

Bernd Matzkowski

Kreidezeit

Lehrerjahre sind
keine Herrenjahre





Bernd Matzkowski, Kreidezeit - Lehrerjahre sind keine Herrenjahre

Bernd Matzkowski

Kreidezeit

Lehrerjahre sind keine Herrenjahre

Mit 18 Illustrationen von Ulrich Queste

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70156-0

ISBN 978-3-647-70156-1 (E-Book)

Umschlagabbildung: Ulrich Queste

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

(K)Ein Vorwort	9
A Auf dem Weg in einen seltsamen Beruf	13
Lehrer? Warum eigentlich (nicht)?	15
<i>Vergilbte Blätter, Zigarrenrauch und eine kollektive Deutscharbeit</i>	18
<i>Kampf dem Militarismus oder: Dann spielt halt Fußball</i>	21
<i>Ein Lehrerbild oder: Ein Bild von Lehrern</i>	22
<i>Ruhe – Ordnung – Gepflegte Gespräche</i>	24
<i>Auf Tischen und Bänken: Lobgesang auf eine untergehende Kultur</i>	26
B Lehren lernen	29
Zwischenzeit 1: Universität	31
<i>Zwei (heutzutage wahrscheinlich undenkbare) Prüfungen</i>	34
<i>Eine Tasche und die griechische Krise</i>	36
<i>Wie kommt das Döner-Taxi auf den Pausenhof?</i>	39
Zwischenzeit 2: Seminar und Ausbildung an der Schule	41
<i>Über Traumata und Allergien</i>	45
<i>Elternsprechtag: Zwei fiktive Gespräche – mit großem Wirklichkeitsbezug</i>	48
C Der Sprung in den Alltag des Berufs	53
Ein Türschild	55
<i>War früher alles besser?</i>	57
<i>Der Zahn der Zeit – von kleinen Veränderungen im Alltag</i>	59
<i>Reformen – Stillstand – ideologische Debatten</i>	62
<i>Zur inneren Entwicklung von Schule</i>	64
<i>Rückwärtsgewandte Anmerkungen zum Zentralabitur</i>	67

D Im Alltag	75
Insel der Freiheit	77
<i>Ein Satz. Ein Stuhl</i>	82
<i>Der Schüler A. oder: Die Kraft des Spiels</i>	83
<i>Herr Keiner oder: Wie eine Klasse einmal die Zeitung las</i>	85
Die Tretmühle des Alltags	87
<i>Über Formblätter und die Frage der Gerechtigkeit</i>	93
<i>Eintrag ins Klassenbuch oder: Noch ein Formblatt</i>	94
<i>Männer raus</i>	95
Auf Klassenfahrt	99
<i>Fahrtbericht 1: Feuerzangenbowle</i>	100
<i>Fahrtbericht 2: Kaffee und Rührei</i>	101
<i>Fahrtbericht 3: Bonanza</i>	103
<i>Fahrtbericht 4: Die schlimmsten Stunden meines Lehrerlebens oder: Eine Horrorfahrt</i>	105
E Unterricht heute oder: PISA und die Folgen	109
Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?	111
<i>Eine neue Zeitrechnung</i>	113
<i>Qualitätsoffensive/Testeritis</i>	115
<i>Ich bin ein Lehrer! Holt mich hier raus – oder: die Qualitätsprüfer kommen.</i> <i>Ein Erfahrungsbericht</i>	118
<i>Methodenzirkus oder: Das Verschwinden der Inhalte hinter den Methoden</i> ...	121
<i>Bildungsstandards und Kompetenzerwerb</i>	123
<i>Das Verschwinden des Lehrers</i>	126
<i>Konsequenzen</i>	128
<i>Unterricht ist mehr als eine Summe von Fächern</i>	130
<i>Eine (vielleicht nötige) Nachbemerkung</i>	137
F Praktischer Anhang für angehende Lehrkräfte	139
Zehn goldene Regeln	141
Goldene Stunden	147
<i>Was ist guter Unterricht?</i>	147
<i>Stunde 1: Ein Hauch von Zen</i>	147
<i>Stunde 2: Feuertalarmübung</i>	149
<i>(Fragen für tolle) Vertretungsstunden</i>	151

Tipps für die tägliche Arbeit	153
<i>Tipp 1: Hausaufgaben</i>	153
<i>Tipp 2: Aufsichten</i>	154
<i>Tipp 3: Humor (falls Sie Humor haben)</i>	154
<i>Tipp 4: Ferien</i>	155
<i>Tipp 5: An der Tafel</i>	155
<i>Tipp 6: Klausuren und Klassenarbeiten</i>	156
Literatur	158

Bernd Matzkowski, Kreidezeit - Lehrerjahre sind keine Herrenjahre

(K)Ein Vorwort

Man stelle sich vor:

In Essen treffen sich die Hersteller von Blockflöten, von Notenheften für das Blockflötenspiel, von Vertretern der Musikschulen (Abteilung Holzblasinstrumente) und Lobbyisten von Peripheriegeräteherstellern für die Blockflöte zum »2. Nationalen Blockflötengipfel«.

Wäre auf dem Weltmarkt die Herstellung von Blockflöten das Zukunftssegment mit der Aussicht auf größten Profit – und Deutschland rangierte nur auf Platz Sechs oder Sieben des weltweiten Blockflötenmarktes – würde auf einem solchen nationalen Blockflöten-Gipfel die Forderung erhoben, bereits in Kinderkrippen das Erlernen des Blockflötenspiels und den spielerischen Bau dieser Instrumente zum curricularen Schwerpunkt zu machen, damit Deutschland alsbald in das Spitzentrio in diesem Weltmarktsegment vorstoßen könnte. Als Kernforderung würde erhoben, das Blockflötenspiel zum Pflichtfach in den Schulen zu machen.

Eine absurde Vorstellung? Mag sein.

Warum wird es aber dann nicht als absurd empfunden, wenn auf einer Veranstaltung in Essen mit dem hochtrabenden Titel »Nationaler IT-Gipfel« von interessierter Seite die Forderung erhoben wird, Informatik zum Pflichtfach in Schulen zu machen, sie also in den Rang von Fächern wie Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen zu erheben? Unsere Gesellschaft, so war zu lesen und zu hören, leide an einem Mangel an Fachkräften auf diesem Sektor; und um weltweit einen der vorderen Plätze im Bereich der neuen Technologien einzunehmen – und damit die Zukunft Deutschlands zu retten – sei ein höherer Ausstoß an Informatikern nötig.

Warum wird es in diesem Fall nicht als absurd empfunden, dass die Lobbyisten einer Industrie meinen, in die Lehrpläne von Schulen hineinregieren zu können? Nur weil diese Industrie (unzweifelhaft) von größerer ökonomischer Bedeutung ist als die »Blockflötenindustrie«?

Ganz offensichtlich.

Einmal mehr wird an diesem Beispiel deutlich, dass in unserer Gesellschaft Bildung offenbar nur noch unter dem Blickwinkel ökonomischer Rationalität diskutiert wird. Schon der Bologna-Prozess, der unter der Fahne der europäischen Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Studiengängen bzw. Studienabschlüssen angeschoben wurde, ist letztlich zweckökonomischen Überlegungen geschuldet (gestraffte Studiengänge mit modularen Baukästen).

Auch die Verkürzung der Unterrichtszeit bis zum Abitur um ein Jahr erfolgte nicht auf der Grundlage eines bildungspolitischen Diskurses und einer pädagogischen, nämlich die Entwicklung von Jugendlichen in den Vordergrund rückenden Debatte, sondern orientierte sich am höheren Ausstoß von Abschlüssen, wobei die Qualität der Abschlüsse, also das Niveau der »Reife«, kaum eine Rolle spielte.

Ausgangspunkt bei all diesen Überlegungen, »Reformprozessen« und in die Bildungslandschaft gepumpten Innovationen sind immer wieder die (vermeintlichen) Anforderungen des »Marktes«, jener geheimnisvollen Instanz also, die – folgt man den Apologeten dieser Instanz – quasi aus sich selbst heraus das Wohl des Einzelnen und das Wohl der Gesamtheit im Auge hat und für die Durchsetzung dieses Wohls sorgt. Es gibt mittlerweile kaum einen Bereich der Gesellschaft, in dem nicht das Geschrei von der Marktwirtschaft (des marktwirtschaftlichen Denkens und Handelns) Entscheidungen beeinflusst oder sogar steuert.

In einem Interview mit dem SPIEGEL (46/2012, S. 162) sagte der Harvard-Professor für politische Philosophie, Michael J. Sandel, dazu:

() ich stelle fest, dass die Bereitschaft, die Prinzipien des Marktes als Leitideen zu akzeptieren, in überraschender Weise zunimmt. Das Vordringen der Märkte, oder besser gesagt, des marktorientierten Denkens, in Bereiche, die traditionell außerhalb der Märkte entstanden sind, vom menschlichen Körper bis zu den gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen, ist eine der fragwürdigsten Entwicklungen unserer Zeit.

Was bedeutet das im Zusammenhang mit der Forderung nach Informatik als Pflichtfach?

Zur Beantwortung der Frage reicht schon eine Fahrt mit Bus und Bahn oder ein Gang durch die Innenstadt, ein Besuch im Krankenhaus oder einem »Pflegeheim«, um halbwegs ein Gespür dafür zu bekommen, dass das Problem offensichtlich nicht darin besteht, dass wir zu wenig Menschen haben, die Programme schreiben können, in denen alles, der Einfachheit des Rechenprozesses halber, auf Nullen und Einsen reduziert ist.

Es fehlt vielmehr an Gemeinsinn, »anständigem« (höflichem) Verhalten, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft: All das

lässt sich aber nicht in Nullen und Einsen fassen. Daran herrscht ein Mangel, dessen Ursachen sowohl ökonomischer als auch sozialer Natur sind und der nicht monokausal erklärt werden kann (wobei ich von Problemen wie Arbeitslosigkeit, Armut, demographischer Entwicklung noch völlig absehe).

So gesehen, brauchen wir Informatik nicht als Pflichtfach – sondern wir brauchen mehr Deutsch, mehr Literatur, mehr Kunst und Musik (inklusive Blockflöte), mehr Stunden für Geschichte und Politik – und vor allem eine ethisch-moralische Erziehung, ob im Religionsunterricht oder im Fach Ethik sei einmal dahin gestellt, deren ökonomische Verwertbarkeit zwar nicht unmittelbar gegeben ist, die aber das Leben angenehmer machen könnte.

Unabhängig vom Stellenwert einzelner Disziplinen im Kanon der Unterrichtsfächer und ihrer curricularen Ausgestaltung sollte doch Unterricht mehr sein, als die – selbstverständlich notwendige und sinnvolle – Vermittlung von Wissen, von Methoden und Lösungsstrategien und die Abarbeitung an Lerngegenständen unterschiedlichster Art. Unterricht – in seiner Gesamtheit gesehen – ist in erster Linie Erziehung, an der die Schule ihren Anteil hat, einen Anteil, der, schaut man auf die gesellschaftliche Entwicklung, offensichtlich wächst, weil andere Erziehungsinstanzen, z. B. die Elternhäuser, aber auch Institutionen wie die Kirche, im Prozess des Heranwachsens von Jugendlichen Erziehungsfunktionen nicht mehr, zumindest nicht mehr in einem so großen Maße wie früher, ausüben können oder wollen.

Gerade deshalb ist es bedauerlich und für die Entwicklung einer Gesellschaft kontraproduktiv, dass der Aspekt des Erziehens bei all den Veränderungen, die den Schulen ständig abverlangt werden, eine eher untergeordnete Rolle spielt und Schulen für diesen Prozess nur unzureichende personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen (Sozialarbeiter, Schulpsychologen, Ausgestaltung der Schulgebäude). Lehrer werden mit den heutigen Aufgaben, die die veränderten gesellschaftlichen Strukturen im Bereich der Erziehung verlangen, eher allein gelassen. Weder in der Ausbildung noch im Tagesgeschäft erfahren sie hinreichend Unterstützung bzw. Entlastung, weil der öffentliche Blick, vor allem aber der Blick aus dem politischen Raum, fokussiert ist auf das möglichst schnelle und effiziente Erreichen von Abschlüssen. Was zählt, ist die Befähigung der Schüler, sich am globalisierten Arbeitsmarkt einen Platz zu erobern und damit einhergehend – aus der Sicht von Bildungspolitikern – der Nachweis, dass die initiierten Reformen von Erfolg gekrönt sind.

Dabei gerät schnell aus dem Blick, dass Schule junge Menschen in Phasen begleitet, die wesentlich sind für ihre Persönlichkeitsentwicklung, dass Schule im Kern ein »zwischenmenschliches Geschäft« ist, ein ständiger Kommunikationsprozess, der abzielen muss auf eine Persönlichkeitsbildung, wenn er tat-

sächlich gelingen soll. Dieser Prozess ist spannend, aber auch anstrengend. Er kann mit Freude einhergehen, aber auch mit Enttäuschungen, Langeweile, Angst zu versagen und Scheitern. Und diesem Prozess müssen sich Lehrerinnen und Lehrer und ihre Schülerinnen und Schüler an jedem Tag neu stellen und ihn gemeinsam durchlaufen.

Dazu braucht es aufseiten der Lehrer neben einer fachlichen, pädagogischen und methodischen Kompetenz Enthusiasmus, Mut, Offenheit und vor allem: Zeit. Und aufseiten der Schüler Engagement, Leistungswillen und: Geduld mit ihren Lehrern!

Die folgenden Betrachtungen weisen, das sei zu Beginn angemerkt, in mehrfacher Hinsicht einen eingeschränkten Blick auf. Sie gehen nicht auf unser Schulsystem insgesamt ein, vernachlässigen also Fragestellungen, die die einzelnen Schulformen in den Fokus rücken. Sie gehen nur am Rande auf Veränderungen in der Schülerschaft ein (soziale und ethnische Zusammensetzung, veränderte Lebensgewohnheiten, Familienverhältnisse etc.). Und sie basieren, soweit sie sich aus praktischen Erfahrungen speisen, auf den Erfahrungen, die ich seit mehr als 35 Jahren als Gymnasiallehrer (besonders in den Klassen 8–10 und der Sekundarstufe II) und in meiner Funktion als Ausbildungsbeauftragter gemacht habe. Sie erheben somit nicht den Anspruch, Aussagen über die Arbeit an anderen Schulformen zu treffen. Ich weiß um das harte Brot des Schulalltags, das Kolleginnen und Kollegen an anderen Schulformen als dem Gymnasium zu kauen haben. Vor ihrer Arbeit habe ich großen Respekt, wohl wissend darum, dass, gemessen an anderen Schulformen und ihren Problemen, die Arbeit an einem Gymnasium, trotz mancher Widrigkeiten, über weite Strecken dem Leben auf einer Insel der Seligen gleicht.

Großen Respekt habe ich auch vor (fast) allen Kolleginnen und allen Schülerinnen, denen ich begegnet bin: Wenn im Folgenden dennoch gelegentlich zusammenfassend von »Lehrern« und »Schülern« die Rede ist, dann ist das ausschließlich der besseren Lesbarkeit geschuldet. Frauen und Mädchen sind jederzeit nicht nur »mitgemeint«, sondern immer gleichermaßen gemeint.

A

Auf dem Weg in einen seltsamen Beruf



Bernd Matzkowski, Kreidezeit - Lehrerjahre sind keine Herrenjahre

Lehrer? Warum eigentlich (nicht)?

*Sind Lehrer nicht die, die zwölf Wochen im Jahr Ferien haben,
nachmittags frei und trotzdem immer jammern?¹*

Wann ich mich entschlossen habe, Lehrer zu werden, kann ich nicht genau sagen. Über eine längere Phase gereift ist mein Entschluss jedenfalls nicht – denn das Verb »reifen« ist in diesem Zusammenhang unangemessen, erweckt es doch den Eindruck, dem Entschluss sei ein Prozess vorausgegangen, der, nach Entfaltung verschiedener Überlegungen, nach Abwägung gewichtiger Argumente, schließlich zu einer durchdachten Entscheidung geführt habe. Davon kann aber nicht die Rede sein – irgendwann in der Phase der »Oberstufe« (später Sekundarstufe II und heute Qualifizierungsphase genannt) war der Entschluss einfach da.

Die Gründe für den Wunsch, Lehrer zu werden, waren vielfältig. Zumindest gab es nicht nur einen Grund, sondern ein Bündel von Faktoren, die meine Entscheidung beeinflusst haben. Ein wesentlicher Grund waren Magenschmerzen und Beklemmungen in den letzten Jahren bis zum Abitur. Die hatte ich nämlich häufig auf dem Weg in die Schule und auf dem Weg von der Schule nach Hause. Und ich teilte diese Magenschmerzen und Beklemmungen mit den meisten meiner 12 Mitschüler in der Klasse. 12 Mitschüler? In der Tat. Im 12. und 13. Schuljahr waren wir noch 13 (in der Parallelklasse waren es 14 Buben, wenn ich mich recht erinnere). Am Ende der 11 waren wir noch 27 Schüler gewesen – und dann kam der Schnitt: gut 50 % schafften den Sprung in die 12 nicht. Aber die 13, die den Sprung geschafft hatten, machten dann auch alle ihr Abitur. Die erwähnten Magenschmerzen und Beklemmungen verdanke ich übrigens, wie nicht anders zu erwarten, natürlich meinen Lehrern.

1 Die einigen Kapiteln vorangestellten Zitate sind – soweit nicht unmittelbar nach dem Zitat anders angegeben – einem Beitrag von Anja Reschke in DIE ZEIT Nr. 23 v. 29.5.2013 (S. 63 f.) entnommen. Anja Reschke hat für einen Filmbeitrag des NDR (Titel: Unter Lehrern, gesendet im NDR am 4.6.2013) vier Wochen am Unterricht der Klasse 6b der Hamburger Stadtteilschule »Stübenhofer Weg« teilgenommen und auch in der Klasse unterrichtet.

13 Jungen also – und die Mehrheit der Lehrer, die uns damals unterrichteten, gehörte einer Lehrergeneration an, die von Krieg und Nazidiktatur geprägt war und diese Zeit, mehr oder weniger heil an Leib und Seele, überstanden hatte. Eine Lehrertruppe aus teils feinsinnigen, der Sprache und der Literatur zugewandten oder in sie geflüchtete Gestalten, teils grobschlächtigen Elementen der Lehrerschaft, die offen oder subtil sadistische Unterrichtspraktiken (Demütigung, Verächtlichmachung, strengste Disziplin) als Pädagogik ausgaben. Die aber nahezu alle verständnislos vor einer jungen Generation standen, die mit den tradierten Normen herzlich wenig anzufangen wusste und vom Sog der gesellschaftlichen Veränderungen in Kultur (Rock-Musik), Politik (APO) und Alltag (Sexualität) mitgerissen wurde.

Relativ spät, also in der Oberstufe, kamen die ersten jüngeren Lehrer an unsere Schule oder man begegnete dem einen oder anderen mittelalten Kollegen mit menschlichem Antlitz. Vielleicht waren es diese wenigen Lehrer, die einem einfach dadurch, dass sie der eigenen Generation zumindest »gefühl« näher waren und uns Luft zum Atmen gaben, die meinen Entschluss, diesen Beruf zu ergreifen, beeinflusst haben. Denn dem einen oder anderen von ihnen verdanke ich es letztlich, dass ich das Abitur geschafft habe.

Ein weiterer Grund für meine Entscheidung war etwas, was ich »Bildungshunger« nennen möchte. Instinktiv – also nicht unbedingt über den Kopf gesteuert – erfasste ich wie die meisten meiner Klassenkameraden, dass wir eine große Chance hatten, nämlich die, uns die Welt über Bildung anzueignen – ohne dabei sofort von Nützlichkeitsabwägungen (späterer Beruf, gesellschaftlicher Aufstieg, Einkommen) geleitet zu sein. Die meisten von uns kamen – wie ich auch – aus »einfachen Verhältnissen« – die Eltern (genauer: die Väter) waren Arbeiter, Angestellte oder im öffentlichen Dienst als Verwaltungsleute oder Polizisten tätig. Auf eine »höhere Schule« zu gehen wurde als Chance begriffen – noch ganz ohne Dünkel, etwas Besseres zu sein als ein Haupt- oder Realschüler.

Das heißt nicht unbedingt, dass wir, auf die schulischen Arbeiten bezogen, die Fleißigsten waren, immer ordentlich unsere Hausaufgaben erledigten oder uns klaglos dem herrschenden Ist-Zustand unterwarfen: Sondern das heißt vielmehr, dass wir neugierig waren, dass wir mehr lernen und kennenlernen wollten als das tägliche trockene Brot, das uns die Schule zum Durchkauen anbot. Dafür ein Beispiel:

Unser Deutschlehrer ging in der Oberstufe im Literaturunterricht streng chronologisch vor – er begann bei den *Merseburger Zaubersprüchen*, las mit uns über Wochen das *Nibelungenlied* (natürlich auf Mittelhochdeutsch!) und arbeitete sich dann langsam in der Literaturgeschichte voran. Als er einige Zeit vor unserem Abitur »abgezogen« und durch einen anderen Lehrer ersetzt wurde (er

hatte einen Unterstufenschüler geprügelt und das hatte öffentliche Empörung ausgelöst), waren wir gerade mal bis zum Hauptmann'schen Naturalismus (*Die Weber*) gekommen. Zu diesem Zeitpunkt hatten etliche Klassenkameraden und ich, was die deutschsprachige Literatur angeht, aber bereits jede Menge Brecht (die farbigen Suhrkamp-Bände), etliches von Böll und Lenz sowie einiges von Grass, Borchert, Tucholsky, Kästner und anderen Autoren in der Freizeit gelesen, also von jenen Autoren, von denen man sich Antworten auf die gesellschaftlichen Fragen der Zeit oder der jüngsten Vergangenheit erhoffte. Gelegentlich trafen wir uns sogar nachmittags, um uns über das Gelesene auszutauschen.

Es war insofern nur konsequent, diese Lust auf das »Mehr« und das »Andere« an Literatur in einem Studium der Germanistik fortsetzen und dann an eine jüngere Generation als Lehrer weitergeben zu wollen. Auch mein zweites Studienfach (»Sozialwissenschaften«, als Schulfach zu meiner Schülerzeit noch nicht eingeführt) ergab sich aus der Schulzeit. Das hat etwas mit den bereits erwähnten Zeitläuften zu tun.

Meine Schulzeit war nicht nur eine Zeit der Bedrückung, der Enge, des Spießertums, der reaktionären Ansichten und des Schweigens über das Vergangene, sondern auch eine Zeit des Aufbruchs, des Willens zur Veränderung, des Dranges nach Freiheit und Selbstbestimmung. Die Schulzeit war auch eine Phase des Experimentierens und großer Utopien (oder Illusionen) als Abfolge kleiner Schritte.

So gab es an meiner Schule eine aufmüpfige Schülerzeitung, der SMV (Schülermitverwaltung) wurde ein eigener Raum zugestanden, in dem ich als Schülersprecher gemeinsam mit meinen Sprecherkollegen – oft die Füße auf dem Tisch und (heute undenkbar!) rauchend (!) – die Pausen zubrachte, wir organisierten in der ehrwürdigen Aula Beat-Konzerte mit Bands aus der Region und im Fahrradkeller der Schule wüsten Tanzveranstaltungen mit Stroboskoplicht und Musik von Pink Floyd. Und es gab 1968 die erste Demonstration, als Studenten der Ruhr-Universität auch vor unser Gymnasium zogen und uns zum Protest gegen die Notstandsgesetze aufriefen. Fast alle meine Klassenkameraden und viele andere Mitschüler verließen wie ich den Unterricht. Und weil die Schulleitung eine Massenbestrafung wegen Verstoßes gegen die Schulordnung vermeiden wollte, mussten die Eltern am Folgetag eine Entschuldigung schreiben, in der zu lesen war, dass man mit ihrem Einverständnis zum Zwecke der Teilnahme an einer politischen Veranstaltung die Schule verlassen hatte.

Kurz: Der Blick weitete sich, neue Horizonte schienen sich zu eröffnen, das Alte und Überkommene bröckelte und war in Auflösung begriffen. Und so schien mir damals der Beruf des Lehrers als eine Möglichkeit, diese Facetten der Veränderung und des Aufbruchs genau über die Institution zu vermitteln, unter deren schäbigem Ist-Zustand ich litt.

1971 machte ich mein Abitur. Und wenn etwas bezeichnend ist für diese Zeit, dann wohl dies: Eine pompöse Abiturfeier, so wie sie heute an jedem Gymnasium üblich ist, wollten wir nicht. Wir gingen, einer nach dem anderen, ins Direktorzimmer, bekamen unsere Noten vorgelesen und mit den Worten »Herzlichen Glückwunsch zum Abitur« unser Abi-Zeugnis aus der Hand des Direktors, schlossen die Tür des Zimmers hinter uns und verließen die Schule frohen Mutes, denn die Welt lag vor uns. Und ich glaube, dass auch die Schule froh war, dass wir sie nun verließen.

Vergilbte Blätter, Zigarrenrauch und eine kollektive Deutscharbeit

Schule verändert sich – tagtäglich, schon allein deshalb, weil in ihr Menschen agieren, die täglich aufs Neue in Beziehungen zueinander treten. Sie tun das allerdings unter Rahmenbedingungen, die zumeist von außen vorgegeben werden. Als ich zur Schule ging, war mein Gymnasium ein reines Jungengymnasium – das Mädchengymnasium war rund 500 Meter weiter in derselben Straße angesiedelt. Erst nach dem Abitur meines Jahrgangs im Jahre 1971 brach die Koedukation diese Trennung auf und veränderte so den Rahmen für das tägliche Lernen.

Manche Veränderungsprozesse, vor allem solche organisatorischer Natur, verändern Schule schlagartig (z. B. die Einführung des Kurssystems und die Auflösung von Klassenverbänden in der »Oberstufe«), andere Veränderungen hängen mit den agierenden Personen oder sich entwickelnden pädagogischen Grundauffassungen zusammen. Dieser Typus von Veränderungen braucht mehr Zeit, weil Menschen Träger dieser Grundauffassungen sind. Dabei geht es im Kern immer um den Umgang miteinander, in erster Linie um die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, aber auch um die Beziehung zwischen Leitungsebene (Schulleitung) und dem in der Schule wirkenden Kollegium.

Manches, was ich in der Schule erlebt, erfahren und erlitten habe, ist in dieser Form heute –zum Glück! – undenkbar. Zwar waren Katheder und der Einsatz des Rohrstocks offiziell abgeschafft, aber vom Verständnis ihres Berufs bzw. von ihrem Selbstverständnis her waren diese beiden Symbole des wilhelminisch-preußischen Schulwesens bei den meisten Lehrern noch vorhanden. Sie sahen sich immer noch, wie einstmals am Katheder, über uns sitzend und dozierend – und den Rohrstock hatten sie, so schien es, lediglich verschluckt und trugen ihn jetzt sozusagen als zusätzliches inneres Organ ständig bei sich. Unterricht bestand aus der Reproduktion des stets Gleichen und seit Jahren Bewährten, deswegen konnte mein Klassenlehrer in der Oberstufe (Deutsch, Geschichte und Erdkunde hatten wir bei ihm) zu Beginn der Stunde auch vergilbte Blätter aus der Tasche ziehen, auf denen alles stand, was er uns in dieser Stunde meinte beibringen

zu müssen. Diese Blätter waren aus zwei Gründen vergilbt: Erstens waren sie schon seit Jahren im Einsatz; zweitens waren sie mit dem Qualm der Zigarren, die unser »Pauker« zu rauchen pflegte, angereichert. Der schlug uns übrigens auch als kalter Rauch entgegen, wenn wir unsere korrigierten Arbeiten zurückbekamen, sodass die Lektüre der Korrekturanmerkungen nicht nur ein zweifelhafter geistiger, sondern auch ein ebenso zweifelhafter olfaktorischer Genuss war.

Dass dieser Lehrer offensichtlich Jahrgang für Jahrgang mit denselben Arbeitsblättern operierte, hatte aber auch einen Vorteil. Auch seine Klassenarbeiten, das fanden wir durch Gespräche mit Schülern, die vor uns von ihm unterrichtet worden waren, heraus, wiederholten sich. Er stellte zu einem Unterrichtsthema also stets dieselben Aufgaben. Und darin sahen wir eine Chance, um einmal bei einer Deutscharbeit besser abschneiden zu können.

Die alten Klassenarbeitshefte wurden, den gesetzlichen Bestimmungen entsprechend, damals für mehrere Jahre in einem Raum eingelagert, zu dem auch der Schlüssel passte, der zum Kartenraum der Schule gehörte. Und über den verfügte der Mitschüler, der den Kartendienst übernommen hatte. Wir holten also vor einer Deutscharbeit zum Bereich »dialektischer Besinnungsaufsatz« (entspricht in etwa dem heutigen Bereich der »textgebundenen Erörterung«) den Satz der Klassenarbeiten unserer Vorgänger aus dem Archiv, der zu unserem Thema passte. Als Aufgabenstellung fanden wir in den Heften die für 16-jährige Schüler wahnsinnig interessante Fragestellung. »Ist der Eigenheimbau sinnvoll?« Mit einer kleinen Gruppe sichtigten wir an einem durchaus vergnüglichen Nachmittag die Arbeiten, schrieben aus den wenigen Aufsätzen, die mit »gut« oder »befriedigend« bewertet waren, die wichtigsten Pro- und Contra-Argumente heraus und machten davon Abschriften, sodass wir jedem Mitschüler zur Vorbereitung auf die Arbeit ein Exemplar unserer Ausarbeitungen zur Verfügung stellen konnten. Und tatsächlich lautete die Fragestellung der Arbeit »Ist Eigenheimbau sinnvoll?« Erstaunlicherweise machte niemand, als die Arbeiten zurückgegeben wurden, einen großen Notensprung nach oben, obwohl wir doch nur aus den besseren Arbeiten »abgekupfert« hatten. Das konnte die Freude über die gelungene »Vorbereitung« aber kaum trüben, zumal niemand ein »mangelhaft« oder »ungenügend« erhalten hatte. Mir ist von dieser Arbeit nur noch eine Randbemerkung in Erinnerung. Als ein Pro-Argument hatte ich, meinen geistigen Vorgängern folgend, u. a. die These aufgestellt und dann begründet entfaltet, dass ein Eigenheim eine sichere Geldanlage sei. Der Randkommentar lautete »Und wenn Bomben fallen?« Na ja! Der Zweite Weltkrieg spielte eben bei diesem Lehrer auch noch in unsere Klassenarbeiten hinein.

Dass er darauf bestand, mit uns die Oberstufenfahrt zur Jugendherberge Neckarsgmünd-Dilsberg (Gründungsjahr 1934) durchzuführen, wogegen die

Parallelklasse mit ihrem neuen Englischlehrer nach London aufbrach, empfanden wir schon als Schmach. Auch eine einberufene Elternversammlung konnte an seiner Entscheidung nichts ändern. Dass wir dann aber, übrigens bei sommerlichen Höchsttemperaturen, auf dem Weg vom Zug zur recht hoch gelegenen Jugendherberge auch noch reihum seinen Koffer tragen durften, bringt die damals noch vorherrschende Beziehung zwischen Lehrer und Schülern sicherlich sinnfällig zum Ausdruck. Wir waren eben »Dumpfbacken« – so pflegte er uns gelegentlich zu nennen.

Seine Einstellung uns gegenüber kam auch in den mündlichen Prüfungen zum Ausdruck, die er regelmäßig durchführte und denen ein bestimmtes Ritual vorausging. Er trug den Namen des zu prüfenden Schülers (vermutlich schon am Anfang des Schuljahres) in ein kleines schwarzes Büchlein ein, das er zu Beginn der »Prüfungsstunde« aus seiner Aktentasche zog. Er blickte in das Büchlein, klappte es zu, verstaute es wieder in der Tasche und ging dann, mit hinter dem Rücken verschränkten Armen, ein paarmal zwischen Tafel, Landkarte und Pult hin und her – schweigend. In die atemlose Stille posaunte er schließlich den Namen des Prüflings, der dann gut zwanzig Minuten oder auch schon mal länger »ausgequetscht« wurde. An der Reihenfolge der Namen hielt er, egal was kam, ebenso starr fest wie an allen anderen Entscheidungen.

Ich fehlte einmal rund zwei Wochen wegen einer Verletzung, die ich mir im Sportunterricht zugezogen hatte. Am Tag, als ich wieder in die Schule kam, noch mit bandagiertem rechten Bein und einer Gehhilfe, war ich in Erdkunde »dran«. Der Lehrer machte sich auch gar nicht die Mühe, sich nach meinem Befinden zu erkundigen oder zu fragen, ob ich denn durch Klassenkameraden hinreichend darüber informiert sei, was im Unterricht behandelt worden war. Nun war ich allerdings ein Stück weit vorbereitet und wusste, dass »Äthiopien« das Thema war. Ich konnte einiges zu geographischen und wirtschaftlichen Fragestellungen sagen, hatte aber den Abschnitt über die Religionen in Äthiopien nicht studiert. Als ich mitteilen sollte, welche christlichen Strömungen es in Äthiopien denn gäbe, war ich mit meinen Kenntnissen am Ende. Ein Mitschüler aus der ersten Reihe raunte mir mehrfach »koptische Christen, koptische Christen« zu, was aber in der damaligen Situation schon allein akustisch bei mir nicht richtig ankam. Da ich stumm blieb, griff der Lehrer nach seinem Notenbuch (das war dunkelgrün), trug eine Note ein und entließ mich auf meinen Platz mit den Worten: »Setzen! Fünf!«

Was in den geschilderten Beispielen zum Ausdruck kommen soll, ist das damals durchaus noch bestimmende, bei diesem Lehrer lediglich auf die Spitze getriebene Verständnis von Pädagogik als Exekution von Einschüchterungsritualen, deren wesentlicher Zweck nicht die Bildung der Schüler, sondern deren

Domestizierung war. Wir waren nicht Subjekte in einem gemeinsamen Bildungsprozess, den die Lehrer initiierten, sondern Objekte von Handlungsweisen, die häufig darauf angelegt waren, uns als Menschen zu brechen.

Man mag vielem, was in den letzten Jahrzehnten an Schule und Unterricht verändert worden ist, äußerst skeptisch gegenüber stehen – und etliche Entwicklungen und Reformen sehe auch ich kritisch – aber ein großer Fortschritt, vielleicht der größte überhaupt, ist doch darin zu sehen, dass eine neue Generation von Lehrerinnen und Lehrern an die Schulen gekommen ist, die das noch zu meiner Zeit vorherrschende Verständnis der »Kathedern-Pädagogik« ersetzt hat durch ein Verständnis vom Unterricht als Prozess, der nur gelingen kann, wenn er transparent, partizipativ und offen, kurz: menschlich und demokratisch gestaltet wird.

Dass ein Aufatmen durch meine Klasse ging, als der Lehrer vorzeitig pensioniert wurde, weil er den Fehler gemacht hatte, seine subtilen Sadismen durch offene Aggressivität zu ersetzen, und nicht mehr »haltbar« war, kann man sich vorstellen. Wir bekamen in seinen Fächern neue Lehrer und hatten Glück mit ihnen: Sie begegneten uns menschlicher. Meinem Deutschlehrer gelang es sogar, das auf Grund des schrecklichen Deutschunterrichts bei seinem Vorgänger eingeschlafene Interesse an der Literatur wieder zu erwecken.

Die Schüler von heute sollten allerdings kein Glück haben müssen, um mit Freude zu lernen. Es sollte eine Selbstverständlichkeit sein können.

Kampf dem Militarismus oder: Dann spielt halt Fußball

Einer der wenigen jüngeren Kollegen, die uns in den letzten beiden Jahren vor dem Abitur begegneten, war unser Sportlehrer, der als frisch gebackener Diplom-Sportlehrer von der Hochschule kam. Er löste einen Leistungssportler ab, der das Wort »Leistung« auch privat sehr ernst nahm und als Leichtathlet auf Medaillenjagd war, und zwar so sehr, dass er noch im Jahre 2006 (im Seniorenbereich antretend!) vom Disziplinarausschuss des Deutschen Leichtathletikverbandes wegen Dopings gesperrt wurde. Wenn man scharf war auf 5000-Meter-Läufe, eine Affinität zum Kugelstoßen hatte oder sich gute Gefühle beim Speerwurf einstellten, hatte man bei ihm auf jeden Fall ein Stein im Brett. Nun hatte niemand von uns allerdings Interesse daran, sich von einem solchen »Schleifer« zu einem Diamanten der Aschenbahn machen zu lassen – wir standen mehr auf Mannschaftssportarten, vor allem Fußball.

Da kam uns der junge Sportlehrer gerade recht, zumal wir bald wussten, dass er selbst aktiver Fußballer in einer Amateurm Mannschaft war. Unsere Hoffnung, nun ginge wohl im Unterricht eine lockere Zeit der ausschließlichen Fußballerei los, wurde aber zunächst enttäuscht. Denn der Mann hatte schließlich Sport stu-

diert und brachte folglich Neues von der Sporthochschule mit – ganz besonders das Circle-Training (*circuit training*), das sich ab Ende der 60er-Jahre, aus England kommend, seinen Platz an den deutschen Sporthochschulen eroberte. Und das ging aus unserer Sicht irgendwie gar nicht: an zahlreichen Einzelstationen, die man teilweise zuvor aus den vorhandenen Sportgeräten auch noch selbst aufbauen musste, einzelne Muskelgruppen gezielt zu strapazieren und dabei auf alte Formen der Ertüchtigung (z. B. Liegestütze) im neuen Gewand zu treffen. Folglich reagierten wir mit laschem Tun an der Grenze zur Leistungsverweigerung, mit Unwillen und verhaltenem Protest. Und nun zeigte sich der Unterschied, was den Umgang von Lehrern und Schülern anging: Wir wurden nicht einfach abgekanzelt, sanktioniert oder mit dem Notenhammer bedroht. Der Lehrer ließ sich, was bei seinem Vorgänger undenkbar gewesen wäre, auf Diskussionen mit uns ein. Die waren, aus heutiger Sicht, unsererseits nicht immer von gehaltvollen Argumenten unterfüttert, etwa mit dem Argument, man lehne derartiges Training schon allein deshalb ab, weil es nichts anderes sei als eine Vorform militärischen Drills für die Bundeswehr, zu der man aus pazifistischer Gesinnung heraus aber sowieso nicht gehen werde, weswegen die Stunden, die man damit verbrachte, völlig verschenkt wären.

Aber letztlich kam es auf die einzelnen Argumente auch nicht an, denn auch die des Lehrers konnten uns nicht unbedingt überzeugen. Entscheidend war das Klima, die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern – und die war in diesem Fall eben nicht von Dünkel aufseiten des Lehrers getragen. Das führte dazu, dass wir unsere Verweigerungshaltung tendenziell aufgaben und uns die eine oder andere Stunde eben doch mit dem Aufbau unserer Muskelgruppen beschäftigten, aber eben auch dazu, dass der Lehrer uns, weitaus häufiger, als es bisher im Unterricht der Fall gewesen war, einen Lederball zuwarf und uns aus der Sporthalle nach draußen schickte mit den Worten: »Dann spielt halt Fußball.« Und ich meine doch beobachtet zu haben, dass er mit großer Freude am Spielfeldrand stand und unserem fußballerischen Treiben zuschaute.

Seiner (für mich überraschenden) Anregung, ich solle Sport studieren, bin ich ebenso wenig gefolgt wie der Anregung des Religionslehrers, doch Theologie zu studieren. Vielleicht in meinem nächsten Lehrerleben; zumindest die Anzahl der zu korrigierenden Klassenarbeiten und Klausuren wird bei den Unterrichtsfächern Sport und Religion beträchtlich sinken.

Ein Lehrerbild oder: Ein Bild von Lehrern

Ein ehemaliger Kollege von mir, der sich selbst eher als Künstler und weniger als Lehrer verstand, hängt einmal im Lehrerzimmer ein von ihm gemaltes groß-

formatiges Bild auf, das das Lehrerkollegium während einer Konferenz zeigte – und zwar NACKT! Nun war das Gemälde nicht von einem solchen Hyperrealismus, dass man wie auf einem Foto jedes einzelne Mitglied des Kollegiums sofort erkennen konnte, aber bei genauerer Betrachtung und guter Auffassungsgabe war der eine oder andere (die eine oder andere) auf Grund der Statur oder einer typischen Pose doch identifizierbar.

Ein (kleinerer) Teil des Kollegiums war von diesem Bild begeistert, eine Gruppe äußerte sich nicht (jedenfalls nicht öffentlich) und etliche aus dem Kollegium brachten ihre Empörung lauthals zum Ausdruck. Der Schulleiter, der übrigens ohne Schwierigkeiten seinem Abbild zuzuordnen war, nahm es zunächst mit Humor, ließ die Gespräche laufen und das Bild hängen. Das empörte die Empörten noch mehr, zu der Provokation durch einen Kollegen kam die – so empfundene – Provokation durch den Schulleiter noch hinzu und verstärkte das Aggressionspotenzial, das sich schließlich in Teilerstörungen des Bildes äußerte. Schmierereien wurden (natürlich anonym!) angebracht, das Bild wurde an einigen Stellen eingerissen und beschädigt, sodass der Schöpfer des Werkes sich alsbald genötigt sah, es abzunehmen, um es vor der völligen Zerstörung zu retten.

Ich habe mir damals die Frage gestellt, worin diese Zerstörungswut ihre Ursache hatte. Eine schlüssige Antwort habe ich nicht gefunden, aber eine Arbeitshypothese könnte es sein, dass diese »Bilderstürmerei« etwas mit dem Selbstbild von Lehrern zu tun hatte.

Es gibt etliche Berufskollegen, die sich, wenn sie nicht unter ihresgleichen sind, zu ihrem Beruf nicht bekennen. Sie verschweigen lieber, dass sie Lehrer sind, antworten auf die Frage nach dem Beruf nur ungerne oder verschwiegelt. Am schlimmsten sind die, die auf die Frage, was sie beruflich machen, mit ihrem Dienstgrad antworten: »Oberstudienrat«. Sie verstecken sich hinter der Amtsbezeichnung – wahrscheinlich in der Hoffnung, dass der eine oder andere nicht merkt, dass ein Oberstudienrat auch ein Lehrer ist. Klingt aber besser – so etwa wie Oberregierungsrat oder Oberkellner. Wahrscheinlich leiden diese Berufskollegen unter dem Bild vom Lehrer, das in der Öffentlichkeit dominiert: Lehrer sind häufig früher zu Hause als andere Berufstätige und dort haben sie nichts zu tun, sie gehen also nur einen halben Tag arbeiten – und das bei den vielen Ferientagen. Ex-Kanzler Gerhard Schröder hat bekanntlich auf dieser Klaviatur gespielt, als er in einem Interview mit den Redakteuren der Schülerzeitung *Die Wühlmäuse* (St. Viti-Gymnasium in Zeven) über Lehrer geäußert hat: »Ihr wisst doch ganz genau, was das für faule Säcke sind.« (DER SPIEGEL, 25/95).

Es mag auch sein, dass manche nur ungerne zugeben, dass sie Lehrer sind, weil sie die Originalität der Lehrer aus der *Feuerzangenbowle* nicht erreichen, sondern eher so tölpelhaft rüberkommen wie die meisten Lehrgestalten in den zahlrei-

chen »Pauker-Filmen« (*Zur Hölle mit den Paukern* und andere). Besonders in den ausgehenden 60er-Jahren und der ersten Hälfte der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts führten diese Filmchen dem Kinopublikum ein ganzes Pandämonium an verkrampften, sturzdummen, hilflosen oder krypto-faschistoiden – kurz: unsäglichen Lehrgestalten zur Belustigung vor. Dabei gab es in diesem Panoptikum von Irren im Lehrerkollegium immer auch eine Lichtgestalt – zumeist von Peter Alexander, Peter Weck oder Joachim Fuchsberger gespielt.

Die Berufsbezeichnung »Lehrer«, auch das könnte ein Grund dafür sein, dass einige Lehrer sich nicht gern zu ihrer Tätigkeit bekennen, ist kein geschützter Begriff – der Gymnasiallehrer steht als Lehrer neben dem Tanzlehrer, dem Fahrlehrer und dem Skilehrer (der Fußballlehrer wird von seinen Spielern eher Trainer genannt). Dem Tanzlehrer, dem Skilehrer und dem Fahrlehrer wird immerhin Professionalität zugesprochen, sie sind Experten auf ihrem Gebiet. Wenn deren Schüler sie verlassen, haben sie den Führerschein in der Tasche, wedeln halbwegs sicher oder sogar gut einen Berg hinunter oder tanzen »Standard«, ohne sich und anderen schwere Verletzungen zuzufügen. Bei denjenigen, die die Schule mit dem Abitur verlassen, weiß man nicht immer so genau, was sie denn nun wirklich bei ihren Lehrern »gelernt« haben.

Und der Lehrer ist im Wissenschaftsbetrieb, so scheint es, auf halber Strecke stehen geblieben, denn er hat die Universität nach seinem Studium wieder verlassen und wird dementsprechend nicht als Wissenschaftler wahrgenommen. Leider darf er sich in Deutschland auch nicht Professor nennen – wie seine Kollegen in Österreich. Er ist halt, so scheint es, ein akademisch Halbgebildeter. Und er ist noch nicht einmal ein »Meister« seines Fachs wie der nebenan wohnende Malermeister! Und deshalb kommt der Lehrer sich, im Vergleich mit Hochschuldozenten, Diplom-Ingenieuren oder dem einen oder anderen »Master of was-weiß-ich-nicht-alles« wahrscheinlich häufig so nackt vor.

Aber wenn ihm diese Nacktheit auch noch bildlich gespiegelt wird – vielleicht wird er dann schon mal zur Furie oder zum Bilderstürmer.

Ruhe - Ordnung - Gepflegte Gespräche

Es gab Zeiten in meinem Lehrerleben, da habe ich bei Elternführungen am »Tag der Offenen Tür« sagen können: »Ich bin 50 Jahre alt und repräsentiere den Altersdurchschnitt unseres Kollegiums.«

Heute ist das anders. Es gibt nur noch eine Handvoll Dinos wie mich. Das Kollegium hat sich beträchtlich verjüngt, weil viele frisch Examinierte in den letzten Jahren eingestellt worden sind – und die große Zahl an Referendaren trägt noch einmal zur Verjüngung bei.

Das ist natürlich positiv, denn die jungen Kolleginnen und Kollegen haben die neuesten didaktischen Konzepte und methodischen Arrangements auf dem Schirm und es werden ständig neue Säue durchs Dorf getrieben.

Aber es gibt auch einen Nachteil!

Diese jungen Lehrerinnen und Lehrer haben so viel Energie und Kommunikationsbedürfnis, dass in den Pausen ein Lärmpegel erreicht wird, der den durchschnittlichen Krach in einer Mittelstufenklasse auch schon einmal übersteigen kann. Und diese Kakophonie menschlicher Stimmen in unterschiedlichsten Tonlagen wird gesteigert durch klingelnde Handys und folgende wichtige Telefonate. Und das in einem Lehrerzimmer, das für etwa vierzig Personen ausreicht, zu Spitzenzeiten aber mit an die siebzig Menschen gefüllt ist. Als alter Mann, der etwas länger braucht, bis er vom zweiten Obergeschoss in das Lehrerzimmer gelangt, muss man ab und zu mit einem Stehplatz vorliebnehmen. Was mir persönlich nichts ausmacht, denn auch in der Schalke-Arena habe ich einen Stehplatz, für den ich sogar bezahle. Hier aber stehe ich immerhin kostenlos.

Etwas Weiteres kommt hinzu – ein anderes Verständnis der jungen Kollegen vom Begriff »Arbeitsplatz Schule«: Die Tische sind nicht nur übersät mit Laptops, Tablets und diversen Unterrichtsmaterialien (Kisten mit Stiften, Heftzwecken, Anschauungsmaterial, Papprollen, Klangschalen) und Unterrichtsergebnissen in Form von zumeist großformatigen Pappschildern und Papierrollen, auf denen Schüler in krakeliger Schrift und häufig fehlerhaftem Deutsch ihre Ergebnisse notiert haben, sondern auch mit Getränkeflaschen (viel Einweg-Leergut dabei), Süßigkeiten, Gebäck, pädagogischen Rucksäcken oder wahlweise didaktischen Rollkoffern.

Getoppt wird das Ganze durch den Duft von Fertigsuppen oder anderen in einer Mikrowelle aufgewärmten Gerichten, die der Stärkung dienen und neue Energie geben.

Kurz und gut: Einigen älteren Kolleginnen und Kollegen, die gelegentlich der Ruhe bedürfen, ging das ziemlich auf die Nerven (im wahrsten Sinne des Wortes), und so kam in dieser kleinen Gruppe die Idee auf, aus dem Lehrerzimmer zu weichen und ein nur selten genutztes Zimmer im ersten Obergeschoss der Schule als Rückzugsraum in Beschlag zu nehmen.

So weit – so gut.

Ein älterer Kollege der Biologie-Fachschaft stellte eine Kaffeemaschine zur Verfügung, die wir allerdings auf Anordnung des Sicherheitsbeauftragten (den gibt es wirklich!) wegen der möglichen Brandgefahr alsbald wieder entfernen mussten. Um zu signalisieren, vom wem dieser Raum benutzt werden sollte, hängte ich an die Tür einen Zettel im Format DIN A4 mit den Informationen:

Jeder Mensch in unseren Breitengraden hat Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Erinnerungen an prägende Ereignisse, Mitschüler und vor allem Lehrer!

Bernd Matzkowskis Blick ist in mehrfacher Hinsicht fokussiert: Er geht kaum auf unser Schulsystem ein und nur am Rande auf Veränderungen in der Schülerschaft, dafür aber umso mehr auf die stille Revolution, die sich an unseren Schulen ereignet und sie verändert hat. Er stützt sich auf Erinnerungen eines Gymnasiallehrers, dessen Entscheidung für das Lehramt auch etwas mit dem Aufbruch der 1970er-Jahre zu tun hatte.

Sein Credo: Lehrer brauchen nicht viel, um in diesem wunderbaren Beruf Erfüllung zu finden: neben fachlicher, pädagogischer und methodischer Kompetenz nur Enthusiasmus, Mut, Offenheit und vor allem: Zeit. Schüler hingegen sollten Engagement und Leistungswillen mitbringen, vor allem aber: Geduld mit ihren Lehrern!

Der Autor

Bernd Matzkowski war bis Sommer 2013 Lehrer für Deutsch und Sozialwissenschaften am Heisenberg-Gymnasium in Gladbeck und ist Autor zahlreicher Publikationen zur deutschsprachigen Literatur. Er hat über 60 Theaterstücke mit Schülerinnen und Schülern inszeniert und Libretti und Texte für Theater und Opernhäuser geschrieben. »... shima, mon amour« erhielt 2012 den Sonderpreis des Umweltpreises der Stadt Gladbeck.

ISBN: 978-3-525-70156-0



9 783525 701560

www.v-r.de