

Karin Priem

Die Macht der Verhältnisse.

Fiktion und Beobachtung im aktuellen Schulroman¹

The power of circumstances.

Fiction and observation in the current school novel

Zusammenfassung:

Zwei aktuelle Schulromane aus Frankreich und Deutschland sind Gegenstand dieses Beitrags. Die Romane wurden ausgewählt, weil sie über nationale Grenzziehungen hinweg eine hohe Parallelität der Handlung und nahezu übereinstimmende Problematisierung von Schule als Machtbehälter aufweisen. Analyseinstrument ist Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt, welche hier vor allem auf die Komplizenschaft der Erwachsenen mit den immer subtiler werdenden und inzwischen unsichtbaren Macht- und Unterwerfungsmechanismen von Schule aufmerksam macht. Bei der Analyse der beiden Romanhandlungen wird maßgeblich die These vertreten, dass in den dort vorgelegten literarischen Reflexionen von Schule vor allem ein bisher kaum beachteter Aspekt ins Zentrum gerückt wurde: Der Essentialismus realitätsbezogener Autoritäten als Auslöser jugendlicher Gewalt durch Desillusionierung.

Schlagworte: Schule, Frankreich, Desillusionierung, Essentialismus, paradoxe Struktur (von Schule), jugendliche Gewalt

Abstract:

The paper focuses on two topical novels, from France and Germany, on life in school. The novels were chosen because of the high cross-national parallelism in their ways of conducting plots and of problematizing school as a closed sphere of power. Bourdieu's theory of symbolic violence is primarily used as an analytical tool for highlighting adults' complicity with the increasingly subtle, and ultimately invisible, mechanisms of power and repression that characterize school. In analyzing the plots of both novels, the main argument is that these literary reflections on school emphasize an aspect which, as yet, has been rarely addressed: the reality-geared essentialism of authorities, which brings about disillusionment and, as a result, juvenile violence.

Keywords: School, France, disillusionment, essentialism, paradoxical structure (of school), juvenile violence

Zwei zeitgenössische Schulromane stehen im Mittelpunkt: Chrisophe Dufossé: „Letzte Stunde“ (dt. 2003) und Norbert Niemann: „Schule der Gewalt“ (2001). Sie gehören fraglos nicht der leichten Unterhaltung an. Ein Lächeln, das man angesichts der Schrullen des Schullebens in Kästners Roman „Das fliegende

Klassenzimmer“ noch aufbringt, friert bei ihrer Lektüre unwillkürlich ein. Denn die Protagonisten der hier ausgewählten literarischen Beispiele von Schule sind zum Scheitern verurteilte Figuren in düsteren Szenarien. Es ist ein Geflecht undurchsichtiger, ja sogar bizarrer schulischer, beruflicher und persönlicher Bedingungen, denen sie unterliegen. Die Macht der Verhältnisse hat katastrophale Formen angenommen – unter diesem Vorzeichen wird Schule in den Romanen beobachtet, ad absurdum geführt und entlarvt. Schule erscheint als riskantes Unternehmen, dessen alltägliche Routinen einer nur schwer fassbaren Bedrohung ausgeliefert sind.

1. Begründung der Auswahl: die Parallelität der Handlung und übereinstimmende Problemdefinition

Die Romanhandlungen haben eine fast filmische Dramaturgie sowie auffallend viele inhaltliche Parallelen, obwohl sie in unterschiedlichen Ländern (Frankreich und Deutschland) verfasst wurden. Die Gemeinsamkeiten lassen sich auf wenige zentrale Aspekte reduzieren, weisen über nationale Grenzziehungen hinaus und sind, so gesehen, keineswegs zufällig: Beide Ich-Erzähler beschreiben ihre soziale und emotionale Belastung im Lehrberuf. Hier wie dort wird die Situation in den Klassenzimmern als von Anpassung und routinierter Langleweiligkeit beherrscht geschildert. Gleichzeitig allerdings liegen unter dieser glatten Oberfläche rätselhafte und unheimliche Drohungen verborgen, ein explosives Stimmungsgemisch, das sich einer direkten Beobachtung und exakten Analyse durch die beiden Lehrpersonen entzieht. Während sich die Kolleginnen und Kollegen dieser Situation weitgehend verschließen, ist den beiden Ich-Erzählern ein Leugnen dieses Zustandes nicht mehr länger möglich. Schule entwickelt sich vor ihren Augen mehr und mehr zu einer unheimlichen Veranstaltung, deren labiles Gleichgewicht alltäglicher Verrichtungen und Regelwerke jederzeit aus den Fugen geraten kann. Mehr und mehr kommen beide Erzähler zu der Überzeugung, dass die Schülerinnen und Schüler hinter dieser dünnen und glatten Oberfläche ein für sie uneinsehbares Eigenleben führen, das sie als Lehrpersonen nervös macht, ja sie Katastrophales erahnen lässt und in Angst versetzt. Beide Lehrer verfolgen und beobachten daher fast zwanghaft ihre Schüler, fühlen sich aber auch umgekehrt von diesen beobachtet und verfolgt. Maßgeblich zwei Realitäten scheinen dabei in immer schärfere Konkurrenz zu einander zu treten: die der Lehrer, die ihren Machtverlust mit Allgegenwart bekämpfen wollen und jene der Schüler, die als Gegenwelt immer mächtiger wird und sich durch unbekannte Netzwerke immer weiter ausdehnt.

Und eine weitere Parallele ist auffallend: In beiden Romanen findet die Eskalation nicht im Schulgebäude selbst, also dem alltäglichen zentralen Ort, sondern während eines Schulausflugs und damit relativ außerhalb der üblichen Macht der Verhältnisse statt. Trotz der außerschulischen Eskalation, leisten beide Romane eine literarische Analyse der Institution „Schule“ und der dort wirksamen Machtstrukturen, denen sich Lehrpersonal und Schüler ohnmächtig ausgeliefert sehen. Insofern ist es naheliegend, diese literarischen Analysen von

Schule mit Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt zu kontrastieren. Zuvor allerdings folgt im Anschluss eine Skizzierung der Romanhandlungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.

2. Pädagogischen Lektüre der beiden Romane und Dramaturgie der Handlung

Der Roman „Letzte Stunde“ von Christophe Dufossé erschien im Jahre 2003 in deutscher Übersetzung. Dort springt der 25-jährige Referendar eines „Collège“ in einer französischen Provinzstadt am Montag, den 20. Februar 1995 gegen 13.30 Uhr aus dem Fenster eines Klassenzimmers und stirbt um 17.00 Uhr desselben Tages in der Notaufnahme eines Krankenhauses. Ohne Absprache, so wird dem Leser mitgeteilt, reagiert das Kollegium auf den Selbstmord einvernehmlich mit Leugnung und Immunisierung gegen diese schockierende Realität.

Ich-Erzähler der nun folgenden Ereignisse ist Pierre Hoffmann, 32 Jahre alt, unverheiratet und der vom Direktor bestimmte, einsam und zurückgezogen lebende Nachfolger des Selbstmörders in der Klasse 7f. Nach der Beerdigung seines Vorgängers wird Hoffmann von einer Schülerin aufgefordert, den Auftrag des Direktors abzulehnen, die 7f nach den Ferien zu übernehmen. Damit verbunden war die Warnung, dass die Klasse ihn sonst „zerstören“ würde, und zwar genau dann, wenn er Vertrauen gefasst hätte. Während der Ferien bekommt Hoffmann ein Paket ohne Absender. Darin befindet sich ein dick in Watte eingepacktes und mit Aluminiumfolie umwickeltes ekelerregend stinkendes Stoffhäffchen, dessen Inneres mit einer klebrigen Masse voller Würmer gefüllt ist. (S. 127) Zusätzlich erhält Hoffmann anonyme Anrufe. Er bekommt Angst und erfährt, dass eine frühere Lehrerin der Klasse vor Jahren ebenfalls Selbstmord begangen hat. Ihr Kind war, Erzählungen zufolge, kurz danach tot in einem Bunker an der Küste der Normandie aufgefunden worden. Ein Ort, der im Verlauf der Geschichte noch eine Rolle spielen wird.

Hoffmann macht die Beobachtung, dass die Kinder der 7f, 13 Jungen und 11 Mädchen, offenbar auf unerklärliche Weise seit der Grundschule unzertrennlich sind. Er beschreibt die Klasse als „ein nicht zu beschreibendes Empfindungsfeld“ (S. 60) und vergleicht sie mit einer „disziplinierte[n] Herde“ (S. 62). Gleichwohl aber, so erfährt man, herrsche im Klassenzimmer eine bedrohliche Atmosphäre: Die 7f sei „keine Gruppe, sondern eine Bande“ (S. 63), deren beunruhigende Energie für jeden sofort spürbar sei, trotz der Unauffälligkeit und Selbstdisziplin der Klasse. Erst im Nachhinein, so scheint es, findet Hoffmann erklärende Worte für diese mysteriöse Situation:

„Die meisten Kinder ertrugen die Welt, die die Erwachsenen für sie eingerichtet hatten; sie versuchten nach Kräften, sich anzupassen; später reproduzierten sie sie meistens. Wenn man die 7f beobachtete, ahnte man, dass die Schüler nicht die Absicht hatten, diesem Weg zu folgen. Sie hatten etwas Katastrophaleres gewählt, das ich immer noch nicht systematisieren konnte.“ (S. 170)

Im weiteren Verlauf der Handlung wird die Schülerin, die Hoffmann nach der Beerdigung seines Kollegen gewarnt hatte, nachts angegriffen. Eines morgens

kommt sie mit Schnittwunden im Gesicht und Würgemalen am Hals in Begleitung des rechtschaffenen und selbstzufriedenen Rektors in den Unterricht. Der Fall wird ohne Erfolg von der Polizei untersucht. Etwa zur gleichen Zeit verfolgt Hoffmann in der Stadt einige Schüler und wird Beobachter einer seltsamen nächtlichen Szene, bei der eine Videokassette in einem Baum versteckt wird. Hoffmann kann von seinem Beobachtungsposten aus hören, dass diese für „Kids aus einem anderen Collège“ bestimmt sei. Er spürt panische Angst, holt aber die Videokassette trotzdem aus dem Astloch und nimmt sie mit nach Hause. Auf seinem Videorecorder kann er später eine Strandszene mit ausgelassenen Kindern verfolgen. Es handelt sich um die Aufzeichnung eines früheren Klassenausflugs der 7f. Nach einer Weile verharret die Kamera lange bei einem Bildausschnitt, schließlich geht ein Mädchen im Zeitlupentempo auf die Kamera zu, schneidet bedrohliche Grimassen und befiehlt, mit dem Filmen aufzuhören. Das Videoband ist zu Ende. Hoffmanns Kommentar: „Später identifizierte ich diese Verweigerung als die erste einer langen Reihe, das Zeichen zur Eröffnung eines totalen Krieges gegen die Außenwelt“ (S. 194).

Am Ende des Schuljahrs wird auf einer Klassenkonferenz der 7f über eine Fahrt in die Normandie gesprochen. Dieses Vorhaben ist gegen alle geltenden Regeln nur zwischen Eltern und Schulleiter abgesprochen und so nicht auf dem üblichen bürokratischen Weg entschieden worden. Hoffmann wird als einer der beiden Begleiter des Ausflugs bestimmt. Vor dem Abfahrtstermin hält eine Schülerin der 7f ein Referat über das selbstgewählte Thema „Aids und Atomkraft“. Dort ist davon die Rede, dass die Unbeschwertheit der Jugend durch eine unsichtbare Bedrohung des Lebens nicht mehr möglich und die Welt tot sei. Unter den Erwachsenen bestehe eine Art Komplott, dies zu verschweigen.

Je näher der Ausflug heranrückt, desto nervöser werden die beiden Begleitpersonen. Hoffmann wörtlich: „Ich weiß nicht, was sie von uns erwarten, aber sie wollen etwas, da bin ich sicher.“ (S. 284) Während der Fahrt selbst herrscht eine merkwürdige Atmosphäre im Bus. Obwohl es keine greifbaren Anzeichen gibt, liegt etwas in Luft. Hoffmann kommt mit seinen Schülern ins Gespräch und erfährt, dass das Erwachsenenleben für sie grundsätzlich problematisch sei und völlig abstoßend wirke. Die Klassenfahrt endet für die Lehrer und den Busfahrer an einer Autobahnraststätte in der Normandie. Die Schüler schlagen den Busfahrer lebensgefährlich zusammen, kapern den Bus und fahren alleine weiter. Polizei und Ambulanz werden alarmiert. Die beiden Lehrer werden von der Polizei bis zum Felsen von Aval gebracht. An dieser Stelle, so stellt sich heraus, ist der Bus ins Meer gestürzt. Unter den Schülern gibt es keine Überlebenden. Ihre Leichen werden vor den Augen der Lehrer aus dem Meer gezogen und aufgereiht. Der Erzählstrang legt nahe, dass die Schüler ihr Ende geplant haben. Hoffmann, so erfährt man, war lange Zeit nach dem Vorfall sogar „glücklich für die Kinder, denn“ er *„war überzeugt, dass es das war, was sie von Anfang an wollten.“* (S. 342, i. O. kursiv)

Der zweite Roman, um den es in diesem Beitrag geht, wurde von Norbert Niemann verfasst und ist 2001 unter dem Titel „Schule der Gewalt“ erschienen. Ich-Erzähler ist Frank Beck, geschieden, 38 Jahre alt. Er hat eine zwölfjährige Tochter und arbeitet als Lehrer in der Sekundarstufe II. Beck hat die Angewohnheit, Zeitungsausschnitte über Gewalttaten von Jugendlichen zu sammeln. Dazu erstellt er in seiner Freizeit ein Dossier, das er am Computer sorgsam bearbeitet und mit Selbstreflexionen versieht, die an einen imaginären männlichen Gegenspieler gerichtet sind. Beck fügt seiner Datei über Gewalt von Ju-

gendlichen immer wieder neue Elemente hinzu: über Neuseelands „Suicide City“, wo sich Jugendliche in einem „Surferparadies“ (S. 116) reihenweise umbringen, über verprügelte Lehrer in Japan (S. 117), über Kindersoldaten in Afrika (S. 134ff.), über Amokläufe von Schulkindern in den USA (S. 138) usw. Beck sucht in all diesen Realitäts-Schnipseln mit fieberhafter Intensität nach Strukturen und Mustern von Gewalt, doch kaum gefunden, erklärt er sie für pure nachträgliche Applikationen, die etwas Sinnloses zu erklären versuchten. Er wird immer hilfloser, und der Leser erfährt, dass der Erzähler von sich das Bild eines Versagers, eines Menschen hat, der völlig gescheitert ist. Sein Bericht handelt entsprechend von Hilflosigkeit, Verwirrung, Eskalation und Ohnmacht sowie dem Willen, diesen Zustand durch Allgegenwart beherrschbar zu machen.

Die Geschichte des Romans dreht sich vor allem um eine Schüler-Clique, die von Beck unterrichtet wird. Er verliebt sich in eine der Schülerinnen, Nadja, die er schwärmerisch anbetet und die er zunächst zu seinem Rettungsanker machen möchte. Obwohl er ein beliebter Lehrer, ein „Kidsleader“ (S. 155) ist, verfißt Beck als Ich-Erzähler besessen die Überzeugung, dass er keinen Kontakt zu seinen Schülern finde und sie ihm fremd blieben. In einem Gespräch mit Nadja spricht Beck darüber, dass ihn die Kluft zwischen ihm und den Schülern quäle, dass er die „Schnauze voll“ habe und sich dermaßen „den Arsch aufreiß“, dass ihm die „Puste“ dabei ausgehe (S. 81). Immer wieder, so hat es den Anschein, steht er hilflos vor den „seltsam aggressiven Inszenierungen“ der Jugendlichen, die diese mit ihrer Kleidung, ihren gepiercten Körpern, mit Gesten und Gegenständen vor seinen Augen aufführen. Beck verharret dabei in einer Art angespannter Erstarrung. Mit seinen Schülern verbinde ihn nichts als ein „Bündnis des Desinteresses“ (S. 40), aber die damit angedeutete Langeweile im Klassenzimmer täuscht anscheinend. „(...) etwas spitzt sich zu“, stellt Beck fest und fährt fort: „Zwar habe ich nicht die entfernteste Idee was, aber irgend etwas wird da ausgebrütet.“ (S. 31)

Beck knüpft mit Nadja immer engeren Kontakt, doch bleibt die Beziehung platonisch. Nadjas Clique wird im Laufe der Zeit darauf aufmerksam und reagiert eifersüchtig und aggressiv. Beck wird von einem Schüler brutal zusammengeschlagen. Immer mehr Drohbriefe landen in seinem Briefkasten und Nadja wird von ihren Mitschülern mit Vergewaltigung gedroht. Beck versucht sich an einer Verallgemeinerung: Die Jugend, so seine Diagnose, habe weder Perspektiven noch Zukunft, sie werde – ohne es zu merken – beispiellos betrogen, verraten und verkauft und verhalte sich dabei nett, lustig, sorglos und gelangweilt. Die Folge sei, dass Jugendliche die „Wirklichkeit“ nicht mehr entschlüsseln könnten und sich deshalb – wenn ihre Wünsche platzen – beliebige Feindbilder zusammenbasteln, die sie zum Ziel ihrer Aggressionen machen würden. (Vgl. S. 229) Als die Ursachen jugendlicher Gewalt – und fast scheint es als habe er Dufossés „Letzte Stunde“ bereits rezipiert – sah Beck hochgradig moralische und sinnüberfrachtete Wunschwelten an, die sich plötzlich alptraumartig realisieren würden.

Auch „Schule der Gewalt“ endet mit einer Klassenfahrt. Dieses Mal nicht in die Normandie, sondern für fünf Tage nach Leipzig. Die Reise beginnt am 19. April 1999 (S. 266). Während der Busfahrt sind die Schüler ausgelassen und fröhlich. Beck, der die Klasse mit Kollegen begleitet, erwartet zwanghaft eine Zuspitzung der Situation, ein katastrophales, gewaltiges Finale. In ein mitgebrachtes Diktiergerät spricht er den Satz: „ich bin die ideale Zielscheibe für jede Verarschung, jede ungerichtete Wut, ich biete keinen Widerstand. (...) ein einsamer trauriger Deutschlehrer.“ (S. 291) Während er das sagt, umgreift er in der Hosentasche ein

Stilett, das er inzwischen, von den eigenen Gewaltphantasien eingeholt, als Waffe zu seinem eigenen Schutz mit sich führt. Während des Ausflugs fühlt sich Beck ständig belauert. Umgekehrt beschattet aber auch er die Schüler auf Schritt und Tritt. Diese nennen ihn „Wichser“, „Schwein“, lassen ihn stolpern, verpassen ihm Fausthiebe, rempeln, spucken und pöbeln ihn an. Beck folgert daraus: „Ich bin das Medium, durch das die Realität sich offenbart, die sonst nie an die Oberfläche dringt. (...) Ich sage, prügelt auf mich ein.“ (S. 301) Die Kollegen heucheln Arglosigkeit und haben Angst (S. 305). Das Buch endet mit einer nächtlichen Szene, in der Beck in der Innenstadt Leipzigs eine bewusste Konfrontation mit den Jugendlichen sucht. Dabei stellt er sich vor, wie Nadja von ihrer Clique misshandelt und geschlagen wird, zögert dann, weil er seinen eigenen Imaginationen plötzlich misstraut, geht schließlich aber doch auf seine Schüler zu und lässt währenddessen sein Messer aufschnappen. Der Roman ist zu Ende.

3. Schule als Institution symbolischer Gewalt: die problemerschließende Funktion von Fiktion

Hier soll es um die Frage gehen, wie die spezifische Qualität dieser Romane, also die Art und Weise, wie dort Emotionen atmosphärisch eingefangen werden, mit ausgewählten Aspekten von Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt in Verbindung gebracht werden kann. Denn vor allem durch diese Verknüpfung mit einer kultursoziologischen Position kommt die erschließende Funktion dieser literarischen Texte für erziehungswissenschaftliche Reflexion deutlich zum Ausdruck. Beide Romane basieren im wesentlichen auf der fiktiven Erweiterung bzw. Fortentwicklung der Beobachtung sozialer Realität, die durch Überzeichnungen umso deutlicher hervortritt.

Bourdieu (2005, S. 71f.) beschreibt symbolische Gewalt als Resultat einer langwierigen und andauernden „Einprägungs- und Inkorporierungsarbeit“. „Diese Arbeit“, so Bourdieu, „ist umso wirksamer, als sie im wesentlichen auf unsichtbare und heimtückische Weise vonstatten geht, durch das unmerkliche Vertrautwerden mit einer symbolisch strukturierten physischen Welt und die frühzeitig und fortwährende Erfahrung von Interaktionen, die von Strukturen der Herrschaft geprägt sind.“ Die Beherrschten tragen so unwissentlich und unwillentlich selbst dazu bei, Herrschaft zu etablieren. Sie tun es, indem sie „stillschweigenden und unmerklichen Weisungen“ (ebd., S. 101) was üblich ist, was erwartet wird und was zu tun ist Folge leisten. Die damit verbundenen Anerkennungsakte können, so wird es von Bourdieu in „Die männliche Herrschaft“ beschrieben, die Gestalt von unwillkürlichen „körperlichen Emotionen“ annehmen: „Scham, Erniedrigung, Schüchternheit, Beklemmung, Ängstlichkeit, aber auch Zorn und ohnmächtige Wut“ (ebd., S. 72). Greifen die Diskriminierten und Erniedrigten aus diesen Gründen zur Gegenwehr in Form eines Ekklats oder einer Eskalation, wird dies lediglich „als grundloser oder hysterischer Ausbruch“ (ebd., S. 105) gewertet. Auch schulische Disziplinprobleme können auf diese Art und Weise abgetan werden. Dieses Abtun ist eine Geste der Macht.

Bourdieu hat Machtgesten am Beispiel der väterlichen bzw. männlichen Herrschaft in der Familie analysiert. Dabei präpariert er unter anderem deren

Hilflosigkeit heraus. Angeregt wurde er dazu von einem literarischen Text – Virginia Woolfs Roman „Zum Leuchtturm“. Dort wird beschrieben, wie ein Vater seinem Sohn mit einer kurzen nüchternen Bemerkung über die Wetterlage, die Vorfreude auf einen Ausflug gründlich austreibt und verdirbt. Der Vater tritt als realitätsbezogene Autorität auf, die alle Regelwerke – auch die des Wetters – kennt und damit jeglichen Elan sowie jegliche positive Erwartung des Sohnes zerstören kann. Die ohnmächtige Wut, die viele Söhne angesichts ihrer Väter ergreift, wird daher in den Augen Bourdieus gerade nicht durch deren Macht, sondern durch Schwäche, genauer, durch ihr Gemeinmachen und ihre Komplizenschaft mit den Mechanismen der Unterwerfung bzw. der Verabsolutierung der vorgefundenen Macht der Verhältnisse, ausgelöst. Bourdieu nennt dies die „Schwäche der Willfähigkeit“ (ebd., S. 127), die von der Jugend als brutale und triumphale Desillusionierung erfahren werde. Die Unterlegenen aber, so zeigt es Bourdieu am Beispiel der Frauen, durchschauen diese Inszenierungen, sind aber gleichzeitig gezwungen „ihren Scharfblick zu verbergen“ (ebd., S. 136), indem sie die Mächtigen (auch aus Gründen emotionaler Verbundenheit) in ihrer Würde unterstützen und nicht der Lächerlichkeit preisgeben. Um diesen Kreislauf zu unterbinden empfiehlt Bourdieu, den gerade eben angesprochenen Scharfblick zu aktivieren, um die Strategien und Strukturen der symbolischen Gewalt als historisch hergestellt zu entlarven und der „geschichtliche(n) Verewigungsarbeit“ (ebd., S. 144) zu entziehen.

Kontrastiert man diese Aussagen Bourdieus mit den eingangs beschriebenen Romanen, kommt man zu weiterführenden Ergebnissen. Beide behandeln Schule als Machtbehälter, doch wird dabei klar, dass der Essentialismus der Verhältnisse dort von den Schülerinnen und Schülern zwar an der Oberfläche hingenommen, gleichzeitig aber auf beängstigende Weise unterwandert und hinterfragt wird. Die Unterlegenen spielen bei der schulischen Inszenierung symbolischer Gewalt zwar weiterhin mit, aber fühlen sich emotional nicht mehr gebunden. Sie greifen zum Mittel der Eskalation, schmieden Rachepläne und verweigern sich mit paradoxen Mitteln den zwanghaften Sinn- und Bedeutungskonstruktionen der Erwachsenenwelt. Diese Konsequenz wiederum kann von der Institution Schule, abweichend vom üblichen Schema, nur bedingt als pure Hysterie und als probater Anlass zur Abstempelung der Schüler zum auserkorenen Feind abgetan werden. Dazu ist die Lage zu komplex und die Oberfläche zu brüchig. Die Schülerinnen und Schüler verbergen ihren Scharfblick, indem sie weiterhin mitspielen, doch beschreiben die beiden Erzählstränge gleichzeitig eine Gegenbewegung: In beiden Romanen bilden die Schüler eine Gegenwelt in Form einer eingeschworenen Gemeinschaft, die keine Ausreißer duldet. Bei Dufossé verfolgen die Jugendlichen den geheimen Plan, die „Außenwelt“ als Komplott der Unaufrichtigkeit Erwachsener durch Selbstmord zu entlarven und so durch „radikale Verweigerung“ ad absurdum zu führen. Im zweiten Fall aber, genauer in Niemanns „Schule der Gewalt“, nimmt die Komplizenschaft eines „Kidleaders“ mit einem verabsolutierten negativen Jugendbild so übersteigerte und zwanghafte Formen an, dass er am Ende selbst den Beweis dafür liefern muss und sich zum offenbarenden Medium seiner Realitätskonstruktion stilisiert. Ähnlich wie vor Jahren Punks sich Nazi-Symbole anhefteten, um die eigentlichen Täter zu entlarven, so haben seine Schüler die subversive Strategie verfolgt, der Institution Schule den bizarren, gewaltorientierten Essentialismus eines Lehrers zu spiegeln. Das stinkende Stoffäffchen in Dufossés „Letzte Stunde“ hat als Symbol der Erwachsenenwelt sicher eine ähnliche Funktion. Ein

weiterer wichtiger Punkt ist die enge Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin, Beck und Nadja, die ebenfalls als Ausdruck symbolischer Gewalt gewertet werden muss. Die Gleichaltrigenclique hat sich vermutlich gerade deshalb im Roman dagegen gestellt.

Insgesamt legen beide Lehrpersonen während des Handlungsverlaufs, wenngleich nicht mit identischer Stärke, jenes unerbittliche „Pochen auf Wahrheit“ (Woolf 2003, S. 38) an den Tag, das Virginia Woolf als für Männer bzw. Väter charakteristisch und Bourdieu als letztendlich hilflose Geste der Macht beschreibt. Das fast wichtigtuersische Engagement der beiden Lehrer und die enorme Aufladung ihrer Beobachtungen und Analysen mit Bedeutung rücken so in ein anderes Licht. Das große Thema der Romane ist daher die Frage, welche Realität, welche Wahrheit, welche Wirklichkeitsanalyse die gültige ist.

Dies gilt grundsätzlich auch für die Rahmenbedingungen schulischer Interaktionen, die in sich bereits eine paradoxe Struktur zwischen Freiheit und Zwang aufweisen und historisch mehr und mehr in ein System oktroyierter Freiheit überführt werden. Auf diese Weise wird das Vorhandensein von schulischer Hierarchie immer subtiler gestaltet und immer stärker tabuisiert – vor allem gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig wird das Handeln von Lehrpersonen der Kritik von Seiten der Schülerinnen und Schüler entzogen, womit die desillusionierenden und essentialistischen Gesten der Erwachsenen nahezu unangreifbar werden. Werner Helsper (1995, S. 145f.) hat diesen Sachverhalt als „eine Form pädagogischer Selbstentlastung“ beschrieben und zwar „in der Form, daß die Schüler unter den Insignien des modernen Selbst, wie Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie auf sich selbst verwiesen werden und ihnen damit die Last der Selbstinstrumentalisierung aufgebürdet wird“. Damit einher gehe eine pädagogisch folgenschwere Verweigerung von Anerkennung, für Helsper einer der wichtigsten Auslöser von jugendlicher Gewalt: „Hier gewinnen Gleichberechtigung, Autonomie- und Eigenverantwortlichkeitszuschreibung die Gestalt eines neuen, informalisierten Disziplinardiskurses, der moralische Anerkennung simuliert, um die Jugendlichen zu einer selbstinstrumentellen Partizipation an Anerkennungsverweigerung zu bewegen.“ In beiden Romanen stimmen die Schülerinnen und Schüler – quasi folgerichtig – dieser Selbstinstrumentalisierung nicht zu: Sie fühlen sich emotional nicht mehr gebunden und greifen zu mehrheitlich indirekten und paradox anmutenden Mitteln der Gegenwehr.

Mit literarischer Fiktion wird also einerseits an symbolisch hergestellte, konkret beobachtbare Machtverhältnisse von Schule angeschlossen. Andererseits entreißen beide Romane durch zusätzlich eingearbeitete Erweiterungen der Realität Schule ihrem gewohnten Korsett und lenken so unseren Blick auf ein unheimliches Geschehen jenseits der glatten Oberfläche. Auch auf der räumlichen Ebene findet eine Entzauberung statt: Denn der festgelegte physikalische Raum des Unterrichts, an dem alles reibungslos zu funktionieren scheint, wird zum bloßen Vorzimmer, zum belanglosen Nebenschauplatz jener außerschulischen Transit-Orte, an denen sich in beiden Romanen die Handlung als Demaskierung und Eskalation schlussendlich zuspitzt. Romanlektüren, so lässt sich daraus folgern, führen also gerade deshalb zu erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Entdeckungen, weil sie sich pädagogischem Essentialismus und einer unreflektierten Komplizenschaft mit der Macht verweigern.

Kurz bevor der Ich-Erzähler von Christophe Dufossés Roman seinen Dienst als Lehrer quittiert und damit am Ende seiner eigenen Geschichte angekommen

ist, macht er, ebenfalls aufgrund einer Romanlektüre, folgende Entdeckung, die gleichzeitig als Gegenmaßnahme zu diesem soeben angesprochenen Essentialismus gedacht sein könnte: Aufrichtigkeit ist die Grundlage von Erziehung. (Vgl. Dufossé 2003, S. 344) Dazu würde vermutlich gehören, dass die Lehrer ihre Komplizenschaft mit der symbolischen Gewalt reflektieren und die desillusionierende Wirkung des Machbehälters Schule nicht als zwingenden Essentialismus anbringen. Eine französische Lehrerin, die von ihren Schülern bedroht wurde und deren Fall durch die Tagespresse ging, bekam einen Zettel zusteckt, auf dem zu lesen stand: „Ich möchte arbeiten und zu einem menschlichen Wesen werden.“ Mit den bisher üblichen Mitteln, so die pädagogische Einsicht der beiden Geschichten, kann diesem Wunsch sicher nicht entsprochen werden.

Anmerkung

- 1 An dieser Stelle möchte ich den Gutachterinnen und/oder Gutachtern für konstruktive Kritik und Anregungen danken.

Literatur

- Baacke, D. (1979): Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München, S. 11-50.
- Bourdieu, P. (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/M., (Orig. 1998).
- Dufossé, Ch. (2003): *Letzte Stunde*. Köln (Orig. 2002).
- Helsper, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.): *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Opladen, S. 113-154.
- Kästner, E. (1933): *Das fliegende Klassenzimmer. Ein Roman für Kinder*. Stuttgart.
- Niemann, N. (2001): *Schule der Gewalt*. München.
- Peter, L. (2005): Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt. In: Steinrück, M. (Hrsg.) (2005), S. 48-73.
- Steinrück, M. (Hrsg.) (2005): *Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen*. Hamburg.
- Woolf, V. (2003): *Zum Leuchtturm*. Frankfurt/M., (9. Aufl.).

