dennoch nicht einschritten. Vielmehr ließen sie Hatice allein, denn „das müsse sie selbst klären, schließlich sei sie alt genug“. Sowohl Essau als auch Parker betonen, dass eine solch autoritäre und unkooperative Erziehung schädlich sei (vgl. Essau 2003, 183; Parker 1981, 33ff.). Bedingt durch diese Hilflosigkeit stellte sich die Situation für Hatice wesentlich gravierender dar. Sie war gefangen zwischen Hoffnungslosigkeit und immensem Leistungsdruck seitens ihres Elternhauses. Dieser Druck äußerte sich schließlich in Tränen.

Das Klassenklima wurde noch angespannter und trauriger (vgl. Kantorová 2012, 71). Schließlich sahen wir unsere Mitschülerin weinend vor der gesamten Klasse stehen und hatten keine Möglichkeit, etwas an dieser Situation zu verändern. Die folgenden Fragen waren zwar lösbar, doch Hatices Wille war komplett gebrochen. Weder konnte sie sich weiterhin konzentrieren noch schien sie überhaupt „anwesend“ zu sein. Viele meiner Mitschüler und auch ich konnten unsere eigenen Tränen bedingt durch diese Grausamkeit nur schwer zurückhalten. Niemand konnte verstehen, wie ein Lehrer so sein konnte und jeder von uns verabscheute ihn dafür. Dennoch hatten wir auch zu viel Angst vor Gegenwehr. Jeder von uns wusste, dass uns vergleichbare „Strafen“ erwarten, sollten wir eingreifen. Letztendlich jedoch hätte das Hatice auch nicht geholfen. Diese Form der operanten Konditionierung (durch Bestrafung) kannten wir bereits durch Erfahrungsberichten aus anderen Kursen, in welchen sich Schüler wagten, Herr Maier zu widersprechen. Auch Kammler betont,

dass operante Konditionierung eine wirksame Methode zur Verhaltensmodifikation sei (vgl. Kammler 2017, 8ff.). Damit geht jedoch auch einher, dass diese missbraucht werden kann.

Hatice fühlte sich minderwertig. Doch selbst dann stoppte Herr Maier weder mit den Fragen noch mit seinen Demütigungen. Vielmehr bekräftigte er diese weiterhin und „wollte sich dafür einsetzen, dass Hatice nicht versetzt werde“. Erneut zeigte sich in dieser Situation, wie Angstregime die schweigende Mehrheit ausnutzen, um existieren zu können. Herr Maier schien weiterhin unantastbar. Auch die Folge, dass Herr Maier Hatice weiterhin bestrafen wollte zeigt die „Neutralisierung des Opfers“ nach Günther auf (Günther 2013, 190ff.). Wir empfanden die Situation alle als „seelische Grausamkeit“ und psychische Folter. Auch die Tatsache, dass Herr Maier Hatice neben den null Punkten unentschuldigte Fehlstunden eintragen wollte, sollte sie den Raum verlassen, bestärkt diese Vermutung. Seine abschließende Bemerkung zielte implizit darauf ab, dass uns das gleiche Schicksal erwarte, „sollten wir nicht lernen“. Aus psychologischer Perspektive entfaltete sich eine Modell-Lernende-Wirkung durch die gesamte Situation. Da Hatice als Modell für uns alle galt, wussten wir nicht nur durch Herr Maiers Aussage, dass wir „die Nächsten“ sein können und werden (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016b, 70ff.). Den Kampf um Anerkennung hatten wir alle verloren. Wir fühlten uns hilflos, gedemütigt und auch zu einem gewissen Teil schuldig. Gemindert wurden meine Schuldgefühle nur davon, dass ich nichts tun konnte. Dennoch verschaffte mir auch dieser Gedanke keinen Trost.

Hatice kam nach diesem Vorfall einige Tage nicht zur Schule. Auch in der Schule wirkte sie passiver und weniger lebensfroh als gewöhnlich. Herr Maiers Unterricht schwänzte sie nach Möglichkeit. Dies stellt nach dem Staatlichen Schulamt Mannheim bereits eine Form des Schulabsentismus dar (vgl. Staatliches Schulamt Mannheim 2018, 4). Nur zu den Klausuren ist sie noch erschienen. Die Materialien hat sie in den Pausen und zu Hause bearbeitet. Da sie in seinen Klausuren jeweils zwei Punkte geschrieben hat, konnte Herr Maier sie nicht durchfallen lassen. Hatice wurde versetzt. In der zwölften Klasse bekam sie Herrn Maier in ihrem Chemie-Leistungskurs erneut als Lehrer. Da Herr Maier in Chemie dort anknüpfte, wo er in Mathematik

aufgehört hatte, schwänzte Hatice erneut die Schule. Ihre Schwelle in Bezug auf schulaversives Verhalten schien Hatices Schwelle überschritten worden zu sein. Dieses Mal schwänzte sie jedoch alle Fächer. Zwar setzten ihre Eltern Hatice mittels Strafen unter enormen Druck, doch rebellierte sie und setzte sie sich durch. Per Eilantrag war es ihr noch möglich, die Schule zu wechseln.

Zusammenfassend zeigt auch diese Szene, wozu Angstregime in der Lage sind. Im Gegensatz zum „Fall Leon“ wurden von Herr Maier jedoch besonders bestimmte Schüler massiv benachteiligt und unter Druck gesetzt. Dementsprechend wirkte sich das Angstregime noch unterschiedlicher auf verschiedene Personen aus. Persönlich muss ich hinzufügen, dass ich das Angstregime von Herr Maier jedoch wesentlich schwerwiegender empfunden habe. Einerseits liegt es an der Intransparenz und der Unterschiedlichkeit der Behandlung, andererseits aber auch an seinem grundsätzlichen Auftreten. Herr Maier war als Person wesentlich furchteinflößender. Dennoch hängt dies mit ihm als Person und nicht mit dem Geschlecht zusammen. Auch die erlebten Situationen bei Herr Maier wiegten für mich wesentlich schwerer. Frau Lambert war ebenfalls unerträglich, doch waren ihre Ausfälle milder. Sie stellte zwar auch Schüler bloß, doch zumeist unter Angabe eines Grundes. Sie unterschied nicht zwischen Geschlechtern oder Herkunft. Zwar rechtfertigte dieser Grund in keiner Weise ihr Vorgehen, doch „konnten wir uns darauf vorbereiten“. Beispielsweise wachte ich die beiden Nächte wegen vergessener Hausaufgaben, nicht aber auf Grund grundsätzlicher Angst auf. Herr Maier kostete die Situationen deutlich häufiger und auch länger aus. Die geschilderte Szene von Frau Lambert war „der Höhepunkt“. Sie griff ungerechtfertigterweise zu dieser Maßnahme, da Leon ihr aus ihrer Sicht keinen Respekt erwies. Bei Herr Maier handelte es sich in der beschriebenen Szene beinahe um Routine. Respekt war ihm sekundär. Ihm schien eher die Demütigung und das Leid der Schüler im Zentrum zu stehen. Dennoch muss ich schlussendlich hinzufügen, dass diese Unterschiede keinesfalls die Gefühle oder Sichtweisen der ersten Szene relativieren. Dieser Absatz will lediglich versuchen, die Nyancenunterschiede herauszuarbeiten, welche zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung der Angstregime führten.

Meine persönliche Reflexion dieser Szene ist, dass Angstregime einige

Parallelen aufzuzeigen scheinen, welche ich theoretisch in den vorherigen Kapiteln ausgeführt habe. Erstaunlicherweise würde ich für beide Szenen angeben, dass die Lehrkräfte nicht aus Hoffnungslosigkeit oder eigener Angst ein solches Regime erschaffen haben. Andererseits gebe ich zu bedenken, dass dieser Eindruck täuschen mag. Damit ein Angstregime funktioniert und nicht niedergedrückt wird, muss der Angstherrscher einen sicheren und selbstbewussten Eindruck machen. Wirkt er unsicher und besitzt keine Führungskompetenz, so kollabiert das gesamte Angstregime. Offensichtlich hätten weder Frau Lambert noch Herr Maier zugegeben, ein Angstregime aus diesem Grund zu erstellen.

Dennoch zeigen sich Parallelen in Bezug auf einen autoritären Erziehungsstil der Eltern, Demütigungen, der erlebten Hilflosigkeit sowie der vorenthaltenen intersubjektiven Anerkennung. Beide Angstregime nutzten Angst, Hilflosigkeit und psychische Gewalt, um zu bestehen. Die Angst selbst stellte den konstituierenden Faktor dar. Die psychische Gewalt sowie die damit verbundene Hilflosigkeit stellten die systemerhaltenden Faktoren dar. Dennoch zeigen Situationen wie diese, dass eine Dringlichkeit für Lösungsansätze besteht. In beiden schulischen Angstregimen hatten wir Schüler keine Möglichkeit, etwas zu unternehmen. Die Schulleitung ignorierte das Problem und psychische Gewalt ist sehr schwer nachweisbar. Da es bisher keine Untersuchungen zur Häufigkeit solcher Situationen gibt, fallen alle Angstregime unter die Variable „Dunkelziffer“. Niemand weiß, wie viele solcher Lehrkräfte noch unterrichten. Dennoch ist jede davon eine zu viel.

5.5.1 Szene 3: Meine Angst vor Referaten (Tabelle)

Beobachtungsnotiz	Theoretische Notiz	Methodische Notiz
Meine Klasse und ich warteten vor dem Raum 27c auf den Beginn der Deutschstunde. Es war ein normaler Donnerstagmorgen und die ersten beiden Unterrichtsstunden waren immer Deutschunterrichtszeit. „Wer ist heute mit Referaten dran?“, fragten wir untereinander „Annika und ich müssen heute eine Präsentation halten“, entgegnete ich. Einige Mitschüler stöhnten „Nicht Christopher, der ist doch immer so langweilig“, murmelte Jannik. „Das stimmt“, lachte Benjamin. „Aber weißt du was? Frau Müller passt während den Referaten selbst nie auf. Dann können wir wieder...“, grinste Jannik. Benjamin nickte. Die Sonne war gerade erst dabei aufzugehen, denn es war später Herbst. Der Schulkorridor, ein einziger gerader Weg von der Mensa bis nach draußen, gehalten in grüner Farbe, war verdunkelt. Einige Lichter flackerten, andere Lichter funktionierten bereits gar nicht mehr. An den abwertenden Blicken von Jannik und Benjamin sowie deren Grinsen konnte ich bereits erkennen, was wohl während meiner Präsentation passieren wird. Dann war es auch schon 7.55 und der Schulgong ertönte.	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992) - Ein Beispiel für die Vielseitigkeit von Angstregimen (nicht nur Lehrer-Schüler) - Bloßstellung (u.a Winkel 1997, 24) - Stigma (vgl. Goffman 1975, 13) - „individuelle Charakterfehler“ (Goffman 1975, 93) - Lehrerrolle (Winkel 2008, 1) - Aufgeregtheit/Besorgtheit (Liebert, Morris 1967 zit. nach Stöber 1997, 1) - sie versuchten es absichtlich leise zu sagen, damit ich es nicht höre	Form der Beobachtung: Eigenperspektive mit Mitschülern vor dem Klassenraum (Rollenwechsel von passivem Beobachter zur eigenen kognitiven Figur) Position: Passiv Wann und wo wurde protokolliert: Mai 2020 aus Eigenperspektive; nach der Situation Empfindungen: beängstigt, unentspannt, Magenschmerzen
Frau Müller kam wie immer hektisch aus dem Lehrerzimmer gerannt. Verpeilt wie immer war sie auch heute wieder in Leggings und einem roten Top unterwegs. Ihre Kaffeetasse balancierte sie in der einen Hand, in der anderen Hand ihr Ordner. Sie kam mit den Worten „Ich	- unorganisiertes Verhalten spiegelt sich auch in fehlender Kompetenz wider (Preidel/Weikampf/ Werhand 2009, 38→	Form der Beobachtung: Referent Position: Passiv Empfindungen:

schließe nur kurz auf, ich muss noch mal in das Lehrerzimmer... etwas holen.“ „Setzt euch schon mal hin, schaltet die PC's nicht ein, ich komme gleich. Aber Christopher, fahr schon mal den Lehrerpc hoch und starte deine Power-Point-Präsentation“ Anschließend legte sie ihre Sachen auf das Pult und rannte zurück ins Lehrerzimmer.	benutzen weniger sozialintegrative Strategien) - Besorgtheit (Stiensmeier-Pelster 2016d, 1ff.) - Kampf um Anerkennung (Honneth 1992)	unsicher (sie wird mir nicht helfen), unruhig, nervös
Als Frau Müller aus dem Raum verschwand wurde mir unwohl. Speziell Jannik und Benjamin musterten mich wie üblich kritisch mit ihren Blicken und grinsten. Die Abwesenheit der Lehrkraft nutzten sie, um sich mittels DIN-A4-Seiten ein Röhrchen sowie Spuckbälle zu basteln. Ein Gefühl der Angst kam in mir auf, denn diese Situationen waren auch in den vorherigen Jahren keine Ausnahme. Ich machte mir weniger Gedanken ob der Spuckbälle, sondern wegen deren beleidigenden Kommentaren. Bedingt durch Mobbing hatte sich bei mir eine enorme Angst vor Prüfungssituationen, speziell vor Referaten, etabliert. Diese Angst wurde noch dadurch gesteigert, dass Frau Müller diese Vorfälle zwar mitbekam, sie dennoch stets ignorierte. Somit hatten Benjamin und Jannik freies Feld. Bereits einige Tage vor der Präsentation bekam ich schon Angst vor diesem Referat. Diese physischen und psychischen Symptome drückten sich in Stottern, Schwitzen, Magenschmerzen und Selbstzweifeln aus. Mehrmals sagte ich mir vor der Präsentation „Du schaffst das, sie können dir nichts tun.“ Wirklich geglaubt habe ich das jedoch nie. Selbstzweifel kamen in solchen Situationen weniger wegen der sozialen Exklusion auf, sondern auf Grund meiner Machtlosigkeit. Da	- physische und psychische Gewalt (u.a Niproschke 2018, 279) - Angst; Prüfungsangst, Leistungsangst (vgl. Kapitel 3; Sörensen 1992, 70) – als selbstbedrohliche Situation - Symptome vor der Prüfung → Besorgtheit, Aufgeregtheit (Stiensmeier-Pelster 2016d, 17). - Angstfaktor Noten; Institution Schule als Angstfaktor; soziale Exklusion (Brügelmann 2014, 2; Esser 1978, 66f.; Scheiner/Schlump 2012, 3)	Form der Beobachtung: Referent Position: Passiv Empfindungen: wütend, traurig, unsicher, ängstlich, hilflos

ich schulpflichtig war und diese Präsentation benotet wurde, konnte ich sie auch nicht verhindern.	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992)	
Ich fuhr also den Lehrerpc hoch, das Passwort war bereits eingespeichert. Von digitaler Sicherheit hielt man in der Schule ohnehin nicht viel. Bevor ich meine Power-Point-Präsentation öffnen konnte, traf mich auch schon der erste Spuckball. Die ganze Klasse lachte. Jannik entgegnete daraufhin lachend „Das war nur ein Vorgeschmack“. Wenige Augenblicke später kam Frau Müller die Tür herein und setzte sich in die letzte Reihe. Da die Sitzreihen allerdings vertikal zur Front angeordnet waren, konnte sie immer nur zwei von insgesamt vier Sitzreihen setzen. Sie setzte sich in die mittlere linke Reihe, sodass sie diese und die rechte mittlere Reihe beobachten konnte, die „Flanken“ links und rechts außen jedoch uneinsehbar waren. „Bescheuert“, dachte ich mir dort schon seit Beginn der fünften Klasse. Sie führte also kurz in die Stunde ein und vermerkte, dass zunächst mein Referat von 30 Minuten anstand und anschließend Annika ihr Referat von 30 Minuten halten wird. Die finalen 30 Minuten seien für Diskussionen vorgesehen. Unser Thema war „Bücher“, denn Frau Müller wollte uns mittels dieser Referate für das Lesen von Büchern begeistern. Funktioniert hat das jedoch nie, denn ein Großteil der Klasse hatte keinen Respekt vor Frau Müller. Sie verlor den Kampf um Anerkennung stets, da sie weder Autorität noch Respekt ausstrahlte. Auch beherrschte sie Klassenmanagement in keiner Weise. Das lag nicht zuletzt daran, dass sie auch in dieser Unterrichtsstunde selbst mit ihrem Smartphone beschäftigt war.	- physische Gewalt (Niproschke 2018, 279) - soziale Exklusion (Scheiner/Schlump 2012, 3) Leistungsangst als bedrohliche Situation (Sörensen 1992, 70) - Amtsautorität (Grell 1976, S 36) - Rückversicherung der Lehrerrolle (intersubjektive Anerkennung nach Honneth 1992) - Respekt strahlt auch auf Schüler ab. Ich hatte nur bei einer Lehrerin keine Angst vor Referaten – diese hatte die Klasse aber auch „im Griff“	Form der Beobachtung: Referent Position: Passiv Empfindungen: gedemütigt, ängstlich, hilflos, angespannt

„Christopher, dann leg doch mal los“ sagte sie zu mir. An der Wand konnte man bereits meine Präsentation mit dem Titel „Vorstellung des Buches: Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake“. Bevor ich noch den Titel ordentlich vorstellen konnte, bin ich auch schon dem nächsten Spuckball ausgewichen, der dieses Mal von Benjamin kam. Erneut lachte die Klasse. Frau Müller rollte nur mit den Augen und sagte „Ach Benjamin....“ Mehr war von ihr auch nicht zu erwarten. Während ich meine Gliederung vorstellte, rief Jannik „Du bist so fett, dass du die ganze Präsentation verdeckst.“ Wieder lachte die ganze Klasse. Auch Frau Mü ller konnte sich ein Grinsen nicht verkneifen.	- Kampf um Anerkennung (Honneth 1992) - Formale Ansprache - Neutralisierung des Opfers (Günther 2013, 190ff.) - Angstfaktor Lehrerfeindbild (keine Hilfe; erhält die Angst aufrecht) - Angstregime seitens der Schüler	Form der Beobachtung: Referent Positionswechsel: Von passiv zu aktiv wegen des Referats Empfindungen: Hoffnungslos, verunsichert, verzweifelt und verängstigt, besorgt, nervös, traurig
Viele Emotionen kamen in mir auf und zeitweise fiel es mir schwer, die Tränen zurückzuhalten. Ich konnte förmlich beobachten, wie die Verzweiflung in mir hochkochte. Ich berichtete also über die Handlung von „Löcher“ und stellte auch deren metaphorische Bedeutung dar. Anschließend kam von Klaus, der nun auch eine sehr selbstsichere Pose einnahm, der Satz „Du solltest auch wieder zurück in dein Loch kriechen“. Erneut lachte die ganze Klasse und parallel dazu traf mich dieses Mal auch ein Spuckball im Gesicht. Diesen habe ich nicht anfliegen sehen, da ich zu sehr auf Klaus konzentriert war. „Och kommt schon Leute, lasst das doch bitte sein. Ihr würdet das doch auch nicht wollen“, war der halbherzige Kommentar der Lehrerin. Mehr folgte nicht und weiter wollte sie sich auch nicht mit der Situation beschäftigen. Dieser Treffer durch den Spuckball traf mich sowohl physisch als auch psychisch. Ich bekam von jetzt auf	- Missbrauch der Lehrerrolle durch Fehlverhalten - Kampf um Anerkennung (Honneth 1992) - Angstregime seitens der Schüler - Neutralisierung des Opfers (Günther 2013, 190ff.) - Sörensen 1992, 70 - Leistungsangst - Versagen in der Lehrerrolle => auch ein Grund, weshalb Lehrkräfte häufiger Grund für Schulabsentismus sind (Nichthandlung)	Das Schlimmste war das Gelächter der gesamten Klasse und der Lehrerin Form der Beobachtung: Referent Position: Aktiv Empfindungen: wütend, gedemütigt, hilflos, verzweifelt, unsicher, weinerlich (nicht mehr traurig)

gleich Herzrasen und fing an zu schwitzen. Auch die Tränen zurückzuhalten fiel mir sichtlich schwer. Das Schwitzen wurde jedoch zuerst bemerkt und es fielen weitere abfällige Kommentare, dieses Mal von den Mädchen. Auf das „Ih, wie ekelhaft“ von Clara entgegnete Frau Müller nur „Mir ist auch warm, das ist doch nicht schlimm.“ Die Klasse lachte.	(Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5) - Aufgeregtheit/Besorgtheit (Liebert/Morris 1967 zit. nach Stöber 1997, 1) - physische/psychische Symptome von Prüfungsangst, Leistungsangst (Stiensmeier-Pelster 2016d, 18)	
Anschließend begann auch meine Stimme zu zittern, da ich mich vor den nächsten Aktionen fürchtete. Hilfe hatte ich von keiner Seite zu erwarten. Darauf folgte prompt von meinen Mitschülern als auch von Frau Müller „Sprich bitte deutlich, sonst versteht man dich nicht.“ Allerdings hatte ich zu diesem Zeitpunkt bereits die Kontrolle über die Situation verloren, sodass die zitternde Stimme das gesamte Referat über andauerte. Sprüche wie „WAS, ICH KANN DICH NICHT VERSTEHEN“ seitens meiner Mitschüler sowie deren Gelächter wiederholte sich. Aus steter Angst vor der nächsten Situation sowie der offensichtlichen Hilflosigkeit fiel mir Sprechen schwer. Frau Müller hatte inzwischen aufgegeben und lachte einfach mit. Mehrmals kam mir der Gedanke, einfach zu gehen. Dennoch hatte ich Angst vor den Konsequenzen. Ich habe die Präsentation mit zitternder Stimme und Schweißausbrüchen zu Ende geführt.	- Symptome der Prüfungsangst – Aufgeregtheit (Liebert/Morris 1967 zit. nach Stöber 1997, 1) - Sörensen 1992, 70; Leistungsangst als selbstbedrohliche Situation - Angstregime seitens der Schüler - soziale Exklusion seitens der Lehrkraft; Mobbing seitens der Lehrkraft (Scheiner/Schlump 2012, 3) Positionswechel der Lehrerin (Niproschke 2018, 281) - Furcht; Flucht (Kapitel 2.4.6)	Form der Beobachtung: Referent Position: Aktiv Empfindungen: gedemütigt, weinerlich, ängstlich, hilflos
Nachdem ich mich hingesetzt habe, rückten meine Sitznachbarn protesthaft von mir weg und sagten „Halt' Abstand, du stinkst“. Ich	- soziale Exklusion (Scheiner/Schlump 2012, 3) - psychische Gewalt,	Form der Beobachtung: Mitschüler und Teil der Klasse

fühlte mich erbärmlich, da ich selbst vor der Lehrkraft nicht nur nicht unterstützt, sondern ebenfalls ausgegrenzt wurde. Annikas Referat verlief ohne solche Zwischenfälle, da sie als sehr angesagtes Mädchen galt. Am Ende der Stunde wurde ich für die Notenbesprechung von Frau Müller herbeizitiert. Ich bekam ein „ausreichend“. Ihr Kommentar „Du hast dein Buch zwar sinnvoll aufgearbeitet, hättest aber deine Präsentation vorher üben sollen. Es war sehr unsicher und abgelesen.“ Ich schaute Frau Müller daraufhin verblüfft und wütend an, traute mich aber nicht, etwas zu sagen. Schlussendlich ging ich unter Zurückhalten von Tränen in die Pause und durfte mir für den Rest des Schultages Sprüche zu meinem Referat anhören.	Schüler (Niproschke 2018, 279) - Versagen in der Lehrerrolle => auch ein Grund, weshalb Lehrkräfte häufiger Grund für Schulabsentismus sind (Nichthandlung) (Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5) - Entwicklung von Schulangst - psychische Gewalt, Lehrerin (Niproschke 2018, 279) - Notenkontroverse (Brügelmann 2014, 2) => Individualität der Angst (Riemann 2011, 11)	Positionswechsel: Von Aktiv zu passiv wegen dem Ende des Referats Empfindungen: Scham (Zeigen von Schwäche), endlose Wut, Angst und Hilflosigkeit, Trauer, Entsetzen

5.5.2 Szene 3: Meine Angst vor Referaten (methodische Notiz)

Die letzte Szene ist sehr persönlich. Dennoch wollte ich diese unbedingt nutzen, um nicht den Eindruck zu erwecken, Angstregime bestünden nur zwischen Lehrern und Schülern. Ein geeignetes Beispiel für ein Angstregime ist Mobbing, denn soziale Exklusion und Isolation gehen zumeist mit Angst einher. Wenn ich zum Beispiel weiß, dass ich jeden Tag in der Schule von mehreren Mitschülern gemobbt werde und mir niemand hilft, ist die Entwicklung von Angst vor dieser Situation nur logisch. Dennoch muss physische oder psychische Gewalt nicht zwangsläufig zwischen Lehrer und Schüler bestehen. Auch die Klasse selbst ist ein eigenes soziales Systems mit diversen Eigendynamiken. So kann sich durch Mobbing innerhalb der Schülerschaft ein Angstregime nur unter Schülern aufbauen und fortbestehen. Ähnlich wie bei den anderen beiden Szenen jedoch ist dieses für alle Außenstehenden unsichtbar. Diese Annahme wird nur dann relativiert, wenn Außenstehende von Betroffenen darüber informiert werden.

Alle bisher beschriebenen Angstregime zeigten einen verlorenen Kampf um Anerkennung auf. Dieser beruht auf intersubjektiver Anerkennung. Bei Angstregimen ist diese intersubjektive Anerkennung nicht gegeben, denn Unterdrückung geistige Hegemonie werden bewusst verwendet, um diese zu unterdrücken (vgl. Brangsch 2007, 39). Einem solchen Angstregime unter Schülern bin auch ich in meiner Schulzeit zum Opfer gefallen. Die folgende Szene beschreibt lediglich eine der vielen Situationen, die ich in meiner Schulzeit durchlebt habe. Ungleich den anderen beiden Szenen, bei welchen es jeweils „ein Highlight“ in gewisser Weise darstellte, waren diese Situationen für mich Alltag. In Anlehnung an Goffmann stellte sich in dieser Zeit und ebenfalls durch die gesamte Szene eine Stigmatisierung auf Basis von „individuellen Charakterfehlern“ dar (Goffman 1975, 13).

Ich hatte ungefähr bis zur achten Klasse stets das Problem, vor

Referaten sehr nervös zu sein. Alle Entspannungsübungen haben bei mir nicht geholfen, da ich weniger Angst vor dem Referat, sondern vor meiner Klasse hatte. Da meine Stimme dazu neigt, bei erhöhter Nervosität zittrig zu werden und das stets als Angriffsfläche missbraucht wurde, änderte ich meine Taktik. Ich trainiere mir an, meine Texte wie ein Radiomoderator aufzusagen. Neutral, sachlich und gewissermaßen unpersönlich. Durch diese Neutralität konnte ich meinen Peinigern diese Angriffsfläche nehmen. Vor Hohn, Spott und teils physischen Angriffen bewahrte mich dies jedoch nicht.

An dem genannten Donnerstag war ich an der Reihe, mein Referat über ein gelesenes Buch zu halten. Diese Methode erwog unsere Deutschlehrerin, um uns zum Lesen zu bringen. Dennoch verkannte sie dabei, dass ein Großteil der Klasse lediglich eine Internetzusammenfassung eines Buches vorlas. Ich hingegen machte mir die Mühe und las ein Buch, welches ich in allen Einzelheiten vorstellen wollte. Noten waren mir auch damals schon sehr wichtig, da diese schlussendlich „zählen“ und über meine Zukunft bestimmen. Frau Müller, unsere Deutschlehrerin, zeichnete sich durch Inkonsequenz, ein nicht zu unterschätzendem Maß an Desinteresse und völliger Überforderung aus. Vermutlich resultierte die Überforderung aus dem Desinteresse. Bereits vor dem Raum konnte ich auf die Frage, wer heute mit Referaten dran sei, eine gewisse Grundaggression seitens meiner Mitschüler feststellen. Diese Referate waren in der Regel langweilig, da Lesen nicht zu unseren Hauptinteressen gehörte und uns auch die Bücher nur peripher interessiert haben. Dennoch wurde ich in dieser Situation selbst Opfer von Stigmatisierung (vgl. Goffman 1975, 13). Als sie meinen Namen hörten, stöhnten einige meiner Mitschüler und kommentierten dies mit „Nicht Christopher, der ist doch immer so langweilig“ trotz dass ich die Frage selbst beantwortet habe. Die Zuschreibung, dass ich „immer langweilig“ sei und das dann auch dieses Mal so sein werde verletzte mich. Auch die beinahe unheimliche Atmosphäre durch den halbdunklen Korridor verbesserte die Atmosphäre nicht. Auch die Zuschreibung an Frau Müller ist hierbei essentiell. Besonders der Satzteil „Sie passt während den Referaten selbst nicht auf“ zeichnet ein sehr dunkles Bild von ihrer Lehrerrolle. Diese Auffassung teilt auch Winkel (vgl. Winkel 2008, 1).

Als Jannik und Benjamin schließlich ankündigten „Dann können wir ja wieder...“ wusste ich bereits, was vermutlich passieren wird. Durch ihr bewusstes Murmeln konnte ich nicht hören, welche exakten Aussagen sie tätigten. Dennoch wurde ich auch in früheren Referaten schon Opfer von Spuckbällen, also konnte ich es mir zu dem Zeitpunkt bereits denken. Nach Winkel stellt solches Verhalten eine Bloßstellung dar (vgl. Winkel 1997, 24). So habe ich mich auch bereits vor dem eigentlichen Referat gefühlt. Parallel dazu wuchs auch meine Prüfungsangst. Einerseits wusste ich ebenso, dass ich diese Situation nicht verhindern kann. Andererseits wusste ich, dass Frau Müller diese Situation nicht verhindern wird.

Dadurch stieg sowohl meine Aufgeregtheit als auch meine Besorgtheit (vgl. Liebert/Morris 1967 zit. nach Stöber 1997, 1). Ich litt bereits vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde unter einigen physischen Symptomen von Prüfungsangst wie zum Beispiel Magenschmerzen (vgl. Stiensmeier-Pelster 2018d, 18). Getreu dem Lehrerbild, welches wir ohnehin von Frau Müller hatten, zeigte sie sich auch an diesem Tag. Sie hatte wie üblich die Hälfte ihrer Unterlagen vergessen. Organisationstalent gehörte offensichtlich nicht zu ihren Stärken. Diese Charakteristik spiegelte sich auch in ihren allgemein fehlenden Kompetenzen. Preidel, Weikampf und Werhand konnten aufzeigen, dass fehlende Lust zur Vorbereitung mit wenig sozialintegrativen Strategien korreliert (vgl. Preidel/Weikampf/Werhand 2009, 38). Diese sozialintegrativen Strategien hätten allerdings geholfen, solchen Situationen vorzubeugen. Sie verwies darauf, nur kurz zum Lehrerzimmer zurückkehren zu müssen, um die notwendigen Unterlagen zu holen. Da ich zu diesem Zeitpunkt bereits wusste, dass etwas „gegen mich geplant war“ und ich von Frau Müllers Seite keine Hilfe zu erwarten hatte, stiegen sowohl meine Nervosität als auch meine Besorgtheit rapide an.

Aus reflexiver Sicht ist mir unklar, warum mir beim Verlassen von Frau Müller unwohl wurde. Vermutlich hatte ich die Hoffnung noch nicht aufgegeben, dass sie irgendwann eingreifen würde. Als mich dann der erste Spuckball traf, stellte sich ein Gefühl der Hilflosigkeit ein. Ich erlebte diese Prüfungssituation als „selbstbedrohlich“, sowohl physisch als auch psychisch (vgl. Sörensen 1992, 70). Die Emotionen überrannten mich. Einerseits das

Wissen über die bevorstehende Situation. Andererseits mein Eifer, eine gute Note zu bekommen. Auch in diesem Kontext wirkte das Notenkonzept als Druckmittel, allerdings von mir und gegen mich (vgl. Brügelmann 2014, 2). Das Wissen, dass meine Lehrerin nicht eingreifen wird und ich auch nach dem Referat weiterhin geärgert werden werde. Die meiste Zeit verbrachte ich alleine, denn durch mein Verhalten habe ich mich auf die Seite der „Uncoolen" geschlagen. Ich fand es auch damals schon nicht „witzig", fremdes Eigentum zu stehlen oder zu beschädigen und Leute zu beleidigen. Unglücklicherweise trieb mich das in die soziale Exklusion innerhalb und außerhalb der Klasse. Die Anerkennung wurde mir entzogen, seitdem ich mich gegen den „Trend" wandte (vgl. Scheiner/Schlump 2012, 3). Hinzukam, dass unsere Schulleiterin sich mit solchen Themen nicht beschäftigte. Mobbing und Ausgrenzung waren Privatsache. Schließlich fürchteten sich die Lehrer selbst zu viel vor Frau Lambert, als dass sie sich um die Schüler hätten kümmern können. Dementsprechend wirkte die Institution Schule hierbei nicht aktiv, sondern passiv zur Aufrechterhaltung des Angstregimes bei (vgl. Esser 1978, 66f.). Auch zeigt diese Situation auf, dass in einer Schule mehrere Angstregime verschiedener Größen und verschiedener Adressaten vorherrschen können.

Besonders die abfälligen Kommentare von Jannik und Benjamin trafen mich, obwohl ich den Wortlaut nicht verstand. Meine eingeübten Sprüche „mich zu entspannen" wirkten nicht. Vermutlich, weil ich selbst nicht an sie glaubte. Da ich jedoch schulpflichtig war, konnte ich der Situation auch nicht entfliehen. Immer wieder kamen in mir die Gedanken hoch, dass ich bereits seit einigen Tagen unter diesen Symptomen der Prüfungsangst litt. Deutlich verstärkt wurde das Gefühl als mich der erste „Spuckball" traf. Während der ganzen weiteren Präsentation dominierte das Motiv der Hilflosigkeit. Ich fragte mich stets „Was soll ich tun?". Es gab keine adäquate Reaktion, um dieser Situation zu entkommen ohne Regeln zu brechen oder dafür im Nachhinein noch härter bestraft zu werden. Dennoch wollte ich auf diese Situation reagieren, schließlich wurde ich Opfer von physischer Gewalt (vgl. Niproschke 2018, 279). Ich entschied mich dazu, standzuhalten.

Als Frau Müller zurückkehrte, war sie dennoch keine Hilfe. Grell spricht davon, dass Amtsautorität der Schlüssel sei (vgl. Grell 1976, 36). Da sie

allerdings während des Unterrichts auch mit ihrem Smartphone beschäftigt war, wurde ihr auch nur wenig Respekt gezollt. Vielmehr wurde sie als eine „Alliierte“ gewonnen. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass ich nur bei einer Lehrerin zu dieser Zeit keine Angst vor Referaten hatte. Diese besaß die von Grell beschriebene Amtsautorität. Dennoch erreichte sie diese ohne ein Angstregime. Sie erwartete Respekt und brachte diesen aber auch den Schülern entgegen.

Als sie mich aufforderte zu beginnen traf mich ein weiterer „Spuckball“. Ihre Reaktion darauf „Ach Benjamin“, gefolgt von einem Augenrollen ist als eine Neutralisierung des Opfers zu werten (vgl. Günther 2013, 190ff.). Durch das Nichteingreifen gibt sie dafür die indirekte Erlaubnis. Auch den anschließenden Spruch „Du bist so fett, dass du die ganze Präsentation verdeckst“ ignorierte sie nicht nur, sondern grinste auch noch dabei. Durch dieses Verhalten wurde auch Frau Müller zum „Angstfaktor“ (Esser 1978, 115). Statt zu intervenieren hält sie meine Angst und Unsicherheit aufrecht und fördert diese sowohl durch unterlassene Hilfe als auch durch ihr zusätzliches Grinsen. Der analytisch interessante Aspekt ist, dass Frau Müller das Angstregime innerhalb der Schülerschaft spätestens zu diesem Zeitpunkt wahrgenommen hat. Dennoch tat sie auch nachhaltig nichts, um an dieser Situation etwas zu verändern. Für Angstregime bedeutet das, dass sie nicht automatisch durch ihre Entdeckung zerfallen.

Zu diesem Zeitpunkt erwachten einige Emotionen in mir: Wut, Trauer, Hilflosigkeit, Verunsicherung. Viele Sätze meiner Präsentation wurden entweder absichtlich falsch rezitiert und mit Beleidigungen bestückt oder direkt zu solchen umformuliert. Ein Beispiel hierfür ist „Du solltest auch wieder zurück in dein Loch kriechen“. Am meisten enttäuschte mich, dass die ganze Klasse lachte. Selbst die Leute, mit denen ich mich „eigentlich“ besser verstanden habe. Vermutlich lag das jedoch an der sozialen Dynamik innerhalb dieses Rollengefüges. Hätten sie nicht gelacht und passiv teilgenommen, wären sie womöglich auch „Opfer“ geworden.

Erst als mich anschließend ein „Spuckball“ im Gesicht traf kam von Frau Müller eine halbherzige Reaktion. Diese ging allerdings unter und wurde ignoriert. Auch darin lässt sich erneut eine „Neutralisierung des Opfers“

feststellen (Günther 2013, 190ff.). Nicht zuletzt auch dadurch, dass ich durch diese Hilflosigkeit anfing zu schwitzen und in Panik geriet (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016d, 18). Auch auf mein Schwitzen erfolgten prompte Kommentare. Das Gelächter der Klasse traf mich jedes Mal wieder. Je länger diese Präsentation andauerte, desto mehr erlebte ich sie auch als eine „selbstbedrohliche Situation“ (Sörensen 1992, 70). Aus eigener Perspektive konnte ich in meiner Reflexion zum ersten Mal feststellen, wie sich Leon und Hatice gefühlt haben müssen, auch wenn dies nach Riemann stets individuell sei (vgl. Riemann 2011, 11). Frau Müller lässt sich hierbei in Anlehnung an Brück ein vollständiges Versagen innerhalb der Lehrerrolle attestieren (vgl. Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5). Umso wichtiger erscheint der Lösungsansatz zur Professionalisierung von Lehrkräften, welcher Gegenstand des nächsten Kapitels sein wird. Besonders kritisch wurde die Situation allerdings, da sich Frau Müller entschied, ebenfalls zu lachen.

Zwar hatte ich von ihr keine Hilfe erwartet, doch bin ich ebenfalls nicht von einem „Positionswechsel“ ausgegangen. Niproschke definiert für diese Situation drei Kategorien: Täter, Opfer und Unbeteiligte. Durch diese Reaktion transformierte sie von einer Unbeteiligten zu einer Täterin (vgl. Niproschke 2018, 280). Ab diesem Moment kam in mir verstärkt der Drang auf, „die Flucht zu ergreifen“. Dies sei nach Kapitel 2.4.6 die natürliche Reaktion auf Furcht (vgl. Kapitel 2.4.6). Ich befand mich nicht nur im Fadenkreuz, sondern auch im Kreuzfeuer von Attacken aus allen Richtungen. Im Vergleich zu Hatice entschied ich mich jedoch aus Angst vor den Konsequenzen zu bleiben. Seit diesem Moment war das Wort „Hass“ in Bezug auf Frau Müller keine Hyperbel mehr. Interessanterweise sind weder Leon aus Szene 1 noch ich „geflohen“, Hatice allerdings schon. Diese Unterschiedlichkeit könnte den Zusammenhang zwischen Angst und Geschlecht als Ursprung haben (vgl. Kapitel 3.3). Eine in weiterführenden Forschungsarbeiten zu untersuchende These wäre dabei die Schwelle, ab welche Fluchthandeln einsetzt. Eine einheitliche Antwort darauf dürfte schwer zu finden sein, da auch Umweltfaktoren sowie die Situation selbst eine Rolle spielen. Wäre diese Präsentation nicht bewertet worden, hätte ich mich der Situation wahrscheinlich durch Flucht entzogen. Ein weiterer Grund, warum die Notenkontroverse besteht und auch gegenwärtige Relevanz

besitzt (vgl. Brügelmann 2014, 2). Ebenso, hätte ich die Schulleitung hinter mir gewusst. Im Gegensatz zu den Eltern von Hatice und Leon pflegten meine Eltern einen antiautoritären und sehr fürsorglichen Erziehungsstil (vgl. Kapitel 3.1). Dieser Unterschied versicherte mir einen Rückzugsort, welcher Hatice und Leon nicht zur Verfügung stand. Diesen Grund zeichne ich auch dafür verantwortlich, dass ich trotz jeglicher Mobbingvorfälle kein schulaversives Verhalten gezeigt habe. Meine Eltern haben mich zu jeder Zeit unterstützt und meine Probleme ernst genommen. Dadurch konnte ich meine Familie als Rückzugsort und Kraftreserve nehmen. Diese Möglichkeit stand Hatice und Leon nicht zur Verfügung, betont dennoch den immensen Einfluss der Familie.

Auch die anschließende Besprechung der Benotung entsetzte mich. Selbst dort besaß Frau Müller nicht die Courage, sich für ihr Handeln zu entschuldigen. Mir ist allerdings bis heute unklar, ob sie ihr Fehlverhalten überhaupt als solches realisierte. Auch hierbei zeigte sich ein erneutes Versagen in der Lehrerrolle (vgl. Brück 1978 zit. nach Lukesch 2007, 5). Der Vorfall wurde totgeschwiegen und auch anschließend nicht weiter aufgegriffen. Lediglich meine Mitschüler brachten diesen Vorfall während der folgenden Tage stets weiterhin zur Sprache. Diese Situation, aber auch schon vorherige Ereignisse fütterten meine Angst vor der Schule. Besonders nach diesem Vorfall hatte ich für einige Tage Magenschmerzen und Herzrasen vor Schulbeginn, da ich „Angst vor der Unbekannten“ hatte. Diese verschwand auch bis zum Ende der Schulzeit nicht komplett. Zwar reduzierte sie sich drastisch, doch ein gewisses Maß an „Angst vor dem Unbekannten“ hat mich bis zum Ende meiner Schulzeit verfolgt.

5.6 Persönliche Reflexion der drei Szenen

Trotz der Unterschiedlichkeit der Szenen konnten sich bei den drei vorgestellten Angstregimen einige Parallelen aufzeigen lassen. In erster Linie stellen Angstregime verlorene Kämpfe um Anerkennung dar. Intersubjektive Anerkennung, die jedes Individuum verdient, wird kategorisch unterdrückt. Im schulischen Kontext werden Angstregime in erster Linie dazu verwendet, fehlende Didaktik zu kompensieren und die Kontrolle über die Situation nicht zu verlieren.

Die fehlende intersubjektive Anerkennung äußert sich bei schulischen Angstregimen in Ängsten, die die Schule betreffen. Prüfungsangst wird dadurch gefördert, dass stets das Motiv der Demütigung im Fokus steht. Diese kann wie in Szene eins und zwei geschildert durch die Lehrkraft ausgeübt werden, dennoch wie in Szene drei ausgeführt auch durch Schüler. Damit zeigt sich auch, dass ein Angstregime nicht zwangsläufig nur zwischen Lehrern und Schülern auftreten muss. Durch den ausgeübten Druck wird nicht nur die Psyche der Betroffenen massiv belastet, doch sinkt auch deren Selbstbewusstsein und Selbstempfinden. Der unterliegende Gedanke „nicht zu genügen“ äußert sich schlussendlich in Leistungsangst. Nach meiner Forschung ist eine mögliche Auslegung, dass Prüfungsangst und Leistungsangst schließlich zu Schulangst führen. Die Szenen stützen diese These, denn in allen drei Fällen geschah exakt das. Leon begann damit, häufiger die Schule zu schwänzen und auch bei Hatice zeichneten sich diese Tendenzen ab. Eine wesentliche Konstante aller drei Szenen ist der elterliche Erziehungsstil. In Leons Fall hörte die autoritäre Erziehung auch nach diesen Vorfällen nicht auf. Auch sein schulaversives Verhalten hatte keine Gespräche, sondern Strafen seitens der Eltern zur Folge. Das Ergebnis war ein Abgang nach der elften Klasse mit einem unterdurchschnittlichen Fachabiturzeugnis.

Bei Hatice lässt sich eine Abstufung dessen konstatieren. Zwar wendeten auch ihre Eltern einen sehr autoritären Erziehungsstil an, doch lenkten sie letztendlich ein und hörten ihr zu. Besonders Hatices schulaversives

Verhalten bewegte die Eltern dazu, mit ihrer Tochter zu kommunizieren statt sie weiterhin zu bestrafen. Die Konsequenz dessen war ein Schulwechsel, welcher ein überdurchschnittlich gutes Abiturzeugnis zur Folge hatte. In meinem Fall wusste ich meine Eltern stets hinter mir und lebte weitestgehend straffrei. Auch hatten meine Eltern stets ein offenes Ohr für mich. Die Konsequenz daraus war, dass ich zu Hause Kraft tanken und gestärkt in den nächsten Tag starten konnte. Bei mir blieb schulaversives Verhalten aus und mein Abitur war ebenfalls sehr erfolgreich.

Anhand dieser drei Situationen lassen sich zwei Aspekte schlussfolgern. Zum Einen trägt die Familie und deren Erziehungsstil maßgeblich dazu bei, die Effekte von Angstregime einzudämmen und ertragbar zu machen. Ein autoritärer Erziehungsstil hingegen verstärkt das Empfinden, obwohl das Angstregime selbst nicht in der Familie, sondern in der Schule angesiedelt ist. Zweitens zeigt es allerdings auch, welchen Einfluss ein Angstregime auf Betroffene entfalten kann. Speziell Leon ist ein sehr schlauer Junge, der sicherlich zu wesentlich mehr fähig gewesen wäre. Auch ein Angstregime bei „nur einem Lehrer“ kann bereits massive Auswirkungen auf den Schulalltag und auf schulaversives Verhalten nehmen. Der Teufelskreis schließt sich durch die innewohnende Hilflosigkeit der Betroffenen. Sie wirkt als kontinuierlicher Angstverstärker und resultiert auch ohne den Einfluss des Elternhauses in Prüfungsangst, Leistungsangst und Schulangst. Die Hilflosigkeit kann durch verschiedene Aspekte bedingt sein. In den drei Szenen war es jeweils der Fakt, dass die Schulleitung weder etwas von der Thematik wissen wollte noch Intentionen zum Eingreifen hatte.

Der Angstherrscher selbst kann ein Angstregime aus vielen Motiven erstellen. Es ist gewissermaßen der einfachste Weg, Kontrolle über eine Situation zu erlangen. Motive können von persönlichem Genuss bis hin zu eigener Angst vor einem Kontrollverlust reichen. In den Szenen und aus meiner Erinnerung kann ich bei keinem dieser Angstregime mit Sicherheit den Ursprung bestimmen. Besonders in den ersten beiden Szenen wirkten die Lehrer keineswegs unsicher oder selbst verängstigt. Allerdings muss ein Angstherrscher auch diesen Eindruck vermitteln, da Angstregime sehr fragile Konstrukte sind.

Sie nutzen bewusst das Schweigen der Mehrheit aus, um zu existieren. Je weniger Einflussmöglichkeiten die Betroffenen haben, desto stärker wird es. In allen drei Szenen konnte dieses Charakteristikum aufgezeigt werden. Spandl kritisiert, dass Angstregime jegliche Individualisierungsmöglichkeiten unterbinden (vgl. Spandl 1979). Dies geschah zwar durch die gesamten Szenen, dennoch gab es auch in diesen Höhepunkte. Im Fall von Leon wurde dieser erreicht, indem uns Frau Lambert unter Strafandrohung das Auslachen von Leon befahl. Im Fall von Hatice wurde der Höhepunkt durch die systematische Ausgrenzung erreicht, welche sich wie ein roter Faden durch die Situation zog. In meiner persönlichen Szene bestand diese fehlende Individualisierungsmöglichkeit darin, mein Referat nicht auf meine Weise vortragen zu können. Ein Motiv, welches alle Szenen durchzieht und auch einen Höhepunkt markiert, ist die Fluchttendenz. Alle „Protagonisten“ wollten der Situation entkommen, waren aber an die Situation und die Institution Schule gebunden.

In den drei Szenen gab es jeweils nur die Möglichkeit der Schulleitung oder weitreichenderer Programme. Da wir zu dieser Zeit von weitreichenderen Programmen noch nichts gehört hatten, blieb schlussendlich nur die Schulleitung. Diese interessierte sich dafür dennoch in keinem der drei Szenen. Hinzukommt die von Langenohl ausgeführten Charakteristika, dass Schulen von außen schwer einsehbar seien (vgl. Langenohl 2008, 821f.). Speziell dieser Aspekt macht es daher auch umso schwerer, ein Angstregime aufzudecken oder zu behandeln. Werden die Angstregime in diesen Szenen mit einem Angstregime über ein gesamtes Land verglichen, sticht die fehlende Öffentlichkeit im Schulkontext direkt hervor. Diese ist allerdings notwendig, um das Angstregime zu stürzen. Eine Schulklasse kann insofern nicht als Öffentlichkeit gewertet werden, als dass Schüler in der Institution Schule erst diese demokratischen Werte erlernen sollen, welche ein Angstregime verhindern. Werden diese bereits dort strategisch unterdrückt, um eines zu etablieren, handelt es sich bestenfalls um eine „abgeschirmte Öffentlichkeit“.

6.1.1 Erster Lösungsansatz: Konfrontation

Der erste Ansatz beschäftigt sich dabei mit der konstituierenden Komponente „Angst“. Ein Angstregime individuell zu überwinden ist nicht sehr wahrscheinlich. Außer das Angstregime besteht lediglich innerhalb einer Person selbst. In Bezug auf die in der Arbeit dargestellten Angstregime war selbst eine Abschaffung als ein Kollektiv (die Klasse) nicht möglich.

Um jedoch dessen konstituierendem Part zu begegnen gibt es jedoch bereits bewährte Ansätze. Ein solcher wird in der „systematischen Desensibilisierung“ gesehen. Unabhängig der Ansätze jedoch sei eine Intervention umso effektiver, je früher sie geschehe (vgl. Essau 2003, 227). Die systematische Desensibilisierung beschreibe dabei eine schrittweise Annäherung an eine Situation oder einen Angstgegenstand (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016a, 50). Hierfür empfehlt Essau ein Vorgehen in drei Schritten. Der erste Schritt fokussiere ein Entspannungstraining, da eine entspannte Ausgangslage entscheidend für den Umgang mit der Angst sei (vgl. Essau 2003, 205). Anschließend könne in Schritt zwei eine Angsthierarchie aufgestellt werden. In dieser werde angegeben, wie schwer ein jeweiliges Ereignis empfunden wird. Ginge zum Beispiel um die Angst vor Hunden, könnte der Ansatzpunkt sein, einen Film über einen Hund anzusehen. Sukzessive steigern sich die Ereignisse bis schlussendlich der Körperkontakt zu einem Hund im Fokus steht. Diese Angsthierarchie umzusetzen stelle dabei die systematische Desensibilisierung dar und helfe bei der schrittweisen Überwindung von Angst (vgl. ebd., 206f.).

Ebenfalls wirksam nach Essau sei ein „Selbstinstruktionstraining“. Dieses werde erst bei einer „kognitiven Verzerrtheit“ angewandt (ebd., 216). Nach Riemann bedeutet das ein Ungleichgewicht der vier Grundängste (vgl. Kapitel 2.5.2-2.5.6). Hierbei stünden positive Selbstinstruktionen wie „Ich kann das“ im Fokus, um den niedrigen Selbstwert zu steigern (vgl. Stiensmeier-Pelster 2016a, 52). Ein Selbstinstruktionstraining verläuft immer mit Hilfe eines Therapeuten. Für dieses gibt es vier Möglichkeiten. Bei der

ersten Variante setzt sich der Therapeut selbst dem Angstgegenstand aus und führt Selbstgespräche, welche die Harmlosigkeit des Angstgegenstands betonen (vgl. Essau 2003, 218). Dies bildet den Prozess „Lernen am Modell“ ab (vgl. Kapitel 2.5.7). Die zweite Variante dreht die Situation um, sodass der Patient die Exekutive ist und der Therapeut die Selbstgespräche des Patienten begleitet. Die anderen beiden Formen stellen nach Essau „selbst geflüsterte Anweisungen“ und „verdeckte Anweisungen“ dar. Diese seien allerdings für „Fortgeschrittene“. Alle vier vereinen das Ziel, „fehlerhafte Gedankenmuster“ zu relativieren (Essau 2003, 218f.).

Ein weiterer wichtiger Ansatz zur Konfrontation mit der Angst besteht in der Familientherapie. Die Familie diente besonders in den beschriebenen Szenen stets als Verstärker von Angstregimen. Eickhorst und Röhrbein betonen, dass sich das modernere Familienbild gewandelt habe. Demnach gebe es einen signifikanten Anstieg an Alleinerziehenden. Ein ähnlicher Trend zeichne sich für Familien ab, die unter prekären wirtschaftlichen Verhältnissen leiden (vgl. Eickhorst/Röhrbein 2019, 18ff.). Auch Essau vermutet, die Angst des Kindes sei ein Resultat der Familie (vgl. Essau 2003, 253). Diese Annahme wurde ebenfalls in Kapitel 3.1 diskutiert und verifiziert (vgl. Kapitel 3.1). Dabei sieht Essau die Familie als ein „System“. Werde dieses gestört, versuchen alle Familienmitglieder, auch die Kinder, eine Wiederherstellung der ursprünglichen Situation (vgl. ebd., 254). Auch Eickhorst konstatiert, dass es nach wie vor das gesellschaftliche Leitbild von Familie gebe, welchem nachgejagt werde (vgl. Eickhorst 2019, 31). Caby folgert, dass die Hürden einer Familie im Zeichen dieses Drucks nur durch gemeinsame Wege bestritten werden könne (vgl. Caby 2019, 97f.). Werde die Familie diesem Leitbild nicht gerecht, sei eine Familientherapie nicht selten das Ergebnis. Dabei werde zwischen struktureller und strategischer Familientherapie unterschieden (vgl. Essau 2003, 254f.).

Die strukturelle Familientherapie verschreibt sich dabei der Hierarchie innerhalb der Familie, möglichen Subsystemen sowie Grenzen der emotionalen Nähe (vgl. Minuchin 1974 zit. nach Essau 2003, 254f.). Angst stelle dabei ein Stressfaktor dar, welcher durch die Familie nicht überwunden werden könne. Dieser könne normativ (z.B. finanziell) oder idiosynkratisch (Unfall) sein. Die

Ziele dieser Therapie seien dabei, Hierarchien zu normalisieren, den Zusammenhalt zu verstärken und auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen zu optimieren (vgl. ebd., 255). In Bezug auf Angstregime kann diese Therapie helfen, um die Verbindung innerhalb der Familie zu verstärken. Dies würde zum Beispiel mit Blick auf die erste Szene die Möglichkeit eröffnen, ein klärendes Gespräch mit den Eltern zu führen. Als Konsequenz hätten diese dann auch einen Rückzugsort darstellen können.

Die strategische Familientherapie folgt nach Essau dem Prinzip „Veränderung durch Interaktion“ mittels gezieltem Eingreifen eines Therapeuten (ebd., 256). Diese zielt im Vergleich zur strukturellen Familientherapie darauf ab, Familienstrukturen umzupolen und gemeinsame Projekte ins Leben zu rufen. Dafür wirke der Therapeut als Exekutive, welche mittels Provokation von Streit und gemeinsamen Projekten eine Leitlinie vorgebe. Die Provokation von Streit diene dabei lediglich einer Prüfung, ob die Familie ihre Konflikte selbstständig bewältigen könne. Wenn dieses Ziel erreicht sei, entferne er sich wieder (vgl. ebd., 257f.).

6.1.2 Kombinierte Interventionen

Kombinierte Interventionen bezeichnen mehrere Interventionsverfahren gleichzeitig (vgl. Essau 2003, 221). Carr konstatiert, dass diese Interventionsprogramme wesentlich effektiver seien als „behaviorales Elterntraining“ oder „kind-zentriertes Problemlösungs-Training“ (Carr 2000, 126 zit. nach Mattejat 2004, 21). Dadds und Mitarbeiter bestätigen diese Annahme. Nach ihnen wiesen nach einer zehnwöchigen psychosozialen Intervention mit den Eltern am „Follow-Up-Termin“ nach sechs Monaten 16% der 128 Kinder noch eine Störung auf. In der Kontrollgruppe ohne diese Therapie waren es 58% (vgl. Dadds et al. 1997 zit. nach Essau 2003, 227).

Ein Beispiel für ein solches Programm ist das „FREUNDE-Programm“. Dieses besteht aus 14 Sitzungen. Zehn davon finden mit Kindern statt, die restlichen vier fungieren als Elternsitzungen (vgl. Essau 2003, 228ff.). Diese Elternsitzungen seien dafür angelegt, den Lernprozess des Kindes innerhalb des Programms mit der Erziehung zu vereinen. Dabei wird der These von Seligman gefolgt, nach welcher Angst stets vor dem Unbekannten sei (vgl. Seligman 1979, 15ff.). Durch eine gezielte Auseinandersetzung mit der Angst werde sie bekannt und könne erst verarbeitet werden. Das ultimative Ziel des Programms stellt die Vereinigung von Körper und Geist sowie soziales Lernen innerhalb einer Gruppe dar (vgl. Essau 2003, 228).

Solche Programme sind nicht nur in direktem Bezug auf die Familie sinnvoll, sondern auch in Bezug auf Angstregime. Zu den bereits erläuterten Vorzügen im vorherigen Abschnitt bieten diese Programme auch die Möglichkeit, in altersgerechten Gruppen soziale Kompetenzen anzutrainieren.

6.1.3 Training sozialer Kompetenzen bei Jugendlichen

Bei dem Training sozialer Kompetenzen stehen nach Fürntratt und Möller die „Verfügung über soziale Fähigkeiten“ und ein ausgewogenes Verhältnis von „Geben und Nehmen“ im Zentrum (Fürntratt/Möller 1982, 22). Nach Essau gebe es dafür das „Detektiv-Spiel“, bei welchem Kinder spielerisch lernen sollen, explorativ mit einem Angstgegenstand umzugehen. Der Fokus liege hierbei auf den Folgen der Reaktion sowie der Evaluation möglicher Lösungsansätze (vgl. Essau 2003, 238ff.).

Kernkompetenzen sozialer Fähigkeiten seien hierbei Akzeptanz, Toleranz, konstruktive Kritik, Konfliktbewältigung und Hilfe. Nach Fürntratt und Möller stellen diese Aspekte einen unendlichen Kreis dar (vgl. Fürntratt/ Möller 1982, 23). Eine Präzisierung könne je nach Defiziten in den zwei Kernbereichen „Verhaltensweisen“ oder „Situationen“ vorgenommen werden

(ebd., 24).

Die Notwendigkeit sozialer Kompetenzen ergibt sich nach Fürntratt und Möller aus dem Wunsch nach persönlichem Wohlergehen, dem Bestand der Menschheit und der Tatsache, dass sie das Einzige seien „was der Bedrohung der Menschengemeinschaft durch die Herrschaftsansprüche entgegengesetzt werden kann“ (ebd., 30). Interessanterweise werden hierbei explizit die Motive „Herrschaft“ und „Wohlergehen“ charakterisiert. Diese zeigen einen direkten Bezug zu Angstregimen auf. Kombiniert mit der Forderung nach Toleranz, Hilfe und Bewältigungsansätzen von Angst stellen sie den unmittelbaren Feind von Angstregimen dar. Auch die Forderung nach sozialer Kompetenz als „das Einzige“, das solchen Regimen entgegensteht, ist bezeichnend. In Bezug auf die autoethnografischen Szenen waren die sozialen Kompetenzen der Klasse angelehnt an Fürntratt und Möller nicht ausreichend ausgebildet. Hilfe fand auch untereinander nur begrenzt statt, Lösungsansätze gab es nicht und das Prinzip „besser du als ich“ stand im Fokus. Dies widerspricht dem Kooperationsprinzip der sozialen Kompetenz vehement, zeigt aber auch seine Wirkmächtigkeit auf. Nur durch Zusammenarbeit können solche Herrschaftsregime letztlich überwunden werden.

Diese Zielvorstellungen können mit Hilfe operanter Konditionierung erreicht werden (vgl. Reinecker 2005, 85). Dennoch verweisen Fürntratt und Möller darauf, dass diese Zielvorstellungen in allen Sozialisationsinstanzen erlernt werden können. Sowohl die Familie als auch der Kindergarten und die Schule nehmen nach ihnen eine zentrale Rolle ein (vgl. Fürntratt/Möller 1982, 31f.). In der Schule hänge die Umsetzung dieser Zielvorstellungen maßgeblich von den Mitschülern, dem Institutionengefüge Schule selbst sowie den sozialen Fertigkeiten der Lehrkraft ab (vgl. ebd., 33). In Bezug auf Angstregime bedeutet das, vorherige Lehrkräfte können Kinder durch ihre sozialen Fertigkeiten bereits auf solche Situationen vorbereiten. Ebenfalls bestätigen sie indirekt die Annahme, Angstregime entstünden aus fehlenden sozialen Fertigkeiten der Lehrkraft.

Um die Zielvorstellungen nicht nur zu adressieren, sondern zu festigen, benötige es eine Vielfalt und Vielzahl an Kontakten. An diesen solle Modellartig soziale Kompetenz trainiert werden (vgl. ebd., 33).

Hilfsbedürftigkeit zeigen, Kritik äußern, Hilfe anbieten und Kritikfähigkeit seien dabei nur einige zu trainierende Teilkompetenzen (vgl. ebd., 33f.). Konflikte seien dabei als etwas „Normales“ zu sehen, das angesprochen und reflektiert werden müsse. Dabei sei auch Ablehnung zu ertragen und sich gegen Ungerechtigkeit zur Wehr zu setzen (vgl. ebd., 34). Auch hierbei wird erneut eine Parallele zu Angstregimen im Form von Gegenwehr deutlich.

Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass Angstregime mit individuellen Bewältigungsmethoden nicht gelöst werden können. Soziale Kompetenz stellt ein Modell dar, welches unterstützend dazu beitragen kann, Angstregime zu überwinden. Dennoch wirken alle vorgestellten Modelle eher auf die Robustheit der eigenen Persönlichkeit ein, um mit Angstregimen besser umzugehen. Auch die Therapiemethoden, welche die Familie zumeist involvieren, zielen eher auf eine Milderung der zusätzlichen Risikofaktoren ab. Dennoch stellen sie einen elementaren Teil dar, um weniger anfällig für Ängste zu werden und deren Bewältigung besser zu ermöglichen.

6.2.1 Zweiter Lösungsansatz: Lehrerprofessionalität

Der Ansatz zur Professionalisierung von Lehrkräften nimmt erstmalig nicht die Schüler, sondern die Lehrer in den Fokus. Auf Basis der in den Kapiteln 4.8.1 und 4.8.2 diskutieren Annahme, Lehrer nutzen Angstregime aus eigener Angst, kein tragfähiges System etablieren zu können, erscheint eine Professionalisierung als geeignete Maßnahme (vgl. Kapitel 4.8.1-4.8.2). Unterstellt, diese Annahme trifft zu, können Ansätze zur Professionalisierung Lehrern dabei helfen, alternative Wege der Unterrichtsgestaltung zu finden.

Dabei sei Profession das Spannungsverhältnis zwischen der sozialen Welt und Funktionssystemen (vgl. Nittel 2000 zit. nach Schmaltz 2019, 35). Bei Angstregimen gerät diese soziale Welt nicht selten in den Hintergrund, sodass lediglich eine Fokussierung auf das Funktionssystem selbst verbleibt. Das bedeutet, es geht lediglich um die Einhaltung von Regeln und den

vorgesetzten Standards. Die involvieren Personen sind dabei irrelevant. Diese Vorgehensweise kennzeichnet Schmaltz als „Professionswissen“. Dennoch erfordere ein sinnvoller Unterricht ebenfalls allgemeines Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen seitens der Lehrkraft (vgl. Schmaltz 2019, 63ff.). Diese stellen den Gegenpol, die soziale Welt, dar. In diese falle auch die Reflexionskompetenz der Lehrkraft, die genannten Wissensbereiche in Bezug auf den eigenen Unterricht kritisch zu evaluieren. Nur so sei Selbstlernen möglich, mit welchem sich der Unterricht verbessere (vgl. Häcker 2019, 82)

Die Notwendigkeit einer solchen Lehrerprofessionalität ergebe sich nach Klippert aus den Defiziten bei den PISA-Tests und übermäßiger Belastung im Klassenzimmer (vgl. Klippert 2004, 22ff.). Lehrkräfte seien überfordert. Dennoch konstatiert Leidig, dass eben jene Lehrerprofessionalität in allen Stadien der Lehrerbildung stattfinde (vgl. Leidig 2019, 17). Der Ansatz müsse daher sein, die Lehrerprofessionalität zu fördern. Thöne begründet dies in dem Anliegen „Unsere Schulen sind nur gut, wenn unsere Lehrkräfte gut sind“ (Thöne 2009, 21). Diese Aussage untermauert Vanderstraeten. Er stellt fest, dass „Organisationslogik“ und „Professionlogik“ dazu verleiten, schlechten Unterricht auf die Organisationslogik statt auf die eigene Kompetenz zu attribuieren. Somit entfalle der geforderte Aspekt der kritischen Selbstreflexion in Bezug auf den eigenen Unterricht (vgl. Vanderstraeten 2008, 107ff.). Ein genereller Ansatz müsse nach Meidinger sein, das Referendariat tendenziell zu verlängern und die Studieninhalte komplexer zu gestalten. Nur dann sei eine Sicherung der Professionalität möglich (vgl. Meidinger 2009, 28).

Fürntratt und Möller bezeichnen diese Professionalisierung als „Lehrkompetenz“. Sie gehen dabei auf Folgen von schlechter und fehlender Lehrkompetenz in Bezug auf die Schüler, aber auch die Lehrkräfte ein. In Bezug auf Lerner sei eine Lehrkompetenz unabdingbar, da auch diese dann kein Wissen weitergeben können. Die Lehrkraft fungiere auch hierbei als Modell. Zeige die Lehrkraft Unlust oder Hoffnungslosigkeit, so könne dies seitens der Lerner übernommen werden. Ebenfalls führe eine mangelnde Lehrkompetenz zur Kreierung einer schlechten Lernatmosphäre und produziere

Versagen. Dieser „Raub an Zukunftschancen“ führe zu Problemverhalten der Schüler (Fürntratt/Möller 1982, 218ff.). Davis fügt hinzu, dass diese Problematik auch vermehrt in den USA auftrete (vgl. Davis 2018, 3,6). In Teilen konnte dieser Aspekt auch in Szene 1 deutlich werden (vgl. Kapitel 5.3). Durch das von Angst dominierte Klassenklima folgte seitens Leon schulaversives Verhalten. Die weiteren Dynamiken führten dazu, dass er trotz vorhandener Kompetenz kein Abitur ablegte.

Allerdings sei eine fehlende Lehrkompetenz auch für die Lehrkraft unvorteilhaft (vgl. Fürntratt/Möller 1982, 224). Die Lehrkraft bekomme selbst von allen Seiten negative Rückmeldungen über ihren Unterricht und werde als „erfolglos“ tituliert. Die Schüler verstehen nichts, die Eltern klagen (vgl. ebd., 224f.). Für dieses Kontinuum gebe es drei mögliche Reaktionsmöglichkeiten seitens der Lehrkraft. Die erste Möglichkeit beschreibt die Flucht aus Furcht, welche in Kapitel 2.4.6 beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2.4.6). Diesem Ansatz gefolgt lege die Lehrkraft ihr Amt nieder und wechsle in einen anderen Beruf. Die zweite Reaktion sei der autoritäre Erziehungsstil.

Dazu möchte ich ausnahmsweise gerne länger zitieren, da die Beschreibung den Kern dieser Arbeit besonders gut abdeckt: „Der erfolglose Lehrer kann sich zweitens seinen Erfolg zu erzwingen versuchen, durch autoritäre Verhaltensweisen, wie er sie schon von Kind auf kennt und modellhaft rundherum beobachten kann. Bekannt ist der junge Lehrer, der erfahren muss, wie seine in der Ausbildung erworbenen Fertigkeiten in der Praxis nicht ausreichen […]. Er ‚greift hart zu', lässt ‚nichts durchgehen', verlangt strikten Gehorsam und Disziplin, sichert sich Ruhe und Ordnung durch Strafen und Strafandrohungen, brüllt, verwendet Zensuren als Disziplinierungsmittel. Er nutzt seine Machtposition aus, um das Verhalten seiner Schüler aversiv zu kontrollieren. Und hat damit seinen Erfolg. Die Schüler sind ruhig, stören nicht, gehorchen, machen ihre Hausaufgaben, kommen nie zu spät, lernen brav ihre Gedichte auswendig. Indem sie das tun, verstärken sie (und ihre zufriedenen Eltern) sein Herrscherverhalten, sein Zwingen, sein Unterdrücken, seine Aggressivität – sein Problemverhalten, unter dem er, selbst wenn er's bis zum Rektor bringen sollte, auch durchaus manchmal leidet – nämlich wenn er die zum Hass gewordene Angst seiner

Schüler spürt“ (ebd., 224f.). Interessanterweise werden in diesem Zitat mehrere Baustellen gleichzeitig angesprochen und auch der Komplex Angstregime sehr deutlich abgebildet. Daher soll dieses Zitat kurz analysiert werden. Zunächst sprechen Fürntratt und Möller von dem „jungen Lehrer“. Damit implizieren sie, dass besonders junge Lehrer stärker gefährdet seien, zu diesen Methoden zu greifen. Die Lehrer in den dargestellten Szenen waren jedoch nicht mehr jung, dennoch könnte dies ihr „Erfolgsrezept“ seit junger Zeit an gewesen sein. Begründet wird dies jedoch mit den „fehlenden Fertigkeiten“. Diese Ängste zeigen sich nach Kapitel 4.8.1 und 4.8.2 dominant und gelten auch als eine Hauptursache von Angstregime (vgl. Kapitel 4.8.1-4.8.2). Ein damit verbundener Aspekt ist „wie er es schon von Kind auf kennt“. Damit unterstreichen sie ebenfalls den Einfluss der Familie auf das eigene Lehrerhandeln. Durch die „prägende Wirkung“ der Familie werden gebündelt mit der eigenen Angst vor dem Kontrollverlust harte Strafen durchgesetzt. Auch die Tatsache, dass er es „versucht zu erzwingen“ weist erneut auf die Unsicherheit des „jungen“ Lehrers hin. Um diese zu reduzieren, werde die Professionalisierung wichtig. Auch die Kerncharakteristika „brüllen“ sowie der Druck durch Noten wurden nach Kapitel 4.6 und allen autoethnografischen Szenen deutlich (vgl. Kapitel 4.6; Kapitel 5. Er nutzt bewusst seine Machtposition aus, sein „Herrscherverhalten“ und macht sich bewusst zum „Angstfaktor Lehrerfeindbild“ (vgl. Kapitel 4.6.5). Auch die „Aggressivität“ als unterliegendes Motiv und Verhaltenszug konnte in den autoethnografischen Szenen aufgezeigt werden. Auch sie definieren nicht genau, ab wann diese Schwelle erreicht wird, dennoch war das „Aufbegehren“ und die „Wut“ und der „Hass“ aus deren Fazit auch in den autoethnografischen Szenen dominant. Es ist also anzunehmen, dass die „zum Hass gewordene Angst“ ab einem bestimmten Zeitpunkt umschlägt und das Angstregime gewaltsam stürzt.

Die finale Reaktion sei nach Fürntratt und Möller die Resignation, bei der die Lehrkraft im Beruf verbleibe, dennoch aus Hoffnungslosigkeit nichts an der Situation ändere (vgl. Fürntratt/Möller 1982, 225).

6.2.2 Das „Lernen“ der Lehrkompetenz nach Fürntratt und Möller

Um den beschriebenen Reaktionen vorzubeugen benötigt es also Lehrkompetenz. Deren unterschiedliche Ausprägung ergebe sich aus der Anzahl der sozialen Kontakte sowie deren Qualität. Eine bessere Lehrkompetenz hänge schlussendlich nur davon ab, wie viele Möglichkeiten zur Förderung sie erhalte (vgl. ebd., 194f.). Im besten Falle werde sie bereits in der Familie durch Geschwister gefördert, welchen man zum Beispiel das „Schuhe binden“ lehrt. Im ungünstigsten Falle geschehe das erst mit den Praktika im Studium (vgl. ebd., 196f.).

Sie werde speziell in vier Instanzen gelehrt: natürlich durch die Familie, gezielt durch die Schule, unter Selbstkontrollbedingungen im Studium und unter Ausbildungsbedingungen im Lehrerseminar.

Der Familie käme dabei eine besondere Rolle zu, da in ihr soziale Kompetenz und Lehrkompetenz ineinander übergreifen. Auch hierbei sei das Lernen am Modell (zunächst durch die Eltern und dann als Modell für die Geschwister) wichtig (vgl. ebd., 198). Dazu konstatieren sie „Wenn solche Personen in einer angstfreien und anregenden Umgebung und in möglichst vielen verschiedenen Situationen beobachtet werden können und wenn die Heranwachsenden auch schon für ihre unvollkommenen Versuche zu ‚lehren' Beachtung finden, ernst genommen werden, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit schon als Siebenjährige über wesentliche Lehrfertigkeiten verfügen“ (ebd., 199). Dabei ist bezeichnend, dass auch in diesem Kontext „angstfrei“ speziell genannt wird. Diese Vorteile können demnach nur durch einen antiautoritären Erziehungsstil erreicht werden. Auch sind sie ein möglicher Hinweis für die dramatischen Zahlen der Lehrkräfte, die sich selbst als „inkompetent“ erleben (vgl. Kapitel 4.8.2).

In der Schule sollen diese Kompetenzen bewusst gefördert werden. Dabei gelte aber, dass die Lehrkraft die vermittelnden Fähigkeiten selbst

besitzen müsse. Andernfalls könne sie kein Modell darstellen, von welchem gelernt werden könne (vgl. Tausch/Tausch 1973, 64 zit. nach Fürntratt/Möller 1982, 200f.). Diese Lehrfertigkeit könne durch beinahe alle Aktivitäten in der Schule erlernt werden. Nachhilfe, konstruktive Kritik, Abfragen, den Mitschülern etwas erklären, Folien und Referate stellen nur einige Beispiele dar (vgl. Fürntratt, Möller 1982, 200). Zusätzlich könne die Lehrkraft solche Fertigkeiten durch „klares Antworttraining“ und Anleitungen bei der Materialgestaltung sowie didaktischer Anleitung bei der Erstellung von Vorträgen helfen (ebd., 201). Angstregime verhindern diese Kompetenzenentwicklung auf beiden Seiten rigoros.

Bis vor dem Lehramtsstudium sind alle Schüler von dieser Kompetenzenentwicklung betroffen. Sie stellt gewissermaßen den Grundstock dar. An das Studium werden die Ansprüche gestellt, vollständig „professionalisiert“ zu werden. Fürntratt und Möller entgegnen, dass die an das Studium gestellten Ansprüche noch höher seien müssten (vgl. ebd., 202f.). Die Ausbildung müsse als ein Gesamtprodukt aller Fächer begriffen werden und auch das Verhältnis zwischen kognitiven, affektiven und effektiven Anteilen müsse überdacht werden. Schließlich bestünde dafür nur ein sehr kleiner Zeitrahmen (vgl. ebd. 203f.). Demnach solle besonders die soziale Kompetenz in Verbindung mit einer fachübergreifenden Didaktik priorisiert werden. Das Curriculum müsse offen für kontinuierliche Änderungen bleiben und man solle eine Weiterbildungspflicht für Lehrer in Betracht ziehen (vgl. ebd., 204f.).

Die vierte Phase, das Lehrerseminar, werde als wichtigste Komponente zur Professionalisierung von Lehrkräften angesehen. Dennoch kritisieren Fürntratt und Möller die Diskrepanz zwischen der ersten Phase der Lehrerausbildung und dem Lehrerseminar. Demnach gebe es falsche Vorstellungen, eine ungenügende Vorbereitung und zu wenige Hilfestellungen (vgl. ebd., 207ff.). Auch berichten sie von immensem Leistungsdruck innerhalb dieser Seminare, welcher besonders durch die Seminarleiter ausgeübt werde (vgl. ebd.). Laut Erfahrungsberichten von einigen meiner sozialen Kontakte hat sich diese Situation leider auch bisher nicht wesentlich verändert.

Drei Leiter von Lehrerseminaren verweisen dafür auf ein angstfreies Klima und fordern zur Reflexion und Methodenvielfalt auf. Die Leiter seien

hierbei Modelle, von welchen die angehenden Lehrkräfte lernen sollen. „Sie agieren als Schüler und schlüpfen auf der Metaebene in die Rolle des Lehrers“ (Klippert 2004, 252ff.). Nur durch ein angstfreies Klima und die Erprobung möglichst vieler Methoden könne der Hilflosigkeit vorgebeugt werden, welche letztlich auch die Angst und somit die Wahrscheinlichkeit von Angstregimen mindern (vgl. ebd., 255f.). Deshalb empfehlen Fürntratt und Möller sowie Syring, zunächst das Zielverhalten festzulegen, es anschließend zu erproben und zu korrigieren und mittels dieses andauernden Prozesses zu einem pädagogisch wertvollen Unterrichtskonzept zu finden (vgl. Fürntratt/Möller 1982, 209ff.; Syring 2017, 14).

Grundsätzlich sorgt eine Entwicklung der Lehrkompetenz und letztlich eine Professionalisierung von Lehrkräften dafür, ein angstfreies Klima zu erschaffen und Angstregime somit zu vermeiden. Dafür benötigt es jedoch eine Ausbildung, welche Alternativen aufzeigt und Themen wie „Classroom Management“ nicht als selbstverständlich hinnimmt (Syring 2017, 14f.).

6.3.1 Dritter Lösungsansatz: Das Konzept „Gewaltfreie Schule“

Der dritte Ansatz, das Konzept „Gewaltfreie Schule“, stellt gewissermaßen eine Symbiose und das Resulat der ersten beiden Ansätze dar. Sowohl Schüler als auch Lehrer müssen durch kooperatives Verhalten dazu beitragen, ein angstfreies Klima zu erschaffen und auch beizubehalten. Dies kann nur gelingen, wenn die Schüler keine Angstregime, zum Beispiel durch soziale Exklusion, erschaffen und auch Lehrkräfte durch eine entsprechende Professionalisierung zu keinen angstfördernden Maßnahmen mehr greifen.

Ein neu diskutierter Ansatz bezeichnet das Konzept der „neuen

Steuerung“. Diese Kontroverse drehe sich nach Rupp darum, ob das Schulgeschehen nicht mehr durch den Bund, sondern die Länder oder Kommunen bestimmt werden solle (vgl. Rupp 2018, 26f.). Dadurch könnte ein Angstabbau durch lokale Handlungskompetenzen ermöglicht werden.

Wenn es um die gewaltfreie Schule geht, steht der völlige Abbau und die Vermeidung von Angst im Fokus. Damit sollen auch Phänomene wie Schulangst eingedämmt werden. Dieser Angstabbau könne verschieden erreicht werden. Individueller Angstabbau sei durch positive Bekräftigung möglich (vgl. Strittmatter 1997, 160). Ebenfalls Imitationslernen könne hier in einem positiven Sinne genutzt werden. Anders als in den vorherigen Beispielen könne gelernt werden, dass jegliche Form der Kooperation positive Folgen habe (vgl. Strittmatter 1997, 162f.). Dennoch können diese Maßnahmen nur funktionieren, sofern kein Angstregime besteht.

Um dieses Konzept funktionstüchtig zu machen dürfe die Institution Schule nicht mehr als „Produktionsfabrik von Wissen“ gesehen werden, welche vom Behaviorismus geprägt sei und den Schülern keine Möglichkeiten zur Partizipation einräume (vgl. Breker 2015, 170; Kapitel 2.5.7). Schule „basiert auf extrinsischen Faktoren wie Anerkennung von und durch die Lehrkraft, Noten, der Vermeidung von Bestrafung sowie dem sozialen Vergleich mit den Mitschülern (vgl. ebd., 170; vgl. Kapitel 2.5.7, 4.2, 4.3, 4.4, 4.6.8, 4.8.1, 4.8.2). Diese Wettkampforientierung müsse unterbunden werden. Gleichzeitig sollen Kooperation und das Selbstbewusstsein gefördert werden. Ansonsten resultiere dies lediglich in Ängsten sowie wettbewerbsartigen Kämpfen um Anerkennung (vgl. ebd., 170f.; vgl. Kapitel 4.2). Es müsse endlich eine Entkopplung von Faktoren wie sozialer Herkunft und Bildungserfolg geben, Fehler müssen als Lernchancen begriffen werden und die Individualität der Schüler müsse gefördert werden, um dieses Konzept erfolgreich umzusetzen (vgl. ebd., 171; vgl. Kapitel 4.6.8).

6.3.2 Die praktische Umsetzung des Konzepts „Gewaltfreie Schule“

Das Konzept „Gewaltfreie Schule“ vereint die von Breker angesprochenen Leitziele „Kooperation“ und „Selbstwertsteigerung“ (ebd., 170f.). Die Abschaffung von Gewalt jeglicher Art steht wie in Kapitel 4.6.7 verdeutlicht wurde im Zentrum (vgl. Kapitel 4.6.7). Dennoch bedeutet dies keineswegs, dass Lehrkräfte keine Autorität mehr besitzen. Hierbei sei auf den Unterschied von Respekt und Angst verwiesen. Der Kerngedanke des Konzepts lautet „Gewalt ist das Ergebnis eines Prozesses, der sich aus der Interaktion zwischen Umwelt und Schüler entwickelt“ (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 5). Demnach müsse zuerst an der Interaktion angesetzt werden, um Gewalt vorzubeugen.

Balser, Hölzer und Schulz erklären jedoch auch „Unsere Projekte haben uns gelehrt, dass Gewaltprävention einen Marathonlauf bedeutet“ (ebd., 140). Daraus wird jedoch ebenso deutlich, warum dieses Konzept bisher nicht flächendeckend umgesetzt werden konnte. Einige Hauptakteure scheinen noch nicht bereit für einen solchen „Marathonlauf“. Dabei sei die Problemlage nach ihnen eindeutig. Sie konstatieren einen Zusammenhang zwischen der Schullaufbahn und Gewalt. Nach ihnen besuchten 2006 62% der türkischen Kinder in München auf Grund einer verwehrten Empfehlung den Hauptschulzweig, trotz dass ihre Noten für einen höheren Schulzweig problemlos ausreichten (vgl. ebd., 12). An diesem Beispiel zeigt sich erneut der „Stereotype-Threat“, welcher seitens der Schule ungewollt gefördert wird (vgl. Kapitel 4.6.6). Daraufhin wurde ebenfalls festgestellt, dass die Intensivtäterzahlen in München sich von 6% auf 12% verdoppelt haben. In Hannover hingegen bekamen die Kinder eine Chance. Die Intensivtäterzahlen haben sich halbiert (vgl. ebd., 12).

Zur Bewältigung dieser Effekte adressiere dieses Konzept alle involvierten Interaktionsbeziehungen. Sowohl die Familie, das Klassenklima, das Freizeitverhalten sowie das soziale Verhalten, der Medienkonsum und

Freundschaften seien integrale Handlungsfelder, um einer Erhöhung der Täterquote vorzubeugen (vgl. Lösel 2005 zit. nach Balser/Hölzer/Schulz 2009, 3). Die Handlung finde dabei in drei Dimensionen statt. Die erste Dimension verschreibe sich danach der aktiven Prävention. Diese unterteilt sich in primäre Prävention (Vorbeugung), sekundärer Prävention (in der Entstehungsphase) und tertiärer Prävention (bei „schweren" Problemen). Die zweite Dimension ziele auf den Adressaten der Maßnahmen ab und die dritte Dimension kläre, welche Gegenmaßnahmen (Projektentwicklung, Schulentwicklung) gestartet werden können (vgl. Balser/Hölzer/Schulz 2009, 4).

Auch hierbei werde der Grundsatz „je früher, desto besser" verfolgt (ebd., 6). Zur Handlungsfähigkeit des Konzepts müssen zunächst gemeinsame Ziele gesucht werden. Anschließend sei es zentral, für diese Probleme eine Lösung zu finden. Dafür müsse im nächsten Schritt auch etwas im Alltag der Betroffenen verändert werden, um die Ursache und nicht nur die Folgen einzudämmen. Der finale Schritt sei es, „über den Tellerrand zu wirken" (ebd., 7). Die erlebten Situationen sollen dabei als Basis dienen, sodass das „Opfer" selbst zu einem Helfer werden könne. Um diese Wirkung zu erzielen besteht das Konzept „Gewaltfreie Schule" aus vier individuellen Bausteinen, welche Schulen angstfreie Handlungsmöglichkeiten aufzeigen sollen. Damit wirken sie Angstregimen gezielt entgegen.

6.3.3 Erster Baustein „Das Präventionsnetz in der Schule entfalten"

Der erste Baustein zielt darauf ab, der bestehenden Gewalt entgegenzuwirken und das Selbstwertgefühl der Betroffenen effektiv zu steigern (vgl. ebd., 36f.; Kapitel 2.4.6). Aggressionen und Gewalt zeigen Angstregime in multiplen Kategorien auf. Unspezifisches Schülerverhalten äußere sich zum Beispiel in

der Ängstigung von Mitschülern, der Gewalt gegen Lehrer, der Beschädigung von Eigentum oder Autoaggressivität (ebd., 38).

Um dieser Problematik nicht nur lokal zu begegnen gibt es hier eine internationale Zusammenarbeit mit der Stiftung und dem gleichnamigen Verein „Verantwortung statt Gewalt e.V“. Somit soll das Präventionsnetz möglichst weit gespannt werden. Die primäre Prävention ziele dabei auf eine Förderung der sozialen Kompetenz und des Klassenklima ab. Damit wird intendiert, Konflikte als Resultat einer verstärkten sozialen Kompetenz gänzlich abzuwenden. Die sekundäre Prävention greife bei einer leichten Störung ein und ziele auf „Konfliktlösung, Mediation und Antimobbingkonzepte“ ab (ebd., 39). Sollten die ersten beiden Präventionsformen scheitern und der Konflikt andauern, ziele die tertiäre Prävention mittels staatlicher Unterstützung durch die Polizei und das Gericht darauf ab, den Konflikt zu beseitigen (vgl. ebd.).

Die wirkungsvollste Prävention erfolge in diesem Baustein allerdings über eine Selbstwertsteigerung der Betroffenen. Dadurch würden sie weniger anfällig für Konflikte. Dementsprechend verschreibt sich der erste Baustein in vier Arealen der Selbstwertsteigerung gegen Gewalt. Das erste Areal sei dabei die „Region“. Durch eine Vereinigung von Polizei, Kommune, Schule, Presse und dem Jugendamt solle ein weitreichenderes Netz gespannt werden, sodass diese Konflikte nicht nur „in der Schule“ bleiben. Dadurch würde auch dem „Angstfaktor Schule“ entgegengewirkt werden, da durch ein solch umfassendes Programm Öffentlichkeit erzeugt wird (vgl. Kapitel 4.6.2). Das zweite Areal beziehe sich auf das Individuum selbst und soll konfliktlösendes Verhalten und Selbstbeherrschung sowie Toleranz und Verantwortung fördern. Diese Kernkompetenzen seien unausweichlich, um produktiv mit Problemen umzugehen (vgl. ebd., 41). Das dritte Areal zielt darauf ab, den Einfluss „schlechter“ Vorbilder zu neutralisieren. Gewaltvorbilder sollen abgebaut werden, sodass ein negativer Einfluss möglichst verhindert werden könne (ebd.). Das finale Areal widme sich allen Systemen, in welche die Kinder integriert sind. Nur durch eine Umsetzung aller Maßnahmen in allen Lebensbereichen könne ein effizientes Ergebnis erzielt werden.

6.3.4 Zweiter Baustein „Gutes Klima schaffen – Gesundheit fördern“

Nachdem der Selbstwert gestärkt und soziale Kompetenzen gefördert wurden, fokussiert sich der zweite Baustein auf ein gutes Schulklima. Auch Kleber wirbt für eine friedliche Lösung und betont die „Gerechtigkeit“ für alle Seiten als ein zentrales Leitmotiv (vgl. Kleber 2004, 187). Dafür sei jedoch zu beachten, dass alle Komponenten des Schulklimas positive Einwirkung erfahren müssen. Dafür müsse neben den Schülern auch eine Zusammenarbeit mit Lehrern, Eltern, der Schulleitung, der Schulgemeinde und dem Schulpersonal aufgebaut werden. Ziel sei ein Klima des „Wohlfühlens“. (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 55).

Auch wirbt dieser Baustein für eine Wahrnehmung von mehr Bewegung und weniger digitaler Präsenz (vgl. ebd., 57). Besonders in Verbindung mit Niproschkes Trend, dass Gewalt über das Internet rapide zunimmt ist dieser Vorschlag vermutlich aktueller denn je (vgl. Kapitel 4.6.7). In einem Netz von Freunden, Eltern, Ärzten und Lehrern soll Scham überwunden werden (vgl. Balser/Hölzer/Schulz 2009, 58).

Der Baustein betont gemeinsame Projekte wie ein von Schülern geleitetes gesundes Bistro und freiwilligen Arbeitsgemeinschaften. Damit solle die Eigenständigkeit gefördert werden, sodass die Schülern die Vorteile und den Spaß von solchen Projekten selbst erleben können. Ebenfalls minimiere sich dadurch autoritärer Zwang und die Verantwortung der Lehrer, die Schüler komplett zu leiten. Lieber sollen diese eigene Erfahrungen machen und Lehrkräfte sowie ihr soziales Umfeld als Kooperationspartner wahrnehmen (vgl. ebd., 61)

Als Konsequenz könne sich im Fall von Problemen auch die Beziehung zwischen den Schülern und dem Elternhaus verbessern, da weniger Konflikte entflammen. Dafür seien die Kernziele Respekt, Verantwortung, Toleranz und schließlich auch Professionalität wegweisend (vgl. ebd., 67).

6.3.5 Dritter Baustein „Gewalt in Medien präventiv entgegenwirken“

Der dritte Baustein widmet sich aufbauend auf den Tendenzen des zweiten Bausteins der digitalen Welt und ihrer Problembereiche. Kleber verweist jedoch darauf, dass diese Welt nicht real sei und Gewalt in ihr daher auch schwerer einzudämmen sei als in der realen Welt (vgl. Kleber 2004, 22). Für eine „Visualisierung“ benötige es hierbei Videosequenzen von realen Beispielen, welche anschließend besprochen werden können. Nur so sei die Sensibilisierung von Schülern möglich (vgl. ebd., 184f.).

Wachs, Scheithauer, Schubarth und Grewe erläutern allerdings, dass Lehrer trotz allem nicht vor dieser Problematik davonlaufen dürfen. Ein gutes Klima bedeute, aktiv gegen Mobbing vorzugehen. Dafür sei es ihre Aufgabe, hinzuschauen und das Mobbing anzuerkennen. Nur darauf könne die Kompetenz erfolgen, die Situation gemeinsam zu bewältigen (vgl. Wachs/ Scheithauer/Schubarth/Grewe 2016, 103).

Auch hierbei appellieren Balser, Hölzer und Schulz, alle Gruppen einzubeziehen und Handlungsalternativen aufzuzeigen. Die Triebkraft müsse hierbei von den Erwachsenen kommen (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 78f.). Dafür sei es aber auch essentiell, dass sich Erwachsene ebenfalls mit der von Jugendlichen benutzten Technik vertraut machen. Bisher gebe es für diesen Baustein eine Power-Point-Präsentation des Schulpsychologen Bernd D' Amour aus dem Jahr 2006/07, welche allen Interessenten zur Verfügung gestellt werde (vgl. ebd., 80). Online ist jedoch nur noch eine unabhängige Präsentation von Martin Weimer (vgl. Weimer 2008). Die Prävalenz von Mobbing sei laut Balser, Hölzer und Schulz bei etwa 16% anzusiedeln. Ebenfalls berichteten 95% von Mobbingvorfällen (vgl. Balser/Hölzer/Schulz 2009, 85). Laut den Angaben des Bundestages seien es 2018 ebenfalls 16% gewesen (vgl. Deutscher Bundestag 2018, 4).

Dennoch zeigen Balser, Hölzer und Schulz auf, dass es sonst bisher

noch keine weitreichenderen Projekte gegeben hat. Dementsprechend konnte auch die Wirkung dieses Bausteins bisher nicht dargestellt werden. Dennoch werde die Lösung dieses Problems mit dem „No Blame Approach“ forciert. Nach diesem sei eine Zusammenarbeit wichtig, bei der alle Parteien miteinander ins Gespräch kommen sollen und gemeinsame Konzepte erarbeiten. Konkret lauten die sieben Schritte dieses Ansatzes:

1. Treffen mit dem Opfer
2. Treffen mit beteiligten Personen
3. Problem abklären
4. Verantwortung verteilen
5. Gruppe nach Ideen fragen
6. Verantwortung auf die Gruppe übertragen
7. Nachbesprechung (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 89).

Auch Balser, Hölzer und Schulz merken an, dass dieser Ansatz bisher nicht viel Erfolg gezeigt habe. Dennoch kann ich aus der Schlussfolgerung der autoethnografischen Szenen bestätigen, dass sich daran in den letzten Jahren nicht unwesentlich etwas verändert hat. Dieses Konzept kann nur funktionieren, wenn alle vorherigen Maßnahmen bereits erfolgreich umgesetzt wurden. Andernfalls ändert sich die Situation nicht, sondern wird nur temporär unterbrochen.

6.3.6 Vierter Baustein „Grenzen setzen und überwinden“

Der finale Baustein des Konzepts „Gewaltfreie Schule“ soll dem von Gomolla beschrieben „Stereotype-Threat“ vorbeugen (Gomolla 2010, 81). Dieser kann allerdings erst umgesetzt werden, wenn die vorherigen drei Bausteine erfolgreich umgesetzt wurden. Speziell ist dies durch die Aneignung von

Toleranz zu begründen. Zur Auflösung des „Stereotype-Threats“ betonen Balser, Hölzer und Schulz, es müsse Programme zur Förderung sozial benachteiligter Kinder geben. Diese sollen spezielle Förderung erhalten, um Chancengerechtigkeit zu etablieren. Migration solle als Chance statt als Stigma gewertet werden (vgl. Balser/Hölzer/Schulz 2009, 90f.). Damit nehmen sie Bezug auf ihre Grundannahmen, in welchen sie auf die Relation zwischen Chancenungleichheit und Gewalt hinweisen (vgl. Kapitel 6.3.2).

Speziell gefördert werden sollen Integrationsprogramme, welche die Aneignung der deutschen Sprache erleichtern. Während dieser Angebote sei eine Begleitung absolut notwendig. Nur dann könne ein Erfolg überhaupt einsetzen (vgl. Balser/Hölzer/Schulz 2009, 92). Gomolla fügt diesem Ansatz noch die Pflicht hinzu, Lehrkräfte zu sensibilisieren (vgl. Gomolla 2010, 83ff.). Damit könne der beschriebenen Chancenungleichheit Einhalt geboten werden.

Das zweite Kernkonzept dieses Bausteins seien „abgestimmte Reaktionen auf Gewalt“ (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 94f.). Ein Beispiel dafür wurde bereits mit den Gewalt– und Drogenproblemen an Neuköllner-Schulen aufgezeigt (vgl. Geist 2010; Kapitel 4.6.7). Unter dem Slogan „gemeinsam statt einsam“ wollen sich sowohl die Schulen als auch die Polizei um eine intensivierte Zusammenarbeit bemühen, da „weit mehr passiert als ans Tageslicht gerät“ (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 95). Positiv verzeichnet werden konnte, dass „verschiedene Präventionsprogramme an den Schulen aufgenommen worden sind“ (ebd., 97). Besonders hervorzuheben seien das AGGAS-Programm (Arbeitsgruppe gegen Gewalt an Schulen) und das eingewobene Programm „Trouble Line“ (ebd., 97f.). Diese Programme seien bei der Polizei dauerhaft eingerichtet worden und zielen auf jugendliche Kriminaltäter und deren Opfer ab. Auch das Polizeipräsidium Hessen verweist auf dessen Aktivität und bietet kostenfreie Nummern an, unter welchen sich Betroffene melden können (vgl. Polizeipräsidium Mittelhessen 2019a).

Die Polizeistelle Friedberg nennt unter anderem folgende Tätigkeitsbereiche der Beamten:
Zentraler Ansprechpartner der Polizei bei Problemen mit Jugendkriminalität und Gewalt an Schulen.

- Ermittlung und Bearbeitung von Straftaten an Schulen und auf dem

Schulweg,

- Maßnahmen zum Jugendschutz.
- Intensivierung der Zusammenarbeit von Polizei, Justiz, Jugendämtern, Schulen, Kommunen sowie privaten und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe.
- Koordination und Durchführung von Präventionsmaßnahmen im Bereich polizeilicher Jugendarbeit.
- Förderung des Vertrauensverhältnisses zwischen Schule und Polizei durch sachkundigen Austausch und Beratung zum Thema Jugenddelinquenz und gemeinsame Präventionsprojekte.
- Repressive Maßnahmen im Zusammenhang mit Jugendkriminalität an Schulen.
- Bereitstellung von Medien für Unterricht und Prävention. (Polizeipräsidium Mittelhessen 2019b).

Konkrete Zahlen und Erfolge werden jedoch nicht angegeben. Dennoch zeige dieses Programm nach Balser, Hölzer und Schulz eine produktive Kooperationsmöglichkeit. Für solche solle geworben werden, etwa durch Flyer und Präventionskontrollen, um den Slogan „gemeinsam statt einsam“ zu untermauern (Balser/Hölzer/Schulz 2009, 94ff.).

6.4.1 Vierter Lösungsansatz: „Citizenship Education“

Der letzte Ansatz, die Citizenship Education, wirft ein Licht auf globale Partnerschaften. Das Konzept selbst soll ein Mangel an Mitbestimmungsmöglichkeiten verhindern und fußt auf der sozialen Ordnung der Demokratie. Von den vier Lösungsansätzen ist dies der Einzige, welcher bereits auf globaler Bühne angekommen ist.

Ein Leitziel sei nach Lösch die Entwicklung einer demokratischen Kompetenz (vgl. Lösch 2019, 18). Dennoch werden bedingt durch die

Globalität des Konzepts mehrere Kernziele an das Konzept „Citizenship Education“ formuliert. Dürr und Sander sprechen von der Erschaffung eines „Weltbürgers“ als Ziel dieses Ansatzes (Dürr 2011, 16f.; Sander 2013, 137f.). Ein konkretes Aussehen habe dieser aber nicht. Das Konzept orientiere sich allerdings stark an der politischen Bildung und sehe nach Breit und Weißeno den Zusammenschluss von verschiedenen Bürgerleitbildern als notwendig an. In den Weltbürger integriert sein sollen jedoch „Der Normalbürger als urteilsfähiger Zuschauer“, „der Aktivbürger“ und „der interventionsfähige Bürger“ (Breit/Weißeno 2003, 58ff.). Er zeichne sich nach Juchler durch die „Anerkennung kultureller Andersheit aus“ und wertet diese auch in keiner Weise negativ (Juchler 2010, 181). Dementsprechend besitze der Weltbürger die Kompetenz, alle Situationen und Meinungen in sein Urteil einzubeziehen, dabei aber auch nicht die nationalstaatlichen Interessen zu bevorteilen (vgl. ebd., 182f.). In Bezug auf die Schule sieht Juchler die „Mündigkeit“ als zentrales Ziel an, um den Schüler auf die „Aufgabe als Teil der politischen Öffentlichkeit“ vorzubereiten (ebd., 189).

Die Grundlage für dieses Konzept bietet die Systemtheorie nach Luhmann, nach welcher Kommunikation die Voraussetzung für die Globalisierungsdynamik, alle soziale Interaktion und Erreichbarkeit darstelle (vgl. Luhmann 2017, 882ff.). Gesellschaft sei dabei das komplexeste soziale System (vgl. ebd., 903f.). Diese Gedanken muss der Weltbürger ebenfalls internalisieren, um die globalen Prozesse nachvollziehen zu können.

Mündigkeit stelle demnach die Fertigkeit dar, das System zu akzeptieren, allerdings auch weiterzuentwickeln (vgl. Weißeno/Detjen/Juchler/ Massing/Richter 2010, 15ff., 47ff.; Petrik 2011, 69f.). Demokratie sei dafür die beste Grundlage. Sie ist wie in Kapitel 4.6.3 ausgeführt an den Beutelsbacher Konsens gebunden, welcher die Erwünschtheit von unterschiedlichen Meinungen darstellt (vgl. Kapitel 4.6.3). Diese erlaube durch ihre Funktionslogik, sich stetig weiterzuentwickeln. Diese Weiterentwicklung geschieht nicht zuletzt auf Grund der Mündigkeit der Gesellschaft. Daraus resultiert, dass Demokratie unendlich sei und immer wieder neu gelernt werden müsse (vgl. Negt 2018, 21). Um dies zu gewährleisten, sei dies auch ein grundlegender Baustein der allgemeinen Erziehung und Bildung (vgl.

Reinhardt 2018, 16).

Dennoch steht auch dieser Ansatz auf wackligen Beinen. Dürr führt aus, dass Demokratie dafür die Grundlage sei. Diese werde jedoch in jedem Land anders gelebt. Ebenfalls hinterfragt er den Wirkungsbereich der „Citizenship Education“. Solle es Europa umfassen oder die europäische Union? (vgl. Dürr 2011, 18).

Das Europaprojekt EDC (Education for Democratic Citizenship) wurde 1997 durch den zweiten Gipfel der Staats– und Regierungschefs des Europarats in Straßburg beschlossen und auf den Weg gebracht (vgl. ebd., 18f.). Vereinbart wurde, dass sich das Projekt auf alle formalen und nicht-formalen Bildungsbereiche erstrecken solle mit seinen zentralen Zielsetzungen „die Qualifizierung und Befähigung zu verantwortlicher, kritischer und partizipativer Staatsbürgerschaft“ (ebd., 20). Es durchlief mehrere Phasen. Die ersten beiden Phasen (1997, 2003) sollten zur gemeinsamen Zielsetzung genutzt werden. Alle weiteren Phasen sollten fortan auf die Exekution dieser Ziele gerichtet sein. Kernziele seien „weniger gezielte Inhalte, mehr Fokus auf gegenwärtige Probleme und deren Bewältigung wie Staatsbürgerschaft, soziale Kompetenzen, Menschenrechtsbildung, Umgang mit Konflikten sowie Anti-Rassismus (vgl. ebd., 19f.). Ein demokratischer Schulalltag, welcher geprägt von Mitbestimmungsmöglichkeiten ist sei das Ziel. Die Demokratie sei dort als ein sich stetig weiter entwickelnder Prozess zu betrachten (vgl. ebd., 20; Negt 2018, 21).

Ebenfalls diskutiert wurde das Konzept einer „Europakompetenz“. Diese solle besonders über die Vorteile eines geeinten Europas sowie dessen Werten und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten informieren (vgl. ebd., 23f.). Europa solle so „erfahrbar“ werden, als Handlungsperspektive gesehen werden und auch als Zukunftschance wahrgenommen werden. Drei vereinbare Ansätze für das Konzept „Citizenship Education“ sollen dessen Struktur für die Europäisierung darstellen. Der „definitionsorientierte Ansatz“ ziele darauf ab, Kompetenzen zu vermitteln. Der „integrationsorientierte Ansatz“ nehme die Identitätsfrage in sich auf und fördere die Kooperation zwischen den europäischen Ländern für eine gemeinsame europäische Identität. Der „stabilitätsorientierte Ansatz“ versuche schließlich, diese Konzepte mittels

Nachbarschaftspolitik auch in die umliegenden Länder zu verbreiten (vgl. ebd., 25f.).

Jedoch gibt es nicht nur an das Konzept selbst Herausforderungen, sondern auch an die Weltgesellschaft. Werner appelliert an die Zivilgesellschaften und ruft zu Toleranz, dem Kampf gegen Widerstände, Gleichberechtigung, aufgeklärtem Patriotismus sowie kritischem Denken auf. Die Politik „regelt es eben nicht alleine“. Dazu müsse die Zivilgesellschaft ebenso ihren Beitrag leisten (vgl. Werner 2015). Steffens und Weiß bringen ebenfalls das Konzept der „digitalen Kompetenz“ als Herausforderung für das Konzept „Citizenship Education“ vor und warnen vor dessen Nichtbeachtung (Steffens/Weiß 2004, 23ff.). Auch Kenner geht auf diese Problematik ein und fordert eine „kritische Medienkompetenz“. Diese solle inkludieren, wie bestehende Verhältnisse und soziale Beziehungen auf sozialen Netzwerkseiten im Internet dargestellt werden. Diese zu analysieren und gesellschaftliche Probleme wie Mobbing kritisch zu hinterfragen sei essentiell (vgl. Kenner 2020 in Journal of Social Science Education 2020, 131). Ebenfalls zu erkennen sei das Potenzial der digitalen Medien. Diese böten enorme Vorteile für digitale Lernangebote und die Vernetzung mit Menschen aus aller Welt (vgl. ebd. 131f.).

Resultierend aus allen beschriebenen Leitmotiven sollte neben dem Weltbürger auch ein „Mehr-Ebenen-Bürger“ geschaffen werden, welcher nicht nur über alle Partizipationsmöglichkeiten informiert sei, sondern diese auch nutze. Durch dieses Projekt könne ein Minimalkonsens erreicht werden, indem seine Standards der zwanghaften Unionsbürgerschaft aus dem Vertrag von Lissabon als Grundlage genommen werden würden (vgl. ebd., 26ff.; Juchler 2010, 183f.).

Zur Umsetzung dieser Ziele kam es jedoch nicht. Dafür zeichnet Dürr zwei Gründe verantwortlich. Zunächst habe es an finanziellen Mitteln gemangelt. Es sei unklar gewesen, aus welchen Quellen diese verfügbaren Mittel hätten kommen sollen. Dementsprechend schnell gingen der europäischen Ebene die finanziellen Mittel aus, wodurch das Konzept „Citizenship Education“ zumindest im globalen Kontext begraben werden musste (vgl. ebd., 19). Der zweite Grund sei die Tatsache gewesen, dass der

Europarat keine Entscheidungsgewalt besäße und zu viele unterschiedliche Verständnisse von Demokratie existierten (vgl. ebd., 21). Dennoch sei diese Unternehmung nicht sinnlos gewesen. Durch sie seien in einigen Ländern überhaupt erst Projekte zum „Demokratielernen“ auf den Weg gebracht worden. Auch seien Leitgedanken von Defiziten innerhalb der Gesellschaft (Demokratiedefizit, Partizipationsdefizit, Informationsdefizit, Wissensdefizit über das System) sowie das Thema Unionsbürgerschaft selbst zum Thema auf der Agenda des Bildungssystems geworden (vgl. ebd., 22).

Auch die Aussichten für das Konzept „Citizenship Education“ in Deutschland seien nach Kenner düster. Er evaluiert „However, neither can citizenship education only consist of socio-political interventions, nor can it meet the expectations associated with them“ (Kenner 2020, 132). Seine Kritik richtet sich gegen heutige Themen wie Rassismus, welche nicht mehr abgedeckt seien. Wenn „Citizenship Education“ als funktionierendes Konzept etabliert werden solle, so müsse sie konkreter werden. Spezieller Konkretisierungsbedarf werde nach Kenner in den Themenbereichen „Partizipationsmöglichkeiten der jungen Generation“, „der Förderung der Mündigkeit“ und der Förderung von politischen Bewegungen wie „Fridays for Future“ gesehen (ebd., 132).

6.4.2 „Citizenship Education“ und Angstregime

Doch was sagt dieses Konzept über die Bewältigung von Angstregimen aus? Viele grundlegende Ideen dieses Konzepts lassen sich auf Angstregime übertragen. Zunächst sind dafür die grundlegenden Ziele von „Citizenship Education“ interessant. Es verfolgt das Ziel eines „Weltbürgers“. Dieser solle mündig sein sowie kritisch und reflektiert denken und agieren. Würde dieses Konzept vollständig umgesetzt, wäre ein Angstregime unter Schülern wie in Szene drei beschrieben ausgeschlossen. Ein mündiger und kritisch reflektierter

Bürger nutzt keine Angstregime, sondern erkennt deren Gefahr. Auch ein mündiger und kritisch reflektierter Lehrer setzt sich im Falle von schlechtem Unterricht mit den eigenen Fehlern auseinander, um daraus zu lernen. Der Griff zu Angstregimen stellt für ihn keinen Lösungsweg dar. Sowohl er als auch seine Schüler erfüllen eine Vorbildfunktion. Auch gepaart mit dem ebenfalls integrierten Bürgerleitbild „Interventionsbürger“ wird aktiv gegen Angstregime vorgegangen. Dieser greift gegen jede Form der Ungerechtigkeit ein, denn sein Leitsystem ist die Demokratie. In dieser sind alle Menschen gleich. Durch die „Anerkennung der Andersheit“ verkörpert er das exakte Gegenteil zu Goffmans „Stigma“.

Durch die Auseinandersetzung mit Themen wie Ungerechtigkeit, Intoleranz und Rassismus wird Angstregimen jede Grundlage genommen. Da das Ziel ist, jeden Bürger nach diesem Leitbild zu formen, gibt es auch keine schweigende Mehrheit mehr, die das Angstregime schützt und fortbestehen lässt. Der Weltbürger setzt sich aktiv für die Beseitigung von Ausgrenzung und Mobbing ein, denn er erkennt die Wichtigkeit von Toleranz und Gleichheit. Gleichheit gibt es in Angstregimen nicht, wodurch der Weltbürger das klassische Feindbild von Angstregimen darstellt.

Im Gegensatz zu einem Angstherrscher reißt der Weltbürger keine Macht an sich, sondern teilt sie im System der Demokratie gleich mit allen anderen Individuen auf. Er gibt keine Befehle, sondern verändert mit seiner Sichtweise die Zukunft. Das Gesellschaftsbild und geltende Normen werden durch die Mehrheit bestimmt, nicht durch einen Herrscher oktroyiert.

Auch zielt das Konzept „Citizenship Education“ auf Partizipationsmöglichkeiten ab. Damit alle Bürger zufrieden sind und es keine Ungleichheit gibt, muss jeder Bürger die gleichen Möglichkeiten zur Partizipation besitzen. Die Zukunft zu formen liegt gleichermaßen in den Händen aller. Er darf sowohl in der Demokratie, aber auch in der Schule mitwirken und sie zu einem besseren Ort für alle gestalten. Durch seine Aufgeklärtheit realisiert der Weltbürger direkt, wenn das System oder dessen Prinzipien angegriffen werden. Dies weiß er durch Gegenmaßnahmen zu verhindern, sodass kein Angstregime entstehen kann.

Um dieses Konzept jedoch final durchzusetzen, benötigt es auch die

vorherigen Konzepte. Die Schüler müssen sich selbst weiterentwickeln wollen und den Willen haben, sich ihren Ängsten zu stellen. Die Bewältigung der eigenen Angst kann nur durch die Auseinandersetzung mit ihr durch das betroffene Individuum selbst geschehen. Zusätzlich müssen Lehrkräfte professionalisiert werden. Dafür müssen sie auf ihrem Weg zur Lehrkraft vielfach die Möglichkeit eingeräumt bekommen, Handlungsalternativen zu finden. Dadurch wird die Unsicherheit als Hauptmotiv für Angstregime neutralisiert, sodass auch die Lehrkraft kein solches mehr zu etablieren versucht. Dafür ist es auch die Aufgabe der Schulen, diese Grundsteine zu legen. Lehrkräfte müssen als Vorbild auftreten und Werte wie Gleichheit, Toleranz und Partizipation signalisieren. Auch die Institution Schule selbst ist in der Handlungsnot. Speziell die Schulleitung muss als ein übergeordnetes Vorbild gelten, das sich den Problemen der Lehrkräfte und auch der Schüler annimmt.

Insgesamt kann daher festgehalten werden, dass „Citizenship Education“ eine Symbiose der vorherigen Lösungsansätze darstellt, dennoch durch seine Globalität über diese transzendiert. Würde dieses Konzept umgesetzt, könnten Angstregime in allen Sphären verhindert werden. Sobald Werte wie Gleichheit, Toleranz und demokratisches Handeln im Zentrum stehen, können Angstregime nicht mehr entstehen. Diese Herrschaftsformen der Ungleichheit und Intoleranz basieren darauf, strategisch Partizipationsmöglichkeiten zu entziehen und die Kontrolle in einem Herrscher zu bündeln. Sobald jedoch Gleichheit und Partizipationsmöglichkeiten bestehen, gibt es keine schweigende Mehrheit mehr, die das System deckt und somit bestehen lässt.

6.5 Autoethnografie zu Lösungsansätzen von Angstregimen

Lösungsansätze zur Angst selbst gibt es wie Sand am Meer. Lösungsansätze zu Angstregimen jedoch nicht. Während meiner Forschung zum Thema Angstregime im schulischen Kontext konnten sich jedoch stets diese vier Problemursachen ausmachen. Bei allen vorgestellten Angstregimen und Situationen lag die Ursache entweder in der Schülerschaft, dem Lehrer, der Schule und fehlender Zusammenarbeit dieser Akteure. Die vorgestellten vier Ansätze haben in mir die Hoffnung erweckt, eine geeignete Methode zur Bewältigung von Angstregimen zu finden. In der Theorie habe ich diese auch gefunden. Würde ich eine vollständige Umsetzung dieser Konzepte unterstellen, wären Angstregime durch die unangreifbaren Möglichkeiten der Einsicht und Regulierung ausgeschlossen.
Je tiefer ich jedoch in diese Ansätze ging, desto mehr trübten sich die Erwartungen und auch die Hoffnungen. Parallel dazu wurde mir wieder klar, warum Angstregime schlussendlich ein Thema sind. Es liegt nicht daran, dass die Ansätze schlecht sind oder nicht funktionieren. Sie werden schlichtweg nicht umgesetzt. Die autoethnografierten Beispiele zeigen die Problematik einer uneinsehbaren Schule gepaart mit fehlender Professionalität, absolutem Desinteresse seitens möglicher Helfer und keinem Ausweg. Daher möchte ich in dieser letzten Autoethnografie kurz über die vier verschiedenen Ansätze und deren in meinen Augen verlorenes Potenzial berichten.

Der Ansatz zur Angstkonfrontation verhindert an sich keine Angstregime. Dennoch befasst er sich mit dem Angstempfinden dieser und möglichen Risikofaktoren wie der Familie. Alleine deren Adressierung kann wie in den drei Szenen und ihrem Fazit beschrieben einen entscheidenden Einfluss nehmen. Dennoch beginnen die Probleme dieses Ansatzes schon sehr früh. Sie basieren darauf, angenommen zu werden. Das impliziert jedoch, dass sich zum Beispiel die betroffenen Familien über ihr schädliches Verhalten

bewusst sind und dies nicht absichtlich ausüben. Verglichen mit den autoethnografischen Szenen ist es daher mehr als fraglich, ob die Eltern von Leon und Hatice einer Familientherapie überhaupt zugestimmt hätten. Wahrscheinlicher wäre es jedoch bei den Eltern von Hatice, da diese schließlich einlenkten.

Wenn diese Therapien jedoch angenommen werden, stellen sie sehr wertvolle und bereichernde Erfahrungen zur Verfügung. Nicht nur lernen die Kinder mit ihren Ängsten umzugehen. Doch lernen auch die Eltern, diese Faktoren in ihr Erziehungskonzept zu integrieren, um so gemeinsam bestehende Problematiken bearbeiten zu können. Diese stärken in erster Linie die Kommunikation und das Verständnis zwischen Eltern und Kind. Sie helfen also insgesamt, Familie als unbewussten Risikofaktor abzumildern oder sogar zu beseitigen. Gegen die bewusste Ausübung von Druck werden sie jedoch nicht hilfreich sein. Das wäre jedoch in Bezug auf Angstregime gefordert, um das Kind nicht wie in den beschriebenen Szenen alleine zwischen zwei Fronten zu lassen.

Der zweite Ansatz fasste die Professionalisierung von Lehrern ins Auge. Auch ich frage mich heute noch des Öfteren „Wie würde ich diese oder jene Situation lösen?“ Das Studium liefert darauf leider nur in den seltensten Fällen eine Antwort. Auch in einigen Didaktikseminaren konstatierten Dozenten „Sie sind nur hier, um sich die Inhalte für die Schule anzueignen, nicht aber um zu lernen, wie Sie unterrichten. Das lernen Sie während des Referendariats“ und beenden das Thema damit. Der Ansatz der Professionalisierung hingegen zielt darauf ab, Lehrkompetenz in jeder Phase zur fördern. Die unmittelbare Konsequenz daraus ist, dass sich viele besonders junge Lehrer unsicher sind, wie sie bestimmte Situationen bewältigen sollen. Zu diesem Fazit kommen Fürntratt und Möller auch und sehen es auch nicht als verwunderlich an, dass einige der „jungen Lehrer“ zu Angstregimen greifen. Hierbei sind alle Phasen in der Pflicht, der Lehrerprofessionalität größere Bedeutung zukommen zu lassen. Diese ist nicht nur für Lehrer selbst, sondern für alle Menschen wichtig. Schließlich existieren Erklärungen, Begründungen und Präsentationen in jeden Berufsalltag. Dementsprechend liegt hier auch der Kern, Angstregime allgemein abzubauen. Es reduziert die Unsicherheit und zeigt

Handlungsalternativen auf, sodass der Griff zu Herrschaftsformen durch Angst gemieden wird. Schließlich ist eine angstfreie Atmosphäre in allen Bereichen für jedes beteiligte Individuum angenehmer.

Dennoch basiert sie darauf, dass dieses Konzept umgesetzt wird. Das ist jedoch bisher nur sehr begrenzt der Fall. In Bezug auf meine autoethnografischen Szenen würde das implizieren, dass auch die Schulleitung mithilft. Sie könnte Workshops organisieren, Lehrkräfte sensibilisieren und Konferenzen einberufen. In diesen müsste dann ebenfalls im Zentrum stehen, offen und ohne Angst sprechen zu können. Andernfalls droht der in Kapitel 4.8.1 beschriebene Gesichtsverlust der Lehrkraft (vgl. Kapitel 4.8.1). Professionalisierung bedeutet in meinen Augen auch, Schwächen und Ängste einzugestehen und mit diesen professionell umzugehen. Darunter fällt für mich eine Kooperation innerhalb des Kollegiums und keine Stigmatisierung innerhalb des Lehrerzimmers, welche schon nach Kräften bei den Schülern verhindert werden soll. Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und die Bereitschaft zur Veränderung sind in meinen Augen zentral. Dennoch muss ich auf Grund meiner eigenen Erfahrungen und den Gesprächen mit Freunden von anderen Schulen leider bestätigen, dass eine solche Zusammenarbeit eher die Ausnahme darstellt.

Nachdem sowohl die Seite der Schüler als auch die der Lehrer auf Handlungsalternativen untersucht wurde, widmet sich Konzept drei schließlich der gewaltfreien Schule. Bedingt durch den Namen des Konzepts wird bereits deutlich, dass es den unmittelbaren Gegenspieler von Angstregimen darstellt. Es ist insofern ein gutes Konzept, als dass es mit seinen vier Bausteinen alle Sphären und Problemquellen von Angstregimen adressiert. Es legt großen Wert auf die Zusammenführung der Institution Schule als Angstfaktor selbst, den Schulleiter, die Lehrkräfte, die Eltern, die Schüler und auch deren Schlulklima untereinander. Durch Kooperationen mit anderen Organisationen und Institutionen wie der Polizei und Netzwerken gegen Gewalt kann ebenfalls erreicht werden, dass die Problemlösung über die Institution Schule selbst transzendiert. Damit gerät das Thema in die Öffentlichkeit und wird nicht „hinter verschlossenen Türen“ behandelt. Auch werden kompetente Stellen zur Verfügung gestellt, die bei Problemen helfen (z.B. Seelsorge, psychosoziale

Beratung). Würde dieses Konzept nach den vier Bausteinen umgesetzt werden, könnte es das gesamte Bild von Schule verändern. Durch die Fusion der vorherigen Ansätzen sowie der Ausweitung auf alle Lebenssphären der Betroffenen kann eine nachhaltige Beseitigung von Angstregimen erreicht werden. Nicht nur werden sie innerhalb der Schule beseitigt, doch wird mittels Intervention auch in dem Privatleben aller Betroffenen für eine Einsicht gesorgt. Eine Einsicht, dass Ungleichbehandlung und Angst allen schaden. Eine Einsicht, dass eine Beseitigung von Angstregimen nur durch das Kollektiv geschehen kann.

Aus einer persönlichen Perspektive ist dieser Ansatz der Wertvollste. Er ergänzt, er kombiniert und er transzendiert. Umso trauriger machen die schlechten Ausgangsbedingungen und die sehr trüben Perspektiven. Ein umfassendes Netz aufzubauen und schließlich auch zu versorgen erfordert viele Ressourcen. Unter anderem finanzielle Mittel für das Bestehen, aber auch für die Weiterentwicklung des Konzepts sind unerlässlich. Dennoch mangelt es an diesen gravierend. Ein weiteres Problem ist die Interessenlosigkeit an der Problematik. Zwar zielen die Grundprinzipien der Schule auf diese Art des Unterrichtens und Lernens ab, doch wird dieser Aspekt bereits als Genugtuung wahrgenommen. Wie auch in den drei Szenen beschrieben hat sich für dieses Problem niemand interessiert. Selbst eine Meldung dieser Vorfälle hatte keine Konsequenzen. Zwar könnte man das Alter dieser Szenen als mögliche Kritik anführen, doch unterrichten diese Lehrer immer noch. Ebenfalls unterrichtet einer von ihnen noch an der gleichen Schule und die andere Lehrkraft wurde in das Amt des Schulleiters gehoben. Diese waren beide mittleren Alters. Das bedeutet, wir meine Klassen werden weder die Ersten noch die Letzten gewesen sein, die unter dieser Tyrannei leiden mussten. Ihr Unterrichtskonzept wird sich nicht verändern, solange es funktioniert. Damit es jedoch nicht mehr funktioniert müssen Konzepte wie die „Gewaltfreie Schule“ umgesetzt werden.

Weiterhin empfinde ich problematisch, dass neben dem Aspekt der erzwungenen Kooperation auch keine Erfolge des Programms angegeben werden. Durch eine intensivierte Outputorientierung könnte eine höhere Zustimmung, aber auch eine größere Reichweite für das Projekt erlangt werden. Häufig nehmen lediglich einzelne Schulen daran teil. Dadurch geht in

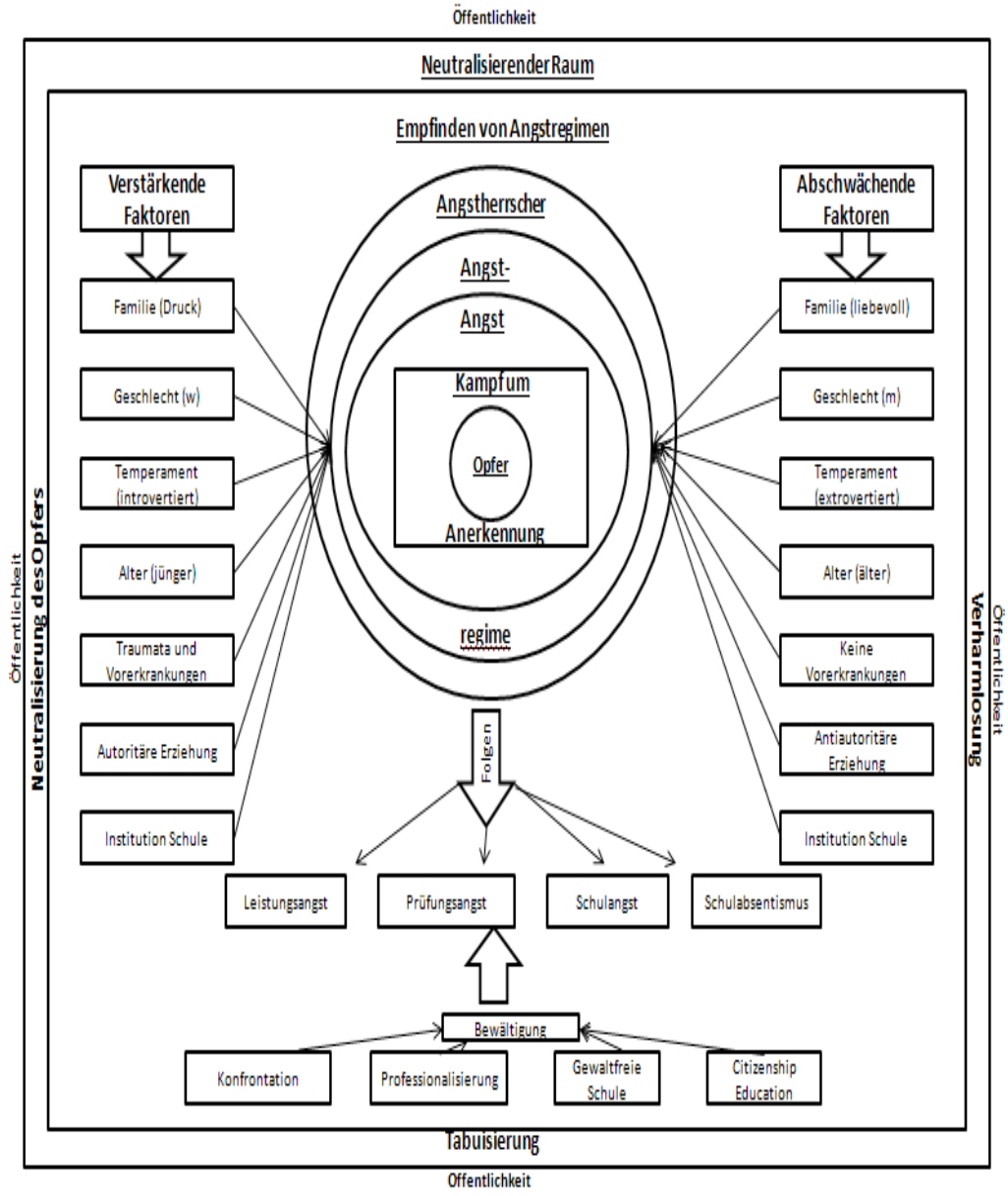
meinen Augen enormes Potenzial verloren. Da Angstregime den Prinzipien der Demokratie widerstreben könnte über eine Verpflichtung zu diesem Konzept nachgedacht werden. Nicht zuletzt auch deshalb, weil das Konzept die Prinzipien der Demokratie fördert und ebenfalls als eine Art des „Demokratielernens“ aufgefasst werden könnte, für welche laut den Autoren stetiger Bedarf bestehe. Dennoch müsste dafür neben Angstregimen auch ein Blick auf die Folgen wie Schulangst und Schulabsentismus gelegt werden. Beispielsweise zeigt Dunkake auf, dass 54,5% der schulaversiven Schüler nicht einmal beachtet oder sanktioniert werden (vgl. Dunkake 2018, 25). Umso weniger verwunderlich erscheint daher erneut, dass Angstregime beziehungsweise die Ursachen von schulaversivem Verhalten auch nicht beachtet werden. Umso größeres Potenzial sehe ich in diesem Konzept, dieser Problematik entgegenzuwirken und umso trauriger stimmt es mich, dass das nicht passiert. Der Ansatz, die Schule auch von außen einsehbarer zu machen und somit Angstregimen entgegenzuwirken würde jedoch mehr Arbeit von allen Seiten bedeuten. Wie Balser, Hölzer und Schulz treffend formulieren ist es ein „Marathonlauf“, den offenbar viele noch nicht beschreiten wollen (vgl. Balser/Hölzer/Schulz 2009, 140). Dieses Bild hat sich leider auch elf Jahre nach Erscheinen dieses Buches nicht unwesentlich verändert. Dennoch könnte durch die Förderung des Bundes in Form von finanziellen Mitteln und Aufmerksamkeit dafür gesorgt werden, dass sich diese Perspektive eröffnet. Daher muss ich bilanzierend anmerken, dass ich für die Zukunft hoffe, dass dieses Konzept umgesetzt wird. Auch hat mich die Reflexion dieser Problematik motiviert, selbst als Lehrer aktiv zu werden und nicht zu der schweigenden Mehrheit zu gehören.

Der vierte Ansatz behandelte schließlich das Konzept der „Citizenship Education“. In ihm ruhen die gleichen Hoffnungen und Gefahren wie in dem Konzept „Gewaltfreie Schule“. Der einzige Unterschied besteht darin, dass „Citizenship Education“ auf der globalen Ebene lokalisiert ist. Dennoch sind auch die Problemzonen identisch. Der Europarat kann diese Konzepte zwar beschließen, besitzt jedoch keine Entscheidungsgewalt. Werden sie nicht ausgeführt, drohen keine Strafen. Auch bedingt durch die unterschiedlichen Ausführungsweisen der Länder kann es zu Schwierigkeiten kommen. Daraus

resultiert auch die von Aussichtslosigkeit geprägte Bilanz der Autoren. Das Konzept ist bedingt durch die Vagheit und fehlende Kontrolle schwierig bis hin zu nicht durchsetzbar.

Meine abschließende Hoffnung zu den Ansätzen ist, dass sie stärker frequentiert werden. Sie gehen alle mit den demokratischen Prinzipien konform und fördern diese durch alltägliche Situationen. Meine Hoffnung besteht darin, dass speziell das Konzept „Gewaltfreie Schule“ umgesetzt wird. „Citizenship Education“ würde erfordern, dass ein nationales Konzept wie „Gewaltfreie Schule“ praktiziert wird, um es auf die globale Ebene heben zu können. Damit diese jedoch umgesetzt werden können muss zunächst anerkannt werden, dass es Angstregime gibt. Ebenfalls anerkannt werden muss, dass diese auch einen großen Teil zu Phänomenen wie Schulabsentismus beitragen. Anschließend müssen diese durch den Bund sowohl finanziell als auch informationstheoretisch gefördert werden. Aspekte wie soziale Exklusion und Kämpfe um Anerkennung sind weder in der Schule noch außerhalb der Schule eine Seltenheit. Diese Konzepte können helfen, sowohl Angstregime als auch davon betroffene Problematiken nachhaltig zu reduzieren. Sie komplett „abzuschaffen“ oder zu „eliminieren“ würde erfordern, diese Konzepte nachhaltig über Jahre durchzuführen. Dennoch würde bereits der Versuch einer nationalen Umsetzung symbolisieren, diese Problematiken zu bekämpfen statt sie, wie auch in den autoethnografischen Szenen beschrieben, zu ignorieren.

7.1 Vorstellung des eigenen Modells und Fazit



Name: Strukturmodell zur Funktionsweise von schulischen Angstregimen und deren Bewältigung

Das Fazit soll durch die systematische Analyse und Erklärung des vorliegenden Modells geschehen. Dabei werden als Referenz stets die Kapitel angegeben werden, in welchen die betroffenen Faktoren beschrieben und diskutiert wurden. In dem Modell soll die Funktionsweise von schulischen Angstregimen und Möglichkeiten zur Bewältigungen dargestellt werden, welche innerhalb dieser Arbeit erforscht wurden. Dabei wird dieses Fazit von innen nach außen verfahren.

Im Zentrum des Geschehens steht das „Opfer“ von Angstregimen. Je

nach Form des Angstregimes kann es sich hierbei sowohl um eine Lehrkraft, einen Schüler, eine Gruppe von Schülern, eine Gruppe von Lehrern oder die Schulleitung selbst handeln. In den Kapiteln 4.4 und 4.5 sowie den autoethnografischen Szenen in Kapitel 5 war die „Opferrolle“ von dem Schüler besetzt (vgl. Kapitel 4.4-4.5; Kapitel 5). Die Kapitel 4.8.1 und 4.8.2 verweisen jedoch auch auf die Möglichkeit, dass die Lehrkraft selbst Opfer von einem Angstregime werden kann (vgl. Kapitel 4.8.1-4.8.2). Die erste autoethnografische Szene zeigt anhand der Rollenverhältnisse auf, dass auch die Schulleitung Opfer eines Angstregimes seitens einer anderen Lehrkraft werden kann. Die Schulleiterin sowie das Kollegium waren ebenfalls Opfer eines Angstregime, ausgelöst durch Frau Lambert (vgl. Kapitel 5.3). Daraus kann geschlossen werden, dass mehrere Angstregime im gleichen Kontext und zur gleichen Zeit unabhängig voneinander bestehen können. Selbst dann, wenn sie den gleichen Angstherrscher besitzen. Das „Opfer“ wird laut der Forschung von Kapitel 4.3 zumeist neutralisiert. Das bedeutet, dem Opfer wird die Schuld dafür gegeben, bedingt durch eine Eigenschaft ausgegrenzt zu werden (vgl. Kapitel 4.3). Diesen Prozess bezeichnet Goffman als „Stigmatisierung“ (vgl. Kapitel 4.1).

Das neutralisierte Opfer befindet sich zu jedem Zeitpunkt in einem Kampf um intersubjektive Anerkennung. Dieser geschieht parallel in allen Sphären und geht darauf zurück, dass Menschen für die eigene Person und das eigene Handeln stets Anerkennung suchen (vgl. Kapitel 4.2). Dabei wird es ebenfalls von Stigmata begleitet (vgl. Kapitel 4.1). Der Strukturwandel der Anerkennung stellt fest, dass gebunden an die jeweilige Zeit auch neue Formen der Anerkennung auftreten können (zum Beispiel durch neue Medien) (vgl. Kapitel 4.3). Auch könne sich Anerkennung versucht werden zu erkaufen. Dies sei allerdings nicht zielführend und sorge wenn überhaupt nur kurz für den Gewinn von intersubjektiver Anerkennung. Dies liegt laut Goffman auch daran, dass Stigmata unendlich seien und neue Motive zur Verwehrung der intersubjektiven Anerkennung somit schnell gefunden werden können (vgl. Kapitel 4.1).

Diese Problematik schürt anhaltende Ängste aller Betroffenen. Angst ist laut Kapitel 2.4.1 und 2.4.2 als ein „Gefahrenzustand“ zu sehen (vgl. Kapitel

2.4.1-2.4.2). Laut Riemann stellt es eine Situation dar, „der wir noch nicht gewachsen sind“ (vgl. Kapitel 2.4.2; Riemann 2011, 10). Kapitel 2.4.6 verweist dabei auf den terminologischen Unterschied zwischen Angst und Furcht, welche sehr häufig synonym verwendet werden. Das Gefühl Angst tritt dabei nur vor etwas „Unbekanntem“ auf. Furcht richtet sich immer an etwas Konkretes und verursacht Fluchttendenzen (vgl. Kapitel 2.4.6). Angst ist darüber hinaus eines der ersten feststellbaren Gefühle bei Kindern (vgl. 2.5.7).

In Bezug auf Angstregime ist Angst konstituierend. Ein Angstregime stellt demnach eine Herrschaft aus Angst dar (vgl. Kapitel 2.4.4). Dennoch können in ihm sowohl Angst als auch Furcht parallel existieren. Wie in Kapitel fünf verdeutlicht ist es möglich, Angst vor dem Unterricht (unbekannt) und Furcht vor der Lehrkraft (konkret) zu haben (vgl. Kapitel 5). Dabei wirkt Angst in jeglicher Leistungssituation hemmend und reduziert die Leistungsfähigkeit immens (vgl. Kapitel 3.4). Trotz der autoethnografischen Szenen und Beispiele, in denen die Lehrkraft stets der Angstherrscher war, können auch Lehrkräfte der Angst nicht entkommen. Faktisch ist die Angst der Lehrkraft sogar als einer der Hauptgründe für die Erstellung von Angstregimen zu werten (vgl. Kapitel 4.8.1-4.8.2). Eben jene Tendenzen zeichnen sich auch in Bezug auf Angstregime unter Schülern ab.

Diese gesamte Thematik umgreifen die Grundformen der Angst nach Riemann. Riemanns vier Grundformen der Angst seien in jedem Menschen vorhanden (vgl. Kapitel 2.5.1; 2.5.7). Aus ihnen sowie der persönlichen Lebensgeschichte, der biologischen Anlage und den Umwelteinflüssen ergebe sich die Unterschiedlichkeit aller Individuen. Mental gesund sei, wer alle vier Grundängste gleichermaßen in sich vereint ohne in ein Extrem zu fallen. Sein „Koordinatensystem“ besteht aus zwei Dichotomien. Das erste Gegensatzpaar stellen schizoide Persönlichkeiten und depressive Persönlichkeiten dar (vgl. Kapitel 2.5.2-2.5.3). Die zweite Dichotomie besteht aus den zwanghaften Persönlichkeiten und deren Gegensatz, den hysterischen Persönlichkeiten (vgl. Kapitel 2.5.4-2.5.5). Interessant für Angstregime sind sie deshalb, weil sowohl alle Schüler als auch die Lehrkraft unterschiedlich sind. Die Individualität der Persönlichkeiten wirkt sich sehr wahrscheinlich auf die Struktur und die Gestaltung eines Angstregimes aus.

Diese anhaltenden Dynamiken sind substantiell für das Thema Angstregime. Angstregime stellen letztendlich gelebte Angst dar. Diese Angst wird durch fehlende intersubjektive Anerkennung begründet (vgl. Kapitel 2.4.4; 4.2-4.3). Rechtskonstruktion, Repression, Inkorporation und geistige Hegemonie stellen nach Brangsch die Grundpfeiler eines Angstregimes dar (vgl. Brangsch 2007, 36). Durch diese wird gezielt versucht, die Opfer manipulativ und unter Ausübung von Druck zum Schweigen zu bringen. Das kollektive Schweigen der Mehrheit ist die Energiequelle des Angstregimes (vgl. u.a Kapitel 3.2). Verstärkend kann ebenfalls wirken, dass Schulangst bereits eine Grundform der Angst bei Kindern ist (vgl. Kapitel 2.5.7). Damit muss diese Angst nicht erst antrainiert werden, sondern existiert bereits und ist nutzbar.

Kontrolliert wird das Angstregime von einem Angstherrscher (vgl. Kapitel 2.4.4). Dieser versucht, mittels der beschriebenen Merkmale Macht und Gewalt über die neutralisierten Opfer auszuüben. In der Schule hängt diese Ausübung von Druck zumeist mit dem Notenkonzept zusammen (vgl. Kapitel 4.6.8). Das Empfinden von Angstregime hängt jedoch letztlich von verschiedenen Faktoren ab. Hierbei sei auf Riemanns Aussage verwiesen, dass die Angst „immer individuell ist“ (Riemann 2011, 11). Das bedeutet ebenso, dass die Angst aus Angstregimen von jedem Betroffenen unterschiedlich wahrgenommen wird. In den autoethnografischen Szenen konnte zum Beispiel aufgezeigt werden, dass Angstregime auch innerhalb einer Klasse unterschiedlich wahrgenommen werden können. Etwa, wenn der Lehrer sexistische oder rassistische Ansichten teilt und diese aktiv ausnutzt (vgl. Kapitel 5.3). Dadurch kann einerseits erreicht werden, dass nur eine Teilgruppe unter einem Angstregime leidet (die stigmatisierte Gruppe). Andererseits wird auch erreicht, dass selbst unter einem holistischen Angstregime bestimmte Personengruppen größere Angst empfinden.

Dennoch unterstellt, dass das Angstregime alle Personen gleichmäßig betrifft und keine Personengruppen absichtlich benachteiligt, weisen unterschiedliche Faktoren Korrelationen zwischen ihnen und dem Empfinden in einem Angstregime auf. Zunächst ist hierbei die Familie zu nennen. Diese wirkt in zwei Hinsichten auf ein verstärktes Empfinden von Angst ein. Die

erste Risikodimension geht der Frage nach, ob ein hoher Leistungsdruck seitens der Familie herrscht (vgl. Kapitel 3.1). Ist das der Fall, steigt aus Angst vor höherem Druck das Stressniveau. Diese Reaktionen konnten in den ersten beiden autoethnografischen Szenen verifiziert werden (Kapitel 5.3-5.4). Erfolgt eine Erziehung ohne Druck, kann die Familie als Rückzugsort statt als weiterer Angstfaktor wahrgenommen werden und dadurch hemmend wirken (Kapitel 5.4). Die zweite Risikodimension in Bezug auf Familie ist der allgemeine Erziehungsstil. Dieser unterscheidet sich von der Leistungsorientierung darin, dass diese nicht zwangsläufig autoritär erfolgen muss. Zudem unterliegen diese Konzepte auch stets der Subjektivität. Auch in einer antiautoritären Familie kann es Leistungsdruck geben. Grundsätzlich konnte aufgezeigt werden, dass ein antiautoritärer Erziehungsstil für ein stärkeres Angstempfinden sorgt. Ein antiautoritärer Erziehungsstil sorgt hingegen für eine Abschwächung des Angstempfindens (vgl. Kapitel 3.1). In Bezug auf Angstregime in der Schule ist dieser Korrelation auch signifikant. Nachweislich nehmen die Lehrer in der Schule die Rolle der Eltern ein, sodass es entweder zu einer Förderung oder Linderung der Angst durch den „elternähnlichen Prüfer“ kommt (vgl. Kapitel 4.5).

Damit verbunden stellt sich unweigerlich auch die Frage über den Einfluss von Vorerkrankungen auf das Angstempfinden (vgl. Kapitel 2.4.2; 2.5.8; 3.1). Genaue Werte liegen nicht vor, jedoch konnte festgestellt werden, dass Vorerkrankungen (z.B. Traumata) verstärkend auf das Angstempfinden wirken. Keine Vorerkrankungen hingegen sorgen für ein schwächeres Angstempfinden, da keine Erinnerungen erneut abgerufen werden.

Auch das Geschlecht spielt nachweislich eine Rolle. Studien haben vielfach aufgezeigt, dass Frauen nicht nur häufiger unter Angst leiden. Sie sind auch signifikant häufiger wegen ihnen in Therapie (vgl. Kapitel 3.3). Der Grund dafür liege in den verbundenen Rollenbildern. Frauen sollen fragil und emotional sein, Männer stark und unantastbar. Diese sehr fragwürdigen Rollenbilder schlagen sich jedoch im Angstempfinden nieder. Nach Riecher-Rössler und Rohde leiden Frauen doppelt so häufig an Angst wie Männer (vgl. Riecher-Rössler 2001, 50). Dementsprechend ergibt sich auch für Angstregime, dass Frauen wesentlich häufiger und intensiver unter ihnen leiden, da die

gesellschaftlichen Rollenbilder, nach welchen sie erzogen wurden, es „verlangt“ haben.

Neben dem Geschlecht spielt auch das Alter eine treibende Rolle. Dabei konnte konstatiert werden, dass je jünger eine Person ist, desto anfälliger ist sie für Angst (vgl. Kapitel 2.5.6-2.5.7). Dies geht ebenfalls mit Riemanns These einher, dass junge Menschen weniger Möglichkeiten haben, sich gegen diese Angst zu wehren (vgl. Riemann 2011, 18ff.). Hypothetisch könnte daher angenommen werden, dass Angstregime in Grundschulen „am effektivsten“ sind, da die Schüler dort noch am wenigsten Handlungsalternativen haben. Mit dem Alter ändert sich dies jedoch. Die Schwelle selbst ist allerdings unklar. Mit Verweis auf Kapitel 5 kann allerdings aufgezeigt werden, dass diese selbst in der Abiturphase noch wirkungsvoll funktionieren können (vgl. Kapitel 5.4).

Auch das Temperament spielt eine übergeordnete Rolle. Demnach seien introvertierte Personen wesentlich anfälliger für Angstregime (vgl. Kapitel 3.2). Ein möglicher Grund dafür ist, dass sie nicht den Mut zur Gegenwehr besitzen. Stattdessen üben sie sich in Geduld und schweigen. Extrovertierte Menschen haben jedoch eine geringere Anfälligkeit von Angstempfinden, da sich diese schwerer kontrollieren lassen. Ebenfalls ordnen diese sich seltener unter (vgl. Kapitel 3.2).

Der finale Angstfaktor ist die Institution Schule selbst, sodass sie selbst als „Angstfaktor“ fungiert (vgl. Kapitel 4.6.2). Dabei gilt, dass je nach der Ausrichtung der Schule determiniert wird, ob sie fördernd oder hemmend in Bezug auf Angst wirkt. Steht Kooperation und angstfreies Lernen im Vordergrund, hat dies einen hemmenden Effekt. Ist die Schulleitung jedoch desinteressiert und ermöglicht Angstregime dadurch erst, wirkt dies wie in den autoethnografischen Szenen beschrieben in hohem Maße angstfördernd (vgl. Kapitel 5). Damit stellt die Institution Schule selbst einen der wichtigsten Faktoren für das Empfinden von Angstregimen dar. In ihr kann es entweder entstehen oder vereitelt werden.

Der besonders anfällige und intensiv betroffene Prototyp von Angstregimen ist demnach weiblich, stammt aus einen autoritären Elternhaus mit viel Druck, ist introvertiert, jung, besitzt Vorerkrankungen und geht in eine Schule, die nichts für angstfreien Unterricht unternimmt.

Die Folgen von Angstregimen sind zahlreich. Die verlorenen Kämpfe um Anerkennung drücken sich verschieden aus. In Bezug auf Schule haben sich jedoch vier dominante Phänomene konstatieren lassen. Die erste entstandene Angst ist die „Leistungsangst“. Diese stellt die grundlegende Furcht vor der Insuffizienz dar und mündet nicht selten in Minderwertigkeitsgefühlen. Leistungsangst ist universell und somit nicht nur auf die Schule gerichtet (vgl. Kapitel 4.4).

Die zweite Folge ist die Prüfungsangst. Diese tritt im Vergleich zur Leistungsangst nur in Bezug auf Prüfungen auf (vgl. Kapitel 4.5). Dennoch konnten die autoethnografischen Szenen zeigen, zu welchem Anteil das Verhalten des Angstherrschers zu dieser Angst geführt hat. Hatice aus der zweiten Szene hatte als Reaktion auf den Unterricht starke Prüfungsangst, welche sich auch fachübergreifend erstreckte (vgl. Kapitel 5.4).

Die Schulangst ist die letzte dieser Ängste. Sie wird zumeist als Synonym von Prüfungsangst und Leistungsangst genannt, obwohl bereits Differenzierungen existieren. In Bezug auf diese lassen sich jedoch viele Angstfaktoren unterscheiden, die der Angstherrscher zu seinem Vorteil nutzen kann. In erster Linie zählen dafür die Durchsetzung von Strafen, Amtsautorität, Noten und Gewalt (vgl. Kapitel 4.6.1-4.6.9). Diese Druckmittel werden bewusst in Angstregimen verwendet, um den Willen des Angstherrschers durchzusetzen. Konsequenterweise werden durch deren Missbrauch Leistungsangst, Prüfungsangst und Schulangst gefördert.

Ebenfalls eine Folge und auch das Resultat der vorherigen drei Ängste stellt das Phänomen Schulabsentismus dar. Ebenfalls wie zu den vorherigen Ängsten gibt es auch keine aktuellen Statistiken zu dem Phänomen Schulabsentismus. Dennoch wird anhand der wenigen dokumentierten Zahlen deutlich, dass beinahe die Hälfte der schulaversiven Schüler einfach ignoriert werden (vgl. Kapitel 4.7.1-4.7.5). Dennoch wäre ein Entgegenwirken hier erforderlich, denn laut Dunkake sei der Lehrer ein Hauptgrund für Schulabsentismus (vgl. Dunkake 2018, 25). Zwar geht aus ihnen nicht direkt hervor, ob diese Zahlen auf ein Angstregime zurückzuführen sind. Dennoch machen sie auf ein Problem aufmerksam, welches adressiert werden muss.

Zur Adressierung dieser Probleme haben sich vier Ansätze

herausgebildet. Diese können jedoch nur in Kombination wirken Der Ansatz der Konfrontation zielt nicht darauf ab, Angstregime selbst zu beheben. Dennoch sollen mittels diesem Konzept die Risikofaktoren wie Familie durch Therapien eingedämmt werden (vgl. Kapitel 6.1).

Der zweite Ansatz widmet sich der Professionalisierung von Lehrkräften. Damit wagt der Ansatz einen Blick auf die Problematik auf der anderen Seite des Pults. In Kapitel 4.6.8 konnte aufgezeigt werden, dass mangelnde Selbstkompetenzeinschätzung ein Hauptgrund für die Erstellung von Angstregimen darstellt (vgl. Kapitel 4.6.8). Um diese Problematik zu adressieren widmet sich dieser Ansatz der Kompetenzentwicklung von Lehrkräfte. Das Ziel damit ist, Angstregime auf Grund von mangelnder Didaktik oder eigener Angst beziehungsweise Hilflosigkeit zu verhindern (vgl. 6.2).

Der dritte Ansatz ist das Konzept „Gewaltfreie Schule“. Es vereint die ersten beiden Ansätze und geht über sie hinaus. Es adressiert alle Sphären des Lebens, um Angstregime nicht nur in der Schule, sondern auch im sozialen Umfeld der Individuen abzuschaffen. Dafür kooperiert es mit einem breiten Netz aus Partnerschulen und ebenfalls mit anderen staatlichen Institutionen und Organisationen wie der Polizei und psychosozialer Beratung (vgl. Kapitel 6.3). Nur so kann sowohl Lehrkräften als auch Schülern die Möglichkeit geschenkt werden, alle Formen von Angstregimen zu beseitigen. Sie basieren auf den Werten, die das Konzept „Gewaltfreie Schule“ abschaffen will.

Das finale Konzept vereint erneut alle vorherigen Konzepte, hebt diese jedoch von der nationalstaatlichen Ebene auf die globale Ebene an. Das Konzept „Citizenship Education“ nimmt sich die demokratischen Werte zum Ziel und möchte sie in die Welt verbreiten. Dennoch ist die Umsetzung dieser Konzepte bisher nicht weit fortgeschritten (vgl. Kapitel 6.4). Deshalb sind sie in meinem Modell ebenfalls noch in der „Tabuisierung“ gelandet. Durch das Fehlen von Interesse, Motivation, finanziellen Mitteln und letztendlich auch Kooperationspartnern ist keines der Konzepte bisher umgesetzt worden. Dennoch bergen sie alle enormes Potenzial, die Zukunft angstfreier und demokratischer zu gestalten. Durch sie kann es möglich sein, Transparenz und Demokratie zu etablieren, die die Ansiedlung und das Fortbestehen von

Angstregimen komplett verhindert. Das Konzept „Citizenship Education“ wurde gestoppt, da der Europarat keine Sanktionsmöglichkeiten besitzt und keine finanziellen Mittel zur Verfügung standen, um dieses Konzept weiterhin zu fördern. Dennoch konnten die ersten Phasen und ihre Ergebnisse zeigen, wie wirkungsvoll es sein kann. So haben einige Länder erstmals Themen wie die „Unionsbürgerschaft“ und das „Demokratielernen“ in ihren Lehrkanon aufgenommen.

Solange diese Konzepte jedoch nicht umgesetzt werden, befindet sich der gesamte im Fazit beschriebene Apparat in der Tabuzone. Die Tabuisierung von Angstregimen ist dabei ihre größte Kraftquelle und ebenfalls ihre Existenzberechtigung. Lehrer kreieren sie, um keinen Gesichtsverlust durch fehlende Didaktik zu riskieren (vgl. Kapitel 4.8.1-4.8.2). Schüler kreieren sie, um über eigene Schwächen hinwegzutäuschen. Besonders die autoethnografischen Szenen aus Kapitel fünf konnten diese Tabuisierung wirkungsvoll aufzeigen. Die Institution Schule und deren Akteure wie die Schulleitung schweigen. Sie wissen von den Problemen, ignorieren sie jedoch gezielt. Dadurch sind die beschriebenen Szenen erst passiert und so wurden sie überhaupt erst möglich (vgl. Kapitel 5). Deshalb nennt das Modell die Tabuisierung angelehnt an das „neutralisierte Opfer“ auch den „Neutralisierenden Raum“. Durch das Schweigen der Mehrheit wird vereitelt, dass dieser Themenkomplex die Schule wirkungsvoll verlässt und thematisiert wird.

Kommt es doch zu einem annähernden Diskurs, so wird dieser verharmlost. Daher stellt Mayer fest, die Verharmlosung müsse aufhören (vgl. Mayer 2017, 42). Nur durch die Grundprinzipien der Demokratie und deren Durchsetzung kann Öffentlichkeit erzeugt werden, sodass die Öffentlichkeit diese Thematik wahrnimmt. Wird das Thema jedoch weiterhin totgeschwiegen und „hinter verschlossenen Türen“ behandelt, werden Angstregime nie aus dem Schulalltag verschwinden. Der zu gehende Weg muss daher ein Wandlungsprozess sein, der alle Akteure involviert, und den Diskurs über den Themenkomplex „Angstregime“ startet. Dieser Prozess ist dynamisch. Je mehr dieser Faktoren und Prozesse über die Schwelle der Tabuisierung in die Öffentlichkeit getragen werden, desto effektiver können Angstregime

behandelt werden. Dies ist allerdings nur gemeinsam und durch nachhaltige Zusammenarbeit möglich.

7.2 Ausblick und mögliche Forschungsansätze

Trotz dieser Arbeit ist der Themenkomplex „Angstregime“ noch weitestgehend unerforscht. Diese Arbeit konnte in ihren Kapiteln einige Faktoren aufzeigen, welche die Angst und damit auch Angstregime unmittelbar beeinflussen. Da dieses Thema bisher weitestgehend unbeleuchtet geblieben ist, lassen sich keine genauen Angaben zur Prävalenz und exakten Daten machen. Hinzukommt, dass diese Arbeit zwar Angstregime generell verfolgt, sich dennoch tendenziell auf schulische Angstregime spezialisiert. In Bezug auf die Forschung gibt es hier noch einen sehr weitreichenden Raum zur Erforschung dieses Phänomens.

Ein erster Ansatz wäre, genauere Daten über die Prävalenz von Angstregimen zu ermitteln. Phänomene wie Schulangst und Schulabsentismus hängen nachweislich mit der Lehrkraft zusammen. Zu welchem Anteil schulaversives Verhalten dennoch bedingt auf Angstregime gezeigt wird, ist unklar. Dennoch müsste zur Erforschung dieser Problematik sichergestellt werden, dass auch Schulangst und Schulabsentismus statistisch erfasst werden. Dies ist bisher nicht der Fall.

Von diesem Punkt ausgehend können auch weitere Zusammenhänge zwischen den beschriebenen Risikofaktoren und Angstregimen erforscht werden. Nachgewiesen werden konnte, dass diese sich je nach Ausprägung positiv oder negativ auf das Angstregime auswirken. Zu welchem Anteil dies jedoch genau der Fall ist, konnte bisher durch die mangelnden Statistiken nicht geklärt werden. Ebenfalls können in diesem Kontext andere Risikofaktoren erforscht werden, welche eine Korrelation zu Angstregimen aufweisen. Hierfür können weitere ethnografische Forschungen eine große Hilfe sein. Trotz der Bemühungen um Objektivität erlebt jede Person ein solches Angstregime

unterschiedlich. Durch weitere ethnografische Forschungen könnte sich das Wissensnetz um Angstregime verdichten. Parallel dazu würde dem Thema so Aufmerksam beziehungsweise Öffentlichkeit zukommen.

Auch kann ein Blick auf die genaue Schwelle geworfen werden, bis zu welcher ein Angstregime durchsetzbar ist. Leitfragen dazu könnten sein, welche Faktoren ein Erhalten oder möglicherweise ein Absenken der Schwelle zur Folge haben. In den beschriebenen autoethnografischen Szenen wurde diese nicht erreicht, sodass kein Handlungsimpuls folgte. In Verbindung damit kann auch die Dauer eines Angstregimes in Beziehungen zu seinen Effekten untersucht werden. Wird ein Ausbruch unwahrscheinlicher, je länger es existiert? Finden sich die „Opfer“ aus Angst damit ab? Oder ist das Gegenteil der Fall, sodass ab einer gewissen Schwelle ein Handlungsimpuls erfolgen muss? Nimmt die Anzahl der Unterdrückten einen Einfluss auf den Handlungsimpuls?

Wie wirkt sich das Wissen über Ängste selbst auf ein Angstregime aus? Kann eigenes Wissen über dessen Dynamik lindernd wirken oder es womöglich verhindern?

Neben den „Opfern“ können auch die Angstherrscher selbst weiter untersucht werden. Welche anderen Motive können noch zur Erstellung eines solchen beitragen? Beispielsweise könnten in Bezug auf Riemanns Grundformen der Angst Hypothesen aufgestellt werden. Greift ein schizoider Lehrer eher zu solchen Methoden als ein hysterischer Lehrer? Welche Unterschiede und Triebkräfte können sich ausfindig machen lassen?

Diese sind nur ein paar der Fragen, die nach wie vor bedingt durch fehlende Daten nicht geklärt werden können. Jedoch können speziell ethnografische Szenen bei der Musterfindung helfen. Auch kann geklärt werden, zu welchem Ausmaß sich schulische Angstregime von Angstregimen in einem Unternehmen oder im privaten Leben unterscheiden.

Insgesamt zielt diese Arbeit darauf ab, Grundlagenforschung zu betreiben Diskursivität über dieses Thema anzuregen. Auf Basis dieser Arbeit kann in anderen Feldern weitere Forschung betrieben werden, sodass immer größere Teile dieses Phänomens öffentlich werden und behandelt werden können.

8. Literaturverzeichnis

Adams, Tony; Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur P.; Ploder, Andrea (2018): „Autoethnographie in der Psychologie“. <https://www.researchgate.net/publication/325661872_Autoethnografie_in_der_Psychologie>. 14.03.2020.

Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm“. In: Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (Hrsg.): „Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie“. Frankfurt am Main. Suhrkamp. S. 7-52.

Amling, Steffen (2018): „Mei-Ling Liu: Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland“. In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) (Hrsg.). Band 17. Ausgabe 6. <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21644/pdf/EWR_2018_6_Amling_Sammelrezension_Liu_ua_Lehrerhabitus.pdf>. 18.08.2021.

Amnesty International (2020): „10 Dinge, die du über Hong Kongs neues „Sicherheitsgesetz“ wissen solltest“. <https://www.amnesty.de/informieren/aktuell/china-10-dinge-die-du-ueber-hongkongs-neues-sicherheitsgesetz-wissen-solltest>. Amnesty International. 05.05.2021.

Amos, Sigrid Karin (2015): „Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich Response aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert (Hrsg.): „Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich“. Münster und New York: Waxmann. S. 163-172.

Amos, Sigrid Karin (2016): „(Bildungs-)Regime“. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): „Handbuch Migrationspädagogik“. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 45-58.

Anders, Florentine (2021): „Lehrermangel bleibt bundesweit ein Problem“. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>. Deutsches Schulportal. 15.06.2021.

Anderson, Leon (2006): „Analytic Autoethnography“. In: Journal of Contemporary Ethnography (Hrsg,). Band 35. Ausgabe 4. S. 373-395.

Andreas, Reinhardt; Bartl, Manfred; Bartl-Dönhoff, Gabriele; Hopf, Werner (1976): „Angst in der Schule. Überwindung von Schulangst? Die Angst der Schüler und die der Lehrer. Angst als Ausdruck der Konkurrenz. Identitätsproblematik in Familie und Schule. Kritik der Schulangstforschung“. München [u.a].: Urban und Schwarzenberg.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): „Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial – und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme“. <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=3>. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 18.08.2021.

Baade, Daniel; Pätzold, Jürgen (2008): „Stabilisierungspolitik : Grundlagen der nachfrage - und angebotsorientierten Wirtschaftspolitik“. München: Vahlen.

Balser, Hartmut; Hölzer, Walter; Schulz, Carlo (2009): „Gewaltfreie Schule. Praxisbausteine der Gewaltprävention für eine handlungsorientierte Schulentwicklung“. Köln: Link Luchterhand.

Bandura, Albert (1977): „Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change“. In: Psychological Review (Hrsg.). Band 84. Ausgabe 2. American Psychological Association. S. 191–215.

Barnowski-Geiser, Waltraut; Bär, Udo (2010): „Keine Angst vor der Schule. Was Eltern tun können“. Hamburg: Beltz.

Bauer, Fritz; Kainz, Gudrun (2007): „WISO. Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang“. In: WISO (Hrsg.). Band 4. Ausgabe 1. Linz (Österreich): Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. S. 1-63.

Baumann, Anne-Luise; El-Kayed, Nihad; Giesecke Johannes; Kroh, Martin; Tucci, Ingrid (2017): „SOEPpapers 907/2017. Armutsgefährdung bei Personen mit Migrationshintergrund – Vertiefende Analysen auf Basis von SOEP und Mikrozensus“. Berlin: DWI.

Bedersdorfer, Hans Werner (1988): „Angstverarbeitung von Schülern. Bewältigung von Schulangst und ihre Beeinflussung durch ein pädagogisches Interventionsprogramm“. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Becker, Robert (1994): „Besser miteinander umgehen. Die Kunst des interaktiven Managements“. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Beer, Gabriele (2004): „Schulangst - Gibt es einen Unterschied im Angstverhalten zwischen den Schülerinnen und Schülern der beiden Schultypen AHS und HS in der 5. Schulstufe. Eine empirische Untersuchung“. In: Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Band 154. Ausgabe 1. S. 816-824.

Beidel, Deborah C.; Nay, William T. (2003): „Anxiety Disorders “. In: Hersen, Michel; Turner, Samuel M. (Hrsg.): „Diagnostic Interviewing“. New York. Kluwer Academic Publishers. S. 85-110.

Beltz (2012): „Ich bleib dann mal weg. Kinder und Jugendliche verweigern die Schule – Eine Einfü hrung“.<https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/schulverweigerung.html>. 12.05.2020.

Bermbach, Udo (1982): „Einleitung“. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): „Furcht und Freiheit. LEVIATHAN – Diskussion 300 Jahre nach Thomas Hobbes“. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 12-29.

Bernard, H. Russell (1988): „Research Methods in Cultural Anthropology“. London: Sage.

Bersheid, Ellen; Snyder, Mark; Omoto, Allen M. (1989): „The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships“. In Journal of Personality and Social Psychology (Hrsg.). Band 57, Ausgabe 5. S. 792-807.

Bertelsmann-Stiftung (2016): „Kinderarmut. Kinder im SGB-II-Bezug in Deutschland“. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Birbaumer, Niels (1973): „Neuropsychologie der Angst. Fortschritte der Klinischen Psychologie“. München: Urban und Schwarzenberg Verlag.

Blaß, Simone (2016): „Emotional unterversorgt: Experten warnen vor Wohlstandsverwahrlosung“. <https://www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id_64687636/wohlstandsverwahrlosung-ist-das-armutszeugnis-fuer-reiche-eltern.html>. T-online. 16.04.2020.

Bock, Lisa (2003): „Mobbing und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen“. <https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/deliver/index/docId/3633/file/04_Bachelorarbeit.pdf>. Roßwein: Hochschule Mittweida. 17.06.2021.

Boegli, Daniel (2020): „Ein Bericht des Projektleiters“. <https://www.tschadmission.org/uploads/media/Rapport_annuel_public_MET_2020_D_Archives.pdf>. Evangelische Mission im Tschad. 18.08.2021.

Bolzen, Stefanie; Siems, Dorothea (2015): „Für Migranten ist der Aufstieg in Deutschland schwer“. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article143455954/Fuer-Migranten-ist-der-Aufstieg-in-Deutschland-schwer.html>. Welt.de. 18.08.2021.

Borchers, Jens (2019): „Quereinsteiger als Lehrer an Deutschlands Schulen“. <https://www.hr-inforadio.de/programm/dossiers/lehrermangel/amateure-im-profi-geschaeft-quereinsteiger-als-lehrer-an-deutschlandsschulen,lehrermangel-quereinsteiger-amateure-im-profigeschaeft-100.html>. Hessischer Rundfunk. 15.06.2021.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): „Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs“. Stuttgart: Klett.

Böhnke, Petra (2015): „Wahrnehmung sozialer Ausgrenzung“. <http://www.bpb.de/apuz/201647/wahrnehmung-sozialer-ausgrenzung?p=all> . Bundeszentrale für politische Bildung. 05.05.2020.

Bönisch-Brednich, Brigitte (2012): „Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung“. In: Zeitschrift für Volkskunde (Hrsg.). Band 108. Ausgabe 1. S. 47-63.

bpb (2010): „Warum ein gutes Klima wichtig ist“. <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/klassencheckup/46322/m-01-03-warum-ein-gutes-klima-wichtig-ist>. Bundeszentrale für politische Bildung. 11.03.2020.

bpb (2017): „April 2017: Thema Gleichberechtigung“. <https://www.bpb.de/lernen/formate/schulnewsletter-archiv/247464/april-2017-thema-gleichberechtigung>. Bundeszentrale für politische Bildung. 18.08.2021.

Brangsch, Lutz (2007): „Die neuen Angstregime“. In: Brie, Michael; Rilling, Rainer (Hrsg.): „Schöne neue Demokratie. Elemente totaler Herrschaft“. Berlin: Dietz. S. 35-43.

Bratky, Vera (2016): „Untersuchung der Komorbidität zwischen Zwangsstörung und anankastischer Persönlichkeitsstörung anhand der Daten der Psychosomatischen Klinik Windach“. München: Ludwig-Maximilians-Universität zu München.

Bredella, Lothar (2010): “Zielsetzungen der Interkulturellen Didaktik“. In: Bredella, Lothar (Ed.): “Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien“. Tübingen: Narr. 89-109. Print.

Breit, Gotthard; Weißeno, Georg (2013): „Planung des Politikunterrichts – Eine Einführung“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Breuer, Henning (2012): „Ethnographische Methoden zur Nutzerforschung“. <http://www.uxberlin.com/wp-content/uploads/2012/12/12_Ethnography_User_Research_Breuer.pdf>. UX Berlin: Innovation Consulting. 13.03.2020.

Britz, Lisa (2007): „Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien“. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration-ALT/56491/schule-und-integration>. Bundeszentrale für politische Bildung. 18.08.2021.

Bruch, Monroe A.; Heimberg, Richard G. (1994): „Differences in perceptions of parental and personal characteristics between generalized and non-generalized social phobics“. In: Journal of Anxiety Disorders (Hrsg.). Band 8. Ausgabe 2. S. 155-168.

Brügelmann, Hans (2014): „Abschied von der „Normalität“. In: Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Band 4. Ausgabe 1. S. 2.

Brüsemeister, Thomas (2008a): „Qualitative Forschung. Ein Überblick“. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, Thomas (2008b): „Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme“. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüsemeister, Thomas (2019): „Quantitative und qualitative Methoden: Nutzungsweisen in der universitären Bildungsforschung und Lehre“. In: Lorenzen, Jule-Marie; Schmidt, Lisa-Marian; Zifonun, Dariuš (Hrsg.): „Methoden und Methodologien der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen“. Weinheim u. Basel: Beltz. S.16-29.

Brüsemeister, Thomas (2020a): „Bildungsadministration und Governance der Lehrerinnen – und Lehrerbildung“. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): „Handbuch Lehrerinnen – und Lehrerbildung“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 312-319.

Brüsemeister, Thomas (2020b): „Soziologie in pädagogischen Kontexten. Organisation Schule“. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Buche, Antje; Gottburgsen, Anja (2012): „Migration, soziale Herkunft und Gender: ‚Intersektionalität' in der Hochschule“. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger, Schultze, Günther (Hrsg.): „Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts – und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S.113-126.

Buchmann, Kirsten (2021): „Berliner Schulleiter warnen vor massivem Lehrermangel“. <https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2021/06/lehrerverband-berlin-lehrermangel-verbeamtung.htm/alt=amp.html>. RBB 24. 15.06.2021.

Bundesgesundheitsministerium (2020): „Tagesaktuelle Informationen zum Coronavirus“. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus.html#c17088>. Bundesgesundheitsministerium. 28.04.2020.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): „Statistisches Taschenbuch 2011“. Berlin: Statistisches Bundesamt.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): „Der 5. Armuts – und Reichtumsbericht (ARB)“. Berlin: Bundeszentrale für Arbeit und Soziales.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): „Karliczek/KMK: „Bund und Länder arbeiten bei der Digitalisierung gut zusammen und kommen voran.““.<https://www.bmbf.de/de/karliczek-kmk-bund-und-laender-arbeiten-bei-der-digitalisierung-gut-zusammen-und-kommen-13795.html>. BMFB. 15.06.2021.

Bundesregierung (2016): „Pressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel und dem Präsidenten der Republik Tschad, Idriss Déby“.<https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressekonferenz-von-bundeskanzlerin-merkel-und-dem-praesidenten-der-republik-tschad-idriss-d%C3%A9by-847626>. Bundesregierung.de. 18.08.2021.

Burnier, DeLysa (2006): „Ecounters with the Self in Social Science Research. A Political Scientist Looks at Autoethnography“. In: Joural of Ethnography (Hrsg.). Band 35. Ausgabe 4. S. 410-418.

Bühls, Franziska (2018): „Kognitive Figuren zur Exklusion“. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

Byram, Michael (1997): “Chapter 2: A Model for Intercultural Communicative Competence“. In Byram, Michael (Ed.): “Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence“. 31-54. Print.

Capps, Lisa; Sigman, Marian; Sena, Rhonda; Henker, Barbara; Whalen, Carol (1996): „Fear anxiety and perceived control in children of agoraphobic parents“. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry (Hrsg.). Band 37, Ausgabe 4. S. 445-452.

Casdorff, Stephan-Andreas (2021): „Die Schuldigitalisierung muss endlich losgehen – nicht nur wegen Corona!“. <https://www.tagesspiegel.de/politik/agiles-arbeiten-auch-im-unterricht-die-schuldigitalisierung-muss-endlich-losgehen-nicht-nur-wegen-corona/26765046.html>. Tagesspiegel.de. 15.06.2021.

Catell, Raymond B.; Scheier, Ivan H. (1961): „The meaning and measurement of neuroticism and anxiety“. New York: Ronald.

Chen, Ximeng (2015): „Professionalisierung der Berufsschullehrer in China durch Dualisierung“. Darmstadt: TU Darmstadt.

Chinaseite (2021): „Schulsystem in China“. <https://www.chinaseite.de/studium-china/schulsystem-in-china.html>. Leben und Arbeiten in China – chinaseite. 18.08.2021.

Christensen, Gayle; Stanat, Ulrike (2006): „Schulerfolgt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003“. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264066151-de.pdf?expires=1629407709&id=id&accname=guest&checksum=D79DFCDD9985557BE6D0ADA7982A704D>. Bundesministerium für Bildung und Forschung. 18.08.2021.

Claßen, Albert (2013): „Classroom Management im inklusiven Klassenzimmer“. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Coffey, Amanda (1999): „The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity“. London: Sage.

Craig, Katharina (2012): „Sheldon Cooper“. <https://prezi.com/oyl2mt8fspg_/sheldon-cooper/>. Prezi. 22.03.2020.

Csordas, Thomas J. (2003): „Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and the Self“. United Kingdom: Cambridge University Press.

Curle, Christian E. ; Williams, Carl (1996): „Post-traumatic stress reactions in children: Gender differences in the incidence of traume reactions at two years and examination of factors influencing adjustment“. In: British Journal of Clinical Psychology (Hrsg.). Band 35. Ausgabe 1. S. 297-309.

Dannoritzer, Marlen; Klauth, Jan (2020): „Eine deutsche Metropole gehört zu den am stärksten überwachten Städten“. <https://www.welt.de/wirtschaft/article212708481/Kontrolle-per-Kamera-Die-am-staerksten-ueberwachten-Staedte-der-Welt.html>. Welt.de. 05.05.2021.

Darmstädter, Tim; Mey, Günter (2009): „Identität im Selbstwiderspruch oder 'Die Schizophrenie des Lebens': theoretische und empirische Einwände gegen 'postmoderne' Konzeptualisierungsversuche von Identität". In: Psychologie und Gesellschaftskritik (Hrsg.). Band 22. Ausgabe 4. <https://d-nb.info/1191650650/34>. 06.08.2021.

Dauber, Heinrich; Döring-Seipel Elke (2013): „Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält : Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf“. Göttingen: Vanderhoek und Ruprecht.

Datenreport (2016): „Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland“. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Bundeszentrale für politische Bildung.

De Beer, Chris (2016): „Creative Self-Awareness“. In: Pillay, Daisy, Inbanathan, Naicker und Kathleen Pithouse-Morgan (Hrsg.): „Academic Autoethnographies. Inside Teaching in Higher Education“. Rotterdam: Sense Publishers. S. 49-68.

Decker, Julia; Kartsolis, Thomas (2006): „Die Männer werden dann weich“. <https://www.bpb.de/files/0d2mx8.pdf>. Bundeszentrale für politische Bildung. 20.04.2020.

Deingruber, Maria; Dillschnitter, Tobias; Killius, Lucia; Neumeier, Caroline; Schwiermann, Isabella (o.J): „Geschlechter(un)gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem“. <https://www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/frauenbeauftr/veranstberichte/berichtedok/gugimdtbildungssys.pdf>. München: Universität München. 18.08.2021.

Deniz Onur, Lena Katharina (2010): „Inauguraldissertation zu Bildung und Migration – die Selbstorganisation der Migranten als Reaktion auf die Bildungsbenachteiligung am Beispiel von weiterführenden Privatschulen“. Duisburg: Universität zu Köln.

Deuber, Lea (2019): „Der Überwachungsstaat ist ein Symptom der Angst des Regimes“. <https://www.sueddeutsche.de/politik/china-kp-demokratie-1.4621769>. Sueddeutsche Zeitung. 06.05.2021.

Deutscher Bundestag (2012): „20. Sozialerhebung“. <https://www.bundestag.de/resource/blob/374880/adb279039904103b8df40d7a795497c8/Vorlage_20-Sozialerhebung-data.pdf >. 17.06.2021.

Deutscher Bundestag (2018): „Mobbing an Schulen“. <https://www.bundestag.de/resource/blob/592494/4ee825520cb3b29d7a6c0b6555f01657/WD-9-056-18-pdf-data.pdf>. Wissenschaftliche Dienste des Bundestages. 01.06.2020.

Deutsche-Depressionshilfe (2020): „In der Schwangerschaft und nach der Geburt“. <https://www.deutsche-depressionshilfe.de/depression-infos-und-hilfe/depression-in-verschiedenen-facetten/in-der-schwangerschaft-und-nach-der-geburt>. Leipzig: Deutsche-Depressionshilfe. 20.04.2020.

Deutsche Welle (2019): „Chinesische Kinder im Lernstress“. <https://www.dw.com/de/chinesische-kinder-im-lernstress/av-51444628>. Deutsche Welle. 18.08.2021.

Deutschlandfunk (2021): „Jetzt gibt es Kritik an Jürgen Habermas wegen nachträglicher Ablehnung von arabischem Buchpreis“. <https://www.deutschlandfunk.de/zayd-book-award-jetzt-gibt-es-kritik-an-juergen-habermas.2849.de.html?drn:news_id=1255494>. Deutschlandfunk.de. 05.05.2021.

de Vries, Sandra; Hess, Carmen; Schönhuth, Michael; Sodeik, Eva (o.A): „Mit den Augen des Ethnographen. Über den Einsatz partizipativer Methoden im Kontext von Forschung, Erhebung und Aktion. With the eyes of the ethnographer. The application of participative methods in the context of research, rapid appraisal and action“. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb4/ETH/Aufsaetze/Mit_den_Augen_Ethno.pdfv>. Trier: Universität Trier. 13.03.2020.

Doblhofer, Marie L. (o.J): „Schulängste“. <https://www.kidsnet.at/dr/angst_2.htm>. 05.05.2020.

Dombrowski, Rosine; Solga, Heike (2009): „Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“. Düsseldorf: Heinz-Böckler Stiftung (Arbeitspapier 171, März 2009).

Drösser, Christoph (2008): „Meinung im Wandel. Eine Kolumne von Christoph Drösser“. <https://www.zeit.de/2008/51/Stimmts-Adenauerzitat>. Zeit Online. 22.03.2020.

Dunkake, Imke (2018): „Schulabsentismus mit dem Fokus Schulsozialarbeit“. <https://jugendsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2018/08/Dokumentation_Schulabsentismus-verhindern.pdf>. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. 11.03.2020.

DW (2021a): „Corona-Pandemie: Herausforderung digitales Lernen“. <https://www.dw.com/de/corona-pandemie-herausforderung-digitales-lernen/a-56172231>. DW.de. 15.06.2021.

DW (2021b): „OECD: Deutschland hinkt bei Schul-Digitalisierung hinterher“. <https://www.dw.com/de/oecd-deutschland-hinkt-bei-schul-digitalisierung-hinterher/a-57198823>. DW.de. 15.06.2021.

Ehlert, Stefan (2021): „Der „Sahel-Boss“ kann es nicht lassen“. <https://www.tagesschau.de/ausland/afrika/tschad-wahl-101.html>. Tagesschau.de. 06.05.2021.

Eichholz, Daniela; Willems, Hebert (2008): „Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes: Schule zum Beispiel“: In: Willems, Herbert (2008): „Lehr(er)buch Soziologie“. S. 865-908.

Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur P. (1996): „Composing Ethnography. Alternative Forms of Qualitative Writing“. London, [u.a].: AltaMira Press.

Ellis, Carolyn (2004): „The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography“. Walnut Creek: AltaMira Press.

Ellis, Carolyn; Adams, Tony E.; Bochner, Arthur P. (2010): „Autoethnografie“. In: Mey, Günther; Mruck, Katja (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345-357.

Ellis, Carolyn und Arthur P. Bochner (2016): „Evocative Autoethnography. Writing Lives and Telling Stories“. New York: Routledge.

Ellingson, Laura L.; Ellis, Carolyn (2008): „Autoethnography as a Constructionist Project“. In: Holstein, James A.; Gubrium, Jaber F. (Hrsg.): „Handbook of Constructivist Research“. New York: Guilford Press. S. 445-466.

El-Mafaalani, Aladin (2015): „Bildungsaufstieg – (K)eine Frage von Leistung ganz allein?“. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/205371/bildungsaufstieg>. Bundeszentrale für politische Bildung. 18.08.2021.

Epstein, Noel (2004): „Who's in charge here? : the tangled web of school governance and policy". Denver: Education Commission of the States.

Essau, Cecilia A. (2003): „Angst bei Kindern und Jugendlichen“. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Esser, Johannes (1978): „Angst in Schule und Hochschule“. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Eubel, Klaus-Dieter (2003): „Schüler“. In: Brüsemeister, Thomas; Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): „Zur Modernisierung der Schule – Leitideen – Konzepte – Akteure“. Bielefeld: Transcript. S. 353-356.

Europäische Kommission (2018): „Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Schulen in Europa. Nationale politische Strategien und Maßnahmen“. <https://publications.europa.eu/resource/cellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1>. 18.08.2021.

Faber, Claus (2002): „Governance-Regimes im Öffentlichen Verkehr“. <https://epub.wu.ac.at/1898/1/document.pdf>. Wien: Universität Wien. 05.05.2021.

Fasshauer, Katharina (2018): „Schulabsentismus. Erklärungsansätze und Handlungsempfehlungen für Hamburger Stadtteilschulen. Bachelor Thesis“.< http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2018/4322/pdf/Fasshauer_Katharina_BA_2018_07_10_.pdf>. HAW Hamburg. 11.03.2020.

Faust, Volker (2010): „Frau und seelische Störung“. <http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/frau2.html>. 20.04.2020.

Fend, Helmut (2004): „Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen“. In: Schümer, Gundel; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): „Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Verfemdete Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schulleistungen“. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-38.

Fetscher, Iring (1984): „Thomas Hobbes Leviathan. Oder Stoff, Form, Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Flick, Uwe (2004): „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung“. Berlin: Rohwohlt Verlag.

Floßdorf, Bernhard (2000): „Angst“. In: Asanger, Roland ; Wenninger, Gerd (Hrsg.): „Handwörterbuch Psychologie“. Augsburg: Beltz VPU. S. 34-37.

Focus Online (2008): „Das chinesische Schulsystem – Belohnung nur für die Besten“. <https://www.focus.de/familie/schule/unterricht/ausland/die-erwachsenen-haben-ein-leichtes-leben-schule-in-china_id_2090210.html>. Focus Online. 18.08.2021.

Focus Online (2015): „Realitätsferne Unterrichtsinhalte. Statt Geometrie und Gedichtsanalyse: Was hätten Sie gerne in der Schule gelernt?". <https://www.focus.de/familie/schule/unterricht/realitaetsferne-unterrichtsinhalte-statt-geometrie-und-gedichtanalyse-was-haetten-sie-gerne-in-der-schule-gelernt_id_4405231.html>. Focus Online. 09.08.2021.

Focus Online (2020): „Immer mehr Kinder sind depressiv. Psychologin erklärt, worauf Eltern achten müssen“. <https://www.focus.de/familie/eltern/kindergesundheit/immer-mehr-kinder-depressiv-psychologin-erklaert-worauf-eltern-achten-muessen_id_11637117.html>. Focus. 16.04.2020

Focus Online (2021): „Er herrschte seit 30 Jahren. Tschads Präsident Déby bei Kämpfen mit Rebellen tödlich verletzt“. <https://www.focus.de/politik/ausland/er-herrschte-seit-30-jahren-tschads-praesident-deby-bei-kaempfen-mit-rebellen-toedlich-verletzt_id_13210246.html>. Focus Online. 18.08.2021.

Frank, Michael (2010): „Gewalt an Neuköllner-Schulen“. <http://www.michael-frank.eu/Artikel/2010-08-25-Gewalt-an-Neukoellner-Schulen.pdf>. 07.05.2020.

Frankfurter Rundschau (2021): „Jahrestag der Proteste. Belarus: Opposition kämpft, Lukaschenko droht“. <https://www.fr.de/politik/belarus-opposition-kaempft-lukaschenko-droht-zr-90909317.html>. Frankfurter Rundschau. 17.08.2021.

Freestorm, Mark H.; Rhéaume, Josée; Letarte, Hélène; Dugas, Eliane Léger; Ladoceur, Robert (1994): „Why do people worry?“. In: Personality and Individual Differences (Hrsg.). Band 17. Ausgabe 6. S. 791-802.

Freidel, Morten (2014): „Schiebt nicht immer alles auf die Lehrer". <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/schuld-und-schule-schiebt-nicht-immer-alles-auf-die-lehrer-12808236.html>. Frankfurter Allgemeine Zeitung/FAZ. 09.08.2021.

Freud, Sigmund (1940): „Sigmund Freud. Gesammelte Werke. Chronologisch Geordnet. Elfter Band. Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse“. London: S. Fischer Verlag.

Frey, Linda (2009): „Begegnung mit der eigenen Identität im 'Führen und Sich Führen Lassen'. Zur Bedeutung einer speziellen pädagogischen Interaktionsform der Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik für den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach E.H. Erikson". <https://core.ac.uk/download/pdf/11585067.pdf>. Wien: Universität Wien. 06.08.2021.

Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens; Baur, Nina (2009): „Gewalt an Schulen“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Funk, Victor (2020): „Kinder mit Migrationshintergrund ‚systematisch benachteiligt“. <https://www.fr.de/politik/systematisch-benachteiligt-90035761.html>. Frankfurter Rundschau. 18.08.2021.

Funke, Leberecht; Röttger-Rösler, Birgit; Scheidecker, Gabriel (2012): „Fühlen(d) lernen: Zur Sozialisation und Entwicklung im Kulturvergleich“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 15. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 217-238.

Futterknecht, Veronika (2012): „A Quest for Transpersonal Wasy of Knowing in Anthropology of Religion and Consciousness“. <http://othes.univie.ac.at/19626/1/2012-02-28_9901500.pdf>. Wien: Universität Wien.

Fürntratt, Ernst; Möller, Christine (1982): „Lernprinzip Erfolg: Entwurf einer Pädagogischen Psychologie auf verhaltenstheoretischer Grundlage. Teil II“. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

Gasche, Ralf (2018): „Drei innere Blockaden, die uns am Erfolg hindern“. < https://www.gasche.com/fileadmin/uploads/Presse/Ralf_Gasche__Fuehrung__Vertrieb__Vertriebsmanager_20180226.pdf>. 30.04.2021.

Gathmann, Florian; Lehmann, Timo; Teevs, Christian (2021): „Mehr Not als Bremse“. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/notbremse-gegen-corona-infektionsschutzgesetz-in-der-kritik-a-ca0b4ec4-b619-4334-982a-b82333df666f>. Spiegel.de. 03.05.2021.

Geimer, Alexander (2011): „Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung?“. <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/38681/ssoar-zqf-2012-2-geimer-Performance_Ethnography_undAutoethnography_Trend_Turn.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-zqf-2012-2-geimer-Performance_Ethnography_undAutoethnography_Trend_Turn.pdf>. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag. 13.03.2020.

Geist, Sabine (2012): „Ich bleib dann mal weg. Kinder und Jugendliche verweigern die Schule. Eine Einführung“.<https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/schulverweigerung.html>. Beltz-Verlag. 11.03.2020.

Geißler, Rainer (1996): „Politische Sozialisation in der Familie“. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer (Hrsg.): „Die Politisierung des Menschen“. Opladen: Leske und Budrich. S. 51-70.

Geulen, Dieter (2007): „Sozialisation“. In: Joas, Hans (Hrsg.): „Lehrbuch der Soziologie“. Frankfurt, New York: Campus. S. 137-158.

Giesen, Christoph (2018): „Xi Jinping, Präsident auf Lebenszeit“. <https://www.sueddeutsche.de/politik/china-xi-jinping-praesident-auf-lebenszeit-1.3901314>. Sueddeutsche Zeitung. 05.05.2021.

Global Partnership (2017): „Bildung finanzieren. Die Zukunft gestalten“. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2017-06-gpe-case-for-investment-summary-german.pdf>. GPE.org. 18.08.2021.

Glutsch, Nina; König, Johannes; Rothland, Martin (2020): „Zielorientierungen und Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte zu Studienbeginn - eine Profilanalyse“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). Band 23. Ausgabe 4. S. 793-822.

Goffart, Daniel; Reinecke, Stefan (2018): „>>Offene Gesellschaft<< auch ohne 68?“. In: Das Parlament (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 2-3. 08. Januar 2018, S. 2.

Goffman, Erving (1975): „Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Goffman, Erving (1982): „Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Gomolla, Mechtild (2010): „Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung“. In: Neuenschwander, Markus P. ; Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): „Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven“. Zürich/Chur: Rügger Verlag. S. 61-90.

Göbel, Alexander (2009): „Westafrika ist Schlusslicht bei Bildung“. <https://www.dw.com/de/westafrika-ist-schlusslicht-bei-bildung/a-4650737>. Deutsche Welle. 18.08.2021.

Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard (2006): „Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst“. In: Mandl, Heinz (Hrsg.): „Handbuch Lernstrategien“. Göttingen [u.a]: Hogrefe. S. 248-258.

Grasse, Alexander (2018a): „Vorlesung 3. Funktionelle - und personelle Verteilung“. Vorlesungsskript. Gießen: Universität Gießen.

Grasse, Alexander (2018b): „Vorlesung 4. Verteilungsschieflagen? Armut in Deutschland“. Vorlesungsskript. Gießen: Universität Gießen.

Grell, Jochen (1976): „Techniken des Lehrerverhaltens“. Weinheim [u.a]: Beltz.

Große-Hüttmann, Martin; Schmid, Josef (2012): „Perspektiven der Forschung. Das Thema Bildungspolitik und die Perspektiven der Föderalismus-Forschung“. In: Hrbek, Rudolf; Große-Hüttmann, Martin; Schmid, Josef (Hrsg.): „Bildungspolitik in Föderalstaaten und der Europäischen Union. Does Federalism Matter? Tagungsband zum Jahrbuch-Autorenworkshop in Tübingen vom 13. bis 15. Oktober 2011“. Schriftenreihe des Europäischen Zentrums für Föderalismus Forschung. Band 38. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 227-234.

Grün, Patrik (2007): „Institutionelle Diskriminierung. Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem“. Saarland: Universität des Saarlandes.

Gudjons, Herbert (1993): „Handbuch Gruppenunterricht“. Weinheim [u.a]: Beltz.

Gudjons, Herbert (1997): „Pädagogisches Grundwissen“. Bad Heilbrunn:. Klinkhardt UTB.

Gukenbiehl, Hermann L. (2003): „Institution und Organisation“. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): „Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143-159.

Günther, Klaus (2013): „Ein Modell legitimen Scheiterns. Der Kampf um Anerkennung als Opfer“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 185-248.

Gürtler, Helga (o.J): „Umgang mit Lehrerinnen und Lehrern“. <https://www.familienhandbuch.de/kita/schule/probleme/UmgangmitLehrerinnenundLehrer.php>. Familienhandbuch.de und Staatsinstitut für Frühpädagogik. 15.06.2021.

Green, Norm ; Green, Kathy (2005): „Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch“. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Greve, Jens (2009): „Jürgen Habermas: Eine Einführung“. Konstanz: UVK.

Grob, Urs (2005): „Kurz – und langfristige intergenerationelle Transmission von Ausländerablehnung“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 25. S. 32-51.

Günther, Horst (2000): „Machiavelli Discorsi. Übersetzt von Friedrich von Oppeln-Bronikowski. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag.

Hakobyan, Yerevan (2016): „Citizenship Education. Definition, Introduction and Concept. Refugees: Respect and Rights“. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hall, Stuart (2007): „The spectacle of the other“. <https://seminar580.files.wordpress.com/2015/04/hall-the-spectacle-of-the-other-pdf.pdf>. London: Wordpress. 05.05.2021.

Hank, Rainer (2020): „Warum der Bildungsaufstieg immer noch schwerfällt“. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/hanks-welt/warum-der-bildungsaufstieg-immer-noch-schwerfaellt-16679485.html>. Frankfurter Rundschau. 18.08.2021.

Hans-Boeckler-Stiftung (2016): „Sozialer Aufstieg wird seltener“. <https://www.boeckler.de/de/boeckler-impuls-sozialer-aufstieg-wird-seltener-9578.htm>. Hans-Boeckler-Stiftung. 18.08.2021.

Hartmann, Jürgen (2015): „Demokratie und Autokratie in der vergleichenden Demokratieforschung. Eine Kritik". Wiesbaden: Springer-Verlag.

Haug, Reinhold (2013): „Kooperatives Lernen aus fachdidaktischer Sicht“. <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/bzmu2013/Einzelvortraege/BzMU13-Haug.pdf>. Mathematisches Institut der Universität Dortmund. 05.05.2020. S. 428-431.

Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt H. (1998). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.

Häcker, Thomas (2019): „Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern“. In: Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela; Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): „Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 81-96.

Häußling, Roger (2018): „Institution“. In: Kopp, Johannes; Steinbach, Anja (Hrsg.): „Grundbegriffe der Soziologie“. Wiesbaden : Springer Fachmedien. S. 191-193.

Hecker, Kerstin (o.J): „Jean Piagets Theorie der geistigen Entwicklung“. <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/piaget.pdf>. Koblenz: Universität Koblenz. 05.05.2021.

Heer-Dürsteler, Christa (1997): „Prüfungsangst als Beispiel von Angst. Erste Studienarbeit Arbeits – und Organisationspsychologie“. Zürich: Seminar für angewandte Psychologie Zürich.

Heil, Michael (2019): „School Shootings. Plädoyer für eine verantwortete Auseinandersetzung mit zielgerichteter Gewalt an Schulen in soziologischer, theologischer und religionspädagogisch-schulpastoraler Perspektivendominanz. Dissertation“. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Heinrich-Böll-Stiftung (2018): „Frauen und Flucht:Vulnerabilität – Empowerment – Teilhabe. Ein Dossier“. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Hertel, Silke; Hochweber, Jan; Steinert, Brigitte; Klieme, Eckart (2011): „Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht“. In: Klieme, Eckard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): „PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt“. Münster: Waxmann. S. 113-149.

Hillmert, Steffen (2012): „Migration und Bildung: Institutionelle Kontexte und relative Ungleichheiten im europäischen Vergleich“. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger, Schultze, Günther (Hrsg.): „Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts – und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 29-42.

Hinsch, Rüdiger; Hoffmann, Inge; Ueberschär, Beate; Wittmann, Simone (1998): „Gewalt in der Schule. Materialien für die Aus -, Fort – und Weiterbildung von Lehrern“. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Hofmann-Lun, Irene (2017): „Thema Schulverweigerung - Ergebnisse aus den Untersuchungen des DJI“. <https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/Praesentation_HofmannLun__Vortrag_zu_Schulverweigerung_Bonn_hofmannlun____17.pdf>. . München.: DJI Verlag.

Hogen, Hildegard (2001): „Der Brockhaus Psychologie“. Leipzig. Brockhaus.

Honneth, Axel (1992): „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Honneth, Axel (2013): „Verwilderungen des sozialen Konflikts. Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 17-40.

Honneth, Axel; Stahl, Titus (2013): „Wandel der Anerkennung. Überlegungen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 275-300.

Hormel, Ulrike (2010): „Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem“. In: Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hrsg.): „Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 173-195.

Houseofswitzerland (2021): „Mehrsprachigkeit in Schweizer Schulen inspiriert die internationale Zusammenarbeit“. <https://houseofswitzerland.org/de/swissstories/wissenschaft-bildung/mehrsprachigkeit-schweizer-schulen-inspiriert-die-internationale>. Houseofswitzerland.org. 18.08.2021.

Höffe, Otfried (1982): „Wissenschaft im Dienst freier Selbsterhaltung?“. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): „Furcht und Freiheit. LEVIATHAN – Diskussion 300 Jahre nach Thomas Hobbes“. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 30-64.

Huber, Jürgen (2004): „Gucciardinis Kritik an Machiavelli. Streit um Staat, Gesellschaft und Geschichte im frühneuzeitlichen Italien“. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Hummel, Kathrin (2017): „Wohlhabende Eltern. Die armen reichen Kinder“. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/wohlhabende-eltern-das-gefuehl-haben-erfolglos-zu-sein-15189770.html>. FAZ. 16.04.2020.

Inci, Dirim (2013): „Die Sprache der anderen“. <https://www.sciencesouthtyrol.net/blob/77412,,,UNIBZ,1,-1.pdf>. 30.04.2021.

Irle, Katja (2014): „Wir machen keinen Zauberunterricht“. In: Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Band 4. Ausgabe 1. S. 6-8.

Jacobi, Pe (2005): „Ängste besiegen. Panik überwinden“. Hamburg. Rowohlt Verlag.

Jakob, Maria; Juschkat, Nadine; Leistner, Alexander (2020): „Aber manchmal habe ich schon diese Angst“. In: Zeitschrift für Pädagogik (Hrsg.). Band 66. Ausgabe 4. S. 500-518.

Jenter, Anne (2007): „Geschlechtergerechte Bildung. Schule kann Gleichberechtigung lehren“. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25059&token=d470c8b99c5f3c0c26f8ac4ad74a7cb34b6a9768&sdownload=&n=Frauen_Newsletter-1-07.pdf>. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 18.08.2021.

Johnson, Dominic (2021): „Ein Neuanfang ist nötig“. <https://taz.de/Neuer-Buergerkrieg-in-Tschad/!5762092/>. TAZ.de. 18.08.2021.

Juchler, Ingo (2010): „Der Weltbürger – Leitbild für Politische Bildung im 21. Jahrhundert“. In: Steffens, Gerd; Widmaier, Benedikt (Hrsg.): „Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 179-190.

Kafka, Franz (2013): „Die Verwandlung. Brief an den Vater und weitere Werke“. In: Diekhans, Johannes; Wölke, Alexandra (Hrsg.): „Die Verwandlung. Brief an den Vater und weitere Werke. Eine Neuausgabe mit Anmerkungen“. Braunschweig/Paderborn/Darmstadt: Schöningh.

Kagan, Jerome.; Reznick, J.Steven; Snidman, Nancy. (1987): „The physiology and psychology of behavioural inhibition“. In: Child Development (Hrsg.). Band 58, Ausgabe 6, S. 1459-1473.

Kahl, Reinhard (2004): „Feindbild Lehrer, Feindbild Streber“. <https://www.welt.de/print-welt/article357084/Feindbild-Lehrer-Feindbild-Streber.html>. Welt.de. 05.05.2020.

Kammler, Tilmann (2013): „Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest“. Wiesbaden: Springer VS.

Kammerer, Irina (2017): „SKJP-Tagung: Die Bedeutung der Partnerschaft und Familie für eine gesunde Entwicklung der Kinder. Belohnung und Bestrafung im schulischen und erzieherischen Kontext“. <https://www.skjp.ch/fileadmin/PDF_Word/Downloads/C_Belohnung_und_Bestrafung_im_erzieherischen_und_schulischen_Kontext_IrinaKammerer.pdf>. Universität Zürich. 06.04.2020.

Kantorová, Jana (2012): „Das Schulklima. Die theoretischen Ausgangspunkte“. In: Media4u Magazine 04/2012 (Hrsg.): Band 9. Ausgabe 1. <http://www.media4u.cz/mm042012.pdf>. Palacky Universität Olomouc. S. 68-73.

Kanz, Christine (1999): „Angst und Geschlechterdifferenzen. Ingeborg Bachmanns >Todesarten<-Projekt in Kontexten der Gegenwartsliteratur“. Stuttgart und Weimar: J.B Metzler-Verlag.

Katschnig, Tamara (2004): „Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie an Volksschullehrerinnen und – lehrern. Lang: Frankfurt.

Keilberth, Mirco (2021): „Im Tschad droht Bürgerkrieg. Nach dem Tod von Diktator Idriss Déby deuten sich mehrere Machtkämpfe an“.<https://www.nd-aktuell.de/artikel/1151217.idriss-deby-im-tschad-droht-buergerkrieg.html>. Nd-aktuell.de. 18.08.2021.

Kel, Ekaterina (2021): „München stoppt Impfaktion für Lehrer - weil zu wenige kommen“. <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/coronavirus-muenchen-isar-klinikum-impfaktion-lehrer-1.5276125>. Sueddeutsche Zeitung. 03.05.2021.

Kenner, Steve (2020): „Politische Bildung: Citizenship Education in Germany from marginalization to new challenges“. In: Journal of Social Science Education (Hrsg.). Band 19. Ausgabe 1. S. 118-135.

Kerres, Michael (1988): „Prüfungsangst und -bewältigung. Eine Untersuchung zu selbstregulativen Aktivitäten im Prüfungsgeschehen“. Frankfurt am Main [u.a]. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Kersting, Wolfgang (1988): „Niccoló Machiavelli“. München: Beck C.H Verlag.

Klawitter, Nils (2004): „Es herrscht ein Angstregime“. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/demag-es-herrscht-ein-angstregime-a-295150.html>. Spiegel Online. 21.03.2020.

Kleber, Hubert (2004): „Reale Gewalt – Mediale Gewalt. Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung“. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen – Nürnberg.

Klippert, Heinz (2004): „Lehrerbildung.Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Praxisband für Schule, Studium und Seminar“. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Knobloch, Clemens (2018): „Das sogenannte Gute. Zur Selbstmoralisierung der Meinungsmacht“. Siegen: Universitätsverlag Siegen.

Kohlmann, Carl-Walter; Schumacher, Albrecht ; Streit, Reinhold (1988): „Trait anxiety and parental child-rearing behavior: Support as a moderator variable?“ In: Anxiety Research (Hrsg.). S. 53-64.

Koch, Fabienne (2011): „Herausforderungen beim Bildungsaufstieg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. <https://www.anthro.unibe.ch/studium/e96353/e106464/files131790/fs11-fabienne-koch_ger.pdf>. Bern: Universität Bern.

Koch-Priewe, Barbara (1997): „Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie“. In: Zeitschrift für Pädagogik (Hrsg.). Band 43. Ausgabe 4. S. 567-582.

Kolb, Annika; Legutke, Michael (2016): „2. Chancen und Herausforderungen des Englischunterrichts am Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5“. In: Dreßler, Konstanze; Kollmann, Sabine; Legutke, Michael (Hrsg.): „Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht“. Braunschweig: Diesterweg.

Kolm, Ewald (2004): „Befindensfaktor Angst“. In: Erziehung und Unterricht (Hrsg.). Band 154. Ausgabe 1. S. 797-806.

Kortlander, Elizabeth; Kendall, Philip C. ; Panichelli-Mindel, Susan M. (1997): „Maternal expectations and attributions about coping in anxious children“. In: Journal of Anxiety Disorders (Hrsg). Band 11. Ausgabe 3. S. 297-315.

Kossak, Hans-Christian (2015): „Prüfungsangst – Beraten aus sieben Perspektiven“. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Krafczyk, Claudia (2021): „Wie Corona den Unterricht verändert“. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-digitalisierung-schulen-probleme-100.html>. Zdf.de. 15.06.2021.

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M. (2002): „Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorievon Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und derpädagogisch-psychologischen Interessentheorie“. In: Hopf, Diether; Jerusalem, Matthias (Hrsg.): „Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen“. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 54-82.

Kraus, Raja (2021): „Bundestag berät über Änderungen des Infektionsschutzgesetzes“. <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/politik/corona-infektionsschutzgesetz-aenderung-bedenken-notbremse-100.html>. Mitteldeutscher Rundfunk. 03.05.2021.

Kreide, Regina (2019a): „Vorlesung zur Politischen Theorie. Niccolò Machiavelli“. Vorlesungsskript der Vorlesung „Einführung in die politische Theorie“. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kreide, Regina (2019b): „Vorlesung zur Politischen Theorie. Thomas Hobbes“. Vorlesungsskript der Vorlesung „Einführung in die politische Theorie“. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kretschmer, Fabian (2021): „Kameras, Chips, Onlinearchive: China testet den goldenen Schüler“. <https://www.rnd.de/politik/schule-in-china-schmaler-grat-zwischen-utopie-und-dystopie-Y66CQT4QI5AFVKEAHYTIYQ5VEI.html>. Redaktionsnetzwerk Deutschland. 18.08.2021.

Krohne, Heinz W. (1976): „Theorien zur Angst“. Stuttgart [u.a].: Kohlhammer.

Krohne, Heinz W. (1996): „Angst und Angstbewältigung“. Stuttgart [u.a].: Kohlhammer.

Kromphardt, Jürgen (2004): „Konzeptionen und Analysen des Kapitalismus“. Göttingen: Vanderhoek und Ruprecht.

Krollner, Björn; Krollner, Dirk M. (2020): „F30-F39. Affektive Störungen. Systematisches Verzeichnis Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten
und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision
- German Modification - “. In: Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.): „ICD-Code“. <https://www.icd-code.de/icd/code/F32.-.html>. Varsity Lakes. Australien. 11.04.2020.

Krüger, Hans-Peter; Demmerling, Christoph; Habermas, Jürgen (2016): „Kommunikative Vernunft. Jürgen Habermas, interviewt von Christoph Demmerling und Hans-Peter Krüger“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie (Hrsg.). <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39784/file/ppr125_online.pdf>. Band 64. Ausgabe 5. Potsdam: Universität Potsdam. S. 806-827. 05.05.2021.

Kultusministerkonferenz (2016): „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit
durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/ Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016)“. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf>. Kultusministerkonferenz. 18.08.2021.

Lambernd, Stefanie (2020): „Zeugnis-Sorgen: So hilft die "Nummer gegen Kummer". <https://www.ndr.de/ratgeber/verbraucher/Zeugnis-Sorgen-So-hilft-die-Nummer-gegen-Kummer,nummergegenkummer104.html>. Ndr. 21.04.2020.

Lakrichi, Adrian (2020): „Kinder im Tschad. Die Verwirklichung der Kinderrechte im Tschad“. <https://www.humanium.org/de/tschad/>. Humanium. 18.08.2021.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)(2009): „Erst Nachdenken – dann HandelnWahrnehmen, Erklären und Handeln zu Aggression und Gewalt als Strategie für eine tolerante und weltoffene Schule“. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/Erst_Nachdenken_dann_Handeln.pdf>. Berlin-Brandenburg: Bildungsserver Berlin-Brandenburg.

Lange, Dirk; Heldt, Inken (2016): „Citizenship Education in Germany“. NECE: Network European Citizenship Education.

Langenohl, Andreas (2008): „Die Schule als formale Organisation“. In: Willems, Herbert (Hrsg.): „Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2“. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S. 817-833.

Laurig, Leonard (2021): „„Intelligenz wird häufig mit dem männlichen Geschlecht verknüpft': Psychologin erklärt, wie wir mehr Gleichberechtigung in der Bildung erreichen“. <https://www.watson.de/leben/frauentag/809319678-psychologin-erklaert-wie-gleichberechtigung-in-der-bildung-erreicht-werden-kann>. Watson.de. 18.08.2021.

Lauth, Hans-Joachim; Pickel, Gert; Pickel, Susanne (2015): „Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung". Wiesbaden: Springer-Verlag.

Lazar, Idilko; Hubner-Kriegler, Martina; Lussier, Denise; Matei, Gabriela S.; Peck, Christiane (2007): "4. Materials and activities to develop icc. In: Lazar, Idilko et al. (Eds.): "Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators". <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/b1_iccinte_e_internet.pdf >. S. 19-37.

Lazarevic, Nina (2020): "INTERCULTURAL STATE OF MIND: INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS". <https://www.researchgate.net/publication/345806742_INTERCULTURAL_STATE_OF_MIND_INTERCULTURAL_COMMUNICATIVE_COMPETENCE_OF_PRE-SERVICE_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHERS_a_INTERKULTURNI_POGLED_NA_SVET_INTERKULTURNA_KOMUNIKATIVNA_KOMPETENCIJA_BUDUCIH_NASTAVNIKA_E/link/5fae5950299bf18c5b70897e/download>. 05.05.2021.

Lazarus, Richard S. (1966): „Psychological stress and the coping process". New York. McGraw-Hill.

Lazarus, Richard S. (1982): „Thoughts on the Relations between Emotion and Cognition". In: American Psychologist (Hrsg.). Band 37. Ausgabe 9. Washington.: American Psychologist Association. S. 1019–1024.

Leidig, Tatjana (2019): „Wie kann es gelingen? Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote". Köln: Universität zu Köln.

Levitt, Eugene E. (1973): „Die Psychologie der Angst". Stuttgart [u.a].: Kohlhammer.

Lindemann, Ophelia (2013): „Opfergeschichten. Paradoxien der Anerkennung zwischen Erzählen und Zuhören“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S.249-274.

Linder, Stefan (2006): „Investitionskontrolle. Grundzüge einer verhaltensorientierten Theorie“. Wiesbaden. Deutscher Universitätsverlag.

Lipka, Leonhard (2002): „English lexicology: lexical structure, word semantics and word formation“. Tübingen: Narr.

Liu, Jing (2018a): „Inequality in Public School Admission in Urban China. Discourses, Practices, and New Solutions“. Singapur: Springer-Verlag.

Liu, Mei-Ling (2018b): „Lehrerhabitus an exklusiven Schulen in China und Deutschland“. Wiesbaden: Springer Verlag.

Lohse, Henning (2008): „Bürgerkrieg fordert Tausende von Todesopfern“. <https://www.welt.de/politik/article1631498/Buergerkrieg-fordert-Tausende-von-Todesopfern.html>. Welt.de. 18.08.2021.

Löhle, Monika (2005): „Lernen lernen: ein Ratgeber für Schüler“. Göttingen [u.a.] : Hogrefe.

Lösch, Bettina (2019) „Die Politische Bildung und das Politische. Im Interview mit Moritz Peter Haarmann“. In: POLIS (Hrsg.): „Entpolitisierung und Ökonomisierung von Bildung?“. Band 3. Ausgabe 1. Leipzig: Wochenschau-Verlag. S. 16-20.

Luhmann, Niklas (2017): „Systemtheorie der Gesellschaft“. In: Schmidt, Johannes F. K.; Kieserling, André (Hrsg.): „Systemtheorie der Gesellschaft“. Berlin: Suhrkamp. S. 1-1131.

Lu, Franka (2021): „Auf dem Rücken der Kinder“. <https://www.zeit.de/kultur/2021-07/bildungssystem-china-soziale-ungleichheit-verbot-private-nachhilfe?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>. Zeit Online. 18.08.2021.

Lukesch, Helmut (2007): „Lehrer Angst und Stresstest LAST“. <https://epub.uni-regensburg.de/3354/1/lukesch5.pdf>. Universität Regensburg. 07.05.2020.

Lukesch, Helmut; Stahl, Nicola (2011a): „LASI. Lehrer-Angst- und Stressinventar“. <https://www.testzentrale.de/shop/lehrer-angst-und-stressinventar.html>. 05.05.2020.

Lukesch, Helmut; Stahl, Nicola (2011b): „Lehrer-Angst- und Stressinventar“. <https://hds-hebis-de.ezproxy.uni-giessen.de/ubgi/EBSCO/Record?id=PT9006400|pdx#html>. 07.05.2020.

Lüders, Christian (2005): „Beobachten im Feld und Ethnographie“. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Ines Steinke (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 384-401.

Lütjen, Jutta (2012): „Das Entwicklungsstufenmodell nach Piaget“. <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/ws12/espi.pdf>. Koblenz: Universität Koblenz. 05.05.2021.

Machiavelli, Niccoló (2007): „Discorsi: Gedanken über Politik und Staatsführung/ Niccoló Machiavelli; übersetzt, eingeleitet und erläutert von Rudolf Zorn“. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Maiwald, Kai-Olaf (2013): „Die Liebe und der häusliche Alltag. Überlegungen zu Anerkennungsstrukturen in Paarbeziehungen“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 155-184.

Markert, Raphael (2020): „Das Klassenzimmer ist zu realitätsfern". <https://www.ksta.de/koeln/-das-klassenzimmer-ist-zu-realitaetsfern--33825868?cb=1628529033098>. Kölner Stadt Anzeiger. 09.08.2021.

Marsh, Herbert W. (2005): „Big-fish-little-pond effect on academic self-concept“. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (Hrsg.). Band 19. Ausgabe 3. S. 119-127.

Mattejat, Fritz (2003): „Familientherapie in der Verhaltenstherapie“. <https://www.uni-marburg.de/ivv/downloads/praesentationen/familientherapie>. Marburg: Universität Marburg.

May, Michael (2016): „Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots“ in Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hrsg.): „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung“. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. S. 233-241.

Mayer, Lisa (2017): „Diplomarbeit. Angst ist kein Zufall – Stochastik im Kontext von Schulangst“. <http://othes.univie.ac.at/46952/1/48937.pdf>. 11.05.2020. Wien: Universität Wien.

Mayntz, Renate (2004a): „Governance im modernen Staat“. In: Benz, Arthur (Hrsg.): „Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 65-76.

Mayntz, Renate (2004b): „Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?“. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/44296/1/644388498.pdf>. 04.07.2021.

Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (2019): „migrationundintegration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis“. In: Grimm, Marc; Schlupp, Sandra (Hrsg.): „Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext“. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 16-26.

Mehl, Sonja (2020): „Was sind die Folgen von Mobbing?“. In: Böhmer, Matthias; Steffgen, Georges (Hrsg.): „Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge“. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 114-126.

Meidinger, Heinz-Peter (2009): „Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes“. In: Pädagogisches Forum: unterrichten und erziehen (Hrsg.): „Von Beruf LEHRER“. Band 37. Ausgabe 28. S. 27-28.

Melfsen, Siebka; Walitza Susanne (2013): „Soziale Angst und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln“. Weinheim [u.a]: Beltz.

Memmert, Wolfgang (1977): „Didaktik in Grafiken und Tabellen“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Menkens, Sabine (2016): „Job und Kinder treiben die Eltern in die Überforderung“. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article156256183/Job-und-Kinder-treiben-Eltern-in-die-Ueberforderung.html>. Welt.de. 11.04.2020.

Messer, Stephen C.; Beidel, Deborah C. (1994): „Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders“. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7961353>. 14.04.2020.

Meyer, Hilbert (2017): „Was ist guter Unterricht?“. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): „Gleichberechtigung praktisch lehren - lernen - leben Impulse für die Koedukation an Schulen und für ein Konzept zur Förderung der Gleichberechtigung (Gender Mainstreaming)“. Nordrhein-Westfalen: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Montada, Leo (1995): „Kategorien der Angst und Möglichkeiten der Angstbewältigung“. <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/129/1/beri091.pdf>. Fachbereich 1 Psychologie. Trier: Universität Trier. 06.04.2020.

Morschitzky, Hans (2009): „Angststörungen. Diagnostik – Konzepte – Therapie – Selbsthilfe“. Wien: Springer Verlag.

Moschner, Barbara; Dickhäuser, Oliver (2006): „Selbstkonzept“. In Rost, Detlef H. (Hrsg.): „Handwörterbuch Pädagogische Psychologie“. Weinheim: Beltz. S. 685-692.

Möller-Leimkühler, Anne-Maria (2007): „Geschlechtsrolle und psychische Erkrankung“. In: Rohde, Anke ; Marneros, Andreas (Hrsg.): „Geschlechterspezifische Psychiatrie und Psychotherapie“. Stuttgart; Kohlhammer. S. 470-484.

Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2009): „Selbstkonzept“. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): „Pädagogische Psychologie“. Berlin und Heidelberg. Springer-Verlag.

Muslic, Barbara; Ramsteck, Carolin (2016): „Neo-Institutionalistische Perspektive auf die Organisation Schule. Organisationsinterne Kopplungs – und Entkopplungsprozesse infolge testbasierter Schulreform“. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): „Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge“. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 199-219.

Münkler, Herfried (1984): „Machiavelli Die Begründung des politischen Denkens der Neuzeit aus der Krise der Republik Florenz“. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.

Negt, Oskar (2018): „Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung“. In: Kenner, Steve ;Lange, Dirk (Hrsg.): „Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung“. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag. S. 21-25.

News4teachers (2017): „Schlechte Noten für Migrantenkinder: Forscher finden Hinweise auf ‚systematische Benachteiligungsprozesse' im deutschen Bildungssystem“. <https://www.news4teachers.de/2017/07/forscher-finden-hinweise-auf-systematische-benachteiligungsprozesse-von-migranten-im-deutschen-bildungssystem/>. 18.08.2021.

Nier, Hedda (2017): Jeder fünfte Jugendliche Opfer von Cybermobbing. <https://de.statista.com/infografik/7956/umfrage-zu-cybermobbing/ >. Statista. 05.05.2020.

Niproschke, Saskia (2018): „Die Veränderungen von Gewalt an Schulen“. In Hermann, Dieter; Pöge, Andreas (Hrsg.): „Kriminalsoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Praxis“. Baden-Baden: Nomos.

n-tv (2017): „Yücel spricht von „Angstregime“ in der Türkei“. <https://www.n-tv.de/politik/Yuecel-spricht-von-Angstregime-in-Tuerkei-article20127631.html>. N-tv. 11.03.2020.

Oelkers, Jürgen (2016): „Pädagogik, Elite, Missbrauch: Die 'Karriere' des Gerold Becker“. Weinheim: Beltz-Verlag.

Oepke, Maren (2005): „Rechtsextremismus unter Jugendlichen: Theorien und empirische Befunde“. In: Oepke, Maren (Hrsg.): „Rechtsextremismus unter ost- und westdeutschen Jugendlichen. Einflüsse von gesellschaftlichem Wandel, Familie, Freunden und Schule“. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 109-150.

Paal, Piret (2014): „Was ist Ethnographie?“. In: Schnell, Martin W.; Schneider, Werner; Kolbe, Harald (Hrsg.): „Sterbewelten. Eine Ethnographie“. Düsseldorf: Springer-VS. S. 33-50.

Paal, Boris P. ; Pauly, Daniel A. (2018): „Datenschutz-Grundverordnung“. <https://beck-online.beck.de/?vpath=bibdata/komm/PaalPaulyKoDSGVO_1/cont/PaalPaulyKoDSGVO%2Ehtm>. Frankfurt am Main: Beck Online. Die Datenbank.

Parker, Gordon (1981): „Parental representation of patients with anxiety neurosis“. In: Acta Psychiatrica Scandinavia (Hrsg.). Band 63. Ausgabe 1. S. 33-36.

Parreira do Amaral, Marcelo (2011): „Educational Governance und Regime-Theorie. Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregime“. In: Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (Hrsg.): „Öffentliche Erziehung Revisited“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 195-222.

Patzelt, Werner J. (2015): „ Politische Bildung in der globalisierten Welt. Sind Themen und Konzepte noch zeitgemäß?“. <https://wjpatzelt.de/2015/12/01/politische-bildung-in-der-globalisierten-welt/>. 01.06.2020.

Petrik, Andreas (2011). „Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen". In: Besand, Anja (Hrsg.): „Konzepte der politischen Bildung: eine Streitschrift“. Schwalbach/Ts. Wochenschau-Verlag. S. 69-94.

Piaget, Jean (2003): „Assimilation und Akkomodation“. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): „Meine Theorie der geistigen Entwicklung“. Weinheim: Beltz-Verlag. S. 53-62.

Pickel, Gert (2002): „Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Wiedervereinigung?“. Opladen: Leske+Budrich.

Pielage, Patricia; Pries, Ludger; Schultze, Günther (2012): „Einleitung“. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger, Schultze, Günther (Hrsg.): „Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts – und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 7-11.

Pillay, Daisy, Inbanathan, Naicker und Kathleen Pithouse-Morgan (2016): „Writing Academic Autoethnographies“. In: Pillay, Daisy, Inbanathan, Naicker und Kathleen Pithouse-Morgan (Hrsg.): „Academic Autoethnographies. Inside Teaching in Higher Education“. Rotterdam: Sense Publishers. S. 1-17.

Plack, Arno (1976): „Ohne Lüge leben. Zur Situation des Einzelnen in der Gesellschaft“. Stuttgart: Deutsche-Verlags Anstalt.

Pobenberger, Christina (2010): „Diplomarbeit zu dem Thema: Schulangst beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung“. Wien: Universität Wien.

Pohl, Kerstin und Stephanie Will (2016): „Der Beutelsbacher Konsens. Wendepunkt in der Politikdidaktik?“. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 39-67.

Polity, Styliani (2020): „Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen?“. In Böhmer, Matthias; Steffgen, Georges (Hrsg.): „Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge“. Wiesbaden: Springer Fachmedien S. 1-18.

Polizeipräsidium Mittelhessen (2019a): „AGGAS - Arbeitsgruppen Gewalt an Schulen im Polizeipräsidium Mittelhessen“. <https://www.polizei.hessen.de/icc/internetzentral/nav/48b/broker.jsp?uCon=3302030b-adce-4df3-362d-61611142c388&uTem=bff71055-bb1d-50f1-2860-72700266cb59&uMen=48b70ee1-825a-f6f8-6373-a91bbcb63046>. 01.06.2020.

Polizeipräsidium Mittelhessen (2019b): „Die Arbeitsgruppe Gewalt an Schulen der Polizeidirektion Wetterau“. <https://www.polizei.hessen.de/icc/internetzentral/nav/68b/68b70ee1-825a-f6f8-6373-a91bbcb63046&uCon=48359c5e-3304-f114-4187-812109241c24&uTem=bff71055-bb1d-50f1-2860-72700266cb59.htm>. 01.06.2020.

Porsch, Raphaela (2016): „Fachfremd unterrichten nach der Ausbildung: Wissen und Angstempfinden angehender Lehrkräfte“. In: Beiträge zur Lehrerinnen – und Lehrerbildung (Hrsg.). Band 34. Ausgabe 3. S. 394-409.

Prahl, Hans Werner (2015): „Prüfungsangst. Symptome – Formen – Ursachen“. Unbekannter Ort: Fischer Verlag.

Preglau, Max (2001): „Symbolischer Interaktionismus: George Herbert Mead“. In: Morel, Julius.; Bauer, Eva; Meleghy, Tamas; Niedenzu, Heinz-Jürgen; Preglau, Max; Staubmann, Helmut (Hrsg.): „Soziologische Theorie; Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter“. München und Wien: Oldenbourg. S. 52-66.

Preidel, Julia; Weikamp, Julia; Werhand, Manuela (2009): „Theorie und Praxis der Lehrerangst und Stresstest: (Lehramts-)StudentInnen und Lehrkräfte im Vergleich“. <https://epub.uni-regensburg.de/10894/1/pwp_ss_2009_LAST-neu.pdf>. Regensburg: Universität Regensburg. 07.05.2020.

Preiser, Siegfried (2003): „Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht“. Weinheim: Juventa Beltz Verlag.

Prelle, Silke (2002): „Leistungsangst in der Schule. Ursachen und Interventionsmöglichkeiten durch Schulsozialarbeit“. Hildesheim: Universitätsbibliothek Hildesheim.

Pries, Ludger (2012): „Soziale Ungleichheit und Migration im 21. Jahrhundert“. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger, Schultze, Günther (Hrsg.): „Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts – und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 172-181.

Puschmann, Chantal Miriam (2020): „Warum gibt es Mobbing?“. In: Böhmer, Matthias; Steffgen, Georges (Hrsg.): „Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge“. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 33-56.

Rapport, Nigel; Oevring, Joanna (2007): „Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts“. London: Routledge.

Ratzki, Anne (2014): „Noten dienen der Selektion“. In: Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Band 4. Ausgabe 1. S. 9-13.

Rauthmann, John F. (2017): „Persönlichkeitspsychologie. Paradigmen – Strömungen – Theorien“. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Redaktionsnetzwerk Deutschland (2021): „Tichanowskaja zu neuen Protesten in Belarus: Der Preis wäre zu hoch“.<https://www.rnd.de/politik/swetlana-tichanowskaja-zu-neuen-protesten-in-belarus-der-preis-waere-zu-hoch-7YK2K4BCUNIJQMV77RGPI47E44.html>. RND. 17.08.2021.

Reed-Danahay, Deborah (1997): „Auto/Ethnography. Rewriting the Self and the Social“. United Kingdom: Berg.

Reinecker, Hans (2005): „Grundlagen der Verhaltenstherapie“. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Reinhardt, Sibylle (2018). „Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II.“ Berlin: Barbara Budrich Publishers.

Reinikainen, Lasse; Zetterström Dahlqvist, Heléne (2016): „Curating an exhibition in a University Setting“. In: Pillay, Daisy; Inbanathan, Naicker; Pithouse-Morgan, Kathleen (Hrsg.): „Academic Autoethnographies. Inside Teaching in Higher Education“. Rotterdam: Sense Publishers. S. 69-83.

Relationship Closesness Inventory (2020): „Relationship Closeness Inventory as seen on The Big Bang Theory“.<http://www.relationship-closeness-inventory.com/>. 15.04.2020.

Rheinberg, Falko (1998): „Bezugsnormorientierung“. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): „Handwörterbuch pädagogische Psychologie“. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 39-43.

Richter, Christoph (2017): „Analytische Autoethnographie“. <https://www.medienpaedagogik.uni-kiel.de/de/hinweise_links/minimale-leittexte/analytische-autoethnographie>. Kiel: Universität Kiel. 14.03.2020.

Ricking, Heinrich (2011): „Phänomene und Formen des Schulabsentismus“. <http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/11_05_11Vortrag_Phaenomene_Formen_Schulabsentusmus_Ricking.pdf>. Oldenburg: Universität Oldenburg.12.05.2020.

Riebel, Julia (2008): „Mobben im Internet – eine neue Spielart schulischer Gewalt“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.). Band 3. Ausgabe 1. Germany Europe: DEU

Riecher-Rössler, Anita ; Rohde, Anke (2001): „Psychische Erkrankungen bei Frauen“. Freiburg. S. Karger-Verlag.

Rieder, Karl; Schenk-Danzinger, Lotte (2006): „Entwicklungspsychologie“. Wien: Öbvhpt-Verlag.

Riegger, Manfred (2015): „Kunstfehler in der Lehrer*innenbildung“. In: Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Landesverband Bayern (Hrsg.). <https://www.gew-bayern.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=39069&token=1e37570430a9d7749fbad02500eaca6a619e0b0e&sdownload=&n=DDS2015-03.pdf>. 30.04.2021.

Rieker, Peter (2006): „Rechtsextremismus – ein Jugendproblem? Altersspezifische Befunde und forschungsstrategische Herausforderungen“. In: Diskurs Kindheits – und Jugendforschung (Hrsg.): Heft 2. Ausgabe 1. Opladen: Barbara Budrich Verlag.S. 245-260.

Riemann, Fritz (2011): „Grundformen der Angst“. München. Ernst Reinhardt Verlag.

Rippl, Susanne (2008): „Politische Sozialisation“. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): „Handbuch der Sozialisationsforschung“. Weinheim: Beltz-Verlag. S. 443-458.

Rohde, Anke (2007): „Psychische Störungen und Reproduktion“. In: Rohde, Anke; Marneros, Andreas (Hrsg.): „Geschlechterspezifische Psychiatrie und Psychotherapie“. Stuttgart: Kohlhammer. S. 542-570.

Rose, Christina (2007): „Das Anwendungsproblem der Diskursethik im Hinblick auf interkulturelle Normen- und Wertekonflikte. Inaugural-Dissertation". <https://d-nb.info/992577535/34>. 09.08.2021.

Rost, Detlef H.; Haferkamp, Werner (1981): „Schulangst“. In: Becher, Hans; Preiser Rudolf (Hrsg.): „Anthropologische und Pädagogische Grundfragen des Grundschulunterrichts“. Baltmannweiler: Schneider. S. 143-160.

Rost, Detlef H. (1982): „Aus Forschung und Lehre. Schulangst“. In: Unterrichten Erziehen. Impulse für die Schulpraxis (Hrsg.): Band 3. Ausgabe 1. Regensburg: Wolf Verlag GmbH. S. 52-53.

Rost, Detlef H.; Schermer, Franz J. (1987): „Auf dem Weg zu einer differentiellen Diagnostik der Leistungsangst“. In: Psychologische Rundschau (Hrsg). <https://www.researchgate.net/publication/267782779_Auf_dem_Weg_zu_einer_differentiellen_Diagnostik_der_Leistungsangst>. Band 38. Ausgabe 1. S. 14-36. 03.05.2020.

Röder, Bettina (2009): „Selbstwirksamkeitsförderung durch Motivierung von Schülern. Dissertation“. Berlin: Freie Universität Berlin.

Rudolph, Steffen (2018): „Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets“. SpringerVS: Wiesbaden.

Rupp, Claudia (2018): „Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich“. Freiburg: Springer VS.

Ryan, Jonathan Davis (2018): „Classroom Management in Teacher Education Programs“ Cham : Springer International Publishing.

Sachse, Rainer (2014): „Klärungsorientierte Verhaltenstherapie der schizoiden Persönlichkeitsstörung“. <http://www.ipp-bochum.de/n-kop/ps-schizoide.pdf>. Ipp Bochum. 22.03.2020.

Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen (2016): „Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem
Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator“. <https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf>. Stiftung Mercator. 18.08.2021.

Sadaqi, Dunja (2021): „Trauerfeier für Idriss Déby“. <https://www.tagesschau.de/ausland/afrika/deby-trauerfeier-101.html>. Tagesschau.de. 06.05.2021.

Sander, Wolfgang (2013): „Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung.“ Marburg: Schüren. 3., akt. Aufl.

Sarason, Irwin G. (1960): „Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales“. In: American Psychological Association (Hrsg.): „Psychological Bulletin“. Band 57. Ausgabe 5. Washington DC. S. 403-415.

Sarason, Irwin G.; Sarason, Barbara R.; Keefe, Dennis E.; Hayes, Bob E.; Shearin, Edward N. (1986): „Cognitive interference: Situational determinants and traitlike characteristics“. In: Journal of Personality and Social Psychology (Hrsg.) Band 51. Ausgabe 1. S. 215-226.

Sattelberger, Thomas; Matysiak, Ulf (2021): „Neue Lehrkräfte braucht das Land“. <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/lehrermangel-neue-lehrkraefte-braucht-das-land/27096668.html>. Wirtschaftswoche. 15.06.2021.

Scheiner, Joachim; Schlump, Christian (2012): „Mobilität, Erreichbarkeit und soziale Exklusion Fähigkeiten und Ressourcen einer ländlichen Bevölkerung für eine angemessene Versorgung und Teilhabe am öffentlichen Leben“ . Bonn.: Bundesministerium für Bau, Verkehr und Stadtentwicklung.

Schell, Hans (1972): „Angst und Schulleistung“. Göttingen. Verlag für Psychologie Hogrefe.

Schenk, Lara (2020): „Was ist Cybermobbing?“. In: Böhmer, Matthias; Steffgen, Georges (Hrsg.): „Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge“. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 273-301.

Schenk-Danzinger, Lotte (1993): „Entwicklung – Sozialisation – Erziehung“. Wien. Klett-Cotta.

Schertler, Karin (2004): „Schulangst – Ursachen, Folgen und Bewältigung“. In: Erziehung und Unterricht (Hrsg.). Band 154. Ausgabe 1. S. 788-796.

Schiele, Siegfried (2016): „Der Beutelsbacher Konsens – Missverständnisse in der Praxis und Perspektiven für die Praxis“. In: Schmidt, Jochen; Schoon, Steffen (Hrsg.): „Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens“. Schwerin: Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern. S. 7-21.

Schmaltz, Claudia (2019): „Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtskompetenz im Rahmen einer Fortbildung“. Wiesbaden: Springer VS.

Schmid-Traub, Sigrun (1995): „Angst bewältigen. Selbsthilfe bei Panik und Agoraphobie“. Berlin: Springer-Verlag.

Schmiederer, Rolf (1977): „Politische Bildung im Interesse der Schüler“. Köln: Europ. Verl.-Anst..

Schmitz, Daniela; Ulmann, Gisela (2003): „In die Schule geh’ ich nicht...“Schulabsentismus: Klassifikation und Verwaltung statt Schulreform?“. <https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_46_Daniela_Schmitz_Gisela_Ulmann.pdf>. 12.05.2020.

Schneider, Klaus; Gallitz , Horst (1973): „Motivation unter Erfolgsrisiko“. Hogrefe Verlag. Göttingen.

Schneider, Herbert (2005): „Kapitel 3.9: Der Beutelsbacher Konsens“. In: Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.): „Handbuch zur politischen Bildung. Schriftenreihe 358“. <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/026politik/texte/001beutelsbach.pdf>. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 171-177.

Schneider, Silvia; In-Albon, Tina (2006): „Die psychotherapeutische Behandlung von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter – Was ist evidenzbasiert?“. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (Hrsg.). Band 34. Ausgabe 3. Bern: Hans Huber Verlag. S. 191-202.

Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haike (2002): „Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer“. München: DJI Verlag.

Schütz, Egon (1995): „Sozialisationstheorie und Pädagogik. Hauptseminar SS 1995“. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/48>. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Schütze, Fritz (1996): „Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns“. In Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): „Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 183-275.

Schwarzer, Ralf (1993): „Stress, Angst und Handlungsregulation“. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Seemann, Simone (2004): „Persönlichkeit, Coping und depressive Symptomatik im Jugendalter“. Kirchheim unter Teck: Universität Tübingen.

Segeritz, Michael; Stanat, Petra; Rauch, Dominique (2011): „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“. In: In: Klieme, Eckard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): „PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt“. Münster: Waxmann. S. 200-230.

Seligman, Martin E. P. (1979): „Erlernte Hilflosigkeit“. München [u.a].: Urban und Schwarzenberg Verlag.

Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976): „Self-Concept: Validation of Construct Interpretations“. In: Review of Educational Research (Hrsg.). Band 46. Ausgabe 3. S. 407-441.

Siegmund, Michael (2016): „Das Prinzip Angst. Ein Bericht über die Verfasstheit der menschlichen Gesellschaft“. Norderstedt: Books on Demand.

Simonin, Christian (2020): „Wort des Vorsitzenden“. <https://www.tschadmission.org/uploads/media/Rapport_annuel_public_MET_2020_D_Archives.pdf>. Evangelische Mission im Tschad. 18.08.2021.

Singer, Kurt (o.J. a): „Schüler vor verletzendem Lehrerverhalten schützen“. <http://www.prof-kurt-singer.de/leitgedanken-verletzen.pdf>. 03.05.2020.

Singer, Kurt (o.J. b): „Wenn Lehrer Schüler seelisch verletzen. Für den achtsamen Umgang mit Kindern in der Schule – Wie können Eltern helfen?“. <http://www.prof-kurt-singer.de/eltern1.htm>. 03.05.2020.

Söhn, Janina (2012): „Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern: Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen“. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger, Schultze, Günther (Hrsg.): „Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts – und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S.43-55.

Sörensen, Maren (1992): „Einführung in die Angstpsychologie. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner“. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Sörensen, Maren (1996): „Einführung in die Angstpsychologie. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner“. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Spandl, Oskar P. (1979): „Die Angst des Schulkindes und ihre Überwindung. Ein praktischer Leitfaden zur Erkenntnis und zum Abbau von Schul-, Leistungs- und Prüfungsangst“. Freiburg im Breisgau: Heder.

Spiegel (2018): „China schränkt Zugriff zu Internet weiter ein“. <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/china-regierung-erlaubt-nur-noch-staatlich-lizenzierte-vpn-software-a-1200731.html>. Spiegel. 05.05.2021.

Spiegel (2020): „Dienstlaptops für Lehrer? Ja, irgendwann...“. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/digitaler-schulunterricht-dienst-laptops-fuer-alle-lehrer-verzoegern-sich-a-9500c3b0-9ce9-4559-aa7e-5a2550266f74>. Spiegel.de. 15.06.2021.

Spiegel (2021): „Neuer Militärrat des Tschad bildet Übergangsregierung“. <https://www.spiegel.de/ausland/tschad-militaerrat-bildet-uebergangsregierung-nach-tod-von-idriss-deby-itno-a-e6f99623-4bdb-42fb-a5ba-e852d5c94bd2>. Spiegel Online. 06.05.2021.

Staatliches Schulamt Hessen (2015): „Empfehlungen zum Umgang mit Schulabsentismus Handreichung für Schulen im Lahn-Dill-Kreis und der Stadt Wetzlar“. Bildungsland Hessen. <https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/content-downloads/E%20Handreichung%20Schulabsentimus%20LDK%20150623_1.pdf>. 12.05.2020.

Staatliches Schulamt Mannheim (2018): „Schulabsentismus. Eine Handreichung für Mannheimer Schulen“. Kultusministerium Baden-Württemberg. <https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-mannheim/pdf/2018-02-02_Schulabsentismus_MA.pdf>. 12.05.2020.

Stalinski, Sandra (2019): „Deutschlands Schüler wieder schlechter“. <https://www.tagesschau.de/inland/pisa-studie-2019-101.html>. Tagesschau.de. 11.03.2020.

Stamm, Margit (2013): „Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen (aus/von) der Schule“. <https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/227-dossier-zu-cool-fuer-die-schule-2013/file.html>. 12.05.2020.

Stangl, Werner (2014): „Lernen am Modell – Albert Bandura“. <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Modelllernen.shtml>. Hagen: Fern Universität Gesamthochschule in Hagen. 07.04.2020.

Stark, Kevin D.; Humphrey, Laura L.; Crook, Kim; Lewis, Kay (1990): „Perceived family environments of depressed and anxious children: Child's and maternal figure's perspectives“. In: Journal of Abnormal Child Psychology (Hrsg.). Band 18, Ausgabe 5. S. 527-547.

Statista (2020): „Tumblr. Statista-Dossier zum Thema Tumblr“. <https://de-statista-com.ezproxy.uni-giessen.de/statistik/studie/id/17606/dokument/tumblr-statista-dossier/>. Hamburg. Statista. 24.03.2020.

Statista (2021): „Deutschland: Entwicklung der Einkommensungleichheit auf Basis des Gini-Index im Zeitraum 2009 bis 2019“. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1184266/umfrage/einkommensungleichheit-in-deutschland-nach-dem-gini-index/>. 17.06.2021.

Steffens, Gerd; Weiß, Edgar (2004): „Zur Einführung: Globalisierung und Bildung – ein Problemaufriss“. In: Steffens, Gerd; Weiß, Edgar (Hrsg.): „Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung“. Bern und Frankfurt: Peter Lang Verlag. Europäischer Verlag der Wissenschaften. S. 23-34.

Steiner, Gernot (2009): „Überforderung unter dem Gesichtspunkt der Angst von Lehrerinnen und Lehrern im Sportunterricht“. <https://core.ac.uk/download/pdf/11586268.pdf>. Wien: Universität Wien. 05.05.2020.

Stiensmeier-Pelster, Joachim (2016a): „Klassisches Konditionieren“. Vorlesungsskript zum Thema „Klassisches Konditionieren“ vom 03.11.2016 und 10.11.2016. Fachbereich 06. Pädagogische Psychologie: Universität Gießen.

Stiensmeier-Pelster, Joachim (2016b): „Operantes Konditionieren“. Vorlesungsskript zum Thema „Operantes Konditionieren“ vom 17.11.2016 und 24.11.2016. Fachbereich 06. Pädagogische Psychologie: Universität Gießen.

Stiensmeier-Pelster, Joachim (2016c): „Depression bei Kindern und Jugendlichen“. Vorlesungsskript zum Thema „Depression bei Kindern und Jugendlichen“ vom 15.12.2016. Fachbereich 06. Pädagogische Psychologie: Universität Gießen.

Stiensmeiser-Pelster, Joachim (2016d): „Prüfungsangst“. Vorlesungsskript zum Thema „Prüfungsangst“ vom 19.01.2017. Fachbereich 06. Pädagogische Psychologie: Universität Gießen.

Stoltenberg, Helmut (2018): „>>Ein anderer Geist<< Wolfgang Wieland. Der Berliner Grünen-Politiker über Geschichte und Wirkung der Protestbewegung von 1968“. In: Das Parlament (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 2-3. 08. Januar 2018. S. 1-2.

Stöber, Joachim (1997): „Besorgnis. Besorgtheit. Generalisiertes Angstsyndrom: Neue Forschungen zum Thema „Worry““. In: Mandl, Heinz (Hrsg.): „Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München“. Göttingen: Hogrefe. S. 451-457.

Stöber, Joachim; Schwarzer, Ralf (2000): „Ausgewählte Emotionen: Angst“. In: Otto, Jürgen H.; Euler, Harald A. ; Mandl, Heinz (Hrsg.):“ Emotionspsychologie. Ein Handbuch“. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union. S. 189-198.

Strittmatter, Peter (1997): „Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen“. Neuwied [u.a].: Luchterhand.

Syring, Marcus (2017): „Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis“. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht.

Tagesschau (2018): „Bis zu 87 Millionen Nutzer betroffen“. <https://www.tagesschau.de/ausland/facebook-ausweitung-skandal-101.html>. 10.05.2020.

Tagesschau (2020a): „Urteil in New York. 23 Jahre Haft für Harvey Weinstein“. <https://www.tagesschau.de/ausland/harvey-weinstein-urteil-haftstrafe-101.html>. Tagesschau.de. 05.04.2020.

Tagesschau (2021): „Berechtigte Sorge oder Panikmache? Die Angst vor dem Impfen“. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/podcast/impfungen-111.html>. Tagesschau.de. 03.05.2021.

Tagesspiegel (2021a): „Kasia Lenhardt ist tot. Das Geschäft mit der Demütigung hat eine lange Tradition“. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/kasia-lenhardt-ist-tot-das-geschaeft-mit-der-demuetigung-hat-eine-lange-tradition/26911818.html>. 04.05.2021.

Tagesspiegel (2021b): „Ist die Ausgangssperre gegen Corona verfassungswidrig?“. <https://www.tagesspiegel.de/politik/staats-und-verfassungsrechtler-analysieren-ist-die-ausgangssperre-gegen-corona-verfassungswidrig/27114184.html>. Tagesspiegel.de. 03.05.2021.

Tausch, Reinard; Tausch, Anne-Marie (1991): „Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person“. Göttingen: Hogrefe.

Tansey, Oisín (2012): „Internationalized Regimes: A second dimension of regime hybridity“. In: Democratization (Hrsg.). Band 20. Ausgabe 7. London: Taylor und Francis (Routledge). S. 1-39.

Teichgräber, Anna-Theres (2012): „Zhanzhuan Gong. Stehen zwischen Himmel und Erde in der Kampfkunst. Eine autoethnographische Forschung zur Yiquan Praxis“. Wien. Universität Wien.

Thimm, Karlheinz (o.J): „Null Bock auf Schule – Wie entstehen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung? – Was kann man tun?“. <https://www.familienhandbuch.de/kita/schule/probleme/NullBockaufSchule.php. 12.05.2020.

Thöne, Ulrich (2009): „Professionalisierung der Lehrkräfte aus Sicht der GEW“. In: Pädagogisches Forum: unterrichten und erziehen (Hrsg.): „Von Beruf LEHRER“. Band 37. Ausgabe 28. S. 21-22.

Tournier, Nadine (2017): „Vernetzte Jugendwelten zwischen digitaler In-und Exklusion“. Onlinebasierte Netzwerke als Vermittlungsinstanz sozialer Ungleichheit: Kein Verlag.

Träbert, Detlef H. (2012): „Disziplin, Respekt und gute Noten: Erfolgreiche Schüler brauchen klare Erwachsene“. Weinheim [u.a].: Beltz.

Träbert, Detlef H. (2013): „Schulangst“. <https://www.familienhandbuch.de/kita/schule/probleme/Schulangst.php>. 05.05.2020.

Trexler-Walde, Lisa; Luong, Minh Tam; Bassara-Stachowiak, Emilia (2005): „Grundlagen der kognitiven Entwicklung nach Piaget“. <https://ssl2.cms.fu-berlin.de/ewi-psy/einrichtungen/arbeitsbereiche/entwicklungswissenschaft/media/media_pw/lehre_pw/PM_2005_06/12526/entwicklung_piaget_grundlagen_handout_ws0506.pdf>. Berlin: Fernuniversität Berlin. 05.05.2021.

Turner, Samuel M.; Beidel, Deborah C.; Wolff, Patricia L. (1996): „Is behavioral inhibition related to the anxiety disorders?“. In: Clinical Psychology Review (Hrsg.). Band 16. Ausgabe 1. S. 157-172.

Ulrich, Joachim Gerd (2012): „Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit an der Schwelle zur dualen Berufsausbildung und ihr Einfluss auf die Qualifizierungschancen von Bewerbern mit Migrationshintergrund“. In: Pielage, Patricia; Pries, Ludger, Schultze, Günther (Hrsg.): „Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts – und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 68-84.

Uno-Flüchtlingshilfe (2021): „Flüchtlingssituation im Tschad. Eine von Konflikten geprägte Region“. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/tschad>. Uno-Flüchtlingshilfe.de. 18.08.2021.

Valtin, Renate (2009): „PISA hat uns noch gar nicht genug gePISAckt. Überarbeite Fassung eines Vortrags zur Eröffnung des Grundschultags in Güstrow Juli 2002.In: Open Access Erziehungswissenschaften (Hrsg.). <https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1468/pdf/Pisa_26August2002D_A.pdf >. S. 1-9. 13.03.2020.

Vanderstraeten, Ralf (2008): „Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem“. In: Busse, Susann; Helsper, Werner; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): „Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 99-113.

Varty, John (2002): „Suicides, Statistics and Sociology. Assessing Douglas' critique of Durkheim“. In: Pickering, W.S.F (Hrsg.): „Durkheim's suicide: A century of research and debate“. London: Taylor and Francis. S. 53-66.

Veith, Hermann (o.J): „Sozialisationstheorie“. <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW1/Schuessler/Veith_Sozialisation.pdf>. Trier: Universität Trier. 04.05.2021.

Veith, Hermann (2002): „Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung“. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 2. S. 167-177.

Veith, Hermann (2004): „Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen“. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): „Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven“. Stuttgart: Lucius und Lucius. S. 349-370.

Verfürth, Heinz (2018): Monate der Rebellion – Aufstand – Junge Intellektuelle lehnten sich energisch auf gegen den Gestus des Obrigkeitsstaats. In: Das Parlament Nr 2-3 – 08. Januar 2018, S. 3

Victor, Eva Daniela (2004): „Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörungen und der Verlauf depressiver Erkrankungen“. Heidelberg. Universität Heidelberg.

Vogel, Sigrid (2012): „„Es geht ja um die Einstellungen...““ Überlegungen zu den Schwierigkeiten, interkulturelle Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht zu erwerben“. In: Fäcke, Christian; Hülk, Walburga; Klein, Franz-Josef (Hrsg.): „Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann“. Stuttgart: Ibidem-Verlag. S. 195-208.

Voigt, Ina (2018): „MeToo und Machtmissbrauch: Eine führungsethische Einordnung“. In: Voigt, Ina (Hrsg): „Dgp Informationen. Fachexpertise. Forschung. Praxis“. 59. Jahrgang Heft 68 Dezember 2018. <https://www.dgp.de/files/dgp/downloads/dgp%20Informationen/dgp-Informationen-2018_web.pdf>. 21.03.2020.

Voigt, Benedikt (2021): „Demokratische Vorwahl als „Umsturzversuch““. <https://www.tagesspiegel.de/politik/massenfestnahme-von-oppositionellen-in-hongkong-demokratische-vorwahl-als-umsturzversuch/26774226.html>. Tagesspiegel.de. 05.05.2021.

Volkamer, Meinhard (1980): „Die Angst des Lehrers“.In: Sportunterricht (Hrsg.). Band 29. Ausgabe 1. S. 377-380.

von Lucke, Albrecht (2016): „Gegen '68: Grün-Schwarz und der Kulturkampf der AfD“. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 6/2016. S. 5-8.

von Lucke, Albrecht (2018): „50 Jahre APO, 5 Jahre AfD: Von der Revolte zur >>Konterrevolution<<“. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (Hrsg.). Band 1. Ausgabe 2/2018. S. 41-49.

Voswinkel, Stephan; Lindemann, Ophelia (2013): „Einleitung“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 7-16.

Voswinkel, Stephan (2013): „Gekaufte Wertschätzung? Anerkennung durch Konsum“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“: Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 121-154.

Voswinkel, Stephan; Wagner, Gabriele (2013): „Vermessung der Anerkennung. Die Bearbeitung unsicherer Anerkennung in Organisationen“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“: Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 75-120.

Vyran, Kevin D. (2006): „Expanding Analytic Autoethnography and Enhancing its Potential“. In: Journal of Contemporary Ethnography (Hrsg.). Band 35. Ausgabe 4. S. 405-409.

Wachs, Sebastian; Scheithauer, Herbert; Schubarth, Wilfried; Grewe, Norbert (2016): „Mobbing an Schulen : Erkennen - Handeln – Vorbeugen“. Stuttgart: Kohlhammer.

Wagreich, Ulrike (2015): „Schule ohne Angst. Wie können Kinder, Lehrpersonal und Eltern den Lebensraum Schule angstfrei und erfolgreich erleben?“. In: Open Online Journal for Research and Education (Hrsg.). Ausgabe 4, Oktober 2015. Pädagogische Hochschule Niederösterreich“. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/180>. 21.03.2020.

Walgenbach, Katharina (2017): „Doing difference“. In: Scheer, Martin K.W (Hrsg.): „Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge“. Wiesbaden: Springer VS. S. 587-605.

Walkhoefer, Wolfgang G. (2006): „Grundformen der Angst. Rezension 2006. Gutachter Walkhoefer. <https://d-nb.info/107244478X/34>. Leipzig. LipsCityForumLeipzig. 21.03.2020.

Walter, Hellmuth (1978): „Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung“. München: Ernst Reinhardt Verlag.

WarChild (2021): „Unsere Arbeit im Tschad“. <https://www.warchild.de/ueber-war-child/war-child-international/tschad/>. WarChild.de. 18.08.2021.

Wedekind, Dirk; Bankelow, Borwin (2007): „Angststörungen“. In: Rohde, Anke; Marneros, Andreas (Hrsg.): „Geschlechterspezifische Psychiatrie und Psychotherapie“. Stuttgart: Kohlhammer. S. 94-154.

Wegner, Virginia (2016): „Lernen in anderen Ländern: China – zwischen Exzellenz und Armut“. <https://magazin.sofatutor.com/lehrer/lernen-in-anderen-laendern-china-zwischen-exzellenz-und-armut/>. Sofatutor.com. 18.08.2021.

Wehling, Elisabeth (2016): „Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet - und daraus Politik macht“. Köln: van Halem.

Weigel, Tanja Maria (2004): „Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich. Diplomarbeit im Bereich „Allgemeine Pädagogik“. <http://www.oecd.org/germany/34805090.pdf>. Trier: Universität Trier. 11.03.2020.

Weimer, Martin (2008): „Mobbing“. <http://www.kolping-medebach.de/dateien/kj/mobbing.pdf>. 01.06.2020.

Weisflog, Christian (2021): „Habermas ist doch kein nützlicher Idiot“. <https://www.nzz.ch/international/habermas-lehnt-hochdotierte-auszeichnung-der-emirate-ab-ld.1615185>. Neue Züricher Zeitung. 05.05.2021.

Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar (2010): „Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Welskopp, Thomas (2013): „Anerkennung – Verheißung und Zumutungen der Moderne“. In: Honneth, Axel; Lindemann, Ophelia; Voswinkel, Stephan (Hrsg.): „Strukturwandel der Anerkennung“. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 41-74.

Werner, Natalie S.; Trunk Janine (2017): „Therapeutische Verfahren“ in Neudeck, Peter (Hrsg.): „Operante Verfahren. Techniken der Verhaltenstherapie“: Köln. Beltz Verlag.

Wernicke, Jens (2016): „Der Notenbetrug“. <https://kenfm.de/der-notenbetrug/>. Kenfm. 11.03.2020.

Wickert, Christian (2020): „Anomiebegriff (Durkheim)“. <https://soztheo.de/kriminalitaetstheorien/anomie-druck-theorien/anomiebegriff-durkheim/>. 03.05.2021.

Wiegel, Michaela (2021): „Was der Fall Déby über Frankreichs Afrikapolitik sagt“. <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/was-der-fall-deby-ueber-frankreichs-afrikapolitik-sagt-17308754.html>. Frankfurter Allgemeine Zeitung. 06.05.2021.

Wingenfeld, Katja (2019): „Vorlesung zu Angststörungen“. <https://psychiatrie.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc15/psychiatrie/lehre_psychologie/10-Angstst%C3%B6rungen_2019.pdf>. Berlin: Berliner Charité. 03.05.2021.

Winkel, Rainer (1997): „Unterrichtsstörungen. 12 Tipps für die Unterrichtspraxis“. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Winkel, Rainer (2008): „Lehrerängste – Allgemeine Informationen und empirische Befunde“. <https://markusmaerkl.files.wordpress.com/2008/11/zusammenfassung-lehrerangste.pdf>. 05.05.2020.

Winkler, Iris (2012): “Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) (2016): „Special Feature. Kinderarmut in Deutschland“. Düsseldorf: Hans-Boeckler-Stiftung.

Wisotzki, Simone (2011): „Feministische Friedens – und Konfliktforschung – neue Ansätze, neue Erkenntnisse?“. In: Femina Politica (Hrsg.). Heft 1 aus 2011: Budrich-Journals. S. 19-29.

Wissinger, Jochen (2016): „Schulleitungen im Fokus des Schulqualitätsdiskurses“. In: Steffens, Ulrich; Bargel, Tino (Hrsg.): „Schulqualität – Bilanz und Perspektiven Grundlagen der Qualität von Schule“. Münster, New York: Waxmann. S. 257-276.

Wittchen, Hans-Ulrich; Jacobi, Frank (2004): „Angststörungen“. In: Robert-Koch-Institut (Hrsg.): „Gesundheitsberichtserstattung des Bundes“ .Berlin: Statistisches Bundesamt und Robert-Koch-Institut. Heft 21. S. 3-27.

Wolmann, Benjamin (1979): „Die Ängste des Kindes. Wie Sie Ihrem Kind helfen können, die Tyrannei der Furcht, der Ängste und Phobien zu überwinden“. Frankfurt am Main. Fischer Verlag.

Woxikon (2020a): „Online Synonym-Wörterbuch. Synonyme, Ähnliche Wörter & Bedeutungen“. <https://synonyme.woxikon.de/>. 05.04.2020.

Woxikon (2020b): „Synonyme für Phobie“. <https://synonyme.woxikon.de/synonyme/phobie.php>. 05.04.2020.

Wranke, Christina (2010): „Der Einfluss von Emotionen auf das logische Denken“. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7426/pdf/WrankeChristina_2010_02_04.pdf>. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen. 11.03.2020.

Wurzel, Steffen (2020): „Neue Zeitrechnung für Hong Kong“. <https://www.tagesschau.de/ausland/china-hongkong-sicherheitsgesetz-107.html>. Tagesschau.de. 05.05.2021.

Wurzel, Steffen (2021): „Wiedergeburt der chinesischen Nation“. <https://www.tagesschau.de/ausland/asien/china-kp-jubilaeum-xi-101.html>. Tagesschau.de. 18.08.2021.

Xu, Shuqin (2016): „School Leadership, Citizenship Education and Politics in China. Experiences from Junior Secondary Schools in Shanghai“. Wiesbaden: Springer Verlag.

Yu, Kai; Du, Xiangyun; Duan, Xiaoju (2014): „Innovation and Change in Education – A Cross-cultural Perspective. School Culture Development in China Perceptions of Teachers and Principals“. Aalborg: River Publishers.

Zeit Online (2021): „Proteste gegen Militärrat. Tausende demonstrieren im Tschad gegen Übergangsregierung“. <https://www.zeit.de/politik/ausland/2021-04/tschad-proteste-militaerrat-regierung-frankreich>. Zeit Online. 18.08.2021.

Zimbardo, Philip G. (1995): „Psychologie“. Berlin: Springer.

Zölch, Janina; King, Vera; Koller, Hans-Christoph; Carnicier, Javier; Subow, Elvin (2006): „Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien“. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): „Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrations-hintergrund“. Wiesbaden: VS-Verlag.S. 67-84.

Zulliger, Hans (1981): „Die Angst unserer Kinder“. Frankfurt: Klett.

9. Eigenständigkeitserklärung

Nach § 17, Absatz 2 der Promotionsordnung des FB 03 der Justus-Liebig-Universität Gießen

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten."

(Rodheim, den 23.08.2021; Christopher Seyfried)