Friedrich Thiemann (1985). Schulszenen: Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Die inszenierte Täuschung

Als Herrschaftssystem baut die Schul-Lehre nicht auf der Zustimmung der Schüler. Zu wenig Sinn kann sie beschaffen. Zustimmung zur Lehre geben die Schüler nur selten. Normal ist, daß sie ihre Zustimmung vortäuschen.

Die gewaltförmige Einsetzung der Lehr-Herrschaft bringt ein großes Szenarium der Täuschung hervor.

Elementare menschliche Mitteilungsformen – das Lachen, das Aufzeigen, das Fragen, der Ausruf – sind instrumentalisiert worden. Was sie in nicht-entfremdeten Kommunikationssituationen zum Ausdruck bringen, ist im Schulzusammenhang außer Kraft gesetzt, wird zur inszenierten Täuschung, deren Echtheit so beeindrukkend ist, daß nicht nur die Lehrer, sondern auch die Mitschüler daran glauben.

Schüler lachen im Schulunterricht nicht selten, doch selten drückt sich darin anteilnehmende Freude aus.

Brigitte: ... Der Lehrer schaut flüchtig in sein Zensurenbuch und ruft einen Schüler auf: »Meyer, nach vorne kommen!« Der Schüler kommt lächelnd nach vorne. Der Lehrer stellt eine Frage. Die Antwort reicht anscheinend nicht aus. Darauf der Lehrer: »Wohl wieder mal zu viel Blödsinn im Kopf, was?« Eine zweite Frage folgt. Der Schüler kann nicht sofort antworten. Der Lehrer: »Na, wer sagt's denn, schon wieder ist nichts da in deinem Spatzengehirn. Sechs, setzen!« Die Klasse fällt in ein lautes Gelächter, als der Lehrer »Spatzengehirn« sagt ...

Jeder ist von vernichtenden Urteilen bedroht; jeder kann im nächsten Augenblick degradiert, verworfen werden. Weil andererseits niemand den Klassenraum verlassen kann, um der Permanenz der Vernichtungsdrohung zu entgehen, ergreifen alle die Flucht nach vorn, suchen Rettung in einer Art Huldigung des Aggressors. Das Gelächter möge ihn versöhnlich stimmen. In ihm soll sich unterwürfige Loyalität, bedingungslose Akzeptanz mitteilen. Der im Gelächter sich darstellende Unterwerfungsgestus, Signal für den Aggressor, von seinen Schlägen abzulassen, ist dessen zentrale Botschaft. Sie wird freilich im Ernstfall von dem in solcher Situation Geschlagenen so nicht verstanden. Das Gelächter vermag er nicht als Unterwerfungsgestus zu entziffern, sondern als die Verletzungen des Lehrers noch verdoppelnde, sie bestätigende Angriffe der Mitschüler.

Thomas erfährt täglich und systematisch Verletzungen:

. . . Frau M., die Lateinlehrerin, ließ zu Beginn des Unterrichts fast immer alle Schüler aufstehen. Dann stellte sie Fragen nach Vokabeln. Wer sich zuerst meldete und die Frage richtig beantwortete, durfte sich setzen. Die Prozedur wurde solange durchgehalten, bis alle saßen. Wer die Frage jedoch falsch beantwortete, mußte sich auf den Stuhl stellen und mindestens zwei Fragen richtig beantworten, bevor er sich wieder setzen durfte. Waren seine Antworten falsch, hatte er sich auf den Tisch zu stellen.

Thomas stand in fast jeder Unterrichtsstunde auf dem Tisch. Jedesmal brachen alle, Frau M. und die Mitschüler, in Gelächter aus.

Er fühlte sich gedemütigt und lächerlich gemacht. Lieber wäre er manchmal tot gewesen . . .

Das regelmäßig einsetzende Gelächter seiner Mitschüler dekodiert Thomas nicht und auch nicht die darin versteckte, verzweifelte Botschaft. Woher auch? Es trifft ihn ärger noch als die Verletzungen der Lehrerin: »Das Schlimmste war, daß die Mitschüler auch immer auf der Seite der Lehrerin waren, ihre Witze über mich machten, ihren Spaß hatten, anstatt mir wenigstens gefühlsmäßig zu zeigen, daß sie zu mir hielten.«

Im Lachen erfährt Thomas sich in der Isolation: von den Mitschülern aufgegeben, die sich scheinbar auf die andere Seite, die des Verletzers, geschlagen haben, mit ihm paktieren. Ihr Beifall stärkt den Verletzer, wirft zugleich Thomas noch ein Stück tiefer. Der Pseudo-Charakter dieses Beifalls ist in solcher Situation für Thomas nicht begreifbar. Er ist hilflos ausgeliefert.

Das Lachen in der Schule, willfährig, hämisch manchmal, frech, wendet sich freilich immer gegen die Lacher selbst. Sie haben ihr eigenes Lachen gehört und die Angst verallgemeinert, in prekärer Situation selbst ausgelacht zu werden. Die Angst davor, nicht das Rechte zu treffen, Falsches zu sagen, in kontrollierter Situation abzuweichen von dem, was alle tun; die Standards von Normalität nicht teilen zu können. Die Angst ist tief in die Körper eingedrungen, vermittelt über das öffentliche Gelächter, und macht sich bemerkbar im Zittern der Stimme, in schweißnassen Achselhöhlen, wenn einer sich öffentlich mitteilen will. Noch lange Zeit später werden die Lacher von ihrem Gelächter eingeholt.

Im Gelächter teilen die Schüler unüberhörbar, aufdringlich mit, wie sie wahrgenommen werden möchten und umgekehrt: wie sie den Lehrer wahrnehmen. Mitteilungsformen können auf einer Skala der Aufdringlichkeit eingetragen werden, an deren einem Ende das lauthalse Gelächter steht. Am anderen Ende sind Versuche lokalisierbar, sich unhörbar, unsichtbar zu machen. Das Untertauchen, Sich-Verstecken in einer erzwungenen öffentlichen Situation ist kein einfacher Akt. Am Erfolg bilden sich Rezepte aus. Gabriele kann ihre Hausaufgaben in einiger Regelmäßigkeitentweder nur unvollständig oder flüchtig-fehlerhaft präsentieren. Die Kontrollen am Anfang der Schulstunden gelingt' es zu unterlaufen. Sie befaßt sich unter den prüfenden Blicken des Lehrers, ihren Körper in Duckhaltung, scheinbar äußerst nachdenklich und konzentriert mit dem Schulheft:

... Mathematikunterricht im 6. Schuljahr bei Herrn K. Zu dieser Zeit war sie von ständiger Unlust geplagt, die Hausaufgaben zu machen. Entweder hat sie sie spätabends gemacht oder frühmorgens und meistens unvollständig. Das mußte sie möglichst gekonnt verdecken, um keine schlechte Note zu bekommen. Sie saß am Anfang der Unterrichtsstunde geduckt auf dem Stuhl, schaute auf ihr Heft, um nicht dranzukommen. Manchmal hatte sie Pech. Herr K. bemerkte, daß sie die letzten Aufgaben nicht zu Hause gerechnet hatte. Er ließ sie nach vorn, zum Pult kommen, um das Heft zu kontrollieren. Angstvoll stand sie neben ihm ...

Der unter den Aufsichtsblicken sich hinduckende Körper. Da ist zuerst ein elementarer Impuls in gefährlicher Situation: sich verbergen, den Körper verbergen, ihn aus dem Blickfeld herausnehmen; ihn klein machen und, soweit das geht, hinter Blickbarrieren verstecken. Im Gelände, bei bedrohlichen Vorgängen, ist das relativ einfach. Sträucher, Bäume, Mulden, Erhebungen bieten Möglichkeiten. In öffentlich kontrollierter Situation ist das schwierig. Es bleiben Versuche, den Körper zusammenzuziehen, ihn hinter dem Rücken der Vorderleute klein zu machen.

Gabi: »Die Tür des Physikraums öffnet sich und Herr M. tritt ein. Sofort dämpft sich das Stimmengewirr im Raum. Nachdem uns Herr M. begrüßt hat, packt er seine Aktentasche aus; ein dicker Aktenordner, der altvergilbte Zettel mit Stundenvorbereitungen enthält, kommt

zum Vorschein. Mit seinem roten Buntstift bewaffnet, geht er nun durch die Reihen, und jeder hat brav sein Heft aufzuschlagen, in denen fein säuberlich, mit Tintenfüller geschrieben, die Hausaufgaben stehen; gewichtig setzt er einen Haken darunter.

Mehr oder weniger zufrieden schreitet er zurück zu seinem Pult und greift nach dem Lehrerkalender. Herr M.: ›Na, wer kann uns denn heute etwas erzählen?‹ Dabei geht er leise die Namensliste durch. In der Klasse ist es jetzt mucksmäuschenstill geworden, jeder versucht, sich möglichst hinter seinem Vordermann zu verstecken. Auch mein Herz pocht erregt, da ist es schon passiert. Herr M.: ›Iber, Gabi, komm Du doch mal nach vorne!‹

Ich stehe auf, meine Knie zittern, Gedanken rasen an mir vorbei. Hoffentlich kommt der Stoff der letzten Stunde dran ...«

Körperliches Wegtauchen, Impuls, der aus der Schutzlosigkeit in bedrohlicher Umgebung entsteht, wird verbunden mit scheinbar konzentrierter Beschäftigung. Das Wegtauchen verbindet sich mit Tarnungsversuchen. Daß der Lehrer für den Fall der Entdeckung, mit dem ja leicht zu rechnen ist, das Wegtauchen als Flucht nicht interpretiere, sondern gerade als besonders intensive Art der Teilnahme; daß er ablasse in dem Eindruck, ein wohlpräpariertes, kein schlagbares Opfer zu finden.

Als Tarnmanöver erscheinen andere, in der Skala der Aufdringlichkeit zwischen den beiden Außenpolen eintragbare Mitteilungsformen.

Vorgetäuscht wird die Sicherheit in der Verfügung über das Nachgefragte, das zu prüfende Wissen.

Sabine wird aufgerufen, die Mitschüler atmen auf; auch Birgit. Doch begleitet sie die Szene nicht im Schweigen. Sie hebt, wie andere, den Finger und schnippt, während Sabine nachdenkt, die Antwort auf die gestellte Frage nicht gleich findet. »Jeder mußte doch aufzeigen, um zu demonstrieren, wieviel er wußte. Klar, daß jeder verdächtig war, der nicht aufzeigte. Wir setzten uns ins Licht der Wissenden, um der Prüfung zu entgehen . . .«

Die schnippenden Finger treiben, wie das hämische Gelächter, Sabine in eine Lage, die Jules Henry als Alptraum beschrieben hat. Sabine findet unter dem auf ihr lastenden Situationsdruck keine Antwort. Brigitte wird aufgerufen und antwortet an ihrer Stelle, und die anderen dokumentieren durch Ausrufe, daß sie selber alles genauso gewußt hätten. Diese »na, endlich« . . . »hat ja lange genug gedauert« . . . »na, also« . . . begleitet vom Gestus der Bescheidwisser, richten sich an den Lehrer, doch erreichen sie Sabine und verletzen ihre schon angeschlagene Identität noch tiefer. Sie hat, in der Paraphrase Henrys, einen gesellschaftlich notwendigen Alptraum sich angeeignet. Wer gesellschaftlich erfolgreich sein will, muß lernen, vom Scheitern zu träumen . . .

Schnipsen, theatralischer Gestus, Ausrufen, Gelächter sind die Formen einer expressiven Selbstpräsentation, in der die Schüler den Lehrern ein scheinhaftes Bild ihres Ich entwerfen. Die Aufdringlichkeit der Zurschaustellung von Wohlgeratenheit, von blinder Akzeptierung geltender Schulstandards über das Schüler-Ich ist das raffinierte Instrumentarium der Täuschung. Die Aufdringlichkeit der Präsentation soll zugleich von dem dahinter sich verbergenden Ich ablenken, das gepeinigt ist von der Angst zu versagen, von der Angst, in öffentlicher Situation vernichtet, getreten zu werden. Es ist die Aufdringlichkeit, die Lautstärke der Selbstpräsentation nur die andere Spielart jener Versuche, sich zu verstecken, sich unhörbar, unsichtbar zu machen.

Die Formen der täuschenden Selbstpräsentation wie auch die der Selbstauflösung sind in der Schülerschaft

kollektiv gewußte Handlungsformen, sind Teil ihres gemeinsamen Alltagswissens – und sie werden kollektiv inszeniert. Sie sind jedoch keine solidarischen Handlungsformen. Das Gegenteil ist der Fall, da ihre erfolgreiche Anwendung gerade die Entblößung der anderen zur operativen Voraussetzung hat. Dies jedenfalls gilt für die offensiveren Formen der Selbstpräsentation. Weil jeder für seine gelungene Selbstinszenierung das Scheitern der anderen, nur nicht sein eigenes, herbeiwünschen muß, treibt das Szenarium der Täuschung zugleich alle in die Vereinzelung. Niemand weiß genau, wann und mit welcher Vehemenz er von den anderen zum Opfer gemacht wird. Ungewißheiten dieser Art führen kaum zu solidarischen Akten.

Es gibt Ausnahmen, in denen die Schüler über der Produktion einer Täuschung zusammenkommen, bestimmt von dem gemeinsamen Wunsch, den Schulunterricht, wenigstens vorübergehend, außer Kraft zu setzen.

Das Szenarium konstituiert sich in diesem Fall nicht auf der Ebene der körpergebundenen Mitteilungen, vielmehr sprachlich.

Zentrales Element schulischer Gesprächsstruktur ist die Frage. Zwar bestimmen Fragen auch Alltagsgespräche; doch der Unterschied liegt im Verwendungssinn der Fragen. Den in Alltagsgesprächen Fragenden wird unterstellt, daß sie neugierig sind, Informationen einholen wollen, in Erfahrung bringen wollen, was sie noch nicht wissen. Sonst wäre ihr Fragen sinnlos. Eben diese Unterstellung ist im Schulzusammenhang aufgelöst. Die Gesprächsstrukturen erhalten ihre eigentümliche, schulförmige Starrheit durch den Sachverhalt, daß das Wechselspiel von Fragen und Antworten aufgehoben ist. Fast irreversibel nämlich bleibt das Fragen wie das Antworten an die Schulposition der Gesprächsteilnehmer gebunden.

Nur Lehrer stellen Fragen, Schüler kaum. Der alltagspraktische Sinn des Fragens verkehrt sich. Gefragt wird im Schulunterricht von jenen, die die Antworten schon wissen. Das Fragen erhält andere Funktionen: die der Kontrolle, der Überwachung von Lernprozessen. Der Funktion entspricht die Monopolisierung des Fragens als einer ausschließlichen Lehrtätigkeit. In diesem Zusammenhang wird neugieriges Fragen zur Rarität. Solches Fragen, nicht das kontrollierende, das neugierige, ist Schülern erlaubt – es ist sogar geboten. Doch die neugierigen Fragen sind lange schon erstickt. Es dominieren die kontrollierenden, die Lehrerfragen.

In der Verkleidungsform neugieriger Fragen tauchen jedoch manchmal Fragen von Schülern im Schulunterricht auf. Ihre Funktion ist, den Schulunterricht für begrenzte Zeit außer Kraft zu setzen oder doch ihn vorzeitig zum Ende zu bringen. Es sind listige Versuche im Kampf um die Reduzierung zermürbender Lernzeit, hervorgebracht in kollektiv-solidarischer Tat.

Vernichtungsgefahr bestimmt als Permanenz die Alltagserfahrung der Schüler. Sie droht selbst noch in den letzten Minuten. Erst das Klingelzeichen hebt sie auf.

Birgit erinnert sich an Fragen, die gegen Ende der Schulstunden gestellt wurden. Systematisch fast. In Jahren entwickelt sie mit ihren Nachbarn zusammen eine Technik des Fragens, der beinah alle ihre Lehrer erliegen.

Warum die Täuschung gelingt? Überzeugend muß die Selbstinszenierung wohl sein. Thematisches Interesse bestimmt beim Fragen den Ausdruck der Gesichter. Grübelnd gefaltete Stirn. Nachdenklich auf die Hand gestützter Kopf. Neugierig leuchtende Augen.

Im Laufe der Schulzeit perfektioniert sich die Technik. Und auch eine Art Sensibilität dafür, zu welchem Zeitpunkt, an welchem Thema und in welchen Dosierungen Schülerfragen besonders erfolgreich gestellt werden können.

Die Verbindung von situativem Gespür und Inszenierungstechnik bringt den Unterricht zu Fall. Hier und da. Die Struktur des Lehrgesprächs, die ihn sonst dominiert, das rituelle Hin und Her von kontrollierenden Lehrerfragen und Antworten der Schüler, wird aufgelöst und erscheint in der Verkehrung. Suspension der Vernichtungsgefahr. Auf Zeit.

Wenn wir den Schulunterricht als Szenarium der Täuschung erklären wollen, als Kommunikationsort, an dem sich Menschen systematisch in rollenhafter Selbstinszenierung begegnen, haben wir uns die folgende Ausgangslage vor Augen zu bringen:

Obwohl die Schule prinzipiell über eine unerschöpfliche Menge symbolischer Belohnungen verfügt, muß sie, um ihre gesellschaftliche Funktion der Auslese zu erfüllen, diese Belohnungen begrenzen. Sie muß so tun, als stünde nur eine begrenzte Anzahl davon zur Verfügung. Dies wird erreicht, indem Schülern ein & zugewiesen wird. Das verknappt die schulischen Belohnungen künstlich, und der entbrennende Kampf um die knappen Mittel richtet die Schulkiasse untergründig als Konkurrenzfeld ein. Weil die Verteilung der Schüler auf der Rangskala immer notwendig Versager erzeugt, entsteht die merkwürdige Situation, daß zwar jeder in einer Gruppe lernt, er seine Leistungen jedoch individuell und gegen die Lerngruppe produziert. Im Run auf gute Plätze beginnen Lernende sich selbst zu verwerten, d.h. Eigenschaften, Anteile ihrer selbst, von sich abzutrennen und sie für den Kampf um Rangplätze zu instrumentalisieren.

»Lernende sind, um soziale Anerkennung zu erreichen, auf ihre Selbstverwertung angewiesen. Die Instrumentalisierung ihrer Eigenschaften bildet die Grundlage des Zusammenhandelns. Ein Moment existentieller Bedrohung ist, daß die verdinglichten Eigenschaften gegen die Konkurrenten, die sie genauso realisieren wollen, durchgesetzt werden müssen. Dies erzeugt Angst, daß die Verwertung nicht gelingt, die erhoffte soziale Anerkennung nicht erfolgt. Die Angst sich zu realisieren, dürfte ein wesentlicher Bestandteil schulförmiger Zwischenmenschlichkeit sein.«[17]

Weil Schüler sich in verdinglichten Eigenschaften begegnen und nicht als Personen, erleben sie die anderen als anonyme Macht, von der ihr persönliches Schicksal abhängt; denn sie haben es in der Hand, ob die Verwertung von Eigenschaften gelingt. Wenn sie die Gegenwerte für meine verdinglichten Eigenschaften verweigern, bin ich sozial vernichtet. Von ihrem Urteil hängt meine Existenz ab. Jenen gegenüber bin ich in einer ständigen Bewährungsprobe. Sie zu bestehen, werden die positiv bewerteten Eigenschaften unterstrichen, die negativen versteckt und aus dem sozialen Kommunikationsprozeß ausgeklammert. Die Exkommunikation eines Teils des eigenen Selbst bildet Grundlage und Bedingung der durch die Schule modellierten Zwischenmenschlichkeit. Wer diese Bedingungen nicht einhält, wird als Außenseiter, als Spinner oder Psychotiker aus der Gemeinschaft der schul-Lerner exkommuniziert. Indem alle Teilnehmer miteinander derart kommunizieren, daß sie einen Teil ihrer Selbst exkommunizieren, schreiben sie ein entfremdetes Kommunikationsprinzip fort, das sie wechselseitig zur Exkommunikation zwingt. Man kommuniziert miteinander, indem man sich selbst und die anderen exkommuniziert. Dies verleiht der institutionellen Zwischenmenschlichkeit ihre typische Doppelbödigkeit: Wechselseitige Sympathieversicherungen, Höflichkeitsfor-

meln und freundliche Minen halten her, um die Doppelbödigkeit selbst zu überspielen. Man lacht, auch wenn einem nicht danach zumute ist, redet über ein Thema, das einen eigentlich nicht interessiert, bestätigt Ansichten, auch wenn man andere hat. In dem Bestreben, an den Verteilerkreis schulischer Belohnungen angeschlossen zu bleiben, müssen Schüler danach trachten, ihre Fähigkeiten über die der anderen zu stellen. Zu arbeiten ist mit Gewinnertricks, Täuschungsmanövern. Verstellungstaktiken und Entwertungsstrategien.

»Gezwungen, mehr und anders zu erscheinen als wir sind, verwandeln wir uns in einen Krämerladen verwertbarer Masken, degradieren uns zu Regisseuren eines bornierten Inventars an Imponier- und Verstellungstechniken, müssen zugleich aber allerlei Vorbeugemaßnahmen und Alibis erfinden, um den Schein aufrechtzuerhalten und uns nicht als Hasardeure, Lügner oder rücksichtslose Egoisten zu demaskieren . . .«[18]

Der Zwang zum Mißtrauen gegenüber der inszenierten Rollenhaftigkeit des Handelns, der in den Lehr-Lern-Prozeß hineingetragen wird, bewirkt sozusagen eine endlose Spirale, in der die Erfindung immer neuer Inszenierungsformen des Selbst zur täglichen Hauptaufgabe wird.