



Johannes Twardella

Pädagogische Kasuistik

Fallstudien zu grundlegenden
Fragen des Unterrichts

Johannes Twardella
Pädagogische Kasuistik

Johannes Twardella

Pädagogische Kasuistik

Fallstudien zu grundlegenden
Fragen des Unterrichts

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2015 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740741>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0741-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0878-9 (PDF)
DOI 10.3224/84740741

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: fotolia
Lektorat und typographisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg –
www.buchfinken.com
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung.....	9

Teil I

Traditionen und Perspektiven

1. Schwankende Gestalten drücken die Schulbank. Subjektanalyse im Anschluss an Andreas Reckwitz.....	19
2. Zur Aktualität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit Oliver Hollsteins Studie „Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform“	33

Teil II

Grundlegende Fragen des Unterrichts – Fallstudien

3. Der Anfang des Unterrichts. Zur Kasuistik eines alltäglichen Phänomens.....	45
4. Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann.....	71

5. Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen.....	91
6. Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung.....	111
7. Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie.....	139

Teil III

Professionalisierung des Unterrichtens

8. Professionalisierungstheorie und Didaktik.....	161
9. Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität.....	181
10. Pädagogische Unterrichtsforschung und die Professionalisierung des Unterrichtens.....	199
Literatur.....	217
Drucknachweise.....	227

Vorwort

Die hier versammelten Aufsätze sind in den letzten Jahren entstanden und kreisen allesamt um grundlegende Fragen des Unterrichts. Diese schienen mir als jemandem, der einige Jahre als Lehrer an einer Frankfurter Schule gearbeitet hatte, besonders wichtig und partiell von der Forschung vernachlässigt zu sein. Das Instrumentarium, welches ich für meine Habilitation – eine vergleichende Studie zu Unterricht an Schulen verschiedener Schulformen – verwendet hatte, erwies sich auch für die Behandlung dieser Fragen als äußerst hilfreich. Nachdem die einzelnen Aufsätze z.T. bereits in unterschiedlichen Fachzeitschriften veröffentlicht wurden, freut es mich sehr, dass sie nun in dem vorliegenden Band gesammelt erscheinen.

Mein Dank gilt einer Reihe von Personen, mit denen ich über die Texte reden konnte und die mir jeweils auf ihre eigene Weise bei deren Anfertigung geholfen haben. An erster Stelle möchte ich Prof. Dr. Andreas Gruschka erwähnen, dem ich nicht nur im Hinblick auf diese Texte viel verdanke, ebenso wie Prof. Dr. Ulrich Oevermann und Prof. Dr. Tilman Allert. Des Weiteren gilt mein Dank meiner Kollegin Marion Pollmans, meinen Freunden Alexander Rupprecht und Heinz-Georg Orthmans – und nicht zuletzt auch meiner Frau Bettina Mayer.

Einleitung

Die akademische Debatte über Unterricht an öffentlichen Schulen hat sich in den letzten Jahren deutlich gewandelt, die Erwartung, dass, wer über Unterricht spricht, seine Aussagen wissenschaftlich fundieren möge, ist erheblich gestiegen. Es verwundert nicht, dass in Folge dieser erhöhten Ansprüche sich die Kontroverse zwischen unterschiedlichen Richtungen der Unterrichtsforschung verschärft hat. In diesem Streit scheint gegenwärtig jene Forschung, die mit quantitativen Methoden arbeitet, „die Nase vorn“ zu haben: Durch die PISA-Studien hat sie einen enormen Schub erhalten, die Ergebnisse dieser quantifizierenden Unterrichtsforschung werden gerne von den Medien aufgegriffen und auch die Politik beruft sich mit Vorliebe auf diese, da sich mit ihrer Hilfe Reformvorhaben leicht rechtfertigen lassen. Inzwischen liegt ein erstes Resümee dieser Forschungen vor, das viel Aufmerksamkeit auf sich zieht: das Buch des australischen Forschers John Hattie über „Visible Learning“ (Hattie 2013)

Auch wenn es nach wie vor weit verbreitet ist, nur diese quantifizierende Unterrichtsforschung als „empirische Bildungsforschung“ zu bezeichnen, hat sich doch längst neben dieser eine breite qualitative Forschung etabliert, die ebenso von sich behaupten kann, empirisch fundiert zu sein. Ein Resümee dieser Forschungen lässt zwar noch auf sich warten, doch ist vor einiger Zeit zumindest das Feld abgesteckt, sind einige Arbeiten, die auf ihm durchgeführt wurden, vorgestellt und als Teil einer „zweiten realistischen Wende“ interpretiert worden. (Wernet 2006) Während die erste, in den 60er Jahren von Heinrich Roth ausgerufene „realistische Wende“ in eine quantifizierende Unterrichtsforschung mündete und deswegen „szientifisch reduziert“ wurde, sei es nun – so Andreas Wernet – an der Zeit, diese Reduktion zu überwinden eine zweite realistische Wende zu vollziehen, die auf ein breiteres methodologisches Fundament gestellt wird. Mit den in dem vorliegenden Band zusammengestellten Aufsätzen soll ein Beitrag zu dieser „zweiten realistischen Wende“ geleistet werden.

Die Ansprüche, welche in dem akademischen Diskurs über Unterricht gestellt werden, äußern sich zunächst in der Erwartung, der Forscher¹ möge ausweisen, mit welchen Daten er gearbeitet hat und wie er zu diesen gelangt ist. Darüber hinaus artikulieren sich diese Ansprüche in der Forderung, er möge auch die Methode benennen, mit der er seine Daten ausgewertet hat, und begründen, warum er auf diese und nicht auf eine andere Methode rekurrierte. Nicht zuletzt wird erwartet, den theoretischen Kontext zu explizieren, aus

¹ Wenn hier – wie an anderen Stellen des Buches – nur die männliche Form verwendet wird, so geschieht dies freilich immer stellvertretend.

dem heraus sich die Perspektive auf den Gegenstand sowie die Frage, welche geklärt werden soll, ergibt. In den hier versammelten Studien wird versucht diesen Erwartungen dergestalt gerecht zu werden, dass das Datenmaterial unmittelbar offengelegt wird: Es stammt aus dem Alltag der Schule, es sind Protokolle von Unterrichtsstunden, Transkripte, mit denen – möglichst exakt – die Kommunikation im Unterricht festgehalten wurde. Die Daten sind also nicht unter Laborbedingungen entstanden, sind keine künstlichen Daten, vielmehr handelt es sich um „natürliche Protokolle“ – was zur Folge hat, dass die hier präsentierten Untersuchungen äußerst nah an dem sind, was tagtäglich an deutschen Schulen geschieht.² Intendiert ist ein möglichst hohes Maß an Transparenz, weswegen nicht nur zu Beginn einer jeden Studie darauf verwiesen wird, wo die Daten, auf die sich die jeweilige Analyse bezieht, nachgesehen werden können.³ Sondern die verwendeten Daten werden z.T. auch unmittelbar in die Analyse mit einbezogen, werden wortwörtlich zitiert – so dass jeder Leser nachvollziehen und überprüfen kann, wie sie ausgelegt und welche Schlüsse am Ende aus ihnen gezogen werden. Die Transparenz des Vorgehens wird zusätzlich noch dadurch erhöht, dass die Daten mit Hilfe einer Methode ausgewertet werden, die auf der einen Seite insofern als „demokratisch“ bezeichnet werden kann, als sie kein besonderes Wissen voraussetzt, keine Spezialkenntnisse, die ein Leser besitzen muss. Vielmehr geht diese Methode von der Prämisse aus, dass jeder kompetente Sprecher dazu in der Lage ist, sie anzuwenden: Nur das sprachliche Regelwissen, über das ein jeder im Sinne eines „tacit knowledge“ (Noam Chomsky) verfügt, ist für die Analyse wichtig. Auf der anderen Seite sind die Ansprüche an methodische Kontrolliertheit bei dieser Methode besonders hoch, so hoch wie bei keiner anderen qualitativen Methode, die momentan diskutiert wird.⁴ Das auf den ersten Blick befremdlich wirkende kleinschrittige Vorgehen, das diese Methode, die Methode der „Objektiven Hermeneutik“ verlangt, zielt darauf ab, der Tatsache gerecht zu werden, dass die menschliche Sprache im Allgemeinen und Kommunikationsprozesse, wie sie im Unterricht stattfinden, im Besonderen äußerst komplex sind.

Dieser spezifische Umgang mit den empirischen Daten sowie die Verwendung der Methode der Objektiven Hermeneutik sollen es dem Leser ermöglichen, sich sein eigenes Urteil zu bilden – sowohl über den Unterricht selbst als auch über dessen Deutung.⁵

2 Entstanden sind die Protokolle zum einen im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. (Studierende sind hier dazu verpflichtet, im Rahmen ihres Praktikums Unterricht aufzunehmen, zu verschriftlichen und zu reflektieren.) Zum anderen stammen sie aus verschiedenen Forschungsprojekten.

3 Sie sind frei zugänglich über das Internet, finden sich allesamt in dem „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APAEEK). Siehe: <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/>

4 Zu einer anderen qualitativen Methode, der „Dokumentarischen Methode“ siehe z.B. Nohl 2009 sowie der Verf. 2010a.

5 So kann die Beschäftigung mit Unterricht letztlich zu einem Bildungsprozess werden.

Weder die Verwendung von Transkripten noch die Methode der Objektiven Hermeneutik wird im Folgenden dezidiert begründet – nachlesen lässt sich dies an anderer Stelle. (Oevermann 2000 und Gruschka 2005) Die Hoffnung ist, dass dieses Vorgehen überzeugt und zwar dadurch, dass der Leser nachvollziehen kann, wie es sich bewährt. An den Anfang gestellt werden also nicht methodologische Erörterungen. Begonnen wird vielmehr mit Ausführungen zur Theorie: An erster Stelle steht ein Text, in dem die Frage verfolgt wird, wie Unterricht theoretisch modelliert werden sollte. Um diese Frage zu entfalten, genauer gesagt, um zu zeigen, welche Konsequenzen es für das Verständnis von Unterricht hat, wenn man diesen aus der einen oder der anderen theoretischen Perspektive analysiert, wird ein Text des Kulturwissenschaftlers Andreas Reckwitz herangezogen, ein Text, in dem sich dieser mit einer Reihe strukturalistischer bzw. poststrukturalistischer Autoren befasst. Reckwitz geht es in diesem Text zwar nicht um Unterricht, sondern um die Frage, inwiefern die von ihm behandelten Autoren mit ihren Werken einen Beitrag zur Analyse des Subjekts in der Moderne leisten. Doch können seine Ausführungen „zweckentfremdet“, können dazu genutzt werden, zu zeigen, was folgt, wenn Unterricht aus der Perspektive der verschiedenen Autoren analysiert wird. Herangezogen werden zu diesem Zweck Ausschnitte aus einem Protokoll, das zu einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch an einer Hauptschule angefertigt wurde. Es zeigt sich, wie die unterschiedlichen „subjekttheoretischen Analysestrategien“ jeweils zu anderen, interessanten und aufschlussreichen Interpretationen der Wirklichkeit des Unterrichts führen. Wenn dem aber so ist, wenn also äußerst unterschiedliche theoretische Modellierungen von Unterricht vorgenommen werden können und diese jeweils zu anderen Ergebnissen im Hinblick auf Unterricht führen, dann stellt sich freilich die Frage, welche dieser verschiedenen Modellierungen zur Anwendung kommen soll.

Die Frage, wie Unterricht theoretisch zu modellieren sei, welche der unterschiedlichen theoretischen Perspektiven also zu bevorzugen ist, wird im Folgenden nicht weiter erörtert, vielmehr wird schlicht eine Entscheidung getroffen. Diese könnte freilich als willkürlich angesehen werden, die Hoffnung ist jedoch, dass sich die Rationalität dieser Entscheidung schließlich erweist und zwar dadurch, dass der Leser erfährt, wie sie zu plausiblen, reichhaltigen und überzeugenden Ergebnissen führt.⁶ Die Entscheidung besteht darin, Unterricht – wie dies auch bei Andreas Gruschka der Fall ist (Gruschka 2011) – mit Hilfe der „einheimischen Begriffe der Pädagogik“ (Johann Friedrich Herbart) zu erschließen.⁷ Damit stehen die vorliegenden

6 Das Vorgehen beruht also auf pragmatistischen Überlegungen: Letztlich zählt, dass Entscheidungen, die in der Wissenschaft getroffen werden, sich bewähren. (Dewey 2008)

7 Die Studien sind im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens“ (PAERDU) entstanden, welches unter der Leitung von Andreas Gruschka – ebenfalls auf der Basis der besagten Entscheidung – an der Goethe-

Studien in einer bestimmten Tradition, in der Tradition der wissenschaftlichen Schulpädagogik im Allgemeinen und in derjenigen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Besonderen. Diese Tradition wird in der zweiten Studie vergegenwärtigt, einer Auseinandersetzung mit einer Arbeit des Erziehungswissenschaftlers Oliver Hollstein. Hollstein ist der Frage nachgegangen, wie – und das heißt vor allem: mit welchen methodischen Mitteln – die wichtigsten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Wilhelm Flitner – jenes Ziel zu erreichen versuchten, dem sie von Anfang an sich verpflichtet fühlten: die Erkenntnis der Wirklichkeit der Erziehung. Ausgehend von Wilhelm Dilthey unterscheidet Hollstein drei Varianten von Hermeneutik – die Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“, die des „Besserverstehens“ und die des „Andersverstehens“ – und erörtert die Frage, welche Variante jeweils von den einzelnen Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie auch von deren Kritikern favorisiert wurde und welche Folgen das jeweils für ihre Forschungen hatte. Am Ende des Textes von Hollstein zeigt sich, dass das Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach wie vor nicht eingelöst, d.h. eine hermeneutische Erschließung der Erziehungswirklichkeit – noch – nicht erfolgt ist, vielmehr immer noch aussteht.

Auf diese einleitenden Aufsätze folgen sodann Studien, in denen jeweils zentrale Aspekte des Unterrichts empirisch, genauer gesagt, mit den Mitteln der pädagogischen Unterrichtsforschung untersucht werden. Begonnen wird mit einer Studie über das Problem des Anfangs des Unterrichts. Vor dem Hintergrund der Analyse zahlreicher Transkripte wird der Vorschlag gemacht, den Anfang des Unterrichts als einen dreifach gestuften Prozess zu verstehen: dass zu Beginn einer jeden Unterrichtsstunde zunächst das Problem auftaucht, eine gemeinsame Praxis zu initiieren, dass sodann mit Hilfe des Rituals der Begrüßung ein Übergang zur zweiten Stufe des Unterrichts vollzogen wird, zu derjenigen Stufe, auf der die Ordnung des Unterrichts als eingerichtet gilt. Schließlich wird ein dritter Anfang gemacht, findet dasjenige statt, auf das sich die Lehrer in ihrer Vorbereitung auf den Unterricht konzentrieren und das als ein didaktisches Problem in der Literatur ausführlich behandelt wird: der Einstieg in das Thema der jeweiligen Stunde.

Ausgehend von diesem Stufenmodell⁸ können sodann weitere Unterscheidungen getroffen werden, etwa ob der Anfang routiniert oder tendenziell krisenhaft vollzogen wird. (Ist Letzteres der Fall, steht die Lehrkraft vor dem Problem, die Schüler durch erzieherische Maßnahmen zum Beginn der ge-

Universität in Frankfurt am Main durchgeführt wurde. Siehe: <http://www.uni-frankfurt.de/51669803/PAERDU>

8 Das Modell unterscheidet sich freilich wesentlich von dem der Formalstufen, welches auf Herbart zurückgeht und heute in der Unterscheidung zwischen verschiedenen Phasen des Unterrichts aufgehoben ist (der Phase des Einstiegs, der Erarbeitung, der Vertiefung sowie der Ergebnissicherung).

meinsamen Praxis bewegen zu müssen.) Diese Unterscheidungen hängen maßgeblich davon ab, welche theoretische Perspektive auf Unterricht eingenommen wird. Es zeigt sich, dass es zu Beginn des Unterrichts durchaus plausibel und sinnvoll ist, diesen sowohl aus einer soziologischen als auch einer pädagogischen Perspektive zu analysieren. Je weiter er jedoch fortschreitet, genauer gesagt, je mehr die Voraussetzungen des Unterrichts, die Ordnung des Unterrichts gesichert und je mehr dasjenige stattfindet, was der Zweck des Unterrichts ist, die pädagogische Kommunikation über eine „Sache“, desto mehr ist es erforderlich, eine pädagogische Perspektive einzunehmen.

In der vierten Studie wird der Fokus auf den Lehrer gerichtet und die Frage nach dessen „pädagogischer Autorität“ aufgeworfen. Aus verschiedenen Gründen – nicht zuletzt historischen – haben wir gewisse Schwierigkeiten mit dem Begriff der Autorität. Doch für Unterricht und das Verstehen von Unterricht ist dieser Begriff letztlich unverzichtbar. Das, wofür er steht, lässt sich als eine dreistellige Relation bestimmen: zwischen jemandem, der Autorität verkörpert, einem, der sie anerkennt (oder auch mehreren), und einem „Dritten“, für das die Autoritätsperson steht. Die Beschäftigung mit der Geschichte des Begriffs zeigt, dass dieser seit der Antike für eine asymmetrische Beziehung verwendet wird, in welcher eine Person bereit ist auf eine andere zu hören, ohne dass letztere Zwang ausübt oder überzeugende rationale Gründe anführen kann.

In der Gegenwart wird die pädagogische Autorität u.a. auf der Basis kompetenztheoretischer Überlegungen empirisch untersucht und zwar indem nach Zuschreibungen gefragt wird: Wann schreiben Schüler Lehrpersonen, wann schreiben diese sich selbst pädagogische Autorität zu? In Abhebung davon wird in der hier abgedruckten Studie der Versuch unternommen zu untersuchen, wie das Phänomen der pädagogischen Autorität in der Praxis tatsächlich wirkt. Zu diesem Zweck wird zunächst aus der Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung zwischen verschiedenen Facetten pädagogischer Autorität differenziert, um sodann pädagogische Autorität als eine dynamische Größe zu rekonstruieren: Empirisch gesehen erweist sie sich als äußerst fragil, sich ständig im Fluss befindend. Sie erscheint als Resultante des Prozesses der Unterrichtskommunikation, in dem sie immer wieder aufs Neue in Anspruch genommen wird und ständig in Gefahr steht, in Frage gestellt zu werden und zu erodieren.

Ein neuer Blick wird in der folgenden Studie auf das Phänomen der „Unterrichtsstörungen“ geworfen. In der Literatur herrscht weitgehend eine „personale Definitionsrichtung“ (Rainer Winkel) vor: Es wird danach gefragt, wer für Unterrichtsstörungen verantwortlich ist, und zwar in der Absicht, praktische Antworten auf dieses drängende Problem zu geben: Wie können – präventiv – Unterrichtsstörungen verhindert oder wie kann im Nachhinein auf solche reagiert werden? Im Unterschied dazu wird hier mit Bezug auf ein

Fallbeispiel zu verstehen versucht, was Unterricht überhaupt zu einem „gestörten“ macht: In einer Deutschstunde werden Gedichte besprochen, das „Lied von der Loreley“ von Heinrich Heine und „Der Handschuh“ von Friedrich Schiller. Am Ende der Stunde geschieht etwas, das nur relativ selten im schulischen Alltag vorkommt: Ein Schüler wird aus dem Unterricht „herausgeschmissen“. Was ist passiert? Wie ist es dazu gekommen? Der Versuch, diese Frage zu beantworten, macht es erforderlich, nicht nur das Verhalten des betroffenen Schülers, sein „Stören“ zu verstehen, sondern dieses auch in den Kontext des Unterrichtsprozesses einzubetten und aus ihm heraus zu interpretieren. Dann zeigt sich, dass der Unterricht hier einer ist, der letztlich in mehrfacher Hinsicht „gestört“ ist und die „Störung“ des Schülers als Protest gegen einen in sich bereits „gestörten“ Unterricht verstanden werden kann.

Wie beteiligen sich Schüler am Unterricht? Die sechste Studie stellt den Versuch dar, auf diese Frage eine Antwort zu geben – jedoch nicht phänomenologisch, indem das ganze Spektrum von Schüleraktivitäten darlegt wird, sondern systematisch. In vielen Fällen, in vielen Situationen können Schüler sich von dem, was im Unterricht passiert, innerlich distanzieren, können – wie es Erwachsene auch nicht selten tun – sich dergestalt an dem Geschehen beteiligen, dass sie die in seinem Rahmen gestellten Anforderungen wie einen „Job“ erledigen. Die Fallstudie zeigt jedoch, dass dies nicht zu sehr verallgemeinert werden darf, da Schüler letztlich immer auch mit ihrer ganzen Person am Unterricht beteiligt sind. Dies wird an einem empirischen Beispiel wie unter einem Brennglas deutlich: In einer Stunde im Fach Mathematik kommt ein Schüler an die Tafel, um dort vor aller Augen eine Aufgabe zu lösen – und scheitert. Was hier vor der Klassenöffentlichkeit geschieht und durch die mikrologische Analyse in aller Schärfe herausgearbeitet werden kann, passiert faktisch permanent, jedoch ohne dass es für einen außen stehenden Beobachter bzw. den Forscher sichtbar und rekonstruierbar wäre: Schüler werden permanent vor Aufgaben gestellt – und sind deswegen ständig mit Herausforderungen konfrontiert, an denen sie sich entweder bewähren oder an denen sie scheitern können. Von ihnen wird erwartet, dass sie sich auf für sie Fremdes einlassen, damit sie in eine Krise des Verstehens geraten, da diese als notwendige Voraussetzung für einen Bildungsprozess angesehen wird. Kann diese Krise überwunden werden, kann der Schüler wieder – bereichert – zu sich selbst zurückkehren, gelingt dies jedoch nicht, bleibt er in einem Zustand der Entfremdung gefangen.⁹

Die siebte Fallstudie widmet sich dem Thema „Heterogenität“, also den Problemen, die daraus resultieren, dass die Voraussetzungen auf Seiten der

9 Die Distanz, welche viele Schüler zum Unterricht haben, die „Jobmentalität“ (Georg Breidenstein), welche sie ab einem gewissen Zeitpunkt systematisch entwickeln, lässt vermuten, dass das, was an den ausgewählten Fall nachvollzogen werden konnte, ein Prozess der Entfremdung“ häufiger im Unterricht geschieht, als man denkt.

Schülerschaft heute wesentlich komplexer sind, als das früher der Fall war. Freilich war die Schülerschaft schon immer heterogen – worauf die Schulpädagogik z.B. reagierte, indem sie verschiedene Lerntypen zu unterscheiden versuchte: Es gebe Schüler, die mehr „mit dem Kopf“, und andere, die mehr über die Sinne lernen usw. usf. Empfohlen wurde den Lehrern sodann, mit unterschiedlichen Methoden auf diese Art von „Heterogenität“ zu reagieren und die Schüler auf verschiedenen Ebenen anzusprechen. Es ist jedoch ein anderer Aspekt von Heterogenität, welcher in der Fallstudie aufgegriffen und zum Thema gemacht wird: derjenige der unterschiedlichen „kulturellen Prägungen“ von Schülern. Diese Prägungen können zu einer besonderen pädagogischen Herausforderung werden, wenn Facetten von ihnen zum Gegenstand des Unterrichts werden, vor allem wenn dies solche sind, auf die sich die Identität und das Selbstbewusstsein der Schüler wesentlich stützen. Erörtert wird dieses Problem am Beispiel einer Stunde im Fach Geschichte, in der mit Schülern, die dem Islam nahe stehen, über „den Islam und die islamische Expansion“ gesprochen wird. Die Studie schließt mit der These, dass eine zwar nicht hinreichende, aber doch notwendige Bedingung dafür, dass Unterricht unter diesen Bedingungen gelingt, der „pädagogische Takt“ von Lehrern ist.

Auf der Basis einiger grundlegender Unterscheidungen wird in dem nächsten Aufsatz – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – das Feld der didaktischen Theorien strukturiert. Im Rekurs auf die aus der Soziologie stammende Professionalisierungstheorie wird zunächst zwischen didaktischen Theorien unterschieden, welche auf die grundsätzlich mit der Struktur der pädagogischen Praxis gegebene Nichtstandisierbarkeit des pädagogischen Handelns reagieren bzw. diese reflektieren, und solchen, denen ein „ingeneuriales“ (Ulrich Oevermann) Verständnis der pädagogischen Praxis zugrunde liegt. Sodann wird eine Unterscheidung von Wolfgang Klafki aufgegriffen, diejenige zwischen „materialer“ und „formaler“ Bildungstheorie, und diejenigen zwischen „Input-,“ und „Output-Orientierung“. In das auf diese Weise strukturierte Feld können nicht nur ältere didaktische Theorie wie z.B. die bildungs- und die lerntheoretische Didaktik eingeordnet werden, sondern auch neue Ansätze wie etwa die Didaktik der Bildungsstandards und des kompetenztheoretischen Unterrichtens. Schon lange besteht die Gefahr einer schwindenden Verbindlichkeit in der Beschäftigung mit der jeweiligen „Sache“ im Unterricht bzw. die einer Produktion didaktischer Artefakte. Dies wird anhand einer Passage aus einem Unterricht im Fach Deutsch, in dem es darum geht, dass die Schüler lernen einen Gegenstand zu beschreiben, beispielhaft illustriert. Diese Gefahr, so die Befürchtung, verschärft sich gegenwärtig durch die Didaktik der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichtens. (Herzog 2013)

Die neunte Fallstudie widmet sich der Kontroverse zwischen zwei Varianten der Professionalisierungstheorie: Was sollen Studierende an der Uni-

versität lernen und wann üben Lehrpersonen ihren Beruf professionell aus? Reicht es aus, wenn Studenten „professionelle Schemata“ (Elmar Tenorth) an der Universität kennen lernen und sie als Lehrer sodann in ihrer alltäglichen Berufspraxis anwenden oder müssen Lehrer mehr können? Auf dem Weg über die Analyse eines empirischen Beispiels, einer Passage aus dem Englischunterricht einer 8. Klasse an einer Integrierten Gesamtschule, wird deutlich gemacht, dass Routinen, welche weitgehend auf „professionellen Schemata“ beruhen, im Unterricht zwar eine wichtige Rolle spielen – nicht zuletzt weil sie gewährleisten, dass der Unterricht auch dann noch weiter geht, wenn er faktisch gescheitert ist. Jedoch stößt die Anwendung von solchen Schemata an Grenzen, wenn Krisen eintreten, in denen es zu Bildungsprozessen kommen könnte. Dann ist ein fallspezifisches Vorgehen notwendig. Auf dieses sollten Studierende an der Universität vorbereitet werden, das Studium sollte es ihnen ermöglichen, an „Fällen“ die Anwendung professioneller Schemata und deren Grenzen zu reflektieren und so eine hermeneutische Sensibilität zu gewinnen, welche notwendig ist, um fallspezifisch reagieren zu können. So können zukünftige Lehrer nicht nur auf ein „taktvolles“ Handeln (Jakob Muth) in der Praxis vorbereitet werden, sondern sind auch Bedingungen gegeben, unter denen sie ein professionelles Ideal ausbilden und verinnerlichen können. Dass dieses in der Praxis nur schwer zu erreichen ist, spricht nicht gegen ein solches. Lehrer sind nicht einfach Professionelle, Professionalität ist kein irgendwann erreichter Zustand, sondern ist vielmehr eine Herausforderung, die sich jedem Lehrer tagtäglich stellt.

Abgeschlossen wird die Sammlung mit einem Text, der insofern als ein Fazit angesehen werden kann, als in ihm nicht nur der Versuch unternommen wird, die gegenwärtige Debatte über die Professionalisierung von Lehrern in einen systematischen Gedankengang zu integrieren, sondern auch vor dem Hintergrund der zuvor präsentierten Studien ein Vorschlag gemacht wird, wie die Professionalisierungstheorie in ihrer soziologischen Fassung pädagogisch gewendet werden könnte.

Teil I

Traditionen und Perspektiven

1. Schwankende Gestalten drücken die Schulbank. Subjektanalyse im Anschluss an Andreas Reckwitz

I. Einleitung

„Schwankende Gestalten: Die Analyse von Subjekten im Zeitalter ihrer Dezentrierung“ lautet die Überschrift zur Einleitung des Buches von Andreas Reckwitz mit dem kurzen und vielversprechenden Titel „Subjekt“ (Reckwitz 2008). Das Bild, welches der Autor in dieser Überschrift verwendet, stammt aus Goethes „Faust“. In der „Zueignung“ zu Beginn des Dramas heißt es: „Ihr naht euch wieder, schwankende Gestalten, Die früh sich einst dem trüben Blick gezeigt.“ (Goethe 1808/1832: 9) Wer sind diese „schwankenden Gestalten“? Folgt man literaturwissenschaftlichen Interpretationen sind hier jene literarischen Figuren gemeint, die sich im Laufe des Dramas (bzw. der Arbeit an diesem) mehrfach verändern – z.B. der Protagonist Faust, welcher sich in der Szene „Hexenküche“ verjüngt – und die der Autor sich immer wieder in Erinnerung rufen, also vor sein geistiges Auge führen musste, wenn er an ihnen – in einem sich über Jahrzehnte erstreckenden Schaffensprozess – arbeitete. Wie Goethe sich über seinen Text neigte und versuchte, dessen literarische Figuren „festzuhalten“, so ist es Reckwitz zufolge für die Wissenschaft möglich, sich der „Kultur“ zuzuwenden, um jene Figuren zu fixieren, welche in dieser, genauer gesagt, in der modernen Kultur als „Subjekte“ bezeichnet werden. Nicht nur Faust als literarische Figur, sondern alle, die sich in der Moderne als Subjekte begreifen bzw. als solche wahrgenommen werden, sind, so lautet die grundlegende These von Reckwitz, „schwankende Gestalten“. Das Subjekt, genauer gesagt: die Vorstellung vom Subjekt, ist – genauso wie eine literarische Figur – eine Konstruktion. Das Subjekt „an sich“, als „Wesen“, gibt es nicht, ist eine Illusion.

Das Bild von den „schwankenden Gestalten“ lässt sich jedoch auch noch auf eine andere Weise verstehen: Reckwitz führt in seinem Buch nicht nur in die kulturwissenschaftliche Analyse von Subjektivität ein, sondern beschäftigt sich auch – und vor allem – mit einer Reihe von Wissenschaftlern, die er aus dem „Dunst und Nebel“ der letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts wieder hervortreten lässt, und deren „Zauberhauch“ den „Busen“ jener Rezipienten seiner Studie, welche in jenen Jahren bereits die Debatten in den Geisteswissenschaften verfolgten, „jugendlich erschüttern“ lässt: Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jacques Lacan, Ernesto Laclau, Judith Butler und viele andere.

„Es war einmal ein Subjekt“, so beginnt die „Erzählung“, an die Reckwitz die Lesenden erinnert, und dieses wurde von „Meisterdenkern“ wie Marx, Nietzsche und Freud destruiert. Heute, so endet die Geschichte, können wir an das Subjekt nicht mehr glauben, aber wir können sehen und analysieren, wie es entstanden ist, wie es durch „Diskurse und Praktiken“ konstruiert wurde und wie seine „Schatten“ überall fortleben. Doch will uns Reckwitz in seinem Buch nicht zeigen, wie man sich konkret, empirisch das Schattendasein des Subjekts vorstellen soll. Auch tritt er nicht an zu erklären, warum das Subjekt, obwohl es schon vor langer Zeit zu Grabe getragen wurde, immer noch quicklebendig zu sein scheint. Vielmehr ist es seine Absicht, in einem „Abriss über aktuelle subjekttheoretische Analysestrategien“ (Reckwitz 2008: 21) jene „schwankenden Gestalten“ den Lesenden zu vergegenwärtigen, deren Subjektivität sich darin erwies, dem Subjekt scheinbar den letzten Stoß verabreicht zu haben. Diese Wissenschaftler verbindet, sich dabei weitgehend identischer Mittel bedient zu haben, nämlich des Instrumentariums des Strukturalismus, wie es von De Saussure geschaffen wurde.

Wie gelingt es Reckwitz, diesen Gestalten wieder Leben einzuhauchen? Er lässt sie wieder aufleben, indem er – sehr systematisch und klar – ihr „Werk“ auswertet als einen Beitrag zur Theorie und Methode der Subjektanalyse. Doch die Lebendigkeit von wissenschaftlichen Ansätzen erweist sich vor allem dann, wenn deutlich wird, wie sie dazu in der Lage sind, Wirklichkeit perspektivisch neu aufzuschließen und zu ihrem Verständnis beizutragen. Im Folgenden soll deswegen der Versuch unternommen werden, Reckwitz' Vergegenwärtigung strukturalistischer bzw. poststrukturalistischer Autoren nicht nur – knapp und gebündelt – wiederzugeben, sondern sie auch dazu zu nutzen, ein „Stück Wirklichkeit“ zu erschließen, genauer gesagt, einen Ausschnitt aus einer Wirklichkeit, die wir alle kennen, aus dem Alltag der Schule.¹ Auf diese Weise wird nicht nur veranschaulicht, wie die theoretischen Überlegungen, welche Reckwitz aus einer systematischen Perspektive heraus referiert, verstanden werden können, werden diese nicht nur plausibilisiert, sondern es wird darüber hinaus auch deutlich, wo deren Grenzen liegen.

1 Als Beispiel wird dafür eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch herangezogen, die in der Jahrgangsstufe 10 an einer deutschen Hauptschule stattfand. Das Transkript von dieser Stunde ist unter folgender Internetadresse einsehbar: <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=13>. Ich habe zu diesem Transkript bereits eine ausführliche Interpretation vorgelegt. (Der Verf. 2008a). Gesprächen mit Dieter Weißbach verdanke ich die Idee, die bereits analysierte Stunde noch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

II. Zu Foucault

In den Arbeiten Foucaults, die – so die These von Reckwitz – als „Bausteine zu einem kulturwissenschaftlichen Projekt verstanden werden können, welches man als das einer 'Geschichte des Subjekts' umschreiben könnte“ (Reckwitz 2008: 24), finden sich vier für dieses Projekt zentrale Konzepte: 1. das des Diskurses, 2. das des Dispositivs, 3. dasjenige der Gouvernementalität und schließlich 4. das Konzept der „Technologien des Selbst“. Diese Konzepte seien als Elemente eines „kulturwissenschaftlichen Entzauberungsprogramms“ zu verstehen, in dessen Rahmen Universalien „als historische Partikularien kleingearbeitet“ werden und sich zeige, wie scheinbar natürliche Begebenheiten „Korrelate hochspezifischer alltäglicher 'Technologien'“ sind. Mit Ausnahme des vierten lassen sich diese Konzepte allesamt an dem von mir ausgewählten empirischen Beispiel veranschaulichen.

Ohne Frage ist die Schule eine Institution, in der Subjekte konstruiert werden. Darin liegt die Voraussetzung dafür, dass sie eine ihrer gesellschaftlichen Funktionen erfüllen kann, die der Verankerung des Leistungsprinzips in den Individuen. (Dreeben 1980 und Wernet 2003) Dieses setzt voraus, dass Leistungen individuell zugeschrieben werden, dass es also ein Subjekt gibt, das für sie verantwortlich gemacht werden kann.

Wie im Diskurs das Subjekt konstruiert wird, lässt sich an dem Beispiel der Unterrichtsstunde im Fach Deutsch schon in den ersten Zeilen beobachten. Die Stunde beginnt mit einer wechselseitigen Begrüßung zwischen der (weiblichen) Lehrperson und den Schülern, die – von einigen Details, die hier vernachlässigt werden können, einmal abgesehen – als vollkommen normgerecht, ja, ritualisiert ablaufend bezeichnet werden kann: Auf das „Guten Morgen“ der Lehrerin folgt das „Guten Morgen“ der Schüler – im Chor. Doch dann heißt es völlig unvermittelt:

3 Lw²: SmD, ich wills nicht hundertmal sagen.

Ein Schüler wird unmittelbar adressiert, wird dadurch zu einem Subjekt gemacht, dass ihm eine Tat zugeschrieben wird, die er hätte unterlassen sollen. D.h., der Schüler SmD wird modelliert als ein Subjekt, das sich abweichend verhält, als ein „Delinquent“, welcher sich eine Normverletzung zu Schulden kommen lassen hat – und dies, so wird implizit behauptet, nicht zum ersten Mal. Vielmehr ist er, so die Unterstellung, ein „Wiederholungstäter“, und zwar ein solcher, der unbelehrbar zu sein scheint, genauer gesagt, der schon häufig auf sein Fehlverhalten hingewiesen worden ist und nun eine letzte Warnung erhält. Was er getan hat, lässt sich nicht erkennen – wie sich auch

2 „Lw“ steht für „Lehrer weiblich“, „SmD“ ist die Abkürzung für einen männlichen Schüler („SwH“ wäre diejenige für eine Schülerin).

(noch) nicht sagen lässt, was geschehen wird, wenn er auf die Ermahnung der Lehrerin nicht hört.³

Was hat nun SmD getan? Was ist der Anlass für die Intervention der Lehrerin?

*3 Dreh dich um und
4 schau zu mir.*

Zu einem Dispositiv gehören, so erklärt Reckwitz, auch „nicht-diskursive Praktiken“ (Reckwitz 2008: 29), und diese setzen an den Körpern der Individuen an. Um die Körper, um deren Positionierung im Raum sowie um die Ordnung der Blicke scheint es in dem vorliegenden Beispiel zu gehen. Haben wir es also mit einem Dispositiv zu tun? Wenn dem so ist, wenn also die Ordnung, auf welcher die Unterrichtskommunikation prozediert, als Dispositiv bezeichnet werden kann, gehört zu diesem dann offensichtlich eine bestimmte Ausrichtung der Körper und der Blicke der Anwesenden. Das Ausscheren aus dieser Ordnung wird von der Lehrerin zu einer Tat gemacht, wird skandalisiert, und zwar um das Dispositiv zu bewahren. Denn durch den abgewandten Blick von SmD sah die Lehrerin das Dispositiv offensichtlich bedroht, ihre Intervention gilt seinem Erhalt. Die Macht, so könnte gesagt werden, liegt hier nicht nur einfach bei der Lehrerin (die sie den Anwesenden deutlich demonstriert), sondern in der Ordnung des Dispositivs. Sie ergreift von den Körpern Besitz, schreibt sich in diese ein und sichert – als „Konstellation von 'Kräfteverhältnissen'“ (Ebda.: 31) – auch die Macht der Lehrerin. Schon in einem abirrenden Blick, einem unkonzentrierten Abschweifen sieht die Lehrerin eine Subversion, eine Nichtanerkennung der Macht und eine Gefährdung für die Ordnung des Dispositivs (und damit auch der eigenen Macht), der sie energisch entgegentritt.

*4 Sonst setz ich dich wieder hier her (zeigt
5 auf leeren Stuhl)*

Innerhalb des Dispositivs besitzt die Lehrerin eine Macht, die sich auch auf die Körper der Schüler erstreckt: Sie kann darüber entscheiden, an welcher Stelle im Raum sich diese befinden. Warum aber kann sie mit der Ausübung dieser Macht drohen? Für den Schüler SmD besteht eine Gefahr, weil durch die Strafe der Lehrerin seine Ohnmacht vor den Augen aller Anwesenden offensichtlich würde. Der leere Stuhl wird so zum Symbol für die Schande, die Schmach, die mit der Versetzung dorthin für ihn verbunden wäre (und die SmD offensichtlich bereits mindestens ein Mal erlitten hat).

Die Drohung der Lehrerin ist an SmD gerichtet, wahrgenommen wird sie jedoch nicht nur von ihm, sondern von allen anwesenden Schülern. Was im

3 Gerade dadurch, so scheint es, dass die Drohung abstrakt bleibt, der Schüler nicht weiß, was auf ihn zukommen könnte, entfaltet diese womöglich ihre disziplinierende Wirkung.

Paradigma der „Techniken der Klassenführung“ schlicht als „Welleneffekt“ bezeichnet wird (Kounin 1976), erweist sich aus Foucaultscher Perspektive als Technik der Macht: Der leere Stuhl ist eine Mahnung nicht nur an SmD, sondern an alle Schüler, das Dispositiv der Macht nicht infrage zu stellen.

In einer totalen Institution bleibt den Individuen letztlich nichts anderes übrig, als sich der Macht zu unterwerfen. Doch ist die Schule eine solche? Die Schüler können sich der Macht der Lehrerin doch widersetzen, können protestieren, sich weigern zu gehorchen, können zumindest Einspruch einlegen oder sich in irgendeiner Weise subversiv verhalten, um ihr Gesicht und ihre Würde zu bewahren. Geschieht das?

6 SmD: (nickt zustimmend)

Das Konzept der Gouvernamentalität besagt, so Reckwitz, dass das Subjekt nicht mehr „nur“ Objekt der „Regierung“ durch einen anderen bzw. ein anderes ist, sondern selbst zum Subjekt seiner „Regierung“ wird, meint eine „Steuerung von als sich selbst steuernd angenommenen Entitäten“ (Reckwitz 2008: 34). Zu einer solchen Einheit wird der Schüler hier. In seinem körperlich bekundeten Einverständnis in die Macht, in die Ordnung des Dispositivs macht sich das Subjekt zum Steuerungsobjekt seiner selbst. Fortan wird SmD sich selbst gefügig in Regie nehmen und sich gemäß den inkorporierten Strukturen verhalten.

Es ist durchaus plausibel, die drei bzw. vier Konzepte von Foucault als „subjekttheoretische Analysestrategien“ zu begreifen bzw. aus der Perspektive einer kulturwissenschaftlichen Subjektanalyse zu rekonstruieren. Im Hinblick auf das ausgewählte Beispiel machen sie deutlich, dass Erziehung hier nicht als eine solche stattfindet, die auf die Mündigkeit der Schüler ausgerichtet ist, sondern sich in bloßer Disziplinierung erschöpft.

III. Zu Bourdieu

Auch die Soziologie von Bourdieu sei, so Reckwitz, durch eine klare Distanzierung von einem emphatischen Subjektbegriff geprägt. An dessen Stelle trete bei Bourdieu der Begriff des „Habitus“. Dieser Begriff sei gemeinsam mit demjenigen des „Feldes“ und dem der „Klasse“ das Werkzeug, mit dem Bourdieu in seinen materialen Analysen arbeite. Reckwitz erklärt dies, indem er nicht nur den Begriff des Habitus erläutert, sondern diesen auch in einen Zusammenhang mit der „kultursoziologischen Transformation der Klassentheorie“ (ebda.: 46) (die bei Bourdieu zur Unterscheidung verschiedener Kapitalsorten führt), der Lebensstilanalyse und der Feldanalyse stellt.

Unterricht lässt sich ohne Frage im Anschluss an Bourdieu als ein „soziales Feld“ interpretieren, auf dem sich verschiedene „Akteursgruppen“ begegnen, die nach bestimmten „Spielregeln“ miteinander interagieren. Vor allem sind es zwei „Akteursgruppen“, die hier aktiv sind: die Lehrer auf der einen Seite, die Schüler auf der anderen (die sich ihrerseits in verschiedene Gruppen einteilen lassen). Die Spielregeln sind wesentlich durch die Asymmetrie im Verhältnis zwischen den beiden Hauptakteursgruppen bestimmt. Doch diese Regeln darf man sich nicht, so lässt sich mit Bourdieu sagen, als statisch, als feststehend vorstellen, vielmehr sind sie als Produkte eines Kampfes zu verstehen (und entsprechend in ständiger Bewegung). In diesem Kampf haben die Akteursgruppen unterschiedliches „Kapital“: Der Lehrer bzw. die Lehrerin hat das Monopol auf die Verteilung des Rederechts, auf die Festlegung des Inhalts, der Methoden und der Ziele des Unterrichts sowie auf die Evaluation der Beiträge der Schüler. (Steiner 2008) Das „Kapital“ der Schüler scheint demgegenüber nur sehr schwach zu sein.

In dem ausgewählten Beispiel geht es – das hat die Analyse einer ersten Szene aus der Perspektive von Foucault bereits gezeigt – auch um Macht, findet ein Kampf um Macht statt. Und nicht nur der oben interpretierte kleine Ausschnitt, sondern auch andere Passagen des Transkripts können aus dieser Perspektive gedeutet werden. Und in der Prozedierung der Interaktions- sowie der Machtstrukturen bilden sich „Habitusformationen“ heraus, die sozialen Strukturen schreiben sich in die Körper und in das Denken der Akteure ein und werden auf diese Weise zu generativen Strukturen, zu „Erzeugungsprinzipien“ (Reckwitz 2008: 41), welche an die soziale Position der Akteure gebunden sind und vermittelt über diese analytisch erfasst werden können. Dies lässt sich bei dem vorliegenden Beispiel vor allem mit Bezug auf die Lehrerin nachweisen, insofern deren Verhalten über die gesamte Stunde hinweg dokumentiert ist. Ihren zahlreichen Äußerungen scheint tatsächlich ein identisches Muster zugrunde zu liegen, ein bestimmter „modus operandi“. Dieser besteht in einer Annahme bezogen auf das „Wesen“ der Schüler, die sich als „pädagogischer Pessimismus“ bezeichnen lässt.⁴ Diese Annahme wird nicht explizit gemacht und wirkt unbewusst – eben als Bestandteil des Habitus – wie ein „Erzeugungsprinzip“. Sie zeigte sich bereits in der ersten disziplinierenden Maßnahme der Lehrerin, wird aber auch an vielen anderen Stellen im Unterricht deutlich, z.B. wenn die Lehrerin, nachdem sie das Thema des Unterrichts in Erinnerung gerufen hat, fragt:

9 Lw: (...) Was ist ein Gedicht? SmB

Als ein weiteres, ein anderes Element des Habitus äußert sich in dieser Frage (sowie in etlichen anderen Elementen des Unterrichts, z.B. der Erinnerung an das Thema) ein bestimmtes Ablaufschema: Die Lehrerin knüpft mit ihrer

4 Siehe hierzu meine Studie, in deren Titel diese Formulierung aufgenommen wurde. (Siehe der Verf. 2008a)

Frage an Vergangenes an, beginnt die „Schüleraktivierung“ mit einer Wiederholung. Dabei setzt sie voraus, dass die Schüler dazu in der Lage sind, ihre Frage zu beantworten – konkret setzt sie dies bei SmB voraus. Sie ist, so könnte behauptet werden, an dieser Stelle durchaus (noch) optimistisch im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Schüler.

10 SmB: Das sind Kurztexte.

Der Optimismus der Lehrerin erhält jedoch sofort einen Dämpfer: Die Antwort ist nicht völlig falsch – in vielen Fällen sind Gedichte kurze Texte –, aber eine treffende Definition hat SmB hier nicht gegeben. Doch statt nun diese Definition zu korrigieren oder sie verbessern zu lassen (von der Schülerin selbst oder von anderen Schülern), übergeht die Lehrerin sie einfach und leitet zu dem eigentlichen Stundenthema über: Es soll speziell um Limericks gehen. Warum macht sie das? Verschiedene Gründe sind dafür denkbar: Sie fürchtet, dass eine Klärung zu viel Zeit in Anspruch nehmen könnte; ein Eingehen auf diese Frage ist in ihrem Konzept nicht vorgesehen etc. Fragt man jedoch nach einer zugrunde liegenden Struktur, die nicht nur diese, sondern auch andere Reaktionen der Lehrerin „generiert“, so lässt sich sagen, dass sowohl die disziplinierende Intervention als auch die ausbleibende Antwort auf SmB (und damit auch die ausbleibende Klärung der Frage nach der Definition für Gedichte) auf eine tieferliegende Annahme über „den Schüler“ zurückgeführt werden kann, die wie ein Erzeugungsprinzip wirkt: die Annahme über das defizitäre Wesen „des Schülers“. Der Schüler, so wie er sich real manifestiert, ist „der Andere“ des wohlgezogenen, wissenden und verstehenden Schülers, ist ein potenziell deviantes, tendenziell überfordertes und unwissendes Wesen. Die Frage nach einer Definition von Gedichten war zu viel für ihn – es scheint deswegen der Lehrerin zufolge besser zu sein, die Antwort des Schülers zu übergehen. Der Habitus äußert sich hier also in der Evaluation von Differenzen – und in der Folge auch in der Strategie der Lehrerin in Bezug auf die Didaktik der Stunde. Auch diese ist geprägt durch den pädagogischen Pessimismus der Lehrerin.⁵

Indem Reckwitz den Habitusbegriff ins Zentrum seiner Auseinandersetzung mit Bourdieu stellt, macht er plausibel, dass dessen Arbeiten aus der Perspektive einer kulturwissenschaftlichen Subjektanalyse rekonstruiert werden können. Der Bezug auf das Beispiel hat deutlich werden lassen, welche Rolle der Begriff des Habitus im Rahmen der Analyse eines bestimmten sozialen Feldes, dem des Unterrichts spielen kann. Es zeigt sich, dass dieser z.B. für eine Didaktik „verantwortlich“ sein kann, die nicht sokratisch verfährt, sondern sich auf bloße Instruktion nach dem Modell des „Nürnberger Trichters“ beschränkt.

5 Siehe dazu die Analyse in meiner oben erwähnten Studie.

IV. Zu Laclau

Die Arbeiten von Laclau interpretiert Reckwitz als beruhend auf der Verbindung der marxistischen Hegemonialtheorie von Gramsci und der Derridaschen Dekonstruktion. Erstere führe dazu, dass Subjektpositionen als Gegenstände von „Konflikten um Hegemonien“ (Reckwitz 2008: 69) gesehen werden, aus letzterer habe Laclau eine „kulturtheoretische Begrifflichkeit“ entwickelt, welche „die systematische Selbstdestabilisierung kultureller Gebilde“ zu thematisieren vermag.

Mit Laclau lässt sich die Unterrichtskommunikation in dem ausgewählten Beispiel ohne Frage auch als ein „hegemonialer Diskurs“ bestimmen. Die Stabilität der Hegemonie, welche die Lehrerin zu wahren versucht, beruht, so ließe sich mit Laclau behaupten, darauf, dass der Diskurs, so wie er geführt wird, sich als alternativlos darzustellen vermag. Auf der anderen Seite beruht sie auf der Ausgrenzung eines „Anderen“, der Distanzierung von einem Außen – was aber gleichzeitig, so Laclau, zur Auflösung der Hegemonie beitrage. Dass Hegemonien gleichzeitig „treibende Kraft der Stabilisierung und Destabilisierung“ (ebda.: 71) sind, lässt sich an dem Beispiel – nicht also bezogen auf eine Gesellschaftsordnung, sondern mit Bezug auf die Ordnung des Unterrichts – durchaus zeigen. Darüber hinaus wirkt auch die „Überdetermination“ destabilisierend. Diese resultiere daraus, dass eine Subjektposition in verschiedenen Diskursen mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen wird. Eine solche Überdetermination innerhalb des einen Diskurses (und nicht mehrerer) kann in Bezug auf das vorliegende Beispiel darin gesehen werden, dass die „Subjektposition“ „Schüler“ in mehrfacher Weise von der Lehrerin bestimmt wird: „Der Schüler“ ist zum einen Objekt der Erziehung. Auf dieser Ebene wird – dies hat die kleine Szene oben gezeigt – davon ausgegangen, dass er potenziell deviant ist. Das „Anderere“ im Schüler, sein „unerzogenes Wesen“, wurde durch eine starke disziplinierende Intervention ausgegrenzt. Die Hegemonie der Lehrerin stabilisierte sich, so wurde gesagt, über den sogenannten „Welleneffekt“ (sowie über die Macht des „Dispositivs“, die Ordnung des Unterrichts). Zum anderen ist der Schüler ein Objekt der Belehrung, das sich Wissen anzueignen und zu reproduzieren hat. Auf dieser Ebene wird auch etwas ausgegrenzt bzw. die Hegemonie dadurch stabilisiert, dass ein Anderes außen vor bleibt. Dieses Andere ist aber nicht ein vermeintliches „Wesen des Schülers“, sondern sind komplizierte Sachverhalte, schwierige Fragen und Zusammenhänge – wie etwa die Frage, ob Gedichte richtig dadurch definiert sind, dass sie als „Kurztexte“ bezeichnet werden.⁶

6 Zahlreiche andere Beispiele ließen sich nennen wie etwa die Transformation anspruchsvoller Fragen in solche, auf die die Schüler nur mit „ja“ oder „nein“ antworten können.

Die Hegemonie bricht jedoch an dem Punkt zusammen, an dem die Schüler darüber hinaus als Subjekte von Bildungsprozessen begriffen (mit Butler könnte man sagen, als Bildungssubjekte „angerufen“) werden. Nachdem sie nämlich im Schnellverfahren darüber informiert wurden, was ein Limerick ist, werden sie dazu aufgefordert, selbst Limericks zu verfassen – mit der Unterstellung, potenzielle Poetinnen und Poeten zu sein, die nur minimale Kenntnisse benötigen, um sofort kreativ werden zu können. Dem verweigern die Schüler sich, und der hegemoniale Diskurs bricht zusammen – zumindest vorübergehend. Erst dadurch, dass eine Schülerin den Arbeitsauftrag konkretisiert und die Produktion von Limericks zur Formulierung von Beziehungsbotschaften verwendet, bietet sich für die Lehrerin die Möglichkeit, die Hegemonie wieder zurückzugewinnen. Die Schüler, zumindest einige von ihnen, fertigen tatsächlich Limericks an, wie es die Lehrerin von ihnen verlangt hat. Die Ergebnisse sind jedoch für die Lehrerin schockierend.

Auch wenn die Überlegungen von Laclau zum Teil nur schwer nachvollziehbar sind, so erweisen sie sich doch aus jener Perspektive, aus der Reckwitz sie rekonstruiert, als konsequent: Auch die Destabilisierung von Strukturen lässt sich ohne die Vorstellung von einem Subjekt im emphatischen Sinne erklären. Doch an dem Beispiel wurde deutlich, dass hier die Grenzen der Kritik an der Vorstellung des Subjekts erreicht sind: In der Praxis artikuliert sich der Anspruch ein Subjekt zu sein, das sich eigenständig entfaltet, und zwar in dem Sinne, dass bei den Schüler Bildungsprozesse möglich werden sollen. Der Anspruch von Subjektivität, so lässt sich festhalten, emergiert in der pädagogischen Praxis – und ohne eine Vorstellung von Subjektivität lässt sich der Unterricht gar nicht verstehen.

V. Zu Lacan

Die Arbeiten von Lacan enthalten laut Reckwitz eine „kulturtheoretisch weiterentwickelte psychoanalytische Theorie des Subjekts“ (ebda.: 52). Sie beruhen, so der Autor, auf zwei Grundannahmen: Erstens gehe Lacan davon aus, dass das Subjekt sowohl „kulturell konstituiert“, als auch – Freud folgend – eine „Instanz des Begehrens“ sei. Und zweitens sei für Lacan die Konstellation von dem Subjekt auf der einen und der kulturellen Ordnung auf der anderen Seite stets instabil, da nicht nur alle Befriedigungsversuche letztlich zum Scheitern verurteilt seien – der Versuch, dieses Scheitern zu überwinden, sei die Quelle für die Dynamik der Kultur –, sondern es existiere auch ein primordialer „Mangel“ im Subjekt, der nicht zu beseitigen sei.

In dem ausgewählten Unterricht, in dem das Begehren der Schüler permanent unterdrückt, als „das Andere“ ausgegrenzt wird, damit der Unter-

richtsdiskurs reibungslos funktioniert, bricht sich das Begehren der Schüler in dem Moment Bahn, in dem sie aufgefordert werden, selbst produktiv zu werden und Limericks zu verfassen. Nun ist dem Begehren plötzlich ein Raum eröffnet, in dem es nur noch dadurch gelenkt und in eine Ordnung gebracht wird, dass einige wenige formale Vorgaben für die Produktion von Limericks bestehen (und natürlich durch das Zeichensystem der Sprache). Auf der Ebene des Imaginären, die die Schüler mit ihren Limericks betreten, kommt es freilich keineswegs zu einer Befriedigung des Begehrens, vielmehr zu einer Projektion des Subjekts, die die Subjektkonstruktion der Lehrerin – der Schüler als ein unerzogenes und ungebildetes Wesen – aufgreift und lustvoll bestätigt.⁷ Die Schüler bleiben somit in der Subjektkonstruktion der Lehrerin befangen, bestätigen sie spiegelbildlich.

Insofern auch für Lacan das Subjekt nicht „Herr im eigenen Haus“ ist, bewährt sich auch an seinem Werk der systematische Zugriff von Reckwitz. Und im Hinblick auf das Beispiel stellt sich die Frage, ob die Produkte der Schüler den „pädagogischen Pessimismus“ der Lehrerin bestätigen oder nicht vielmehr als Ausdruck dafür zu interpretieren sind, dass die Subjektkonstruktion der Lehrerin sich prägend auf die Schüler ausgewirkt hat, die so tatsächlich – im Sinne einer self fulfilling prophecy – zu jenen Subjekten geworden sind, als die sie vorgestellt wurden.

VI. Zu Butler

Auch Butler gehe es, so Reckwitz, um eine „Reformulierung der philosophischen wie wissenschaftlichen Perspektive auf das Subjekt“ (ebda.: 81). Das Subjekt werde Butler zufolge allerdings nicht nur diskursiv konstruiert, sondern sei auch ständig „at work“ in einer „performativen Selbstarbeit und Selbstpräsentation“ (ebda.: 82). Besonderes Augenmerk lege Butler in diesem Zusammenhang auf die „Vergeschlechtlichung“ des Subjekts bzw. die Geschlechterordnung, welche auf drei Ebenen bestehe: der des kulturellen Geschlechts (gender), der des natürlichen, körperlichen Geschlechts (sex) und der der Orientierung des sexuellen Begehrens (desire). Zwei Fragen seien für Butler von besonderer Bedeutung: 1. Wie lässt sich erklären, dass die Subjektivierung akzeptiert, ja, angenommen wird? (Auf zwei Ansätze zur Beantwortung dieser Frage geht Reckwitz ein: Zum einen auf die „Interpellationen“, in denen Individuen als Subjekte angerufen werden und sich sodann diesem Ruf leidenschaftlich unterwerfen. Zum anderen auf die „melancholi-

7 Die Schüler produzieren Limericks mit z.B. obszöner Inhalt.

sche Identifizierung“ (ebda.: 94). 2. Die Frage nach den „Mechanismen kultureller Destabilisierung von Subjektidentitäten“ (ebda.: 82.)

Im Hinblick auf das ausgewählte Beispiel ist auffällig, dass die Lehrerin auf die Schüler unterschiedlich reagiert: Während der Schüler SmD zu Beginn des Unterrichts scharf diszipliniert wurde, obwohl er allein seinen Blick nicht auf die Lehrerin gerichtet hatte, reagiert die Lehrerin auf die Verspätung einer Schülerin äußerst permissiv. Genauer gesagt, reagiert sie erst überhaupt nicht (sondern nur ein Schüler), dann sagt sie:

40 Lw: (...) SwH, es ist o.k., wenn du zu spät kommst, aber wir

41 müssen jetzt nicht ...

Obwohl die Schülerin SwH nicht nur zu spät gekommen ist, sondern nun auch noch etwas tut, was der Lehrerin „nicht passt“, reagiert diese überhaupt nicht disziplinierend, sondern interpretiert die Tätigkeit der Schülerin als etwas, das im Prinzip alle hätten machen können. Die Schülerin SwH wird auf diese Weise unmittelbar integriert in die Gemeinschaft derer, die bestimmte schulische Pflichten befolgen. Sie wird konstruiert bzw. modelliert als eine pflichtbewusste, womöglich sogar übereifrige Schülerin. Nur der Zeitpunkt für ihre Tätigkeit sei nicht der richtige. Entsprechend antwortet sie auch auf eine Erwiderung von SwH:

43 Lw: Ja, du hast das Blatt vor dir liegen, mehr ist noch nicht.

SwH zählt offensichtlich nicht zu jenen Individuen, die als „schwierige“ Subjekte „in Schach gehalten“ werden müssen, sondern ihr wird wie selbstverständlich Konformität unterstellt. Dass dies mit ihrem Geschlecht zusammenhängt, ist anzunehmen. Das körperliche Geschlecht (sex) wird so zur Basis für die Annahme eines anderen Verhaltens, ist also verbunden mit einer spezifischen Subjektkonstruktion.

In dieser „Interpellationsszene“, in der SwH angerufen wird als ein konformes bzw. übereifriges Subjekt, wäre es unsinnig für diese Schülerin, sich nicht dieser Anrufung zu „unterwerfen“ bzw. sich nicht mit ihr zu identifizieren. Ob dies jedoch „melancholisch“ geschieht, sei dahingestellt.

Obwohl man meinen könnte, die Idee der systematischen Rekonstruktion vor dem Hintergrund der Frage nach dem Subjekt sei ausgereizt, zeigt sich in der Auseinandersetzung mit Butler, dass sie auch im Hinblick auf diese Autorin trägt – und zu neuen Einsichten führt. Dies wurde auch in Bezug auf das Beispiel deutlich.

VII. Zu Latour

Die Arbeiten von Latour führt Reckwitz auf zwei Entwicklungen bzw. die Einsicht in diese zurück: Zum einen sei die Moderne durch „eine historisch beispiellose Explosion von Artefakten“ (ebda.: 114) gekennzeichnet. Zum anderen werde dies aber nicht hinreichend in der Reflexion über die Gesellschaft berücksichtigt, sondern diese werde vielmehr als eine „entmaterialisierte“ (ebda.: 115) verstanden. Das Ergebnis sei eine „Purifizierung des Gesellschaftlich-Kulturellen vom Natürlich-Technischen“, sei ein Denken, das alles in „zwei ontologische 'Kammern'“ aufteile.

Wird bei der Analyse der sozialen Praxis „Unterricht“ von der Artefakt-Theorie Latours ausgegangen, darf nicht der Fehler eines „Zwei-Kammer-Denkens“ gemacht werden. Unter diesem versteht Latour – wie gesagt – die Separierung von Kultur, Gesellschaft auf der einen Seite, Materiellem und Technischem auf der anderen Seite. Unterricht muss ihm zufolge als eine „Konstellation der 'Interobjektivität'“ (ebda.: 117) begriffen werden, als eine soziale Ordnung, für die konstitutiv ist, dass nicht nur Subjekte, sondern auch Objekte an ihr partizipieren. Welche Objekte, welche Artefakte sind es, die zum Unterricht gehören? Natürlich der Klassenraum, Tische, Stühle, die Tafel etc. Wichtig ist nun, wie diese Objekte zu sehen sind: Gemäß Latours „symmetrischer Anthropologie“ sind sie als „gleichberechtigte Elemente eines übergreifenden ontischen 'Netzes'“ (ebda.: 118) zu sehen. Das bedeutet, dass etwa ein Stück Kreide, mit dem ein Schüler oder eine Schülerin etwas an die Tafel schreiben soll, in die Analyse dieser Tätigkeit mit einbezogen werden muss. Die Kreide ist dann nicht einfach ein Gegenstand mit einer materialen Qualität, vielmehr ist sie gleichzeitig ein kulturelles Objekt mit einer bestimmten Bedeutung, ist ein „Mischwesen von Kulturellem und Materiellem“ und wird deswegen auch als „Hybrid“ bezeichnet.⁸ Worin nun die „hybride Struktur“ der Kreide besteht, ist jedoch schwer zu sagen. Leichter fällt dies mit Bezug auf die Tafel, deren Bedeutung ja darin liegt, dass alles, was auf ihr während des Unterrichts festgehalten wird, autorisiertes und gegebenfalls für die nächste Klassenarbeit zu lernendes Unterrichtsergebnis ist.

Inwiefern die Arbeiten von Latour noch als Beitrag zur Theorie und Methode der Subjektanalyse verstanden werden können, geht aus den Ausführungen von Reckwitz nicht wirklich hervor. Doch setzen sie dazu in die Lage, eine weitere interessante Perspektive in Bezug auf das ausgewählte Beispiel einzunehmen.

8 Das Scheitern eines Schülers an der Tafel ist jedoch nicht auf die hybride Struktur des von ihm verwendeten Utensils zurückzuführen, sondern hat andere Ursachen – und manchmal auch dramatische Folgen. (Siehe Henry 1975)

VIII. Zu weiteren Autoren

Es sind noch einige andere Autoren, auf die Reckwitz in seinem Buch eingeht – die jedoch hier nicht angesprochen werden, da sie für die Interpretation des ausgewählten empirischen Beispiels keine weiteren interessanten Ansätze bieten (z.B. Autoren der „post-colonial studies“ wie Edward W. Said, Homi K. Bhaba und Gayatri Chakravorty Spivak). Allenfalls ließe sich darüber nachdenken, ob Unterricht auch aus einer neoliberalistischen Perspektive (auf die Reckwitz en passant zu sprechen kommt) als „Markt“ angesehen werden kann: Lehrer und Lehrerinnen bieten Unterricht an, Schüler sind die „Nachfrager“, die dieses „Angebot“ nutzen – oder auch nicht. (Eine entsprechende Modellierung findet sich bei Andreas Helmke. (Helmke 2003)) Doch Angebot und Nachfrage tauchen im Unterricht auch anders auf: So kann auch die Leistung der Schüler als ein Angebot gesehen werden – das gleichzeitig mit einer Nachfrage verbunden ist: der Nachfrage nach guten Noten. Deswegen besteht für die Schüler die Möglichkeit, ihr Handeln zu ökonomisieren und – zumindest vorübergehend – eine Identität zu entwickeln, die auf einem ökonomischen Kalkül basiert. (Vgl. Breidenstein 2006)

Im Hinblick auf das vorliegende Beispiel ist interessant, dass sich an einer Stelle der „Tauschcharakter“ der Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schüler tatsächlich verselbstständigt. Angesichts dessen, dass die Schüler auf eine triviale Frage der Lehrerin – die diese noch mit der Bemerkung kommentiert: „Ich muss jetzt nix sagen, o.k.“ (Lw), als ob es eine große Leistung sei, die Frage richtig zu beantworten – die passende Antwort geben, entsteht der Eindruck, „das Geschäft laufe blendend“. Beide „Geschäftspartner“ sind zufrieden – angesichts dessen, worum es geht, wirkt diese Situation allerdings „gespenstisch“.

IX. Fazit

Die Idee von Reckwitz, die Arbeiten verschiedener Autoren des Strukturalismus bzw. des Poststrukturalismus unter der Fragestellung zu rekonstruieren, inwiefern sie einen Beitrag zur Theorie und Methode der Subjektanalyse leisten, ist tragfähig und plausibel – und von Reckwitz auf überzeugende Weise umgesetzt. Dies sowie die Systematik der Ausführungen, die Klarheit und Präzision der Sprache machen „Subjekt“ zu einem sehr lesenswerten Buch. Und durch den Bezug auf das empirische Beispiel aus dem Bereich „Schule“ wurde deutlich gemacht, dass die von Reckwitz behandelten Auto-

ren unter dem „Dach“ einer „kulturwissenschaftlichen Subjektanalyse“ dazu genutzt werden können, Unterricht unterschiedliche theoretisch zu modellieren und die „Wirklichkeit des Unterrichts“ so aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichen Fragestellungen zu interpretieren – mit interessanten, überraschenden Ergebnissen. Doch welches Fazit ist am Ende daraus zu ziehen: Sollten die verschiedenen Ergebnisse als gleichberechtigt angesehen werden? Ist es geboten, sie nebeneinander stehen zu lassen? Ist es beliebig, von welcher Theorie ausgegangen wird? Oder sollten die verschiedenen theoretischen Ansätze vielleicht miteinander kombiniert werden? Letzteres scheint Reckwitz zu präferieren: Die unterschiedlichen Ansätze können seiner Meinung nach alle gleichermaßen für die kulturwissenschaftliche Analyse von Subjektivität genutzt werden.

So plausibel diese Antwort auch ist, vor dem Hintergrund der Anwendung der verschiedenen theoretischen Perspektiven auf das Beispiel aus dem Feld „Schule“ sind jedoch einige Punkte zu ergänzen: Zum einen stellt sich die Frage, ob nicht der Eindruck der Beliebigkeit, ja, des Spielerischen, der durch den Wechsel der Perspektiven entsteht, schwinden würde, wenn die Regeln der Interpretationsmethode strenger angewendet und die theoretischen Prämissen weiter geklärt würden. Zum anderen ist zu fragen, ob es nicht notwendig ist, die theoretische Modellierung genauer auf das Feld abzustimmen, welches jeweils Gegenstand der Analyse sein soll. Bezogen auf den konkreten Fall heißt das: Ist es plausibel über Kommunikationsprozesse im pädagogischen Feld zu sprechen, ohne dieses als ein pädagogisches hinreichend theoretisch modelliert zu haben? Und ist nicht eine theoretische Modellierung mithilfe pädagogischer Begriffe notwendig? Wie eine solche – speziell von Unterricht – aussehen könnte, hat Andreas Gruschka (2005) zu zeigen versucht. Der von ihm gewiesenen Richtung wäre weiter zu folgen, wenn es um die Analyse von Unterricht geht. Dann würde sich wohl zeigen, dass in der pädagogischen Praxis immer wieder der Anspruch an Erziehung und an Bildung emergiert, sodass weder die Analyse von Unterricht noch die Praxis des Unterrichtens selbst ohne die Vorstellung von Subjektivität und von der Autonomie des Subjekts, seiner Mündigkeit auskommt. Eine pädagogische Praxis, die sich nicht an diesen Ansprüchen messen ließe, wäre wohl letztlich zynisch.

2. Zur Aktualität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Eine Auseinandersetzung mit Oliver Hollsteins Studie „Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform“

I. Einleitung

Angesichts dessen, dass gegenwärtig Psychometrie und soziologische Bildungsforschung den aktuellen Diskurs der Erziehungswissenschaften zu beherrschen scheinen, ist zu begrüßen, dass eine äußerst kenntnisreiche und gut zu lesende Studie erschienen ist, die sich der Frage widmet, ob nicht eine bestimmte Tradition pädagogischen Denkens zu sehr in Vergessenheit geraten ist, diejenige der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In seiner zunächst als Dissertation geschriebenen, dann für die Veröffentlichung überarbeiteten Studie mit dem Titel „Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform“ geht Oliver Hollstein dieser hoch aktuellen und äußerst interessanten Frage nach. (Hollstein 2011) In seinem Bemühen eine Antwort auf diese Frage zu finden, befasst sich Hollstein nicht nur mit jenen Autoren, die im engeren Sinn der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugerechnet werden können, sondern zeichnet darüber hinaus auch Positionen und Kontroversen nach, welche um diese Autoren bzw. um die geisteswissenschaftliche Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geführt wurden, so dass sich sagen lässt, dass seine Studie letztlich als eine thematisch fokussierte Geschichte der deutschen Pädagogik im 20. Jahrhundert gelesen werden kann.

II. Varianten von Hermeneutik

Hollstein beginnt seine Arbeit mit Ausführungen zur Hermeneutik. Drei Varianten von Hermeneutik unterscheidet er und zwar vor dem Hintergrund der Frage, in welches Verhältnis jeweils die drei Elemente des „hermeneutischen Dreiecks“ – der Autor, der von dem Autor verfasste Text und der In-

terpret – gesetzt werden. Die erste Variante bezeichnet Hollstein als Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“. Bei dieser werde unterstellt, dass sich in den Texten eines Autors dessen Innenleben unmittelbar nach außen kehrt. Deswegen sei es dem Interpretieren möglich, vermittelt über die Texte eines Autors einen Zugang zu dessen Innenleben zu gewinnen. Dieses Innenleben zu verstehen, darauf ziele die Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“. Die zweite Variante bezeichnet Hollstein als die Hermeneutik des „Besserverstehens“. Sie unterstelle, dass es möglich ist, zwischen dem Sinngehalt eines Textes und dem, was dessen Autor mit ihm hat ausdrücken wollen, zu unterscheiden. Das führe bei dieser Spielart der Hermeneutik letztlich zu der Behauptung, es sei möglich, einen Autor besser zu verstehen als dieser sich selbst. Die dritte Variante, die Hermeneutik des „Andersverstehens“ begreife schließlich das Verstehen in Analogie zu einem Gespräch.

Diese Unterscheidungen wirken auf den ersten Blick recht plausibel. Bei genauerem Hinsehen zeigen sich jedoch einige Schwierigkeiten – zum einen weil zunächst geklärt werden müsste, worauf sich Hermeneutik eigentlich bezieht, was also ihr Gegenstand ist. Mit Wilhelm Dilthey wäre zunächst zu differenzieren zwischen verschiedenen Materialitäten des Ausdrucks: Die menschliche Sprache – ob gesprochen oder geschrieben – ist laut Dilthey nur eine von ihnen. Zum anderen – und das ist noch wichtiger – wird bei der Unterscheidung der drei Varianten von Hermeneutik vorausgesetzt, dass es letztlich immer um das Verständnis des Autors eines Textes geht. Das trifft aber nur auf die erste Variante von Hermeneutik zu, auf die Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“. Bei der zweiten hingegen wird davon ausgegangen, dass der Text bzw. die jeweilige Ausdrucksgestalt ein Eigenleben besitzt. Die Frage, wie der Autor bzw. der Produzent seinen Text, sein „Werk“ verstanden hat, ist für diese Spielart von Hermeneutik gar nicht von Belang (allenfalls als eine mögliche Lesart des Textes bzw. der Ausdrucksgestalt). Folglich stellt sich hier die Frage nach „besser“ oder „schlechter“ gar nicht – zumal wenn es um künstlerische Ausdrucksgestalten geht. Denn ein Kunstwerk ist Ausdruck einer „sinnlichen Erkenntnis“ (Theodor W. Adorno), während die Erkenntnis eines Interpretieren immer eine „begriffliche“ darstellt. Zu behaupten, die eine sei „besser“ als die andere, macht keinen Sinn. Und auch bei der Hermeneutik des „Andersverstehens“ stellt sich die Frage: „anders“ als was bzw. wer? Wenn Hollstein sich hier auf Hans Georg Gadamer bezieht, so wäre hervorzuheben, dass das „anders“ sich bei diesem nicht auf den Autor (bzw. Produzenten) und dessen Verständnis seines eigenen Werks bezieht, sondern auf andere Interpretationen, welche von diesem Werk bereits vorliegen. So könnte freilich auch die Hermeneutik des „Besserverstehens“ interpretiert werden: Wer sie zu praktizieren beansprucht, behauptet implizit, zu besseren Interpretationen zu gelangen als andere Wissenschaftler vor ihm. Und davon unterscheidet sich dann der Hermeneut des „Andersverstehens“, insofern er eine Hierarchisierung der Interpretationen zu vermeiden versucht,

vielmehr unterschiedliche Interpretationen gleichermaßen gelten lässt – und sich die Frage gefallen lassen muss, ob es denn keinen Erkenntnisfortschritt gibt und tatsächlich alle Interpretationen gleichen Anspruch auf Gültigkeit erheben können.

III. Hermeneutik und Sprachtheorie

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode des Verstehens immer auf Texte angewiesen ist, ja, letztlich nur solche zu ihrem Gegenstand machen kann, dann ist es plausibel, wenn Hollstein auf das Medium genauer eingeht, in dem diese Texte verfasst sind, auf die Sprache. Partiiell plausibel ist es zudem, wenn er aus der Menge unterschiedlicher Sprachtheorien nur eine heranzieht, diejenige von Niklas Luhmann, und dessen Verständnis von Kommunikation in Erinnerung bringt. Sprache erscheine bei Luhmann schon dadurch als äußerst komplex, als er im Anschluss an die Sprechakttheorie zwischen der semantischen und der pragmatischen Dimension eines jeden Sprechaktes unterscheidet, zwischen dem propositionalen Gehalt und dem performativen Akt. Wenn nun Ego einen Sprechakt vollziehe und Alter auf diesen antworte, beruhe diese Reaktion stets auf einer selektiven Interpretation des Sprechaktes von Ego – dieser hätte auch anders verstanden werden können. Der Prozess der Kommunikation sei Luhmann zufolge stets geprägt durch die „Differenz von Aktualität und Potentialität“. Und die einzelnen Sprechakte würden jeweils „sinnstrukturell verzahnt“. Das ist durchaus plausibel – auch wenn sich darüber streiten lässt, ob bei dieser „Verzahnung“ tatsächlich „Erwartungen“, so wie es Luhmann behauptet, und nicht vielmehr Regeln eine Rolle spielen (denn Sprache ist nicht nur ein normatives, sondern vor allem auch ein durch Regeln strukturiertes Gebilde). Wenn sodann die Frage aufgeworfen wird, welche Schlussfolgerungen aus der Luhmannschen Sprach- bzw. Kommunikationstheorie für die Hermeneutik zu ziehen sind, so liegt es auf der Hand, dass – vor allem auch aufgrund der von Luhmann behaupteten Intransparenz psychischer Systeme – die Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“ mit dieser nicht kompatibel ist. Hollstein ist der Meinung, die Theorie von Luhmann führe vielmehr zu der Hermeneutik des „Andersverstehens“. Doch dies überzeugt nur bedingt: Schon die Differenz zwischen verschiedenen Dimensionen von Sprache (zwischen Semantik und Pragmatik), erst recht aber die „Differenz von Aktualität und Potentialität“ spricht dafür, dass der Interpret einen Sprechakt bzw. einen Text durchaus besser verstehen kann als derjenige, auf den er zurückgeht. Das gilt aber nur dann, wenn scharf zwischen einem Verstehen in der Praxis und einem solchen in der Wissenschaft unterschieden

wird. Wenn Ego und Alter sich in einem Gespräch befinden, so versteht Alter den Sprechakt von Ego wahrscheinlich nicht „besser“ als Ego, sondern eben „anders“. Wird die Kommunikation zwischen beiden allerdings protokolliert und in der Wissenschaft zum Gegenstand gemacht, so kann – handlungsentlastet – expliziert werden, was Ego und Alter weitgehend nicht bewusst war, eben die „Differenz von Aktualität und Potentialität“ und die Logik der „Verzahnung“ der verschiedenen Sprechakte. Insofern kann vor dem Hintergrund der Systemtheorie von Luhmann von dem hermeneutischen Verstehen behauptet werden, dass dieses nicht nur ein „Andersverstehen“, sondern auch ein „Besserverstehen“ ist, genauer gesagt, sein kann.

IV. Zwei Verstehensbegriffe bei Dilthey

Im Anschluss an diese grundlegenden Überlegungen über unterschiedliche Varianten von Hermeneutik geht Hollstein auf die wichtigsten Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein – jeweils unter der Frage, welche Variante der Hermeneutik sie vertreten und wie sie diese in die Pädagogik bzw. ihr Verständnis von pädagogischer Theorie integrieren. Zunächst kommt Hollstein auf Dilthey zu sprechen, der bekanntlich die Wissenschaften in die Natur- und die Geisteswissenschaften unterschied und behauptete, diese würden jeweils mit unterschiedlichen Methoden arbeiten: die eine mit Beobachtung und Experiment, die andere mit der Methode der Hermeneutik. Diltheys Ausführungen zur Hermeneutik interpretiert Hollstein als den Versuch, für den Historismus eine methodische Begründung „nachzuliefern“ (ebda.: 78). Für die Pädagogik seien schließlich zwei Verstehensbegriffe bei Dilthey relevant: zum einen das Verstehen des „pädagogischen Genius“. Dies ist das Verstehen, wie es in der Praxis stattfindet bzw. vorkommen kann: Der Pädagoge versteht intuitiv das Kind. Davon unterscheidet Dilthey das Verstehen „per Analogieschluss“. Dieses beruhe bei Dilthey auf einem Modell des psychischen Apparates bzw. einem allgemeingültigen Ablaufschema psychischer Prozesse: der Folge von I (Stimulus), Z, einer Instanz, die auch als „Ich“ bezeichnet werden könnte, und R (Reaktion). Die Instanz Z entwickle sich in Bildungsprozessen, gewinne in deren Verlauf zunehmend an Struktur und sei von der (praktischen) Pädagogik zu stärken. Ausgehend von diesem Modell sei es möglich zu verstehen, eben mit Hilfe von Analogieschlüssen. Auch wenn hier letztlich ungeklärt bleibt, wie man sich solche Analogieschlüsse vorstellen muss, so ist doch wichtig, dass bereits an dieser Stelle deutlich wird, dass das Verstehen stets auf Theorien und Modelle angewiesen ist. Dies hebt Hollstein in der Auseinandersetzung mit Gadamer deutlich hervor: Das Verstehen erfolgt immer vor dem Hintergrund von

„Vorurteilen“. Geht es um das Verstehen in den Geisteswissenschaften, so nehmen die „Vorurteile“ allerdings die Gestalt theoretischer Prämissen an. Als solche kann hier das Modell des psychischen Apparates (bzw. das Modell von I-Z-R) von Dilthey verstanden werden.

V. Der doppelte Verstehensbegriff auch bei Spranger

Die Geburtsstunde der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sieht Hollstein in der Konferenz zur Einrichtung eines pädagogischen Lehrstuhls 1917 in Berlin. Ziel dieser Konferenz sei es gewesen, eine philosophisch begründete akademische Pädagogik zu etablieren. Diese habe – so sei es bereits an dieser Stelle formuliert worden – die Ziele der Pädagogik auf dem Weg über die „Erkenntnis des Bestehenden“ (Ernst Troeltsch) zu formulieren. So sei, erklärt Hollstein, die gegebene Kultur zu einem „vorbildlichen Text“ (ebda.: 103) erhoben worden. Im Moment ihres Entstehens sei die geisteswissenschaftliche Pädagogik damit nicht nur in eine philosophische Tradition gestellt, sondern gleichzeitig auch auf die empirische Forschung verpflichtet worden. Und das habe zur Folge gehabt, dass die Hermeneutik an zwei Stellen zum Einsatz gekommen ist: zum einen mit Bezug auf die überlieferte Kultur, zum anderen mit Bezug auf die Individualität des Zöglings. Beide wurden von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – im Einklang mit der philosophischen Tradition – als Verkörperungen der „ewigen Struktur des menschlichen Geistes“ gesehen. Wie wurde nun aber dieses Programm umgesetzt?

Bei Eduard Spranger findet Hollstein einen doppelten Verstehensbegriff: Zum einen setze Spranger sich dezidiert von der Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“ ab, argumentiere für ein strukturtheoretisches Verstehen, das auf eine Hermeneutik des „Besserverstehens“ hinauslaufe. Dafür sei seine Unterscheidung zwischen universellem Wissen (dem „normativen Geist“) und partikularem Wissen (dem „objektiven Geist“) von zentraler Bedeutung. Bei der Beschäftigung mit vorfindlichen „Bildungsgütern“ führe dies bei Spranger zu dem sogenannten „Hebelproblem“: Die nachwachsende Generation sei einerseits als frei zu unterstellen, ihr müsse die Möglichkeit gegeben werden, sich subjektiv die überlieferten Bildungsgüter anzueignen. Andererseits impliziere die Vorstellung von einem „normativen Geist“, dass die Bildungsgüter nicht beliebig interpretiert werden können, vielmehr eine objektive Bedeutungsstruktur besitzen.

Zum anderen rekurriere Spranger in seinen pädagogischen Schriften, so Hollstein, auf die Hermeneutik des „Sich-Hineinversetzens“. Aber lässt sich dieser Widerspruch nicht auflösen, indem die beiden Varianten der Herme-

neutik – wie schon bei Dilthey – unterschiedlichen Ebenen der Pädagogik zugeordnet werden, eben der Ebene der Pädagogik als Wissenschaft auf der einen, und der der Pädagogik als Praxis – die immer unter Handlungsdruck steht und nicht die Möglichkeit hat, den Zögling hermeneutisch zu erforschen, bevor sie damit beginnt, ihn zu erziehen – auf der anderen?

VI. Eine Antinomie des Verstehens bei Nohl?

In seiner Auseinandersetzung mit Hermann Nohl stellt Hollstein zunächst dessen These von der Autonomie der Pädagogik heraus. Das Differenzierungstheorem von Dilthey fortführend habe Nohl aus der Geschichte die These von einer „allmählichen Entwicklung der Erziehung zu einer eigenständigen >Kulturfunktion<“ (ebda.: 129) abgeleitet. Dann erinnert Hollstein an die „Grundantinomie pädagogischen Lebens“ (ebda.: 130 f) bei Nohl: Dieser zufolge sei die Erziehung „doppelseitig“, orientiere sich sowohl an den Heranwachsenden als auch an der gegebenen Kultur. Diese Grundantinomie manifestiere sich laut Nohl z.B. in der Familie und zwar dergestalt, dass die Mutter das Recht des Kindes und der Vater das Recht der „objektiven Kultur“ vertrete.

Das pädagogische Leben als antinomisch anzusehen ist plausibel. Aber kann man daraus, wie es Hollstein tut, den Schluss ziehen, auch das Verstehen sei antinomisch? Hier taucht erneut das Problem auf, dass zwei Ebenen voneinander unterschieden werden müssen: Hollstein weist zu Recht darauf hin, dass das Verstehen, das eine Mutter ihrem Kind entgegen bringt, nicht methodisch kontrolliert erfolge. Das gilt, wie bereits erwähnt, für jede pädagogische Praxis, da diese stets unter Handlungsdruck steht. Das methodisch kontrollierte Verstehen kann nur auf der Ebene der Wissenschaft stattfinden. Es ist insofern kein methodisches Problem, sondern verweist vielmehr auf die mangelnde empirische Fundierung, wenn Nohl, wie es Hollstein sodann darlegt, eine Theorie von den „drei Stufen der menschlichen Seele“ (ebda.: 137) entwickelte, platonische Theoriefiguren aufgriff und schließlich eine äußerst problematische „pädagogische Menschenkunde“ entwarf. (Vgl. Ortmeier 2009)

Die Auseinandersetzung Hollsteins mit den Arbeiten von Spranger und Nohl zeigt, welche Diskrepanz zwischen deren theoretischen und empirischen Arbeiten besteht. Theoretisch wird eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit konzipiert, die auf der Ebene empirischer Studien nicht entsprechend umgesetzt wurde. Das heißt aber nicht, dass, wie Hollstein behauptet, die theoretisch begründete Methode „im Grunde nichts anderes ist als die Applikation neuplatonischer Theoriefiguren“ (Hollstein 2011: 143). Viel-

mehr folgt diese aus der Schwäche bei dem Versuch die Methode für die Erschließung der Empirie anzuwenden.

VII. Hermeneutik bei Weniger und Flitner

Erich Weniger deutet Hollstein vor dem Hintergrund der Hermeneutik von Gadamer, denn er ist der Meinung, Wenigers Theorie der Erfahrung sei mit derjenigen der hermeneutischen Erfahrung bei Gadamer vergleichbar. Bekanntlich unterschied Weniger verschiedene Ebenen der Theorie: die implizite des pädagogischen Praktikers, dessen explizite sowie die Theorie der Wissenschaft. Wenn in der Wissenschaft die Praxis zum Gegenstand gemacht und analysiert wird, so interpretiere Weniger das als „stellvertretende Besinnung“. Und wenn der Praktiker die Wissenschaft rezipiert, so könne er eine Erfahrung machen, die mit der hermeneutischen Erfahrung, wie Gadamer sie bestimmt, insofern vergleichbar sei, als auch Gadamer die Möglichkeit in Erwägung zieht, dass, wenn ein Interpret einen Text in der Haltung der „>Offenheit<“, (ebda.: 149) liest, er die Erfahrung machen könne, dass sein Vorwissen negiert bzw. in Frage gestellt wird. Für den pädagogischen Praktiker könne die Rezeption wissenschaftlicher Arbeiten ebenfalls zu einer Erfahrung werden, nämlich wenn ihm durch diese die Differenz zwischen seiner ersten und seiner zweiten Theorie bewusst wird. Wissenschaft – als „befangene“, also die Ziele der pädagogischen Praxis sowie die Verantwortung für deren Erreichen teilend – wird so zwar nicht, wie Hollstein behauptet, zu einer „beratenden“ Instanz, doch kann sie für den Professionalisierungsprozess des Praktikers durchaus förderlich sein.

In der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik Wilhelm Flitners sieht Hollstein den Versuch, das Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf dem Weg über die Verbindung der verstehenden Auslegung der Erziehungswirklichkeit mit der empirischen Tatsachenforschung zu verwirklichen. Forschung habe sich laut Flitner auf eine „>Zwischenwelt<“, zwischen dem „historisch gewordenen pädagogischen Sinnhorizont“ und dem „Boden der pädagogischen Tradition“ (ebda.: 188) zu beziehen.

VIII. Die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Klaus Mollenhauer

Hollstein belässt es keineswegs bei der Behandlung der wichtigsten Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern verfolgt die Auseinandersetzung mit diesen bis in die Gegenwart hinein. Von einschneidender Bedeutung für die geisteswissenschaftliche Pädagogik seien, so Hollstein, die Diskussionen der 60er Jahre gewesen, die Kritik etwa von Seiten Wolfgang Brezinkas an der Hermeneutik (auf der Basis der Rezeption der aus den USA stammenden quantitativ-statistischen Methoden) und diejenige von Seiten Klaus Mollenhauers. Vor allem auf letztere geht Hollstein ausführlich ein. Er zeigt, wie diese durch die Sozialphilosophie von Jürgen Habermas inspiriert wurde, wie Mollenhauer diese für die Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fruchtbar machte und so der Diskussion in den Erziehungswissenschaften entscheidende Impulse gab. Eine besondere Bedeutung kam dabei, so Hollstein, dem frühen Text von Habermas mit dem Titel „Erkenntnis und Interesse“ zu. Die für diesen Text grundlegende These eines Zusammenhangs von „Erkenntnis“ und „Interesse“, die Annahme, dass es keine interessenlose Erkenntnis gebe und Wissenschaft ideologiekritisch auf die Interessen derer zurückzuführen sei, die (sich in einer bestimmten sozialen Situation befindend) sie betreiben, griff Mollenhauer auf und entwickelte aus ihr eine Kritik an der Vorstellung von der Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft sowie an der Vorstellung von der Isoliertheit des pädagogischen Bezugs als einem außerhalb aller gesellschaftlichen Verhältnisse liegenden. Denn die Vorstellung von der Pädagogik als einer „weltenthobenen >Sondersphäre<“, (ebda.: 206) stehe deren Rationalisierung im Wege. Nicht anders aber als die Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik habe Mollenhauer seine Kriterien für die Begründung des Zwecks der Erziehung aus der Auseinandersetzung mit der Tradition pädagogischen Denkens gewonnen. Hollstein stellt jedoch nicht die Frage, was Mollenhauer damit meinte, wenn er schließlich zu dem Schluss kam, die Aufgabe der Pädagogik sei es, „>in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen<“ (ebda.: 209): Ist damit schlicht gemeint, was schon immer dem Begriff der Mündigkeit implizit war, oder wollte Mollenhauer mehr? Und wenn letzteres der Fall ist: Bedeutet das nicht, dass der Heranwachsende für von Pädagogen erwünschte gesellschaftliche Veränderungen instrumentalisiert wird?

Habermas hatte zudem zwischen drei Typen von Wissenschaft unterschieden und diesen jeweils unterschiedliche Interessen unterstellt: Die Naturwissenschaften würden verfolgt im Interesse an „technischer Verfügung über vergegenständlichte Prozesse“ (ebda.: 215), die historisch-

hermeneutischen Wissenschaften im Interesse an der „>Erhaltung und Erweiterung (...) handlungsorientierender Verständigung<“ (ebda.: 216) und die „kritischen Sozialwissenschaften“ in dem an der Emanzipation. Für Habermas habe zunächst die Psychoanalyse das Beispiel für eine kritische Sozialwissenschaft abgegeben und zwar in der Verbindung von Theorie und therapeutischem Prozess. Denn im Gespräch könne der Therapeut sein Verständnis des „Falles“ stets testen. Mollenhauer habe zwar an die Stelle der Psychoanalyse die Ethnomethodologie gesetzt, doch das Ziel der „Verständigung“ – im Sinne einer „intersubjektiven Hermeneutik“ (ebda.: 238) (Brumlik) – habe er von Habermas übernommen.

IX. Verständigung als Erziehungsziel?

Die Rekonstruktion der Auseinandersetzung von Mollenhauer mit der Philosophie von Habermas führt bei Hollstein schließlich zu folgendem Ergebnis:

„Das adäquate Verstehen des Educandus ist die Voraussetzung dafür, dass das Erziehungsziel einer >Verständigung unter Gleichen< verwirklicht werden kann. Mit diesem Gedankengang gelingt es Mollenhauer meines Erachtens als dem erstem Autor in der Geschichte der Pädagogik, eine hinreichend klare Definition des Programms der hermeneutischen Bildungstheorie vorzulegen.“ (Ebda.: 269)

Doch muss hier nicht einschränkend ergänzt werden, dass diese Formulierung zwar als „klar“ erachtet werden kann, aber gleichzeitig auch als abwegig beurteilt werden muss? Hat die Rezeption von Habermas nicht die Pädagogik auf einen „Holzweg“ geführt? Denn zum einen ist auch hier wieder zu fragen, auf welche Ebene Bezug genommen wird: Im Hinblick auf die Wissenschaft kann „Verständigung“ kein Ziel sein. Ihr Ziel ist allein Erkenntnis und Kritik. (Dies gilt freilich nicht nur für die Wissenschaft im Allgemeinen, sondern auch für die Erziehungswissenschaften im Besonderen.) Bezogen auf die pädagogische Praxis kann aber ebenfalls „Verständigung“ kein Ziel sein. Hier ist und bleibt das Ziel die Mündigkeit der Heranwachsenden oder – wie Michael Parmentier es formuliert hat – deren „Selbsttätigkeit“. Dennoch bleibt Verstehen als Methode relevant – sowohl für die Wissenschaft der Pädagogik als auch für die pädagogische Praxis, hier methodisch kontrolliert, dort intuitiv. Deswegen überzeugt es auch nicht, wenn Hollstein schließlich das methodische Vorgehen, welches Jürgen Henningsen in seinem bekannten Aufsatz „Peter stört“ gewählt hat, für wegweisend erklärt: Weder rekurriert Henningsen auf „natürliche Daten“ (seine Geschichte vom störenden Peter ist erfunden), noch legt er seine Geschichte so aus, wie es dem Verständnis von

Sprache in der „Differenz von Aktualität und Potentialität“ entsprechen würde. Überzeugend ist allein, dass Henningsen sein Erkenntnisinteresse deutlich macht, dass er also seinen „Fall“ bestimmt – und zwar als einen pädagogischen. Das ist tatsächlich für die pädagogische Forschung wichtig, eben dass sie sich der Tradition pädagogischen Denkens besinnt, dass sie nicht allein aus der Soziologie und der Psychologie ihre Fragestellungen und Begriffe bezieht, sondern eben auch und vor allem aus der Pädagogik. Insofern ist ein Anknüpfen an die geisteswissenschaftliche Pädagogik tatsächlich hoch aktuell und zukunftsweisend.

Teil II

Grundlegende Fragen des Unterrichts – Fallstudien

3. Der Anfang des Unterrichts. Zur Kasuistik eines alltäglichen Phänomens

I.

Tagtäglich geschieht es unzählige Male: Lehrer und Schüler kommen in einem Klassenraum zusammen und beginnen mit Unterricht. Es ist ein absolut alltägliches Phänomen und ist allen, die einmal in der Schule waren, und natürlich auch denen, die sich – noch – in ihr befinden, vollkommen vertraut. Doch was geschieht da eigentlich? Was passiert am Anfang einer jeden Unterrichtsstunde? Welche Probleme tauchen hier auf und wie werden sie konkret gelöst?

Wie Unterricht begonnen wird, diese Frage ist in hohem Maße bedeutsam, denn es kann davon ausgegangen werden, dass die Art und Weise, in der dies geschieht, ganz entscheidend für den weiteren Verlauf des Unterrichts ist. Zu behaupten, der Anfang einer Unterrichtsstunde determiniere voll und ganz deren Verlauf, wäre freilich übertrieben. Doch lässt sich wohl sagen, dass am Anfang einer jeden Unterrichtsstunde – metaphorisch gesprochen – „Weichen“ gestellt werden, durch die der Unterricht in bestimmte Gleise gelenkt wird, aus denen er sodann – zumindest für eine gewisse Zeit – nicht mehr ohne Weiteres heraus kann. Ausgeschlossen ist nicht, dass diese Weichen im Verlauf einer Stunde irgendwann anders gestellt werden, so dass die Richtung, in die der Unterricht läuft, sich ändert. Doch kann dies mit erheblichen „Kosten“ im Sinne von „Reibungsverlusten“ verbunden sein. Es lässt sich also festhalten, dass die ersten Minuten einer Stunde zwar nicht entscheidend, aber dennoch durchaus wichtig, weil besonders folgenreich sind.

Einem Lehrer stellt sich die Frage nach dem Beginn des Unterrichts tagtäglich und zwar im Rahmen seiner Vorbereitung auf den Unterricht. Die Frage lautet dann: „Wie kann, wie soll ich in meinen Unterricht einsteigen?“ Und er beantwortet sie permanent auf der Ebene des praktischen Tuns, welches mehr oder weniger dem entspricht, was er zuvor geplant hatte.

In dem vorliegenden Aufsatz soll die Frage nach dem Anfang des Unterrichts jedoch auf eine andere Weise gestellt und behandelt werden: Es soll nicht dargelegt werden, wie in ein Thema eingestiegen bzw. wie grundsätzlich mit Unterricht begonnen werden kann oder sollte. Nicht in einem *normativen* bzw. einem praktischen Sinn soll über das Problem des Unterrichtsbeginns gesprochen werden, vielmehr soll analysiert werden, wie Unterricht tatsächlich beginnt. Die Frage, welche hier verfolgt werden soll, lautet also

nicht: „Wie sollte in den Unterricht eingestiegen werden?“, sondern: „Wie wird Unterricht faktisch begonnen?“

Eine solche wissenschaftliche Herangehensweise hat – entlastet vom Handlungsdruck – den Vorteil, dass sich der Blick auf das Phänomen des Unterrichtsbeginns weitet und die Beschränkung auf die didaktische Frage nach dem Einstieg in ein Thema überwunden wird. Auf diese Weise wird deutlich, dass sich am Beginn einer jeden Stunde eine Vielzahl von Fragen stellt, die – wenn ihnen konsequent nachgegangen wird – zu Problemen führt, die auf verschiedenen Ebenen liegen, nicht nur auf der didaktischen, und die entsprechend aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet werden müssen.

Wird in dieser Weise das Phänomen des Anfangs von Unterricht angegangen, wird nicht zuletzt auch die Frage virulent: Was ist eigentlich Unterricht? Was kennzeichnet diese spezifische Form sozialer Praxis? Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Anfang des Unterrichts führt also letztlich auch zu der grundlegenden Frage nach einer Definition von Unterricht überhaupt.

II.

Für beide Varianten, wie das Phänomen des Anfangs thematisiert werden kann, für die auf das praktische Problem und seine Lösung bezogene und für die wissenschaftliche sei kurz ein Beispiel aus der Literatur angeführt.¹ Als exemplarisch für eine Behandlung des didaktischen Problems des Unterrichtseinstiegs kann auf das Buch „Unterrichts-Einstiege“ von Johannes Greving und Liane Paradies verwiesen werden. (Greving/Paradies 2011) Den Autoren ist durchaus bewusst, dass am Anfang einer Stunde viel mehr passiert als das, was primär von ihnen fokussiert wird. Sie sprechen dies auch an, doch konzentrieren sie sich letztlich auf das didaktische Problem des Einstiegs in ein Thema und präsentieren darauf bezogen eine Vielzahl von Möglichkeiten (wie sich bereits dem Inhaltsverzeichnis entnehmen lässt, in dem z.B. von „Denkanstößen“, „Simulationsspielen“ und „assoziativen Gesprächsformen“ die Rede ist).

Im Unterschied dazu thematisiert Nina Meister das Phänomen des Unterrichtsbeginns rein wissenschaftlich. (Meister 2012) Ihr besonderes Interesse

1 Wenn hier exemplarisch eine didaktische und eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Problem des Unterrichtsbeginns einander gegenübergestellt werden, so soll damit freilich kein grundsätzlicher Gegensatz zwischen Didaktik und Wissenschaft behauptet werden. Didaktik *kann* wissenschaftlich fundiert sein, ist es aber keineswegs immer.

gilt der Frage, ob sich Differenzen zwischen der Art und Weise feststellen lassen, wie an deutschen und wie an französischen Schulen mit Unterricht begonnen wird. Dazu hat sie Beispiele, sechs Unterrichtsanfänge ausgewählt und diese mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik detailliert analysiert. Auf die Ergebnisse dieser Studie soll hier kurz eingegangen werden, da in den späteren Ausführungen daran angeknüpft werden soll.

Zum einen ist hervorzuheben, dass Meister ein grundlegendes Problem anspricht, welches zu Beginn eines jeden Unterrichts gelöst werden muss, nämlich dasjenige, eine Ordnung herzustellen, auf deren Basis Unterricht im Sinne einer gemeinsamen Auseinandersetzung über eine „Sache“ stattfinden kann, und eine „Unterrichtsbereitschaft“ auf Seiten der Schüler abzurufen. Zum anderen ist bedeutsam, dass Meister im Hinblick auf die Frage, wie dieses Problem gelöst, ja, wie überhaupt Unterricht gestaltet wird, behauptet, dieses hänge wesentlich von der Persönlichkeit der jeweiligen Lehrkraft und der Art ihres Handelns ab. Das Ergebnis ihrer Studie besteht entsprechend in einer Gegenüberstellung verschiedener Typen von Lehrern, ja, vor allem von zwei Typen, die in mehreren Dimensionen voneinander unterschieden werden: hinsichtlich ihrer Definition von Autorität, der Art, wie sie Schüler adressieren, der Bedeutung, die sie Unterrichtsinhalten geben, den Erwartungen gegenüber den Schülern und schließlich ihrem Umgang mit Devianz.² Lehrer, die dem einen Typus entsprechen, dem Typus des „Erziehers“, hat Meister primär in jenen Stunden angetroffen, die an deutschen Schulen stattgefunden haben, solche, die primär den zweiten Typus verkörpern, den Typus des „Wissensvermittlers“, primär in dem aus Frankreich stammendem Material. Beide Typen lassen sich, so Meister, den Polen „Interaktion“ und „Organisation“ zuordnen: Die Lehrer des ersten Typus kennzeichne, dass sie auf einzelne Schüler eingehen und Probleme, die sich im Laufe des Anfangs stellen, genauer gesagt, Disziplinprobleme interaktiv zu lösen versuchen, während die des zweiten Typus solche Probleme eher übergehen bzw. auslagern. In Frankreich sei dies aus organisatorischen Gründen möglich, da für Disziplinfragen ein spezielles Personal zuständig ist, die *surveillants*. Die Lehrer könnten dadurch Zeit sparen und sich stärker auf die Vermittlung von Unterrichtsinhalten konzentrieren. Lehrer des ersten Typs würden einzelne Schüler herausgreifen und sie auf der Basis einer Lehrer-Schüler-Beziehung, die durch „Nähe“ gekennzeichnet ist, exemplarisch vor der Klassenöffentlichkeit erziehen. Lehrer des zweiten Typs würden sich hingegen eher darauf beschränken, die Schüler mit dem Ideal eines interessierten und mit den Rollenerwartungen konformen Schülers zu konfrontieren. Diese Lehrer könnten Distanz wahren und wären dazu in der Lage, aus dieser Distanz heraus gegebenenfalls auch permissiv zu handeln.

2 Ein dritter Typus, derjenige des „Anwesenden“ kann vernachlässigt werden.

Im Folgenden soll das Phänomen des Anfangs des Unterrichts weder aus einer praktischen Perspektive behandelt, noch soll ein weiterer Beitrag zur Typologie von Lehrern geliefert werden. Vielmehr soll – im Kontext der von Andreas Wernet ausgerufenen „zweiten empirischen Wende“ (Wernet 2006) – das Phänomen des Anfangs noch einmal empirisch in den Blick genommen und, konsequenter als dies bei Meister geschah, versucht werden, die verschiedenen Probleme, die sich hier stellen, und die verschiedenen Möglichkeiten, diese zu lösen, zu analysieren und typologisch zu erfassen.

III.

Die folgenden Ausführungen knüpfen in mehrfacher Hinsicht an die Arbeit von Meister an und führen sie weiter: Was die Vorgehensweise betrifft, so soll die Datenbasis zum einen insofern reduziert werden, als nur auf Unterrichtstranskripte aus deutschen Schulen rekurriert wird. Das hat zur Folge, dass die komparatistische Perspektive aufgegeben wird und folglich auch kein weiterer „Beitrag zu einer kulturhermeneutischen Unterrichtsforschung“ (Meister 2012: 18) geleistet werden kann. Zum anderen wird die Datenbasis erweitert: Im Rahmen des Forschungsprojekts „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens“ (PAERDU)³ und von kasuistischen Seminaren an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main⁴ wurden eine Vielzahl von Transkripten (allein im Rahmen von PAERDU über 200) analysiert. Dabei ging es immer auch um den Anfang des Unterrichts, der auf der einen Seite jeweils anders, jeweils besonders verläuft, der auf der anderen Seite aber immer auch ähnlich ist, insofern immer ähnliche Probleme auftauchen. Darum soll es im Folgenden gehen: einen Vorschlag zu machen, wie die Probleme, welche zu Beginn einer jeden Unterrichtsstunde – egal ob in Deutschland, Frankreich oder anderswo – auftauchen, systematisch erfasst werden können, anders gesprochen, elementare Strukturen herauszuarbeiten, die dem schulischen Unterricht und seinem Anfang stets zugrunde liegen. Zur Anwendung kommen soll dabei – wie es auch in der Arbeit von Meister geschah – die Methode der Objektiven Methode (Oevermann 2000), allerdings nicht, um einen oder mehrere Fälle detailliert zu rekonstruieren, sondern um an einigen wenigen Sequenzen zu verdeutlichen, welche Strukturen bzw. Probleme ihnen zugrunde liegen und wie Lösungsmöglichkeiten klassifiziert werden können.

3 <http://www1.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>.

4 Dabei wurde in der Regel auf Material aus dem „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APA EK) gearbeitet. Siehe: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de>.

Der Vorschlag, welcher hier präsentiert werden soll, besteht darin, das Phänomen des Unterrichtsbeginns konzeptionell in zwei Dimensionen zu begreifen, in jener der Synchronie und der der Diachronie. Was die Dimension der Synchronie betrifft, so lautet die These, dass zu Beginn des Unterrichts nicht nur das Problem auftaucht, eine Ordnung des Unterrichts einzurichten und die Kooperationsbereitschaft der Schüler abzurufen. Vielmehr sind es drei Probleme, die gelöst werden müssen und die analytisch voneinander unterschieden werden können: Zum einen stellt sich das Problem, wie eine Praxis begonnen werden kann, an der alle Anwesenden beteiligt sind. Zum anderen ist das Problem zu lösen, einen Übergang zu demjenigen zu vollziehen, was offiziell als „Unterricht“ gilt und dem eine spezifische Ordnung eigen ist. Und schließlich stellt sich die Frage, wie im Rahmen einer gemeinsamen Praxis und auf der Basis von bestimmten Regeln, welche die Ordnung des Unterrichts gewährleisten sollen, in ein Thema eingestiegen bzw. dieses konstituiert wird.

Damit einher geht die These bezüglich der Diachronie des Anfangs des Unterrichts: Der Anfang des Unterrichts ist, so lautet diese These, als ein in sich gestufter Prozess zu begreifen. Es sind verschiedene Stufen, die nacheinander zu „betreten“ sind. Jede dieser Stufen ist mit eigenen, spezifischen Problemen verbunden: 1. Zunächst muss die Interaktion zwischen der Lehrperson und ihren Schülern begonnen werden. Dann muss 2. – eingebettet in die begonnene Lehrer-Schüler-Interaktion – ein Anfang mit der spezifischen Praxis des Unterrichts gemacht und es muss 3. schließlich in die Behandlung eines spezifischen Themas eingestiegen werden.⁵

Im Zusammenhang mit der Präsentation dieses Vorschlags soll im Folgenden auch die Frage nach der theoretischen Modellierung des Gegenstandes weiter verfolgt werden und zwar indem schärfer als bei Meister unterschieden wird zwischen einer soziologischen und einer pädagogischen Perspektive auf Unterricht und seinen Anfang. Um die ersten, die grundlegenden Probleme des Unterrichtsbeginns herauszuarbeiten, ist es, so möchte ich behaupten, durchaus plausibel auf soziologische Theorien zu rekurrieren: Auf die Frage, wie eine gemeinsame Praxis als eine spezifische soziale Ordnung entsteht, kann z.B. aus der Perspektive der Systemtheorie eine erste Antwort gegeben werden. Und aus der Perspektive der Professionalisierungstheorie kann die Frage, was die soziale Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülern kennzeichnet, beantwortet werden. Doch insofern es um Unterricht geht, also eine Praxis, an der Kinder und Jugendliche partizipieren, die jene mit dieser Praxis verbundenen Erwartungen noch nicht (vollständig) internalisiert haben, anders gesprochen noch nicht (vollständig) sozialisiert sind, kommt Erziehung ins Spiel und wird es notwendig, eine pädagogische

5 Die Vorstellung einer Stufung des Unterrichtsbeginns verdanke ich dem Soziologen Tilman Allert, mit dem ich zahlreiche Seminare zu den „Schulpraktischen Studien“ durchgeführt habe.

Perspektive auf das Phänomen des Anfangs des Unterrichts einzunehmen. Erst recht wird dies notwendig, wenn der Unterricht sich auf die dritte Stufe begibt, auf diejenige, die schließlich erreicht werden *muss*, da darin der Sinn und Zweck des Unterrichts besteht. Dann kommt neben der Erziehung auch die Didaktik ins Spiel. Anders gesprochen: Die ersten beiden Stufen des Anfangs werden nur betreten, damit der Unterricht auf der dritten Stufe, welcher der Auseinandersetzung mit einer Sache dient, stattfinden kann. Und um dasjenige zu verstehen, was auf dieser, der dritten Stufe geschieht, reicht eine soziologische Perspektive nicht mehr aus – auch nicht eine linguistische, die das IRE-Schema in den Mittelpunkt stellt. (Steiner 2008) Vielmehr ist letztlich eine pädagogische Perspektive auf Unterricht notwendig, die auch die Dimension der Erziehung, der Didaktik sowie diejenige der Bildung berücksichtigt. (Gruschka 2005)

IV.

Wenn von der These ausgegangen wird, dass das erste Problem, welches sich am Anfang einer jeden Unterrichtsstunde stellt, darin besteht, eine gemeinsame Praxis zu beginnen, dann können die mannigfachen Varianten, die in der Empirie anzutreffen sind, zunächst im Hinblick darauf unterschieden werden, mit welchen Mitteln der Anfang gemacht wird. Genauer gesagt: Da es sich bei Unterricht immer um Kommunikation, um pädagogische Kommunikation handelt, kann zwischen den kommunikativen Mitteln unterschieden werden, mit denen eine Lehrperson einen Anfang macht, ob sie dafür also auf verbale oder nonverbale Mittel recurriert. Ein Beispiel für den Einsatz eines nonverbalen Mittels bietet folgender Auszug aus einem Transkript:

Am Anfang der Stunde steht die Lehrerin vor der Klasse und wartet, dass die Schüler ruhig werden, damit der Unterricht beginnen kann.

Das Erste, was die Lehrperson hier macht, ist, dass sie ihren Körper „vor der Klasse“ positioniert, weiter nichts. Sie redet nicht und macht auch nicht mit irgendwelchen Körperteilen eine Bewegung. Laut dem Transkribenten steht sie einfach nur da und wartet – und bringt mit ihrer Haltung die Erwartung zum Ausdruck, dass die Schüler ruhig werden. D.h., die Positionierung der Lehrerin vor der Klasse ist als ein Zeichen zu deuten, als ein Signal. Die Schüler können dieses aber nur adäquat interpretieren, wenn seine Bedeutung zuvor bereits eingeführt wurde, es sich also um ein konventionalisiertes Zeichen handelt. Die Schüler wissen dann: Immer wenn die Lehrkraft sich vor

die Klasse stellt und nichts sagt, dann ist damit die unausgesprochene Erwartung verbunden, dass wir gemeinsam mit ihr den Unterricht beginnen.⁶

Die bloße Positionierung der Lehrperson vor der Klasse ist eine äußerst sparsame Variante eine Erwartung zu kommunizieren. Sie kann verglichen werden damit, dass sich im Theater der Vorhang öffnet und der erste Schauspieler die Bühne betritt, oder im Kino das Licht ausgeht und die ersten Bilder auf der Leinwand erscheinen. Dann ist für alle klar: Gespräche mit dem Nachbarn sind einzustellen, denn es geht jetzt los. Das Schweigen der Lehrperson kann dann gegebenenfalls einen sanften Druck entfalten, der auf die Schüler wirkt. Sie können dann, wenn dies passiert, die Erwartung der Lehrkraft geradezu spüren. Diese „liegt in der Luft“, sie lastet auf ihnen – und der Druck kann umso schwerer werden, je länger die Lehrkraft wartet.

Verstärkt werden kann die Erwartung durch zusätzliche optische Signale, z.B. dadurch dass die Lehrperson ihre Hand hebt oder – noch weiter gehend – mit der Hand eine bestimmte Geste formt, etwa den Zeigefinger auf den Mund legt o.ä. Dabei handelt es sich ebenfalls um konventionalisierte Zeichen, die sich jeweils bezüglich ihres Grades an Verständlichkeit bzw. Eindeutigkeit voneinander unterscheiden lassen.⁷

Von diesen visuell wahrnehmbaren Signalen können akustische Signale unterschieden werden, vor allem solche, welche die Lehrkraft mit einem bestimmten Instrument erzeugt, etwa einem Gong, einer Glocke oder einer Klingel. Diese haben gegenüber den optischen Signalen den Vorteil, dass sie auch wahrnehmbar sind, wenn die Schüler nicht ihren Blick auf die Lehrkraft gerichtet haben. Kurz: Die Hand kann übersehen, die Klingel aber kann kaum überhört werden – es sei denn, der Lärmpegel in der Klasse ist so hoch, dass er alles andere übertönt.

V.

Von den nonverbalen Mitteln, deren Phänomenologie freilich noch weiter entfaltet werden könnte, lassen sich die verbalen unterscheiden, anders gesprochen, die Möglichkeit, dass die Lehrperson den Unterricht beginnt, indem sie zu den Schülern spricht. Auch dafür sei ein Beispiel angeführt. Es stammt aus demselben Transkript wie die obige Bemerkung, ja, schließt unmittelbar an diese an:

6 Die Bedeutung dieses Signals kann dann dadurch unterstrichen werden, dass die Lehrkraft den Akt der Positionierung sehr deutlich vollzieht und eventuell auch erwartungsvolle – und womöglich strenge – Blicke an die Schüler sendet.

7 Dies könnte im Einzelnen ausbuchstabiert werden – was hier aber nicht erforderlich ist.

L: Ich würde gerne mal anfangen!

Die Methode der Objektiven Hermeneutik verlangt, dass Sprechakte bzw. Sequenzen zunächst kontextfrei interpretiert werden. Wenn diesem methodischen Prinzip gefolgt wird, wie ist diese Äußerung dann zu verstehen? Zunächst kann festgehalten werden, dass hier ein Sprecher sich zu Wort meldet und von sich selbst redet, indem er das Personalpronomen der ersten Person Singular „ich“ verwendet. Unklar ist allerdings, an wen der Sprecher sich richtet. Zwei Adressierungen können grundsätzlich voneinander unterschieden werden: Entweder er spricht zu sich selbst oder er adressiert einen anderen (bzw. mehrere andere). Die erste Möglichkeit macht jedoch angesichts des propositionalen Gehalts des Sprechaktes wenig Sinn, denn es würde sich sofort die Frage stellen, warum der Sprecher, wenn er den Wunsch bzw. die Absicht hat, zu beginnen, es nicht einfach macht. Der Sprechakt setzt voraus, dass die Bedingungen dafür, dass begonnen werden kann, noch nicht erfüllt sind. Wenn der Sprecher aber selbst dazu in der Lage wäre, diese Bedingungen zu ändern, läge die Antwort nahe: „Es liegt bei dir, die Voraussetzungen herbeizuführen. Also mach es einfach und fang an!“ Wenn nun davon ausgegangen wird, dass der Sprecher nicht zu sich selbst, sondern zu einem oder auch mehreren Adressaten, die anwesend sind, spricht, dann ist seiner Äußerung die Unterstellung implizit, dass auf ihrer Seite, der Seite der Anwesenden die Voraussetzungen für die Möglichkeit des Beginns (noch) nicht gegeben sind. Folglich hat der Sprechakt eine „Appellfunktion“: Er ist zwar wie eine „Selbstoffenbarung“ formuliert, hat aber letztlich einen appellativen Charakter.⁸ Mit ihm fordert der Sprecher bestimmte Adressaten auf, die Bedingungen herbeizuführen, die erfüllt sein müssen, damit angefangen werden kann.

Um nun einen Schritt weiter zu kommen ist es notwendig, den pragmatischen Kontext mit einzubeziehen, also zu berücksichtigen, dass der Sprechakt von einer Lehrperson an im Unterricht anwesende Schüler gerichtet ist. Dann stellt sich aber sofort die Frage: Was ist überhaupt Unterricht? Und wenn davon ausgegangen wird, dass Unterricht nicht essentialistisch definiert werden kann, es vielmehr von der jeweiligen theoretischen Perspektive abhängig ist, was als Unterricht angesehen wird – und das soll hier geschehen –, ist vorab zu klären, auf welche Theorie des Unterrichts jetzt rekuriert werden soll. Im Folgenden sollen zunächst soziologische Theorien herangezogen werden, doch wird sich zeigen, dass es ab einem bestimmten Punkt sinnvoll wird, eine pädagogische Perspektive einzunehmen.

Aufgrund dessen, dass mit dem vorliegenden Sprechakt in einer Situation, die vollkommen offen zu sein scheint, ein Anfang gemacht wird, ist es naheliegend, als erstes auf die Systemtheorie zu rekurrieren, wie sie von

8 Diese Termini sind der Kommunikationstheorie von Schulz von Thun entnommen. (Schulz von Thun 1981)

Niklas Luhmann entwickelt wurde. Denn diese geht nicht davon aus, dass soziale Strukturen immer schon vorhanden sind, sondern behauptet, dass solche vor dem Hintergrund doppelter Kontingenz erst kommunikativ erzeugt werden. (Luhmann 1984) In letzter Zeit haben Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke dafür plädiert, die systemtheoretische Perspektive für die Unterrichtsforschung fruchtbar zu machen. (Meseth/Proske/Radtke 2011) Die zentrale Frage, von der dabei auszugehen sei, lautet den drei Autoren zufolge: „Wie wird Unterricht als pädagogische Ordnung operativ realisiert?“ (Ebda.: 224) Ausgehend von dieser Frage gelangen sie zu einer theoretischen Modellierung von Unterricht als einem sozialen System, in dem das Initiation-Reply-Evaluation-Muster (IRE-Muster) eine zentrale Rolle spielt. Die pädagogische Ordnung des Unterrichts werde, so behaupten sie, dadurch erzeugt, dass in jenen drei Dimensionen, in welchen sich jede Kommunikation beschreiben lässt, der Sach-, der Sozial- und der Zeitdimension, das Kontingenzproblem mit Hilfe des IRE-Musters gelöst werde, d.h., es werde von der Lehrperson ein initialer Impuls gesetzt (I), auf den sodann eine Reaktion von Seiten der Schüler erfolge (R), die schließlich von der Lehrperson evaluiert werde (E).

Wie gesagt, gerät die Offenheit des Unterrichtsbeginns aus dieser Perspektive äußerst deutlich in den Blick: Gelingt es tatsächlich, eine gemeinsame Praxis zu beginnen, oder nicht? Und insofern evident ist, dass der Anfang des Unterrichts nur gelingt, wenn auf den Sprechakt einer Person auch ein *reply* von Seiten der Anwesenden erfolgt, scheint es plausibel zu sein, dem IRE-Muster eine besondere Bedeutung zuzusprechen. Anders formuliert: Die soeben zitierte Bemerkung der Lehrkraft kann durchaus als erstes Element dieses Musters, als *initiation* interpretiert werden, auf welches sodann eine spezifische *reply* erwartet wird (die möglicherweise schließlich evaluiert wird). Der Anfang erweist sich so tatsächlich als kommunikativ erzeugtes soziales Ereignis. Die Annahme einer vollkommenen Offenheit des Unterrichtsbeginns ist jedoch in mehrfacher Hinsicht zu relativieren: Zum einen ist davon auszugehen, dass Sozialität vorgängig immer schon gegeben ist, insofern auch das Gegenüber der Sprache mächtig ist und er diese mit dem Sprecher teilt. Zum anderen liegt es auf der Hand, dass das soziale System Unterricht nicht erst durch den Sprechakt einer Lehrperson erzeugt wird, sondern schon vor diesem existierte, also Erwartungen schon bestehen, die die Kontingenz deutlich reduzieren, die Anschlüsse selektieren. Die Adressanten wissen im Prinzip bereits, was Unterricht ist und was in diesem von ihnen erwartet wird.

Wenn also davon ausgegangen werden kann, dass die Situation zu Beginn des Unterrichts nicht vollständig offen ist, vielmehr bereits Strukturen gegeben sind, welche sind das und wie lassen sich diese bestimmen? Diese Strukturen bestehen u.a. darin, dass die Voraussetzungen, unter denen sich die Frage nach der Herstellung von Ordnung stellt, insofern besondere sind,

als bekanntlich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen einer Lehrkraft und ihren Schülern besteht. Eine Lehrperson hat stets eine besondere Macht bzw. Autorität. Der Soziologe Rainer Paris hat sich vor kurzem mit diesem Phänomen befasst und die Autorität des Lehrers in drei Dimensionen aufgefächert: in das an die Person gebundene Charisma, in die Autorität, welche ein Lehrer qua Amt besitzt, und in die Autorität in Bezug auf die im Unterricht behandelte Sache. (Paris 2009) Zu Beginn des Unterrichts kann eine Lehrperson freilich vor allem die erste der verschiedenen Dimensionen von Autorität ins Spiel bringen: Sie kann als Person zu wirken und Kraft ihres Charismas versuchen die Schüler dazu zu bewegen, mit ihr eine gemeinsame Praxis einzugehen. Aber freilich kann sie ebenfalls versuchen, sich primär auf ihre Amtsautorität zu stützen.⁹

Faktisch kommt letztlich immer beides ins Spiel: Die Amtsautorität kann nicht zur Geltung kommen, wenn das Amt nicht überzeugend durch eine Person ausgeübt wird. Und auch wenn ein Lehrer noch so charismatisch auftritt, kann nicht vollkommen davon abgesehen werden, dass er sich in einem institutionellen Kontext bewegt, durch den ihm – zusätzlich – Autorität verliehen wird. So sieht es auch die Professionalisierungstheorie. Aus deren Perspektive erscheint Unterricht als eine soziale Praxis, welche auf einem Arbeitsbündnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern (sowie den Eltern) beruht, das durch den Widerspruch von Spezifität und Diffusität gekennzeichnet ist. (Oevermann 2002) Auf der Basis dieses Arbeitsbündnisses findet der Unterricht statt, in dem die „Sache“ so zur Geltung kommen sollte, als habe sie ein eigenes „Akteurpotential“ (Tilman Allert). Bezogen auf den vorliegenden Sprechakt heißt das: Mit ihm will die Lehrperson eine gemeinsame Praxis auf der Basis eines Arbeitsbündnisses eingehen bzw. ein schon bestehendes Arbeitsbündnis „aktualisieren“. Und sie macht dies, indem sie weder ihre eigene Rolle bzw. das Amt und die mit diesem verbundene Autorität ins Spiel bringt, noch die Anwesenden explizit in ihrer Rolle anspricht, d.h. als Schüler, die bestimmten Erwartungen zu entsprechen haben. Sie wendet sich vielmehr als Person, anders gesprochen „diffus“ mit dem Personalpronomen der ersten Person Singular an ihre Schüler. Heißt das, dass sie versucht, charismatisch ihre Schüler dazu zu bewegen, eine gemeinsame Praxis mit ihr zu beginnen?

Das Auftreten der Lehrperson ist schwerlich als charismatisch zu bezeichnen, denn dafür ist es viel zu dezent: Die Performanz des Sprechaktes ist dadurch gekennzeichnet, dass niemand von der Lehrperson konkret adressiert wird. Dies lässt sich freilich dadurch erklären, dass alle Anwesenden gleichzeitig adressiert werden sollen. Damit ist jedoch das Risiko verbunden, dass sich letztlich keiner angesprochen fühlt. Des Weiteren ist kennzeichnend, dass die Lehrperson ihren Wunsch bzw. ihre Absicht sehr verhalten kund-

9 Zum Problem der pädagogischen Autorität siehe auch der Verf. in diesem Band.

tut, genauer gesagt, ihn in mehrfacher Weise abschwächt, relativiert: Zum einen sagt sie nicht „ich will ...“, sondern formuliert „ich würde gerne ...“ Darin ist – wie bereits erwähnt – enthalten: Die Voraussetzung dafür, dass begonnen werden kann, sind nicht gegeben. Doch werden die Schüler nicht explizit dazu aufgefordert, dies zu ändern, sich also so zu verhalten, dass diese Voraussetzungen gegeben sind. Zum anderen formuliert die Lehrperson ein „mal“, sie will „mal“ anfangen. Damit schwächt sie die implizite Aufforderung weiter ab: Es entsteht ein gewisser Eindruck von Beliebigkeit. Und die Bedeutung der Praxis, mit der begonnen werden soll, wird auf diese Weise implizit in Frage gestellt.

Wenn die Lehrperson also weder sich auf die Autorität ihres Amtes stützt, noch charismatisch agiert, wie lässt sich dann ihr Handeln verstehen? Ist es einfach nur unangemessen und notwendig zum Scheitern verurteilt? Ihr Sprechakt lässt sich jedoch auch aus einer pädagogischen Perspektive interpretieren. Aus dieser erscheint Unterricht als eine soziale Praxis, in der immer auch erzogen wird und zwar mit dem Ziel, dass die Schüler zu mündigen Subjekten werden. Um dieses Ziel zu erreichen müssen die Schüler zum einen in dem Sinne erzogen werden, dass sie die Ordnung des Unterrichts anerkennen und die Bereitschaft, am Unterricht aktiv teilzunehmen, entwickeln. Zum anderen werden sie vermittelt über die Auseinandersetzung mit der Sache erzogen (im Sinne des „erziehenden Unterrichts“ von Herbart). Der Sprechakt der Lehrperson kann nun insofern als erzieherisch motiviert interpretiert werden, als mit ihm nicht auf eine extrinsische, sondern auf eine intrinsische Motivation gesetzt wird: Die Lehrperson äußert ihren Wunsch, anfangen zu können, in der Hoffnung, auch die Schüler würden gerne mit dem Unterricht beginnen. Und sie macht dies – so lässt sich diese Lesart, diese Deutungshypothese weiter ausbuchstabieren –, weil sie weiß, dass es letztlich im Unterricht um die Auseinandersetzung der Schüler mit einer Sache geht. Ihr Bemühen geht so gesehen dahin, zu verhindern, dass, wenn sie zu Beginn des Unterrichts auf extrinsische Motivation setzt, eine intrinsische Motivation für die Auseinandersetzung mit der Sache nicht mehr entstehen oder zumindest in ihrem Entstehen erschwert werden könnte.

VI.

Dass der Beginn einer gemeinsamen Praxis tatsächlich ein grundlegendes Problem darstellt – das vor dem Hintergrund der Annahme einer doppelten Kontingenz besonders scharf ins Auge tritt und das durch die Aufnahme eines Arbeitsbündnisses gelöst wird –, zeigt sich an den folgenden Reaktionen der Schüler auf die Äußerung der Lehrperson. Darüber hinaus zeigt sich

an dem Beispiel auch, wie angesichts eines krisenhaften Unterrichtsbeginns die Lehrperson notwendig erzieherisch aktiv wird. Um diese These zu plausibilisieren und die Verschränktheit der Dimension der Erziehung mit anderen pädagogischen Dimensionen im Unterricht – der Dimension der Didaktik und derjenigen der Bildung – deutlich werden zu lassen, soll auf das Beispiel im Folgenden noch weiter eingegangen werden. Da heißt es zunächst:

Schüler reden weiter.

„Weiter“ heißt: Die Schüler befinden sich bereits in einer Praxis, sie kommunizieren miteinander – jedoch nicht mit der Lehrperson. Und sie lassen sich offensichtlich durch deren Äußerung nicht beeindrucken, sondern setzen ihre eigene Praxis einfach fort. Soziologisch lässt sich das leicht erklären: Die Schüler sind bereits vergemeinschaftet und zwar in ihren verschiedenen peer groups. (Breidenstein/Kelle 1998) Sie pflegen – unbeeindruckt von der Äußerung der Lehrperson – ihre peer group-Kommunikation mit den ihr jeweils eigenen Themen. Und das Problem ist jetzt, dass sie von der Praxis der peer group-Kommunikation in die der Unterrichtskommunikation wechseln sollen – das erwartet die Lehrperson von ihnen. Und das bedeutet, dass sie – um es mit dem Soziologen Tilman Allert zu formulieren – ihre Loyalität gegenüber den peers zurückstellen und eine andere Loyalität, die gegenüber der „Neugierigengemeinschaft“, in den Vordergrund rücken sollen.

Der Anfang des Unterrichts, so lässt es sich hier festhalten, kann entweder problemlos verlaufen – auf die Handlung der Lehrperson, auf ihre verbale oder nonverbale kommunikative Handlung hin lassen die Schüler sich augenblicklich auf die gemeinsame Praxis mit der Lehrperson ein – oder eben nicht. Die Ursachen dafür, dass entweder das eine oder das andere eintritt, können sehr unterschiedlich sein. Wenn nun aber, wie in dem vorliegenden Beispiel, der Anfang nicht unmittelbar gelingt, wenn – anders gesprochen – auf die *initiation* der Lehrperson nicht die erwartete *reply* von Seiten der Schüler erfolgt, kann entweder die initiale Handlung einfach wiederholt werden. Oder mit der Wiederholung wird der Versuch verbunden, dergestalt erzieherisch zu wirken, dass die Schüler sich in Zukunft unmittelbar dem Wunsch entsprechend verhalten.

L: So, jetzt ist mal Ruhe hier!

Die Aussage der Lehrperson ist indikativisch formuliert, aber freilich ist auch sie als Aufforderung zu verstehen. Das heißt, die erste Reaktion der Lehrperson auf die Nichterfüllung der Erwartung, die peer-group-Kommunikation zu beenden und eine gemeinsame kommunikative Praxis mit ihr zu beginnen, besteht schlicht darin, diese Erwartung erneut zum Ausdruck zu bringen. Dies geschieht dergestalt, dass die Lehrperson dasjenige, was zuvor implizit kommuniziert wurde, nun explizit macht: Es soll Ruhe sein.

Sm8, hallo, es fängt an!

Richtete sich die Lehrperson bisher an alle Schüler, greift sie jetzt einen einzelnen Schüler heraus – und erhöht damit für diesen die Verbindlichkeit ihres Appells. Sie ruft ihn nicht nur beim Namen, sondern versucht auch mit „hallo“ dessen Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Und sie trifft eine Feststellung: „Es fängt an.“ Damit unterstellt sie, dass ihr zuvor geäußelter Wunsch jetzt in Erfüllung geht: Der Unterricht ist im Begriff anzufangen. Durch die faktisch eingetretene Krise lässt sie sich nicht beeindrucken, im Gegenteil: Sie hält nicht nur beharrlich an ihrer Absicht fest, sondern ist überzeugt, dass sie letztlich Erfolg haben wird, ja, eigentlich schon Erfolg hat. Und an diesem beginnenden Anfang soll Sm8 jetzt teilnehmen, in ihn soll er sich einfügen.

Berücksichtigt werden muss freilich noch: Es wird zwar eine Person herausgegriffen, alle anderen bekommen dies jedoch mit. Das kann zur Folge haben, dass ein „Welleneffekt“ (Jakob Kounin) eintritt, also auch die nicht unmittelbar adressierten Schüler der von der Lehrperson kommunizierten Erwartung entsprechen.

Sm3: Ja!

Nicht der unmittelbar angesprochene, sondern ein anderer Schüler reagiert, allerdings auf eine äußerst mehrdeutige Art und Weise. Genauer gesagt, auf der einen Seite signalisiert der Schüler Konformität – er erklärt sich mit dem, was die Lehrperson sagt, einverstanden –, auf der anderen Seite wählt er dafür einen Modus, welcher im Widerspruch zur Erwartung der Lehrperson steht. Denn würde er deren Aufforderung, ruhig zu werden, konsequent folgen, dürfte er eigentlich gar nichts mehr sagen.

L: Ich möchte, dass ihr euch beim Klingeln auf eure Plätze setzt und nicht mehr hier rum rennt, ja?

Nun wird deutlich, dass die Situation noch weniger der des Unterrichts (im engeren Sinne) entspricht, als zuvor angenommen wurde: Bisher konnte noch davon ausgegangen werden, dass die Schüler zwar miteinander reden, sich jedoch bereits auf ihren Plätzen befinden. Nun zeigt sich, dass nicht einmal das gegeben ist. Also ist eine weitere Bedingung für den Anfang des Unterrichts nicht erfüllt.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrperson den Wunsch äußert, der Unterricht möge grundsätzlich ohne ihre Intervention, nämlich bereits „beim Klingeln“ beginnen, d.h., die Schüler müssten nicht erst durch sie dazu aufgefordert werden, die Bedingungen für den Unterrichtsbeginn herbeizuführen, sondern würden dies auf das Vernehmen des Klingelns hin unmittelbar tun. Das wäre vergleichbar mit der Glocke, die als konventionalisiertes Zeichen, als akustisches Signal eingesetzt wird – allerdings mit dem Unterschied, dass die Glocke von der Lehrperson zum Klingeln gebracht, die Schulklingel jedoch durch einen technischen Mechanismus in Gang gesetzt wird.

Es lässt sich festhalten: Angesichts der Devianz, also dessen, dass die Schüler sich nicht so verhalten, wie es die Lehrperson erwartet, formuliert diese ein Ideal – und dieses Ideal kann als das Ziel ihrer Erziehung begriffen werden. Es besteht darin, dass die Schüler reagieren, ohne dass die Lehrperson tätig werden muss, ja dass die Unterrichtsbereitschaft sich in Reaktion auf ein technisches Signal hin unmittelbar einstellt – und eben Erziehung nicht mehr notwendig ist. Dieser Zusammenhang lässt sich auch folgendermaßen formulieren: Das Ziel der Erziehung der Lehrperson besteht letztlich in der Aufhebung der Notwendigkeit von Erziehung.

Sw9: Jaha!

Die Schülerin Sw9 antwortet ebenfalls auf die Lehrperson, indem sie Konformität signalisiert, allerdings auch in diesem Fall auf eine paradoxe Weise. Denn faktisch stört auch sie den Unterrichtsbeginn und kommt nicht zur Ruhe.

L: Ich respektiere eure Pause. Und dann respektiert ihr bitte auch, dass der Unterricht mit dem Klingeln anfängt.

Das Ideal der Lehrperson wird nun noch deutlicher: Sie wünscht sich nicht nur, dass sich die Schüler beim Klingeln auf ihre Plätze begeben, sondern auch dass dann tatsächlich der Unterricht beginnen kann. Da die Schüler aber noch weit von diesem Ziel entfernt sind, ja, nicht die Rede davon sein kann, dass der Unterricht reibungslos beginnt, wird die Lehrperson erzieherisch tätig und zwar nicht nur indem sie die Schüler mit ihrer Vorstellung davon, wie Unterricht idealiter beginnen sollte, konfrontiert, sondern auch, indem sie ein moralisches Argument anführt. Dabei setzt sie auf das Prinzip der Gegenseitigkeit: Wenn sie für die Schüler etwas tue (nämlich ihre Pause respektiere), dann könne sie von diesen erwarten, dass auch sie etwas für sie, also für die Lehrperson, tun, nämlich ebenfalls etwas respektieren, eben dass der Unterricht mit dem Klingeln beginnt. Damit bleibt sie bei ihrer Linie, nicht einfach die Konformität der Schüler mit ihrer Rolle einzufordern. Stattdessen bringt sie ihre Person ins Spiel, agiert diffus, anders gesprochen: setzt auf die persönliche Bindung zwischen ihr und den Schülern. Nicht weil sie Schüler sind, sondern weil sie in einem persönlichen Verhältnis zur Lehrperson stehen, der sie moralisch verpflichtet sind, wird von ihnen erwartet, dass sie sich gemäß ihrer Rolle verhalten. Es wird also versucht, die persönliche Beziehung zu nutzen, um Konformität mit der Rolle herbeizuführen. Das *kann* funktionieren, wenn die Schüler tatsächlich eine enge Beziehung zur Lehrperson haben und sich ihr gegenüber verpflichtet fühlen. Es kann aber auch sein, dass diese sich dem Argument, dem moralischen Druck entziehen. Und dann können sie ihre Renitenz sogar begründen und zwar in terms von Rollen, indem sie darauf verweisen, dass sie als Schüler ein Recht auf Pausen

haben, unabhängig davon, ob die Lehrperson dies respektiert, ja, dass es schlicht deren Pflicht sei, ihre Pause zu respektieren.

Hervorzuheben ist schließlich noch: Die Lehrperson appelliert an das moralische Empfinden der Schüler – und setzt damit darauf, dass die Schüler aus moralischen Gründen bzw. aus Einsicht die Bereitschaft entwickeln, sich auf den Unterricht einzulassen bzw. eine gemeinsame Praxis mit ihr zu beginnen. Ihre Art zu erziehen kennzeichnet also, dass sie nicht auf Zwang oder auf die Drohung mit Sanktionen setzt, sondern darauf, dass die Schüler aus sich heraus den Erwartungen, die an sie gerichtet werden, entsprechen. Und dies kann, wie gesagt, damit begründet sein, dass Lernen, genauer gesagt, dass Bildung im Unterricht nicht unter den Bedingungen von Zwang möglich ist. Weil es letztlich im Unterricht um Bildung geht, wird von Anfang an auf eine intrinsische Motivation der Schüler gesetzt.

VII.

Die empirische Untersuchung des Anfangs des Unterrichts hat zunächst deutlich werden lassen, dass sich auf einer ersten Stufe das Problem stellt, eine gemeinsame Praxis zu initiieren. Wie dieses Problem zu verstehen ist und welche Möglichkeiten es gibt, es zu lösen, wurde keineswegs erschöpfend behandelt. Vielmehr wurde nur festgehalten, dass der Anfang nicht unbedingt reibungslos verläuft, vielmehr durchaus krisenhaft sein kann, und es wurden einige in der Empirie anzutreffende Möglichkeiten angesprochen, wie erzieherisch darauf reagiert werden kann, dass eine Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Schüler nicht unmittelbar vorhanden ist. Diese Möglichkeiten wurden danach unterschieden, ob auf äußeren Einfluss (z.B. durch Drohung mit Sanktionen) oder auf die innere Bereitschaft der Schüler gesetzt wird.

Auf die erste Stufe folgt sodann die zweite, der Übergang zur Ordnung des Unterrichts. Dieser wird, so möchte ich behaupten, in der Regel rituell vollzogen, nämlich in Form einer Begrüßung. Wenn dieser Übergang stattgefunden hat, dann muss das allerdings nicht bedeuten, dass im Folgenden die Ordnung des Unterrichts uneingeschränkt fortbesteht. Im Gegenteil: Diese Ordnung ist fragil und kann jeder Zeit wieder in Frage gestellt werden. Und die Ordnung kann sowohl vor als auch nach der Begrüßung thematisch werden. Sowohl für das eine als auch für das andere lassen sich zahlreiche empirische Beispiele anführen. Im Folgenden soll auf ein Beispiel eingegangen werden, in dem eine Lehrkraft *vor* der Begrüßung die Ordnung im Unterricht anspricht. Da heißt es in einem Transkript:

Lw: So

Auf das „so“ soll hier nicht näher eingegangen werden. Seine Funktion besteht – kurz gesagt – darin, eine Interaktion bzw. eine Phase einer Interaktion abzuschließen und eine neue zu beginnen. In dem gegebenen Kontext hat es die gleiche Funktion wie die Äußerung „Ich würde gerne mal anfangen“: Es dient als Startsignal für einen gemeinsamen Anfang.

Lw: >Lehrerin verteilt blaue Blätter auf den Tischen der Schüler< So

Auch auf die Frage, was es mit den blauen Blättern auf sich hat, muss hier nicht näher eingegangen werden. Auffällig ist freilich, dass die Lehrerin das „so“ wiederholt. Es zeigt sich, dass – wie in dem zuvor thematisierten Beispiel – auf das erste Signal für den Anfang einer gemeinsamen Praxis nicht unmittelbar eine solche folgt, sondern mehrfach hintereinander ein Anfang versucht wird.

{Gerede in der Klasse}

Auch das ist schon bekannt: die Fortsetzung der peer group-Kommunikation zwischen den Schülern.

Lw: >Lehrerin geht zum Pult< So! So, auf geht's, so (..) Psst ...

Der Wunsch anzufangen wird erneut mehrfach signalisiert. Auch wird mit „psst“ der Appell an die Schüler gerichtet, die Voraussetzung für den Beginn der gemeinsamen Praxis zu schaffen, die Beendigung der peer group-Gespräche.

SmD, könntest du bitte mal deine Jacke ausziehen,

Nun sind wir bei der Ordnung des Unterrichts. Zu dieser gehört aus der Sicht der Lehrerin offensichtlich, dass die Schüler keine Jacken tragen. Wie lässt sich das erklären? Jacken haben im Unterricht keine Funktion (es sei denn, es ist so kalt im Klassenraum, dass die Schüler ohne Jacken frieren). Doch warum sollte ihr Tragen verboten sein? Ein praktischer Grund könnte sein, dass die Lehrerin befürchtet, die Jacke könne SmD beim Arbeiten hinderlich sein – z.B. wenn er etwas schreiben muss. Eine soziologische Deutung besteht nun darin, in der Jacke ein Zeichen zu sehen, ihr eine symbolische Bedeutung zuzuschreiben: Jacken werden in der Pause getragen (oder in der Freizeit), jetzt aber hat der Unterricht begonnen. Wenn SmD jetzt noch seine Jacke trägt, bringt er – so impliziert es diese Lesart – symbolisch eine Reserve gegenüber dem Unterricht zum Ausdruck, signalisiert, dass er sich nicht der „Gemeinschaft der Neugierigen“ zugehörig fühlt, sondern seiner peer group gegenüber loyal bleibt.

deine Mütze ausziehen

Im Hinblick auf die Mütze könnte auch ein Grund sein, dass es als unhöflich empfunden wird, wenn SmD sie auf seinem Kopf behält. Darüber hinaus ist

aber auch hier die soziologische Deutung nahe liegend, der zufolge die Mütze eine symbolische Bedeutung besitzt. Und diese Deutung impliziert, dass das Tragen der Jacke sowie der Mütze als Ausdruck einer Verweigerungshaltung interpretiert wird: In ihm kommt zum Ausdruck, dass SmD nicht bereit ist, im Unterricht zu kooperieren.

Festgehalten werden kann: Die Ordnung des Unterrichts bezieht sich auf verschiedene Ebenen, auf die Anordnung der Körper im Raum, auf die Sitzordnung (die oben bereits Thema war), eventuell auch auf die äußere Erscheinung der Schüler, wie sie gekleidet sind und womöglich auch darauf, wie ihre Körperhaltung ist und wie die Schüler sich bewegen. (Verf. 2008a)

Entscheidend ist, dass diese Ordnung stets durch die Asymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses geprägt ist: Die Lehrperson definiert diese Ordnung (allerdings nicht allein, sondern – mehr oder weniger – im Einklang mit der „Kultur“ der Schule, in der der Unterricht stattfindet) und sie sorgt mehr oder weniger konsequent für deren Einhaltung. Diese Ordnung erstreckt sich freilich auch auf die Kommunikation im Unterricht, ja das ist ihr Kern. Und auf dieser Ebene beruht sie vor allem darauf, dass es letztlich immer die Lehrperson ist, die das Rederecht vergibt.

Es sei an dieser Stelle noch bemerkt, dass die Verwendung des Begriffs „Ordnung“ freilich nicht in dem Sinne zu verstehen ist, dass Unterricht immer so geordnet sein sollte, wie es in dem ausgewählten Beispiel der Fall ist. Allenfalls lässt sich behaupten, dass Unterricht immer irgendeine Ordnung hat – und dass er eine solche haben muss, wenn er dem Zweck dienen soll, dass sich die Schüler mit einer „Sache“, mit einem Stück „Welt“ auseinandersetzen, sich bilden und zu sozial verantwortlichen Subjekten werden. Das ist letztlich das Entscheidende. Wie die Ordnung des Unterrichts im Einzelnen beschaffen ist, ob z.B. Schüler eine Mütze tragen dürfen oder nicht, ob sie sich auf diesem oder jenem Platz befinden, ja, sogar ob sie reinrufen oder nicht, das ist hingegen sekundär.

VIII.

Nun zu dem Übergang auf die zweite Stufe des Unterrichts. Er wird – wie bereits erwähnt – in der Regel rituell vollzogen, also mit Hilfe eines Übergangsrituals, dem der Begrüßung, die sich ebenfalls aus unterschiedlichen Perspektiven interpretieren lässt.¹⁰ Auch hierfür ein empirisches Beispiel:

10 Zur Interpretation der Begrüßung als einem Übergangsritual siehe van Gennep 2005 und Wagner-Willi 2005.

Lw betritt den Klassenraum. Schüler/innen kramen in ihrem Schulranzen nach den Mathematikunterlagen und reden dabei. Lw tritt vor die Klasse und hebt ihren rechten Arm.

Lw: Pssst.

Schüler/innen kommen zur Ruhe und erheben sich von ihren Stühlen.

Die Lehrerin bringt ihre Erwartung, dass die Schüler die Voraussetzungen für den Beginn des Unterrichts herbeiführen, in dreifacher Weise zum Ausdruck: durch zwei optische Signale – die Positionierung vor der Klasse, das Heben des rechten Arms – und durch ein akustisches („Pssst“). In dem vorliegenden Fall entsprechen die Schüler der Erwartung der Lehrerin sofort: Sie werden ruhig. Hinzu kommt nun, dass sie sich auch von ihren Stühlen erheben. D.h., sie befanden sich bereits an ihrem jeweiligen Platz. Warum aber stellen sie sich nun hin?

Lw: So, erst einmal guten Morgen.

Klasse: Guten Morgen.

Lw: Gut. Dann setzt euch.

Schüler/innen setzen sich hin.

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, was überhaupt eine Begrüßung ist. Zweifelsohne handelt es sich bei einer solchen um eine Form von Kommunikation, allerdings einer solchen, die sich klar von anderen Formen unterscheiden lässt. Worin bestehen die sie auszeichnenden Merkmale? Zunächst lässt sich festhalten, dass die Begrüßung, wenn sie an einem Vormittag stattfindet, in vielen Fällen auf diese Weise, eben mit einem „Guten Morgen“ vollzogen wird. Das „Guten Morgen“ ist, so lässt es sich sagen, eine standardisierte Begrüßungsformel. Die Formel ist, anders gesprochen, fester Bestandteil eines Begrüßungsrituals. Der propositionale Gehalt der Begrüßung besteht nur darin, dass dem Adressaten etwas gewünscht wird, eben ein „guter Morgen“. Entscheidend ist jedoch, dass dieser „Inhalt“ nur von geringer Bedeutung ist, im Vordergrund steht vielmehr die Funktion, welche die mit „Guten Morgen“ vollzogene Begrüßung hat. Und diese besteht darin – so lehrt es die Soziologie –, dass mit der Begrüßung eine soziale Beziehung gestiftet wird. Diese soziale Beziehung ist sodann die Grundlage dafür, dass im Folgenden diejenigen, die sich wechselseitig begrüßt haben, miteinander interagieren. Mit der Begrüßung wird ein – zeitlich und räumlich begrenzter – Handlungsraum eröffnet, eine Praxis, die schließlich mit der Verabschiedung wieder geschlossen wird. Begrüßung und Verabschiedung bieten – funktional gesehen – einen Rahmen, innerhalb dessen eine konkrete Praxis sich entfalten kann.

Was ist in der Begrüßung enthalten? Sich zu begrüßen bedeutet zum einen, dass die Anerkennung des Anderen zum Ausdruck gebracht wird. Zum anderen beruht die Begrüßung immer auch auf einer Entscheidung. (Die Begrüßung kann auch willentlich unterlassen werden.) Deswegen findet, so

Ulrich Oevermann, in der Begrüßung eine Vermittlung von Individuum und Gesellschaft statt:

„Sie (die Begrüßung, JT) bindet, einmal vollzogen, die sich Begrüßenden verpflichtend in einen Zusammenhang wechselseitiger Anerkenntnis und Rücksichtnahme und sachbezogener Kooperation, wie sie ihrer Logik nach umgekehrt die Autonomie des Individuums als Strukturpotential überhaupt erst entfaltet, indem, bevor eine verpflichtende Kooperation, getragen durch wechselseitige Anerkenntnis, konkret ablaufen kann, durch Austausch der Begrüßungshandlung geklärt sein muss, ob alle Beteiligten diese Verpflichtung auch wirklich eingehen wollen.“ (Oevermann 1983)

An mehreren Elementen wird nun aber deutlich, dass die Begrüßung hier – also im Kontext von Schule bzw. am Anfang des Unterrichts – anders ist, eine andere Funktion hat als sonst: Wird normalerweise mit der Begrüßung eine kommunikative Praxis zwischen mindestens zwei Personen erst begonnen, ist eine solche hier schon vorhanden. Dies zeigt sich z.B. an dem der Begrüßung unmittelbar vorangehenden „so“. Ein solches ist bei einer Begrüßung außerhalb der Schule unvorstellbar. („So, guten Tag!“ kann man normalerweise nicht sagen.) Im Zusammenhang mit dem, was zuvor über den Anfang des Unterrichts gesagt wurde, ist dies jedoch nicht verwunderlich: Auf der ersten Stufe wurde der Unterricht als eine gemeinsame Praxis ja bereits begonnen. Warum findet aber dann eine zweite Eröffnung in Form einer Begrüßung noch statt? Sie wird vollzogen im Rahmen der schon begonnenen Praxis und auf der Basis der bereits eingerichteten bzw. als eingerichtet angenommenen Ordnung des Unterrichts. Mit der Begrüßung wird rituell der Übergang in den Unterricht vollzogen und die Begrüßung dient dem Abrufen der Bereitschaft, dies zu akzeptieren. Indem die Schüler die Begrüßung durch die Lehrkraft erwidern, signalisieren sie – zumindest äußerlich – ihre Bereitschaft, die Ordnung des Unterrichts anzuerkennen, sich konform mit ihr zu verhalten und – wie es Oevermann formuliert – eine „sachbezogene Kooperation“ einzugehen. Diese Deutung der schulischen Begrüßung wird auch dadurch bestätigt, dass sie sich noch in einem anderen Punkt wesentlich von der außerhalb der Schule üblichen unterscheidet: Außerhalb ist undenkbar, dass mehrere Individuen bewusst und willentlich im Chor antworten. (Dies ist nur noch beim Militär so.) Wie die Begrüßung so ist auch ihre Erwidernung – notwendig – immer individuell: Jedes Individuum bekundet einzeln seinen Willen, eine Praxis mit dem einzugehen, von dem es begrüßt wurde. Die Schüler antworten jedoch im Chor. Ihre Stimmen sind synchronisiert. (Vgl. Kalthoff 1997)

In dieses Ritual, das eben nicht nur – soziologisch gesehen – die Funktion der Eröffnung einer gemeinsamen Praxis, sondern auch – pädagogisch gesehen – eine erzieherische Funktion hat, fügt sich, dass die Schüler bei der

Begrüßung stehen müssen. Eine nahe liegende Deutung wäre, dass die Schüler auf diese Weise ihren Respekt gegenüber der Lehrperson zum Ausdruck bringen sollen: Es gebietet die Norm der Höflichkeit, eine Begrüßung stehend auszusprechen.¹¹ Wenn aber die Begrüßung zu Beginn des Unterrichts als ein Ritual interpretiert wird, das insofern „überdeterminiert“ ist, als es auch einem erzieherischen Zweck dient, kann hier ergänzt werden: Das Stehen erhöht den Grad der Verbindlichkeit. D.h., ob jemand sich an dem verbalen Akt der Begrüßung beteiligt oder nicht, das lässt sich schwer sagen, schwer kontrollieren. Ob jemand aber steht oder nicht, das ist klar erkennbar. Der Übergang von der gemeinsamen Praxis zu dem Handlungsraum „Unterricht“ wird also durch das Aufstehen noch deutlicher für alle wahrnehmbar und die Erwartung, die Ordnung des Unterrichts anzuerkennen, mit mehr Nachdruck versehen.

Für die pädagogische Lesart der Begrüßung spricht schließlich noch eine weitere Besonderheit: Es ist unvorstellbar, dass auf eine wechselseitige Begrüßung außerhalb der Schule ein evaluatives Urteil folgt, dass also derjenige, der zuerst grüßte, seinem Gegenüber mitteilt, er habe die Begrüßung „gut“ erwidert. Hier aber geschieht es. Und das bedeutet: Die Lehrerin hätte mit der Antwort der Schüler auch unzufrieden sein können. Dann hätten diese sich womöglich nicht setzen dürfen, sondern hätten die Begrüßung noch einmal wiederholen müssen. Hier aber zeigt sich, dass sie mit dem Verlauf zufrieden ist.¹²

IX.

In der Empirie lässt sich eine Vielzahl von Varianten der Begrüßung finden. Diese können ebenfalls sowohl soziologisch als auch pädagogisch gedeutet und systematisch erfasst werden. Aus einer soziologischen Perspektive bietet es sich an, diese Varianten mit Hilfe der Opposition von „Nähe“ und „Distanz“ zu sortieren.¹³ Die Modalität der Begrüßung kann dann als symptomatisch für den Typus des Arbeitsbündnisses, welches zwischen einer Lehrperson und ihren Schülern besteht, angesehen werden. Dabei ist sowohl die Begrüßung durch die Lehrkraft als auch die Antwort durch die Schüler zu

11 Genauer gesagt, wenn man einen Erwachsenen begrüßt, so hat man das stehend zu tun.

12 Die Interaktion folgt auch hier dem IRE-Muster. Es hat hier offensichtlich eine erzieherische Funktion.

13 Zur Einbettung dieser „Antinomie“ in ein Strukturmodell pädagogischen Handelns siehe Helsper 1996.

berücksichtigen, denn es ist keineswegs ausgemacht, dass beides einander entspricht.¹⁴

Als ein Beispiel dafür, wie eine Lehrperson ihre Schüler begrüßt, sie auf eine spezielle Art adressiert und damit versucht das Arbeitsbündnis mit den Schülern auf eine bestimmte Weise zu gestalten, sei folgende Äußerung zitiert:

Lw: Guten Morgen, alle zusammen

Das „alle zusammen“ setzt voraus, dass man sich kennt und ein informeller Rahmen für die Interaktion vorhanden ist. Die Lehrerin stiftet mit ihrer Begrüßung eine konkrete, durchaus persönlich gefärbte Beziehung, jedoch nicht zu ihren Schülern jeweils einzeln. Sie spricht zwar „alle“ an – ohne jemanden auszunehmen –, doch alle „zusammen“, d.h. als Mitglieder der Klasse, der Klassengemeinschaft. Sie adressiert also die Klasse als eine spannungsvolle Einheit, die aus vielen Einzelnen („alle“) besteht, welche eine Gemeinschaft („zusammen“) bilden. (Vgl. Parsons 1987)

Eine mögliche Antwort von Seiten der Schüler lautet:

S (alle): Guten Morgen, liebe Frau XXX.

Auch in diesem Fall antworten alle Schüler gleichzeitig. In der Adressierung der Lehrerin als „liebe Frau xxx“ geben sie dem Ritual eine besondere Note. Die Lehrerin wird nicht als Amtsträgerin, die ihren Dienst erfüllt, sondern als eine Person angesprochen, was sich daran zeigt, dass ihr Name verwendet wird. Hinzu kommt eine Attribuierung (lieb), die zu einer rein rollenförmigen Beziehung nicht passt, sondern aus dem Kontext diffuser Sozialbeziehungen stammt. Das Beispiel ist also ein solches, bei dem kein Dissens bzw. keine Spannung auf der Ebene des sozialen Bezuges, den die Lehrperson mit den Schülern eingeht, erkennbar ist (und somit besteht keine Notwendigkeit einer Klärung oder Aushandlung des Arbeitsbündnisses). Der Art und Weise, wie die Lehrperson das Arbeitsbündnis aufzunehmen intendiert, korrespondiert die Reaktion der Schüler: Zumindest auf der Vorderbühne der pädagogischen Kommunikation zeigt sich, dass auch diese eine durch Nähe geprägte Beziehung aufnehmen.¹⁵

Schließlich können die verschiedenen Varianten, in denen die Schüler die Begrüßung durch die Lehrperson erwidern, auch mit Hilfe der – soziologischen – Opposition von Individuierung und Kollektivierung sowie der –

14 Z.B. ist es durchaus möglich, dass eine Lehrperson ein durch Nähe geprägtes Arbeitsbündnis einzugehen intendiert, die Schüler aber distanziert darauf reagieren.

15 Systematisch können vier Typen an dieser Stelle voneinander unterschieden werden: Die Lehrperson und die Schüler agieren entweder in gleicher Weise diffus oder spezifisch. Das Arbeitsbündnis ist also entweder durch einen Gleichklang gekennzeichnet oder es besteht eine Disharmonie (wenn die Lehrperson diffus agiert, die Schüler aber spezifisch - oder umgekehrt).

soziologischen und pädagogischen – Opposition von Konformität und Nonkonformität systematisch erfasst werden.

Bekannt ist das lang gezogene „Guten Morgen“:

Schüler: G-u-t-e-n M-o-r-g-e-n, F-r-a-u-X-X-X

Auf der einen Seite könnte man behaupten, dass eine Synchronisierung der Stimmen nur dergestalt erfolgen könne, dass die Antwort der Schüler in die Länge gezogen wird. Auf der anderen Seite liegt aber auf der Hand, dass eine solche Streckung auch bewusst und willentlich vollzogen werden kann – und dann liegt die Lesart nahe, dass darin eine Distanzierung der Schüler zum Ausdruck kommt, eine Distanzierung von dem Ritual bzw. von der Konformitätserwartung, die mit dem Ritual verbunden ist. Die Schüler verhalten sich also konform, reagieren im Kollektiv und distanzieren sich dennoch in gewisser Weise vom Ritual.

Der erzieherischen Bedeutung, die das Ritual der Begrüßung besitzt, entspricht es, dass die Erwartung, es regelkonform durchzuführen, mit zunehmendem Alter der Schüler nachlässt. Je älter sie sind, desto mehr kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht mehr erzogen werden müssen, weil sie die Erwartungen, sich als Schüler zu verhalten, internalisiert haben. So erklärt sich womöglich auch das folgende Beispiel:

Sm: Guten Morgen.

Auffällig ist, dass hier nicht die ganze Klasse im Chor, sondern nur ein einzelner Schüler die Begrüßung durch die Lehrperson erwidert. Wie ist das zu verstehen? Zwei Lesarten sind denkbar: Entweder ist die Klasse noch nicht so erzogen, dass eine Synchronisierung der Antworten gelingt. Oder es wird von den Schülern gar nicht mehr erwartet, dass die Begrüßung im Chor erwidert wird. Und das könnte eben darauf zurückzuführen sein, dass sie sich in einem Alter befinden, in dem der Entfaltung ihrer Individualität mehr Spielräume gewährt werden und davon ausgegangen werden kann, dass sie sich rollenkonform verhalten.

Wenn keine allgemeine Verpflichtung zum antwortenden Gruß besteht, macht der Schüler Sm dies also „freiwillig“ – eventuell aus dem Gefühl der Verbindlichkeit heraus, welches er gegenüber der Lehrperson verspürt. Den vorgängigen Gruß der Lehrperson nicht zu erwidern würde nämlich bedeuten, die Lehrperson vor den Kopf zu stoßen und ihr zu signalisieren, nicht bereit und willig zu sein, eine gemeinsamen Praxis mit ihr einzugehen.

Sm: Gude Morsche.

Diese Antwort stammt aus demselben Transkript wie die zuvor zitierte und folgt unmittelbar auf diese. Auch ein weiterer Schüler signalisiert also seine Bereitschaft, mit der Lehrperson eine gemeinsame Praxis einzugehen und mit ihr zu kooperieren. Er macht dies jedoch nicht wie der erste Schüler mit ei-

nem normalen „Guten Morgen“, sondern wechselt ins Hessische bzw. imitiert den Dialekt. Denkbar wäre, dass dieser Schüler kein Hochdeutsch kann, also nicht dazu in der Lage ist, den Gruß so zu erwidern, wie er formuliert wurde. Doch ist eher anzunehmen, dass er den Freiraum, der hier gegeben zu sein scheint, nutzt, um den Gruß spielerisch zu erwidern. Bei einer Antwort im Chor wäre dies zwar auch möglich gewesen, hätte dem Schüler aber „nichts gebracht“, da es nicht aufgefallen wäre. So aber kann er sowohl der Erwartung entsprechen und die Begrüßung erwidern, als auch seine Individualität zur Geltung bringen.

X.

Auf die dritte Stufe, auf den dritten Anfang soll hier nicht mehr genauer eingegangen werden: den Einstieg in das Thema. Angesprochen werden soll nur, dass empirisch zwischen verschiedenen Varianten differenziert werden kann: Zunächst kann unterschieden werden zwischen einem unmittelbaren Einstieg in das Thema und einem indirekten, der auf einer Metaebene ansetzt, dem in der Literatur so genannten „informierendem Unterrichtseinstieg“ (Grell/Grell 2000) Er unterscheidet sich von dem unmittelbaren dadurch, dass die Schüler vorweg darüber informiert werden, was das Thema der Stunde sein soll, und eventuell auch darüber, wie es behandelt werden soll. Dieser Einstieg versetzt die Schüler dazu in die Lage, verfolgen und damit auch in Stück weit beurteilen zu können, ob und wie der Unterricht dem vorgegebenen Plan folgt. Bezogen auf den unmittelbaren Unterrichtseinstieg ist sodann erst einmal zu unterscheiden zwischen einem solchen, mit dem eine neue Unterrichtsreihe begonnen wird, und einem solchen, der im Kontext einer schon begonnenen Reihe steht. Am Anfang einer Unterrichtsreihe wird häufig ein Thema erst einmal aufgerissen. Die üblichen Einstiege in eine Stunde, welche auf den ersten einer Reihe folgt, sind die Wiederholung bzw. die Bezugnahme auf den Stoff der letzten Stunde(n) oder die Besprechung einer Hausaufgabe. Aber freilich sind auch andere Varianten denkbar. Diese werden in der Literatur detailliert besprochen.¹⁶

Unabhängig davon, welche Variante empirisch tatsächlich vorliegt, stellt sich die entscheidende Frage danach, ob die Didaktik, welche jetzt ins Spiel kommt, dem ihr immanenten Telos, der „wechselseitigen Erschließung“ (Wolfgang Klafki) von Schüler und Gegenstand förderlich ist oder nicht und in welcher Weise. Im Hinblick auf diese Frage wären die Einstiege in ein Thema typologisch voneinander zu unterscheiden.

16 Siehe hierzu z.B. das bereits erwähnte Buch von Greving und Paradies.

XI.

Wie lassen sich die Ergebnisse zusammenfassen? Zum einen hat es sich gezeigt, dass es durchaus plausibel ist, den Anfang des Unterrichts als einen gestuften Prozess zu begreifen und davon auszugehen, dass auf jeder Stufe unterschiedliche Probleme zu lösen sind: Zunächst taucht das Problem auf, eine gemeinsame Praxis zu beginnen. Zuständig ist dafür primär die Lehrperson, welcher zur Lösung dieses Problems verschiedene Mittel zur Verfügung stehen. Soziologisch kann dieses Problem als das des Übergangs von einer kommunikativen Praxis in eine andere gedeutet werden: von derjenigen der peer-group-Kommunikation in die des Unterrichts. Um diesen Übergang herbeizuführen kann eine Lehrperson unterschiedliche Facetten von Autorität ins Spiel bringen: ihr Charisma oder ihre Amtsautorität.¹⁷ Wie dies geschieht, das kann bereits pädagogisch motiviert sein.

Erziehung kommt spätestens dann ins Spiel, wenn sich dieser Übergang krisenhaft vollzieht. Dabei können unterschiedliche erzieherische Mittel zur Geltung kommen, die danach typologisch unterschieden werden können, ob sie mehr auf extrinsische oder intrinsische Motivation der Schüler setzen.

Die nächste Stufe wird vermittelt über das „Schwellenritual“ der Begrüßung betreten, mit dem die Bereitschaft der Schüler abgerufen wird, die Kooperation mit der Lehrperson zu beginnen und die Ordnung des Unterrichts anzuerkennen. Diese Ordnung (vgl. Lingelbach/Diederich 1979), deren Normen schwer abstrakt zu bestimmen sind, da hier vieles von der einzelnen Lehrperson und ihren Erwartungen abhängig ist¹⁸, wird entweder bereits vor der Begrüßung hergestellt oder es wird im Anschluss an diese an ihr gearbeitet. Festgehalten wurde, dass diese Ordnung nicht ein für alle Mal feststeht, sondern grundsätzlich einen fragilen Charakter hat.

Das Ritual der Begrüßung wurde sodann zum einen soziologisch interpretiert und die verschiedenen Varianten wurden mit Hilfe des Gegensatzes von Nähe und Distanz geordnet: Sowohl die Lehrperson als auch die Schüler bringen mit ihrer Art zu begrüßen bzw. die Begrüßung zu erwidern ein spezifisches Verhältnis zur jeweils anderen „Seite“ zum Ausdruck. Und es wurde danach unterschieden, wieviel Spielraum für Individualität und Abweichung das Ritual bietet, genauer gesagt, wieviel Spielraum eine Lehrperson bietet bzw. wieviel sich die Schüler nehmen. Ersteres hängt von den pädagogischen Überzeugungen der Lehrperson, letzteres u.a. auch von dem Alter der Schüler ab.

17 Wobei nicht vergessen werden darf, dass beides nicht unabhängig von der Autorität gesehen werden kann, die eine Lehrperson in Bezug auf „die Sache“ hat.

18 Entscheidend ist letztlich, dass dasjenige möglich wird, dem die Praxis des Unterrichts dienen soll: die bildende Auseinandersetzung der Schüler mit „der Sache“.

Das Ritual der Begrüßung kann aber nicht nur soziologisch, sondern auch pädagogisch interpretiert werden, nämlich als eine Praxis, die der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu Schülern dient. Dies wurde an dem ausgewählten Beispiel vor allem daran deutlich, dass die Begrüßung dem IRE-Muster folgte, welches hier eben zu erzieherischen Zwecken eingesetzt wurde. Erziehung findet bei diesem Ritual primär im Sinne von Disziplinierung statt – weswegen dieses Ritual immer weniger konsequent vollzogen wird, je mehr davon ausgegangen werden kann, dass die Jugendlichen ihre Rolle als Schüler internalisiert haben.

Erst auf einer dritten Stufe des Unterrichtsbeginns erfolgt schließlich der Einstieg in das Thema. Dass in der nun potentiell sachbezogenen Kommunikation das IRE-Schema von großer Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Ja, an dessen Verwendung lässt sich bereits ohne genaueres Hinschauen erkennen, dass es sich um pädagogische Kommunikation im Unterricht handelt – es ist eben typisch für diese. Für eine weitergehende analytische Durchdringung ist es sodann hilfreich, zwischen verschiedenen Typen des didaktischen Vorgehens, der Erziehung und der Bildung sowie zwischen verschiedenen Konstellationen von Didaktik, Erziehung und Bildung im Unterricht zu unterscheiden. (Vgl. der Verf. 2011c)

In Bezug auf die Frage nach dem, was Unterricht ist, hat sich schließlich gezeigt, dass zum einen die Beantwortung dieser Frage davon abhängt, auf welche Stufe des Unterrichtsbeginns Bezug genommen wird: auf die der gemeinsamen Praxis, welche strukturell durch eine Asymmetrie zwischen Erzieher und Zögling bzw. dem Lehrer und seinen Schülern gekennzeichnet ist, auf die, in der von der Anerkennung einer Ordnung des Unterrichts ausgegangen wird, welche die Bedingung der Möglichkeit von Kommunikation über eine „Sache“ im Unterricht darstellt, oder auf diejenige, die auf der Basis der Anerkennung der Ordnung des Unterrichts stattfindet und die insofern äußerst komplex ist, als in ihr verschiedene Dimensionen des Unterrichts ineinandergreifen, eben Erziehung, Didaktik und Bildung. (Vgl. Gruschka 2013)

4. Pädagogische Autorität.

Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann

I.

Eines der zentralen Probleme des Berufseinstiegs von Lehrern besteht darin, sich bei Schülern Gehör zu verschaffen. Vermutlich machen viele, wenn nicht die meisten Lehrer die Erfahrung, dass das Setting, in dem sie handeln, der schulische Rahmen und die Tatsache, dass hier die Rollen klar aufgeteilt zu sein scheinen – hier die Lehrperson, dort die Schüler – keineswegs garantiert, dass die Schüler hören, dass sie sich ansprechen lassen, dass sie kooperieren und sich ihrer Rolle gemäß verhalten. Die Bedingungen dafür, dass die Schüler hören, müssen erst, so scheint es, geschaffen und eine Ordnung, auf deren Basis Unterricht stattfinden kann, muss erst eingerichtet werden.

Wird nach den Ursachen für dieses Phänomen gefragt, können diese auf zwei Seiten gesucht werden, entweder auf der der Schüler oder auf derjenigen der Lehrer. Was letztere betrifft, so sind verschiedene Erklärungen denkbar: Eine vorwissenschaftliche Theorie geht davon aus, dass es schlicht eine Frage der Person und deren Talente sei. Es gebe, so wird nicht selten behauptet, eben solche und solche. Also Lehrer, die es können, die für ihren Beruf geeignet sind – die sogenannten „geborenen Erzieher“ mit „natürlicher Autorität“ –, und solche, die es eben nicht können und nur bedingt oder womöglich gar nicht geeignet für den Beruf des Lehrers sind. Und leider sei es so, dass Exemplare der ersten Sorte sehr rar sind.

Eine andere Theorie hebt nicht unmittelbar auf die Person des Lehrers, sondern auf deren Ausbildung ab. Sie wird nicht selten von Lehramtsstudierenden artikuliert und besagt, dass Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung – vor allem während ihres Studiums an der Universität – nicht hinreichend auf die Probleme, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, vorbereitet werden.¹

Auf dieses von vielen Studenten so wahrgenommene Defizit wird von etlichen unter ihnen dergestalt reagiert, dass einfache Rezepte, die dem Geist der Zeit entsprechen und auch in der pädagogischen Ratgeberliteratur kursie-

1 Diese Theorie steht nicht notwendig im Widerspruch zu der ersten, ja, kann problemlos mit dieser verbunden werden: Da die Zahl der Lehrer, die das besagte Problem mit Leichtigkeit meistern, nur gering ist, und diejenige derer, bei denen es sich zu einer Krise auswächst, die – wenn überhaupt – nur peu a peu überwunden wird, deutlich höher ist, ist es notwendig in der Ausbildung dieses Problem aufzugreifen und zu thematisieren. Das geschehe aber an der Universität kaum oder gar nicht.

ren, propagiert werden: Es sei wichtig, dass es Regeln gebe, an denen sich die Schüler orientieren können, Regeln, die am besten gemeinsam mit diesen aufgestellt werden, für alle transparent sind und über deren Befolgung die Lehrperson mit Konsequenz zu wachen habe.

Solche Vorschläge der Studenten könnten auf der einen Seite als unbegründet abgetan und die Hoffnung, das besagte Problem einfach „in den Griff“ bekommen zu können, als naiv und unwissend kritisiert werden. Doch kommt in ihnen auf der anderen Seite die Ahnung davon zum Ausdruck, dass für die pädagogische Praxis etwas unabdingbar ist, dass Studenten in der Regel noch nicht haben, das sie faktisch auch noch gar nicht haben können und das ihnen die Universität auch nicht beibringen, das aber von der Wissenschaft zum Thema gemacht werden kann – und das hier mit dem Begriff der pädagogischen Autorität bezeichnet werden soll.

Im Folgenden möchte ich mich diesem Thema widmen und zwar indem ich zunächst auf den Begriff der Autorität im Allgemeinen zu sprechen komme: Wie lässt sich dieser definieren und warum haben wir häufig ein Problem mit ihm? Im zweiten Schritt möchte ich dann die Perspektive einschränken, mich auf den Begriff der pädagogischen Autorität konzentrieren und grob skizzieren, in welcher Weise er in der Tradition pädagogischen Denkens reflektiert wurde. In einem dritten Schritt werde ich der Frage nachgehen, wie pädagogische Autorität empirisch erforscht werden kann. Dabei werde ich zum einen kurz auf einen Versuch eingehen, den Begriff mit den Mitteln der empirischen Bildungsforschung zu untersuchen, um dann schließlich einen eigenen Vorschlag und zwar auf der Basis der pädagogischen Unterrichtsforschung zu präsentieren.

II. Zum Begriff der Autorität im Allgemeinen

Der Begriff der Autorität ist ein äußerst schwieriger und komplexer. Es gibt zahlreiche Versuche, ihn zu bestimmen und sich ihm auf unterschiedlichen Wegen zu nähern. (Reichenbach 2011) Die Schwierigkeit resultiert bereits daraus, dass wir alle in irgendeiner Weise gegenüber diesem Begriff befangen sind: Ein jeder hat Erfahrungen mit Autorität gemacht und zwar im Rahmen jener Erziehung, die er selbst „genossen“ hat – egal, ob es eine autoritäre, eine demokratische oder eine laissez-faire-Erziehung war.² Aber nicht nur durch Erfahrungen auf der Ebene der individuellen Biographie, sondern auch durch historische Erfahrungen ist unser Verhältnis zur Autorität vorgeprägt: Die Orientierung an Autoritäten verbinden wir nicht ohne Grund rasch

2 Siehe zu der Unterscheidung zwischen verschiedenen Erziehungsstilen Lewin 1968.

mit konservativem, ja, reaktionärem Denken. Denn in der Vergangenheit ist bekanntlich immer wieder der Begriff der Autorität in politischen Debatten gegen den der Demokratie ausgespielt worden, vor allem in jenem präfaschistischen Denken, das dem Nationalsozialismus intellektuell den Weg ebnete. Und dieser beruhte – auch das hat unser Verhältnis zum Begriff der Autorität mitgeprägt – auf einem Persönlichkeitstypus, den Adorno und andere bekanntlich als „autoritäre Persönlichkeit“ bezeichneten. (Adorno 1995) Schließlich kommt noch hinzu, dass Autorität, genauer gesagt, die Orientierung an Autorität grundsätzlich im Widerspruch zu jenen Werten und Idealen zu stehen scheint, die uns als modernen Subjekten wichtig sind, ja, die überhaupt von zentraler Bedeutung in der Moderne sind: zu Freiheit, Gleichheit und Vernunft. Uns mit diesen identifizierend sind wir geneigt, Autorität mit Fremdbestimmung und Irrationalismus zu assoziieren. (Sennett 1990) M.E. macht es nun aber keinen Sinn, den Begriff aufgrund all dieser Schwierigkeiten, die wir mit ihm haben, aus der wissenschaftlichen Debatte auszuklamern – im Gegenteil: Gerade weil er in mehrfacher Hinsicht schwierig ist, ist es wichtig, ihn mit rationalen Mitteln zu erhellen.

Begonnen werden soll mit einigen allgemeinen Aussagen über Autorität. Was lässt sich generell zu diesem Phänomen sagen? Autorität ist, so könnte man meinen, eine Eigenschaft einer Person, einer Gruppe oder auch einer Institution, die diese an und für sich besitzt. Doch wenn wir von einer Person sagen, sie habe Autorität, so beziehen wir uns nicht nur auf diese, auf sie als ein isoliertes, atomistisches Wesen. Vielmehr nehmen wir Bezug auf das Verhältnis, in dem diese Person zu einer anderen Person oder zu einer Gruppe von Personen steht. Autorität ist ein relationaler Begriff, genauer gesagt, ein Begriff, der für eine besondere Art von Beziehung steht, in der sich eine Person zu einer anderen befindet. Und diese Beziehung kennzeichnet, dass sie eine asymmetrische ist, eine von Über- und Unterordnung und zwar in dem Sinne, dass die eine Seite dominiert und die andere dies akzeptiert, genauer gesagt, dies freiwillig akzeptiert und zwar auf der Basis einer „inneren Anerkennung“ (Reichwein 2001: 141). Autorität kann insofern von zwei anderen Varianten, wie eine Person auf eine andere Einfluss nehmen kann, abgegrenzt werden. Hannah Arendt hat dies sehr deutlich gesagt: Sie sehe sich, so erklärt sie in ihren Überlegungen zur Frage der Autorität, zwar nicht dazu in der Lage, das Wesen der Autorität zu definieren, könne jedoch sagen, worauf diese nicht beruhe, nämlich weder auf Zwang und Gewalt noch auf rationaler Argumentation. (Arendt 1994) Mit beiden Mitteln könne Ähnliches erreicht werden: Mit Zwang könne jemand zum Gehorsam gebracht werden und mit Argumenten könne er von etwas überzeugt werden. Doch, so schreibt Arendt, „wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität immer schon versagt.“ Und weiter heißt es: „Andererseits ist Autorität unvereinbar mit Überzeugungen, welches Gleichheit voraussetzt und mit Argumenten arbeitet. Argumentieren setzt Autorität immer außer

Kraft“. (Ebda.: 159) Autorität beruht also weder auf Zwang, noch auf Argumentation, sondern auf dem freien Willen desjenigen, der auf sie „hört“. Und dieses „Hören“ kann zwei unterschiedliche Ebenen betreffen, zum einen die Ebene des Denkens, zum anderen die des Handelns. Je nachdem bezeichnen wir die Hörigkeit dann entweder als Glauben oder als Gehorsam.

Bei dieser abstrakten, heuristischen Begriffsbestimmung können wir noch einen Schritt weiter gehen: Voraussetzung dafür, dass eine Person für eine andere eine Autorität darstellt, auf die sie zu „hören“ bereit ist, ist nicht nur deren innere Anerkennung, sondern auch, dass diese Person für etwas anderes, etwas Abstraktes steht. Letztlich, so möchte ich behaupten, steht der Begriff der Autorität nicht für eine zweistellige, sondern für eine dreistellige Relation, für das Verhältnis zwischen zwei Personen und einem Dritten, einem allgemeinen Wert, einem Ideal. Es ist letztlich dieses Dritte, das für denjenigen, der „hört“, ein hohes Maß an Verbindlichkeit besitzt, dem er sich verpflichtet fühlt. (Geißler 1967, 1968) Dieses Dritte begegnet ihm aber nicht abstrakt, sondern verkörpert in einer Person, die – so gesehen – die Position eines Mittlers innehat und die nur solange als Autorität anerkannt wird, wie sie glaubwürdig machen kann, dass sie für dieses Dritte steht.

Dieser heuristische Begriff von Autorität soll kurz mit der Geschichte des Begriffs in Zusammenhang gebracht werden: Historisch gesehen lässt sich der Begriff der Autorität zum einen auf den Kontext der antiken Logik und Rhetorik zurückverfolgen. (Röttgers 1971) Dort – z.B. bei Aristoteles – ist die Ansicht zu finden, dass die argumentative Rede nicht auskomme ohne Autorität und dass es legitim sei, wenn ein Redner Autorität für sich oder auch für einen besonderen Ausspruch, ein besonderes Argument in Anspruch nehme.³ Zum anderen spielte der Begriff der Autorität im juristischen bzw. politischen Diskurs bei den Römern eine große Rolle, wo sich der Gegensatz von *auctoritas* und *potestas*, also der Autorität auf der einen und der reinen Macht auf der anderen ausbildete (und sich etwa konkretisierte im Gegensatz des Senats auf der einen Seite, dessen Mitglieder aufgrund ihres Alters, der ihnen zugeschriebenen Reife und Weisheit Autorität besaßen, und des Magistrats auf der anderen, vor allen den Konsuln). (Rabe 1979) Autorität hatte hier wie dort sowohl einen personalen Bezug, wurde also als an eine konkrete Person gebunden gedacht, als auch einen sachlichen. In der Sprache des oben entwickelten Begriffs formuliert: Sie wurde bereits in der Antike als auf der inneren Anerkennung einer Person beruhend gedacht und gleichzeitig als auf ein Drittes bezogen, hier eben auf Erfahrung, Reife und Weisheit. Während Autorität sich im Rahmen der Rhetorik eher auf die Ebene des Denkens be-

3 Es handelt sich dann um einen Beweis „*ex auctoritate*“.

zog, war sie in der römischen Antike primär für die (politische) Praxis von Bedeutung.⁴

Im christlich geprägten Mittelalter wurde die Position des Dritten mit der Religion gefüllt. Die Quelle aller Autorität lag für christliche Denker in der Transzendenz⁵ und die Autorität der christlichen Kirche (*auctoritas ecclesiae*), des Papstes, ja, der Geistlichkeit überhaupt wurde als von dieser abgeleitet vorgestellt. Das bedingte eine Schärfung des Konfliktes zum einen mit der weltlichen Macht, der *potestas*, jetzt in Gestalt des Kaisertums, zum anderen mit der *ratio*. So wurde am Ende des 5. Jahrhunderts der Gegensatz von Kirche und Kaisertum in den von *auctoritas* und *potestas* gebracht. Und der Konflikt von Autorität und *ratio* wurde lange Zeit auszugleichen versucht – der Höhepunkt dieser Bemühungen wurde schließlich in der Scholastik bei Thomas von Aquin erreicht. Zu Beginn der Moderne gerieten jedoch die beiden Begriffe in einen scharfen Gegensatz. Vor dem „Richterstuhl der Vernunft“ verlor die Autorität ihre Geltung. Sie wurde als im Widerspruch zur freien Urteilsbildung gesehen und galt als Quelle von Vorurteilen. Ihr zu folgen, auf sie zu hören, wurde als unbegründet und irrational angesehen.

III. Zum Begriff der pädagogischen Autorität

Die Anzahl der Versuche den Begriff der pädagogischen Autorität zu bestimmen, ist kaum überschaubar.⁶ Es scheint immer wieder neu das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit zu bestehen, sich seiner zu vergewissern. Und das kann zurückgeführt werden auf dasjenige, was grundsätzlich als „Krise der Autorität“ in der Moderne bezeichnet worden ist und sich in besonderer Weise auswirkt auf die Pädagogik und die Reflexion über sie. (Arendt 1958)

Die „Krise der Autorität“ in der Moderne geht wohl darauf zurück, dass im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse Traditionen, deren Gültigkeit in vormodernen Zeiten – mehr oder weniger – fraglos bestand und die zur Rechtfertigung und zur Stützung von Autorität herangezogen werden konnten, eben nicht mehr fraglos fortbestehen. Insbesondere in Zeiten forcierten gesellschaftlichen Wandels lässt sich feststellen, dass Autoritäten erodieren: Die Autorität des Staates und seiner Ordnung gerät dann ins Wanken, auch die Autorität der Eltern kann durch solche gesamtgesellschaftlichen

4 Durch Cicero wurde sie sodann vom rechtlich-politischen auf den geistig-literarischen Bereich übertragen.

5 Z.B. für Augustin. (Rabe 1979). Bei Augustin findet sich auch der Gedanke, dass die göttliche Autorität personal verbürgt werde durch Jesus Christus.

6 Es scheint „Konjunkturen“ des Begriffs bzw. der Reflexion über ihn zu geben. Siehe zu der letzten Konjunktur z.B. Geißler 1965 und Heiland 1971.

Prozesse beeinträchtigt werden, womit eine Zuspitzung des Generationenkonfliktes einhergeht, ebenso wie die Autorität gesellschaftlicher Institutionen, z.B. der Schule. Alles zusammen kann wiederum Auswirkungen auf die Autorität des Pädagogen bzw. des Lehrers haben – und es stellt sich auch hier die Frage: Worauf beruht diese und ist sie unabdingbar?

Die moderne Pädagogik und die Vorstellungen von Autorität als pädagogischer Autorität sind zu sehen vor dem Hintergrund einer Kritik an der Aufklärung. Diese stellte, wie bereits erwähnt, die Autorität vor den „Richterstuhl der Vernunft“ – mit dem Ergebnis, dass Autorität nicht nur an Geltung verlor, sondern grundsätzlich als im Widerspruch zur freien Urteilsbildung und als Quelle von Vorurteilen gesehen wurde. Auf zwei Theoretiker der Pädagogik, die vor dem Hintergrund der Aufklärung über pädagogische Autorität neu nachdachten, soll hier kurz eingegangen werden: zum einen auf Rousseau, zum anderen auf Herbart.

Für Rousseau ist das Problem der Autorität, so möchte ich behaupten, ein zentrales. (Rousseau in: Rebel 1967) Für ihn ist Erziehung ohne Autorität nicht denkbar. Allerdings kann er sich keine pädagogische Autorität, so wie sie oben heuristisch bestimmt wurde, vorstellen und zwar als eine soziale Beziehung, die durch Asymmetrie gekennzeichnet ist und in der der Zögling auf den Erzieher aufgrund einer inneren Anerkennung hört. Der Erzieher hat, wie Rousseau im „Emile“ darlegt, auf der einen Seite die Möglichkeit, den Zögling durch Argumente davon zu überzeugen, zu tun, was er oder was die Gesellschaft von ihm erwartet. Sollte er diese Möglichkeit ergreifen, werde sich jedoch zeigen, dass der Zögling für rationale Argumente gar nicht soweit zugänglich ist, dass er sich überzeugen ließe. Auf der anderen Seite steht ihm der Einsatz von Zwangsmitteln zur Verfügung bzw. die Möglichkeit den Zögling durch positive oder negative Sanktionen (bzw. deren Ankündigung) in seinem Verhalten zu beeinflussen. Sollte er dies versuchen, so bestehe jedoch die Gefahr, dass sich dies negativ auf den Charakter des Zöglings auswirke.

Autorität, insofern sie in einer Person, in der Person des Erziehers verkörpert wird, wecke den Widerstand des Zöglings. Ist das Kind jedoch mit einer unpersönlichen Notwendigkeit konfrontiert, dann werde es sich fügen. Die Erziehung sollte also, so Rousseau, über das Arrangement solcher Notwendigkeiten verlaufen im Sinne einer „klargeregelten Freiheit“ (ebda.: 52). Während die an eine Person gebundene pädagogische Autorität also entweder wirkungslos bleibe oder den Zögling „verziehe“, bewirke das „Joch der Notwendigkeit“ (ebda.: 51), dass der Zögling sich gemäß seiner Natur entfalten kann – auch dann, wenn er sich fügen muss. (Schäfer/Thompson 2009)

Während Rousseau sich eine personal gebundene pädagogische Autorität nicht vorstellen konnte, sehen andere Theoretiker in ihr gerade die Lösung des für die Erziehung in der Moderne zentralen Problems, die nachwachsende Generation zur Autonomie zu führen und dabei nicht auf deren Gehorsam

verzichten zu können. Mit Kant gesprochen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Autorität liegt wie selbstverständlich bei den Eltern und kann sodann übertragen werden auf den Erzieher, der diese jedoch dann nicht einfach hat (wie die Eltern), sondern erwerben muss. Dies geschehe, so Herbart, durch „geistige Überlegenheit“ (Herbart in: Nohl 1962).

Die Funktion der pädagogischen Autorität scheint bei Herbart eng umgrenzt zu sein: Herbart spricht von ihr vor allem im Zusammenhang mit der „Regierung“ (ebda.: 20) der Kinder, die notwendig sei, weil die Voraussetzungen für die Erziehung bei den Heranwachsenden nicht einfach gegeben seien. Bei Kindern sei der Wille als diejenige Instanz, die von der Erziehung adressiert werden könne, nicht von Anfang an vorhanden, wohl aber ein „wildes Ungestüm“ (ebda.: 21), das Herbart auch als „Prinzip der Unordnung“ bezeichnet. Auf dieses sei mit den „Maßregeln der Kinderregierung“ dergestalt einzuwirken, dass Erziehung möglich wird. Und zu diesen Maßregeln zählt Herbart auch die Autorität – „und Liebe“ (ebda.: 24).

Wichtig ist hier mehreres: Zum einen ist hervorzuheben, dass die Autorität nicht als etwas Abstraktes, als Eigenschaft des Erziehers gedacht wird, sondern eben als mit „Liebe“ verbunden. Anders gesprochen: Sie ist nur vorstellbar auf der Basis einer sozialen Beziehung, einer emotionalen Bindung, die, so Herbart, beruhe „auf dem Einklang der Empfindungen, und auf Gewöhnung“ (ebda.: 25).

Zum anderen wird die pädagogische Autorität von Herbart zwar thematisiert im Kontext der „Kinderregierung“. Diese hat keinen Zweck in sich, sondern nur darin, die eigentliche Erziehung zu ermöglichen. Autorität hat aber auch ihre Bedeutung, so möchte ich behaupten, über die „Regierung“ hinaus. Sie ist auch notwendig für dasjenige, was für Herbart im Zentrum der Erziehung steht bzw. mit dieser in eins fällt: für den Unterricht – dann aber nicht als eine disziplinierende, sondern als eine den „Gedankenkreis“ (ebda.: 5) bildende. Dann erst handelt es sich um Autorität aufgrund einer „Überlegenheit des Geistes“ (ebda.: 24), weil der Erzieher ein Drittes repräsentiert, die geistige Welt, die Kultur. Entsprechend heißt es in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“: Der Erzieher werde von sich sagen können, dass „nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfinden, erfahren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist.“ (Ebda.: 7)

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die pädagogische Autorität für Herbart ein vorübergehendes Phänomen ist, sowohl als diejenige, welche im Rahmen der „Kinderregierung“ wirkt, als auch diejenige, welche die Erziehung im Rahmen von Unterricht hat.

Es könnte noch auf zahlreiche weitere Theoretiker eingegangen werden.⁷ Auch könnte auf Reflexionen, die in anderen wissenschaftlichen Disziplinen vorgenommen wurden, eingegangen werden. Vor allem in der Soziologie ist immer wieder über die Frage der Autorität nachgedacht worden.⁸ Nur ein Aspekt sei hier erwähnt: die Unterscheidung Simmels zwischen jener Autorität, die ein Subjekt durch sein Auftreten, sein Wissen und sein Können erworben hat, und derjenigen, die ihm durch eine „überindividuelle Potenz“, also durch den Staat, die Kirche, die Schule etc. verliehen wurde, die Amtsauctorität. (Helmer/Kemper 2004: 140). Denn diese ist für die Untersuchung der Autorität von Pädagogen, die in institutionellen Kontexten arbeiten, z.B. für das Handeln von Lehrern an öffentlichen Schulen, äußerst wichtig. Denn mit der verliehenen Autorität ist verbunden, dass etwa Lehrer über eine gewisse *potestas* verfügen: Sie verfügen als Inhaber eines Amtes über gewisse Sanktionsmöglichkeiten – und dazu gehört nicht zuletzt die Möglichkeit Noten zu vergeben bzw. Noten als Mittel, sich Gehör zu verschaffen, einzusetzen.

IV. Wie lässt sich nun pädagogische Autorität empirisch erforschen?

In letzter Zeit ist mehrfach versucht worden, aus der Perspektive der Kompetenztheorie zu bestimmen, welchen Anforderungen jemand, der den Beruf des Lehrers ausübt, genügen sollte. (Vgl. Baumert/Kunter 2006) Es sind verschiedene Kompetenzprofile für den Beruf des Lehrers entworfen worden, in denen jedoch der Begriff der pädagogischen Autorität nicht auftaucht. Die pädagogische Autorität wird selbst nicht als eine Kompetenz angesehen. Andersherum wurde schon mehrfach danach gefragt, welche Kompetenzen eine Lehrkraft besitzen muss, damit sie als pädagogische Autorität anerkannt werden kann.

Exemplarisch für eine empirische Erforschung der pädagogische Autorität aus der Perspektive der Kompetenztheorie soll auf die Studie der Schweizer Erziehungswissenschaftlerin Bernadette Frei verwiesen werden. (Frei

7 Z.B. auf Herman Nohl, der in seiner Theorie des pädagogischen Bezugs die persönliche Dimension hervorhebt, ihr einen Primat zuspricht – und entsprechend die sachliche Dimension eher vernachlässigt. (Nohl 1988)

8 Die Soziologie hat allerdings die Akzente anders gesetzt, arbeitet mit Begriffen wie „Macht“, „Legitimation“ und „Gefolgschaft“. Hervorzuheben wäre in diesem Zusammenhang vor allem der „Charisma“-Begriff von Max Weber. In neuerer Zeit ist das Thema auch in der Soziologie verknüpft worden mit der Analyse sprachlicher Handlungen. (Vgl. Bourdieu 2005)

(2003) Ausgehend von der Annahme, dass eine Lehrkraft in verschiedenen Bereichen Verantwortung innehat, führt Frei eine Palette von Kompetenzen an, über die eine Lehrkraft verfügen solle.⁹ Freis empirische Untersuchung bestand darin, dass sie sowohl Lehrer als auch Schüler danach befragte, ob sie jeweils bestimmte Lehrer bzw. sich selbst als pädagogische Autorität ansehen. Zudem wurde nach den verschiedenen Kompetenzen gefragt, auf denen pädagogische Autorität beruhe, genauer gesagt danach, wie die Befragten deren Bedeutung einschätzen. Die Untersuchung führte Frei schließlich z.B. zu dem Ergebnis, dass aus der Sicht von Schülern Lehrkräfte vor allem dann pädagogische Autorität genießen, wenn sie fachlich kompetent sind. Die Lehrer selbst hingegen, so Frei, schätzten dies anders ein: Sie waren mehrheitlich der Meinung, dass ihre Autorität primär darauf beruhe, wie sie erzieherisch handeln. Genauer gesagt, sie waren der Meinung, dass sich pädagogische Autorität primär aus „personenbezogenen Bereichen“ (ebda., S. 182) speise – so dass am Ende Frei zu der Vermutung gelangt, dass Fachkompetenz womöglich zu wenig von Lehrern als Quelle ihrer pädagogischen Autorität genutzt werde.

Die Ergebnisse von Frei wirken durchaus plausibel, doch stellt sich zum einen die Frage, ob nicht differenziertere Aussagen möglich sind und zum anderen, ob pädagogische Autorität nicht auch auf einer anderen Ebene als derjenigen der durch Fragebögen erhobenen Zuschreibungen untersucht werden kann.

Im Folgenden soll ein alternativer Vorschlag für die Erforschung pädagogischer Autorität gemacht werden. Vor dem Hintergrund der begrifflichen Klärungen, die zuvor vorgenommen wurden, also dem Begriff von pädagogischer Autorität, der diese als eine dreistellige Relation fasst, sowie dem Hinweis von Seiten der Soziologie, dass Autorität auch durch den institutionellen Kontext, in dem die pädagogische Praxis – z.B. des Unterrichts – stattfindet, verliehen werden kann, soll das Instrumentarium der pädagogischen Unterrichtsforschung für die empirische Analyse von pädagogischer Autorität, für die Entwicklung eines dynamischen Modells von pädagogischer Autorität genutzt werden. Dieses Instrumentarium besteht zum einen aus einer bestimmten Methode – der Verwendung von „natürlichen Protokollen“ der pädagogischen Praxis, von Daten, die gerätegestützt erhoben wurden, sowie der Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000, Wernet 2006) – und zum anderen aus einer bestimmten theoretischen Perspektive auf Unterricht (die lange erprobt wurde und sich in zahlreichen Fällen bereits bewährt hat), der theoretischen Modellierung des Unterrichts als „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“

9 Sie listet auf: die Fachkompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz, die erzieherische Kompetenz, die diagnostische Kompetenz, die sozio-emotionale Kompetenz, die kommunikative Kompetenz, die personale Kompetenz und die Handlungskompetenz.

(Gruschka 2005). Diese theoretische Perspektive auf Unterricht kann dazu genutzt werden, den Begriff der pädagogischen Autorität weiter aufzufächern, denn sie legt nahe, zwischen einer Autorität in der erzieherischen Dimension des Unterrichts und der didaktischen, welche die Vermittlung einer Sache betrifft, zu unterscheiden. Davon kann wiederum die Autorität bezüglich der Sache, die im Unterricht behandelt wird, sowie ihrer Aneignung durch die Schüler unterschieden werden. Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese Alternative einer empirischen Analyse pädagogischer Autorität – aus einer pädagogischen Perspektive sowie soziologisch informiert – konkret aussehen kann.

V. Die Dynamik pädagogischer Autorität im Unterricht

Ausgewählt wurde für die empirische Analyse pädagogischer Autorität im Unterricht eine Passage aus einer Stunde, die an einer Integrierten Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 9 im Fach Gesellschaftslehre stattgefunden hat.¹⁰ Thema dieser Stunde war der deutsche Bauernkrieg in der Zeit um 1525. Die ausgewählte Passage wird im Folgenden unter der Frage untersucht, wie es um die pädagogische Autorität im Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülern bestellt ist. Des Weiteren gilt es zu fragen, wie sie sich entwickelt, d.h. welche Transformationen pädagogischer Autorität sich in der ausgewählten Passage verfolgen lassen, um schließlich den Versuch zu unternehmen, ein Verlaufsmodell pädagogischer Autorität zu entwerfen.

Es handelt sich bei der ausgewählten Passage um den Einstieg in die Stunde. Für diese hat der Lehrer eine Folie mitgebracht, auf die ein Holzschnitt aus dem Jahr 1524 kopiert ist.

Da der Begriff der pädagogischen Autorität als eine dreistellige Relation im Verhältnis zwischen Lehrkraft, Schüler und dem Dritten, der Sache verstanden werden soll, gilt es zunächst – kurz – auf diejenige Sache einzugehen, über die das Unterrichtsgespräch geführt wurde. Auf dem Holzschnitt sind – in einer ländlichen Gegend – verschiedene Szenen zu sehen, deren Bedeutung sich dem Betrachter nicht unmittelbar erschließt: Vorne rechts sind drei Personen zu sehen, die offensichtlich zusammen gehören. Aufgrund ihrer Kopfbedeckung kann von der mittleren Person vermutet werden, dass mit ihr der Papst dargestellt wird (nicht ein spezifischer, sondern der Papst im

10 Das Transkript dieser Stunde findet sich im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APAEEK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1479>.



Abb. Erhard Schön zugeschrieben, 1524¹¹

Allgemeinen). Denn sie trägt die päpstliche Krone, die Tiara. Umgeben ist sie von zwei weiteren Personen, über deren Identität ebenfalls ihre Kleidung Auskunft gibt: Es handelt sich um die Darstellung von zwei Landsknechten, also mittelalterlichen Söldnern. Einer von ihnen ist abgebildet, wie er gerade mit seinem Schwert ausholt, so dass es den Anschein hat, als wolle er im nächsten Moment den Papst erschlagen. Der zweite Landsknecht hält mit der einen Hand, der linken, den Papst an seiner Soutane fest, mit der anderen, der rechten, zeigt er nach oben, in den Himmel.

Vorne links ist eine Gruppe zu sehen, die aus zwei Personen besteht: Die eine Person kann aufgrund ihrer Kutte als ein Mönch identifiziert werden. Wen die andere Person darstellen soll, ist nicht ganz klar. Doch ist erkennbar, wie sie mit der einen Hand den Geistlichen am Kopf fasst und mit der geballten rechten Faust zum Schlag gegen den Geistlichen ausholt. Oben links ist eine weitere Zweiergruppe zu sehen: Die eine der beiden Personen soll wohl einen Bauer darstellen, denn sie hält einen Dreschflügel in der Hand. Vor ihr befindet sich eine zweite Person, die mit ihrem ausgestreckten rechten Arm entweder den Bauern auffordert, ihr zu folgen, oder sich mit ihm vor dem Schlag mit dem Dreschflügel zu schützen versucht.

11 Siehe: <http://www.bauernkriege.de/kunstgesch11.html>

Schließlich ist oben rechts im Bild ein Stern zu sehen, der Strahlen ausstrahlt. Neben ihm befindet sich zum einen links ein Ziegenbock, zum anderen (rechts) eine Person, die keine richtigen Beine zu haben scheint und die einen Stab in der Hand hält, mit dem sie den Stern berührt. Es handelt sich hier offensichtlich um eine symbolische bzw. allegorische Darstellung, deren Sinn sich nicht unmittelbar erschließt. Vermuten lässt sich allein, dass es sich um einen Faun handelt, also um ein mythologisches Wesen, das für ein Leben steht, welches dionysische Qualitäten hat, also geprägt ist durch die Hingabe an die Wollust. Ausgehend von dieser Vermutung lässt sich die These formulieren, dass der Holzschnitt als ein Kommentar zum Bauernkrieg und seinen Ursachen gedeutet werden kann. Der Bauernkrieg erscheint hier als gewaltsamer Protest vor allem gegen die Kirche und ihre Repräsentanten. Dieser Protest ist verbunden mit dem Vorwurf einer Doppelmoral: Gepredigt werde ein tugendhaftes Leben, die Repräsentanten der Kirche aber halten sich selbst nicht daran, führen vielmehr „ein Leben in Saus und Braus“, mit Ausschweifungen, die nicht zuletzt auch sexueller Natur sind.

Die Besprechung des Holzschnittes soll – dies wird aus dem weiteren Unterrichtsverlauf deutlich – als Einstieg in die Besprechung des Themas Bauernkrieg dienen.¹² Es liegt auf der Hand, dass Schüler der Jahrgangsstufe 9 dazu in der Lage sein dürften, den mit dem Holzschnitt dargestellten Konflikt in seinen elementaren Zügen zu erkennen und zu bestimmen – dass er gewaltförmig ausgetragen wird, dass die Gewalt sich gegen die Vertreter der Kirche wendet. Was die darüber hinaus gehende Deutung des Holzschnittes betrifft, dürften sie allerdings Schwierigkeiten haben und auf die Hilfestellung des Lehrers angewiesen sein.

VI.

Das Gespräch über den Holzschnitt beginnt mit folgender methodischen Anweisung von Seiten des Lehrers:

99 Lm: (...) Ja.

100 Betrachten wir einfach mal das Bild. Den ersten

101 Schritt, den wir ja immer machen, ist ne

102 Bildbeschreibung. Und erst im zweiten kommen wir dann

103 zu irgendwelchen Interpretationen, ne? (...)

12 Im späteren Verlauf des Unterrichts wird den Schülern ein Arbeitsblatt mit Forderungen der Bauern, den „12 Artikeln“ vorgelegt – mit dem Auftrag, diese Forderungen „in euren Worten in modernem Deutsch“ „zusammenzufassen“. (485 f)

An dieser einleitenden Bemerkung des Lehrers fällt zunächst auf, dass dieser weder das Thema, um das es in der Stunde gehen soll, nennt, noch eine Fragestellung anführt, die es zu klären gilt. Vielmehr gibt er allein eine methodische Anweisung: Die Schüler werden aufgefordert, zunächst das Bild zu betrachten, dann solle in zwei Schritten vorgegangen werden. Der erste Schritt habe darin zu bestehen, dass sie einfach nur beschreiben, was sie sehen. Im zweiten Schritt sei das Bild zu interpretieren. Dies entspreche, darauf weist der Lehrer en passant hin, einer den Schülern bereits bekannten Konvention: Es sei „immer“ so, dass sie so verfahren. Dass sie dann immer zu „irgendwelchen“ Interpretationen gelangen, kann zweierlei heißen: Auf den ersten Blick erscheint dies als ein motivierender Hinweis: Weil diese Vorgehensweise sich in der Vergangenheit immer wieder bewährt hat, werde sie auch jetzt angewendet. Bei näherem Hinsehen erweist sich diese Bemerkung allerdings als äußerst ambivalent, denn mit ihr sagt der Lehrer: „Wir sind bisher immer zu Interpretationen gekommen. Doch waren diese nicht unbedingt richtig, sondern letztlich beliebig, eben irgendwelche. Und so wird es auch heute sein: Wenn auch nicht unbedingt die richtige, so wird doch irgendeine Interpretation am Ende dabei herauskommen.“

Im Hinblick auf die Frage nach der pädagogischen Autorität des Lehrers, lässt sich festhalten, dass der Lehrer eine solche in mehrfacher Weise für sich in Anspruch nimmt: Zum einen tritt er als derjenige auf, der das Gespräch lenkt, nimmt also die ihm verliehene Autorität wahr, die Autorität des Amtes, welches er innehat. Gleichzeitig tritt er als Autorität zwischen den Schülern und der Sache auf – und zwar in doppelter Hinsicht: Seine methodische Anweisung kann zum einen unter dem Aspekt der Vermittlung gesehen werden, d.h. der Lehrer nimmt hier eine didaktische Autorität für sich in Anspruch. Zum anderen kann sie aber auch als erzieherische Intervention gedeutet werden. Das wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass die Schüler, dürften sie sich spontan äußern, gewiss auch unmittelbar Interpretationsvorschläge machen würden. Die Anweisung verlangt insofern eine gewisse Disziplin von ihnen. Schließlich nimmt der Lehrer nicht nur eine didaktische sowie eine erzieherische, sondern auch eine Autorität bezüglich der Sache implizit für sich in Anspruch.

Als erstes kommt eine Schülerin zu Wort, die behauptet, es sähe so aus

107 Sw: (...) als würden die Armen, also

108 die armen Leute, die Bauern, gegen die reichen adeligen

109 Leute irgendwie kämpfen.

Die Schülerin beginnt nicht damit, das Bild erst einmal zu beschreiben, sondern sie deutet es sofort und zwar als Darstellung eines Kampfes. In diesem stehen sich, so ihre Behauptung, zwei Parteien einander gegenüber: auf der einen Seite die „armen Leute“, die mit den Bauern, und auf der anderen Seite die „reichen Leute“, die mit den Adligen gleichgesetzt werden. Der auf dem

Holzschnitt dargestellte Kampf hat in den Augen der Schülerin also sowohl eine soziale (arm gegen reich) als auch eine ständische Dimension (3. Stand gegen den 2. Stand).

Im Hinblick auf die pädagogische Autorität lässt sich sagen, dass die Schülerin jene Autorität, welche der Lehrer qua Amt für sich in Anspruch genommen hat, nicht in Frage stellt, vielmehr anerkennt, indem sie sich zu dem Holzschnitt äußert. Allerdings wird von ihr die didaktische Autorität des Lehrers unmittelbar in Frage gestellt, denn die Schülerin hält sich nicht an die Anweisung des Lehrers. Warum das so ist, lässt sich allerdings nicht sagen: Hat sie einfach nicht gut zugehört, war sie unaufmerksam, als der Lehrer sagte, wie methodisch vorgegangen werden soll? Oder ist ihr das Verfahren nicht klar, versteht sie – obwohl schon öfter dieses Verfahren angewendet wurde – den Unterschied zwischen beschreiben und interpretieren nicht.¹³ In beiden Fällen würde sie nicht intentional, aber dennoch faktisch die didaktische Autorität des Lehrers in Frage stellen. Absichtlich (mehr oder weniger bewusst) würde sie dies jedoch tun, wenn der Grund für ihr Verhalten entweder darin bestünde, dass sie die Rationalität bzw. Sinnhaftigkeit des methodischen Vorgehens nicht einsieht (womöglich auch weil sie daran zweifelt, dass es zur Erschließung der Sache führen wird. Und dieser Zweifel kann darauf zurückzuführen sein, dass dieses Vorgehen sich ihrer Meinung nach in der Vergangenheit keineswegs immer wieder bewährt, vielmehr eben nur zu irgendwelchen Ergebnissen geführt hat.) Oder sie weigert sich, den Anweisungen des Lehrers zu folgen, weil ihr zwar die Rationalität des Verfahrens durchaus einleuchtet, sie aber jene Disziplin nicht aufbringen will, die hier von ihr verlangt wird.

109 Weil da unten ist ja so 'n

110 Mann mit so 'nem Hut

Mit „weil“ hebt die Schülerin zu einer Begründung für ihre Interpretation an. Diese besteht darin, dass die Schülerin an einem Ausschnitt des Bildes, an einer Szene, die von ihr aufgestellte These eines Kampfes zu belegen versucht. Hierzu scheint ihr auszureichen, dass „unten“ ein „Mann mit so 'nem Hut“ zu sehen ist. Ein bestimmtes Kleidungsstück ist ihr ein ausreichender Beleg für ihre These. Es sind allerdings zwei Kopfbedeckungen, auf die sich die Schülerin beziehen könnte: entweder die Mütze des am rechten Bildrand zu sehenden Landknechts oder die Krone des Papstes, die Tiara.

110 und der neben dran, links, der hat

111 ja auch so 'ne, na ja, besser gekleidet, also, der ist

112 besser gekleidet als die anderen.

13 Dieser ist tatsächlich alles andere als klar: Wann ist eine Beschreibung nur beschreibend und nicht schon interpretierend? Ist es überhaupt möglich, eine klare Grenze zwischen „beschreiben“ und „interpretieren“ zu ziehen?

Nun bezieht sich die Schülerin auf eine weitere auf dem Holzschnitt abgebildete Person. Wenn sie dazu anhebt, zu sagen, dass diese sich links neben derjenigen befinde, auf die sie sich zunächst bezog, und „auch so 'ne“ habe, kann damit nur gemeint sein: Sie hat „auch so 'ne“ Kopfbedeckung. Daraus lässt sich schließen, dass sie zunächst vom rechten Landsknecht sprach, jetzt sich aber auf den Papst bezieht. Dieser sei, so korrigiert sie sich im Folgenden, „besser gekleidet“. Diese Korrektur ist notwendig, da sonst der Verweis auf die beiden Personen bzw. die Kleidung nicht als Beleg für die These von einem sozialen Kampf dienen könnte.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass die Schülerin faktisch die didaktische sowie die erzieherische Autorität des Lehrers in Frage stellt. Um sie wieder zu bekräftigen, müsste der Lehrer im Folgenden die Einhaltung des von ihm vorgesehenen Verfahrens anmahnen. Doch erkennt sie den Lehrer ohne Frage als Lehrer an, akzeptiert seine Amtsautorität. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sie auch seine Autorität bezüglich der Sache unterstellt. Diese könnte der Lehrer nun bekräftigen, indem er auf die von der Schülerin vertretene These reagiert, sich inhaltlich zu ihr verhält.

113 Lm: Hmhm.

Der Lehrer gibt ein akustisches Signal von sich, das zunächst darauf verweist, dass er die Autorität des Amtes weiterhin für sich in Anspruch nimmt. Er ist derjenige, der als erster auf den Beitrag der Schülerin reagiert und der damit darüber entscheidet, wie das Gespräch weiter verläuft. Dies geschieht allerdings in einer mehrdeutigen Weise. Entweder kommt mit dem „hmhm“ eine Zustimmung zum Ausdruck. Dann meldet sich der Lehrer hier als Autorität in Bezug auf die Sache zu Wort. Oder er signalisiert mit „hmhm“ allein, dass er den Beitrag der Schülerin zur Kenntnis genommen hat. Dies würde implizieren, dass er sich einer Evaluation des Beitrags der Schülerin enthält – und damit gleichzeitig das Gespräch offen hält: Der nächste Sprecher kann dann auch etwas ganz anderes sagen. Wie dem auch sei, klar ist: Die Nichtanerkennung der Autorität des Lehrers auf der didaktischen sowie auf der erzieherischen Ebene wird von diesem einfach übergangen. Er beharrt nicht darauf, dass die Schülerin erst einmal einfach beschreibt, was sie sieht.

114 Sm3: Das ist der Papst.

Der Schüler Sm3 bezieht sich auf den zuvor geäußerten Beitrag seiner Mitschülerin, auf die von dieser zuletzt angesprochene Person und stellt eine Behauptung im Hinblick auf deren Identität auf – und zwar eine richtige Behauptung. Wie er dazu gekommen ist, lässt sich nicht sagen: Verfügt er tatsächlich über das ikonographische Wissen, welches notwendig ist, um die Identität der dargestellten Person richtig zu bestimmen?

Festhalten lässt sich, dass er zwar die „Amtsautorität des Lehrers nicht in Frage stellt, doch offensichtlich ebenso wie seine Mitschülerin die didaktische und die erzieherische Autorität des Lehrers nicht anerkennt.

116 Lm: Sm3, du hast, willst den noch näher beschreiben?

Unklar ist, ob der Lehrer implizit der Behauptung von Sm3 zustimmt, hier sei der Papst dargestellt, oder ob das „den“ allein deiktisch zu interpretieren ist, also als Verweis auf den Mann, um den sich gerade das Unterrichtsgespräch dreht. In dem einen Fall würde der Lehrer seine fachliche Autorität geltend machen. In dem anderen Fall wäre dies nicht so. In beiden jedoch geht es ihm darum, die didaktische und die erzieherische Autorität, welche weder von Sw noch von Sm3 anerkannt wurde, wieder zu gewinnen. Dabei geht er jedoch sehr vorsichtig vor: Er fordert nicht unbedingt die Beschreibung ein, sondern fragt, ob Sm3 eine solche durchführen wolle.

117 Sm3: Der sieht aus wie so'n Bischof

Eben hatte Sm3 noch behauptet, es handle sich um den Papst, jetzt nimmt er diese These zurück und spricht „nur noch“ von einem Bischof.¹⁴ Die Vermutung, dass er ein sicheres ikonographisches Wissen besitzt, bestätigt sich also nicht. Vielmehr wird deutlich, dass er zuvor nur geraten hat. Und durch die Bemerkung des Lehrers, die ihn in seiner Vermutung nicht eindeutig bestätigte, ist er offensichtlich verunsichert worden. Darin zeigt sich, dass er die Autorität des Lehrers in Bezug auf die Sache durchaus anerkennt. Sein Beitrag impliziert also auf der einen Seite ein Festhalten an der Nichtanerkennung der didaktischen und der erzieherischen Autorität des Lehrers, denn er geht auf die Erinnerung des Lehrers an die methodischen Vorgaben nicht ein. Auf der anderen Seite wird der Lehrer jedoch als Autorität in Bezug auf die Sache durchaus anerkannt.

117 oder 'n Gläubiger. Ja.

An den verschiedenen Vermutungen von Sm3 wird deutlich, dass er sich zunächst „weit aus dem Fenster gelehnt“ hat, jetzt aber – aufgrund der uneindeutigen Bemerkung des Lehrers – versucht wieder „zurück zu rudern“. Nun ist er bei einer Vermutung angelangt, die auf keinen Fall falsch sein kann: Bezüglich der Einordnung der Person in die Hierarchie der Kirche ist sich Sm3 nicht sicher. Was sich seiner Meinung nach aber nicht bestreiten lässt, ist, dass es sich bei der dargestellten Person um einen gläubigen Menschen handelt.

118 Sm? >{gemurmelt} Das ist Jesus.<

14 Und er behauptet auch nicht, dass der auf dem Holzschnitt Dargestellte ein Bischof sei, sondern nur, dass er aussehe "wie so 'n Bischof".

Der Hinweis, die Äußerung von Sm? sei „gemurmelt“, kann so interpretiert werden, dass diese nicht als Beitrag zur offiziellen Unterrichtskommunikation gedacht ist. Wohl aber wurde sie zumindest so laut getätigt, dass sie von allen gehört und durch das Gerät aufgezeichnet wurde. Bei ihr handelt es sich um einen vernehmbaren Kommentar zu dem, was zuvor gesagt wurde, zu dem Rückzug von Sm3: Statt bezüglich der Bedeutung der dargestellten Person immer vorsichtiger zu werden (um möglichst nichts Falsches zu sagen), schlägt Sm? die umgekehrte Richtung ein. Er steigert sie und zwar so sehr, dass seine These erkennbar falsch wird. Und da davon ausgegangen werden kann, dass der Schüler bewusst etwas Falsches sagt, heißt das wiederum, dass er nicht nur den Rückzug von Sm3 kommentiert, sondern gleichzeitig auch den Lehrer als Autorität in der Sache adressiert: Wenn nicht nur äußerst unterschiedliche Aussagen bezüglich der Identität der Person, auf die sich das Unterrichtsgespräch bezieht, im Raum stehen, sondern jetzt auch noch eine, die erkennbar falsch ist, muss eine Klärung herbei. Und diese kann, da das notwendige ikonographische Wissen bei den Schülern kaum vorausgesetzt werden kann, letztlich nur von dem Lehrer kommen.

*119 Lm: Also so mit dem Bischof, ja, dem hoher, höherer
120 Kirchlicher, ne?*

Der Lehrer reagiert prompt auf die in der Bemerkung von Sm? liegende Forderung nach einer Klärung und bringt seine Autorität in Bezug auf die Sache ins Spiel. Doch wird nun deutlich, dass er dem Anspruch, eine Autorität in der Sache zu sein, nicht gerecht wird, denn er stellt nicht klar, dass hier der Papst dargestellt ist. Vielmehr behauptet er zunächst, es handle sich um einen Bischof, dann spricht er von einem „höheren Kirchlichen“. Die Bewegung ist vergleichbar mit derjenigen, die Sm3 vollzog. Auch der Lehrer rudert zurück.

Die Analyse der ausgewählten Passage hat gezeigt, wie in diesem Unterricht die Amtsautorität des Lehrers von den Schülern ohne weiteres anerkannt wird. Schon mit der ersten Äußerung einer Schülerin wurde allerdings seine Autorität sowohl bezüglich der Didaktik als auch der Erziehung in Frage gestellt. Diese versucht der Lehrer wieder herzustellen, doch war ihm dabei kein Erfolg beschieden. Im Folgenden zeigte sich, dass er auch in Bezug auf seine fachliche Autorität herausgefordert wurde. Doch war er nicht dazu in der Lage, diese unter Beweis zu stellen. Das hat allerdings nicht zur Folge, dass der Unterricht zusammenbricht und nicht fortgesetzt werden kann. Die Fortsetzung der Analyse der Stunde machte vielmehr deutlich, dass die Schüler auch im weiteren Unterrichtsverlauf kooperieren, und das erklärt sich dadurch, dass sie die Amtsautorität des Lehrers nicht in Frage stellen. Womöglich ist das Vertrauen in den Lehrer, dass er die Sache versteht, zunächst nicht erschüttert, weil den Schülern die Unkenntnis des Lehrers gar nicht auffällt. Doch entgeht ihnen im Folgenden nicht, dass der Anspruch des Lehrers auf Autorität in der Sache hohl ist. Spätestens an dem Punkt, an dem das

Gespräch auf die Bildelemente oben rechts kommt, auf den Ziegenbock, den Stern und den Faun, und die Schüler erneut verschiedene Deutungsvorschläge machen – u.a. behauptet ein Schüler, es handle sich um „den Weihnachtsmann auf seinem Rentier“¹⁵ – gesteht der Lehrer offen: „Leider muss ich da passen“¹⁶. Doch hat auch das nicht zur Folge, dass es im Unterricht nicht weitergeht. Die Anerkennung der Amtsautorität des Lehrers bleibt auch jetzt noch weiter bestehen.

In der gleichen Weise, wie dies soeben geschehen ist, könnten weitere Beispiele aus dem alltäglichen Unterricht untersucht werden. Dabei würde sich voraussichtlich zeigen, dass die Entwicklung, wie sie hier exemplarisch rekonstruiert wurde, kein Einzelfall ist. Andere Analysen, die zwar nicht mit Bezug auf die Frage nach der pädagogischen Autorität, jedoch ebenfalls mit dem Instrumentarium der pädagogischen Unterrichtsforschung durchgeführt wurden, legen diese Vermutung nahe.

VII.

Auch wenn die Institution Schule längst „entauratisiert“ (Thomas Ziehe) ist, auch wenn das Wissen, welches in der Schule vermittelt wird, durch die (beschleunigte) Produktion neuen Wissens sowie die gesteigerte Bedeutung alternativer, konkurrierender Quellen der Wissensvermittlung (z.B. das Internet) an Relevanz deutlich eingebüßt hat und wenn zudem die Autorität des Lehrers im Vergleich zu früher deutlich an Gewicht verloren hat (vgl. Helsper 2009), so entsteht doch notwendig in jeder pädagogischen Situation aufs Neue pädagogische Autorität – indem eine Lehrperson pädagogische Autorität für sich in Anspruch nimmt und indem von Seiten der Schüler erwartet wird, dass die Lehrperson eine solche besitzt. Wie Lehrer Autorität für sich in Anspruch nehmen, das kann sehr verschieden sein, ebenso wie Schüler sich auf sehr unterschiedliche Weise auf diese beziehen können. Dass dies aber geschieht – trotz der „Entauratisierung“ der Schule, trotz des beschleunigten Wandels von Wissensbeständen und trotz der deutlich relativierten Autorität der Lehrperson –, hat das obige Beispiel deutlich gezeigt.¹⁷

15 Transkript, Zeile 174,

16 Transkript Zeile 188.

17 Dass natürlich für die Autorität des Lehrers auch von Belang ist, welche Autorität das „Dritte“, für das er steht, in den Augen der Schüler besitzt, soll damit freilich nicht bestritten werden. Es stellt sich dann die Frage, wie sehr eine Lehrperson die Bedeutung einer „Sache“ den Schülern glaubwürdig vermitteln kann, sie mit ihrer personalen Autorität für diese einsteht.

Durch die exemplarische Analyse konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die heuristischen Annahmen, wie sie im ersten Teil des Aufsatzes entwickelt wurden, für die Untersuchung pädagogischer Autorität im schulischen Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Pädagogische Autorität im Unterricht kann verstanden werden als eine dreistellige Relation zwischen dem Lehrer, den Schülern und einem Dritten. Aus der Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung bietet es sich zudem an, pädagogische Autorität in drei Dimensionen zu unterscheiden: in der didaktischen Dimension, d.h. in Bezug auf die Frage, wie eine Lehrperson ihren Schülern eine Sache zu vermitteln versucht, in der Dimension der Bildung, d.h. bezogen darauf, welches fachliche Verständnis eine Lehrperson von der Sache besitzt – und wie sie entsprechend dazu in der Lage ist, auf Bildungsbewegungen bei den Schülern einzugehen. Schließlich kann auch die erzieherische Dimension zum Gegenstand der Analyse gemacht werden – und spätestens dann wird klar, dass das Dritte, für das eine Lehrkraft steht bzw. für das zu stehen sie für sich in Anspruch nimmt, nicht nur die jeweils behandelte Sache ist, sondern auch bestimmte Normen und Werte sind, sowohl solche, die speziell für die Praxis des Unterrichts von Belang sind, als auch solche, die in der Gesellschaft eine gewisse Gültigkeit besitzen. Darüber hinaus steht die Lehrkraft auch für das Erziehungsziel der Mündigkeit.

Es liegt sodann nahe, in den einzelnen Dimensionen der pädagogischen Autorität nach der Art und Weise zu unterscheiden, wie die pädagogische Autorität jeweils wahrgenommen wird. Im Hinblick auf die didaktische Autorität kann unterschieden werden zwischen ihrer ungebrochenen Wahrnehmung, die auf einer naiven bzw. unreflektierten Gläubigkeit an die Wirkung von Didaktik beruht¹⁸, und einer gebrochenen (wie in dem oben analysierten Fall).¹⁹ Bezogen auf die Dimension der Bildung kann nicht nur danach unterschieden werden, wie sehr eine Lehrperson die für sich in Anspruch genommene fachliche Autorität auch einzulösen in der Lage ist, sondern auch danach, ob sie für die Bildungsbewegungen auf Seiten der Schüler sensibel ist oder nicht – und wenn ja, ob sie dergestalt auf diese eingeht, dass eine vorliegende Bildungskrise überwunden wird oder nicht. (Vgl. der Verf. 2010c) Was die Autorität in der Dimension der Erziehung betrifft, so kann zwischen unterschiedlichen Erwartungen an die Konformität der Schüler differenziert werden. Wird von ihnen erwartet, dass sie prompt und uneingeschränkt sich konform verhalten (Rigorismus) oder werden ihnen sowohl im Hinblick auf

18 Ein Beispiel dafür findet sich in Verf. 2008a.

19 In keinem der im Rahmen der pädagogischen Unterrichtsforschung bzw. des Forschungsprojektes PAERDU analysierten Fälle ließ sich beobachten, dass eine Lehrperson sich ad hoc von ihrer Didaktik distanzierte, als diese scheiterte.

den Zeitpunkt als auch die Qualität des von ihnen erwarteten Verhaltens Spielräume gelassen (Liberalität).²⁰

Es ist möglich, in dieser Weise pädagogische Autorität zu analysieren, wenn die Interaktion im Unterricht selbst zum Gegenstand gemacht wird. Dann zeigt sich, dass pädagogische Autorität nichts Statisches ist, sondern sich in einer permanenten Entwicklung befindet. Eine zukünftige Forschung könnte darin bestehen, verschiedene Verlaufsmodelle für die Dynamik pädagogischer Autorität im Unterricht herauszuarbeiten. Ein möglicher Verlauf wurde an dem Beispiel bereits deutlich. Hier wurde pädagogische Autorität durch den Lehrer zunächst in Anspruch genommen – auf der Ebene der Didaktik und der Erziehung allerdings nur gebrochen. Auf diesen beiden Ebenen wurde sie dann tatsächlich auch von den Schülern nicht anerkannt. Der Lehrer bemühte sich, seine didaktische und seine erzieherische Autorität zurückzugewinnen, doch keineswegs rigoristisch. Schließlich verlor er auch seine Autorität in Bezug auf die Sache, so dass am Ende der Unterricht nur noch durch die Autorität des Amtes getragen wurde. Mit diesem Verlaufs-schema wären nicht nur andere Entwicklungsprozesse pädagogischer Autorität zu vergleichen, sondern es könnten auch neben den Varianten, wie pädagogische Autorität verloren gehen kann, auch solche untersucht werden, die darauf zielen, pädagogische Autorität wiederzugewinnen – z.B. einfach dadurch dass ein neuer Anfang gemacht wird. Andere Möglichkeiten bestehen darin, dass die Lehrkraft im Verlaufe des Unterrichts entweder durch eine erzieherische Intervention, durch einen Wechsel des didaktischen Vorgehens oder schließlich durch den Nachweis fachlichen Wissens ihre pädagogische Autorität zurückzugewinnen versucht.²¹

20 Ebenso wenig wie eine Distanzierung der Lehrperson von ihrer Didaktik konnte in den zahlreichen Fällen, die im Rahmen von PAERDU analysiert wurden, festgestellt werden, wie eine Lehrperson ihre erzieherische Autorität rigoristisch wahrnimmt. Die Liberalität, welche durchgängig beobachtet werden konnte, hat freilich den Vorteil, dass von Seiten der Lehrkraft jeweils fallspezifisch reagiert werden kann. (Vgl. Verf. 2004/2005), verlangt jedoch von einer Lehrkraft viel mehr Geduld und Flexibilität – und kann in eine Überforderung münden, die dann in ein – für die Schüler womöglich völlig unerwartetes, unvorhergesehenes – Gegenteil umschlägt, in ein „plötzliches Donnerwetter“, weil „das Fass übergelaufen ist“.

21 Ein eindruckliches Beispiel für den Versuch pädagogische Autorität zurückzugewinnen bietet eine Mathematikstunde, in der die Autorität des Lehrers zunächst so gering zu sein scheint, dass die Möglichkeit im Raum steht, die Schüler könnten ihre Kooperationsbereitschaft aufgeben und „streiken“. Dann versucht der Lehrer seine Autorität auf dem Weg über die Konfrontation der Schüler mit neuen „Sachen“ zurückzugewinnen – was jedoch nur bedingt gelingt, da die Verstehensprobleme, die sich den Schülern stellen, letztlich nicht beseitigt werden. (Vgl. Verf. 2011c)

5. Der mehrfach gestörte Unterricht.

Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen

I.

Dass zum Alltag des Unterrichts an deutschen Schulen mal mehr, mal weniger Störungen gehören, wissen nicht nur Lehrer, die immer wieder darüber klagen, sondern weiß jeder ehemalige Schüler. Wird die Frage danach aufgeworfen, wer für dieses Phänomen, wer für die zahlreichen Störungen des Unterrichts verantwortlich ist, wird sowohl von Seiten vieler Lehrer als auch von der Wissenschaft häufig auf die Schüler verwiesen: In den meisten Fällen werden Störungen im Unterricht kausal den Schülern zugeschrieben. Doch ist dies nicht immer so. Gelegentlich wird die Verantwortung auch bei den Lehrern gesehen und diese für die Störungen des Unterrichts verantwortlich gemacht.

Ob nun die Frage der Verantwortung so oder so beantwortet wird, entscheidend ist: Es gibt einen „Schuldigen“ (oder auch mehrere „Schuldige“) – und bezogen auf diesen können sodann praktische Ratschläge gegeben werden. Von besonderer Beliebtheit scheint momentan die Vorstellung zu sein, die Lehrer mögen sich in „classroom management“ üben. (Eichhorn 2008 Schönbacher 2007, Verf. 2010b) Die alten Tugenden des lebendigen, die Schüler einbeziehenden Unterrichts werden in Managementmethoden umgetauft oder es werden – darüber hinausgehend – Sozialtechniken wie etwa der „Trainingsraum“ vorgeschlagen.

Gegen solche praktischen Kurzschlüsse wird hier empfohlen, einen anderen und neuen Blick auf Unterrichtsstörungen zu werfen und zwar einen solchen, der nicht durch das Interesse, möglichst rasch zu praktischen Empfehlungen zu gelangen, bestimmt, sondern von der Intention getragen ist, erst einmal angemessen verstehen zu wollen, was im gestörten Unterricht tatsächlich geschieht, bzw. was diesen allererst zum gestörten macht. Sich von der „personalen Definitionsrichtung“, die nach der „Schuld“ für Unterrichtstörungen fragt, abzuwenden, dafür hat bereits Rainer Winkel vor einiger Zeit plädiert. (Winkel 2006) Es gelte, so postuliert er, Unterrichtsstörungen vom Unterricht her, der durch sie „ins Stocken“ geraten kann, zu verstehen. Damit stellt sich die doppelte Frage, wie es zur Störung des Unterrichts kommt und was den gestörten Unterricht ausmacht. Die Störung durch den Schüler kann somit sowohl den Unterricht stören, als auch eine Reaktion auf einen in sich gestörten Unterricht sein.

Im Folgenden soll aus einer Perspektive, die primär am Verstehen des Unterrichts interessiert ist, ein Fallbeispiel vorgestellt und interpretiert werden, in dem Unterrichtsstörungen auf eine sehr spezifische Weise auftreten, die die doppelte Weise der Frage sinnfällig machen kann. Eigene Untersuchungen haben uns immer wieder gezeigt, dass der Unterricht weitgehend unbeeindruckt davon weitergeht, dass er faktisch von Schülern oder auch Lehrenden gestört wird bzw. dass sein Ablauf unproduktiv, diffus und ohne Teilnahme der Schüler erscheint und damit Unterricht selbst als gestörter betrachtet werden kann.²² Die Normalität des alltäglichen Unterrichts scheint dadurch gekennzeichnet zu sein, dass Unterricht weniger oder nicht erst durch die Beteiligten gestört, sondern als Prozess verstörend wirkt. Obwohl im Unterricht gestört wird und er „gestört“ ist, gerät er nur kurz ins Stocken und läuft danach wie mechanisch, als wäre er „ungestört“, weiter. Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungen und der durch sie gewonnenen Vorstellung von der „Normalität“ des Unterrichts soll in der vorliegenden Fallstudie die These vertreten werden, dass viele Unterrichtsstörungen als Protest gegen den „gestörten Unterricht“, der gleichwohl wie „ungestört“ vonstatten geht, interpretiert werden können. Der Schüler, auf den diese Störungen zurückgehen und der ins Zentrum der Analyse gestellt werden soll, kann als ein „agent provocateur“ begriffen werden, der sich eben gegen die leerlaufenden Routinen des alltäglichen Unterrichts richtet.²³

III.

Es handelt sich bei dem ausgewählten Fallbeispiel um eine Stunde im Fach Deutsch, die in der Jahrgangsstufe 7 an einer Integrierten Gesamtschule gehalten wurde.²⁴ Das Thema nicht nur dieser Stunde, sondern offensichtlich einer ganzen Unterrichtseinheit heißt „Liebesballaden“. In der vorangegangenen Stunde wurde die „Loreley“ von Heinrich Heine besprochen, nun soll es um das Gedicht „Der Handschuh“ von Friedrich Schiller gehen. Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer den Schülern eine Hausaufgabe zur „Loreley“ stellt. Danach wird ein Arbeitsblatt zu dem anderen Gedicht ausgeteilt und besprochen. Sowohl zu Beginn des Unterrichts als auch später tauchen

22 Diese Untersuchungen sind hervorgegangen aus dem Forschungsprojekt PAERDU. Aus diesem Projekt heraus sind bereits eine Reihe von Publikationen entstanden. (Gruschka 2010, Pflugmacher 2007, Gruschka 2010, Verf. 2008a)

23 Bei der Analyse werde ich mit der Methode der objektiven Hermeneutik arbeiten. (Oevermann 2000, Wernet 2000)

24 Das Transkript stammt aus dem „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (APAEK) der Goethe-Universität Frankfurt am Main (<http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/397>).

etliche „Unterrichtsstörungen“ auf. Sie stehen vor allem im Zusammenhang mit einem Schüler, der (anonymisiert) als Sm9 bezeichnet wird. Dieser fällt schon zu Beginn der Stunde auf, die Interaktionen, an denen er beteiligt ist, sind sehr spannungsreich, er scheint zu stören – was schließlich dazu führt, dass er am Ende der Stunde von dem Lehrer aufgefordert wird, den Klassenraum zu verlassen. Wenn der Lehrer also am Ende der Stunde Sm9 „rausschmeißt“, so kann dies als ein klares Indiz dafür angesehen werden, dass er dessen Verhalten als massive Störung des Unterrichts interpretiert. Doch was ist zuvor passiert, was hat Sm9 getan, wie ist es dazu gekommen, dass er zu einem – aus der Sicht des Lehrers – nicht mehr zumutbaren „Störfaktor“ wurde?

Die Szene, welche mit dem „Rausschmiss“ von Sm9 endet, findet – wie gesagt – kurz vor dem Ende der Stunde statt. Der Lehrer hatte die Behandlung des „Handschuhs“ damit begonnen, dass er den Schülern ein Arbeitsblatt austeilte, auf dem das Gedicht abgedruckt ist. Die Schüler sollten es erst einmal leise lesen und Wörter unterstreichen, die sie nicht verstehen. Anschließend wurde über die unterstrichenen Wörter gesprochen. Dann ließ der Lehrer das Gedicht von den Schülern vorlesen. Mehrere Schüler wurden nacheinander von ihm aufgefordert nach vorne, an die Tafel zu kommen und dort einige Zeilen vorzutragen. Im Folgenden erklärte der Lehrer ihnen, dass er die letzten Zeilen weggelassen habe und forderte die Schüler dazu auf, sich zu überlegen, wie das Gedicht enden könnte. Verschiedene Schüler machten sodann einen Vorschlag, den der Lehrer jeweils kommentierte. Schließlich beendet der Lehrer diese Phase, indem er das tatsächliche Ende des Gedichts mit den Worten erklärt:

347 Lm: Sie wollte wissen: „Was macht er alles für mich?“

Mit seiner Bemerkung versucht der Lehrer wohl zu sagen: Die Prinzessin wollte wissen, ob ihr Verehrer dazu bereit ist, sein Leben für sie zu riskieren und in die Löwengrube herabzusteigen, in die sie absichtlich ihren Handschuh hatte fallen lassen. Auf diese Bemerkung des Lehrers hin entsteht Unruhe in der Klasse, es wird gelacht. Und dann heißt es plötzlich:

349 Lm: Sm9, raus! Jetzt raus!

Was ist geschehen, dass den Lehrer dazu veranlasst, so zu reagieren? Die Entfernung eines Schülers aus dem Unterricht ist ja eine Maßnahme, die allenfalls dann gerechtfertigt werden kann, wenn dieser Schüler sich so verhält, dass ein Unterricht für alle anderen Schüler nicht mehr stattfinden kann. In der vorliegenden Situation ist ein extremes Verhalten von Sm9 jedoch nicht erkennbar, ja, das Transkript gibt gar keine Auskunft darüber, was Sm9 tatsächlich getan hat. Es ist allein vermerkt, dass Unruhe in der Klasse entstanden ist und gelacht wird. Denkbar ist nun freilich, dass Sm9 derjenige war, der soeben gelacht hat. Wenn also das Lachen von Sm9 der Anlass ge-

wesen ist, der den Lehrer dazu brachte, ihn aus dem Unterricht zu entfernen, dann sind wiederum zwei Möglichkeiten denkbar: Entweder der Lehrer hat dieses Lachen als eine Störung empfunden, die völlig willkürlich ist und einfach nicht passt. Oder er hat das Lachen auf seine letzte Bemerkung bezogen. Da diese Bemerkung allerdings nicht witzig war, inhaltlich also kein Anlass dafür besteht, sich zu amüsieren, ist zu vermuten, dass der Lehrer das Lachen auf sich selbst bezogen hat. Das würde bedeuten, dass er sich durch Sm9 nicht ernst genommen fühlt. Denkbar ist aber auch, dass ein anderer Schüler gelacht hat, der Lehrer aber Sm9 dafür letztlich verantwortlich macht, weil er glaubt, dieser habe seinen Mitschüler (bzw. seine Mitschülerin) zum Lachen gebracht.

In jedem Fall ist klar, dass der „Rausschmiss“ eine „Vorgeschichte“ haben muss: Entweder der Schüler Sm9 hat schon so oft gestört, dass nun durch sein Lachen (oder das Verursachen des Lachens eines Dritten durch ihn) „das Fass zum Überlaufen gebracht“ wurde. Alle anderen dem Lehrer zur Verfügung stehenden Mittel wurden bereits ausprobiert und führten nicht zu dem gewünschten Erfolg, so dass nun zu dem „letzten Mittel“ gegriffen wird, dem „Rausschmiss“. Oder das Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9 ist auf einer persönlichen Ebene so angespannt, so problematisch, dass der Lehrer sich persönlich angegriffen fühlt und deswegen auf diese Lapalie so scharf reagiert. Denkbar ist schließlich auch, dass beides zusammenkommt: eine längere „Geschichte“ des Störens und des Versuches Sm9 zu erziehen sowie ein problematisches Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9.

III.

Um zu begreifen, warum am Ende der Stunde „das Fass zum Überlaufen“ kommt, und um die hinter dem „Rausschmiss“ stehende „Geschichte“ zu verstehen ist es notwendig an den Anfang der Stunde zurück zu gehen, wo der Lehrer der Klasse die Hausaufgaben zu dem Gedicht „Loreley“ stellt. Diese Stelle ist m.E. die Schlüsselstelle des gesamten Transkripts, da sich hier besonders deutlich zeigt, worin das Problem in der Interaktion zwischen dem Lehrer und Sm9 besteht. Diese Passage soll deswegen sehr ausführlich interpretiert werden.²⁵ Sie beginnt damit, dass der Lehrer die Schüler darauf hinweist, dass er die Hausaufgaben an die Tafel geschrieben hat. Dort steht:

*HA bis 17. 3. Reiseprospekt
-Landkarte*

25 Alle anderen Episoden, an denen Sm9 beteiligt ist, werden dann nur noch relativ grob analysiert.

- Sehenswürdigkeiten*
- Bilder*
- Kurzfassung*
- „*Zitat*“

Aus dem Kontext ist klar, dass sich diese Hausaufgabe auf das Gedicht „Loreley“ bezieht, das in der vorangegangenen Stunde besprochen wurde. Auf diese Hausaufgabe müsste eigentlich in allen ihren Details eingegangen werden. Doch soll hier (zunächst) nur der Frage nachgegangen werden, was es heißt, dass zu der Ballade ein „Reiseprospekt“ angefertigt werden soll.

Die „Loreley“ von Heine ist ein Gedicht, das eine Vielzahl von Interpretationen erlaubt. Zunächst könnten auf der formalen Ebene eine Reihe von Besonderheiten herausgestellt werden (sechs Strophen mit jeweils vier Versen, Kreuzreim etc.) Auffällig ist hier vor allem die Rahmung: Erzählt wird die Geschichte von der überwältigenden Wirkung des Gesangs der „schönsten Jungfrau“, der Loreley, die darin besteht, dass einem Schiffer alle seine Sinne vergehen, er auf nichts anderes mehr achtet und deswegen mit seinem Kahn an den Felsen, auf dessen Gipfel sich die schöne Jungfrau befindet, zerschellt und untergeht. Und diese Geschichte ist gerahmt durch eine Bemerkung des lyrischen Ichs, das von sich sagt, in einer traurigen Stimmung zu sein, jedoch den Grund dafür nicht weiß. Seine Traurigkeit hängt damit zusammen, dass er immerzu an dieses „Märchen aus alten Zeiten“ denken muss. Und die Frage, die Ansatz für die Interpretation sein könnte, stellt sich hier, nämlich warum diese Geschichte das lyrische Ich so traurig stimmt. Sie könnte zu verschiedenen Deutungen führen, vor allem zu derjenigen, die in dem Lied eine Metapher für die Poesie bzw. die Kunst sieht und in dem Schiffer denjenigen, der im praktischen Leben steht und dessen Anforderungen ausgesetzt ist. Lässt er sich vollständig auf die Kunst ein, gibt er sich rückhaltlos ihr hin, so scheitert er im Leben, so führt dies letztlich zu seinem Tod. Die Traurigkeit des lyrischen Ichs, ließe sich dann dadurch erklären, dass das lyrische Ich, das sich ganz der Kunst hingibt, in dieser Geschichte sein eigenes Ende ahnt. Oder es ist traurig, weil es nicht in einer Zeit lebt, in der eine solche absolute Hingabe an die Kunst möglich ist bzw. in der die Überlieferung von einer solchen Hingabe als Fiktion erscheint.

Zu diesem Gedicht sollen die Schüler nun einen Reiseprospekt anfertigen. Ein „Reiseprospekt“ ist eine Schrift, mit der Werbung gemacht wird, mit der potentiellen Touristen eine bestimmte Region schmackhaft gemacht werden soll. In dem Gedicht ist nun tatsächlich von einer Region die Rede: Der Rhein wird explizit erwähnt, auch wird von einem Berg gesprochen. Diese Angaben reichen für die Herstellung eines Reiseprospektes allerdings nicht aus. Hinzu kommt, dass die Örtlichkeit für die Interpretation des Gedichtes nur von nachgeordneter Bedeutung ist, genauer gesagt, es ist schwer vorstellbar, dass über sie ein Weg zur Interpretation des Gedichtes gefunden werden könnte. D. h., mit der von dem Lehrer gestellten Hausaufgabe sind verschie-

dene Schwierigkeiten verbunden: Zum einen stellt sich das Problem, wie die Hausaufgabe überhaupt praktisch angegangen werden kann. Die Angaben im Gedicht reichen nicht aus, so dass die Hausaufgabe letztlich nur unter zwei Bedingungen erledigt werden kann: Entweder den Schülern wird gesagt, dass sie ihrer Fantasie freien Lauf lassen und sich einfach irgendetwas ausdenken können. Oder ihnen wird mitgeteilt, dass Heine mit seinem Gedicht Bezug auf einen konkreten Ort nimmt, dass es den Loreley-Felsen bei Sankt Goarshausen am Rhein tatsächlich gibt – und dass sich der Reiseprospekt auf diesen realen Ort beziehen soll. Zum anderen stellt sich die Frage, worin der Sinn dieser Hausaufgabe besteht. Würde die Beschäftigung mit dem Ort – dem realen oder dem fiktiven – einen hermeneutischen Schlüssel zum tieferen Verständnis des Gedichtes bieten, so wäre sie freilich sinnvoll. Doch das ist schwer vorstellbar. Die Erstellung eines Reiseprospektes führt eher von dem Gedicht und seinem besseren Verständnis weg, als dass sie für seine Erschließung förderlich sein könnte. Es ließe sich sagen, dass dagegen nichts einzuwenden sei, wenn das Gedicht im Unterricht bereits erschlossen wurde. Ob dies der Fall ist, lässt sich jedoch nicht sagen.

Geben die folgenden Äußerungen der Schüler Auskunft darüber? Sie machen auf jeden Fall deutlich, dass die Schüler Probleme mit der Hausaufgabe haben. Unter anderem zeigt sich dies an einer Bemerkung von Sm9. Er meldet sich zunächst mit folgender Frage zu Wort:

10 Sm9: Für die Woche Freitag?

Der Lehrer hatte bereits in einem ersten Kommentar das Datum, bis zu dem die Hausaufgabe gemacht werden soll, genannt: „bis Freitag, den siebzehnten“ (ebda.: 6). Wie ist die Frage von Sm9 zu verstehen? Sm9 will offensichtlich wissen, welcher Freitag gemeint ist, derjenige von dieser oder der von einer anderen Woche. Da die Aufnahme am 13.3.06 gemacht wurde, einem Montag, ist eigentlich klar, dass der Freitag der aktuellen Woche gemeint sein muss. Aber ist das auch Sm9 klar? Seine Frage könnte nun so gedeutet werden, als sei sie die Vorstufe zu einem Protest: „Bis zum Freitag dieser Woche? Unmöglich. Das schaffe ich nicht.“ Es könnte aber auch sein, dass Sm9, obwohl er die Zeit für knapp hält, durchaus bereit ist, die Hausaufgabe bis zum Freitag dieser Woche zu erledigen, doch will er sich zuvor versichern, ob er mit seiner Befürchtung richtig liegt. Wie dem auch sei: Die Hausaufgabe wird von ihm nicht grundsätzlich infrage gestellt. Sm9 ist bereit seiner Verpflichtung nachzukommen. Allenfalls will er mehr Zeit dafür haben – um dann die Hausaufgabe zu dem Datum, das der Lehrer setzt, auch fertig zu haben.

Vor dem Hintergrund der Frage, was dazu geführt hat, dass Sm9 aus dem Unterricht entfernt wurde und ob sein Verhalten als Unterrichtsstörung zu sehen ist, ist noch zu bemerken, dass die Äußerung von Sm9 insofern als ambivalent zu beurteilen ist, als sie auf der einen Seite als sachlich berechtigt

angesehen werden kann – Sm9 äußert ein legitimes Bedürfnis nach einer zusätzlichen Information um seiner Pflicht nachkommen zu können –, auf der anderen Seite wurde Sm9 jedoch nicht aufgerufen, ist ihm nicht das Rederecht erteilt worden. Deswegen sind jetzt verschiedene Reaktionen von Seiten des Lehrers denkbar: Er könnte Sm9 ermahnen, könnte die Regel geltend machen, dass Schüler nur dann reden dürfen, wenn der Lehrer ihnen zuvor das Rederecht erteilt hat. Auch könnte nun eine sachliche Antwort auf die Frage von Sm9 folgen – oder auch beides gleichzeitig. Was geschieht nun tatsächlich?

11 Lm: Hausaufgabenhefte, ich will die Hefte oder die Hausaufgabenhefter sehen,

12 auf dem Tisch, wo ihr das abschreibt.

Auf die Frage von Sm9 geht der Lehrer gar nicht ein. Weder geht er auf der inhaltlichen Ebene auf sie ein, beantwortet sie also sachlich oder fragt, wie Sm9 seine Frage meint. Noch geht er auf sie als Unterrichtsstörung ein. Und indem er sie übergeht, negiert er zum einen, dass hinter der Frage ein legitimes Bedürfnis nach einer Auskunft bezüglich der gestellten Hausaufgaben steht, und zum anderen, dass es sich bei der Äußerung um eine Unterrichtsstörung handelt. Aus der Perspektive von Rainer Winkel ließe sich nun sagen, dass die Frage von Sm9 gar keine Unterrichtsstörung ist, da der Unterricht nicht durch sie „ins Stocken“ gerät. Der Prozess geht einfach über sie hinweg. Es handelt sich um eine Störung, die als Störung sofort negiert wird.

Allerdings könnte aus ihr bzw. daraus, dass sie übergangen wird, eine Unterrichtsstörung entstehen, zum einen weil das Bedürfnis eine Antwort zu erhalten ja weiter besteht, zum anderen aber vielleicht auch, weil das Übergehen als eine Nicht-Anerkennung gedeutet werden könnte. Denn an Sm9 ergeht entweder die Botschaft, dass er für den Lehrer nicht existiert, oder dass seine Frage von ihm nicht ernst genommen wird (in dem Sinne, dass davon ausgegangen wird, Sm9 könne sie sich selbst beantworten). Oder der Lehrer hält sie für nicht ernst gemeint, für eine Pseudofrage, mit der Sm9 anderes bezweckt als eine ernsthafte Antwort zu bekommen, nämlich Aufmerksamkeit. Und darauf scheint für den Lehrer dann die richtige Antwort zu sein, ihm diese Aufmerksamkeit zu verweigern.

Statt auf Sm9s Frage einzugehen formuliert der Lehrer eine an alle Schüler gerichtete Erwartung, nämlich dass sie ihre Hausaufgabenhefte auf dem Tisch haben und in diese die Hausaufgabe eintragen sollen. Dahinter steht die Befürchtung, dass, wenn die Hausaufgabe nicht schriftlich festgehalten wird, sie eventuell auch nicht gemacht werden könnte. Sollte nun ein Schüler zu dem angegebenen Datum die Hausaufgaben tatsächlich nicht erledigt haben, so kann er sich zumindest nicht „herausreden“, kann nicht behaupten, er habe sie vergessen oder habe ihre Ankündigung nicht mitbekommen. Und vielleicht ist es dem Lehrer auch deswegen so wichtig, dass die Schüler die

Hausaufgabe schriftlich fixieren, weil eben eine ungewöhnlich lange Zeit zwischen dem Stellen der Hausaufgabe und ihrer Kontrolle bzw. ihrer Besprechung liegt. Und was sagt die Äußerung des Lehrers auf der Beziehungsebene? In ihr kommt ein – womöglich begründetes – Misstrauen gegenüber den Schülern bzw. der ganzen Klasse zum Ausdruck, eben das Misstrauen, diese würden die Hausaufgaben nicht machen, wenn sie sie nicht augenblicklich schriftlich festhalten.

IV.

Wie setzt sich die Interaktion zwischen dem Schüler Sm9 und dem Lehrer zu Beginn der Stunde, in der „Schlüsselszene“ der Stunde fort? Zunächst richtet Sm9 sich unmittelbar an den Lehrer, um eine Frage zu formulieren (ebda.: 15), wird jedoch ein weiteres Mal übergangen. Dann äußert er sich erneut:

23 Sm9: Ich kapiert das gerade net, was Sie meinen (unverständlich)

Auch dies ist bezogen auf die Hausaufgabe. Allerdings bleibt der Kommentar allgemein: Was es ist, das er „nicht kapiert“, sagt Sm9 nicht. Doch wird auch an dieser Äußerung deutlich, dass der Schüler den an ihn gerichteten Erwartungen gerecht werden möchte. Nur um dies zu können muss er die Hausaufgabe verstanden haben. Aber auch hier besteht eine Ambivalenz von Störung auf der einen Seite und der Artikulation eines legitimen Interesses auf der anderen.

24 Lehrer: Also, ich erklär's noch mal für alle.

Dem in der Äußerung von Sm9 impliziten Appell kommt der Lehrer nach, will „noch mal“ die Hausaufgabe erklären – allerdings nicht nur für Sm9, sondern für alle. Und das heißt: Offensichtlich hat nicht nur Sm9 Schwierigkeiten mit der Hausaufgabe. So sieht es zumindest der Lehrer. Und dies ist nicht verwunderlich angesichts der Probleme, die die Hausaufgabe objektiv birgt. Wenn Sm9 erklärt, die Hausaufgaben nicht zu „kapieren“, dann hängt das nicht allein mit ihm – etwa mit einer individuellen Begriffsstutzigkeit – zusammen, sondern ist objektiv in der Sache begründet und wird zudem von den anderen Schülern – für die Sm9 gewissermaßen stellvertretend spricht – womöglich auch so gesehen.

Dies könnte nun eine der Ursachen für die Spannung in dem Verhältnis zwischen dem Lehrer und Sm9 sein: Während die anderen Schüler womöglich ohne zu fragen hinnehmen, was der Lehrer von ihnen verlangt, artikuliert Sm9 offen und ohne Scheu seine Probleme – und weist damit auf Schwierigkeiten hin, die objektiv bestehen. Das aber könnte dem Lehrer unangenehm

sein, wird doch seine Autorität so nicht fraglos hingenommen, sondern muss er sie argumentativ behaupten.

25 Sm9: Seid mal leise! Sw5!

Nun kommt noch ein Weiteres hinzu: Sm9 weist nicht nur den Lehrer auf die Probleme seiner Hausaufgabe hin, sondern macht auch dasjenige, was eigentlich dessen Aufgabe wäre, indem er seine Mitschüler zur Ruhe ermahnt. Auch dies könnte als Kritik an dem Lehrer gesehen bzw. von diesem als solche wahrgenommen werden: „Warum machen Sie das nicht selbst, warum sorgen Sie nicht für Ruhe?“

Gleichzeitig distanziert Sm9 sich von seinen Mitschülern, macht sich womöglich (auch) bei diesen unbeliebt, weil er die Aufgabe des Lehrers übernimmt. Er macht dies jedoch aus eigenem Interesse heraus, denn er möchte die Erklärung des Lehrers mitbekommen (um die Hausaufgabe erledigen zu können). Und an dieser Stelle zeigt sich erneut die Ambivalenz seines Verhaltens: Auf der einen Seite will er beflissentlich seine Aufgaben als Schüler wahrnehmen, auf der anderen Seite verhält er sich störend, denn er ruft erneut unaufgefordert in die Klasse herein.

Im Folgenden erklärt der Lehrer die Hausaufgabe, genauer gesagt, er liest – mehr oder weniger – einfach noch einmal vor, was an der Tafel steht:

34 Lm: (...) Eine Landkarte, Atlas auszeichnen, Sehenswürdigkeiten, muss man

*35 gucken, wo man Bilder herkriegt. Aus dem Reisebüro oder aus dem
36 Internet.*

Was der Lehrer hinzufügt, lässt sich allenfalls als Hinweis darauf verstehen, wie etwas zu machen bzw. woher etwas zu bekommen ist: Die Landkarte kann aus dem Atlas abgezeichnet werden und die Bilder können die Schüler sich im Reisebüro oder im Internet besorgen. Auf die Differenz zwischen der Ballade und dem Ort „Loreley“ geht der Lehrer jedoch nicht ein. Das zentrale Problem wird durch seine Erklärung also nicht gelöst. Entsprechend fragt ein anderer Schüler:

37 Sm10: Für was denn?

Diese Frage bestätigt die Vermutung, die Annahme, dass das entscheidende Problem an der Hausaufgabe ist, dass der Zusammenhang zwischen dieser und dem Gedicht nicht klar ist.

Dann wird Sm10 konkreter:

37 Für welches Land?

Deutlicher geht es kaum: Sm10 weiß natürlich, was ein Reiseprospekt ist. Und er weiß auch, dass Reiseprospekte in der Regel für ein „Land“ gemacht werden. Doch steht an der Tafel nicht, für welches Land ein Prospekt ange-

fertigt werden soll. Dass es für das Gedicht sein soll, kommt ihm nicht in den Sinn, ist für ihn völlig abwegig.

Auf diese klare Frage wäre eine klare Antwort zu erwarten. Wo die Schwierigkeiten von Sm10 liegen, ist nicht schwer zu verstehen – und es ist auch nicht schwer, seine Frage zu beantworten.

38 Lm: Ach, Sm10!

Statt eine Antwort zu geben, stöhnt der Lehrer auf. Für ihn ist klar, worauf sich der Reiseprospekt bezieht. Dass aber nun ein Schüler zum Ausdruck bringt, für ihn sei es keineswegs klar, veranlasst ihn nicht dazu, es einfach noch einmal klar zu machen. Erst recht veranlasst es ihn nicht dazu, sich zu fragen, ob seine Ausführungen womöglich unverständlich waren. Und gänzlich jenseits dessen, worüber nachgedacht wird, scheinen Sinn und Zweck der Hausaufgabe überhaupt zu sein. Stattdessen wird der Schüler Sm10 für dumm erklärt: „Ach, Sm10, hast du es immer noch nicht begriffen? Wie oft muss ich es denn noch sagen?“

Nun interveniert ein anderer Schüler:

39 S: Loreley!

Für diesen Schüler scheint die Sache klar zu sein. Er hat begriffen, was der Lehrer von den Schülern will – ob er auch der Ansicht ist, die Hausaufgabe sei sinnvoll und vernünftig, lässt sich nicht sagen. Vermutlich stellt er sie nicht infrage, sondern hält sich – rein pragmatisch – daran, das zu tun ist, was der Lehrer sagt. (Wenn er es von ihm verlangt, wird es schon sinnvoll sein.)

Der Schüler hat verstanden, was das Problem von Sm10 ist, springt nun bei und macht – zumindest partiell – dasjenige, was der Lehrer hätte tun sollen, indem er sagt, worauf sich die Hausaufgabe bezieht.

Nachdem Sm10 darauf reagiert hat, äußert sich auch Sm9:

41 Sm9: Ach so,

Sm9 scheint nun begriffen zu haben, wie die Hausaufgabe zu verstehen ist. Es scheint so – aber ist es wirklich so?

41 die Geschichte dazu, oder was?

Sm9 hat doch nicht begriffen, was zu tun ist. Er denkt nach wie vor an die Ballade – und er weiß, dass diese auf einer „Geschichte“ beruht, die es „dazu“ gibt. Doch damit ist das Problem nicht geklärt.

42 Ja, weil da steht Landkarte drauf.

Nun versucht Sm9 – wenn auch sehr kryptisch – sein Problem zu erklären: Auf der Tafel steht „Landkarte“. Worauf aber bezieht sich das? Wozu soll eine Landkarte gezeichnet werden? Von der Ballade? Wie soll das gehen?

43 L läuft zur Wand und macht die Anzeichen, dass er seinen Kopf dagegen hauen möchte.

Wie ist das zu verstehen? Der Lehrer mag auf diese Weise seine Verzweiflung ausdrücken. Aber diese Verzweiflung richtet sich nicht auf seine Unfähigkeit, sich verständlich zu machen, sondern auf das „Kannitverstan“, das Sm9 mit seinen Aussagen kultiviert. Ausgehend von der Annahme, dass die Aufgabe unmissverständlich und klar ist, schreibt der Lehrer allein Sm9 zu, dass dieser die Aufgabe nicht versteht. Und statt sie (noch einmal) zu erklären, behauptet er implizit, dass alle Erklärungen bei Sm9 vergeblich sind, weil er vollkommen begriffsstutzig ist. Es geht nicht in seinen Kopf, man möchte ihn am liebsten an die Wand schlagen, um ihn wachzurütteln. Wie hieß es einmal? „Leichte Schläge auf den Hinterkopf erhöhen das Denkmögen!“ Das ist aber heute nicht mehr erlaubt ist – weswegen die Aggression gestisch nur noch gegen die eigene Person gerichtet werden kann (die so blöd ist, solche Schüler zu unterrichten). Die vor der gesamten Klasse vollzogene Geste des Den-Kopf-an-die-Wand-schlagen-Wollens vermittelt die Botschaft: Bei Sm9 ist nichts mehr zu machen, er ist vollkommen intellektuell insuffizient, so sehr, dass der Lehrer unter seinem Verhalten leidet, es ihm weh tut. Dass Sm9 etwas nicht zu begreifen scheint, wird auf sein Wesen zurückgeführt, das nicht zu ändern ist. Sm9 wird damit implizit stigmatisiert.

Noch in dieser ersten Passage des Unterrichts, in der es um die auf das Gedicht „Loreley“ bezogene Hausaufgabe geht, reproduziert sich das oben deutlich gewordene Problem: Sm9 artikuliert noch zweimal hintereinander, dass er nicht weiß, wie bzw. wozu er eine Landkarte zeichnen soll (ebda.: 47 und 49), fragt dann noch einmal:

57 Sm9: Und von wo?

Sm9 scheint sich nicht davon beeindruckt zu lassen, wie er von dem Lehrer behandelt wird, lässt sich nicht durch dessen Verhalten entmutigen und will nach wie vor wissen, was er machen soll, damit er seiner Pflicht nachkommen kann.

Der Lehrer reagiert darauf folgendermaßen:

58 Lm: Sag mal, Sm9, ich krieg nen ...!

Diese Äußerung des Lehrers steht in der Verlängerung zu dem Verhalten, das er zuvor gezeigt hat: Sm9 treibt ihn, so behauptet er implizit, in den Wahnsinn. Indem er hartnäckig sein Verstehensproblem artikuliert, löst er bei dem Lehrer, so kündigt dieser es an, einen Anfall (einen „Rastanfall“) aus. „Wenn du so weiter machst“, so könnte die Aussage des Lehrers auch formuliert werden, „kann ich mich nicht mehr beherrschen und werde von epileptischen Zuckungen zu Boden geworfen. Willst du das bezwecken?“

Daraufhin antwortet Sm9 in aller Unschuld, als wolle er den Lehrer nicht quälen – wie zu seiner Beruhigung – mit der Verstärkung seines einfachen Interesses:

59 Sm9: Ja, ich weiß es doch nicht, ich frag ja nur!

Rhetorisch wirkt das so, als ob er einfach „nur“ eine Frage stellen wolle. Und da er etwas „nicht weiß“, sei das doch ein legitimes Anliegen. Mit seiner Insistenz aber reizt er den Lehrer umso mehr, der davon ausgeht, dass Sm9 ihn mit geschauspielertem Unverständnis weiter provozieren will. Dass die Frage als solche mit dem Arbeitsauftrag zusammenhängen könnte, Sm9s „Blödigkeit“ auf die fehlende Transparenz der Aufgabe und ihren dunklen möglichen Sinn aufmerksam macht, kommt dem Lehrer nicht in den Sinn.

Im Folgenden meldet sich Sm9 erst einmal nicht mehr zu Wort. Nur sein Mitschüler Sm10 äußert allerdings noch ein weiteres Mal sein Unverständnis (ebda.: 62-70). Es wurde jedoch hinreichend deutlich, worin das Problem in dieser ersten Phase des Unterrichts besteht – und wie jene Dynamik in Gang kommt, die schließlich dazu führt, dass Sm9 aus dem Unterricht entfernt wird. Wir haben es auf der einen Seite offensichtlich mit einem Schüler zu tun, der sehr pflichtbewusst, ja, eifrig ist (oder auch sich nur als solchen darstellt), der allerdings (in den Augen des Lehrers) intellektuell nicht sehr beweglich zu sein scheint. Bestimmte Dinge scheint er weniger rasch aufzufassen als seine Mitschüler. In seinem Eifer meldet er sich ungebremst zu Wort, ruft einfach rein – schon das könnte als Störung begriffen werden. Doch nicht die Verletzung der Norm, dass ein Schüler nur sprechen sollte, wenn ihm vom Lehrer das Rederecht erteilt wurde, wird von dem Lehrer als Problem gesehen, sondern dass er etwas nicht versteht, eben die Hausaufgabe. Es zeigte sich aber, dass Sm9 nur – stellvertretend für andere Schüler – Probleme artikuliert, die objektiv in der Aufgabenstellung des Lehrers enthalten sind. Die Hypothese lässt sich also formulieren, dass Sm9 zwar auch stört, aber vor allem auf einen in sich schon „gestörten Unterricht“, eine „gestörte Didaktik“ reagiert – und letztlich aus dem Unterricht herausgeworfen wird, eben weil er ohne es zu wissen, ja, und ohne es explizit zu formulieren, den Unterricht bzw. die Didaktik des Lehrers kritisiert und auf deren Problematik hinweist.

Der Lehrer reagiert in der soeben analysierten Passage auf Sm9 weder, indem er erzieherisch interveniert, noch geht er auf dessen Verständnisprobleme ein. Stattdessen reagiert er unpädagogisch, negiert die Entwicklungsfähigkeit von Sm9 und erklärt ihn für unbelehrbar. Und insofern er das vor der ganzen Klasse macht, stigmatisiert er ihn.

V.

Im Folgenden beginnt der Lehrer mit der Behandlung des Gedichts „Der Handschuh“. Auf diejenigen Stellen, in denen Sm9 in Erscheinung tritt, soll im Folgenden nur grob eingegangen werden, obwohl sie durchaus wichtig sind, insofern ihre Analyse weitere Facetten der Persönlichkeit der Beteiligten, ihrer Beziehung zueinander und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer „Sache“ deutlich werden lassen.

Zum einen meldet Sm9 sich an jener Stelle, an welcher der Lehrer von den Schülern wissen will, welche Wörter sie in dem „Handschuh“ unterstrichen haben, weil sie unverständlich für sie sind. Da sagt Sm9, er habe das Wort „kekem“ (ebda.: 145) nicht verstanden. Das verwundert nicht, denn das Wort „kekem“ gibt es in der deutschen Sprache auch nicht – und es befindet sich auch nicht in dem vorliegenden Gedicht, dem „Handschuh“. Dort steht aber das Wort „keckem“, woraus sich schließen lässt, dass die Verständnisschwierigkeit von Sm9 womöglich keine ist, er vielmehr einfach nicht richtig gelesen hat. Wie wird aber auf seinen Beitrag reagiert? Ein Mitschüler behauptet, „kekem“ sei gleichbedeutend mit „mutig“ (ebda.: 150), d.h., er tut so, als hätte Sm9 das Wort nicht falsch gelesen und ausgesprochen, übergeht dessen Problem. Es verwundert nicht, dass in der Folge Sm9 mit der Antwort seines Mitschülers nicht zufrieden ist und nicht glauben kann, dass sie richtig ist (bzw. weiterhin irritiert darüber ist, dass er das Wort „kekem“ noch nie gehört hat). Deswegen wendet Sm9 sich unmittelbar an den Lehrer. Der aber meint nur, Sm9 habe doch schon eine Antwort erhalten – und geht dazu über, die Schüler das Gedicht lesen zu lassen.

Was zeigt diese kleine Episode? Dass Sm9 nicht richtig gelesen hat, kann entweder als etwas interpretiert werden, dass jedem passieren könnte – eine kleine Unaufmerksamkeit, die nichts Ungewöhnliches ist. Oder es wird als ein weiteres Indiz dafür genommen, dass in irgendeiner Weise eine „intellektuelle Insuffizienz“ bei Sm9 vorliegt: Er kann sich nicht gut konzentrieren, ist geistig wenig beweglich o.ä.m. Und in Bezug auf seinen Mitschüler lässt sich festhalten, dass dieser sich zwar formal korrekt verhält, aber entweder nicht begriffen hat, worin das Problem von Sm9 bestand oder ihm nicht helfen wollte. Dies gilt aber erst recht für den Lehrer: Er wird von Sm9 angesprochen, geht aber nicht auf ihn ein und ist nicht darum bemüht, dessen Problem wirklich zu verstehen. Anders gesprochen, der Lehrer bleibt in den Bahnen der Routine einer Besprechung von unverständenen Wörtern – und geht so darüber hinweg, dass das Problem von Sm9 auf einer anderen Ebene liegt.

Unmittelbar im Anschluss an die soeben analysierte Szene weist der Lehrer darauf hin, dass der Unterricht mit „zwei Kameras“ (ebda.: 162) festgehalten wird. Zu vermuten ist, dass er die Tatsache, dass der Unterricht aufgenom-

men wird, zu disziplinatorischen Zwecken einsetzen möchte. Das würde bedeuten, dass er indirekt den Schülern mitteilt: „Alles was ihr macht, wird festgehalten. Die Aufnahme kann als Beweismittel dienen, wenn ich euch vor anderen anklage, z.B. vor euren Eltern.“ Interessant ist, dass Sm9 auf diese vage Drohung des Lehrers prompt reagiert:

164 Sm9: Egal, macht nix.

Das kann entweder bedeuten, dass Sm9 weiß, dass er sich nicht korrekt verhält, es ihm aber völlig egal ist, ob andere dies erfahren oder nicht. Oder er stellt sich unmittelbar dem Lehrer entgegen: „Sie mögen ja der Meinung sein, dass ich mich schlecht benehme, doch faktisch ist dies gar nicht so. Jeder Außenstehende würde, wenn er zu sehen bekommt, was im Unterricht geschieht, sofort erkennen, dass ich, Sm9, mir nichts vorzuwerfen habe, mein Verhalten angesichts der gegebenen Bedingungen nicht zu kritisieren ist.“

Darauf der Lehrer:

165 Lm: Wenn ich deiner Mutter oder deinem Vater auszugsweise nur zwei

166 Minuten davon zeigen würde, ...

Der Lehrer wird konkret und lässt erkennen, dass die obige Drohung tatsächlich auch so gemeint war, wie sie von Sm9 interpretiert wurde.

Daraufhin antwortet der Schüler:

167 Sm9: Na und, die guckt eh nicht drauf.

Auffällig ist: Sm9 geht nur darauf ein, wie die Mutter reagieren würde, der Vater „fällt unter den Tisch“. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es einen Vater für Sm9 womöglich nicht gibt bzw. dass dieser in seinem Leben keine große Rolle spielt. Und Sm9 behauptet nun, dass seine Mutter nicht hinschauen werde. Das muss keineswegs bedeuten, dass Sm9 meint, seine Mutter würde sich nicht für ihn und sein Leben interessieren. Doch scheint sie zumindest – glaubt man den Worten von Sm9 – kein Interesse daran zu haben, zu erfahren, was in der Schule mit ihrem Sohn passiert. Auf diese Weise versucht Sm9 das Bemühen des Lehrers, der selbst nicht unmittelbar erzieht, jedoch vermittelt über die elterliche Erziehungsinstanz Einfluss auf das Verhalten seiner Schüler nehmen will, ins Leere laufen zu lassen.

Der Lehrer lässt nun von mehreren Schülern Teile des Gedichts vortragen und auch Sm9 will an die Reihe kommen. Weil der Lehrer – zunächst – andere Schüler und nicht ihn drannimmt, protestiert Sm9:

212 Sm9: Immer die Besseren gehen vor!

Es gibt, so Sm9, eine Rangordnung in der Klasse, es gibt gute und schlechte Schüler. Und Sm9 sieht sich nicht als einer derjenigen an, die an der Spitze der Klasse stehen. Auf der anderen Seite macht er sich jedoch auch nicht

schlecht, sieht sich eventuell „im Mittelfeld“ der Klasse. Deutlich ist, dass er den Verweis auf eine Rangordnung dazu nutzt, moralischen Druck auf den Lehrer auszuüben bzw. an sein pädagogisches Gewissen zu appellieren: Jeder sollte eine Chance haben, ja, gerade die, die nicht sowieso schon zu den Besten gehören, sollten die Möglichkeit erhalten, sich zu bewähren.

Tatsächlich ist Sm9 mit seinem Engagement erfolgreich, der Lehrer gibt dem Druck nach und nimmt ihn schließlich dran. Daraufhin gebt sich Sm9 nach vorne – mit der Bemerkung:

232 Sm9: Jetzt kommt der Beste!

An Selbstbewusstsein oder an Selbstironie scheint es Sm9 nicht zu mangeln. Obwohl er sich kurz zuvor noch in der „Rangordnung“ hinter den „Besseren“ sah, meint er nun zeigen zu können, dass er „der Beste“ sei. Eine mögliche Lesart wäre, dass er sich zunächst auf die – mehr oder weniger – offizielle Rangordnung bezog, die aber seiner Meinung nach nicht den tatsächlichen Verhältnissen entspricht: Wenn er die Möglichkeit erhält, sich zu beweisen, so werde sich zeigen, dass er verkannt wurde und eigentlich an die Spitze der Rangordnung gehört.

Sm9 liest und fragt abschließend den Lehrer: „Gut?“ (Ebda.: 250) Offensichtlich ist er sich doch nicht so sicher, dass er tatsächlich „der Beste“ ist und hofft, eine Anerkennung durch den Lehrer bzw. eine Bestätigung für seine Selbstsicht durch diesen zu erhalten. Dieser antwortet auch tatsächlich mit einem knappen „Ja“ (ebda.: 251), worauf Sm9 folgendermaßen reagiert:

252 Sm9: Dankeschön!

Es ist schwer vorstellbar, dass dieser Dank „von oben herab“ geäußert wird, die Evaluation des Lehrers im Grunde als überflüssig von Sm9 angesehen wird, da eh für ihn klar ist, dass sein Vortrag gut war. Es irritiert ja, dass Sm9 sich für etwas bedankt, das eigentlich selbstverständlich, ja, man könnte sagen: die Pflicht des Lehrers ist, eben für eine Beurteilung. Dass Sm9 sich dennoch bedankt, ist dann vielmehr so zu deuten, dass es eben für ihn nicht selbstverständlich ist, dass seine Leistungen anerkannt, ja, positiv beurteilt werden. Ursache dafür könnte zum einen sein, dass sie in der Regel eher schlecht sind oder dass Sm9 sich in seiner Selbsteinschätzung so unsicher ist, dass er eben eine positive Rückmeldung mit Dank entgegennimmt.

253 Sm9 geht singend auf seinen Platz zurück.

Das Singen kann zum einen als Ausdruck der Zufriedenheit des Schülers gedeutet werden. Zum anderen ist es aber auch provokativ: Vor seinen Mitschülern spreizt Sm9 sich auf, kostet seinen „Triumph“ aus, eine positive Rückmeldung vom Lehrer erhalten zu haben. Und aus der Sicht des Lehrers könnte sein Verhalten als „Störung“ wahrgenommen werden, nicht nur als eine akustische Störung, sondern auch als eine solche, die das Potential hat,

weitere Störungen hervorzurufen: eben Reaktionen der Mitschüler, die sich dagegen, wie Sm9 sich heraushebt, zur Wehr setzen. Darüber hinaus kann das Verhalten von Sm9 aber auch als Reaktion darauf interpretiert werden, wie im Unterricht nicht selten gelobt wird: In vielen Fällen ist eine deutliche Diskrepanz zwischen dem festzustellen, was Schüler faktisch geleistet haben, und den Reaktionen von Seiten der Lehrer auf diese.

Schließlich ist noch eine vierte Stelle aufschlussreich. Nachdem der Lehrer der Klasse mitgeteilt hat, dass er das Ende der Ballade zunächst weggelassen habe, und sie nun fragt:

316 Lm: Wie könnte die Ballade ausgehen?

entsteht „Gemurmel“ (ebda.: 318) in der Klasse. Das ist nicht verwunderlich: Wahrscheinlich teilen sich die Schüler die Ideen mit, die ihnen spontan zu dieser Frage einfallen. Überraschend ist es deswegen, wenn der Lehrer plötzlich sagt:

319 Lm: Sm9, du gehst heute so was von auf die Nerven!

Was Sm9 in dieser Situation konkret getan hat, ist im Transkript nicht vermerkt. Für die Äußerung des Lehrers ist letztlich kein Grund erkennbar. Sie zeigt jedoch in aller Deutlichkeit, wie angespannt die Situation zwischen ihm und Sm9 ist: Der Lehrer nimmt Sm9 als eine extreme nervliche Belastung wahr. Und er verallgemeinert dies: Indem er nicht sagt „du gehst *mir* auf die Nerven“, behauptet er implizit, dass dies für die Mitschüler ebenso gelte wie für ihn. Er hebt seine Behauptung auf eine allgemeine Ebene, stellt es so dar, als sei es eine Tatsache, dass Sm9 „nervt“, die niemand bestreiten könne, da es alle so sehen. Und er verallgemeinert seine Behauptung auch in zeitlicher Hinsicht: Sm9 geht eigentlich immer allen auf die Nerven, heute aber in besonders starkem Maße. Sm9 wird auf diese Weise gewarnt – er weiß nun, dass er mit Sanktionen von Seiten des Lehrers rechnen muss –, wird (noch einmal) eindringlich angehalten, sein Verhalten zu ändern, doch bleibt – aufgrund der Diffusität der Äußerung – völlig unklar, was er getan hat und wie er sein Verhalten nun ändern soll.

320 Sm9: Was denn? Ich hab doch nicht mal was gesagt.

Sm9 setzt sich zur Wehr, behauptet völlig zu Unrecht ver- bzw. gewarnt worden zu sein. Auch wenn er etwas gesagt hätte, so sein Argument, hätte der Lehrer keinen Grund gehabt, ihn zu ermahnen. Doch nicht einmal das habe er getan.

321 Lm: Sm9, ich diskutier nicht mit dir!

Worüber könnte diskutiert werden? Nun, über die Frage, inwiefern sich Sm9 nicht konform verhalten hat. Während Sm9 mit seiner Bemerkung darauf zielte, dass der Lehrer sagt, inwiefern er den Unterricht gestört hat bzw. wa-

rum er den Lehrer „nervt“, unterstellt ihm dieser, er wolle diskutieren und das heißt, nicht anerkennen, dass er sich falsch benommen hat, sein Fehlverhalten also nur „zerreden“, so dass schließlich nicht mehr klar ist, ob Sm9 tatsächlich gestört hat oder nicht.

Die Analyse der verschiedenen Stellen war zum einen aufschlussreich im Hinblick auf Sm9: Für den „Eifer“ dieses Schülers gab es weitere Belege, auch dafür, wie er sich mit diesem bei seinen Mitschülern unbeliebt macht. Anzeichen dafür, dass diese ihm feindlich gesinnt sind, ließen sich nicht finden. Doch deutete vor allem die Reaktion eines Mitschülers auf Sm9s Frage nach der Bedeutung von „kekem“ auf eine gewisse Distanz ihm gegenüber hin. Das Verhältnis zu seinen Mitschülern wird aber offensichtlich nicht nur durch den Eifer von Sm9 beeinflusst, sondern auch durch dessen labiles Selbstbewusstsein. Zu vermuten ist, dass er sich seiner prekären Situation innerhalb der Klassengemeinschaft mehr oder weniger bewusst ist.

Das Verhalten des Lehrers ist durchgängig dadurch gekennzeichnet, dass er sich jeder explizit erzieherischen Kommentierung enthält. Nicht nur in der zuletzt analysierten Szene unterlässt der Lehrer es, zumindest zu sagen, was ihn an dem Verhalten von Sm9 stört und warum er es als Fehlverhalten interpretiert, so dass für Sm9 unklar bleibt (so behauptet er es zumindest), was er tun bzw. wie er sich so verhalten soll, dass der Lehrer mit ihm zufrieden ist. Stattdessen schreibt der Lehrer Sm9 die Wesenseigenschaft zu, zu „nerven“ – was in einer Linie mit den Reaktionen liegt, die er zu Beginn der Stunde zeigte. Für den Lehrer ist Sm9 nicht nur unbelehrbar, sondern auch unerziehbar. Insofern ist es konsequent, wenn er ihn am Ende der Stunde einfach aus dem Unterricht entfernt. Er ist für ihn ein hoffnungsloser Fall. Bei ihm lässt sich nichts mehr machen.

VI.

Zu welchen Ergebnissen hat die Fallanalyse geführt? Mit dem Anliegen, das bereits von Rainer Winkel formuliert wurde, nicht nach dem „Schuldigen“ für Unterrichtsstörungen zu suchen, sondern Unterricht als einen Prozess zu verstehen und von ihm her Unterrichtsstörungen zu „entziffern“ wurde in der vorliegenden Analyse ernst gemacht. Dies wurde möglich durch den Bezug auf ein Transkript, in welchem die Unterrichtskommunikation einer ganzen Schulstunde – mehr oder weniger – lückenlos dokumentiert ist, sowie mit Hilfe der Methode der objektiven Hermeneutik. Ins Zentrum der Analyse wurde ein Schüler gerückt, Sm9. Es zeigte sich, dass zahlreiche seiner Äußerungen durchaus als Unterrichtsstörungen wahrgenommen werden können,

da dieser Schüler nicht selten unaufgefordert in die Klasse redete und sich auch ansonsten keineswegs immer so angepasst verhielt, wie es von ihm hätte erwartet werden können. Insofern hätte er durchaus im Unterricht selbst schon zu einem „Schuldigen“ gemacht werden können.

Als Prozess wurde der Unterricht durch diesen Aspekt im Verhalten von Sm9 jedoch nicht gestört. Er geriet durch ihn nicht „ins Stocken“. Zu einem „gestörten Unterricht“ wurde der Unterricht vielmehr zum einen dadurch, dass der Lehrer bestimmte Routinen des Unterrichtens unbefragt in Geltung setzte, die in sich problematisch waren. Die eigene fehlende Aufmerksamkeit für die Sinnhaftigkeit der den Schülern gestellten Aufgaben und ihre Nachvollziehbarkeit durch die Schüler überdeckte er durch die Zuschreibung der Unwilligkeit und Unfähigkeit der Schüler, vertreten durch Sm9. Die dadurch hervorgetriebene Kommunikationsstörung zwischen Lehrer und Schüler wurde durch dessen Weigerung zugespitzt, die Zuschreibung anzuerkennen. Dadurch entspannte sich ein gegenseitiger Kampf um Anerkennung, der das Unterrichtsgespräch unausgesetzt kontaminierte, bis zum finalen Akt des Schülersausschlusses. Letztlich verweigerte der Lehrer die offene Thematisierung des wabernden Konfliktes und provozierte seinerseits die Kommentare von Sm9. Ein von diesem geäußertes Verstehensproblem deutete er um in ein Disziplinproblem, das er als geistige Unzurechnungsfähigkeit darstellte und damit de-thematisierte. Der Anlass der Kritik des Schülers war das didaktische Arbeitsprogramm des Lehrers. Das wurde von ihm als routiniert eingeführte, leichte Erledigungsaufgabe behandelt, dessen Erfüllung allein eine Frage der Folgebereitschaft sein sollte. In dieser Logik konnte Sm9 vom Lehrer allein als Widerständler und Provokateur erlebt werden.

Im Zuge der Analyse wurde deutlich, dass das Handeln von Sm9 sehr vielschichtig ist und auf unterschiedliche Weise gedeutet werden kann. Doch zeigte sich auch, dass es durchaus im Verhältnis zu den Routinen, die den Unterricht prägen, gesehen werden kann, zu den Routinen, die entweder über ihn, seine Fragen, seine Probleme und seine Bedürfnisse hinweg gehen, oder gegen die er sich mit seinem Handeln richtet. So reagiert er zu Beginn des Unterrichts auf Probleme, die einer produktionsorientierten Didaktik inhärent sind. In der routinierten Behandlung von Verständnisfragen bleibt das Verständnisproblem unbeachtet. Der Lehrer spielt mit seinen Mahnungen „über Bande“, d.h. mit der Behauptung, die Eltern über das Verhalten der Schüler im Unterricht informieren zu wollen. Auch das lässt Sm9 ins Leere laufen. Er konterkariert mit seinem provokanten Gehabe, er sei „der Beste“ die weit verbreitete Praxis, nicht sachlich Schüleräußerungen zu kommentieren, sondern Beiträge von Schülern, egal wie sie ausfallen, positiv zu würdigen.

Es wäre abwegig zu behaupten, dass Sm9 die Probleme eines „gestörten Unterrichts“ durchschaut habe und bewusst und absichtlich auf sie reagiert. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass er „nur“ intuitiv auf sie reagiert. Vermutlich wird auch dem Lehrer nicht klar sein, dass dem Handeln von

Sm9 dieser Aspekt implizit ist. Dass er Sm9 schließlich aus dem Unterricht entfernt, kann dann letztlich so verstanden werden, dass er – ebenfalls intuitiv – jenen „Störfaktor“ beseitigen möchte, der einen „gestörten Unterricht“ stört. – und der implizit kritisiert, dass dieser routinemäßig einfach weiter „läuft“. Danach kann er ungestört so weiterlaufen mit all seinen Störvariablen.

6. Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung

I. Die Arbeit eines Schülers an der Tafel aus sozialpsychologischer Sicht

Was passiert, wenn ein Schüler während des Unterrichts seinen Sitzplatz verlässt und nach vorne geht, um dort an der Tafel eine Aufgabe zu lösen? Schon lange ist es her, da erschien unter dem Titel „Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen“ eine Übersetzung von Auszügen aus einem Werk des amerikanischen Kulturanthropologen Jules Henry, in der sich unter anderem die Beschreibung und Interpretation einer Szene unter der Überschrift „An der Tafel“ befindet. Henry hatte im Rahmen seiner Feldforschungen an einer Grundschule beobachtet, wie ein Schüler namens Boris von einer Lehrerin an die Tafel geholt wird, um dort eine mathematische Aufgabe zu lösen – und damit scheitert. (Henry 1975) Diese Erfahrung hatte Henry in ihrer sozialisatorischen Bedeutung zu interpretieren versucht: Inwiefern ist die Erfahrung, die Boris an der Tafel macht, relevant für sein zukünftiges Leben? Allgemeiner gesprochen: Inwiefern sind Erfahrungen, wie sie dieser Schüler exemplarisch durchlebt, dergestalt prägend, dass sie zur Bildung von Persönlichkeitsstrukturen führen, die konstitutiv für die bürgerliche Gesellschaft sind? Henry war der Meinung, dass in solchen Situationen Schüler gemäß einem „heimlichen Lehrplan“ etwas lernen, das sie dazu bereit macht, in der bürgerlichen Gesellschaft zu „funktionieren“. Sie lernen, was „Entfremdung“ bedeutet – eine Entfremdung, die dem Verständnis von Henry zufolge das Leben in der bürgerlichen Gesellschaft grundsätzlich kennzeichnet. (Und insofern die Schule die Entfremdung lehrt, trägt sie maßgeblich zur Stabilisierung der Gesellschaft bei.) Dieser „Lernprozess“ ist einer, der die Person in ihrem Innersten erfasst, weil er vermittelt ist über die Angst des Schülers vor dem Scheitern. Diese Angst sei es, die – wie Henry schreibt – den Schüler ergreife, die in „die letzten Poren seines Gehirns“ (ebda., S. 44) eindringe, zu einem Albtraum werde, der den Schüler ein Leben lang verfolgen wird. Weil dieser Lernprozess die Person so tief erfasst, spricht Henry auch von einer „Besitzergreifung“: „Die entscheidende Besitzergreifung, die pädagogische Institutionen leisten, ist die Angst vor dem Misserfolg“. Und die Gesellschaft braucht diese Angst, weil ohne sie ihre Mitglieder nicht dazu bereit wären, alle Rücksichtnahme aufzugeben und das

Konkurrenzprinzip, auf dem die Gesellschaft beruht, zu bejahen und praktisch zu realisieren. Diese Angst schafft die Bereitschaft sich gegenüber anderen zu behaupten, sich „erfahrungshungrig ins Geschäft zu stürzen, wenn andere versagt haben“. „Wer in unserer Gesellschaft erfolgreich sein will, muss lernen, vom Scheitern zu träumen“, schreibt Henry. (Ebda.: 43)

II. Die Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung auf das Phänomen der Entfremdung

In dem vorliegenden Aufsatz soll der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja inwiefern der Begriff der Entfremdung erneut aufgegriffen und für die Unterrichtsforschung fruchtbar gemacht werden könnte – oder womöglich sogar sollte. Momentan spielt dieser Begriff in der Unterrichtsforschung kaum eine Rolle: Die gegenwärtig dominante quantitative Unterrichtsforschung sieht das Subjekt, genauer gesagt, das Subjekt des Schülers zwar nicht mehr als eine „black box“ an, über deren Innenleben sich nichts aussagen lässt. Doch fokussiert sie, wenn sie „Mediationsprozesse auf Schülerseite“ analysiert, auf „Lern- und Denkprozesse (Kognitionen)“ sowie auf „Motivationen und Emotionen“ (Helmke 2009a, 2009b). Das Phänomen sowie der Begriff der Entfremdung spielen dabei keine Rolle. Auch ist fraglich, ob diese Forschung über das methodische Instrumentarium verfügt, das notwendig wäre, wenn ein Phänomen wie das der Entfremdung untersucht werden soll.¹

Jene Richtung der qualitativen Unterrichtsforschung, welche wie Henry mit ethnographischen Mitteln arbeitet, hat sich in der letzten Zeit für das Phänomen der Entfremdung allenfalls indirekt interessiert. Erwähnenswert sind hier vor allem die Arbeiten von Georg Breidenstein zum „Schülerjob“ (Breidenstein/Jergus 2005, Breidenstein 2006). Breidenstein ist der Frage nachgegangen ist, wie Schüler mit Strukturen umgehen, die in verschiedenen Sozialformen des Unterrichts – dem Frontalunterricht, der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – existieren. Die Schüler nehmen ihr Handeln in diesen Strukturen, so Breidensteins These, als einen „Job“ wahr – und als solcher sollte ihr Handeln auch begriffen werden. Daran hätte sich die Frage anschließen können, ob die Schüler damit auf Erfahrungen der Entfremdung, welche sie im Unterricht gemacht haben, reagieren. Doch hat Breidenstein diese Frage nicht gestellt. (Vgl. Verf. 2007a)

Am ehesten interessiert sich jene qualitative Unterrichtsforschung für das Phänomen der Entfremdung, welche die „einheimischen Begriffe“ (Herbart)

1 Entfremdung müsste operationalisiert werden, damit sie messbar wird.

der Pädagogik empirisch zu wenden und für die Analyse von Unterricht fruchtbar zu machen versucht. Diese Forschung, die maßgeblich von Andreas Gruschka vertreten wird (Gruschka 2005, 2009, 2010), geht von der „Eigenstruktur“ (Blankertz) des Unterrichts aus, die – so Gruschka – darin bestehe, dass Unterricht als pädagogisches Geschehen eine „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“ darstellt (Gruschka 2005): Im Unterricht werde stets eine „Sache“ kommunikativ vermittelt (Dimension der Didaktik). Da diese Vermittlung notwendig auf Probleme stoße, weil die „Sache“ nicht einfach reibungslos von den Schülern „assimiliert“ werden kann, sondern Verständnisprobleme auftreten, sei in jedem Unterricht auch die Dimension der Bildung präsent. Darüber hinaus habe Unterricht immer auch eine erzieherische Dimension, da nicht davon ausgegangen werden könne, dass die Kinder und Jugendlichen, die am Unterricht teilnehmen, immer schon erzogen sind. Im Gegenteil, zum einen müssten sie nicht selten erst zu Schülern erzogen werden, also zur Übernahme der mit der Schülerrolle verbundenen Verpflichtungen. Zum anderen werde im Unterricht auch insofern erzogen, als der Unterricht darauf ziele, die Schüler durch die Auseinandersetzung mit „Sachen“ dazu in die Lage zu versetzen, ein autonomes Leben in der modernen Gesellschaft zu führen. Erziehung finde im und durch den Unterricht statt und sei letztlich stets ausgerichtet auf die Mündigkeit der Schüler.

Wenn im Rahmen dieser pädagogischen Unterrichtsforschung dem Begriff der Entfremdung ein systematischer Stellenwert zugesprochen werden soll, dann muss dieser Begriff allerdings anders definiert werden: Der Analyse von Henry liegt ein sozialpsychologischer Begriff von Entfremdung zugrunde. Die Entfremdung, von der Henry spricht, ist die Entfremdung des einzelnen Schülers von seinen Mitschülern. Der Schüler ist nicht mehr Teil einer Gemeinschaft – der Klassengemeinschaft –, in der alle Schüler solidarisch miteinander umgehen, sondern gerät im Unterricht in eine Situation, in der er auf sich selbst gestellt ist, sich individuell bewähren muss und keine Unterstützung von seinen Mitschülern erhält, sondern – im Gegenteil – erfahren muss, wie diese von seinem Versagen profitieren. Diese Entfremdung „lernt“ der Schüler im Sinne eines „hidden curriculum“ in der Schule – so Henry – und ist deshalb später, genauer gesagt, als Erwachsener dazu in der Lage, sich in den Konkurrenzkampf der bürgerlichen Gesellschaft zu stürzen. Aus einer pädagogischen Perspektive gesehen ist der Begriff der Entfremdung jedoch anders zu definieren: Entfremdung ist aus dieser Perspektive gesehen zum einen eine notwendige Voraussetzung für jeden Bildungsprozess. Das Subjekt, der Schüler wird im Unterricht immer wieder mit etwas konfrontiert, das für ihn fremd ist. Dieses Fremde kann er nur verstehen, wenn er sich auf es einlässt, wenn er sich ihm also nicht verschließt, sondern – im Gegenteil – sich für es aufschließt. Damit ist er aber nicht mehr bei sich, sondern bei einem Anderen, dem Fremden, anders gesprochen: Er hat sich

von sich selbst entfremdet. Dieser für Bildung notwendige Schritt kann jedoch überwunden werden, wenn die „Sache“ – eben nachdem der Schüler sich für sie geöffnet hat – sich ihrerseits für ihn erschließt. Dann vermag der Schüler sich diese anzueignen und – ein Stück weit verändert – zu sich selbst wieder zurückzukehren. Entfremdung ist so gesehen zum einen die Bedingung der Möglichkeit von Bildung und kann zum anderen das Resultat eines misslungenen Bildungsprozesses sein, eben wenn es nicht zu einer „wechselseitigen Erschließung“ (Klafki) kam und dem Schüler die Sache fremd blieb.

Im Folgenden soll auf der Basis der pädagogischen Unterrichtsforschung die Tragfähigkeit des so gefassten Begriffs der Entfremdung für die empirische Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen überprüft werden, indem eine ähnliche Szene untersucht wird, wie Henry sie beobachtet hat: Ein Schüler geht an die Tafel, um dort eine Aufgabe zu lösen. Dabei wird jedoch zum einen mit einem anderen Material gearbeitet, als es Henry zur Verfügung stand: nicht mit Daten, die durch teilnehmende Beobachtung, sondern mit solchen, die gerätevermittelt erhoben wurden. Eine Vielzahl solcher Daten, von Unterrichtsprotokollen, genauer gesagt, von Transkripten, welche die Unterrichtskommunikation jeweils einer Schulstunde festhalten, findet sich inzwischen in dem Archiv für pädagogische Kasuistik (APA EK). Auf eines dieser Transkripte stützt sich die folgende Fallstudie. Zum anderen soll bei der Auswertung dieses Materials eine andere Methode verwendet werden, nämlich diejenige der objektiven Hermeneutik. (Oevermann 2000, Wernet 2000) Denn diese Methode ist in besonderer Weise dazu geeignet, die pädagogische „Eigenstruktur“ der ausgewählten Szene zur Sprache zu bringen und das Phänomen der Entfremdung – vor allem insofern es nicht manifest wird, sondern latent bleibt – herauszuarbeiten.

III. Das Fallbeispiel. Thema: das Binärsystem

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um eine Passage aus einer Stunde im Fach Mathematik, die in der Jahrgangsstufe 5 an einer Hauptschule stattgefunden hat. Thema ist „das Binärsystem“.² Darauf muss zu Beginn der Analyse kurz eingegangen werden. Was ist unter dem Thema der Stunde zu verstehen? Zahlen aus dem Zehner- bzw. Dezimalsystem – welches das allgemein übliche ist – lassen sich auch im Zweier- bzw. Binärsystem notieren. Eine beliebige Zahl – etwa die Zahl 45 – lässt sich in das Binärsystem transformieren, dessen zentrales Element die 2 ist und dessen weitere Be-

2 Das Transkript findet sich im APA EK unter folgender Internetadresse: <http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1542>.

standteile die verschiedenen Potenzen der Zahl 2 darstellen, also 4 (die 2 hoch 2), 8 (die 2 hoch 3), 16 (die 2 hoch 4), 32 (die 2 hoch 5) etc. Nicht zu vergessen ist die 1 (die 2 hoch 0). Zur Darstellung von Zahlen werden nun allein die Ziffern 0 und 1 verwendet (und nicht wie im Dezimalsystem die Ziffern 0 bis 9). So lässt sich zum Beispiel die Zahl 45 schreiben als 101101, wobei die erste Zahl (von links) dafür steht, dass in der 45 einmal die 32 (die 2 hoch 5) enthalten ist, die zweite Zahl zeigt an, dass in dem Rest, der Differenz zwischen 45 und 32, die 16 (die 2 hoch 4) nicht enthalten sein kann. Die Differenz ist 13 und in diese Zahl passt wiederum einmal die 8 (die 2 hoch 3), einmal die 4 (die 2 hoch 2), null mal die 2 (die 2 hoch 1) und einmal die 1 (die 2 hoch 0). Die Transformation von Zahlen aus dem einen in das andere Zahlensystem ist – wie das einfache Beispiel bereits zeigt – ziemlich kompliziert (und wird umso schwieriger, je höher die Ausgangszahl ist). Welche Operationen müssen beherrscht, welche Fähigkeiten müssen gegeben sein, um solche Transformationen erfolgreich zu bewältigen? Vor allem müssen die Schüler addieren, subtrahieren und multiplizieren können. Da sie dazu in der Jahrgangsstufe 5 in der Lage sein müssten, scheint die gegebene Aufgabe gar nicht so schwer zu sein. Kompliziert wird die Umwandlung der Zahlen jedoch dadurch, dass die elementaren Techniken des Addierens, Subtrahierens und Multiplizierens streng nach einem bestimmten Verfahren angewendet werden müssen. Nur wenn die einzelnen Schritte in der richtigen Reihenfolge vollzogen werden, können die Schüler zu den richtigen Ergebnissen gelangen. Und die Reihenfolge der Schritte ist davon abhängig, in welche Richtung eine Zahl transformiert wird: Geht es darum, Zahlen aus dem Zehner- in das Zweiersystem zu transformieren, so ist es erst einmal wichtig, sich die Reihe der Elemente des Zweiersystems zu vergegenwärtigen, dann von den größten Elementen abwärts gehend sich zu fragen, welches das größte dieser Elemente ist, das in die gegebene Zahl des Zehnersystems passt, und dann zu klären, wie oft das der Fall ist. Das größte Element, das zum Beispiel in die 45 passt, ist die 32, und zwar einmal. Damit sind die ersten zwei Ergebnisse gefunden, nämlich zum einen eine der Ziffern, aus denen das Gesamtergebnis schließlich zusammengesetzt werden muss, und zum anderen ein Rest. Bzw. kann dieser Rest ermittelt werden und zwar dadurch, dass das Element aus der Zweierreihe (die 32) mit der Ziffer, die zeigt, wie oft dieses Element in der Ausgangszahl enthalten ist (1), multipliziert und das Resultat sodann von der Ausgangszahl subtrahiert wird ($45 - 32$). Mit dem Ergebnis (13) ist dann genauso zu verfahren wie mit der Ausgangszahl bzw. die gesamte – in sich recht komplexe – Operation ist sooft durchzuführen, bis es keinen Rest mehr gibt. Wichtig ist schließlich noch, wie das Ergebnis notiert wird: Die einzelnen Ziffern bzw. Zwischenergebnisse sind von links nach rechts hintereinander zu notieren (so dass sich z.B., wie gesagt, für die Zahl 45 die Ziffernfolge 101101 ergibt).

Der umgekehrte Weg ist – so könnte man sagen – eigentlich leichter: Ist eine Zahl aus dem Zweiersystem gegeben – repräsentiert zum Beispiel durch die Zifferfolge 101 –, so ist es wieder notwendig, sich die Grundelemente des Zweiersystems zu vergegenwärtigen (1, 2, 4, 16, 32 etc.). Dann müssen die Zahlen der Ziffernfolge mit diesen Elementen multipliziert werden, wobei darauf zu achten ist, dass die richtige Reihenfolge eingehalten, das heißt, die am Ende der Ziffernfolge stehende Zahl mit dem kleinsten Element (der 1) multipliziert wird, die zweite von rechts mit dem zweitkleinsten Wert (2) etc. Die einzelnen Produkte bzw. Zwischenergebnisse sind schließlich zu addieren (1 plus 0 plus 4 gleich 5).

Die Transformation von Zahlen von einem System in das andere ist – allein auf der Ebene der Operationen, des pragmatischen „Wie“ – recht kompliziert. Es gibt etliche Fallstricke, die insbesondere die Reihenfolge der einzelnen Operationen (die für sich genommen weitgehend unkompliziert sind) betrifft. Doch kann sie bewältigt werden, ohne dass tiefer gehende Probleme, die nicht nur das „Wie“, sondern auch das „Warum“ betreffen, beachtet werden? Solche Probleme sind durchaus vorhanden. Vor allem ist nicht unmittelbar nachvollziehbar, gewissermaßen kontraintuitiv, warum eine Zahl, wenn sie mit 0 potenziert wird, 1 ergeben soll (und dass das auch noch für jede beliebige Zahl gleichermaßen gilt).

Auf einer anderen Ebene kann zudem die Frage aufkommen, warum Transformationen dieser Art überhaupt durchgeführt werden sollen. Worin besteht der Sinn dieser Aufgabe bzw. worin besteht überhaupt der Sinn der Behandlung des Binärsystems? Wird davon ausgegangen, dass es einfacher ist, mit dem Binär- als mit dem Dezimalsystem umzugehen – und sollen die Schüler also von dem einfacheren zu dem komplizierteren System geführt werden? Wird davon ausgegangen, dass das Binärsystem eher dem kindlichen Denken entspricht, ja, die Schüler der Jahrgangsstufe 5 sich womöglich in dessen Rahmen bewegen? Nein, schon bevor Kinder in die Schule gehen, werden sie mit dem Dezimalsystem vertraut gemacht, lernen sie in diesem zu denken. Im 5. Schuljahr ist das Binärsystem ihnen deswegen eher ziemlich fremd. Und der Sinn seiner Behandlung kann folglich nur darin bestehen, entweder die Kombination verschiedener Rechenarten zu üben oder mit den Schülern einen Exkurs in die Geschichte der Mathematik zu machen. Schließlich wäre auch denkbar, dass diese beiden Arten zu rechnen, das Binär- und das Dezimalsystem, einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden sollen – womöglich mit dem Ziel, auf diese Weise die Rationalität des Dezimalsystems zu demonstrieren. Diese ist offensichtlich insofern höher, als sich viel leichter mit ihm umgehen lässt. Soll das den Schülern bewusst gemacht werden?³

3 Denkbar wäre auch, dass den Schülern die Grundlagen der digitalen Technik vermittelt werden sollen, in deren Rahmen Zahlen durch elektronische Zustände dargestellt werden (Strom an/Strom aus).

Die doppelte Rahmung der ausgewählten pädagogischen Szene

Die Passage aus einer Mathematikstunde, die sogleich genauer betrachtet werden soll, ist in mehrfacher Hinsicht gerahmt. Auf diese Rahmung soll kurz eingegangen werden, bevor die Szene selbst analysiert wird, jene, in der ein Schüler an der Tafel arbeitet.

1. Die Rahmung besteht zum einen darin, dass mehrere Beispiele eines bestimmten Typus von Aufgabenstellung (welche die Schüler zu Hause bereits zu bearbeiten hatten) dergestalt in der Klasse besprochen werden, dass jeweils ein/e Schüler/in nach vorne an die Tafel geht, um vor den Augen des Lehrers und aller anderen Schüler diese zu lösen. Diesen Typus kennzeichnet, dass Zahlen aus dem Zehnersystem in das Zweiersystem umgewandelt werden müssen, z.B. die Zahl 45 (ebda.: 39-72), die Zahl 30 (ebda.: 73-96) und die Zahl 120 (ebda.: 97-135).

Im Anschluss an die Besprechung der Umwandlung der Zahl 30 sagt plötzlich jener Schüler, der gleich im Zentrum stehen soll:

99 SmA: Ich hab nix verstanden.

Wie ist das „nix“ zu verstehen? Was hat der Schüler nicht verstanden? Dass er Schwierigkeiten mit den einzelnen Rechenoperation, dem Addieren, Subtrahieren und Multiplizieren hat, ist kaum vorstellbar. Wahrscheinlich ist ihm nicht klar, in welcher Reihenfolge die einzelnen Schritte vollzogen werden müssen bzw. warum dies in einer bestimmten Reihenfolge und nicht in einer anderen geschehen muss. Wird ihm dieser Zusammenhang jetzt erklärt? Nein, auf SmAs Bemerkung wird im Folgenden nicht unmittelbar geantwortet. Vielmehr wird die Transformation einer weiteren Zahl (der 120) von einem Schüler an der Tafel vorgerechnet. Man könnte also allenfalls sagen, dass SmA nicht theoretisch bzw. abstrakt, sondern praktisch erklärt, genauer gesagt, demonstriert wird, wie eine Aufgabe des gegebenen Typus gelöst werden muss. Tatsächlich scheint diese praktische Demonstration dem Schüler geholfen zu haben, sagt er doch nach Beendigung der Demonstration:

136 SmA: Ich möchte auch eine Aufgabe! Bitte, Herr Lm!

Eine Aufgabe kann unter den gegebenen pragmatischen Bedingungen nur heißen: „Ich möchte auch eine Aufgabe an der Tafel lösen.“ Unwahrscheinlich ist, dass SmA dies möchte, weil er zuvor keine abstrakte Erklärung bekommen hat und hofft eine solche nun, wenn er an der Tafel steht (und nicht weiter weiß), zu erhalten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass er jetzt glaubt zu wissen, wie Aufgaben dieses Typus zu lösen sind. Und die durch die Demonstration des anderen Schülers gewonnene Einsicht in das Lösungsverfahren will er nicht einfach für sich behalten, vielmehr will er sowohl dem Leh-

rer als auch der Klasse zeigen, dass er diese Einsicht gewonnen und das Verfahren begriffen hat. Warum will er das unbedingt zeigen? Möglicherweise freut er sich über diese Einsicht sehr, vielleicht ist er sogar stolz darauf, etwas begriffen zu haben, vielleicht besitzt er auch ein besonderes Bedürfnis nach Anerkennung, hat ein ausgeprägtes Geltungsbedürfnis. Vielleicht will er aber auch den Eindruck, den er durch sein Eingeständnis, „nix“ verstanden zu haben, vermittelt hat, wieder korrigieren. Wie dem auch sei: Er geht auf jeden Fall ein Risiko ein, denn er ist bereit sich zu exponieren, ohne zuvor für sich (ohne ein beobachtendes Publikum) geprüft zu haben, ob seine Einsicht auch trägt.

Wie wichtig ihm dies ist, wird daran deutlich, dass er die Äußerung seines Wunsches mit einer Bitte verbindet, die persönlich an den Lehrer gerichtet ist. Sie wirkt fast flehentlich.

137 Lm: Ich denk, du hast nicht verstanden.

Der Lehrer hat nicht nur die Bitte, sondern auch die vorherige Äußerung des Schülers vernommen. Und entweder bezieht er sich auf die vorherige Bemerkung des Schülers, um dessen Anliegen zurückzuweisen. Oder er ist durchaus dazu bereit, auf die Bitte von SmA einzugehen, allerdings nicht unmittelbar. Das würde bedeuten, dass er auf den Widerspruch zwischen der Bitte des Schülers und dessen vorheriger Äußerung hinweist, um SmA indirekt zu fragen, ob er sich wirklich sicher ist, dass er an die Tafel will und dass er verstanden hat. Wenn die Bemerkung des Lehrers so zu deuten ist, dann reagiert dieser implizit auf das Risiko, das in dem Verhalten von SmA enthalten ist und gibt diesem die Möglichkeit von seinem Anliegen wieder Abstand zu nehmen.

138 SmA: Ich habe jetzt verstanden.

Der Schüler ist sich tatsächlich sicher und teilt dem Lehrer mit, dass dieser sich keine Sorgen zu machen braucht: Er ist davon überzeugt, dass er es kann.

139 Lm: Du hast es doch verstanden?

Und der Lehrer fragt nun noch einmal nach, ja, scheint kaum glauben zu können, was SmA ihm sagt. Doch wartet er keine Antwort ab, sondern fährt unmittelbar fort:

139 Du darfst gleich probieren.

In dieser Äußerung kommt das Risiko, das primär eines des Schülers, indirekt aber auch eines des Lehrers ist, deutlich zum Ausdruck: Indem der Lehrer SmA die Erlaubnis gibt, traut er ihm zu, die nächste Aufgabe lösen zu können. Gleichzeitig aber spricht er von „probieren“, was bedeutet, dass es

aus seiner Sicht keineswegs ausgemacht ist, dass SmA die Lösung der Aufgabe auch tatsächlich gelingen wird.⁴

2. Zum anderen wird die Szene durch einen kurzen Kommentar des Lehrers gerahmt.

Er sagt nämlich im Folgenden:

141 Lm: Aber alles nach der Reihe.

Der Schüler darf gleich „probieren“ – so der Lehrer –, doch es gibt etwas, was der Lehrer zuvor noch behandeln möchte. Erst wenn das geschehen ist, kommt der Schüler SmA „an die Reihe“.

141 Wunderbar.

In diesem Wort kommt die Zufriedenheit des Lehrers mit dem bisherigen Unterrichtsverlauf zum Ausdruck: Die Schüler sind gut mit den bisher gestellten Aufgaben zurechtgekommen. Ist der Kommentar auch wörtlich zu nehmen? Das würde bedeuten, dass der Lehrer selbst nicht recht weiß, wie bzw. warum die Schüler die Aufgaben so gut gelöst haben. Es hat geklappt – doch warum, das ist ihm ein Wunder.

141 So. Ähm, ihr seht, es ist ganz einfach,

Dass die Schüler die Aufgaben weitgehend richtig und erfolgreich gelöst haben, ist dem Lehrer ein Indiz dafür, dass die Aufgaben „einfach“ zu lösen sind. Diesen Schluss teilt er der Klasse mit – wohl in der Hoffnung ihre Zuversicht, Aufgaben dieses Typus grundsätzlich lösen zu können, auf diese Weise zu stärken. Ist es aber wirklich einfach, ist die Lösung der Aufgaben nicht doch komplizierter, als es den Anschein hat?

141 man muss

142 links anfangen, die größte Zahl, immer gucken, was für ein Rest sie hat.

Soll das (noch einmal) eine Erklärung des Lösungsverfahrens sein? „Links anfangen“ könnte sich daraus erklären, dass die Potenzen der Zahl 2 in einer bestimmten Reihenfolge an der Tafel stehen. „Größte Zahl“ soll wohl heißen: Die größte Zahl aus dieser Reihe soll gesucht werden, deren Produkt in die Ausgangszahl „passt“. „Immer gucken, was für ein Rest sie hat“ lässt sich auch verstehen – aber eigentlich nur dann, wenn man das Lösungsverfahren bereits begriffen hat. Ohne dieses Wissen bleibt die Erklärung des Lehrers kryptisch, ja, unverständlich.

4 Die Situation des Lehrers könnte auch als eine dilemmatische beschrieben werden: Auf der einen Seite zweifelt er an dem Erfolg des Schülers. Auf der anderen Seite kann er aber SmA nicht untersagen, es mit der Lösung der Aufgabe zu versuchen. Als Pädagoge muss er an dessen Fähigkeiten glauben, muss ihm zutrauen, die Bewährungsprobe bestehen zu können.

142 *Und schwubstiwub*
143 *hat man irgendeine Zahl.*

Nun bestätigt sich, was oben als Lesart in Erwägung gezogen wurde: Das Ergebnis taucht auf „wunderbare“ Weise auf, erscheint – „schwubstiwub“ – wie der Hase, den der Zauberer aus seinem Zylinder zieht. Es erscheint „irgendeine Zahl“ – ob sie richtig ist oder nicht, kann niemand wissen, außer dem Lehrer. Daraus, dass einige Schüler die Aufgaben erfolgreich gelöst haben, scheint der Lehrer also zu schließen, dass das Lösungsverfahren nicht (noch einmal) präzise im Detail erklärt werden muss. Vor allem den schwachen Schülern wird es aber letztlich miraculös bleiben – und das kommt in der obigen Äußerung des Lehrers indirekt auch zum Ausdruck.

Ein retardierendes Moment: das Zögern des Schülers

Ein kurzes Intermezzo, in dem SmA unruhig wird, an die Tafel gehen möchte, und in dem der Lehrer diesen „jungen Mann“ (ebda.: 147) ermahnt, auch er dürfe nicht ohne Erlaubnis einfach seinen Platz verlassen, diese allgemeine Regel gelte auch für ihn, und in dem die Erlaubnis, an die Tafel zu gehen, an die Bedingung geknüpft wird, still zu sein, kann übergangen werden. Es genügt festzuhalten, wie sehr es SmA drängt, seine Fähigkeiten an der Tafel unter Beweis zu stellen. Dann verweist der Lehrer auf die Aufgabe, die als nächstes gerechnet werden soll, und sagt:

156 Lm: (...) SmA, willst du sie ausprobieren?

Obwohl SmA dies bereits mehrfach gesagt und durch sein ungeduldiges Verhalten gezeigt hat, wie sehr ihm daran gelegen ist, an die Tafel zu gehen, fragt der Lehrer noch einmal nach. Und er macht noch einmal das Risiko deutlich, das damit verbunden ist.

157 SmA: Ich weiß nicht.

Erstaunlicherweise wird SmA plötzlich vorsichtig, zögert. Warum ist er plötzlich in seinem Streben gebremst? Wie könnte sein Zögern begründet sein? Warum ist sein Selbstbewusstsein plötzlich in sich zusammengebrochen? Ist SmA sich plötzlich des Risikos, das mit der Arbeit an der Tafel für ihn verbunden sein wird, bewusst geworden? Könnte der Anlass dafür vielleicht die Aufgabe sein, die der Lehrer genannt hat (Aufgabe 3 b)? Das würde bedeuten, dass SmA zögert, entweder weil er sich erst einmal diese Aufgabe ansehen möchte, um dann erst zu entscheiden, ob er sie wirklich lösen will. Oder er hat sich die Aufgabe bereits angesehen und fragt sich nun, ob er tatsächlich dazu in der Lage sein wird, sie zu lösen. Da er sich zuvor aber völlig sicher war, kann der Grund für das Zögern von SmA eigentlich nur der

zuletzt genannte sein: SmA hat gesehen, dass die vom Lehrer genannte Aufgabe eben nicht nach dem Muster zu lösen ist, nach dem die vorherigen Aufgaben gelöst wurden, dass sie also einem neuen Typus von Aufgaben entspricht. D.h., die Bewährungssituation spitzt sich für SmA erheblich zu, ja, wird eben erst dadurch zu einer solchen, dass die Aufgabe, die der Lehrer vorgegeben hat, nicht eine solche ist, die nach dem bekannten Muster, also gewissermaßen routinisiert bearbeitet werden kann, sondern wirklich SmA vor eine neue Herausforderung stellt.

158 Lm: Trau dir fast alles zu.

Unklar ist, ob diese Bemerkung eine elliptische Aussage des Sprechers über sich selbst – „ich traue dir fast alles zu“ – oder ob sie als Imperativ zu verstehen ist. Wie dem auch sei: Sie ist in hohem Maße ambivalent. Denn auf der einen Seite macht sie Mut, kann also als Aufforderung verstanden werden die Herausforderung anzunehmen. Auf der anderen Seite enthält sie aber auch eine Einschränkung, die so interpretiert werden könnte, als wolle der Lehrer SmA eigentlich sagen: „Ich traue dir fast alles zu, nur dass du diese Aufgabe schaffst, das nicht.“

159 SmC: Einfach.

Ein anderer Schüler gibt einen Kommentar zu der von dem Lehrer gestellten Aufgabe. Dieser könnte freilich dazu führen, dass SmA sich nun besonders herausgefordert sieht: Obwohl er sich noch gar nicht an der Tafel befindet, ist er jetzt schon in einer Bewährungssituation, eben weil er plötzlich und unerwartet mit einer Aufgabe eines neuen Typus konfrontiert ist – und die Herausforderung, die mit dieser Aufgabe verbunden ist, nicht anzunehmen (gerade angesichts dessen, dass ein Mitschüler sie als gering bezeichnet hat) wäre zwar nicht so schmachvoll wie an der Tafel zu scheitern, würde aber dennoch für SmA unangenehm sein, weil – so könnte man mit Bezug auf Henry sagen – die Angst vor dem Versagen dann für alle Anwesenden deutlich werden würde. Im Transkript ist es nicht vermerkt, aber wahrscheinlich begibt sich SmA jetzt an die Tafel – nachdem sich für ihn die Situation zugespitzt hat, gibt er sich einen Ruck.

Die Arbeit an der Tafel, die im Folgenden beginnen wird, ist – wie gesagt – auf der einen Seite mit einem hohen Risiko verbunden. Auf der anderen Seite liegt in ihr aber auch eine Chance: In dieser besonderen Bewährungssituation kann der Schüler vor der Klassenöffentlichkeit demonstrieren, was er weiß und was er kann. Und wenn es ihm gelingt, die ihm gestellte Aufgabe zu lösen, kann er dadurch – sowie durch die Anerkennung, welche er dann erfahren wird – in seiner Persönlichkeit gestärkt werden. Anders gesprochen: Mit der Arbeit an der Tafel ist die Möglichkeit verbunden, dass der Schüler – in einer exponierten Position – eine Krisensituation erfolgreich bewältigt und gestärkt aus ihr hervorgeht, ja, ist die Möglichkeit von Bildung

verbunden. Und dies geschieht unter der Bedingung, dass ihm sowohl seine Mitschüler/innen als auch sein Lehrer jeder Zeit Hilfestellungen geben können.

Die Aufgabe ist scheinbar bekannt und dennoch neu

SmA hat sich also auf die riskante und chancenreiche Bewährungssituation der Arbeit an der Tafel eingelassen – und es ist tatsächlich eine solche, deren Ausgang ungewiss ist. Wie geht es nun weiter? Der Lehrer äußert sich folgendermaßen:

*161 Lm: (...) Und
162 dann sag uns doch mal, was ist denn die Aufgabe bei der 3b, was
musst du denn eigentlich da
163 machen?*

Gerichtet ist dies an SmA. Wenn es stimmt, dass SmA an die Tafel gegangen ist, wo er sich jetzt in einer exponierten Situation befindet, dann scheint SmA dort nicht unmittelbar mit der Lösung der Aufgabe zu beginnen, sondern zu zögern. In dieser Situation lässt sich die Frage des Lehrers als der Versuch deuten SmA eine Hilfestellung zu geben. Der Lehrer interpretiert die Situation also als eine, in der SmA alleine nicht vorankommt, als eine Krise, in der dieser auf seine Hilfe angewiesen ist. Eine Hilfestellung ist aber nur möglich, wenn SmA sein Verständnis der Aufgabenstellung kundtut. Dazu wird er nun vom Lehrer aufgefordert. D.h., aus der Sicht des Lehrers kann SmA sich nur bewähren, kann er nur zu einer eigenständigen Lösung seiner Krise finden, wenn er – ein Stück weit – seine Eigenständigkeit aufgibt und sich helfen lässt. Und diese Hilfe, die, wie es in der Professionalisierungstheorie etwas missverständlich heißt, „stellvertretende Krisenlösung“ (Oevermann 2002) ist nur auf der Basis möglich, dass SmA das Problem, vor dem er steht, benennt, genauer gesagt, wenn er darlegt, wie er es aus seiner Perspektive wahrnimmt.

165 SmA: Ich überleg vorher.

Offensichtlich spürt SmA den Erwartungsdruck und versucht angesichts dessen Zeit zu gewinnen. Seine Reaktion kann entweder so gedeutet werden, als wolle er erst einmal überlegen, bevor er die Frage des Lehrers beantwortet und damit diesem die Möglichkeit verschafft ihm zu helfen. Oder sie wird als Abwehr des Hilfsangebots von Seiten des Lehrers interpretiert: „Ich schaffe das schon alleine, gleich werde ich mit der Lösung beginnen. Ich muss nur kurz über die Aufgabe bzw. über ihre Lösung nachdenken.“

166 {Gemurmel unter Schülern}

Die Klasse wird ein wenig unruhig. Gegenstand der Gespräche könnte entweder allein die Aufgabe oder auch das Verhalten von SmA an der Tafel sein.

167 SmA: Da steht nichts.

„Da“ kann hier nur heißen: im Buch. Dass aber im Buch „nichts“ steht, kann nicht sein. Die Äußerung von SmA muss deswegen folgendermaßen paraphrasiert werden: „Es steht nicht im Buch, was die Aufgabe ist bzw. was ich machen soll.“ Und das kann folgendermaßen interpretiert werden: Zum einen kann dies als ein weiterer Hinweis darauf gesehen werden, dass der Typus der Aufgabe, die SmA nun zu lösen hat, neu ist und die Routinen, die SmA an dem vorherigen Typus von Aufgaben abgelesen und eventuell durchschaut hat, hier nicht anwendbar sind. Und im Hinblick auf das Hilfsangebot des Lehrers wird zum anderen deutlich, dass SmA sich erneut ambivalent verhält: Einerseits schlägt er dieses Angebot nicht einfach aus, vielmehr hält er sich die Möglichkeit nach wie vor offen es anzunehmen. Andererseits kann seine Bemerkung aber auch so verstanden werden, dass SmA sich durchaus zutraut, die Aufgabe eigenständig zu lösen, und er dies auch täte, wenn ihm nur gesagt würde, wie sie lautet bzw. wo er sie finden kann.

167 Da steht nur Zweiersystem, (..) bei der Nummer 3b. Ja?!

Bei der Aufgabe steht sogar ein Kommentar, doch mit diesem kann SmA offensichtlich nichts anfangen. Klar ist nur, dass die Aufgabe etwas mit dem Zweiersystem zu tun hat. Und da sie vermutlich nicht dem bekannten Typus von Aufgaben entspricht – der Transformation von Zahlen aus dem Zehner- in das Zweiersystem –, ist anzunehmen, dass nun Zahlen in die umgekehrte Richtung umgewandelt werden sollen, eben vom Zweier- ins Zehnersystem. SmA scheint dies aber keineswegs klar zu sein.

168 Lm: Aber, die Aufgabe, bei der Aufgabe drei ist doch dieselbe. Nämlich? (..)

Aus der Sicht des Lehrers scheint kein anderer Typus von Aufgabenstellung vorzuliegen. Die Aufgabe ist „dieselbe“ wie zuvor. Und SmA wird noch einmal aufgefordert sie zu nennen.

169 SmA: Übersetzte in das andere Zahlensystem.

Aha! Die Aufgabe ist tatsächlich dieselbe. Gleichzeitig ist sie aber auch anders und neu – nämlich weil in eine andere Richtung übersetzt werden soll. Das wird dem Lehrer zwar bewusst sein. Dennoch hebt er zunächst auf die Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Aufgaben ab, während SmA vor der Differenz erstarrt. Die Frage ist nun, ob SmA ausgehend von der Gemeinsamkeit, auf die er vom Lehrer verwiesen wurde, zu einer Lösung finden bzw. gebracht werden kann.

170 Lm: Übersetze in das andere Zahlensystem!

Mit erhobener Stimme wiederholt der Lehrer die Aufgabenstellung. Er unterstellt damit, SmA habe die Gemeinsamkeit nicht beachtet und ermahnt ihn nun dies zu tun. Während zuvor der Eindruck entstand, als beabsichtige der Lehrer SmA die Möglichkeit zu geben, das Problem, vor dem er steht, aus seiner subjektiven Perspektive zu artikulieren, um daran mit seiner Hilfestellung gezielt ansetzen zu können, wird jetzt deutlich, dass für den Lehrer längst klar ist, worin das Problem von SmA besteht: Er hat die Aufgabe nicht beachtet. Nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Lehrer damit womöglich tatsächlich Recht hat – und durch den Verweis auf die übergeordnete Aufgabenstellung sich für SmA „der Knoten löst“. Die Wahrscheinlichkeit ist jedoch größer, dass dessen Problem auf einer anderen Ebene liegt, nämlich dem der Umwandlung in eine andere Richtung. Auf jeden Fall lässt sich sagen, dass SmA bereits einen ersten Misserfolg erlebt hat. Von dem Lehrer auf etwas hingewiesen zu werden, was doch auf der Hand liegt, könnte bereits von ihm als peinlich empfunden worden sein. Sollte es ihm aber gelingen, doch zum Ziel, zu der Lösung der Aufgabe zu gelangen, wäre dies letztlich jedoch wahrscheinlich belanglos.

Erste Anzeichen einer Krise und das Bestreben des Schülers, sie ohne Hilfestellung durch den Lehrer zu lösen

Bei der Aufgabe handelt es sich tatsächlich darum, dass eine Zahl aus dem Binärsystem in eine solche aus dem Dezimalsystem übersetzt werden soll, und zwar die 101. Dafür ist es notwendig, sich die ersten Potenzen aus dem Binärsystem zu vergegenwärtigen – 2^0 gleich 1, 2^1 gleich 2 und 2^2 gleich 4 –, dann diese Potenzen in der richtigen Reihenfolge mit den Zahlen aus der Ziffernfolge 101 zu multiplizieren und die drei Ergebnisse schließlich zu addieren. (Das Ergebnis ist dann 5.)

Die nächsten Äußerungen im Transkript scheinen darauf hinzuweisen, dass sich bei SmA tatsächlich „der Knoten gelöst“ hat und er anfängt, die Aufgabe an der Tafel zu lösen. Zumindest scheinen seine Mitschüler/innen mit der Lösung begonnen zu haben. Doch dann zeigt sich, dass SmA wieder nicht weiter kommt. Denn der Lehrer fragt ihn:

183 Lm: Wie lautet die Ziffernfolge aus dem Zweiersystem?

Erneut versucht der Lehrer SmA eine Hilfestellung zu geben – in diesem Fall, indem er SmA auffordert einfach dasjenige zu nennen, was im Buch steht, die Ziffernfolge (101), welche umgewandelt werden soll. (Dass die Reihe der Potenzen aus dem Zweiersystem gemeint ist, kann ausgeschlossen werden.)

184 SmA: Hier kommt eine 1 hin,

SmA wäre natürlich dazu in der Lage, die Ziffernfolge aus dem Buch vorzulesen. Doch auf diese Ebene – die Ebene der bloßen zur Kenntnisnahme und Reproduktion der Ausgangslage – lässt er sich nicht ein. Seine Äußerung zeigt, dass er sich auf eine Weise nicht helfen lassen will, die ihm unterstellt, die Aufgabe nicht unmittelbar lösen zu können, und die ihn infantilisierend „an die Hand nimmt“. Stattdessen nimmt er die Herausforderung unmittelbar an, greift sich eine Zahl aus der Ziffernfolge heraus und versucht sie irgendwo zu platzieren. Das Problem für die Interpretation ist nun, dass sich leider nicht mit Sicherheit sagen lässt, was mit „hier“ gemeint ist. Dem Transkript lässt sich allerdings entnehmen, dass die Reihenfolge der Zweierpotenzen (32 16 8 4 1) bereits an der Tafel steht (ebda.: 33 ff). Diesen will SmA nun offensichtlich die Zahlen aus der Ziffernfolge (101) zuordnen. Eine von ihnen hat er sich herausgegriffen, die 1, und jetzt hat er die Absicht, diese neben oder unter eine der Potenzen der Zweierreihe zu schreiben. Ob es die richtige ist, lässt sich leider nicht sagen.⁵

184 steht hier. Herr Lm. (2 sec)

Wo steht etwas? Vermutlich beruft sich SmA auf das Buch, um deutlich zu machen, dass er nicht willkürlich irgendeine Zahl ausgewählt hat. Dabei adressiert er unmittelbar den Lehrer. Der Grund dafür kann darin gesehen werden, dass SmA nicht unmittelbar die Frage des Lehrers, wie die Zifferfolge lautet, beantwortet hat. Dies könnte der Lehrer so interpretieren, als anerkenne SmA ihn bzw. seine Autorität nicht. Indem SmA den Lehrer nun mit seinem Namen anspricht, bekräftigt er die Verbindlichkeit, welche die Interaktion mit diesem für ihn hat. Gleichzeitig will er sich von ihm jedoch nicht gängeln lassen, sondern versuchen, die Aufgabe möglichst eigenständig zu lösen.

186 Sm?: Hä?

Der Lösungsansatz von SmA scheint zumindest einem der Mitschüler nicht klar und nachvollziehbar zu sein. Das kann freilich entweder daran liegen, dass dieser selbst die Aufgabe nicht versteht bzw. nicht weiß, wie sie zu lösen ist. Oder SmA hat einen Lösungsweg eingeschlagen, der unerwartet (womöglich angesichts dessen, dass es mehrere Lösungswege gibt) oder auch falsch ist.

187 SmA: Guck doch.

SmA lässt sich von Sm? nicht verunsichern, scheint von seinem eigenen Lösungsansatz völlig überzeugt zu sein: Sm? müsse nur hinschauen, dann

5 An dieser Stelle wäre eine Videoaufnahmen hilfreich. Mit ihrer Hilfe ließe sich die Frage klären.

werde er schon sehen, dass der Ansatz richtig ist. Hier zeigt sich freilich auch, dass SmA nicht willens oder eventuell auch schlicht nicht dazu in der Lage ist, seinen Lösungsansatz zu explizieren. (Es kann ja sein, dass er tatsächlich richtig ist, doch dann könnte SmA ja erklären, warum er so mit der Lösung der Aufgabe begonnen hat und nicht anders.)

188 Lm: SmA, lass dich doch nicht von der Rolle bringen.

Was heißt „von der Rolle bringen“? Offensichtlich bewegt SmA sich dem Lehrer zufolge in die richtige Richtung, verfolgt er die richtige Spur. Dennoch scheint für den Lehrer nicht ausgemacht zu sein, dass SmA, wenn er weiter in die richtige Richtung geht, auch am Ziel ankommen wird. Denn es besteht die Gefahr, dass er in Verwirrung gerät – nicht zuletzt durch Zwischenrufe seiner Mitschüler. Die Formulierung des Lehrers kann geradezu wörtlich genommen werden: Dann befindet sich SmA auf einer „Rolle“. Auf einer solchen zu stehen, ist bereits ein schwieriger Balanceakt, sich auf ihr balancierend fortzubewegen erst recht. Der Lehrer macht so gesehen mit seiner Formulierung erneut das Risiko deutlich, in dem SmA sich befindet bzw. in dem der Lehrer ihn sieht. Gleichzeitig signalisiert der Lehrer SmA aber eben auch, dass er ihm zutraut zum Ziel zu gelangen. Und dies macht er wahrscheinlich nicht zuletzt auch deswegen, weil er nach wie vor dazu bereit ist, SmA wie ein auf einer Rolle balancierendes Kind „an die Hand zu nehmen“.

Erste Hilfestellungen und ein übertriebenes Lob in Bezug auf das Zwischenergebnis

188 Bleib doch hier mal stehen.

Offensichtlich bewegt sich SmA vor der Tafel hin und her. Statt weiter in Bewegung zu sein, soll er jedoch an einer bestimmten Stelle verweilen. Es ist, so lässt es sich vermuten, der Punkt, von dem aus der Lehrer hofft, den Schüler zu dem richtigen Ergebnis führen zu können.⁶

188 Hier,

189 erste Zahl steht bei der 4 eine 1.

Wovon spricht der Lehrer? Vermutlich von dem, was an der Tafel steht. Dort sind, wie erwähnt, seit dem Anfang der Stunde die Potenzen der Zweierreihe angeschrieben, zu denen auch die 4 gehört. Und bei dieser Zahl steht nun, so behauptet es der Lehrer, eine 1. Das kann entweder bedeuten, dass SmA sie

6 Oder will SmA den Ort vor der Tafel wieder verlassen, will er die Flucht ergreifen? Davon, dass SmA aufgibt, ist allerdings bisher nichts zu erkennen. Im Gegenteil: Der Wille ist deutlich vorhanden sich zu bewähren – möglichst sogar ohne die Hilfestellung von Seiten des Lehrers.

dort bereits hingeschrieben hat, sich also tatsächlich auf dem richtigen Weg befindet (und die Frage von Sm? ein Indiz dafür ist, dass dieser etwas nicht hat nachvollziehen können, was durchaus richtig war). Oder die 1 steht faktisch noch gar nicht an der Tafel und der Lehrer gibt den ersten Schritt zur Lösung der Aufgabe einfach vor, indem er SmA auffordert, eine 1 zu der 4 zu schreiben. In jedem Fall sanktioniert der Lehrer ein erstes Ergebnis: Für alle ist nun klar, dass „bei der 4 eine 1“ zu stehen hat. Und es ist zu vermuten, dass er das tut, damit jede Ungewissheit bezüglich dieses ersten Ergebnisses schwindet und gesichert von diesem Ergebnis aus der nächste Schritt gemacht werden kann.

Wie kommt der Lehrer auf dieses erste Ergebnis? Er hat eine Zahl der Ziffernfolge 101 genommen, deren „erste Zahl“, und sie der Reihe der Potenzen zugeordnet. Dabei geht er wie selbstverständlich davon aus, dass mit der dritten Potenz von rechts bzw. von unten (mit der 4) begonnen werden muss, da die Ziffernfolge aus drei Zahlen (101) besteht und dass bei der Transformation von der höchsten Potenz abwärts vorzugehen ist. Dieser Lösungsweg ist jedoch nicht der einzig mögliche. Vielmehr kann auch mit der kleinsten Potenz (der 1) begonnen und ihr dann die „letzte Zahl“ der Ziffernfolge zugeordnet werden.

189 Bist du bei 4?

Offensichtlich ist für den Lehrer nicht klar, ob SmA sich „bei 4“ befindet. Kann seine Frage nun auch so verstanden werden, als wolle er mit ihrer Hilfe – wie oben – allein SmAs Deutung der Situation in Erfahrung bringen, um ihm von dieser ausgehend bei der Lösung seiner Krise behilflich sein zu können? Oder ist mit der Frage eine normative Erwartung verbunden – eben die, dass SmA „bei 4“ sein sollte? Und wird das als Notwendigkeit angesehen oder ist „bei 4“ nur eine von verschiedenen Möglichkeiten dafür, wo SmA mit der Lösung der Aufgabe beginnen könnte?

190 SmA: Nein.

Der Schüler ist also woanders, ist nicht „bei 4“. Er könnte z.B. bei der 1 sein. Auch von dieser aus ist es, wie gesagt, möglich, die Aufgabe zu lösen.

191 Lm: Aha, so!

„Aha“ könnte bedeuten: Der Lehrer nimmt die Information von SmA zur Kenntnis, signalisiert, dass sie bei ihm angekommen ist. Wenn aber „bei 4“ normativ gemeint war, der Lehrer also davon ausgeht, dass dort mit der Lösung begonnen werden muss, ist das „aha“ anders zu deuten: „Aha. Das ist also der Grund dafür, dass du mit der Lösung der Aufgabe nicht voran kommst.“ Und das „so!“? Mit dem „so!“ wird eine Zäsur gemacht. Etwas ist geklärt, so dass der nächste Schritt gemacht werden kann. Da SmA aber nur mitgeteilt hat, dass er nicht „bei 4“ ist, jedoch nicht positiv bestimmt hat, wo

er sich tatsächlich befindet, muss eine der oben gebildeten Lesarten ausgeschlossen werden, denn nun ist klar: Der Lehrer hat SmA gefragt, ob er sich „bei 4“ befindet in der Erwartung, dass dies der Fall sein sollte. Und mit „aha“ hat er SmA signalisiert, dass er nicht am richtigen Punkt mit der Lösung begonnen hat. Mit „so!“ ratifiziert er, dass „bei 4“ der richtige Ausgangspunkt ist – und es ist nun zu erwarten, dass er SmA im Folgenden von diesem Punkt aus resolut „an die Hand nimmt“.

191 Also bei der 4 hier eine 1?

Obwohl eigentlich schon klar ist, dass „bei der 4 eine 1“ hingehört, der Lehrer dies schon gesagt hat, fragt er SmA noch einmal, ob das stimme. Und das heißt: Die Frage, welche der Lehrer hier stellt, ist nicht offen, dient nicht dem Zweck, dass SmA sich frei zu ihr äußert. Vielmehr dient sie dazu, nun die Bereitschaft von SmA abzurufen, sich „an die Hand nehmen“ zu lassen. Und diesem bleibt jetzt auch kaum noch etwas anderes übrig, als seinen Anspruch, die Aufgabe eigenständig, ohne die Hilfe des Lehrers zu lösen, aufzugeben. Darüber hinaus kommt er auch nicht umhin, die Bereitschaft sich leiten zu lassen dem Lehrer gegenüber sowie vor der ganzen Klasse offen zu bekunden.

192 SmA: Ja.

Mit seinem „ja“ stimmt SmA nicht nur dem Vorschlag des Lehrers inhaltlich zu, sondern er macht auch deutlich, dass er grundsätzlich dazu bereit ist, seine Selbständigkeit aufzugeben und die Hilfe des Lehrers anzunehmen.

193 Lm: Bei der 2 eine?

Der Lehrer nimmt SmA nun dergestalt an die Hand, dass er ihn in möglichst kleinen Schritten den Lösungsweg gehen lässt, den er, der Lehrer, für den richtigen, den einzig zum Ziel führenden hält. Die Anforderungen an SmA sind dabei auf ein Minimum reduziert: Der Lehrer gibt das jeweilige Element der Reihe der Potenzen vor, so dass SmA nur noch eine Zahl aus der vorgegebenen Ziffernfolge auswählen muss. Und da diese nur aus drei Zahlen besteht, die erste die 1 war, ist es klar, dass die zweite Zahl die 0 ist – und die dritte dann wieder eine 1 sein wird. Für SmA wird die Herausforderung also auf das denkbar niedrigste Niveau reduziert. So wird die Wahrscheinlichkeit, dass er „stolpert“, dass er mit der Lösung der Aufgabe scheitert, so gering wie möglich gehalten. Und tatsächlich ist SmA auf diesem Niveau erfolgreich, macht er im Folgenden keinen Fehler, worauf der Lehrer schließlich folgendermaßen reagiert:

197 Lm: Super!

„Super“ heißt: Es ist „mehr als gut“, was SmA geleistet hat, liegt weit über dem, was zu erwarten war. Tatsächlich aber war dasjenige, was SmA geleis-

tet hat, keineswegs super. „Super“ wäre es gewesen, wenn er die ihm gestellte Aufgabe ohne jede Hilfe gelöst hätte. Nur wenn der Lehrer SmA noch nicht einmal zugetraut hätte, den von ihm radikal reduzierten Anforderungen zu entsprechen, dann könnte er das, was dieser geleistet hat, jetzt als „super“ bezeichnen.

198 {Eine Schülerin lacht}

Wie ist das zu erklären? Deutlich ist geworden: SmA ist letztlich nicht gescheitert, er hat die ihm zuletzt vom Lehrer gestellten Aufgaben richtig gelöst und folglich ist nicht das eingetreten, wovor laut Henry jedes Kind Angst hat, wenn es an die Tafel geht. Zu einem totalen Misserfolg ist es nicht gekommen, davor hat der Lehrer SmA bewahrt. Es ist also nicht ein solcher, über den hier gelacht wird. Wäre dies der Fall, so würde sich bestätigen, wovon Henry gesprochen hat: dass die Wirkung von Schule, der Prozess der Entfremdung sich auch darin zeigt, dass die Schüler aufeinander keine Rücksicht nehmen, sondern den Misserfolg von Mitschülern zu ihrem eigenen Gunsten nutzen.

Doch hier ist die Situation eine andere: SmA ist nicht radikal gescheitert, der Lehrer hat ihn durch seine Hilfe davor bewahrt. Doch indem er die Leistung von SmA unangemessen lobt, entsteht eine Diskrepanz, eben die Diskrepanz zwischen dem überschwänglichen Lob und der faktisch nur geringen Leistung von SmA. Diese Diskrepanz hat eine Mitschülerin offensichtlich unmittelbar registriert. Auf sie reagiert diese Schülerin mit einem Lachen, das zwar in erster Linie auf das Lob des Lehrers bezogen zu sein scheint (auf das „super“ wird reagiert, als habe der Lehrer einen Witz gemacht, es wird also implizit zu einem solchen gemacht). Gleichzeitig bezieht es sich aber doch auch auf die Leistung von SmA, stellt gewissermaßen klar, dass sie keineswegs „super“, sondern eher lächerlich, banal war. SmA hat zwar etwas richtig gemacht, doch das war eben alles andere als eine „große Leistung“. Diese „Klarstellung“ ist nicht nur an diesen selbst gerichtet, sondern erfolgt vor der gesamten Klassenöffentlichkeit. Ist dies ein Ausdruck von Rücksichtslosigkeit, Indiz dafür, dass das Konkurrenzprinzip der „bürgerlichen Gesellschaft“ (Hegel) in der Schule bereits wirkt? Auf der einen Seite kann diese Frage mit „ja“ beantwortet werden: Wäre die Schülerin mit ihrem Mitschüler solidarisch, würde sie ihm das Lob wohl gönnen (auch wenn es unangemessen ist). Auf der anderen Seite wird mit dem Lachen aber eben auch Bezug genommen auf allgemeine Maßstäbe, anders gesprochen: auf das universalistische Leistungsprinzip, das für jede/n Schüler/in als Einzelperson, auf sich selbst gestellt (bar jeder Hilfe), gilt. (Vgl. Dreeben 1980) Und bezogen auf diesen Maßstab ist das Lob des Lehrers unangebracht gewesen.

Der Höhepunkt der Krise und ihre zwiespältige Lösung

Im Folgenden reproduziert sich die soeben analysierte Struktur, denn die Aufgabe ist noch längst nicht gelöst – und SmA steht immer noch an der Tafel und weiß erneut nicht, was er tun soll.

199 Lm: Also jetzt musst du dir erst überlegen, was das für eine Zahl im Zehnersystem ist?

Diese Formulierung ist eigenartig, da mit „erst“ unterstellt wird, es sei noch etwas anderes zu tun, als die Zahl(en) aus dem Zweiersystem in eine solche aus dem Zehnersystem zu transformieren. Möglich ist jedoch, dass der Lehrer meint, zunächst seien die Elemente der Ziffernfolge aus dem Zweiersystem einzeln in solche aus dem Zehnersystem zu verwandeln – durch Multiplikation – und im Anschluss daran seien dann die verschiedenen Teilergebnisse miteinander zu addieren. Klar ist jedoch: Der Lehrer reagiert darauf, dass SmA zögert, dass er wieder nicht weiß, was er tun soll. Die Krise, in der er sich befindet, hält also weiterhin an.

200 SmA: Diese?

Erneut stellt sich die Frage, worauf Bezug genommen wird: Verweist SmA auf die Zahl (101) als Ganze oder auf ein Element aus dieser? Wenn letzteres der Fall sein sollte, wenn also SmA auf ein Element aus der Ziffernfolge zeigt und fragt, ob er mit diesem beginnen soll, dann könnte er darauf verwiesen werden, dass es eigentlich egal ist: Er kann mit der einen oder mit der anderen Zahl beginnen. Warum fragt er also überhaupt? Der Grund dafür könnte entweder darin gesehen werden, dass SmA – wie sich auch oben gezeigt hat – grundsätzlich nicht weiß, wie die ihm gestellte Aufgabe zu lösen ist. Oder der Grund dafür ist, dass er zuvor gemerkt hat, dass es wichtig ist, an welcher Stelle mit der Lösung begonnen wird. Deswegen will er sich nun vergewissern, ob er jetzt tatsächlich an der richtigen Stelle ansetzt. Wie dem auch sei: Es ist offensichtlich, wie fundamental verunsichert SmA ist – und wie es ihm nicht gelingt, seine Souveränität zurück zu gewinnen, er vielmehr weiterhin auf die Hilfe des Lehrers angewiesen ist.

201 Lm: Ja.

SmA scheint auf die richtige Zahl gezeigt zu haben. Unklar bleibt aber nach wie vor, ob es sich um die ganze Zahl oder um ein Element aus ihr handelt.

202 SmA: Dis. (Keine Ahnung/Welche Zahl).

Obwohl SmA auf die richtige Zahl zeigt und der Lehrer ihm bestätigt, dass er mit dieser beginnen soll, kommt SmA nicht weiter. Erneut ist SmA also in eine Krise geraten, eine Krise, die sich von der vorangegangenen jedoch

dadurch unterscheidet, dass diese nicht offenkundig war, jetzt aber für alle, nicht nur für den Lehrer, sondern auch für die Mitschüler nicht mehr zu verkennen ist, dass SmA nicht weiter weiß. Ist das also das absolute Scheitern? Auf der einen Seite ist diese Frage mit „ja“ zu beantworten: SmA muss nun endgültig und für alle ersichtlich den Anspruch aufgeben, die Aufgabe eigenständig lösen zu können. Auf der anderen Seite ist er aber noch lange nicht mit der Lösung der Aufgabe fertig, es ist noch eine weite Strecke bis zum Ziel, bis zu dem richtigen Ergebnis zurück zu legen – und ob er auch insofern scheitern wird, dass er nicht zu diesem Ziel gelangen wird, ist offen. Ja, es ist denkbar, dass ihm im Folgenden bei der Lösung der Aufgaben dergestalt geholfen wird, dass er seine Selbstständigkeit zurück gewinnt.

203 Lm: Diese Zahl, hier diese 101!

Es wird deutlich, dass der Lehrer tatsächlich die ganze Zahl meint, die 101. Doch indem er noch einmal auf diese verweist, obwohl klar ist, dass auch SmA weiß, dass es um sie geht, verweigert der Lehrer letztlich eine Hilfestellung und überlässt SmA sich selbst. Diesem bleibt nun eigentlich nichts anderes übrig, als sein Unvermögen noch deutlicher zum Ausdruck zu bringen – und entweder einfach aufzugeben und sich auf seinen Platz zurück zu begeben (bzw. darum zu bitten, auf seinen Platz zurückkehren zu dürfen) oder explizit den Lehrer um Hilfe zu bitten.

204 SmA: Oh, ich seh nichts.

Wie verwundert („oh“) teilt SmA mit „nichts zu sehen“. Damit hat die Krise ihren dramatischen Höhepunkt erreicht. Faktisch kann SmA freilich sehen. Doch wie ist dann zu deuten, dass er behauptet, nichts sehen zu können? Offensichtlich will SmA nicht einfach aufgeben (und auf seinen Platz zurückkehren) – er bleibt vor der Tafel stehen. Er bittet auch nicht explizit um Hilfe. Seine Äußerung kann also als der Versuch gesehen werden, „sein Gesicht zu wahren“, seine Unabhängigkeit wenigstens ein Stück weit noch zu wahren. Doch gleichzeitig ist sie auch ein Schrei nach Hilfe: Er ist zwar noch Herr seiner selbst, doch ist er „mit Blindheit geschlagen“, sieht nicht, was er tun muss, wo ein Ausweg aus seiner Krise zu finden ist. Wie ein Blinder muss er jetzt aus dieser Krise heraus geführt werden.

*205 Lm: Was ist das für eine Zahl im Zweiersystem, im Zehnersystem?
Muss jetzt hier wieder*

206 diese Rechnung machen mit dem Addieren, oder mit dem Multiplizieren?

Der Lehrer wiederholt ein weiteres Mal die Fragestellung. Und er reagiert so, als sei es gar keine Frage, was SmA zu tun habe: Er müssen eben „diese Rechnung machen“, also eine Rechnung, die nichts Neues, vielmehr längst bekannt ist. Und er fügt hinzu, woraus sie besteht: „mit dem Addieren, oder

mit dem Multiplizieren?“ Eine wirkliche Hilfestellung ist dies freilich nicht, zumal es als Frage formuliert ist. SmA weiß jetzt nur, dass er entweder addieren oder multiplizieren muss. Vermutlich kann er auch beides, doch ist eben unklar, was mit wem addiert bzw. multipliziert werden und in welcher Reihenfolge dies geschehen soll.

206 Also, ein mal?

Ohne eine Antwort von SmA abzuwarten, nimmt der Lehrer SmA wieder „an die Hand“, zeigt ihm, wo er ansetzen und dass er mit dem Multiplizieren beginnen soll. Offen bleibt nur, was mit eins multipliziert werden soll. Wieder wird die Herausforderung für SmA auf ein Minimum reduziert – so dass dieser auch tatsächlich dazu in der Lage ist, die Aufgabe zu lösen (durch das Ablesen von Zahlen und einfachste Rechenoperationen). So gelangt SmA tatsächlich nach einiger Zeit schließlich zu dem Endergebnis, zu der Zahl 5 (ebda.: 215).

216 Lm: Aha. Trags drüben mal ein.

Mit „aha“ markiert der Lehrer (wie oben) die Richtigkeit des Ergebnisses. Dann fordert er SmA auf, das Ergebnis „drüben“, also an einem Ort, der für das Ergebnis vorgesehen ist, einzutragen.

217 SmA: Hä?

SmA wundert sich. Das heißt, dass er entweder nicht weiß, wo er das Ergebnis eintragen soll. Oder ihm ist gar nicht klar, dass er bereits zu dem endgültigen Ergebnis für die ihm gestellte Aufgabe gelangt ist. Dann heißt „Hä“ in Langschrift: „Das soll das Ergebnis sein?“ Dann aber stellt sich die Frage, warum SmA sich wundert und nicht glauben kann, dass er schon am Ziel angekommen ist. Und daraus lässt sich schließen: An dem „Hä?“ wird deutlich, dass SmA überhaupt nicht verstanden hat, was er da an der Tafel gemacht hat. Das Ergebnis mag zwar richtig sein, wird von ihm nicht angezweifelt, doch der Lösungsweg ist ihm so schleierhaft, dass er sich wundert, jetzt schon an sein Ende gelangt zu sein. Diese Verwunderung ist nachvollziehbar, hat doch der Lehrer zwar SmA „an die Hand genommen“, so dass er machen konnte, was gemacht werden musste. Doch hat er an keiner Stelle die einzelnen Schritte erklärt, hat nicht transparent gemacht, wie und vor allem warum SmA etwas machen sollte. D.h., die Krise, in der sich SmA befand, wurde zwar praktisch gelöst, verstanden hat SmA aber nichts. Der Prozess der Lösung der Krise war nicht einer, der der Autonomie von SmA dergestalt förderlich war, dass er in Zukunft dazu in der Lage sein wird, Aufgaben dieses Typus eigenständig zu lösen. Und für sein Unverständnis hat SmA, so ließe sich ergänzen, einen passenden Ausdruck gefunden, als er behauptete, nichts zu sehen. Er wurde nicht aufgeklärt über den Lösungsweg, ihm wurden nicht

die Augen geöffnet – und deswegen ist er weiterhin, so könnte man sagen, mit Blindheit geschlagen.

217 Ja, ich hab.

SmA hebt zu einer Erklärung an – denkbar ist, dass er z.B. sagen will: „Ich habe geglaubt, dieses und jenes müsse noch gemacht werden.“ Doch unterbricht er sich sofort – womöglich weil er befürchtet, die Situation könnte noch peinlicher für ihn werden, wenn er seine Gedanken den Anwesenden preisgibt. Dann würde sich eben für diese zeigen, dass SmA überhaupt nicht verstanden hat, was er da die ganze Zeit getan hat.

218 Lm: 5 musst du eintragen!

Der Lehrer wiederholt seine Aufforderung und macht erneut deutlich: Das Ergebnis ist so richtig. Auf die Irritation von SmA geht er nicht ein. Daraus lässt sich schließen, dass er entweder nicht sieht, dass sich hinter dieser das Unverständnis von SmA verbirgt, oder dass er dies ahnt, jedoch nicht bereit ist, auf es einzugehen und es zu beheben. Wichtiger scheint ihm zu sein, dass das richtige Ergebnis endlich an der Tafel steht, dort wo es stehen soll.

218 Du sollst eine 5 eintragen!

SmA scheint weiter zu zögern, so dass der Lehrer seine Aufforderung noch einmal wiederholt.

218 Super!

Jetzt hat SmA offensichtlich das Ergebnis dort eingetragen, wo es hin soll. Dafür wird er von dem Lehrer überschwänglich gelobt. Wieder besteht eine extreme Diskrepanz zwischen der Leistung von SmA und dem Lob des Lehrers. Und folgt nun wieder ein Lachen von einem Mitschüler? Nein, dieses Mal bleibt es aus. Warum? Die Vermutung liegt nahe, dass es nun keines Lachens mehr bedarf, um die Diskrepanz herauszustellen. Die Unangemessenheit des Lobes des Lehrers liegt so sehr auf der Hand, dass ein Kommentar überflüssig ist.

218 Diese Aufgabe ist

219 fertig!

Der Lehrer schließt die Sache offiziell ab. Und warum macht er das? Ist das nicht offensichtlich? Dass der Lehrer explizit die Aufgabe für beendet erklärt, verweist darauf, dass dies keineswegs für alle klar ist, vor allem nicht für SmA. Und tatsächlich heißt es etwas später:

223 Lm: So, jetzt setzt du dich wieder hin.

Obwohl schon mehrfach deutlich wurde, dass das Ergebnis erreicht und damit die Aufgabe beendet ist, scheint SmA immer noch vor der Tafel zu ste-

hen. Und warum? Es ist klar, dass er nach Beendigung der Arbeit wieder auf seinen Platz zurückkehren kann – dazu ist keine Erlaubnis, keine Aufforderung von Seiten des Lehrers notwendig. SmA steht aber – regungslos – vor der Tafel, so als sei er gelähmt. Er kann es nicht begreifen, dass die Aufgabe tatsächlich schon fertig ist. Und er hat jegliche Eigeninitiative verloren. Die „Blindheit“, so könnte man sagen, setzt sich fort: Selbst den Weg zurück auf seinen Platz muss er geführt werden.

IV. Sozialpsychologische und pädagogische Deutung der Szene

Wie lassen sich die Ergebnisse der Interpretation abschließend zusammenfassen? Aus der Distanz betrachtet ging es in der analysierten Szene schlicht um eine Wiederholungsübung: An einem Beispiel sollten einfache Rechenarten – das Addieren, das Subtrahieren und das Multiplizieren – wiederholt bzw. geübt werden. Dafür wurde eine Aufgabe ausgewählt, bei der es um die Umwandlung einer Zahl aus dem Zweier- in eine solche aus dem Zehnersystem ging. Bei genauerer Betrachtung wurde rasch deutlich, dass die Aufgabe jedoch keineswegs einfach war, weil eben nicht nur verschiedene Zahlen miteinander zu addieren, zu subtrahieren und zu multiplizieren waren, sondern diese Operationen in der richtigen Reihenfolge verrichtet werden mussten. Die Analyse des Unterrichtsprozesses, in dem über diese Aufgabe gesprochen wurde, zeigte sodann, dass ein Schüler, SmA, der zunächst behauptete „nix“ zu verstehen, plötzlich den Willen fasste, diese Aufgabe zu lösen – und zwar nicht in „Einzelarbeit“, d.h. für sich, sondern an der Tafel, vor der gesamten Klassenöffentlichkeit. Erst nachdem SmA seinen Willen bekundet hatte, an der Tafel zu rechnen, wurde für ihn deutlich, dass die Aufgabe, die er zu lösen hatte, zwar ähnlich wie die zuvor im Unterricht behandelten war (die er glaubte verstanden zu haben). Doch war sie auch neu und zwar insofern, als die Richtung, in der eine Zahl von dem einen in das andere System transformiert werden sollte, nun eine andere war. Angesichts dessen, dass ein Mitschüler behauptete, die Aufgabe sei doch „einfach“, gab es für SmA kein Zurück mehr (ohne einen Gesichtsverlust) und er nahm die Herausforderung an – und setzte sich damit einer Situation aus, die mit einem enormen Bewährungsdruck verbunden war. Das Risiko, in das sich SmA mit der Arbeit an der Tafel begab, spiegelte sich in den Äußerungen des Lehrers wider, der dieses jedoch wohl als ein beschränktes ansah, da er glaubte, SmA jeder Zeit behilflich sein zu können.

Im Folgenden zeigte sich, dass SmA keineswegs dazu in der Lage war, die Aufgabe zu lösen, dass er vielmehr an der Tafel in eine tiefe Krise geriet.

Zwar gab er zunächst den Anspruch nicht auf, eigenständig zu einer Lösung zu gelangen, doch kam er schon nach kurzer Zeit nicht umhin, sich von dem Lehrer „an die Hand nehmen“ zu lassen. Dieser führte ihn erst einmal zu einem Zwischenergebnis. Dann stellte sich die Frage, ob SmA von diesem Ergebnis aus eigenständig würde weiterarbeiten können. Doch wurde im Folgenden nur noch deutlicher, wie sehr SmA auf die Hilfe des Lehrers angewiesen war. Das brachte der Schüler in der Formulierung zum Ausdruck, nichts sehen zu können. Wie ein Blinder wurde er sodann vom Lehrer zu dem richtigen Ergebnis geführt – ohne jedoch zu verstehen, was er macht und was mit ihm geschieht. (Letztlich blieb er deswegen „blind“.)

Das analysierte Geschehen lässt sich durchaus (auch) aus der sozialpsychologischen Perspektive von Henry deuten. Von seinem Standpunkt aus gesehen ist hervorzuheben, dass zwar zu Beginn eine Angst vor dem Scheitern bei SmA nicht erkennbar war, dieser Schüler vielmehr „vor Selbstbewusstsein zu strotzen“ schien. Sein kurzes Zögern in dem Moment, in dem er die Aufgabe wahrnahm, kann aber als Indiz dafür angesehen werden, dass auch bei ihm diese Angst vorhanden war. Sie findet sich also nicht nur bei Boris, jenem Schüler, den Henry bei seiner Arbeit an der Tafel beobachtete, sondern auch bei SmA. Deutlich wurde, dass das Scheitern durchaus psychische Auswirkungen auf SmA hatte: Er wirkte gebrochen, wie gelähmt, und es ist sehr wahrscheinlich, dass er die Arbeit an der Tafel als extrem frustrierend, demotivierend und peinlich empfunden hat. Sein Selbstbewusstsein brach in sich zusammen und es kann davon ausgegangen werden, dass er in Zukunft zurückhaltender sein wird, wenn es um die Frage geht, wer eine Aufgabe an der Tafel lösen möchte. Doch dass durch diese Erfahrung die Angst vor dem Scheitern bis „in die letzten Poren seines Gehirns“ eingedrungen ist, das ist eher unwahrscheinlich, war sein Scheitern doch nicht total, da er durch die Intervention des Lehrers zu dem richtigen Ergebnis geführt wurde. Eben das unterscheidet ihn von Boris. Und insofern ist auch zweifelhaft, ob die Erfahrung, die SmA an der Tafel gemacht hat, ihn dergestalt prägte, dass er in Zukunft immer darauf aus sein wird, sich – ohne auf andere Rücksicht zu nehmen – zu behaupten (um nicht noch einmal scheitern zu müssen), und sich mit ausgestreckten Ellenbogen in den Konkurrenzkampf der bürgerlichen Gesellschaft stürzen wird. Kurz, ob die Erfahrung der Arbeit an der Tafel gemäß einem „heimlichen Lehrplan“ dazu führte, dass SmA das „Lernziel Entfremdung“ im Sinne von Henry erreicht hat, bleibt letztlich offen.

Aus der Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung, die den Begriff der Entfremdung anders definiert, die Entfremdung als notwendige Bedingung für Bildungsprozesse und die Aufhebung der Entfremdung als Resultat eines gelungenen Bildungsprozesses ansieht, ergibt sich eine andere, tiefer gehende Deutung des Geschehens: Nachdem der Schüler die Herausforderung, die ihm gestellte Aufgabe zu lösen – nach anfänglichem Zögern – angenommen hatte, ließ er sich auf etwas ihm Fremdes ein, stellte sich einem

ihm neuen Problem und entfremdete sich damit von sich selbst, um ganz bei der „Sache“ zu sein. Dieses sich Einlassen auf die „Sache“, auf etwas ihm Fremdes, war die notwendige Voraussetzung dafür, dass er in eine Krise geriet, die nicht routinemäßig gelöst werden konnte. Beides, die Neuheit der „Sache“ sowie das Sich-Einlassen des Schülers auf diese, seine Entfremdung, hätte in einen Bildungsprozess münden können. Doch der Schüler hat sich zwar für die „Sache“ aufgeschlossen, diese hat sich dann allerdings nicht für ihn erschlossen. Und der Lehrer hat SmA zwar letztlich zu dem richtigen Ergebnis geführt – wohl in der Absicht ihm das totale bzw. offene Scheitern zu ersparen –, doch wirkte er nicht dahingehend, dass SmA die Aufgabe und ihre Lösung verstanden hat. Die „Sache“, das Fremde blieb SmA letztlich fremd. Darüber hinaus wurde deutlich, dass SmA nicht nur gegenüber der „Sache“ im Zustand der Entfremdung verblieb, sondern auch gegenüber sich selbst. Nachdem er sich auf die „Sache“ eingelassen hatte, ist er nicht zu sich selbst zurückgekehrt, vielmehr ist er sich selbst fremd geblieben. Er hat nicht nur die Sache, sondern auch dasjenige, was mit ihm geschehen ist, nicht verstanden. Daran, dass er nicht von sich aus sich zurück an seinen Platz begab, kam zum Ausdruck, dass er nicht nur die Eigeninitiative verloren, sondern auch nicht wieder zu sich selbst zurückgekehrt ist.

V. Konsequenzen aus der Analyse für eine Strukturtheorie des Unterrichts

Auf der einen Seite ist klar, dass es sich bei dem ausgewählten Beispiel um einen singulären Fall handelt, der sich in vielerlei Hinsicht von anderen Fällen unterscheidet. Auf der anderen Seite ist aber an diesem singulären Fall auch etwas Allgemeines ablesbar, das – so möchte ich behaupten – nicht nur für viele andere Fälle von Unterricht prägend ist, sondern für Unterricht überhaupt, und das als Strukturmoment, ja, als zentrales Strukturmoment von Unterricht angesehen werden kann. Aufgrund des besonderen Settings – im Rahmen der offiziellen Unterrichtskommunikation gerieten fast alle Anwesenden in die Rolle des Publikums (aus dem gelegentlich Zwischenrufe kommen) und es entstand ein Raum für ein dyadisches Verhältnis, eine dyadische Kommunikation zwischen dem Lehrer und einem seiner Schüler – ist in der analysierten Szene dasjenige wie unter einem Brennglas scharf ins Auge getreten, was für Unterricht grundsätzlich von zentraler Bedeutung ist, die Konfrontation der Schüler mit etwas Neuem, etwas ihnen Unbekanntem und Fremdem. Im Unterricht geschieht freilich noch viel mehr (u.a. wird Gelerntes wiederholt, geübt etc.). Die Konfrontation mit neuen „Sachen“ ist jedoch zentral für Unterricht, ja, sie ist grundlegend für den Sinn und die

Funktion von Unterricht überhaupt (wie auch immer dieser gestaltet wird). Und die Entfremdung der Schüler, ihr Sich-Einlassen auf die ihnen fremde „Sache“ ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sie sich diese im Rahmen eines Bildungsprozesses aneignen können. Das Moment der Entfremdung ist insofern strukturell immer mit schulischem Unterricht potentiell verbunden. Fraglich ist, ob Entfremdung als Resultat eines misslungenen Bildungsprozesses ebenso als Strukturmoment von Unterricht betrachtet werden kann. Dass dieses Resultat eintreten kann, zeigt das Beispiel, welches soeben analysiert wurde: Am Ende bleibt der Schüler im doppelten Sinn entfremdet, von der „Sache“, die sich ihm nicht erschlossen hat, und von sich selbst. Wenn Gruschka, der die Ursache für das Misslingen von Bildung auf der Ebene der Didaktik sieht (der Didaktik, die sich zwischen die Schüler und die Sache schiebt und sich tendenziell verselbstständigt), Recht hat und „die Logik des Unterrichtens (...) gerade in (...) [dem, J.T.] ‚Cooling-Out‘ der eigenen Normen“ besteht, d.h., „der Unterricht zunächst die für ihn notwendige Aspiration des Verstehens und Beherrschens aufbaut, um sie dann aber ins Diffuse, Leere oder operativ Schlichte verlaufen und schrumpfen zu lassen“ (Gruschka 2010: 9), dann ist Entfremdung auch in dem Sinn ein Strukturmoment von Unterricht, als das Verstehen der „Sache“ und die Rückkehr der Schüler zu sich selbst systematisch verunmöglicht wird.

7. Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie

I.

Der Begriff der Heterogenität ist gegenwärtig in aller Munde. Das Bewusstsein davon, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, ist sehr ausgeprägt. Doch eine Vorstellung davon, was das für den schulischen Unterricht bedeutet, ist nach wie vor nur in geringem Maße vorhanden. Immer wieder heißt es, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssten im Rahmen ihres Studiums an der Hochschule auf die Herausforderungen, die mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft verbunden sind, besser vorbereitet werden. Weitergehend bleibt dabei jedoch unklar, worin diese Herausforderungen überhaupt konkret bestehen. Nicht selten ist die Meinung zu hören, diese lägen primär auf der Ebene der Erziehung: Es sei enorm schwierig, mit Schülerinnen und Schülern, deren Familien „aus aller Herren Ländern“ stammen, im Unterricht umzugehen; sie dazu zu bringen, sich so zu benehmen, wie es von ihnen erwartet wird. Nicht selten ist auch die Vorstellung anzutreffen, die Probleme lägen vor allem auf der Ebene der Didaktik – woraufhin die Empfehlung gegeben wird, mit den Mitteln der Binnendifferenzierung zu reagieren. Aber auch dann wird kaum gesagt, welche Probleme es eigentlich sind, die auf diese Weise gelöst werden sollen.

In den folgenden Ausführungen soll das Phänomen der kulturellen Heterogenität genauer in den Blick genommen werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass kulturelle Heterogenität auf unterschiedlichen kulturellen Prägungen beruht, d.h. darauf, dass die Schüler durch die Familien, in denen sie aufgewachsen bzw. durch die Milieus, aus denen sie stammen, in ihrem Denken, Handeln und Empfinden wesentlich beeinflusst sind. Die Herausforderungen für den schulischen Unterricht, welche mit dem Stichwort „kulturelle Heterogenität“ angesprochen werden, bestehen darin, dass die Vielfalt dieser kulturellen Prägungen und ihre Unterschiedlichkeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten erheblich zugenommen haben. Daraus folgt für den Unterricht, dass die Voraussetzungen für Erziehung äußerst disparat und die individuellen Zugangsweisen zur „Sache“ unterschiedliche geworden sind.

Anhand eines Fallbeispiels soll im Folgenden exemplarisch thematisiert werden, wie kulturelle Prägungen der Schüler für den Unterricht insofern zu einem Problem werden können, als mit ihnen Überzeugungen oder Haltungen verbunden sein können, die eine Erschließung der Sache potentiell erschwe-

ren, wenn nicht sogar tendenziell unmöglich machen. Aus ihnen kann sich ein Widerspruch gegen das Telos des Unterrichts, das Verstehen der Sache, ergeben. Den ausgewählten Fall kennzeichnet, dass der Weg zur Erschließung der Sache letztlich durch eine doppelte Blockade verstellt zu sein scheint: zum einen durch bestimmte kulturelle Prägungen der Schüler, zum anderen aber auch durch „Prägungen“ der Lehrperson. Letztere können allerdings nicht in gleicher Weise als kulturell bezeichnet werden, denn sie resultieren nicht aus Prozessen der Sozialisation in bestimmten religiösen bzw. kulturellen Milieus, sondern aus den Erfahrungen, welche die Lehrperson in der Vergangenheit mit ihren Schülern gemacht und die sie dergestalt verarbeitet hat, dass sie sich ein bestimmtes Bild von ihnen machte. Weder sind die Schüler, noch ist die Lehrperson eine *tabula rasa*: Nur wenn die unterschiedlichen Prägungen auf beiden Seiten berücksichtigt werden, kann, so die zentrale These des vorliegenden Aufsatzes, die Interaktion im Unterricht angemessen rekonstruiert werden. Gleichzeitig bietet eine solche Rekonstruktion der Interaktion im Unterricht die Möglichkeit, über Handlungsalternativen nachzudenken. Dabei wird sich zeigen, dass ein taktvoller Umgang der Lehrperson mit ihren Schülern als eine *conditio sine qua non* für den Unterricht angesehen werden kann. Das lässt sich auch verallgemeinern: Pädagogischer Takt gewinnt unter Bedingungen gesteigerter kultureller Heterogenität zusätzlich an Bedeutung.

II.

Der Fallstudie liegt das Protokoll einer Unterrichtsstunde zugrunde, welche in einer Klasse der Jahrgangsstufe 8 an einer Realschule im Fach Geschichte stattgefunden hat.¹ Da nur ein kleiner Teil, ein kleiner Ausschnitt aus der Stunde analysiert werden kann, sei vorweg der Verlauf der Stunde grob skizziert: Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer das Thema einführt – es soll um den Islam bzw. die islamische Expansion gehen. Im nächsten Schritt wird ein Bild von Mohammed betrachtet und ein kurzes Gespräch über einige Punkte geführt, die das Leben des Propheten betreffen. Im Anschluss daran findet eine Gruppenarbeit statt. Die Schüler sollen sammeln, was sie über den Islam wissen bzw. was ihnen spontan zu diesem Thema einfällt, und dies an die Tafel schreiben. Darüber wird sodann kurz gesprochen. Es folgen zwei Phasen, in denen Texte aus dem Schulbuch gelesen und kurz besprochen werden: zum einen ein Text, in dem die Geschichte des Islam von ihren Anfängen bis zum osmanischen Reich dargestellt wird, zum anderen ein Text,

1 Siehe: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2512>

der darüber informiert, dass nicht wenige deutsche Wörter aus dem Arabischen stammen. Die Stunde endet schließlich damit, dass der Lehrer eine Hausaufgabe stellt.

Die Analyse wird sich auf die ersten beiden Phasen des Unterrichts beziehen, die Einführung des Themas und die Bildbetrachtung. Die Ausschnitte aus dem Protokoll, welche diese Phasen dokumentieren, werden mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik ausgewertet und interpretiert. (Vgl. Oevermann 2000)

Die Bemerkungen des Lehrers, mit denen er in das Thema der Stunde einführt, sind wichtig, da sie bereits erste Hinweise darauf geben, welches Bild dieser von seinen Schülern hat. Sie lauten:

Lm: So, heute beginnen wir ein neues Thema, was wahrscheinlich viele von euch bisschen mehr interessieren wird.

Das neue Thema wird nicht unmittelbar von dem Lehrer benannt, dafür kommentiert er es vorweg. Er äußert eine Vermutung („wahrscheinlich“) bezüglich des Interesses, das die Schüler an dem neuen Thema haben könnten. Auffällig ist, dass er dabei in mehrfacher Hinsicht differenziert, zum einen bezogen auf die Schüler – nicht alle, jedoch „viele“ von ihnen werde das neue Thema wahrscheinlich interessieren –, zum anderen bezogen auf das Thema und zwar im Verhältnis zu anderen Unterrichtsthemen: Das neue Thema werde die Schüler nicht uneingeschränkt, aber doch wohl mehr interessieren als andere Themen, die zuvor im Unterricht behandelt wurden, allerdings nicht *viel* mehr, sondern nur ein „bisschen“. Diese Vermutung lässt zunächst nur darauf schließen, dass der Lehrer die anwesenden Schüler schon über eine längere Zeit hinweg unterrichtet, schon verschiedene Themen mit ihnen behandelt hat, und deswegen meint einschätzen zu können, was sie interessiert und was nicht.

Sw1: Ganz bestimmt ...

Auf den ersten Blick gesehen scheint die Schülerin dem Lehrer zuzustimmen, denn mit „ganz bestimmt“ wird normalerweise eine Äußerung bekräftigt. Es wäre am Lehrer, seine Äußerung angesichts von – tatsächlichen oder antizipierten – Zweifeln mit „ganz bestimmt“ Nachdruck verleihen. Doch nicht auf ihn, sondern auf eine Schülerin geht dieser kurze Einwurf zurück. Es liegt aber noch eine andere Lesart nahe: Die Schülerin bringt auf paradoxe Weise ihre Zweifel an der Vermutung des Lehrers, dass das neue Thema die Klasse ein „bisschen mehr“ interessieren werde, zum Ausdruck. Gerade indem sie die Äußerung des Lehrers scheinbar bekräftigt, stellt sie diese in Frage.² Und das würde bedeuten: Auf den in der Äußerung des Lehrers mitschwingenden Optimismus reagiert Sw1 unmittelbar mit der Artikulation von Skepsis: Das

2 Der Transkribent hat auch an dieser Stelle eine Ergänzung eingefügt „erfreut“.

neue Thema werde sie – entweder nur sie selbst oder alle anwesenden Schüler – wahrscheinlich genauso wenig interessieren wie die zuvor im Unterricht behandelten Themen. D.h., ebenso wie der Lehrer aufgrund des vorangegangenen Unterrichts sich ein Bild von den Schülern konstruiert hat, so haben sich diese (bzw. hat sich Sw1) ein solches bezogen auf den Unterricht gemacht: Sie erwarten nicht, dass ein Thema behandelt wird, das für sie von Interesse sein könnte.

Lm: Der Islam und die islamische Expansion

Der Lehrer nennt nicht nur ein Thema, sondern zwei. Bei dem ersten Thema stellt sich die Frage, was damit gemeint sein könnte. Bekanntlich gibt es nicht „den Islam“. Vielmehr ist zu unterscheiden zwischen dem Islam als abstraktem religiösen System, als System von Glaubensvorstellungen und Normen auf der einen Seite und der Art und Weise, wie dieses theoretisch und praktisch interpretiert wurde bzw. wird. Ersteres wurde durch die heiligen Schriften – den Koran und die Hadithe – grundgelegt und sodann interpretiert, sowohl theoretisch (vor allem von religiösen Experten) als auch praktisch im Leben der Gläubigen und zwar sowohl zu verschiedenen Zeiten als auch an verschiedenen Orten jeweils anders. Schon die Rede von „dem sunnitischen“ oder „dem schiitischen Islam“ ist so gesehen eine Vereinfachung, ebenso die Unterscheidung zwischen verschiedenen Rechtsschulen oder auch die zeitliche Eingrenzung mit Bezug auf Phasen der politischen Geschichte (z.B. der Islam zur Zeit der Fatimiden) oder eine räumliche, mit Bezug auf einzelne Länder (z.B. der Islam in Indonesien, in Marokko). (Vgl. Endreß 1991; Hartmann 1992) Auch wenn eine solche Eingrenzung immer problematisch ist, so ist sie doch unbedingt erforderlich. Es ist also zu erwarten, dass das zuerst genannte Thema im Folgenden vom Lehrer spezifiziert wird.

Das zweite Thema ist ein solches, dessen Grenzen sich eher umreißen lassen. Doch ist auch dieses recht komplex: Als „islamische Expansion“ wird gemeinhin jene Eroberungsbewegung bezeichnet, die sich zeitlich gesehen ungefähr von der Mitte der 630er Jahre bis in das 8. Jahrhundert n.Chr. erstreckte. In dieser – relativ kurzen – Zeit wurden von den islamischen Kriegerern nicht nur zahlreiche Länder um das Mittelmeer erobert, sondern auch solche, die sich östlich davon, in Asien befinden. Das Herrschaftsgebiet des umayyadischen Kalifats, in welches diese gewaltige Eroberungswelle schließlich mündete, erstreckte sich schließlich von Spanien bzw. Marokko im Westen bis nach Persien im Osten.

Was könnte nun der Grund dafür sein, dass der Lehrer vermutet, diese Themen könnten seine Schüler mehr interessieren als die zuvor im Unterricht behandelten? Eine gesicherte Antwort auf diese Frage lässt sich nicht geben, doch können verschiedene Hypothesen gebildet werden, zum einen mit Bezug auf die Themen selbst, zum anderen mit Bezug auf die konkret anwesenden Schüler.

Wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrer mit „dem Islam“ die Phase der Entstehung des Islam meint, dann stellen sich tatsächlich eine Reihe von Fragen, die für jeden historisch interessierten Menschen Anlass zum Nachdenken geben und die auch in der Wissenschaft intensiv diskutiert werden: Was sind die Gründe dafür, dass zu Beginn des 7. Jahrhunderts auf der arabischen Halbinsel eine neue Religion entstehen konnte, und wie kam es dazu, dass diese sich durchgesetzt hat? (Vgl. Ammann 2001; der Verf. 1999) Worin bestehen die Gemeinsamkeiten mit und die Unterschiede zu den beiden damals bereits existierenden monotheistischen Religionen, dem Judentum und dem Christentum, und wie lassen sich diese erklären? (Vgl. Neuwirth 2010; der Verf. 2012)

Auch bezogen auf das zweite Thema stellen sich eine Reihe von interessanten Fragen, vor allem diejenige, wie die enorme Geschwindigkeit zu erklären ist, mit der sich der Prozess der islamischen Expansion vollzog. Was war für diese ausschlaggebend: die Schwäche der beiden damals dominierenden Großreiche, des römischen und des sassanidischen, oder die religiöse Gestimmtheit der islamischen Krieger, womöglich ihr Glaube an das Versprechen, dass derjenige, der im *dschihad* fällt, unmittelbar ins Paradies gelangt? Oder waren es schlicht profane Beuteinteressen, die dieser Bewegung zugrunde lagen? (vgl. Aiman 1994) Neben der historischen Perspektive drängt sich auch bei dem zweiten Thema eine komparatistische auf, vor allem ein Vergleich zwischen der Ausbreitung des Islam und derjenigen des Christentums: Wo bestehen hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede und wie erklären sich diese? (Vgl. Leppin 2012)

Es ist jedoch zu bedenken, dass der Lehrer, als er die Vermutung äußerte, die beiden Themen könnten von Interesse sein, auf diejenigen Schüler Bezug nahm, die er konkret vor sich hat. Warum vermutet er, speziell für sie könnten diese Themen interessant sein? Der Grund könnte darin liegen, dass er weiß, dass nicht alle, aber doch „viele“ von ihnen dem Islam nahe stehen, sich womöglich mit ihm identifizieren und sich als Muslime sehen. Die Heterogenität der Schülerschaft wäre dann durch die Anwesenheit von Muslimen gekennzeichnet.

Sw2: Endlich mal was!

Hatte Sw1 ironisch auf die Vermutung des Lehrers reagiert, äußert sich Sw2 nun uneingeschränkt positiv. Ja, sie reagiert so, als habe sie schon lange darauf gewartet, dass ein Thema behandelt werde, welches sie interessiert, – nachdem lange Zeit „nichts“ im Unterricht behandelt wurde, was sie interessiert, sei „endlich“ die Zeit gekommen, dass „was“ im Unterricht zum Thema wird.

Die Vermutung des Lehrers scheint sich also zu bestätigen: Die neuen Themen stoßen tatsächlich auf Interesse, zumindest bei einer Schülerin. Die

Frage aber, warum das so ist, genauer gesagt, ob Sw2 sich so äußert, weil sie Muslimin ist, bleibt erst einmal offen.

III.

Es zeichnet sich ab, dass das Problem der Heterogenität in dem vorliegenden Fall eine spezifische Gestalt annimmt: Wenn es zutrifft, dass sich in der Klasse mehrere muslimische Schüler befinden, besteht das Problem darin, wie mit diesen über „den Islam und die islamische Expansion“ gesprochen werden kann. Freilich ist jedes Vermittlungsproblem ein spezifisches, ist stets die Frage, wie bestimmten Schülern eine je besondere Sache vermittelt werden kann, doch kommt in dem vorliegenden Fall hinzu, dass die Schüler aufgrund ihrer kulturellen Prägung ein spezifisches Verhältnis zu der Sache haben. Und dieses besondere Verhältnis besteht nicht notwendig darin, dass sie ein breites deklaratives Wissen über die Sache besitzen,³ sondern darin, dass sie sich mit der Sache identifizieren.

Exkurs zur interkulturellen Pädagogik

Das Problem, welches hier vorliegt, ist in der interkulturellen Pädagogik bereits in abstrakter Form ausführlich diskutiert worden. (Vgl. Auernheimer 2005; Nohl 2006; Nieke 2008) Vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels von der Defizit- hin zur Ressourcenorientierung (vgl. Diehm/Radtke 1999) ist die Frage gestellt worden, wie man sich einen Unterricht vorstellen muss, in dem „interkulturelle Bildung“ stattfindet.

Man könnte meinen, es gebe unter den gegebenen Bedingungen einer kulturell heterogenen Schülerschaft nichts Leichteres als das: Die Schüler müssten einfach nur miteinander ins Gespräch kommen, dann würden sie voneinander lernen, würde interkulturelle Bildung stattfinden. Dieser Ansatz, welcher auch als der der „Begegnung“ bezeichnet wurde (vgl. Hohmann 1983; Kenngott/Steil 2003), ist keineswegs abwegig, lässt sich vielmehr gut begründen. Das Gespräch, welches zwischen Schülern mit unterschiedlicher kultureller Prägung geführt wird, kann nicht nur bewirken, dass diese sich gegenseitig über unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge informieren, sondern es kann auch Prozesse der Reflexion der eigenen kulturellen Prägung anstoßen. Denn die Wahrnehmung von Differenzen, die Erfahrung des Ande-

3 Dieses Wissen ist bisher kaum erforscht. Eine neue Studie gibt zu der Vermutung Anlass, dass das Wissen von Schülern, auch von muslimischen Schülern über den Islam recht gering ist. (Bertenrath 2011)

ren macht die Relativität des Eigenen bewusst, vermittelt über die Einsicht, dass es auch anders sein kann. Hinzu kommt, dass die interkulturelle Begegnung dazu anregt, dass die Beteiligten die Perspektive des jeweils anderen übernehmen. Um die eigene Rede adäquat zu kontextualisieren, muss ein Sprecher immer dasjenige, was er mitteilen möchte, ein Stück weit aus der Perspektive des anderen wahrnehmen. (Dewey 2011) Und um den Sprecher angemessen zu verstehen, muss der Adressat ebenfalls ein Stück weit diesen Prozess der Perspektivenübernahme vollziehen.

Eine solche interkulturelle Begegnung bietet aber – pädagogisch gesehen – nicht nur enorme Chancen (eben des Wissenserwerbs, der Anregung zur Reflexion und des Erlernens und Übens der Perspektivenübernahme), sondern birgt auch das Risiko, die Schüler auf eine bestimmte Identität festzulegen bzw. sie unter bestimmte Kategorien zu subsumieren, sie zu demjenigen zu machen, von dem sie sprechen. Dies sei problematisch, insofern zum einen das Ergebnis möglicherweise der subjektiven Sicht der Betroffenen nicht entspreche, zum anderen rasch mit abstrakten Konzepten operiert werde, die fragwürdig seien. Kultur und Religion seien keine festen Größen, befänden sich vielmehr in permanenter Veränderung – die Gefahr einer Essentialisierung sei also ständig gegeben.

Deswegen liegt es nahe, die Sache nicht über im Unterricht anwesende Personen, sondern über ein Drittes, über einen Unterrichtsgegenstand – ein Bild, einen Text o.ä. – zu thematisieren. Dann aber ist zu beachten, dass dieser Unterrichtsgegenstand keiner wie jeder andere ist. Denn er ist möglicherweise für die am Unterricht beteiligten Schüler von existentieller Bedeutung, ja, für ihre Identität konstitutiv. In letzter Zeit hat insbesondere Paul Mecheril (2004) dieses Problem hervorgehoben und daraus die Forderung nach der Anerkennung der kulturellen Prägungen abgeleitet und zwar mit folgenden Argumenten. Von der Anerkennung durch *alter* hänge das Selbstverständnis von *ego* ab, hänge ab, ob und inwiefern *ego* sich als ein Subjekt wahrnehmen und begreifen und entsprechend auch handeln könne. Ob sich *ego* als Subjekt begreifen kann, sei aber eben davon abhängig, dass es über ein Deutungsmuster verfüge, mit dessen Hilfe es eine Orientierung gewinnen und seinem Leben einen Sinn geben kann. Dieses Deutungsmuster sei nur in Maßen ein individuelles. Es sei vielmehr wesentlich ein soziales, geprägt durch den kulturellen Kontext, in dem *ego* aufgewachsen sei. Die Anerkennung, die einem Subjekt gebühre, müsse insofern immer auch eine solche des Kontextes, der Kultur bzw. der Religion sein, durch die das Deutungsmuster eines Individuums geprägt ist. Der gesellschaftliche Kontext, in dem sich beide bewegen und zu dem gehöre, dass die Macht ungleich verteilt ist, solle stets mit bedacht werden. Und nicht zuletzt sei ein hohes Maß an Sensibilität im Hinblick auf den Akt der Anerkennung selbst erforderlich: Worauf zielt dieser, worauf beruht er, auf welchen Unterscheidungen, und was bewirkt er?

Dieses hohe Maß an Reflexivität erwartet Mecheril von allen, die pädagogisch handeln. Es sei notwendiger Bestandteil pädagogischer Professionalität.

Nun sieht auch Mecheril, dass es nicht bei der bloßen Anerkennung des Kontextes bleiben, dass es – wie er mit Bezug auf Habermas formuliert – nicht um einen „ethnischen Artenschutz“ gehen kann. Das gilt in besonderer Weise auch für den schulischen Unterricht. In diesem Rahmen gilt es, den Kontext zu erschließen, d.h. – so wie es Klafki formulierte – zum einen die Sache „aufzuschließen“ und zum anderen den Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich für die Sache zu öffnen und sie sich zu erschließen, sie sich anzueignen. Das Problem, welches sich in einem Unterricht, in dem interkulturelle Bildung stattfinden soll, stellt, kann insofern als eine Antinomie bestimmt werden. Auf der einen Seite gilt es, den Kontext, die Religion bzw. Kultur, durch welche die Schüler geprägt sind, anzuerkennen, auf der anderen Seite ist dieser aber auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und das heißt so zu behandeln, dass die Schüler sich für ihn aufschließen und er sich diesen erschließt, sie ihn – ein Stück weit besser als zuvor – verstehen.

IV.

Wenn es zutrifft, dass ein Teil der Schüler Muslime sind, dann ist das Thema „der Islam und die islamische Expansion“ so zu behandeln, dass auf der einen Seite den Schülern deutlich wird, dass ihre Religion anerkannt wird. Ihnen müsste klar gemacht werden, dass es nicht darum geht, den Islam zu kritisieren, ihn schlecht zu machen oder womöglich sogar zu versuchen, sie von ihm abzubringen. Auf der anderen Seite wird das Thema aber nicht so den Schülern präsentiert, dass sie entweder in ihrer identifikatorischen oder distanzierenden, ablehnenden Haltung gegenüber dem Islam einfach bestätigt fühlen. Es ist nicht so zu behandeln, dass damit Erwartungen verbunden sind, Bestimmtes zu glauben und zu tun. Sondern jenseits von bloßer Anerkennung bzw. bloßer Kenntnisnahme sowie jenseits von religiösen Erwartungen sollte den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, die Sache zu verstehen.

Wie wird nun tatsächlich vorgegangen? Der Lehrer fährt fort:

Also gut, schlägt jetzt die Seite 34 auf ...

Mit „also gut“ schließt der Lehrer einen kurzen Wortwechsel ab, der über die Frage nach der Bedeutung des Wortes „Expansion“ geführt wurde.⁴ Mit der Aufforderung, das Buch aufzuschlagen, macht der Lehrer deutlich, dass er

4 Diese kurze Episode kann übergangen werden, da sie für die hier verfolgte Fragestellung kaum relevant ist.

nicht von den Schülern ausgehen möchte, d.h. nicht von dem, was diese bereits über den Islam bzw. die islamische Expansion wissen. Vielmehr sollen diese Themen mit Hilfe eines Dritten, mit Hilfe von didaktischem Material behandelt werden. Wie könnte diese Entscheidung motiviert sein? Verschiedene Hypothesen lassen sich formulieren: Wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrer nicht einfach unbedacht handelt, sondern eine bewusste Entscheidung getroffen hat, dann könnte diese auf der Annahme beruhen, dass die Schüler womöglich gar nichts über diese beiden Themen wissen. Oder der Lehrer geht davon aus, dass die Schüler durchaus etwas über diese Themen wissen, doch will er es gar nicht hören. Ersteres wäre merkwürdig bzw. erklärungsbedürftig, da soeben vermutet wurde, dass der Lehrer glaubt, etliche seiner Schüler würden dem Islam nahe stehen. Warum sollte dann aber der Lehrer von dem Wissen seiner Schüler nichts hören wollen?

Wer möchte mir sagen, wie der Islam entstand

Diese Wendung überrascht: Wurden gerade die Schüler dazu aufgefordert, das Buch aufzuschlagen, wird nun plötzlich ein ganz anderer Weg eingeschlagen. Dies geschieht jedoch auf eine spezifische Weise, denn der Lehrer fragt nicht: „Was wisst ihr über die Entstehung des Islam?“ Vielmehr will der Lehrer wissen, wer bereit wäre darzulegen, wie der Islam entstanden ist. Sollte ein Schüler antworten: „Ich möchte es!“, könnte der Lehrer ihn sodann dazu auffordern: „Ja, dann mach' es bitte.“

Offensichtlich setzt der Lehrer voraus, dass mindestens einer seiner Schüler dazu in der Lage sein könnte, zu sagen, wie der Islam entstand. Aber wie sollte das möglich sein? Woher sollte ein Schüler das können? Zwei Möglichkeiten sind denkbar: Entweder wurde die Frage nach der Entstehung des Islam bereits im Unterricht behandelt und der Lehrer möchte, dass die Schüler das damals Gelernte reproduzieren. Oder der Lehrer geht davon aus, dass jemand außerhalb der Schule eine Antwort auf diese Frage erhalten hat und sie nun wiedergeben kann. Letzteres kann auf äußerst unterschiedliche Weise geschehen sein. Eine der Möglichkeiten besteht darin, dass eine solche im Kontext einer religiösen Erziehung vermittelt wurde – sei es in der Familie, sei es in der Moschee oder der Koranschule. Das aber würde bedeuten, dass der Lehrer es für möglich hält, dass einer seiner Schüler über eine Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam verfügt, und zwar eine islamische, anders gesprochen, dass er ein islamisches Narrativ zu präsentieren vermag.

Wie sich antizipieren ließ, wird das Thema „der Islam“ auf die Frage nach dessen Entstehung enggeführt. Auch das oben entfaltete Problem spitzt sich nun zu: Wenn tatsächlich ein Schüler ein islamisches Narrativ präsentieren sollte, wie wäre darauf zu reagieren? Die Frage nach der Entstehung des Islam ist dann vom Standpunkt des Glaubens beantwortet, d.h. aus einer Perspektive heraus, die letztlich durch den Koran (und die Hadithe) vorge-

prägt ist. Die Entstehung des Islam wird dann zurückgeführt auf das Wirken Gottes sowie dasjenige des Propheten, der in Gottes Namen den Menschen dessen Wort verkündet hat. Das im Koran festgehaltene Wort Gottes impliziert nun ein gewisses Geschichtsbild. Der Koran ist in sich selbstreflexiv, bietet eine Deutung seiner selbst im Rahmen der Geschichte, die als eine Heilsgeschichte der Interaktion zwischen Gott und den Menschen konstruiert ist. Zu dieser Konstruktion gehört z.B. das *dschahiliyya*-Konzept, d.h. die Vorstellung eines Bruches: Die koranische Verkündigung stellt gemäß diesem Konzept einen Einschnitt in der Geschichte dar, der sowohl in kognitiver Hinsicht bedeutsam ist – als (erneute) Hinwendung zum wahren Glauben Abrahams, zum Glauben an den einen Gott, als Schritt aus der Unwissenheit zum Wissen –, als auch in moralischer, als Schritt aus der moralischen Verderbtheit hin zur moralischen Integrität. Dieses Konzept hat immer auch einen appellativen Charakter, lässt die Hinwendung zum bzw. die Annahme des Islam als in mehrfacher Hinsicht plausibel, ja, in gewisser Weise sogar als erforderlich bzw. zwingend erscheinen. (Vgl. Mirza Bashir ud-Din Mahmud Ahmad 2012)

Das Problem ist nun, dass ein solches Narrativ auf der einen Seite als Ausdruck der Religiosität eines Schülers, als Bestandteil von dieser anerkannt, dass gleichzeitig aber auch eine andere Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam entwickelt werden müsste – eine solche, die nicht durch die Autorität der heiligen Schriften verbürgt ist bzw. sich nicht allein auf diese stützt und nicht mit aus diesen abgeleiteten Erwartungen verbunden ist, eine solche, die sich unabhängig von der Religionszugehörigkeit aus einer unvoreingenommenen hermeneutischen Erschließung der historischen Zusammenhänge ergibt und die letztlich mit einem wissenschaftlichen Zugang korrespondiert bzw. einem solchen verpflichtet ist – ohne diesen als abschließlichen zu verabsolutieren.

Auffällig ist noch ein Detail: das „mir“, mit dem der Lehrer sich als Adressaten der Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam besonders hervorhebt. Sollte im Folgenden ein Schüler eine Antwort liefern, werden nicht allein der Lehrer, sondern auch die Mitschüler diese zu hören bekommen. Sie werden aber in der Formulierung des Lehrers ausgeklammert. Unterstellt damit der Lehrer, dass er der einzige Unwissende ist, der nichts über die Entstehung des Islam weiß? Oder hebt er im Gegenteil sich als jemanden hervor, der durchaus Bescheid weiß, eben als der Lehrer – was bedeuten würde, dass die Frage eine typische Lehrerfrage ist. Oder bringt er mit dem „mir“ sich als Autorität in Stellung, als Autorität, die nicht nur mehr weiß als die Schüler, sondern auch über gewisse Sanktionsmöglichkeiten verfügt. Dann läge in dem „mir“ auch eine Drohung.

Wenn der Lehrer über eine Antwort auf seine Frage verfügt, wenn er also weiß, wie der Islam entstanden ist – und davon muss letztlich ausgegangen werden –, dann ist dieses Wissen ein wissenschaftlich fundiertes Wissen.

D.h. der Konflikt zwischen unterschiedlichen Deutungen der Phase der Entstehung des Islam gewinnt nun klare Konturen und zwar als Konflikt zwischen der Perspektive des Glaubens und derjenigen der Wissenschaft, als Konflikt zwischen Glauben und Wissen.⁵ Die Äußerungen des Lehrers können so interpretiert werden, dass er von der Möglichkeit dieses Konfliktes ausgeht – und in Reaktion auf die Antizipation dieses Konfliktes bringt der Lehrer sich mit seiner Autorität als personalem Repräsentanten der Perspektive der Wissenschaft vorweg bereits in Stellung.

V.

Wie es häufig in der Empirie zu beobachten ist, so werden auch in dem vorliegenden Beispiel im Anschluss an die Nennung des Themas mehrere Impulse gesetzt, die unterschiedliche Erwartungen gegenüber den Schülern zum Ausdruck bringen. Der erste bestand darin, das Thema Islam bzw. die Entstehung und Ausbreitung des Islam vermittelt über ein Drittes, über didaktisches Material zu behandeln, der zweite zielte auf die Artikulation von Wissen der im Unterricht anwesenden Schüler. Im Folgenden wird nun noch ein dritter Impuls als Frage gegeben, die insofern einfach zu beantworten ist, als sie auf einem ganz anderen Anforderungsniveau liegt als die zuvor gestellte, und auf die Reproduktion basalen Wissens zielt, über welches auch viele Nichtmuslime verfügen:

und wie der Prophet im Islam heißt?

Nachdem die richtige Antwort auf diese Frage gegeben wurde, heißt es:

Also Mohammed ... wie ihr sehen könnt, ist er auf Abbildung 1 zu sehen

5 Die Wissenschaft intendiert, nur dasjenige zu berücksichtigen, was empirisch überprüfbar ist. Sie erforscht die Entstehung des Islam nicht als einen Bruch, sondern als einen Transformationsprozess, bei dem eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen sind: die geopolitische Situation auf der arabischen Halbinsel im 6. bzw. 7. Jahrhundert n.Chr.; die soziale Situation in Mekka und Umgebung; der Gegensatz zwischen städtischer und beduinischer Lebensweise; die Ökonomie, gekennzeichnet durch den Karawanenhandel auf der einen Seite, die beduinische Subsistenzwirtschaft auf der anderen; die vorislamischen Glaubensvorstellungen etc. (Soziologisch gesehen kann der Islam als eine Antwort auf das Problem gesehen werden, dass es – mit Ausnahme der arabischen Sprache – kaum etwas Einheitsstiftendes zwischen der beduinischen und der städtischen Lebensweise gab, was insbesondere dann zum Problem wurde, wenn Handelskarawanen von Beduinen überfallen und ausgeraubt wurden. Eine Einheit wurde sodann durch die Idee des Monotheismus geschaffen.)

Der Lehrer bestätigt die Richtigkeit der Antwort und lenkt sodann die Aufmerksamkeit der Schüler zurück auf das Buch und dort auf ein Bild, das Mohammed zeige.

Erklärungsbedürftig ist die Art und Weise, wie der Lehrer auf das im Buch zu findende Bildmaterial Bezug nimmt. Aus zahlreichen anderen Unterrichtsstunden ist ein methodisches Vorgehen bekannt, demzufolge von den Schülern erwartet wird, dass sie zuerst einfach beschreiben, was sie sehen, um es sodann im zweiten Schritt zu deuten. Im vorliegenden Fall wird von diesem Vorgehen jedoch abgesehen, wird unmittelbar eine Deutung präsentiert, dass auf dem Bild Mohammed zu sehen sei. Wie ist das zu verstehen?

Zunächst ist die Behauptung des Lehrers für sich genommen äußerst problematisch. Es kann ausgeschlossen werden, dass auf dem Bild tatsächlich der Prophet des Islam zu sehen ist und zwar nicht nur weil faktisch von Mohammed Zeit seines Lebens nie ein Bild angefertigt wurde, sondern auch weil es sich auf dem Bild nur um eine Darstellung handeln kann, mit der ein Künstler zu einer bestimmten Zeit versucht hat festzuhalten, wie er sich Mohammed vorstellte bzw. wie er nach den Konventionen seiner Zeit darzustellen war.

Es stellt sich aber die Frage, ob es überhaupt denkbar ist, dass ein Künstler versucht hat, Mohammed bildlich darzustellen? Nicht nur viele Muslime, sondern auch viele Nichtmuslime gehen davon aus, dass es ein Bilderverbot gebe. Wissenschaftlich ist die Vorstellung eines Bilderverbots nicht zu halten. Im Koran lassen sich allenfalls einige Anhaltspunkte dafür finden. (Vgl. Naef 2007) Stützen kann sich die Behauptung, es gebe ein Bilderverbot im Islam eher auf Aussprüche des Propheten in der Hadith-Literatur. Vor allem zwei Argumente für ein allgemeines Bilderverbot können aus dieser abgeleitet werden: 1. Jede künstlerische Darstellung von Menschen sei tendenziell als ein Verstoß gegen den Monotheismus zu sehen, weil der Künstler, wenn er Lebewesen erschafft, sich mit Gott auf eine Stufe stelle. 2. Mit der Herstellung von Bildern lebender Wesen sei stets die Gefahr der Idolatrie gegeben. – Was aber, wenn diese Gefahr gar nicht akut gegeben ist?⁶

Doch wie ist die Vorgehensweise des Lehrers motiviert? Erneut lassen sich verschiedene Hypothesen formulieren: Denkbar wäre, dass der Lehrer das Bild eigentlich gar nicht näher behandeln will und dessen Erschließung

6 In der Literatur ist auch die These zu finden, das Bilderverbot sei letztlich als eine Rationalisierung der Theologie im Hinblick auf eine Praxis zu begreifen, die während der Zeit der Umayyaden auftrat: Um sich eindeutig von christlicher Symbolik und Ikonographie abzugrenzen, sei die arabische Schrift verwendet worden. Faktisch sei sodann das Bilderverbot auf der Basis einer Trennung von profanem und kultischem Bereich nur auf letzteren bezogen worden, vor allem auf das Gebet. Darstellungen des Propheten seien in der islamischen Kunst ungefähr seit dem 13. Jahrhundert zu finden. Im 19. Jahrhundert sei die Darstellung Mohammeds in der Volkskultur geradezu populär geworden. – Diese Überlegungen münden schließlich in die Frage, ob das Bilderverbot nicht als ein Konstrukt westlichen Denkens gesehen werden sollte. (Naef 2007)

deswegen schlicht für überflüssig hält. Warum aber lenkt er dann die Aufmerksamkeit der Schüler auf dieses? Vorstellbar wäre auch, dass der Lehrer der Meinung ist, eine Bildbetrachtung, genauer gesagt, eine induktive Erschließung des Bildes lohne sich nicht, weil die Schüler wissen, wer auf ihm dargestellt ist. Schließlich drängt sich eine weitere Lesart auf, dass der Lehrer seine Schüler provozieren möchte. In der Annahme, dass es für seine Schüler ein Tabu sei, den Propheten bildlich darzustellen, konfrontiert er sie gezielt mit dessen Verletzung.⁷ Aber wie könnte dann wiederum dies motiviert sein? Lassen sich pädagogische Gründe für sie anführen? Will der Lehrer womöglich seine Schüler dazu bringen, sich zu „outen“, will er, dass sie das Bilderverbot zur Sprache bringen und sich für dessen Befolgung einsetzen? Will er eine Kontroverse über das Bilderverbot entfachen, eine Kontroverse, bei der die Schüler den Standpunkt des Glaubens vertreten und er denjenigen der Wissenschaft? Darauf scheint es hinauszulaufen. Und das würde bedeuten, dass die oben bestimmte Antinomie jetzt virulent wird. Auf der einen Seite müsste den Schülern signalisiert werden, dass ihre Sichtweise, ihr Standpunkt anerkannt wird – denn wenn dies nicht geschähe, bestünde die Gefahr, dass sie in eine Verteidigungshaltung geraten, sie sich nicht „aufschließen“, sondern gegen die Erschließung versperren und sich in der Folge ihr Standpunkt womöglich sogar verhärtet, dogmatisch wird. Auf der anderen Seite entstünde das didaktische Problem, den Schülern eine wissenschaftliche bzw. historische Sicht auf das Bilderverbot zu vermitteln.

VI.

Sw5: Heyyy, das darf man gar nicht! Man darf den Propheten nicht zeichnen!

Genau das geschieht, was der Lehrer der zuletzt angeführten Lesart nach intendiert haben könnte: Eine Schülerin verweist auf das Verbot einer bildlichen Darstellung des Propheten und sieht in dem Bild einen Verstoß gegen dieses. Weil sie sich nicht von dieser Norm distanziert, kann davon ausgegangen werden, dass sie sie teilt und dass ihre Intervention entsprechend als ein Protest, aus Ausdruck von Empörung interpretiert werden kann. Sie fordert dezidiert die Anerkennung dieser Norm ein. (Vgl. Taylor 1993) Interessant ist, dass sie das Bilderverbot universalisiert: Nicht nur Muslimen sei es untersagt, Mohammed darzustellen, sondern niemand dürfe es („man“). Auch

7 Es drängt sich geradezu der Vergleich mit der Provokation von Muslimen auf, wie sie in der letzten Zeit wiederholt durch antiislamische Gruppierungen praktiziert wurde, die Karikaturen von Mohammed in der Öffentlichkeit zeigten.

von Nichtmuslimen wird also implizit erwartet, dass sie diese Norm beachten. Angesichts dessen ist aber ebenso bemerkenswert, dass die Schülerin, obwohl sie der Meinung ist, gegen das Bilderverbot sei hier verstoßen worden, keinen Vorwurf gegen den Lehrer richtet. Dieser bleibt vielmehr zunächst außen vor.

Der Lehrer könnte nun so reagieren, dass entweder die Person der Schülerin oder die sachliche Behauptung in den Vordergrund gerückt wird. D.h., entweder wird die Äußerung auf einer persönlichen Ebene kommentiert, als ein subjektives Bekenntnis gesehen, das entweder abstrakt anerkannt oder abgelehnt wird. (Die Reaktion auf die Äußerung der Schülerin könnte also entweder in einer Zurückweisung bestehe: „Natürlich darf man das. Was du behauptest, ist falsch!“ oder in einer abstrakten Anerkennung: „Ja, so siehst du das als Muslimin. Wer aber nicht Muslim ist, der darf das.“) Oder die Äußerung wird nicht als Äußerung von Sw5 betrachtet, sondern losgelöst von dieser zum Gegenstand des Unterrichts gemacht. Dafür sind insofern gute Voraussetzungen gegeben, als die Schülerin zum einen nicht bekennt, sie selbst sei von der Richtigkeit und Verbindlichkeit der zitierten Norm überzeugt, und sie zum anderen den Verweis auf die Norm nicht als einen direkten Vorwurf an den Lehrer geäußert hat. Der Konflikt der nun aufbricht, fordert dazu auf, die Situation taktvoll aufzugreifen.

Der Begriff des pädagogischen Taktes hat etwas Schillerndes, weil er schwer zu fassen ist. Er geht zurück auf Johann Friedrich Herbart, der den Takt als „Mittelglied“ definierte (Herbart 1962): Der moderne Pädagoge, wie Herbart ihn vor allem in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ entwirft, ist wissenschaftlich gebildet. Dieses Wissen sei zwar für die pädagogische Praxis durchaus relevant, könne jedoch nicht „eins zu eins“ in dieser umgesetzt werden. Denn es sei, so behauptet Herbart, stets notwendig, auf die „Forderung des Falles“ (Herbart 1802/1997, S. 44) einzugehen. Worin diese besteht, könne der Pädagoge, wenn er in der Praxis steht, nicht selbst noch einmal wissenschaftlich untersuchen, vielmehr müsse er unmittelbar handeln. Was er dazu benötige, sei eben der pädagogische Takt, welcher durch zwei Elemente gekennzeichnet sei, zum einen durch eine „schnelle Beurteilung“ der Situation, zum anderen durch eine rasche „Entscheidung“ des Pädagogen (ebd.).

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat Jakob Muth den pädagogischen Takt systematisch reflektiert. (Muth 1962) Für ihn gehören zu diesem zum einen ein „Feingefühl“, dass das Gegenüber des Pädagogen, das Kind bzw. der Jugendliche ein jeweils besonderes Individuum mit einer je eigenen Biographie, einem spezifischen Erfahrungshintergrund und einer noch offenen Zukunft ist. Zum anderen gehört für Muth zum pädagogischen Takt das Moment der „Zurückhaltung“, eine Zurückhaltung, die um des Anderen willen erfolgt, des Kindes oder Jugendlichen, so wie es bzw. er aktuell ist, aber auch des Anderen so, wie er in Zukunft möglicherweise sein könnte. Diese Zurückhaltung kann bis zur Unterlassung des Handelns, also bis zur vollstän-

digen Enthaltung des Pädagogen gehen. Für Muth ist mit dem pädagogischen Takt eine Distanzierung von der Vorstellung verbunden, Erziehung sei ein bewusstes, planendes, absichtliches Einwirken auf einen Anderen. Er geht so weit zu behaupten, aus der Missachtung dieser Annahme könne „erzieherische Aggressivität und Aufdringlichkeit“ resultieren. Es bedürfe einer „notwendigen Distanz“ zwischen dem Pädagogen und dem Educandus zwecks „Vermeidung der Verletzung des Kindes“.

In dem vorliegenden Beispiel ist nun ein taktvolles Vorgehen geboten, weil sich Sw5 sehr persönlich geäußert, eine Überzeugung kundgetan hat, die in ihrer Religiosität wurzelt. Eine taktvolle Reaktion würde implizieren, dass Sw5s Überzeugung, ihr religiöses Bekenntnis anerkannt wird, ohne sie darauf festzulegen. Gleichzeitig würde dies ermöglichen, den in der Äußerung enthaltenen Sachverhalt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. D.h. zum einen würde ein taktvolles Vorgehen die Anerkennung des Bilderverbotes als Element des religiösen Orientierungssystems von Sw5 bedeuten, zum anderen würde es die Möglichkeit eröffnen, diese Norm im Unterricht zu reflektieren bzw. zu verstehen. Der Protest der Schülerin könnte also zum Anlass genommen werden, um nach dem Sinn des Bilderverbotes zu fragen und es zu historisieren. Gilt das Bilderverbot überhaupt so absolut, wie es von der Schülerin behauptet wird? Ist es nicht faktisch zu verschiedenen Zeiten von Muslimen jeweils anders interpretiert worden? Auf der Basis der Anerkennung des Bilderverbotes könnten die Schüler somit angeregt werden, ihm gegenüber einen differenzierten Standpunkt einzunehmen.

Lm: Wer sagt das?

Der Lehrer wählt weder die eine noch die andere der beiden soeben in Erwägung gezogenen Möglichkeiten. Vielmehr will er wissen, auf wen das Bilderverbot zurückgehe, fragt also, durch wessen Autorität es verbürgt sei. Die Frage zielt nicht auf ein Verstehen des Bilderverbotes, sondern auf die hinter ihm stehende Autorität. Für wen ist sie eine Autorität, für wen nicht? Sind die Kriterien hinreichend erfüllt bzw. sind es überhaupt Kriterien, die von allen anerkannt werden können?

Mit der Frage des Lehrers wird also auf eine andere Ebene der Kommunikation gewechselt, die die Differenz zwischen religiöser und wissenschaftlicher Autorität verhandelt.

Der Lehrer fährt fort:

Weil ihr an ihn glaubt, darf man es vielleicht nicht,

Der Lehrer unterstellt nicht nur Sw5, sondern einer Gruppe von Schülern, ja, womöglich sogar allen anwesenden Schülern, dass sie „an ihn glauben“. Alle werden vom Lehrer zu Muslimen gemacht, welche sich der Autorität des Propheten bzw. der Religion des Islam verpflichtet fühlen.

aber ich glaube nicht an ihn, also darf ich das auch.

Irritierend ist, dass der Lehrer hier zu unterstellen scheint, nicht der Künstler, sondern er selbst, der Lehrer, habe gegen die religiöse Norm verstoßen. Und weil er selbst kein Muslim ist, gelte für ihn die Norm nicht – er dürfe den Propheten bildlich darstellen. Doch davon einmal abgesehen, stellt sich der Lehrer hier auf den Standpunkt der Toleranz: Jeder habe seinen eigenen Glauben, was für den einen eine Autorität sei, sei es für den anderen nicht und deswegen sei auch nur für den einen das Bilderverbot verbindlich. Formuliert wird diese Behauptung auf der Basis einer gedanklichen Konstruktion, die – retrospektiv gesehen – womöglich schon von Anfang an beim Lehrer vorhanden war, die jetzt jedoch in aller Deutlichkeit hervortritt: der Konstruktion eines Gegensatzes zwischen den muslimischen Schülern auf der einen Seite und dem Lehrer, der sich der Religion des Islam nicht zugehörig fühlt und den Standpunkt eines säkularen, eines wissenschaftlich aufgeklärten Denkens einnimmt, auf der anderen. Aus seiner Sicht scheint es nicht primär an ihm zu liegen, die Schüler und deren religiöse Überzeugungen anzuerkennen bzw. zu tolerieren, sondern umgekehrt erwartet er von ihnen, dass sie seinen Standpunkt anerkennen. Zugleich manövriert er sich in die Position desjenigen, der vom Standpunkt der Religion aus, so wie die Schülerin ihn eingenommen hat, verurteilt werden muss. Warum macht er das? Womöglich steckt dahinter die Absicht, den Schülern vor Augen zu führen, welche Konsequenzen es hätte, wenn die zitierte Norm zum Maßstab für die Beurteilung des Handelns aller gemacht würde. Die Schüler müssten den Lehrer für sein Handeln verurteilen. D.h., statt das Bilderverbot zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, es zu hinterfragen und in seiner historischen Entwicklung zu thematisieren, wird der Versuch unternommen die Schüler zu erziehen. Sie sollen lernen tolerant zu sein.

VII.

Wie können die Ergebnisse der Analyse abschließend zusammengefasst und eingeordnet werden? Ausgangspunkt war das Phänomen der Vielfalt kultureller Prägungen auf Seiten der Schüler und die Frage, welche Bedeutung diesem für den Unterricht zukommt. Angenommen wurde, dass diese Prägungen den Unterricht erschweren, womöglich sogar zu einer Blockade für den Zugang zur Sache werden könnten. Die exemplarische Analyse der ausgewählten Unterrichtsstunde machte deutlich, dass auch das Gegenteil zutreffen kann: Die Schüler wirkten besonders aufgeschlossen gegenüber den Themen des Unterrichts – „der Islam und die islamische Expansion“ –, ja, eine Schü-

lerin brachte ihr Interesse an diesen explizit zum Ausdruck. Der Lehrer ging von der wohl zutreffenden Annahme aus, dass dieses Interesse mit der Nähe seiner Schüler zum Islam zusammenhänge. Verallgemeinert lässt sich also sagen: Aus kulturellen Prägungen kann gerade das Interesse an bestimmten Themen des Unterrichts resultieren – dieses muss dann nicht erst geweckt werden, da es unmittelbar vorhanden ist.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigte sich jedoch, dass die kulturellen Prägungen durchaus auch einer „wechselseitigen Erschließung“ von Schüler und Gegenstand im Wege stehen können. Die Präsentation eines auf die Phase der Entstehung des Islam bezogenen islamischen Narrativs, die der Lehrer für möglich erachtete, hätte eine unvoreingenommene Erschließung dieser „Sache“ womöglich tatsächlich erschwert. Die Bezugnahme einer Schülerin auf das Bilderverbot im Islam führt sodann tatsächlich auf ein Problem für einen verstehenden Zugang zum Unterrichtsgegenstand.

An dem Fallbeispiel wird also beides exemplarisch deutlich: wie kulturelle Prägungen den Zugang der Schüler zu einer Sache erleichtern, ihm förderlich sein können, wenn sich aus ihnen ein besonderes Interesse an der Sache speist. Sie können aber auch für einen verstehenden Zugang zur Sache zu einem Erschwernis werden – zumal wenn es sich um Überzeugungen handelt, von denen Schüler kaum abzurücken bereit sind, weil sie in identitätsstiftenden, für ihr Denken und Handeln grundlegenden Orientierungssystemen wurzeln.

In Bezug auf den Lehrer zeigte sich, dass auch dieser geprägt ist und zwar durch den vorangegangenen Unterricht, durch den bei ihm ein bestimmtes Bild von seinen Schülern entstanden ist. Er ging der Analyse zufolge von Anfang an davon aus, dass sich muslimische Schüler in seiner Klasse befinden und hielt es deswegen für möglich, dass diese nicht nur einfach etwas über das Thema der Stunde wissen, sondern auch über ein auf diese bezogenes islamisches Narrativ verfügen. Es erwies sich, dass sein Vorgehen in mehrfacher Hinsicht taktlos war: Die Behauptung, auf dem im Schulbuch abgedruckten Bild sei Mohammed zu sehen, konnte sowohl als didaktische als auch als erzieherische Taktlosigkeit interpretiert werden: als didaktische, insofern die Möglichkeit einer angemessenen Erschließung der Sache zunichte gemacht wurde, als erzieherische, insofern der Lehrer gezielt mit seinem Verstoß gegen das Bilderverbot provozierte. Auch die Reaktion des Lehrers auf das Zitat des Bilderverbots wurde als taktlos interpretiert, insofern der Lehrer dieses nicht auf der inhaltlichen Ebene aufgriff, sondern als ein persönliches Bekenntnis nahm und den mit ihm verbundenen Anspruch auf universelle Beachtung mit Bezug auf sein eigenes Bekenntnis zurückwies. Die Behauptung, sein Vorgehen sei auch in diesem Punkt taktlos gewesen, ist jedoch ein Stück weit zu relativieren. Der Reaktion des Lehrers war durchaus die Anerkennung des Standpunktes von Sw5, ihres Bekenntnisses, immanent. Gleichzeitig aber wurde eine Differenz zwischen den gläubigen Schülern auf

der einen Seite und dem nicht muslimischen Lehrer auf der anderen Seite konstruiert, ohne dass auf eine Gemeinsamkeit verwiesen worden wäre, von der aus die inhaltliche Dimension der Schüleräußerung zum Gegenstand des Unterrichts hätte gemacht werden können.

Hinter dieser Vorgehensweise wurde eine erzieherische Absicht vermutet. Der Lehrer habe deutlich machen wollen, welche Folgen es hat, wenn der eigene Standpunkt verabsolutiert wird. Wenn er tatsächlich diese Absicht gehabt haben sollte, dann kann jedoch bezweifelt werden, dass dieses Vorgehen zu dem gewünschten Erfolg führen kann. Denn der Lehrer blendete die Machtverhältnisse, in denen er und seine Schüler stehen, vollkommen aus. Wäre die Beziehung zwischen ihm und den Schülern ausschließlich eine persönliche und symmetrische, wäre die Wahrscheinlichkeit, dass er die Schüler zum Nachdenken bringt, zur Einsicht, dass sie ihn mit der Universalisierung der Norm des Bilderverbots ausgrenzen und verurteilen, recht groß. Womöglich könnten sie dann zu dem Schluss kommen, dass sie auch nicht ausgegrenzt bzw. verurteilt werden möchten und würden ihre normativen Vorstellungen modifizieren. Doch ist die Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern asymmetrisch. Hinzu kommt, dass der Lehrer als Repräsentant der Gesellschaft bzw. der Mehrheit in der Gesellschaft agiert. In der Gesellschaft sind es aber die Muslime, deren Anerkennung immer wieder prekär ist. Die Schüler als Teil der Minderheit werden also dazu aufgefordert, den Standpunkt des Repräsentanten der Mehrheit anzuerkennen. Das kann durchaus als richtig angesehen werden: Auch die Minderheit sollte die Mehrheit und ihren Standpunkt anerkennen. Doch wenn dies eingefordert wird, sollte der Kontext, in dem das geschieht, stets mit berücksichtigt werden.

Als realistische Alternative zu dem Vorgehen des Lehrers wurde angeführt, die Schüleräußerung als Ausdruck des persönlichen Bekenntnisses anzuerkennen und auf der inhaltlichen Ebene das Bilderverbot zu thematisieren, d.h. nach seiner Bedeutung zu fragen und es in seiner historischen Entwicklung zu behandeln. Was aber, wenn Sw5 oder auch andere Schüler nicht bereit gewesen wären, sich auf eine unvoreingenommene hermeneutische Erschließung dessen, was über das Bilderverbot überliefert ist, einzulassen, wenn also die Überzeugung zu einer wirklichen Blockade geworden wäre? Dann wäre es erforderlich, dass der Lehrer expliziert, was es bedeutet, wissenschaftlich geschichtliche Zusammenhänge zu erschließen.

Und wie sind abschließend die Ergebnisse der Analyse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen? Es ist gar nicht lange her, dass kulturelle Prägungen, die mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion bzw. Religionsgemeinschaft verbunden waren, eine ähnliche Bedeutung für den schulischen Unterricht besaßen, wie es in dem analysierten Beispiel der Fall ist, dass sie also dem Unterricht sowohl förderlich als auch hinderlich sein konnten. Damals resultierten sie jedoch daraus, dass Schüler in christlichen Familien sozialisiert worden waren. Die Differenzen bzw. Spannungen zwischen

dem christlichen und einem modernen, durch die wissenschaftliche Rationalität geprägten Denken sind heute jedoch relativ gering. Den Islam betreffend scheint es momentan anders zu sein: Eine theologische Reflexion, welche die Differenzen und Spannungen mit dem modernen Denken mildert oder sogar behebt, ist nur in Ansätzen vorhanden. (Vgl. Amipur 2013, Benzine 2012) Bei Schülern, die sich mit dem Islam identifizieren, ist eine starke kulturelle Prägung vorhanden. Deswegen ist es sehr wahrscheinlich, dass diese weiterhin – in unterschiedlichen Varianten – im schulischen Unterricht eine Rolle spielen und eine Herausforderung bleiben, die ein besonders taktvolles Vorgehen notwendig macht.

Teil III

Professionalisierung des Unterrichts

8. Professionalisierungstheorie und Didaktik

I. Einleitung

Das Verhältnis von Professionalisierungstheorie und Didaktik scheint auf den ersten Blick gesehen kaum der näheren Klärung und Bestimmung bedürftig zu sein: Die Didaktik, so sah es z.B. schon Siegfried Bernfeld, ist schlicht jenes Wissen, das ein jeder, der den Beruf des Lehrers ausübt, besitzen sollte. (Bernfeld 1973) Was für andere Berufe notwendig ist: dass derjenige, der in ihm tätig ist, über ein spezifisches Wissen verfügt, gelte freilich auch für den Beruf des Lehrers. Vorausgesetzt wird dabei, dass der Beruf des Lehrers kein besonderer, sondern einer neben anderen ist und „professionell“ nichts anderes meint als „beruflich“.

Die Diskussionen, welche gegenwärtig über den Beruf des Lehrers bzw. dessen Professionalisierung geführt werden, sind dadurch gekennzeichnet, dass von zwei unterschiedlichen theoretischen Konzeptualisierungen ausgegangen wird: der kompetenztheoretischen Variante auf der einen Seite und der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie auf der anderen. Beide Varianten teilen die Auffassung, dass für die Ausübung des Berufs des Lehrers ein spezifisches Wissen notwendig ist und dass dieses im Rahmen eines akademischen Studiums erworben werden sollte. Darin sehen beide eine notwendige, wenn auch nicht eine hinreichende Bedingung von Professionalität. Im Hinblick auf erstere lässt sich jedoch sagen, dass diese grundsätzlich keine Differenz zwischen „Beruf“ und „Profession“ sieht und damit auch keine Differenz macht zwischen dem Wissen, das für die Ausübung des Berufs des Lehrers notwendig ist, und demjenigen anderer Berufe – inhaltlich gesehen geht es aus ihrer Sicht freilich jeweils um Anderes, doch formal wird kein grundsätzlicher Unterschied gemacht. Anders bei letzterer: Die strukturtheoretische Variante geht von einer grundlegenden Differenz zwischen „Beruf“ und „Profession“ aus. Ja, sie beginnt mit einer Bestimmung dessen, was Professionen als eine bestimmte Gruppe von Berufen von anderen Berufen unterscheidet. Und sie sieht diese Differenz gerade darin, dass sich das Wissen, welches zur Ausübung von Professionen erforderlich ist, grundsätzlich von demjenigen in anderen Berufen unterscheidet. Während also die kompetenztheoretische Variante der Professionalisierungstheorie keinen spezifischen Begriff von Profession voraussetzt, geht die strukturtheoretische Variante gerade von einer Bestimmung dieses Begriffs aus, einer soziologischen Bestimmung – und dies hat, so möchte ich behaupten, zur Folge, dass potentiell die Professionalisierungstheorie und die Didaktik als

das Berufswissen von Lehrern in ein Spannungsverhältnis zueinander geraten. Wird von der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie ausgegangen, besteht aber nicht nur potentiell ein Spannungsverhältnis zur Didaktik, wie sie theoretisch reflektiert wird, sondern auch zur Didaktik, wie sie in der Praxis anzutreffen ist. Im Folgenden soll dieses Verhältnis, welches bisher meines Wissens noch nicht systematisch ausgelotet worden ist, sowohl in Bezug auf didaktische Theorien als auch – exemplarisch – in Bezug auf die Empirie der Didaktik zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Es wird sich zeigen, dass, wenn so vorgegangen wird, also aus der Perspektive der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie die Didaktik in den Blick genommen wird, sowohl bezogen auf die Theorie als auch bezogen auf die Didaktik in der Praxis von Prozessen bzw. Tendenzen der Professionalisierung sowie der Deprofessionalisierung gesprochen werden kann. Und dies nicht zuletzt auch mit Bezug auf die gegenwärtige Reform des Bildungssystems, die Umstellung von einer Input- auf eine Outputorientierung und die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts bzw. der Bildungsstandards. Sie erscheinen so gesehen als mit dem Risiko einer Deprofessionalisierung behaftet.

II. Die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie

Die bisherigen Ausführungen könnten den Schluss nahelegen, dass wir es bei der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie mit einer normativen Theorie zu tun haben, bzw. ihr Begriff von „Profession“ ein normativer ist. Der Anspruch dieser Theorie ist jedoch ein anderer, nämlich der, wertfrei eine spezifische Gruppe von Berufen in modernen Gesellschaften – eben die Professionen – von anderen Berufen zu unterscheiden und in ihren Merkmalen zu bestimmen. Dazu wurden verschiedene Versuche unternommen, die sich grob in die „klassische“ und die „revidierte“ Fassung der Professionalisierungstheorie unterscheiden lassen: Während frühe Theoretiker wie Talcott Parsons und Thomas Marshall die Professionen nur durch äußerliche Merkmale bestimmten (Parsons 1958 und 1964, Marshall 1963) – es seien moderne Berufe, zu denen ein akademisches Studium notwendig sei, die ein besonderes gesellschaftliches Prestige genießen, deren Vertreter keine bzw. kaum Werbung machen und die nicht staatlicher Kontrolle unterliegen, vielmehr sich selbst organisieren und ein eigenes Berufsethos entwickeln –, unternahm v.a. Ulrich Oevermann mit seiner revidierten Fassung der Professionalisierungstheorie den Versuch, die Professionen von innen heraus zu verstehen und zwar durch die Bestimmung des Handlungsproblems, welches

ihnen zugrunde liegt. (Oevermann 1999 und 2002) Dieses bestehe darin, dass das Wissen, welches im Rahmen eines akademischen Studiums erworben wurde, in der beruflichen Praxis auf eine spezifische Weise zur Anwendung gebracht werde. Methodisiertes Wissen könne nämlich entweder standardisiert eingesetzt werden – Oevermann spricht dann von „ingeneurial“ – oder es werde jeweils fallspezifisch für die Lösung praktischer Probleme verwendet. Letzteres sei spezifisch für die Praxis der Professionen: In diesen Berufen werde auf der Basis wissenschaftlichen Wissens ein jeweils konkreter Fall bearbeitet bzw. eine je besondere Krise gelöst. Darin bestehe eben das Handlungsproblem der Professionen: in der Lösung jeweils spezifischer Krisen. Und dazu sei es notwendig, mit Hilfe des wissenschaftlichen Wissens die jeweils besondere Krise zunächst zu deuten, im zweiten Schritt für sie einen fallspezifischen Lösungsvorschlag zu entwickeln, der dann im dritten Schritt praktisch realisiert werden könne.

Auch wenn darüber gestritten werden kann, ob der Beruf des Lehrers als eine Profession anzusehen ist – oder (wegen der staatlichen Kontrolle) nicht vielmehr zu den Semi-Professionen gerechnet werden muss (vgl. Wernet 2003) –, so ist doch von elementarer Bedeutung und weitgehend Konsens, dass das Handlungsproblem in diesem Beruf damit zusammenhängt, dass es Lehrer mit je konkreten Fällen, d.h. mit einer Vielzahl von Individuen, von Schülern zu tun zu haben. Daraus resultiert aber, dass sie ihr an der Hochschule bzw. Universität erworbenes Wissen eben nicht „ingeneurial“ einsetzen können – Unterrichten bedeutet, dass, wie es Heinrich Roth einst formulierte, stets spezifische „Sachen“ in den Horizont je besonderer Schüler geraten sollen. (Roth 1976)

Die Bedingung dafür, dass der je individuelle Fall, dafür, dass speziell dessen Krise gelöst wird, ist laut Oevermann eine spezifische Beziehung zwischen dem Professionellen und seinem Klienten bzw. der Lehrperson und den Schülern, eine Beziehung, in der der „Klient“ als nur vorübergehend in seiner Autonomie eingeschränktes, jedoch potentiell autonomes Subjekt gedacht wird. Er geht freiwillig ein Bündnis mit dem Professionellen ein, das von Oevermann – in Anlehnung an das therapeutische Setting in der Psychoanalyse – als „Arbeitsbündnis“ bezeichnet wird.

Bekanntlich gehen Kinder und Jugendliche nur bedingt freiwillig in die Schule, sind die Eltern nicht selten gefordert, in der Übernahme der Verantwortung für ihr Kind dieses zum Besuch der Schule zu bewegen. Die Eltern sind deswegen für Oevermann wesentlicher Bestandteil des Arbeitsbündnisses. Wenn der Staat stellvertretend für sie wichtige Erziehungsaufgaben übernimmt, heißt das nicht, dass die Eltern jegliche Verantwortung für ihr Kind an die Schule bzw. an die Lehrer abgeben, sondern nur, dass sie diese mit ihr bzw. ihnen teilen.

Den auf der Basis eines Arbeitsbündnisses stattfindenden Unterricht kennzeichnet nun – im Unterschied zu anderen pädagogischen Praxen –, dass

letztlich drei Akteure bzw. Akteursgruppen an ihm beteiligt sind: nicht nur die Lehrperson und die Schüler, sondern als Drittes auch die „Sache“. Dies ist in der Weiterentwicklung der revidierten Fassung der Professionalisierungstheorie von Tilman Allert deutlich herausgestellt worden (Allert 2010): Die „Sache“, dasjenige, worum es in der pädagogischen Kommunikation des Unterrichts inhaltlich geht, ist selbst wie ein Akteur zu denken. Auch von ihr gehen Forderungen aus, auch sie verlangt etwas und zwar *so* zur Geltung gebracht zu werden, als habe sie tatsächlich das Potential eines Akteurs. Als Bestandteil des Kommunikationsprozesses verlangt sie – so formuliert es Allert ganz elementaristisch – expliziert zu werden. So gesehen besteht die Aufgabe des Unterrichts wesentlich darin, das Niveau, auf dem die Schüler über die Sache reden, anzuheben. D.h. ganz schlicht formuliert: Die Schüler sollen nach dem Unterricht dazu in der Lage sein, anders über die Sache zu reden, eben genauer, differenzierter und stimmiger als vorher. Das Ziel des Unterrichts ist insofern nie absolut zu definieren, sondern immer nur relational, d.h. ausgehend von dem spezifischen Artikulationsniveau, auf dem sich die Schüler jeweils befinden.¹

Diese auf den ersten Blick schlichten, jedoch elementaren und für die pädagogische Praxis sowie die Reflexion über diese äußerst folgenreichen soziologischen Bestimmungen finden z.T. ihre Entsprechung im Fachdiskurs der Pädagogik. So wird etwa das Problem von Theorie und Praxis bereits bei Johann Friedrich Herbart thematisiert (Herbart 1806)², das Konzept des Arbeitsbündnisses findet eine Entsprechung in der Theorie des pädagogischen Bezugs bei Hermann Nohl (vgl. Giesecke 1997) und auch die Vorstellung, dass die „Sache“ in der pädagogischen Kommunikation ihre je eigenen Forderungen stelle und sie zu explizieren sei, ist eine, die dem pädagogischen Denken von Herbart bis Klaus Prange nicht fremd ist.³ Doch was die didaktischen Theorien betrifft – und um diese soll es im Folgenden primär gehen, genauer gesagt, um einige jener Theorien, welche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. diskutiert wurden –, so finden sich in ihnen keineswegs immer Entsprechungen dazu. Und auch die Praxis wird diesen Bestimmungen keineswegs immer gerecht.

-
- 1 Die Forderungen, die von der Sache ausgehen, kommen in manchen neueren Arbeiten zur Unterrichtsforschung zu kurz.
 - 2 Seine „Allgemeine Erziehung“ kann als erste Fassung einer pädagogischen Theorie professionellen Handelns gelesen werden.
 - 3 Herbart verwendet hier den Begriff der „Artikulation“ (den Prange in seinen Schriften wieder aufgegriffen hat. (Vgl. Prange 2005))

III. Didaktische Theorie und die Nichtstandardisierbarkeit der pädagogischen Praxis

Zunächst stellt sich also die Frage, inwieweit die didaktischen Theorien der grundsätzlichen Nichtstandardisierbarkeit pädagogischen Handelns, wie sie in der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie behauptet wird, Rechnung tragen. In der didaktischen Literatur findet sich immer wieder eine grundlegende Unterscheidung, die im Hinblick auf diese Frage relevant ist: die Unterscheidung zwischen „Handwerk“ auf der einen Seite und „Kunst“ auf der anderen. (Vgl. z.B. Heimann 1977) In der Vergangenheit, so heißt es, sei das Handeln des Lehrers, sei Didaktik als ein Handwerk begriffen worden – was impliziert habe, dass der Schüler als ein Objekt gedacht und Unterrichten als etwas verstanden wurde, für das es klare Regeln und Handlungsanweisungen gibt. Erklärt wird, diese Vorstellung von Didaktik sei mit einer Ausbildung verbunden gewesen, bei der sich der „Geselle“ bestimmte Techniken von seinem „Meister“ abguckt habe, um diese zu imitieren. Didaktik sei hier als eine „Meisterlehre“ verstanden worden. Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, ihre Verlagerung von den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten sei dann jedoch auf der Basis eines anderen Verständnisses von Didaktik und Unterrichten vollzogen worden, eines Verständnisses von Didaktik nicht mehr als Handwerk, sondern als Kunst.⁴ „Kunst“ meint die Fähigkeit bzw. Kompetenz, nicht nur „ingeneurial“ didaktisches Wissen in der Praxis anzuwenden, sondern jeweils fallspezifisch handeln zu können, fallspezifisch sowohl im Hinblick auf eine bestimmte „Sache“ als auch bezogen auf je besondere Schüler.

Es wäre freilich ein Fehlschluss – darauf hat z.B. auch Klaus Prange hingewiesen (Prange 1983) –, zu meinen, die „Kunst“ des Unterrichts bestehe in einem freien Improvisieren: Es gibt ein Wissen über Fragen der Vermittlung, es gibt eine Vielzahl von „professionellen Schemata“ (Tenorth), einen Bestand an Theorien und Modellen der Didaktik sowie der Methodik – und Lehrer sollten dieses Wissen besitzen. Der Punkt ist jedoch, dass dieses Wissen nicht standardisiert angewendet werden kann. Auch wenn eine Lehrperson noch so gut vorbereitet ist, muss sie stets damit rechnen, dass sich ihre Schüler anders verhalten als erwartet. Das Bewusstsein von dieser nicht Standardisierbarkeit und die Notwendigkeit eines je fallspezifischen Vorgehens ist jedoch keineswegs in allen didaktischen Theorien und Modellen „aufgehoben“ – im Gegenteil: Einige didaktische Theorien blenden dieses Problem systematisch aus – und erzeugen so die Illusion einer Steuerbarkeit der pädagogischen Praxis.

4 Auch an Pädagogischen Hochschulen gibt es inzwischen das Streben nach einer Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. (Vgl. Messner/Forneck/Düggeli/ Künzli 2009.)

Als Beispiel sei kurz auf eine didaktische Theorie verwiesen, die aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts stammt und heute kaum noch aktuell zu sein scheint, die systemisch-kybernetische Didaktik. Sie wurde damals vor allem von Felix von Cube vertreten und war mit dem Anspruch verbunden, die Didaktik auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. (von Cube 1965) Diese Basis wurde in dem kritischen Rationalismus gesehen, welcher das Prinzip der Wertfreiheit jeglicher Wissenschaft konsequent vertritt – und daraus wurde im Hinblick auf die Pädagogik bzw. Didaktik die Konsequenz gezogen, dass Zielsetzungen nicht von der Wissenschaft formuliert werden könnten. Anders gesprochen, mit Bezug auf das Prinzip der Wertfreiheit wurde für eine klare Arbeitsteilung plädiert: Über die Ziele der Erziehung könne nur die Politik entscheiden, nur sie sei dazu legitimiert. Und die Pädagogik habe sich in den Dienst eben dieser von der Politik gesetzten Ziele zu stellen. Im Hinblick auf die Didaktik wurde daraus der Schluss gezogen, ihre Aufgabe sei es allein, zum einen ein Modell von Unterricht im Sinne eines Instruktionsprozesses zu entwerfen, zum anderen ein Archiv von Medien und Methoden aufzubauen. Ersteres wurde einer der damals avanciertesten Disziplinen entlehnt, der Kybernetik. Unterricht, so wurde erklärt, könne als ein „Regelsystem“ begriffen werden: Seine Ziele seien im Sinne von „Soll-Werten“ zu verstehen. Aufgabe des als ein „Regler“ vorgestellten Lehrers sei es, eine Strategie zu entwerfen, wie Schüler zu den vorgegebenen Soll-Werten geführt werden können. Dabei seien verschiedene „Stellglieder“ zu verwenden, mit denen auf die Schüler als „Regelobjekte“ einzuwirken sei. Wichtig sei schließlich die permanente Evaluation, d.h. die Prüfung, ob die Schüler auch tatsächlich den vorgegebenen Soll-Wert erreicht haben. Wenn eine Differenz zwischen dem „Ist-“ und dem „Soll-Wert“ festgestellt werde, könne dies eventuell durch externe Faktoren – welche unter den Begriff der „Störgrößen“ subsumiert wurden – bedingt sein. Der Lehrer müsse jedenfalls entscheiden, ob er schlicht den gleichen Prozess wiederholen oder ihn variieren wolle und zwar indem er auf das von der Wissenschaft der Didaktik zur Verfügung gestellte Archiv rekurriere, um dort nach anderen Mitteln, nach anderen Medien und Methoden zu suchen, mit deren Hilfe der Regelkreislauf erneut in Gang gesetzt werden kann. Oder er lasse die Sache schlicht auf sich beruhen.

Man könnte meinen, dass dieses szientifische Modell von Unterricht längst überholt und nicht zuletzt auch aufgrund seiner Simplizität allenfalls noch von historischem Interesse sei. Tatsächlich werden die aus der Kybernetik stammenden Begriffe in der Didaktik heute m.W. nicht mehr verwendet. Doch ist die Illusion, man könne Unterricht steuern, längst wieder aufgeblüht, ist sie mit der Didaktik der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichtens in die Debatten der Didaktik zurückgekehrt. Und wie bei der systemisch-kybernetischen Didaktik stützt sich diese Illusion auch heute in nicht unerheblichem Maße auf die Vorstellung, es gebe „Stell-

schrauben“, „Stellglieder“, an denen man drehen müsse und mit deren Hilfe die „Effizienz“ des Unterrichts gesteigert werden könne. Und ein wesentliches Instrument der Steuerung sei zudem die Evaluation.⁵

Vom Standpunkt der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie aus gesehen besteht bei der Didaktik der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichtens insofern die gleiche Gefahr, die auch schon bei der systemisch-kybernetischen Didaktik gegeben war, nämlich die Gefahr einer Deprofessionalisierung. Aus der Vorstellung von „Stellgliedern“ und derjenigen von Evaluation im Sinne eines Abgleichs mit vorgegebenen „Soll-Werten“ resultiert eine Tendenz zur Standardisierung – zur Standardisierung des Lehrerhandelns, das, damit es quantitativ evaluierbar wird, auf die Anwendung „professioneller Schemata“ aus dem Archiv der Didaktik reduziert wird, sowie zur Standardisierung der Ergebnisse, zu denen Schüler im Unterricht gelangen sollen, wenn der „Soll-Wert“ um seiner Messbarkeit willen konsequent vereinheitlicht wird.

IV. Didaktische Theorien und die Frage nach der Beteiligung der Akteure am Prozess des Unterrichts

In der revidierten Fassung der Professionalisierungstheorie wurde nicht nur das zentrale Handlungsproblem bestimmt, welches allen Professionen gemein ist, mithin auch dem Lehrerberuf zugrunde liegt, sondern es wurden auch Aussagen über die soziale Beziehung, auf deren Basis je fallspezifisch Krisenlösungen entwickelt werden, getroffen, also über das „Arbeitsbündnis“. Und es wurde behauptet, dass es letztlich drei Akteure sind, die an der pädagogischen Praxis des Unterrichts beteiligt sind: die Lehrperson, die Schüler und die „Sache“. Dies entspricht der einfachsten Modellierung von Didaktik, dem allseits bekannten didaktischen Dreieck. Auch dieses spricht – wie auch zahlreiche weitere Versuche, Unterricht begrifflich zu bestimmen⁶ – von drei Instanzen, impliziert jedoch keine Aussagen darüber, wie diese Instanzen bzw. Akteure am Unterricht beteiligt sind und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen.⁷ Aus der Sicht der Professionalisierungstheorie sind hier zwei Punkte relevant: Zum einen stellt sie heraus, dass die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern, dass das „Arbeitsbündnis“ durch den

5 Die Vorstellung ist anzutreffen, durch Evaluation könne das Bildungssystem (und nicht zuletzt auch die Lehrer) gesteuert werden. (Vgl. der Verf. 2008b)

6 Eine Auflistung kurzer Definitionen von Unterricht findet sich etwa in der Einleitung zu Gruschka 2005.

7 Über verschiedene Möglichkeiten, die drei Instanzen des didaktischen Dreiecks ins Verhältnis zueinander zu setzen, hat bereits Diederich nachgedacht. (Vgl. Diederich 1988.)

Widerspruch von Spezifität und Diffusität gekennzeichnet sei. Sowohl die Lehrperson als auch die Schüler seien nicht nur als Rollenträger, sondern auch als „ganze Personen“ am Unterricht beteiligt. (Der Verf. 2004/2005) Zum anderen ist aus ihrer Sicht Bedingung für einen professionellen Unterricht, dass nicht nur fallspezifisch agiert wird, der Unterricht sich also konsequent an den Schülern und ihrem Bildungsstand orientiert, sondern auch jenen Anforderungen, die sich von der „Sache“ her ergeben, Genüge getan wird.

Dem ersten Punkt scheint jene Unterscheidung zu entsprechen, nach der in der Vergangenheit häufig das Feld der didaktischen Theorien sortiert wurde, die Unterscheidung von „Lernen“ und „Bildung“ bzw. der „lerntheoretischen Didaktik“ auf der einen und der „bildungstheoretischen Didaktik“ auf der anderen Seite. (Z.B. Peterßen 1996) Zumindest lässt sich sagen, dass der Begriff der Bildung denjenigen der „ganzen Person“ voraussetzt: Bildung heißt, dass im Unterricht nicht einfach nur Wissen vermittelt und auf Seiten der Schüler „gespeichert“ wird, so dass es reproduziert werden kann, sondern dass mit der Aneignung von Wissen auch eine Veränderung der Person verbunden sein kann – in eine positive oder eine negative Richtung, in Richtung einer Bereicherung oder einer Depravierung der Person. Lernen hingegen kann im Sinne einer bloßen Anhäufung von Wissen gedacht werden, aber auch als ein komplexer Prozess, in dem es nicht nur um das „Speichern“ von Wissen, sondern auch um die Integration neuen Wissens in schon vorhandene Strukturen und die Verknüpfung mit anderen Inhalten geht, so dass „intelligentes Wissen“ entsteht.⁸ Dann scheinen die Grenzen zu dem Begriff der Bildung zu verschwimmen, ist die Differenz kaum noch zu bestimmen.⁹

Dem zweiten Punkt entspricht jene Systematisierung des Feldes der didaktischen Theorien, die Wolfgang Klafki in seinem Aufsatz über die „Kategoriale Bildung“ vorgenommen hat. (Klafki 1964) In diesem Aufsatz aus dem Jahre 1959 rekurriert Klafki auf jene Grundbegriffe, von denen auch oben ausgegangen wurde, auf den Begriff des Subjekts und den des Objekts bzw. den Schüler auf der einen Seite und die „Sache“ auf der anderen. Sodann behauptet er, dass die didaktischen Theorien jeweils einem der beiden Pole zugeordnet werden könnten: Da seien auf der einen Seite jene Theorien, die die „Sache“ in den Vordergrund stellen – Klafki bezeichnet sie als „materiale Bildungstheorien“. Diese Theorien fokussieren die Seite des Objekts und versuchen zu bestimmen, was alles Gegenstand des Unterrichts sein soll. Damals waren es etwa die Theorien des „Klassischen“: Gegenstand des Unterrichts solle sein, was als „klassisch“ angesehen und kanonisiert wurde. Heute können wir ebenfalls didaktische Theorien finden, die im Sinne Klafkis als „material“ bezeichnet werden können, eben weil sie die Seite des

8 Diese Formulierung stammt von Franz E. Weinert. (Vgl. Helmke 2003: 26)

9 Die Vorstellung von einem „vernetzten Wissen“ ist freilich nicht neu, findet sich etwa schon in der „Allgemeinen Pädagogik“ von Herbart.

Objekts, der „Sache“ fokussieren. So können z.B. die gegenwärtig teilweise noch geltenden Lehrpläne als Variante einer materialen Didaktik verstanden werden, d.h. einer solchen, die festlegt, was im Unterricht zum Gegenstand gemacht werden soll (differenziert nach Schulform, Fach und Jahrgangsstufe). Diese Variante ist, wie es in der gegenwärtigen Debatte zur Didaktik heißt, „inputorientiert“. Als Beispiel für eine „materiale“, doch nicht „input-“, sondern „outputorientierte“ Didaktik kann auf die „lernzielorientierte Didaktik“ verwiesen werden, welche auch als „curriculare Didaktik“ bezeichnet wird. Die lernzielorientierte Didaktik, wie sie etwa Ende der 60er Jahre von Christine Möller vertreten wurde (Möller 1969 und 2002), unterscheidet drei Phasen der Unterrichtsplanung: die Lernplanung, die Lernorganisation und die Lernkontrolle. Der Schwerpunkt liegt auf der ersten Phase, der Phase der Lernplanung, welche differenziert wird in die Sammlung, die Beschreibung, die Ordnung und die Auswahl von Lernzielen. Nur auf einen dieser Aspekte sei hier kurz genauer eingegangen: die Ordnung der Lernziele. Sie ist ohne Frage von großer Bedeutung, insofern sie zum einen der Komplexität von Wissen und Verstehen Rechnung tragen soll: Es liegt auf der Hand, dass bestimmte Dinge erst verstanden werden können, wenn andere zuvor bekannt sind bzw. bereits verstanden wurden. Es ist also wichtig, sich die Zusammenhänge innerhalb bestimmter Wissensbestände bewusst zu machen, um Unterricht entsprechend strukturieren zu können. Zum anderen ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass es unterschiedliche Dimensionen gibt, innerhalb derer Lernprozesse stattfinden können, dass Lernen also nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler sowie auf pragmatischer Ebene möglich ist.¹⁰

Den „materialen“ Bildungstheorien stellte Klafki damals die „formalen“ gegenüber, solche, die nicht das Objekt bzw. die Sache – ob als Input oder als Output – in den Vordergrund stellen, sondern das Subjekt, also den Schüler. Diesen Theorien zufolge ist die „Sache“ zweitrangig bzw. letztlich unerheblich. Entscheidend ist, dass das Subjekt sich entwickelt, dass sich bestimmte „Kräfte“ in ihm entwickeln, es innere Strukturen aufbaut, es Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt sowie verschiedene Methoden erlernt. In den heutigen Debatten finden wir, so scheint es, zwei Varianten von Didaktiken, die im Sinne von Klafki als „formal“ bezeichnet werden können bzw. das Subjekt, den Schüler ins Zentrum rücken. Da sind zum einen die verschiedenen Spielarten einer konstruktivistischen Didaktik, deren bekanntester Vertreter Kersten Reich ist. (Reich 1997) Sein Konstruktivismus beruht letztlich auf epistemologischen Prämissen, genauer gesagt, auf der Kritik an einem naiven Realismus, dem entgegenggehalten wird, dass wir die Welt „an sich“ nicht erkennen können, sondern sie immer „für uns“ konstruieren. Während der

10 In der lernzielorientierten Didaktik ist ebenfalls alles daraufhin angelegt, dass der Output messbar ist. Deswegen gilt es ihr zufolge, Lernziele zu operationalisieren – d.h. so zu beschreiben, dass messbar wird, ob bzw. wie sie erreicht wurden oder nicht.

radikale Konstruktivismus behauptet, jeder würde sich eine eigene Welt konstruieren (Maturana/Varela 1990), kennzeichnet die gemäßigte bzw. soziale Spielart des Konstruktivismus die Annahme, dass wir gemeinsam uns Welten konstruieren, dass also die Sprache uns verbindet und wir uns kommunikativ eine soziale Wirklichkeit konstruieren bzw. eine solche „aushandeln“. (Vgl. Berger/Luckmann 1986)

Der Konstruktivismus ist ohne Frage wichtig, insofern er darauf aufmerksam macht, dass es „die Wirklichkeit“ bzw. die „Sache“ gar nicht gibt. Dies hat auch Andreas Gruschka hervorgehoben – mit der Konsequenz, dass er das didaktische Dreieck in eine didaktische Pyramide transformierte (Gruschka 2002): Mit dem didaktischen Dreieck sei unterstellt worden, dass es nur *einen* Gegenstand im Unterricht gebe. Faktisch aber sei der Gegenstand auf mehrfache Weise im Unterricht präsent: sowohl als Unterrichtsgegenstand (der sich in der Regel unterscheidet von dem Objekt in der Welt, dieses in didaktisch präparierter Gestalt repräsentieren soll), als auch als subjektive Konstruktion auf Seiten der Lehrperson sowie – je verschieden – in der Vorstellungswelt der am Unterricht teilnehmenden Schüler. Reich ist der Meinung – und dies ist ausgehend von den konstruktivistischen Prämissen auch plausibel –, dass keine der zahlreichen kognitiven Repräsentanten des Gegenstandes im Unterricht besser oder schlechter ist, alle seien vielmehr als gleichwertig zu betrachten. Das wird auch politisch von ihm nobilitiert: Der Konstruktivismus sei besonders demokratisch, delegitimiere jede Form von Hierarchie. Die Annahme, der Lehrer wisse mehr und könne deswegen die Schüler belehren (und deren Leistungen schließlich auch benoten), legitimiere ein „Besserwissertum“ – ein seiner Meinung nach antiquierter Zopf, den es abzuschneiden gelte. Die konstruktivistische Didaktik tritt deswegen dafür ein, dass Lehrer und Schüler sich auf einer Ebene begegnen, gewissermaßen auf Augenhöhe. Das ist allerdings in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zum einen kann dies zur Legitimation eines *anything goes* herangezogen werden – wenn es nur noch subjektive Konstruktionen gibt, ist jede Verbindlichkeit dahin, „lebt es sich“ – sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler – „völlig unbeschwert“. Zum anderen hat der Konstruktivismus zur Konsequenz, dass etwas tendenziell verloren geht, das wir bisher als für den Unterricht und dessen Gelingen als konstitutiv angesehen haben: die Forderungen, die von der „Sache“ ausgehen. Soll an diesen festgehalten werden, ist es nun aber notwendig darzulegen, inwiefern mit der Behauptung, von der „Sache“ gingen Forderungen aus, ja, womöglich sogar Verpflichtungen, kein naiver Realismus verbunden ist. Was ist mit der „Sache“ überhaupt gemeint?

Die andere didaktische Theorie, die als „formal“ bezeichnet werden könnte, weil sie ebenfalls die Seite des Subjekts fokussiert, ist die Didaktik der Bildungsstandards. (Klieme 2007) Diese verbindet mit der oben erwähnten curricularen Didaktik, dass auch sie „outputorientiert“ ist und dieser Output messbar sein soll, nur dass sie diesen eben nicht bezogen auf die Seite des

Objekts bestimmt, sondern bezogen auf die des Subjekts und dass sie den Output nicht in terms von Lernzielen, sondern von Kompetenzen definiert. Und diese Kompetenzen sollen – das wird z.T. wie ein Dogma vertreten – unabhängig von jedem Inhalt, unabhängig von jeder „Materialität“ gedacht werden.

Begründet wird diese „formale“ Didaktik häufig damit, dass der Lehrplan überfrachtet sei, dass Lehrer, wenn sie eine Klasse neu übernehmen, nicht darauf setzen können, dass Schüler dieses und jenes können (z.B. Ziemer 2006) und dass es in Zeiten beschleunigten Wandels unsinnig sei, dass Schüler sich mit Inhalten auseinandersetzen, die morgen schon bedeutungslos sein können. Stattdessen sollten sie lieber bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, eben bestimmte Kompetenzen erwerben. Sowohl gegen diese Begründung als auch gegen den Kompetenzbegriff lässt sich letztlich kaum etwas einwenden – außer dass dieser Begriff längst inflationär verwendet wird und kaum noch jemand zu sagen vermag, was er konkret beinhaltet. Jene Bedeutung, die er einst in der Linguistik besaß, wo bezogen auf Sprache unterschieden wurde zwischen generativen Strukturen, den Strukturen einer universellen Grammatik (Chomsky 1972, 1977 und 1988), und der Performanz der gesprochenen Sprache, ist längst verschwunden – der Begriff der Kompetenz ist zu einem beliebig verwendbaren geworden. Eine Verbindlichkeit kann er nur dann zurückgewinnen, wenn das Tabu in Bezug auf die Inhalte, auf die „Sachen“ aufgehoben wird.

V. Professionalisierungstheorie und bildungstheoretische Didaktik

Aus der Sicht der Professionalisierungstheorie ist also sowohl eine rein „materiale“ als auch eine rein „formale Bildungstheorie“ zu vermeiden, sollten vielmehr beide Seiten zum Zuge kommen, die Seite des Subjekts und die des Objekts, und Unterricht auf eine – wie Klafki es formuliert – „wechselseitige Erschließung“ von Schüler und Gegenstand zielen, also darauf, dass sich die Schüler für die Sache öffnen und diese sich ihnen erschließt. Dass Schüler in diesem Prozess Kompetenzen erwerben, liegt auf der Hand. Doch können bzw. sollten diese aus der Sicht der Professionalisierungstheorie nicht unabhängig von der jeweiligen Sache, die behandelt wird, gedacht werden. Was ansteht, ist, darüber nachzudenken, ob nicht – in der durchaus sinnvollen Intention, die Lehrpläne auszudünnen – die Erarbeitung bestimmter Kategorien im Unterricht von zentraler Bedeutung sein sollte. (Gruschka 2010)

Wie sollte nun eine Didaktik, die den Bedingungen der Professionalisierungstheorie genügt, konkret aussehen? Auch an dieser Stelle ist eine Erinne-

rung an Wolfgang Klafki sinnvoll, genauer gesagt an seinen Aufsatz auf dem Jahr 1958 über „Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“. (Klafki 1964) Die in diesem niedergelegte Argumentation entspricht den Bedingungen der Professionalisierungstheorie, insofern zum einen Klafki hier davon ausgeht, dass die Schüler als „ganze Personen“ am Unterricht beteiligt sind, zum anderen die didaktische Analyse gerade ein Verfahren darstellt, mit dessen Hilfe ein Fallbezug hergestellt werden kann. Sie soll dazu dienen, darüber zu reflektieren, wie eine bestimmte „Sache“, die durch einen inputorientierten Lehrplan vorgegeben ist, je konkreten Schülern vermittelt werden kann.¹¹

Die „didaktische Analyse“, also das Verfahren, mit dem ein Bogen von einer konkreten „Sache“ zu je besonderen Schülern geschlagen werden kann, besteht bekanntlich darin, dass fünf Fragen gestellt und beantwortet werden, mit deren Hilfe eine Lehrperson sich klar machen kann, wie Inhalte, die der Lehrplan auflistet und die aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden können, zu pädagogisch bedeutsamen werden. Die Inhalte besitzen, so Klafki, potentiell einen „Bildungsgehalt“, der aber erst deutlich wird, wenn sie in Bezug auf konkrete Schüler gedacht werden und zwar unter der Frage,

– was jeweils an ihnen exemplarisch ist,¹²

– worin der Gegenwartsbezug des Inhalts für die Schüler besteht,¹³

– welchen Stellenwert die „Sache“, der Gegenstand für die Schüler hat bzw. haben sollte.¹⁴

Diese Fragen sind jeweils zu beantworten in Bezug auf konkrete Schüler, eben diejenigen, die eine Lehrperson vor sich hat, die sie kennt. Bezogen auf diese hat die Lehrperson die „Sache“ – wie es die Professionalisierungstheorie formuliert – „stellvertretend zu deuten“. Dafür bedarf es eines „Vorsprungs“ an Wissen, an hermeneutischer Kompetenz und Erfahrung.¹⁵

11 Das Verfahren der didaktischen Analyse ist also dasjenige, welches genau auf das Problem antwortet, welches die Professionalisierungstheorie ins Zentrum stellt, das Problem des Fallbezugs. Diesen zu denken ist m.E. die zentrale Herausforderung, vor der jede Lehramtsstudentin, jeder Lehramtsstudent steht, ihn zu praktizieren das zentrale Handlungsproblem eines jeden Lehrers.

12 Diese Frage ist mit dem Problem der Auswahl sowie der Tatsache der Strukturierung der Wissensbestände verbunden: In vielen Fällen ist es sinnvoll, ein Phänomen exemplarisch zu behandeln, so dass die Schüler einen Schlüssel zum Verständnis zahlreicher verwandter Phänomene erhalten.

13 Diese Frage trägt der Tatsache Rechnung, dass die Schüler nicht als unbeschriebenes Blatt in den Unterricht kommen, sondern vieles schon wissen. Anders gesprochen: Sie haben häufig schon eine Vorstellung von dem Gegenstand – und daran sollte der Unterricht anknüpfen.

14 Die Differenz zwischen dem Stellenwert, den die „Sache“ für die Schüler hat, und dem, den sie haben sollte, ist es, den der Unterricht überbrücken sollte. Kommunikationstheoretisch formuliert: Die Art, wie Schüler über einen bestimmten Gegenstand reden, sollte eine andere werden, das Explikationsniveau sollte bis zu einem bestimmten Punkt erhöht werden.

15 Die polemische Rede vom „Besserwusstsein“ ignoriert die notwendige Asymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis – die freilich verbunden sein sollte mit einer Symmetrie, die sich

– Die vierte Frage, die sich im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung nach Klafki ein jeder Lehrer stellen sollte, ist die nach der Struktur des Inhalts.¹⁶

– Und die fünfte ist diejenige danach, wie für die Schüler ein Zugang zu der „Sache“ geschaffen werden kann. Es ist eine Frage, die bereits ins Methodische übergeht, zu dem Klafki sich kaum geäußert hat, weil er der Überzeugung war, dass sich die Antworten auf methodische Fragen gewissermaßen wie von selbst aus der didaktischen Analyse ergeben.

VI. Die Didaktik in der Empirie

Aus der Perspektive der Professionalisierungstheorie gesehen ist, wie gesagt, mit der Didaktik der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichts die Gefahr einer Deprofessionalisierung verbunden, da die Seite des Objekts, der „Sache“ vernachlässigt und ausschließlich die des Subjekts, der Schüler fokussiert wird. Eine solche Gefahr lässt sich nur vermeiden, wenn beide Seiten in gleicher Weise – die Schüler und die „Sache“ – berücksichtigt werden, wie dies in der Didaktik von Wolfgang Klafki gefordert wird. Sie, so wurde erklärt, kann als eine Didaktik interpretiert werden, die zum Fallbezug anleitet und die die Beteiligung der Schüler als „ganze Personen“ voraussetzt. Mit dieser Behauptung soll jedoch nicht einer einfachen Rückkehr zur bildungstheoretischen Didaktik das Wort geredet werden, denn dieser mangelt es letztlich an einer wissenschaftlichen, genauer gesagt, an einer empirischen Fundierung.¹⁷ Inzwischen liegt jedoch eine breit gefächerte empirische Forschung vor, die Unterricht dergestalt untersucht, dass den Bedingungen der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie entsprochen wird (der Verf. 2010c), und die als empirische Wendung bildungstheoretischen Denkens begriffen werden kann (der Verf. 2008c): Aus dem Forschungsprojekt „Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens“ (PAERDU), in dessen Rahmen Unterricht mit den Mitteln qualitativer Forschung und Bezug nehmend auf die „einheimischen Begriffe“ der Pädagogik

wiederum dadurch ergibt, dass die „Sache“ auch die Lehrperson fordert und für beide, sowohl für den Lehrer als auch die Schüler, die „Logik des besseren Arguments“ gilt.

- 16 Wie ist dieser intern beschaffen, welches Wissen liegt in der Wissenschaft über diesen vor, wie ist dieses Wissen strukturiert, so dass es geordnet vermittelt werden kann?
- 17 Das gilt m.E. aber letztlich auch für die Didaktik der Bildungsstandards: Auch sie beruht nicht auf empirischen Analysen des Unterrichts, d.h. jener Probleme, die sich in diesem finden, sondern primär auf theoretischen Überlegungen. Und es liegen m.W. bisher auch kaum empirische Studien zu der Frage vor, welche Folgen ihre Implementierung in der Praxis zeitigen.

untersucht wurde, sind mittlerweile eine Vielzahl von Veröffentlichungen hervorgegangen (v. a. Gruschka, 2008 und 2009), die allesamt auf einen nicht unerheblichen Professionalisierungsbedarf der pädagogischen Praxis, nicht zuletzt in Bezug auf die Dimension der Didaktik verweisen. Im Folgenden sei kurz ein Beispiel für diesen Forschungsansatz angeführt, ein Beispiel für Didaktik in der Empirie, welches den Professionalisierungsbedarf deutlich macht. Es handelt sich um die Analyse einer Passage aus einem Unterrichtstranskript, welches zu einer Stunde im Fach Deutsch angefertigt wurde.¹⁸ Der Unterricht fand statt an einer Integrierten Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 6. Der Fokus der Interpretation liegt auf den einleitenden Bemerkungen der Lehrperson. Diese werden unter der Frage analysiert, welche didaktischen Probleme in ihnen enthalten sind. Die erste Sequenz aus dieser Passage lautet:

Lw: ... erst noch mal zusammentragen,

Im Grunde kann diese Sequenz weiter zerlegt werden: An dem „erst“ wird deutlich, dass es eine Reihenfolge gibt und die Rede der Lehrerin (sowie die Praxis) durch diese strukturiert wird. (Es gibt einen ersten Schritt, auf den ein zweiter folgt etc.) Das „nochmal“ macht deutlich, dass etwas bereits stattgefunden hat, was jetzt wiederholt werden soll. Das „Zusammentragen“ ist, so lässt es sich abkürzend sagen, bildlich gemeint: Es unterstellt, dass etwas verstreut ist, verteilt, und dass dieses nun an einem Ort versammelt werden soll – wobei es sich aber nicht um reale Gegenstände, sondern um Gedankliches handelt. Die Frage ist, was durch das Zusammentragen schließlich entsteht: eine lose Sammlung unzusammenhängender Aspekte oder ein geschlossenes Ganzes.

Auffällig ist nicht zuletzt, dass ein Subjekt fehlt und zudem über die Modalität des Zusammentragens nichts ausgesagt wird. Wer wird hier angesprochen und was soll geschehen? Deswegen könnte dieser Sprechakt der Lehrerin in unterschiedlicher Weise komplettiert werden: „Ich möchte erst noch mal zusammentragen“ oder auch „Ihr sollt erst noch mal zusammentragen.“ (Dann liegt mit der ursprünglichen Formulierung ein pädagogischer Indikativ vor.)

was wir herausgefunden hatten,

Was „noch einmal zusammengetragen“ werden soll, sind Ergebnisse, an deren Zustandekommen alle Anwesenden, sowohl die Schüler als auch die Lehrerin, beteiligt waren („wir“) – so wird hier zumindest unterstellt. Und es wird deutlich, dass von der Lehrerin implizit behauptet wird, dass in dem

18 Siehe: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2325>.

vergangenen Unterricht eine bestimmte Didaktik zur Anwendung kam: die eines forschenden bzw. entdeckenden Lernens.¹⁹

was wichtig ist für die Gegenstandsbeschreibung,

Das ist nun die entscheidende Aussage: Es geht um „Gegenstandsbeschreibung“. Was ist das überhaupt? Warum wird so etwas im Deutschunterricht gemacht? Und wie geht das? Dazu einige knappe Bemerkungen: Zunächst kann auf den ersten Teil des Kompositums eingegangen werden. Ein Gegenstand ist etwas anderes als etwa eine Person oder ein Vorgang.²⁰ Unter einem Gegenstand können wir hier schlicht ein Objekt in der Welt verstehen, einen Tisch, eine Flasche o.ä. Ein solcher kann freilich auf sehr unterschiedliche Weise beschrieben werden, je nachdem von wem und in welchem pragmatischen Zusammenhang: Ein Tischler beschreibt einen Stuhl anders als jemand, der ihn im Möbelhaus verkaufen möchte, und dieser wiederum anders als derjenige, der es sich schlicht auf ihm bequem machen will. Diese Überlegung führt uns zu der eigentlich nicht komplizierten, aber dennoch nicht selbstverständlichen These, dass es „die Gegenstandsbeschreibung“ letztlich gar nicht gibt, sondern nur verschiedene Gegenstandsbeschreibungen – jeweils in Abhängigkeit von unterschiedlichen pragmatischen Kontexten.

Warum sollen Schüler der Jahrgangsstufe 6 sich mit dem Thema „Gegenstandsbeschreibung“ befassen? Zwei Gründe dafür liegen auf der Hand: Zum einen kann im Rahmen einer Gegenstandsbeschreibung zum genauen Hinsehen angehalten, ja, erzogen werden. Zum anderen kann an dem Umgang mit Sprache gearbeitet werden: Der Wortschatz der Schüler kann erweitert werden, z.B. indem damit begonnen wird, Adjektive zur Beschreibung eines bestimmten Gegenstandes zu sammeln. Und es kann über Formulierungen gesprochen werden, die bei einer solchen Beschreibung verwendet werden können.

Das Problem ist allerdings, dass sich Schüler fragen könnten, warum sie so etwas überhaupt machen sollen: Eine Beschreibung ist, wie gesagt, nur in bestimmten pragmatischen Kontexten sinnvoll und notwendig, ohne diese stellt sich sofort neben der Frage nach dem „Wie“ auch diejenige nach dem „Warum“: „Warum soll etwas beschrieben werden, das doch einfach da ist und auf das ich zeigen kann, so dass jeder weiß, wovon ich rede?“

Dasjenige, was die „Sache“ in der ausgewählten Passage aus einem Deutschunterricht ist, ist also – und dadurch wird das Beispiel etwas komplizierter als zunächst womöglich erwartet – nicht „einfach“ ein Gegenstand, der zu erschließen ist, sondern eine Methode. Und diese Methode – dies kommt noch hinzu – lässt sich zwar durchaus didaktisch begründen, dient aber nur bedingt der Erschließung eines Gegenstandes, genauer gesagt, nur

19 Ob dies tatsächlich so war, lässt sich freilich nicht sagen.

20 Tatsächlich ist laut Lehrplan vorgesehen, dass auch diese beiden Phänomene beschrieben werden.

insofern, als die Beschreibung als ein spezifischer Modus der Erschließung bzw. als Voraussetzung für eine weitergehende Erschließung angesehen werden kann. Die Frage stellt sich nun, ob die Methode so vermittelt wurde bzw. wird, dass die Schüler sie verstehen und dann sinnvoll anwenden können, oder nicht. Wesentliche Bedingung dafür ist, dass sie – gedanklich – an bestimmte Kontexte gebunden wird – sonst wird „die Gegenstandsbeschreibung“ zu einer künstlichen Operation, ja, zu einem didaktischen Artefakt.

also angenommen Verlustanzeige.

Damit ist ein pragmatischer Kontext hergestellt. Eine Verlustanzeige wird bei der Polizei aufgegeben. Das Wort evoziert die – eventuell nicht mehr zeitgemäße – Vorstellung eines etwas ungeduldigen Beamten, der die Antworten, die ihm auf seine Fragen gegeben werden, in seine Maschine tippt. Die pragmatischen Bedingungen einer solchen Beschreibung lassen sich relativ leicht nennen: Sollte etwa ein Portemonnaie verloren gegangen sein, so macht es gegebenenfalls wenig Sinn, mit dessen Farbe zu beginnen, dann seine Form zu beschreiben, auf seine Größe einzugehen etc. Relevant ist dann womöglich eher der Inhalt oder sind besondere Merkmale. Die Beschreibung sollte jedenfalls nicht möglichst ausführlich und genau, sondern eher kurz und prägnant ausfallen.

Die zuletzt zitierte Sequenz führt also zu der These, dass die Lehrerin keineswegs einfach mit einem didaktischen Artefakt operiert, sondern ein sinnvolles Substitut an dessen Stelle setzt.

Auf was muss ich achten? Sm2.

Zuvor ging es der Lehrerin um die Frage, was an einer Gegenstandsbeschreibung „wichtig“ ist, nun will sie wissen, worauf bei einer solchen zu achten ist. Worauf die Frage zielt, ist klar: Es geht um eine Methode, um bestimmte methodische Vorgaben, die zu beachten sind. Die Frage stellt sich aber, worauf die Schüler Bezug nehmen sollen: Ist es so, dass die Frage der Lehrerin auf die Methode zielt, wie eine Verlustanzeige aufzugeben ist, oder will sie wissen, wie bei „der Gegenstandsbeschreibung“ vorzugehen ist?

Sm2: Auf die Farbe?

Konnte anhand der Äußerung der Lehrerin der Frage nachgegangen werden, welche Vorstellung von „Gegenstandsbeschreibung“ sie hat, eine abstrakte oder eine pragmatische, bzw. welches didaktische Konzept sie verfolgt, so zeigt sich nun an den Äußerungen der Schüler, von welcher Variante diese ausgehen. Und da es sich, wie die Lehrerin oben sagte, um eine Wiederholung handelt, kann davon ausgegangen werden, dass in den Antworten der Schüler jene Didaktik, welche in dem vorangegangenen Unterricht tatsächlich verwendet wurde, zur Sprache kommt.

Der Äußerung des Schülers lässt sich entnehmen, dass wohl ein Schritt, womöglich der erste im Rahmen einer Gegenstandsbeschreibung in der Nennung der Farbe bestehen soll. Daraus lässt sich allerdings noch nicht mit Sicherheit schließen, von welcher Variante der Gegenstandsbeschreibung der Schüler hier ausgeht.

Die folgenden Sequenzen sind zwar für andere Fragestellungen relevant – z.B. für diejenige, wie die Lehrerin das Gespräch mit den Schülern führt, wie sie auf deren Antworten reagiert etc. – angesichts der gegebenen Fragestellung kann die Analyse jedoch abgekürzt werden, kann zusammengefasst werden, was im Gespräch geschieht: Die Schüler nennen weitere Aspekte, die gemäß der Methode der Gegenstandsbeschreibung berücksichtigt werden sollen. Angeführt werden: „das Aussehen“, „die Art, ob’s fest ist oder weich“ (was die Lehrerin mit „Beschaffenheit“ korrigiert), die „Form“, der „Inhalt“, die „Größe“, das „Material“. Eine Schülerin sagt sodann: „von welcher Marke es ist“, ein anderer: „zu welcher Zeit“. „Die Größe“ wird schließlich erwähnt. Auf all das reagiert die Lehrerin weitgehend mit Zustimmung. Allenfalls korrigiert sie die Äußerungen der Schüler ein wenig, so wie die zuletzt gemachte, die Erwähnung der Größe:

Lw: Ja, die Maße.

Dann wechselt sie die Ebene:

Sollte man in einer bestimmten Reihenfolge vorgehen? Sm1.

Und der angesprochene Schüler antwortet:

Sm1: Wenn’s geht, erst so das Wichtigste.

Lw: Okay. Sm6.

Sm6: ??? Ja, erst so beschreiben???

Lw: Prinzipiell mal beschreiben, ne? (kurze Pause) Und dann vom Großen zum Kleinen. ...

Die Analyse kann hier abgebrochen werden, das Transkript muss nicht weiter zur Kenntnis genommen werden. Die Frage, welche sich oben herauskristallisiert hat, die Frage, welche der beiden Varianten von Gegenstandsbeschreibung, die in den einleitenden Bemerkungen der Lehrerin zur Sprache kamen, im Unterricht verwendet wird, lässt sich jetzt beantworten. Denn die Methode, nach der hier offensichtlich ein Gegenstand beschrieben werden soll, besteht zum einen darin, dass Merkmale entsprechend einer Liste verschiedener Kategorien genannt werden, zum anderen in bestimmten Prinzipien („Erst das Wichtigste“ und „Vom Großen zum Kleinen“). Beides, sowohl die Liste von Kategorien als auch die Prinzipien, lässt keinen klaren Bezug zu einer bestimmten pragmatischen Situation erkennen. D.h. die Lehrerin, obwohl sie ein Bewusstsein davon hat, dass es bei einer Gegenstandsbeschreibung einer pragmatischen Kontextuierung bedarf, vermittelt den Schüler eine allgemeine

Methode, die „der Gegenstandsbeschreibung“ an sich dienen soll. An den unsicheren Äußerungen der Schüler lässt sich wiederum erkennen, dass sie gewisse Schwierigkeiten mit dieser Methode haben. Doch kommt es – zumindest in der vorliegenden Passage – nicht zu Protest.

VII. Fazit

Das analysierte Beispiel war insofern ein besonderes, als es nicht um einen „einfachen“ Gegenstand ging – z.B. einen literarischen Text –, sondern die „Sache“ eine Methode war, die Methode der Gegenstandsbeschreibung. Für eine Methode gilt aber letztlich das Gleiche wie für alle anderen „Sachen“ im Unterricht: Sie muss sinnvoll sein und von den Schülern verstanden werden können, sonst wird sie zu einem Verfahren, das diese bestenfalls blind befolgen. In dem vorliegenden Fall war notwendige Bedingung dafür, dass diese Methode überhaupt als sinnvoll erachtet werden kann, dass ein konkreter pragmatischer Kontext gedanklich konstruiert wird. Da dies nicht geschah, entstand ein Schema, ein „professionelles Schema“, das insofern als ein „didaktisches Artefakt“ bezeichnet werden kann, als es für das Leben außerhalb des Unterrichts letztlich nutzlos ist, nur innerhalb seiner verwendet werden kann. Wie lässt sich erklären, dass in diesem Unterricht ein solches Schema entwickelt wurde? Hat die Lehrperson hier etwas reproduziert, das sie in ihrer Ausbildung gelernt bzw. das sie der didaktischen Literatur entnommen hat? Dagegen spricht, dass in der Fachdidaktik durchaus pragmatisch argumentiert, also zu einer Einbettung von Beschreibungen in gedanklich konstruierte pragmatische Kontexte geraten wird. (Feilke 2003) Warum aber geht die Lehrperson dann so vor, wie es in dem Transkript dokumentiert ist? Die Vermutung liegt nahe, dass die Forderungen, die von der „Sache“ ausgingen, zugunsten der Schüler und ihrer methodischen Kompetenzen vernachlässigt wurden. Im Vordergrund standen die Schüler – und die Ansprüche der Schule, die nicht nur auf die Bildung der Schüler bezogen sind, sondern auch die Überprüfung der Leistungen der Schüler verlangen. Im Unterschied zu verschiedenen Varianten von Gegenstandsbeschreibungen in unterschiedlichen pragmatischen Kontexten ist die *eine* Methode der Gegenstandsbeschreibung gut zu lernen, zu memorieren und abzufragen.

Die Probleme, wie sie anhand der ausgewählten Textpassage exemplarisch herausgearbeitet wurden, sind kein singuläres Phänomen: Die Analyse von über 150 Unterrichtstranskripten im Rahmen des Forschungsprojektes PAERDU hat gezeigt, dass bezogen auf die Dimension der Didaktik in mehr oder weniger allen Fällen ein Professionalisierungsbedarf besteht. Ja, bei der Analyse der Transkripte traten diese Probleme mit einer solchen Regelmä-

Bigkeit auf, dass die These formuliert wurde, es handle sich um ein zentrales Strukturmerkmal des gegenwärtigen Unterrichts, dass die Didaktik, welche der wechselseitigen Erschließung von Schüler und Gegenstand dienen soll, eine solche letztlich systematisch verhindere. (Gruschka 2010)

Worin könnte eine angemessene Reaktion auf diesen zentralen Befund empirischer Forschung bestehen? Die Befürchtung ist, dass die Didaktik der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichts jedenfalls *nicht* die angemessene Reaktion auf dieses Problem ist, dass sie nicht zur Lösung, sondern vielmehr zur Verschärfung dieses zentralen Problems des gegenwärtigen Unterrichts beitragen könnte – eben weil mit ihr verbunden ist, dass die Seite der „Sache“ systematisch vernachlässigt wird. In terms der Professionalisierungstheorie gesprochen: Der doppelten Erfordernis, sowohl sich an den Schülern zu orientieren, ihre Beteiligung als „ganze Personen“ am Unterricht hypothetisch in Rechnung zu stellen, als auch die Forderungen, die von der „Sache“ ausgehen, angemessen zu berücksichtigen, wird nicht adäquat entsprochen, da diese Didaktik durch eine Tendenz zur Vereinseitigung geprägt ist – das Pendel schlägt primär in *eine* Richtung aus. Eine Lösung kann nur in einer Didaktik bestehen, die den Bedingungen der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie entspricht, einer Didaktik, die in der Tradition bildungstheoretischen Denkens steht, jedoch empirisch fundiert ist.

Ein solches didaktisches Denken wäre im Rahmen der Lehrerbildung nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern auch praktisch einzuüben und zwar im Rahmen von kasuistisch verfahrenen Seminaren.²¹ Da der Professionalisierungsprozess von Lehrern jedoch nicht mit dem Eintritt in das Berufsleben endet, sondern vielmehr nach diesem auf einer erweiterten Stufe fortgesetzt wird, und weil – wie das analysierte Beispiel vermuten lässt – immer wieder mit Deprofessionalisierungsprozessen zu rechnen ist, wäre auch eine die Berufsbiographie von Lehrern begleitende und unterstützende Reflexion – im Rahmen etwa von Supervisionsgruppen – unbedingt sinnvoll und ratsam.

21 Pädagogische Kasuistik im Rahmen der Lehrerbildung ist sinnvoll, da sie einführt und einübt in das pädagogische Denken – und zwar stets mit Bezug auf konkrete empirische Fälle. So können Studentinnen und Studenten lernen, was sie, wenn sie ihren Beruf ausüben, ständig tun müssen: sich Gedanken zu machen um Fragen der Erziehung, der Didaktik und der Bildung, jeweils fallbezogen.

9. Unterricht zwischen Krise und Routine.

Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität

I.

Die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie, wie sie vor allem von Ulrich Oevermann formuliert wurde, ist unlängst scharf kritisiert worden. (Baumert/Kunter 2006 und Tenorth 2006) Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dieser Kritik auseinander und zwar dergestalt, dass ihr – im Unterschied zu der Replik auf theoretischer Ebene, wie sie von Werner Helsper vorgetragen wurde (Helsper 2007) – mit Bezug auf ein empirisches Beispiel entgegnet wird bzw. ausgehend von der Analyse einer Episode aus dem alltäglichen Unterricht. Begonnen werden soll damit, dass zunächst die Professionalisierungstheorie von Oevermann in groben Zügen in Erinnerung gerufen wird. Dann wird kurz auf die Kritik, wie sie vor allem von Heinz-Elmar Tenorth vorgetragen wurde, eingegangen. Bevor dann Bezug auf das ausgewählte empirische Beispiel genommen wird, soll der Rahmen, in dem die Interpretation dieses Beispiels entstanden ist, skizziert werden: das Forschungsprojekt PAERDU. Durch dieses kommt eine dritte theoretische Perspektive ins Spiel, diejenige einer Theorie des Unterrichtens. Im Anschluss an die Interpretation des „Falles“ wird ein Fazit gezogen. Es wird sich zeigen, dass die Alternative, in welche die Kritik von Tenorth mündet, eine kompetenztheoretisch gewendete Professionalisierungstheorie, die den Begriff des „professionellen Schemas“ in den Mittelpunkt stellt, tendenziell nur die praktisch eingespielten Routinen des Unterrichts zu paraphrasieren und zur praktischen Verwendung vorzuschlagen vermag. Demgegenüber wird sich die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie nicht nur für die Erklärung von Routinen, sondern auch für diejenige von Krisen im Unterricht als hilfreich erweisen. Darüber hinaus wird deutlich werden, wie mit Hilfe des Instrumentariums der pädagogischen Unterrichtsforschung die pädagogische „Logik“ einer „fallspezifischen“ Krisenlösung präzise bestimmt werden kann.

II.

Bekanntlich setzt sich Oevermann mit der Behauptung von der klassischen Professionalisierungstheorie ab, diese habe die Professionen nur mit Hilfe von äußerlichen Merkmalen bestimmt – der akademischen Ausbildung, dem relativ hohen Maß an Einkommen und an gesellschaftlichem Prestige etc. (Oevermann 1999) Das zentrale Handlungsproblem der Professionen bleibe von ihr jedoch unbestimmt. Dieses sieht Oevermann in der stellvertretenden Krisenbewältigung. Die Professionen hätten es mit der Aufgabe zu tun, der Lebenspraxis bei der Lösung ihrer Krisen behilflich zu sein, wenn diese mit ihren eigenen „Bordmitteln“ nicht mehr dazu in der Lage ist. Die Lösung von Krisen geschehe sodann im Rahmen einer Interventionspraxis, bei der das spezifische Wissen der Professionen, das diese im Rahmen eines akademischen Studiums erworben haben und das dem avanciertesten Stand der wissenschaftlichen Forschung entspricht, fruchtbar gemacht werde. Dies geschehe jedoch nicht dergestalt, dass das professionelle Wissen „ingenieurial“ bzw. subsumtionslogisch angewendet, sondern indem es auf den jeweiligen Fall bezogen wird. Eine solche nicht standardisierbare, fallbezogene Anwendung von Wissen setze voraus, dass zum einen die jeweils vorliegende Krise gedeutet und zum anderen eine Lösung theoretisch gefunden wurde, die schließlich auch praktisch umgesetzt werden kann. Der soziale Rahmen, in dem dies geschehe, sei das Arbeitsbündnis zwischen Professionellem und Klienten. Dessen Struktur erlaube es, dass auf der einen Seite Hilfe geleistet wird, auf der anderen Seite die Autonomie der Lebenspraxis anerkannt und gewahrt wird.

Diese Überlegungen hat Oevermann auch auf die pädagogische Praxis, speziell auf die Schule bzw. den Unterricht bezogen. (Oevermann 2002, 2008) Eine Krise liege hier zugrunde, weil zum einen der Prozess der Ontogenese grundsätzlich durch Krisen geprägt sei. Zum anderen gerate die Familie als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz dadurch in eine Krise, dass sie den Kindern jene Bildung vermitteln muss, die notwendig ist, damit diese, wenn sie erwachsen geworden sind, ein autonomes Leben in der modernen Gesellschaft führen können. Weil die Familie mit dieser Aufgabe überfordert sei, werde sie stellvertretend von dem Erziehungssystem übernommen. Die Familie gehe mit dem Staat bzw. mit der Schule ein Arbeitsbündnis ein, das sich sodann konkretisiere als Arbeitsbündnis zwischen der Schule bzw. dem Lehrer auf der einen Seite, dem Kind (sowie der Klasse, in der es sich befindet) und der Familie auf der anderen Seite. (Der Verf. 2004/2005)

Die Kritik, welche von Heinz-Elmar Tenorth an der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie geübt wurde (Tenorth 2006), bemängelt vor allem, dass diese mit einer „Topik der Unmöglichkeit“ (ebda.:

581) operiere: Das Lehrerhandeln erscheine aus ihrer Sicht als eine systematisch zum Scheitern verurteilte Tätigkeit. Weil die Handlungsprobleme von Lehrern auf Widersprüche zurückgeführt werden – auf einen zentralen bei Oevermann, auf ein Ensemble von Widersprüchen bei Werner Helsper (Helsper 1996, 2002 und 2003) –, erscheine aus dieser Sicht der Beruf des Lehrers als „unmöglicher Beruf“ (Tenorth 2006: 583). Dem stehe die Erfahrung entgegen, „dass Unterricht alltäglich geschieht, nicht nur scheitert.“ (Ebda.: 583) Dem normalen Ablauf von Schule bzw. Unterricht müsse aber eine Theorie gerecht werden, ihn müsse sie (auch) erklären können. Da die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie dazu jedoch nicht in der Lage sei, werde sie sich nicht halten können, sei sie eine „Lealtheorie“ (ebda.: 584).

Unterricht, das „Kerngeschäft“ der Lehrer, sei, so behauptet Tenorth, zwar schwierig, aber nicht unmöglich. Voraussetzung sei auf Seiten der Lehrer die „Fähigkeit, Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren“ (ebda.: 585). An die Stelle einer Strukturtheorie professionellen pädagogischen Handelns will Tenorth eine Kompetenztheorie setzen. Und die „Kernkompetenz“ des Lehrers ist ihm zufolge eine didaktisch-methodische. Das impliziert, dass aus seiner Sicht, also aus der Sicht einer kompetenztheoretisch gewendeten Professionalisierungstheorie weder „Bildung“ noch „Erziehung“ berücksichtigt werden müssen: Bildung könne zwar stattfinden, doch sei sie ausschließlich eine Leistung des Subjekts, eben der Schüler. Und Erziehung geschehe schlicht durch die „Form“ des Unterrichts, sie „laufe“, so meint Tenorth, deswegen einfach „immer mit“ (ebda.: 585). Kompetenztheoretisch sei es allein wichtig, dass Lehrer bestimmte „Technologien“ besitzen.¹ Und diese „Technologien“, welche Lehrer benötigen und die ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung vermittelt werden sollen (vgl. Baumert/Kunter 2006), seien solche einer bestimmten Art: Es handle sich bei ihnen um eine „paradoxe Technologie“, die dazu diene, „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen“ (Tenorth 2006: 588). Für diese Technologien schlägt Tenorth den Begriff der „professionellen Schemata“ vor. Und er erklärt, dass aus dieser Perspektive „die Organisation der Praxis, d. h. die Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags als das Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“ (ebda.: 589) gesehen werden könne.

1 Tenorth teilt also nicht die These eines Technologiedefizits, wie sie Luhmann und Schorr formuliert haben. (Luhmann/Schorr 1979).

III.

In systematischer Form ist, wie gesagt, von Seiten der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie, genauer gesagt, von Helsper bereits auf die Kritik von Tenorth eingegangen worden. (Helsper 2007) Im Folgenden soll ein anderer Weg der Auseinandersetzung mit dieser Kritik gewählt werden, nämlich ein solcher, der über die Empirie führt. Mit Bezug auf ein empirisches Beispiel, genauer gesagt, auf dem Weg über die Rekonstruktion eines Ausschnittes aus einer Unterrichtsstunde im Fach Englisch mit Hilfe der Methode der objektiven Hermeneutik soll versucht werden, die Implikationen der kompetenztheoretisch gewendeten Professionalisierungstheorie aufzuzeigen und das Verhältnis der beiden konkurrierenden Ansätze zueinander zu klären. Wenn nun aber ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis des Unterrichts interpretiert werden soll, ist es notwendig, den vorliegenden Fall aus einer bestimmten theoretischen Perspektive in den Blick zu nehmen und zwar aus einer solchen, die den spezifischen Bedingungen, die für das Praxisfeld Unterricht gelten, gerecht wird. Dies soll in dem vorliegenden Aufsatz jene Perspektive sein, welche dem Forschungsprojekt PAERDU zugrunde liegt, in dessen Kontext dieser Aufsatz entstanden ist.² Dieses Forschungsprojekt, das an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main unter der Leitung von Andreas Gruschka durchgeführt wird (bzw. wurde), beruht auf der Entscheidung, Unterricht mit theoretischen Begrifflichkeiten zu fassen, die der Tradition pädagogischen Denkens entstammen, also mit den sogenannten „einheimischen Begriffen“ der Pädagogik. In der Tradition pädagogischen Denkens ist es weit verbreitet, Unterricht als einen Vermittlungsprozess zu sehen, in dessen Rahmen Lehrer bestimmte didaktische Konzepte verwenden um Schülern³ eine „Sache“ zu vermitteln. Ja, didaktische Theorien werden deswegen nicht selten mit Unterrichtstheorien in eins gesetzt. (Z. B. Baumgart et al. 2005) Daneben gibt es den Strang, in dem Unterricht primär unter dem Aspekt der Erziehung gesehen wird, die Erziehung der Kinder zu Schülern sowie letztlich zu mündigen Subjekten in den Vordergrund gerückt wird. Schließlich wird Unterricht auch als ein Prozess begriffen, der auf die Bildung der Schüler abzielt.⁴

2 Siehe: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>. In diesem Projekt - an dem neben Gruschka vor allem auch Torsten Pflugmacher und Jens Rosch sowie der Verfasser mitarbeiten - sind bereits eine Reihe von Arbeiten geschrieben worden, welche die theoretische Perspektive deutlich werden lassen und die Fruchtbarkeit einer solchen Forschung demonstrieren. (Z.B. Gruschka 2005, 2009 und der Verf. 2008).

3 Die Schüler bzw. Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden mit Schüler abgekürzt.

4 Zwischen der Tradition pädagogischen und derjenigen soziologischen Denkens gibt es freilich eine große Nähe. Auch in letzterer spielen die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ bekanntlich eine große Rolle.

Die Idee, auf der das Forschungsprojekt PAERDU beruht, besteht nun darin, diese drei theoretischen Perspektiven miteinander zu verbinden, Unterricht eben als ein Phänomen zu betrachten, in dem Didaktik, Erziehung und Bildung gleichzeitig stattfinden (können), und diese drei Begriffe als heuristische Begriffe für die Analyse von Unterricht zu verwenden (ohne sich dabei auf eine einzelne Didaktik, eine bestimmte Erziehungslehre oder einen partikularen Bildungsbegriff festzulegen). Unterricht wird also als eine soziale Praxis rekonstruiert, in der es immer um Erziehung, Didaktik und Bildung geht. Diese drei Dimensionen machen das Pädagogische in Bezug auf den Unterricht aus, sie konstituieren seine „Eigenstruktur“.

Die folgende Analyse eines Beispiels aus dem Unterricht an einer Integrierten Gesamtschule⁵ wird nicht nur zeigen, wie Unterricht alltäglich geschieht (und als alltägliches Geschehen natürlich von der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie erklärt werden kann), welche – begrenzte – Rolle „Technologien“ in diesem spielen können und wie die Vermittlung des Widerspruchs von Expertenwissen und den Problemen des Einzelfalls, wie ein pädagogisches Fallverstehen und eine pädagogische fall-spezifische Intervention aussehen können. Sie wird darüber hinaus auch deutlich machen, dass Bildung nicht nur eine Sache des Subjekts des Schülers ist, sondern, weil der Anspruch an diese im Unterricht immer wieder aufs Neue emergiert, auch etwas ist, auf das Lehrer reagieren müssen – genauso wie die „Erziehung“ (die nicht auf die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu Schülern reduziert werden kann) nicht einfach der Form des Unterrichts überlassen werden kann, sondern in der Praxis zu dieser immer wieder herausgefordert wird.⁶

IV.

Als Beispiel soll, wie bereits gesagt, eine Passage aus einer Unterrichtsstunde im Fach Englisch dienen, die an einer Integrierten Gesamtschule in der Jahrgangsstufe 8 stattgefunden hat. In dieser Stunde werden eine Reihe von Übungen zur Konjugation von Verben gemacht. In erster Linie geht es bei

5 Auch das empirische Beispiel, mit dem hier gearbeitet wird, stammt aus dem Forschungsprojekt PAERDU. In dessen Rahmen wird Unterricht an vier kontrastiven Schulen im Rhein-Main-Gebiet untersucht (einer Haupt- und Realschule, einer „normalen“ sowie einer reformorientierten Gesamtschule und einem traditionellen Gymnasium).

6 Die folgende Analyse wurde bereits im Rahmen eines Vortrages auf dem Kongress „Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung“ der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) an der ETH-Zürich vorgestellt.

diesen Übungen um die verschiedenen Formen des Passivs. Um die Unterrichtskommunikation zwischen der Lehrperson (einer Lehrerin) und den Schülern verstehen zu können, ist es erforderlich, diese Übungen bzw. mindestens eine dieser Übungen aus dem Arbeitsheft, das in diesem Unterricht verwendet wird, genau zu analysieren. Es gilt also erst einmal zu klären, worüber in diesem Unterricht gesprochen wird. Zu diesen Übungen heißt es zunächst generell:

Complete the text.

Ein Text ist also vorgegeben, dieser ist jedoch unvollständig und soll nun von den Schülern ergänzt werden. Wie jeder Lückentext, so ist auch derjenige, den die Schüler in dieser Übung präsentiert bekommen, ein äußerst künstliches Gebilde – es gibt keine andere, außerschulische Kommunikationssituation, in der Operationen wie bei einem Lückentext durchgeführt werden müssen. Nur bei Rätseln, die der Unterhaltung und dem Zeitvertreib dienen, sind ähnliche Operationen denkbar.

Texte, in denen sich Lücken entweder in der Mitte oder am Ende befinden, können zu unterschiedlichen Zwecken in der Schule verwendet werden: z. B. wenn in einer von zwei Zeilen das letzte Wort fehlt und ein Reim gebildet werden soll, oder wenn eine Geschichte begonnen und die Schüler dazu aufgefordert werden, sich zu überlegen, wie sie weiter oder auch zu Ende geführt werden könnte. In beiden Fällen würde aber wohl der Arbeitsauftrag spezifischer formuliert sein: „Vervollständige das Gedicht“ oder „Schreibe die Geschichte weiter“. Die abstrakte Rede von einem „Text“ passt eigentlich nur, wenn es entweder darum geht, Informationen oder bestimmte Wörter (z. B. Fachbegriffe, Vokabeln ...) in einen Sachtext einzusetzen oder wenn grammatische Formen geübt werden sollen. Letzteres ist, wie sich im Folgenden zeigen wird, der Fall:

Use the passive

Ist das richtig formuliert? Muss es nicht heißen: „Benutze die passive Form des Verbs“? Wie dem auch sei. Klar ist: Die Lücke ist nicht „kreativ“ zu füllen, indem irgendetwas Passendes eingefügt wird, sondern dasjenige, was in sie hinein soll, ist als inhaltlich Bestimmtes vorgegeben und die Aufgabe besteht allein darin, es in die richtige Form zu bringen. Das infinite Verb ist angegeben, es gilt nun, dieses in die richtige finite Form zu bringen, in die Passivform. Doch Passivformen gibt es verschiedene. Deswegen wird ergänzt:

in the simple past.

„Past“ ist die Vergangenheitsform. Doch von dieser gibt es ebenfalls mehrere, zum einen das „simple past“, die „einfache Vergangenheit“, und zum anderen? Die „komplizierte Vergangenheit“? Hier stellen sich eine Reihe von

Fragen: Was ist das „simple past“? Was wird mit ihm über einen Sachverhalt ausgesagt? Einfach dass er in der Vergangenheit liegt? Worin unterscheidet sich diese Form der Vergangenheit von anderen Formen der Vergangenheit? Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, wie diese Form gebildet wird, genauer gesagt, wie sie im Passiv gebildet wird. Ein großer Horizont von Fragen tut sich also auf – doch ist keineswegs ausgemacht, dass die Antworten auf all diese Fragen bekannt sein müssen, damit die Schüler dazu in der Lage sind, die anstehende Aufgabe zu lösen.

Einer der Sätze des Lückentextes lautet:

In 1913 the world's first assembly line for cars (build)

Unterhalb der Aufgabe ist die Übersetzung des Wortes „assembly line“ zu finden: „Fließband(montage).“ Wie lautet die richtige Antwort zu dieser Aufgabe? Die richtige Antwort scheint auf der Hand zu liegen: „was built“ muss es heißen. Und welche Operationen müssen durchgeführt werden, um zu dieser Antwort zu gelangen? Wird vorausgesetzt, dass die Regel bekannt ist, dass die Passivform eines Verbs im simple past gebildet wird aus der Kombination eines Hilfsverbs – der Vergangenheitsform von to be, also im Singular „was“, im Plural „were“ – und einem Partizip, dem past participle, dann muss zum einen herausgefunden werden, worauf sich das Verb bezieht und dessen Numerus erkannt werden und das Partizip muss gebildet werden, genauer gesagt, es muss bekannt sein, ob das Verb, das zu konjugieren ist, regelmäßig gebildet wird mit (e)d als Suffix, oder es muss die unregelmäßige Form schlicht auswendig gelernt worden sein. Im konkret vorliegenden Fall muss also erkannt werden, dass sich das Verb auf die Singularform „assembly line“ bezieht und „was“ statt „were“ zu benutzen ist, und es muss das Partizip built zuvor gelernt worden sein.

V.

Nachdem in einem ersten Schritt eine didaktische Analyse der Aufgabe, wie sie in dem Arbeitsheft steht, durchgeführt wurde, also analysiert wurde, was der Gegenstand bzw. „die Sache“ ist, die im Zentrum der ausgewählten Passage steht, genauer gesagt, welche Anforderungen sich aus der Aufgabe ergeben und welche Operationen notwendig sind, über welches Wissen und welches Können die Schüler zu ihrer Lösung verfügen müssen, gilt es jetzt, in einem zweiten Schritt zu untersuchen, wie im Unterricht tatsächlich über diese Aufgabe gesprochen wird. Doch bevor dies geschieht, kann abstrakt dargelegt werden, wie in der Regel über Aufgaben dieser Art im Unterricht

kommuniziert wird. Es gibt eine Routine der Besprechung von Arbeitsergebnissen – im Anschluss an Tenorth ließe sich von einer „Technologie“ bzw. einem „professionellen Schema“ sprechen –, die darin besteht, dass 1. die Lehrperson eine/n Schüler/in dazu auffordert, die Aufgabe noch einmal vorzulesen.⁷ 2. Dann wird das Ergebnis, zu dem ein/e Schüler/in kam, von diesem/r vorgetragen. 3. Schließlich wird das Ergebnis von der Lehrperson (oder von anderen Schülern) evaluiert. Dieser Dreischritt von Aufgabe-Ergebnis-Evaluation ist also das „professionelle Schema“, das bei einer solchen Besprechung von Arbeitsergebnissen normalerweise Anwendung findet. Doch stellt sich sofort die Frage: Verläuft eine Besprechung von Arbeitsergebnissen tatsächlich immer nach diesem Schema? Und was ist, wenn nicht nur entweder von der Lehrperson selbst oder von anderen Schülern ein einfaches Urteil („richtig“ oder „falsch“) geäußert, sondern auch über Lösungswege gesprochen wird? „Technologisch“ gesehen (also mit Bezug auf das oben dargestellte „professionelle Schema“) sollte abschließend zumindest für alle klar sein, wie die richtige Lösung lautet. Doch sollte diese nicht auch von allen Schülern verstanden worden sein? Wie erfolgt nun die Besprechung der Ergebnisse in dem ausgewählten Beispiel? Hier kommt eine Schülerin zu Wort, die folgendes Ergebnis vorträgt:

*110 Sw2: In nineteen, nineteen thirty the world's first assembly
111 line for cars were built, were built.*⁸

Auffällig ist, dass die Schülerin Sw2 ihre Antwort „were built“ – die freilich nicht richtig ist⁹ – wiederholt. Zu vermuten ist, dass sie sich zunächst mit ihrer Antwort nicht sicher war. Mit deren Wiederholung bekräftigt sie diese nun aber. Was könnte der Grund dafür sein, dass Sw2 zu einer falschen Antwort gekommen ist? Warum sagt sie „were“ und nicht „was“? Wenn davon ausgegangen wird – und das ist wohl legitim –, dass die Schülerin weiß, dass „was“ die Singular- und „were“ die Pluralform ist und dass das Verb mit dem Nomen im Numerus kongruent sein muss, kann der Grund für ihre falsche Antwort nur darin liegen, dass sie das Verb auf ein anderes Nomen bezieht, eben auf eines, das im Plural steht, und das heißt – da es nur ein Nomen im Plural in dem Satz gibt – auf das Wort „cars“. Wenn alle Wörter davor weggelassen werden, entsteht tatsächlich auch ein sinnvoller Satz: Autos wurden gebaut. Und das Wort „cars“ ist zudem dasjenige Wort, das in der syntaktischen Konstruktion des Satzes dem Verb unmittelbar vorangeht.

7 Dies geschieht allerdings nicht immer. Gelegentlich wird auch darauf verzichtet.

8 In den Protokollen bzw. Transkripten, mit denen gearbeitet wird, werden Lehrpersonen mit Lw (Lehrerin weiblich), Lm (Lehrer männlich) und Schüler/innen entweder mit Sw oder mit Sm abgekürzt bzw. anonymisiert.

9 Auch wird die Jahreszahl von der Schülerin nicht richtig ausgesprochen bzw. wird von ihr eine andere Jahreszahl genannt.

Wie aber hätte die Schülerin zu der richtigen Antwort gelangen können? Um zu erkennen, auf welches Nomen sich das Verb bezieht, muss das komplexe Satzglied des Subjekts in seine Einzelteile zerlegt werden (und dabei könnte dessen Übersetzung hilfreich sein), zumindest muss die „assembly line“ als dessen Kern identifiziert werden. Das ist offensichtlich nicht geschehen.

Und wie könnte die Lehrerin nun auf die falsche Antwort von Sw2 reagieren? Dem „professionellen Schema“ zufolge könnte sie z. B. schlicht die Antwort als falsch bezeichnen und die Schülerin selbst (oder eine/n ihrer Mitschüler/innen) dazu auffordern, eine andere, eben die richtige Antwort zu geben. Sie könnte aber auch unmittelbar die anderen Schüler dazu veranlassen, die Antwort von Sw2 zu evaluieren. Sieht es das „professionelle Schema“ auch vor, dass Sw2 gefragt wird, wie sie auf ihre Antwort gekommen ist? Aus der Sicht von Tenorth ließe sich sagen, dass etwas Unerwartetes eingetreten ist. Und da die Lehrerin, Tenorth zufolge, offen für Überraschungen sein sollte, sollte sie also auch auf das falsche Ergebnis von Sw2 eingehen. Doch wie soll nun über die verschiedenen Lösungswege gesprochen werden? Gibt es für die Aufgabe, die jetzt ansteht, auch ein „professionelles Schema“? Kann es für sie überhaupt ein solches geben?

Aus der Sicht der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie ist gegen die Anwendung „professioneller Schemata“ grundsätzlich nichts einzuwenden. Im Gegenteil, ihr zufolge kennzeichnet Professionalität, wie bereits gesagt wurde, die Anwendung des avanciertesten wissenschaftlichen Wissens – und dazu gehört für einen Lehrer natürlich nicht nur das Fachwissen, sondern auch das „Vermittlungswissen“, mithin können dazu auch „professionelle Schemata“ gehören. Doch in dem vorliegenden Beispiel ist ein solches Schema gerade an seine Grenzen geraten – und aus der Sicht der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie ist es klar, dass nun die zuletzt genannte Vorgehensweise geboten ist. Aus ihrer Sicht liegt hier ganz offensichtlich eine doppelte Krise vor, nicht nur eine des „professionellen Schemas“, sondern auch und vor allem eine der Schülerin Sw2. Diese hat verschiedene Dinge gelernt und vermag das Gelernte z. T. auch richtig anzuwenden (die Bildung der Passivform mit der Vergangenheit von to be, die Verwendung des Partizips). Während die Schülerin also bestimmte Schritte bei der Bildung des Passivs in der „einfachen Vergangenheit“ routinemäßig beherrscht, scheitert sie bei einem einzigen, ebenfalls notwendigen Schritt. In dieser Situation reagiert die Lehrerin dann professionell, so lässt es sich aus der Perspektive der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie sagen, wenn sie zunächst einmal die Krise registriert und sodann auch fallspezifisch auf sie zu reagieren vermag. Dabei müsste es zunächst zu einer Deutung der Krise kommen, die entweder von der Lehrerin „stellvertretend“ vorgenommen wird oder zu der die Lehrerin Sw2 veranlasst. Und der Schülerin müsste schließlich ein Weg aufgewie-

sen bzw. müsste gemeinsam mit ihr ein solcher entwickelt werden, der aus der Krise heraus führt.¹⁰ Wie aber soll das geschehen? Wie sollte die fallspezifische Intervention konkret aussehen?¹¹

Wie sehen die Dinge nun aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung aus? Auch ihr liegt es fern, die Anwendung von „professionellen Schemata“ pauschal zu kritisieren, auch sie aber kennt deren Grenzen. Und auch sie verlangt – wie es hier geschieht – eine detaillierte Rekonstruktion der Unterrichts, der Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Schüler über die „Sache“. Mit ihrem Instrumentarium soll nun zum einen die Krise, in der sich Sw2 befindet, genauer bestimmt, und zum anderen die fallspezifische Intervention, die notwendig wäre, um der Schülerin aus der Krise zu helfen, spezifiziert werden. Auch aus ihrer Sicht ist es vollkommen abwegig, die vorliegende Krise psychologisierend zu erklären, vielmehr lässt sich diese als eine Bildungskrise identifizieren, die doppelt bestimmt ist bzw. doppelt bestimmt werden kann, nämlich zum einen zur Seite der „Sache“ hin durch die Analyse der Aufgabenstellung, und zum anderen zur Seite des Subjekts hin durch die Analyse der Antwort, welche die Schülerin auf die Aufgabe gegeben hat. Die Krise besteht eben darin, dass der Schülerin nicht klar ist, dass, wenn das Subjekt – als Satzglied – aus verschiedenen Teilen besteht, diese Teile genauer bestimmt werden müssen und zwar dergestalt, dass zwischen dem sogenannten „Bezugswort“ (wie es in der Grammatik der deutschen Sprache heißt) und dem auf dieses bezogenen Attribut unterschieden wird – um das Verb im Numerus nicht mit dem Attribut, sondern eben mit dem „Bezugswort“ in Kongruenz zu bringen.

Und die Aufgabe, vor der die Lehrerin steht, lässt sich als eine didaktische Herausforderung bestimmen. Diese besteht darin, der Schülerin ihr Problem verständlich zu machen und auf diese Weise sie dazu in die Lage zu versetzen, nicht nur die aktuell vorliegende Aufgabe zu lösen, sondern in Zukunft prinzipiell die richtige Form für das Passiv in der „einfachen Vergangenheit“ eigenständig bilden zu können. Und insofern die Schülerin dazu gebracht wird, hat die Aufgabe, vor der die Lehrerin steht, auch einen erzieherischen Aspekt – wobei die „Erziehung“ weit darüber hinaus geht, was durch die „Form“ des Unterrichts geleistet wird –, nämlich den der Förderung der Autonomie der Schülerin.

10 Und für beides, für die Deutung der Krise und für den Prozess der Entwicklung einer Lösung der Krise gibt es kein „professionelles Schema“, ja, kann es ein solches nicht geben.

11 Da in diesem Zusammenhang auch der Begriff der „Therapie“ Erwähnung findet, wird der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie vorgeworfen, sie plädiere für eine psychologische Deutung von Krisen bzw. von Fällen und für eine therapeutische Intervention, allgemein gesprochen: sie psychologisiere pädagogische Probleme. Dass dies nicht zutrifft, wird sich auch im Zusammenhang mit dem hier zu analysierenden Fall zeigen.

VI.

Nachdem die Antwort einer Schülerin analysiert, die Möglichkeiten der Lehrerin auf sie zu reagieren aufgewiesen und die gesamte Situation sowohl aus der Sicht der kompetenztheoretisch gewendeten als auch der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie und vor allem auch aus derjenigen der pädagogischen Unterrichtsforschung interpretiert wurde, gilt es nun im nächsten Schritt der Frage nachzugehen, wie die Lehrerin tatsächlich auf die Antwort von Sw2 reagiert bzw. wie sich die Kommunikation über die zu lösende Aufgabe im Unterricht fortsetzt.

112 Lw: Is it was or were built?

Darauf, dass die Lehrerin mit „is it“ kein perfektes Englisch spricht, einen Germanismus bildet (womöglich in der Absicht, es der Schülerin möglichst leicht zu machen), darauf muss hier nicht näher eingegangen werden. Jedenfalls macht die Lehrerin indirekt deutlich, dass das Partizip „built“ richtig ist, doch die Form des Hilfsverbs nicht stimmt. Indem sie erklärt, dass zwischen „was“ und „were“ zu wählen war, legt sie allerdings nahe, dass „were“ falsch ist – und folglich „was“ die richtige Antwort gewesen wäre. D. h., sie gibt indirekt die richtige Antwort vor. Auf ihre Frage eine Antwort zu geben, so könnte man zugespitzt formulieren, erübrigt sich eigentlich.

Folgt die Lehrerin dem „professionellen Schema“? In gewisser Weise durchaus: Sie evaluiert einen Teil der Antwort von Sw2 und legt ihr nahe, wie die richtige Antwort lautet. Und kann die Reaktion der Lehrerin als ein fallspezifisches Vorgehen im Sinne der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie gesehen werden? Allenfalls ist dies insofern möglich, als sie nicht auf dasjenige, was an der Antwort von Sw2 richtig ist, eingeht, sondern ihren Fehler aufgreift (und auf diese Weise als solchen kenntlich macht). Eine „stellvertretende Deutung“ findet jedoch (noch?) nicht statt. Aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung lässt sich dies folgendermaßen formulieren: Mit ihrer Reaktion zielt die Lehrerin nicht (zumindest nicht unmittelbar) auf das hinter dem Fehler liegende Bildungsproblem. Dieses zu lösen scheint nicht ihre Absicht zu sein. Vielmehr hat es den Anschein, als ginge es ihr allein darum, dass die Lücken im Text richtig gefüllt werden – ist dies der Fall, so könnte sie womöglich zufrieden sein.

113 S?: Was

Wer diese Antwort gibt, lässt sich offensichtlich nicht genau sagen. Es ist auch egal – diese Antwort kann jetzt jeder geben.

114 Sw2: Were, oder? [()]

Obwohl die Lehrerin – mit ihrer Autorität – indirekt schon zu erkennen gegeben hat, dass „were“ falsch ist, hält Sw2 an ihrer Antwort fest. Und das heißt, dass sie bei ihrem Lösungsversuch nicht einfach geraten, es einfach mal ausprobiert, sondern aufgrund einer bestimmten Überlegung oder Intuition, also nicht beliebig ihre Antwort formuliert hat. Und da ihr niemand erklärt, warum diese ihre Überlegung oder Intuition nicht richtig ist, lässt sie sich durch die Bemerkung der Lehrerin nicht irritieren, sondern hält konsequent an ihrer Antwort fest.¹²

Was nun? Es liegt auf der Hand, dass die Lehrerin nun nicht umhin kann, genauer auf Sw2 einzugehen, auf ihr „fallspezifisches Problem“, genauer gesagt, auf ihr Bildungsproblem. Und dies kann nur dergestalt geschehen, dass Sw2 verständlich gemacht wird, warum ihre eigene Antwort falsch und die andere Antwort richtig ist.

115 Lw: [Why you think] it's were?

Die Lehrerin geht nun tatsächlich auf den vorliegenden „Fall“ ein, indem sie genau diejenige Frage stellt, die dazu helfen könnte, das Problem, welches die Schülerin Sw2 hat, zu lösen: Sie unterstellt, dass Sw2 bestimmte Überlegungen dazu veranlasst haben, zu der Antwort „were“ zu gelangen, und dass Sw2 auch dazu in der Lage ist, sie zu explizieren. Dazu fordert sie die Schülerin nun auf.

Die Lehrerin zeigt sich nun also offen für Unerwartetes, Überraschendes. Im Unterricht ist ein Bildungsproblem aufgetreten und dieses ist nun nicht nur eine Sache der Schüler bzw. – wie Tenorth es formuliert – eine „Sache des Subjekts“. Vielmehr ist es auch eine Sache der Lehrerin, die wie selbstverständlich den Anspruch an sich hat, zur Lösung dieses Problems beizutragen. Sie hätte sich, wie ihre erste Reaktion deutlich macht, wohl auch mit der Anwendung des „professionellen Schemas“ begnügt, doch da nun nicht mehr ignoriert bzw. übergangen werden kann, dass die Schülerin etwas nicht versteht, dass also eine Bildungskrise vorliegt, will die Lehrerin bei deren Lösung behilflich sein – und kann sich dabei auf kein „professionelles Schema“ stützen. Das Problem kann nicht „technologisch“, es muss fallspezifisch gelöst werden.¹³

116 Sm2: (Weil) cars

Was oben bereits vermutet wurde, bestätigt sich hier: Das Wort, das als Subjekt angenommen wird, ist „cars“. Es wird nicht beachtet, dass das Subjekt komplexer ist und „cars“ nur ein Teil von ihm darstellt und zwar nicht den

12 Und damit hält Sw2 auch - gegen eine „schnelle Lösung“ – an ihrer Bildungskrise fest.

13 Bei der Deutung der Krise können bestimmte Fragen bzw. Typen von Fragen behilflich sein, deren Einsatz durchaus auch als „technologisch“ begriffen werden könnte. Doch auch wenn das berücksichtigt wird, bleibt doch die Deutung selbst letztlich nicht schematisierbar.

Kern, das Bezugswort, sondern ein (mit einer Präposition) auf dieses bezogenes Attribut.

Nicht übersehen werden darf aber, dass überraschenderweise nicht Sw2, sondern Sm2 – also ein männlicher Mitschüler – diese Antwort gibt. Das kann in zweifacher Weise gedeutet werden: Entweder zeigt sich jetzt, dass Sw2 kein Einzelfall ist. Nicht nur diese Schülerin, sondern auch ein zweiter Schüler ist davon überzeugt, dass die von Sw2 gegebene Antwort richtig ist – und womöglich sind es auch noch weitere Schüler. Das würde bedeuten, dass das Problem nicht ein singuläres, nicht allein das Problem einer einzelnen Schülerin, sondern womöglich eines größeren Teils der Klasse ist. Oder der Schüler Sm2 ist gewissermaßen „emphatisch“, hat versucht sich zu erklären, wie Sw2 zu ihrer Antwort gelangt sein könnte, und gibt nun seine Erklärung kund. Das würde bedeuten, dass Sm2 sich an der stellvertretenden Deutung der vorliegenden Krise von Sw2 beteiligt.

117 Lw: Is it cars really?

Schon die Antwort von Sm2 war äußerst kryptisch: Es wurde nur das Wort, auf welches das Verb bezogen wurde, genannt und keine ausformulierte Erklärung gegeben. Die Lehrerin bleibt nun mit ihrer Antwort auf dieser Ebene unzureichender Explikation. Möglich wäre es gewesen, dass sie erst einmal die Antwort von Sm2, so wie sie selbst diese verstanden hat, zu reformulieren versucht, so dass zum einen deutlich wird (für alle), was Sm2 gemeint hat, und zum anderen geprüft werden kann, ob die Lehrerin ihn auch richtig verstanden hat. Weil die Problematik relativ kompliziert ist, hätte sie eventuell auch in die deutsche Sprache wechseln können: „Du meinst also, dass cars“ das Subjekt ist – und weil es ein Pluralwort ist, das Hilfsverb „were“ verwendet werden muss?“ Die Formulierung „is it cars really“ ist jedoch aufgrund ihrer Kürze unklar. Und das liegt vor allem an dem „it“. Was ist mit ihm gemeint? „Ist es wirklich Autos?“ bleibt unspezifisch im Hinblick auf das Problem, dass das Subjekt aus mehreren Teilen besteht und geklärt werden muss, wie, auf welchem Wege bestimmt werden kann, was der Kern, das Bezugswort dieses komplexen Gebildes, also des gesamten Satzgliedes ist. Kurz: Auch mit dieser Äußerung geht die Lehrerin zwar auf den speziellen Fall ein – den Fall der Schülerin Sw2 bzw. den Fall der zu lösenden Aufgabe. Sie reagiert also durchaus fallspezifisch. Doch ist diese fallspezifische Intervention wenig hilfreich, trägt nicht zur Lösung des zugrunde liegenden Bildungsproblems bei (zumindest nicht unmittelbar). Ja, zugespitzt formuliert lässt sich sagen: Die Intervention scheitert, weil die Bildungskrise von Sw2 nicht wirklich verstanden, sie nicht hinreichend gedeutet wurde. Und dieses Ergebnis, die Differenzierung zwischen einer hilfreichen und einer nicht (oder weniger) hilfreichen fallspezifischen Deutung und Intervention ist möglich geworden vor dem Hintergrund der didaktischen Analyse der Aufgaben-

stellung sowie der präzisen Bestimmung des vorliegenden Bildungsproblems der Schülerin Sw2.

117 Sw3

Warum ruft die Lehrerin nun eine andere Schülerin auf? Verschiedene Gründe sind dafür vorstellbar – diese hat sich gemeldet, vielleicht war sie unaufmerksam oder hat sogar gestört und soll jetzt ins Unterrichtsgespräch wieder miteinbezogen werden. Klar ist jedoch: Nun ist Sw3 dazu aufgefordert, das Problem zu lösen. Ob sie dazu in der Lage ist – obwohl ihr keine weitere Hilfestellung dazu geboten wurde –, das wird sich zeigen.

118 Sw3: Was built.

Die Schülerin nennt die richtige Antwort. Zur Klärung der offenstehenden Frage trägt sie damit jedoch nicht bei. Dies kann als Bestätigung für die Behauptung genommen werden, dass die zuvor geäußerte Frage der Lehrerin zu unbestimmt, zu wenig hilfreich war.

119 Lw: Why?

Einerseits ist festzustellen, dass die Lehrerin das Problem im Blick behält, an dem Anliegen, das Verständnisproblem von Sw2 zu klären, festhält. Die richtige Antwort wurde genannt, doch auf die Frage, warum diese Lösung richtig und die andere falsch ist, ist nach wie vor keine Antwort gegeben worden. Andererseits verhartet die Lehrerin mit ihrer Frage jedoch auf einer abstrakten Ebene, geht nicht den Weg weiter, den Sm2, indem er auf einen Teil des komplexen Satzgliedes einging, eingeschlagen hat. Sie fordert die Schüler nicht dazu auf, das Subjekt genauer zu betrachten.

120 Sw3: Ähm, weil es auf das, ähm, line sich bezieht

Der Schülerin gelingt es, obwohl die Lehrerin keine weiterführende Hilfestellung gegeben hat, deren Frage richtig zu beantworten. Sie nennt das Wort, auf das sich das Verb bezieht, genauer gesagt, mit dem das Verb im Numerus kongruent sein muss. (Möglicherweise hat die Lehrerin Sw3 aufgerufen, weil sie gerade dieser Schülerin zutraute, zur Lösung des anstehenden Problems beizutragen.) Ist damit aber das Problem gelöst, das Sw2 hat? Nein, denn nun stehen einfach zwei Behauptungen nebeneinander: Zwei Wörter wurden genannt, die das Bezugswort sein können. Warum aber das eine richtig und das andere falsch ist, das ist – noch – nicht gesagt. Es bedarf also weiterer explikativer Bemühungen.

120 auf's, das

121 ist nämlich das Subjekt.

Diese Aussage bleibt, wie angesichts der obigen Ausführungen klar sein dürfte, ungenau: Die gesamte Wortgruppe ist das Subjekt, das Wort „line“

bzw. „assembly line“ ist das zentrale Bezugswort innerhalb des Satzgliedes Subjekt. Diese Differenz, auf die es in der vorliegenden Situation ankommt, bleibt weiterhin unklar, wird nicht angemessen, nicht verständlich expliziert.

122 {Klopfen}

Warum wird geklopft? Ist das Klopfen als Ausdruck der Zustimmung zu der Antwort von Sw3 zu interpretieren? Oder handelt es sich um ein Klopfen an der Tür von jemandem, der den Klassenraum betreten möchte? Da sich im Folgenden die Tür des Klassenraumes nicht öffnet, die Unterrichtskommunikation nicht unterbrochen wird, kann letzteres ausgeschlossen werden. Das Klopfen ist also aller Wahrscheinlichkeit nach dasjenige eines Mitschülers, der mit ihm seine Anerkennung gegenüber Sw3 und ihrer Antwort zum Ausdruck bringt.

123 Lw: *Ok, ok, so correct it. (.)*

Die Schülerin Sw2 wird aufgefordert, dasjenige, was sie in die Lücke im Text eingetragen hat, zu korrigieren (und eventuell auch andere Schüler in der Klasse). Und das heißt: Die Lehrerin hält die Frage nun für geklärt. Es ist ihrer Meinung nach klar – nach der Antwort, die Sw3 gegeben hat –, dass „was built“ richtig ist und warum es richtig ist. Deswegen ist es ihrer Meinung nach auch möglich, wieder zu dem „professionellen Schema“ zurückzukehren, demzufolge am Ende feststehen soll, wie die richtige Lösung lautet. (Und diese ist im Heft oder auf dem Arbeitsblatt auch zu dokumentieren.) Die obige Analyse hat jedoch gezeigt, dass die Frage keineswegs geklärt ist. Und der Grund dafür liegt nicht darin, dass nicht auf den Fall Bezug genommen worden wäre, sondern dass dies nur auf eine ungenaue Art und Weise geschah. Und diese Differenzierung zwischen einer angemessenen, hilfreichen und einer nicht hilfreichen fallspezifischen Intervention war – um dies noch einmal zu betonen – nur möglich auf der Basis der didaktischen Analyse der Aufgabenstellung sowie der Analyse des Bildungsproblems der Schülerin.

123 *Ok, Sw3, next one.*

Die letzte Sequenz der ausgewählten Passage bestätigt, dass der Unterricht in die Routinen der Normalität zurückgekehrt ist. Gemäß diesen Routinen folgt auf die Besprechung der Ergebnisse der einen Aufgabe die der nächsten Aufgabe. Und diese Routinen sind es, die gewährleisten, dass Unterricht „alltäglich geschieht“ (Tenorth) und dass er auch dann noch sich fortsetzt, wenn er faktisch gescheitert ist.¹⁴

14 Das ausgewählte Beispiel ist ein Fall, der den Entwurf einer Theorie des Unterrichts, wie ihn Gruschka formuliert hat, gut veranschaulicht. (Gruschka 2005: 43)

VII.

Die Analyse und Interpretation einer ausgewählten Passage aus dem Unterricht im Fach Englisch an einer Integrierten Gesamtschule hat, so hoffe ich, deutlich gemacht, dass der Vorwurf, die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie sei eine „Letaltheorie“, völlig abwegig ist. Es konnte gezeigt werden, welche Rolle Routinen – die zum Teil auf „professionellen Schemata“ beruhen – im Unterricht spielen, insofern sie die Unterrichtskommunikation strukturieren und gewährleisten, dass es im Unterricht auch dann noch weitergeht, wenn dieser – wie im vorliegenden Fall – faktisch gescheitert ist. Es wäre, wie gesagt, vollkommen abwegig, zu fordern, dass der Unterricht auf diese Routinen, dass Lehrer auf „professionelle Schemata“ verzichten sollen. Im Gegenteil ist es aus Sicht der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie geboten, solche Schemata zu verwenden (und Lehrern zu vermitteln). Die Analyse hat aber auch gezeigt, wie die Anwendung solcher Schemata an Grenzen stoßen kann. Daraus lässt sich zum einen schlussfolgern, dass eine Theorie, die nur mit solchen Schemata arbeitet bzw. eine kompetenztheoretisch gewendete Professionalisierungstheorie für das Verständnis von Unterrichtsprozessen nicht ausreicht – die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie kann hingegen als eine Grundlagentheorie angesehen werden, mit deren Hilfe eher ein Verständnis des alltäglichen Geschehens im Unterricht in seiner ganzen Komplexität möglich ist. Zum anderen kann im Hinblick auf die Lehrerbildung der Schluss gezogen werden, dass diese durchaus auch „paradoxe Technologien“ vermitteln, darüber hinaus aber auch deren Problematik reflektieren sollte – der Illusion entgegen, es reiche aus, wenn Lehrer diese „Technologien“ beherrschen. – Beides kann im Rahmen einer fallorientiert forschenden Lehrerbildung geschehen. (Ohlhaver/Wernet 1999 und der Verf. 2011a)

Darüber hinaus hat sich auch gezeigt, dass es durchaus Sinn macht, die Professionalisierungstheorie durch die Perspektive einer pädagogischen Unterrichtsforschung bzw. einer pädagogischen Theorie des Unterrichtens zu ergänzen. Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie – methodisch gesehen – vom Primat der Praxis ausgehen und auf deren Rekonstruktion zielen. Zudem anerkennen beide die „Dignität der Praxis“ an, der keine „ingeneuriale“, sondern nur eine fallbezogene Anwendung von Wissen angemessen ist. Der Unterschied zwischen beiden besteht jedoch darin, dass die soziologische Professionalisierungstheorie die der pädagogischen Praxis zugrunde liegende Handlungsstruktur fokussiert, während die pädagogische Theorie des Unterrichtens auf die Ansprüche abhebt, die in der pädagogischen Praxis wie selbstverständlich emergieren. Mit Hilfe der pädagogischen Unterrichtsfor-

schung, welche die „Eigenstruktur“ des Unterrichts als einem pädagogischen Geschehen berücksichtigt, war es möglich, klarzustellen, dass eine fallspezifische Intervention nur eine pädagogische – und nicht eine therapeutische – sein kann. Und indem die Dimensionen Erziehung, Didaktik und Bildung in den Blick genommen wurden, zeigte sie darüber hinaus, wie nicht nur der Anspruch an die Vermittlung der Sache, dem mit Hilfe „professioneller Schemata“ bzw. didaktisch-methodischer Strategien begegnet wird, im Unterricht aufkommt, sondern auch derjenige der Bildung der Schüler sowie der, die Kinder und Jugendlichen zu erziehen – nicht nur zu Schülern, also zur Übernahme der Schülerrolle, sondern auch zu mündigen Subjekten. Auch aus dieser Forschung lässt sich für die Lehrerbildung ableiten, dass die Vermittlung „professioneller Schemata“ nicht ausreicht. Die Anforderungen, die sich Lehrer im alltäglichen Unterricht stellen, sind so komplex, dass die Vorstellung, sie könnten allein mit Hilfe solcher Schemata – und ohne die notwendige Distanz zu ihnen – bewältigt werden, wie gesagt, illusionär ist.

Sollte es die Meinung der Kritiker der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie sein, der Unterricht solle gar nicht an den in ihm emergierenden Ansprüchen gemessen werden und es reiche vollkommen aus, wenn die Routinen des Unterrichts funktionieren, auf Krisen wie der oben analysierten einzugehen, solche zu lösen, sei gar nicht die Aufgabe des Unterrichts, dieser werde vielmehr überfordert, wenn er mit der Erwartung konfrontiert wird, er solle diese Aufgabe erfüllen, sollte also diese Meinung vertreten werden, dann kann der Standpunkt der Kritiker nur als tendenziell zynisch bezeichnet werden. Dass es in der Schule auch um Bildung und Erziehung gehen könnte, wird dann schlicht und ergreifend negiert – und die Schule müsste eine andere sein bzw. werden, als sie es momentan faktisch ist.

10. Pädagogische Unterrichtsforschung und die Professionalisierung des Unterrichtens¹

I.

Das Thema „Professionalisierung von Lehrern“ ist nicht nur ein äußerst komplexes, sondern auch ein solches, das schon vielfach traktiert wurde. In neueren Publikationen wird es dergestalt behandelt, dass zwischen drei verschiedenen Möglichkeiten es aufzugreifen unterschieden wird: zwischen einem strukturtheoretischen Ansatz, der von der Annahme ausgeht, der pädagogischen Praxis von Lehrern würden bestimmte allgemeine Strukturen zugrunde liegen, einem berufsbiographischen Ansatz, der Professionalisierung als einen Prozess betrachtet, der auf je besondere Weise in die Biographie von Individuen eingebettet ist, und nicht zuletzt einem kompetenztheoretischen Ansatz, der die Frage ins Zentrum rückt, was Lehrer wissen und können sollten, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können. (Vgl. Bonnet/Hericks 2014) Im Folgenden sollen diese drei Ansätze durchaus Berücksichtigung finden, allerdings nicht dergestalt, dass sie einfach nacheinander referiert und erörtert werden. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, sie – ausgehend von systematischen Fragen – in einen übergeordneten Argumentationszusammenhang zu integrieren. Begonnen werden soll dabei mit der Frage nach der theoretischen Modellierung pädagogischen Handelns: Kann zu diesem Zweck auf die Tradition pädagogischen Denkens rekurriert werden, oder sind dafür ausschließlich Theorien geeignet, die aus der Soziologie stammen? Um ein Beispiel für die zuerst genannte Möglichkeit zu bieten, soll zunächst auf Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Hermann Giesecke aus den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts eingegangen werden. In den 90er Jahren dominierten sodann soziologische Theorien und zwar vor allem solche, die an Überlegungen von Talcott Parsons und Thomas Marshall anknüpften. Beispielhaft dafür soll die revidierte Fassung der Professionalisierungstheorie von Ulrich Oevermann angeführt werden. Ausgehend von dieser versuchten einige Erziehungswissenschaftler speziell das pädagogische Handeln von Lehrern genauer zu bestimmen. Auch auf diese Versuche soll kurz eingegangen werden. Deren Ergebnisse überzeugen jedoch nur begrenzt, weswegen schließlich ein eigener Vorschlag präsentiert werden soll, der allerdings auf nur *einen* Bereich des pädagogischen Han-

1 Der Aufsatz geht zurück auf einen Vortrag, der 2014 auf der Tagung „Professionskulturen im Vergleich“ an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Basel gehalten wurde.

delns von Lehrern bezogen ist, auf das Unterrichten. Um diese adäquat zu verstehen ist, so lautet meine These, eine erziehungswissenschaftliche Weiterentwicklung der soziologischen Professionalisierungstheorie erforderlich. Enden möchte ich mit einigen Bemerkungen zu der Frage, welche Konsequenzen sich aus dieser Weiterentwicklung für die Sicht auf den Prozess der Professionalisierung von Lehrern, vor allem bezogen auf die Phase der Ausbildung und den Berufseinstieg ergeben.

II.

Beispielhaft für eine erziehungswissenschaftliche Modellierung pädagogischen Handelns sei auf den Essay „Pädagogik als Beruf“ des Göttinger Erziehungswissenschaftlers Hermann Giesecke aus dem Jahr 1987 verwiesen. (Giesecke 1987) Giesecke ging damals davon aus, dass die Erziehung, genauer gesagt, das Selbstverständnis der Pädagogen in eine Krise geraten und es deswegen notwendig sei, den Pädagogen ein neues, den veränderten Verhältnissen angepasstes Modell ihres Handelns zu bieten, damit sie dieses mit seiner Hilfe besser, sprich: angemessener reflektieren und verstehen können. Aus verschiedenen Gründen – u.a. dem, dass Heranwachsende einer Vielzahl von Einflüssen unterschiedlicher „Mächte“ ausgesetzt sind – hielt Giesecke es für angebracht, das pädagogische Handeln heutzutage nicht mehr als *Erziehung* in einem umfassenden Sinn zu begreifen, sondern auf *Lernen* zu fokussieren. Darin liege zwar eine Einschränkung, doch müsse berücksichtigt werden, dass heutzutage das Lernen lebenslang stattfinde. Von grundlegender Bedeutung sei nun, dass dieses Lernen als ein eigenständiges begriffen werde. Daraus folge, dass sich pädagogisches Handeln darauf zu beschränken habe, das Lernen von Subjekten schlicht zu begleiten bzw. bei diesem zu „helfen“. Dies geschehe in fünf Grundformen pädagogischen Handelns: dem Unterrichten, dem Informieren, dem Beraten, dem Arrangieren und dem Animieren.

Giesecke entwickelte damals sein Verständnis pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund der Tradition pädagogischen Denkens. Für ihn war von grundlegender Bedeutung, dass das pädagogische Handeln auf einem *pädagogischen Bezug* beruht, einem Verhältnis zwischen dem Pädagogen und einem Heranwachsenden (*mindestens* einem), das notwendig ein persönliches sei, gekennzeichnet durch wechselseitige Anerkennung. Zu diesem Verhältnis gehöre, dass der Pädagoge auf der einen Seite versuche den Heranwachsenden so wahrzunehmen, wie er aktuell ist, in seiner Besonderheit, seiner Individualität. Auf der anderen Seite versuche der Pädagoge aber auch sich ein Bild davon zu machen, wie der Heranwachsende in Zukunft einmal sein

könnte, ein Bild, das nicht starr sein und das Handeln des Pädagogen nicht determinieren dürfe, vielmehr dem Heranwachsenden die Möglichkeit lassen solle, sich nach seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. Weil der Heranwachsende letztlich nicht „verfügbar“ sei, weil die Pädagogik nicht festlegen könne und dürfe, was aus ihm einmal werden wird, könne sie sich letztlich nur an einem formalen Ziel orientieren, demjenigen, sich überflüssig zu machen und zwar dadurch, dass der „Zögling“ zu einem mündigen Subjekt wird. Die Vorstellung, den Entwicklungsprozess mit Hilfe technologischer Mittel in Regie nehmen, ihn also steuern zu können, sei vollkommen abwegig.

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts änderte sich die Debatte: Weniger die Tradition pädagogischen, als vielmehr die des soziologischen Denkens wurde wichtig für die Reflexion über das pädagogische Handeln. Genauer gesagt, es wurde an die soziologische Professionalisierungstheorie angeknüpft, wie sie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in ihrer inzwischen als „klassisch“ bezeichneten Variante von Talcott Parsons und Thomas Marshall entwickelt wurde. Dabei wurde vor allem an zwei Argumentationsstränge angeknüpft: Zum einen hatte Parsons in einem Aufsatz aus den 30er Jahren herausgestellt, „akademische Berufe“ in modernen Gesellschaften seien durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet. (Parsons 1964) Da sei zum einen das „normative Muster“ der Rationalität. D.h., bei der Ausübung bestimmter Berufe sei es in der Moderne nicht mehr möglich, sich schlicht auf Traditionen zu berufen. Vielmehr gebe es Rationalitätsstandards, die von der Wissenschaft vorgegeben werden. Zum anderen seien diese Berufe – einhergehend mit dem hohen Grad der Arbeitsteilung – durch „funktionale Bestimmtheit“ gekennzeichnet. Dies bedeute nicht nur eine klare Eingrenzung der jeweiligen Zuständigkeiten, sondern auch eine Besonderheit der sich in diesen Berufen einstellenden sozialen Beziehungen: Diese seien nicht diffus, sondern spezifisch. Drittens würden für diese Berufe universalistische Leistungskriterien gelten – und insofern spiele die konkrete Person desjenigen, der einen Beruf ausübt, letztlich keine Rolle. Hinzu komme schließlich als viertes Merkmal eine doppelte Orientierung der Beschäftigten, die einerseits mit ihrer beruflichen Tätigkeit ihr eigenes Interesse verfolgen – sie wünschen sich für diese Anerkennung.² Andererseits würden sie sich am Gemeinwohl orientieren und zwar indem sie ihre fachlichen Kompetenzen jeweils für andere einsetzen.

Der zweite Argumentationsstrang, der für die professionalisierungstheoretische Debatte der 90er Jahre relevant wurde, geht auf Parsons exemplarische Analyse eines akademischen Berufes zurück, auf die des Arztes. (Parsons 1958) Bemerkenswert ist, dass Parsons im Rahmen dieser Analyse zwei Ebenen voneinander unterschied: die Ebene der „Situation“ und die der Rol-

2 Welche symbolisch dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass die Arbeit mit Geld bezahlt wird.

len. Die Situation, welche sich mit dem Arzt-Patienten-Verhältnis stellt, sei, so erklärt Parsons, mit einem hohen Risiko für beide Seiten verbunden: für den Patienten, da er sich in einer Krise befindet, die seine ganze Person betrifft – er ist krank. Sein Risiko bestehe darin, dass er sich „mit Haut und Haaren“ einem Arzt anvertrauen müsse. Egal, ob sein Körper oder seine „Seele“ erkrankt ist: Die Behandlung durch den Arzt könne nur erfolgreich sein, wenn der Patient dazu bereit sei, dem Arzt Einblicke in sein Leben zu gewähren, die er ansonsten, genauer gesagt, in funktionalen bzw. spezifischen Kontexten niemandem geben würde. Aber auch für den Arzt sei die Situation riskant, denn es sei keineswegs ausgemacht, dass ihm die Diagnose leicht fällt, dass passende Therapien vorhanden sind, und dass, wenn solche gegeben sein sollten, diese auch so wirken, wie es erwartet wird.

Die Struktur der Arzt-Patienten-Beziehung interpretierte Parsons nun als Lösung für diese in mehrfacher Hinsicht riskante Situation. Die verschiedenen Risiken würden, so legt er es dar, durch Rollen begrenzt, zum einen durch die Rolle des Arztes, die eben durch Rationalität, Funktionalität, emotionale Neutralität und Universalität gekennzeichnet sei, zum anderen durch die Rolle des Patienten. Letztere habe zwei Seiten: Auf der einen Seite werde der Kranke durch diese Rolle von seinen normalen, alltäglichen Obligationen, vor allem von der Erfüllung seiner beruflichen Pflichten, enthoben, auf der anderen Seite verpflichte diese Rolle den Patienten aber dazu, möglichst rasch wieder gesund zu werden.

III.

Beide Argumentationsstränge von Parsons sind in den 90er Jahren aufgegriffen worden. Kaum infrage gestellt wurden vor allem die vier Merkmale akademischer Berufe, welche Parsons herausstellte. Strittig hingegen war (und ist) die Differenz von Situation und Norm und zwar insofern, als die mit dieser Differenz verbundene Vorstellung, Professionen hätten es mit besonderen Anforderungen und Risiken zu tun, die sich in bestimmten Situationen ergeben, von einigen Autoren negiert bzw. ausgeblendet wird. Es sind jene Autoren, die die Professionalisierungstheorie ideologiekritisch infrage stellen und in dem Begriff der Profession primär ein bloßes Etikett sehen, mit dem bestimmte Berufe versehen werden. Es werde, so ihre These, rein interessen-geleitet verwendet um Macht, Prestige und Einkommen einzufordern bzw. um bestimmte Privilegien zu rechtfertigen. (Vgl. Pfadenhauer 2010 und Schimank)

Beispielhaft für die im Rekurs auf Parsons erfolgende soziologische Modellierung pädagogischen Handelns sei kurz auf die „revidierte Fassung“ der

Professionalisierungstheorie von Ulrich Oevermann verwiesen. (Oevermann 1999) Oevermanns Entwurf kennzeichnet, dass er auf der einen Seite an Parsons anknüpft. Dabei schließt er sich dem ersten Argumentationsstrang von Parsons uneingeschränkt an, modifiziert jedoch den zweiten: Die Praxis der Professionen, so heißt es bei Oevermann, ergebe sich daraus, dass eine Lebenspraxis³, wenn sie mit bestimmten Problemen überfordert sei, sprich, sich in einer Krise befinde, die sie mit ihren eigenen „Bordmitteln“ nicht zu lösen vermag, sich an Experten wende. Die gemeinsame Praxis, die dann beginnt, bezeichnet Oevermann als eine „stellvertretende Krisenlösung“. Die mit dieser verbundenen Risiken werden, so erklärt er, durch eine spezifische soziale Beziehung eingedämmt, welche als „Arbeitsbündnis“ bezeichnet werden könne. Dieses sei gekennzeichnet durch eine „widersprüchliche Einheit“ von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen. Die diffusen würden eine Öffnung ermöglichen, ein Eingehen auf den je besonderen Fall, die spezifischen hingegen würden dem Zweck dienen, einen Missbrauch der Situation zu verhindern. Zweck des Arbeitsbündnisses sei es letztlich – hier argumentiert Oevermann ähnlich wie Giesecke – die Autonomie der Lebenspraxis (wieder)herzustellen.

Auf der anderen Seite geht Oevermann deutlich über Parsons hinaus und zwar zum einen, indem er nicht nur exemplarisch – wie Parsons – *eine* Profession analysiert, sondern ein Modell bietet, das für sämtliche Professionen gelten soll. Dieses Modell beruht auf der Annahme von drei universellen „Problemfoci“: Zu jeder Zeit, in jeder Gesellschaft bestehe das Problem der „Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen“. (Ebda.: 88). Auf diesen Problemfoci würden sich Professionen mit dem Angebot von Therapie und Prophylaxe beziehen. Einfach gesprochen: Der praktische Arzt ist zuständig für die „leibliche Integrität“ eines Individuums, der Therapeut für die „psychosoziale Integrität“ einer Person. Das zweite universale Problem bestehe in der „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit“. Auf dieses Problem beziehe sich die Rechtspflege. Zu diesen beiden Problemfoci komme noch ein weiterer hinzu, nämlich derjenige der „methodisch expliziten Überprüfung von Geltungsfragen und –ansprüchen“. Auf diesen seien die Wissenschaft sowie die Kunst bezogen.

Zum anderen trifft Oevermann eine nicht zuletzt auch für die theoretische Bestimmung pädagogischen Handelns grundlegende Unterscheidung. Im Anschluss an Parsons erinnert er an das „normative Muster“ der Rationalität: In modernen Gesellschaften würden jene Probleme, für deren Bewältigung die Professionen zuständig sind, auf der Basis wissenschaftlichen Wissens bearbeitet und zwar eines solchen, das sich auf dem jeweils avanciertesten Stand befindet. Es gebe jedoch, so Oevermann, zwei Möglichkeiten,

3 Worunter Oevermann nicht nur Individuen, sondern auch Handlungseinheiten wie z.B. Familien versteht.

wissenschaftliches Wissen für die Lösung praktischer Probleme zu verwenden: Die eine sei „ingeneurial“, womit gemeint ist, dass wissenschaftliches Wissen „subsumtionslogisch“ zur Lösung von praktischen, ja technischen Problemen angewendet wird. Die andere bezeichnet Oevermann als „Interventionspraxis“. Insofern sich diese auf eine Lebenspraxis beziehe, die nicht dazu in der Lage sei, eine Krise eigenständig zu lösen, habe sie es mit je spezifischen Problemen zu tun, für deren Lösung standardisierte Strategien nicht ausreichend seien, für die vielmehr ein jeweils fallspezifisches Vorgehen notwendig sei.

IV.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus diesen allgemeinen professionalisierungstheoretischen Überlegungen für die Sicht auf das pädagogische Handeln von Lehrern? Zunächst wäre die Frage zu klären, ob der Beruf des Lehrers überhaupt den Professionen zuzurechnen ist. Weil das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler (sowie den Eltern) nicht freiwillig eingegangen wird, hat Oevermann das tendenziell bezweifelt. Dennoch ist seiner Meinung nach der Beruf des Lehrers „professionalisierungsbedürftig“. Die basale Voraussetzung dafür sei eben die Abschaffung der allgemeinen Schulpflicht.

Die Behauptung Oevermanns, die allgemeine Schulpflicht sei obsolet, da heutzutage für jedermann prinzipiell einsichtig sei, wie wichtig, ja unabdingbar schulische Bildung ist, wurde von verschiedenen Seiten kritisiert. (Vgl. Gruschka 2003) Doch soll im Folgenden nicht auf diese Kritik, sondern auf zwei Versuche von Erziehungswissenschaftlern eingegangen werden die Frage zu klären, welche Konsequenzen sich aus den professionalisierungstheoretischen Überlegungen von Oevermann für die Sicht auf den Beruf des Lehrers ergeben – um sodann einen eigenen Vorschlag zu präsentieren, der auf eine pädagogische Wendung bzw. Ergänzung der Professionalisierungstheorie hinausläuft.

Die bei Oevermann zu findende Vorstellung, dass professionelles Handeln auf Widersprüchen beruht, ist von Werner Helsper aufgegriffen worden. (Helsper 1996 und 2004) Genauer gesagt, Helsper geht (wie Parsons) davon aus, dass sich in bestimmten Situationen Anforderungen stellen, auf welche die Akteure reagieren müssen. Dies gelte auch für Lehrer. Das Problem bei jenen Anforderungen, welche sich Lehrern stellen, sei jedoch nicht nur, dass diese sehr zahlreich sind, sondern vor allem auch, dass sie sich wechselseitig widersprechen. Ja, das sei das Kennzeichnende für die Struktur pädagogischen Handelns von Lehrern: Diesem liege eine Vielzahl von Widersprüchen,

von „Antinomien“ zugrunde. Zu diesen Widersprüchen rechnet Helsper nicht nur die von Oevermann genannten, also den Widerspruch von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen sowie den von standardisiertem und fallspezifischem Handeln. Vielmehr ergänzt er diese beiden Antinomien durch zahlreiche weitere aus der Tradition pädagogischen sowie soziologischen Denkens bekannte Antinomien und gelangt so schließlich zu einem umfassenden Antinomienmodell. Alle in diesem Modell versammelten Antinomien seien, so Helsper, unhintergebar – es wäre absurd bzw. höchst problematisch, wenn Lehrer versuchen würden, sich außerhalb dieser Widersprüche zu begeben oder die Widersprüche nach irgendeiner Seite hin aufzulösen. Sie würden dann aufhören Lehrer zu sein. Als Lehrer seien sie vielmehr mit der Herausforderung konfrontiert, mit diesen Antinomien umzugehen und sie im eigenen Handeln zur Einheit zu bringen. Wenn das gelinge, dann werde professionell gehandelt.⁴

Der zweite Versuch, das pädagogische Handeln von Lehrern genauer zu bestimmen, der hier kurz angesprochen werden soll, stammt von Andreas Wernet. (Wernet 2003) Dieser kritisiert an dem Modell von Helsper, dass es die Vorstellung von einer „Ausbalancierung“ verschiedener antinomischer Anforderungen impliziere. Zumindest bezogen auf *eine* der Antinomien, die Helsper nennt, die Antinomie von Nähe und Distanz, sei diese Vorstellung jedoch problematisch. Sie werde der Situation, die dem pädagogischen Handeln von Lehrern zugrunde liegt, nicht gerecht, genauer gesagt, gebe sie keine Antwort auf die mit dieser Situation gegebenen Risiken. Die sich einstellende Nähe zwischen Lehrer und Schüler berge nämlich stets das Risiko der Entgrenzung. Dafür, dass es in der Schule nicht selten zu Verhalten von Lehrern kommt, mit dem Grenzen überschritten werden, bietet Wernet zahlreiche Beispiele. Die Antwort darauf könne nun, so erklärt er, nicht darin bestehen, Nähe und Distanz besser auszubalancieren – hier gebe es einfach nichts auszubalancieren. Vielmehr sei das Risiko von Übergriffen schlicht dadurch zu verringern, dass von Lehrern erwartet wird, sich konsequent gemäß ihrer Rolle zu verhalten.

Ins Zentrum seiner Überlegungen hat Wernet sodann eine Pädagogik der Permissivität gestellt: Lehrer sollten sich konsequent gemäß ihrer Rolle verhalten. Doch wenn Schüler sich einmal abweichend von jenen Verpflichtungen verhalten, die zu ihrer Rolle gehören, könnten die Lehrer durchaus „ein Auge zudrücken“, statt die Devianz konsequent zu sanktionieren. Dieser Vorschlag überzeugt jedoch nur partiell, da Permissivität letztlich nicht zur Norm erhoben werden kann. Anders gesprochen: Gegen Permissivität ist grundsätzlich nichts einzuwenden, doch sie zu einer allgemeinen Norm zu erklären wäre abwegig. Sie macht nur Sinn auf der Basis der professionalisierungstheoretischen Annahme, dass das pädagogische Handeln letztlich nicht

4 Und dafür kann es hilfreich sein, sich diese Widersprüche bewusst zu machen.

standardisierbar ist: Nur im Einzelfall kann eine Pädagogik der Permissivität möglicherweise angemessen sein. (Vgl. der Verf. 2006)

Darüber hinaus hat Wernet den Versuch unternommen, das pädagogische Handeln von Lehrern mit Bezug auf die drei Problemfoci, welche Oevermann herausgestellt hat, genauer zu bestimmen. (Wernet 2014) Welchem dieser drei Foci ist das Lehrerhandeln zuzuordnen? Die Antwort, zu der Wernet gelangt, lautet, das Handeln von Lehrern sei letztlich *keinem* dieser drei Foci zuzuordnen. Vielmehr sei es, so Wernet,

„in alle Professionalisierungssegmente involviert. Besser gesagt: Für keinen der professionellen Zuständigkeitsbereiche kann der Lehrerberuf seine Nichtzuständigkeit behaupten.“ (Ebda.: 86)

Diese Feststellung ist durchaus plausibel: Auch Lehrer haben es, wenn sie ihren Schülern begegnen, mit „ganzen Personen“ zu tun. Das Arbeitsbündnis, welches sie mit ihnen eingehen, ist – folgt man den Überlegungen von Oevermann (vgl. Oevermann 2002) – wie dasjenige zwischen Arzt und Patient dadurch gekennzeichnet, dass es sowohl diffuse als auch spezifische Anteile hat. Und diese Beteiligung als „ganze Person“ bedingt, dass die Schüler – zumindest solange sie noch nicht gelernt haben, rollenförmig zu agieren – in ihrer personalen Identität in hohem Maße verletzbar sind. Deswegen spricht Oevermann davon, das pädagogische Handeln habe eine prophylaktische Funktion: Es gelte eben solche Verletzungen zu vermeiden. Dafür ist es notwendig, dass Lehrer taktvoll mit ihren Schülern umgehen. (Vgl. Muth 1962)

Auch für den zweiten Fokus sind Lehrer zuständig, denn auch sie haben es permanent mit Krisen der Sittlichkeit zu tun. Sie lösen diese freilich nicht in einem rechtsfreien Raum und rechtliche Mittel spielen zuweilen durchaus eine Rolle. Doch in der Mehrheit der Fälle werden diese Krisen mit pädagogischen Mitteln zu lösen versucht, genauer gesagt, mit erzieherischen und zwar mit dem Ziel, dass Schüler nicht nur Normen anerkennen und befolgen, sondern auch mündig werden und eine eigene moralische Urteilsfähigkeit entwickeln.

Schließlich sind Lehrer auch für den dritten Problemfokus zuständig, für die Thematisierung von Geltungsansprüchen. Genauer gesagt, sie vermitteln ein Wissen, dass dem aktuellen Stand der Wissenschaft entspricht und das unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt wurde. Im Unterricht brechen sodann mit einer gewissen Regelmäßigkeit auch Geltungsfragen auf. (Vgl. Gruschka 2009) Doch ist es nicht die Aufgabe von Lehrern, diese Fragen neu zu beantworten, also wissenschaftlich innovativ zu sein.⁵

5 Allenfalls soll der Unterricht als wissenschaftspropädeutischer an die Wissenschaft herantreten – in der gymnasialen Oberstufe –, also zu einem wissenschaftlichen Studium befähigen.

Lehrer sind also durchaus für die drei Problemfoci zuständig, jedoch nehmen sie ihre Aufgaben, da sie es mit „Klienten“ zu tun haben, die noch nicht erwachsen sind, mit anderen Mitteln wahr, mit pädagogischen Mitteln. – Dennoch teilen sie mit den Professionen verschiedene Merkmale, vor allem dasjenige, dass ihre Tätigkeit letztlich nicht standardisierbar ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das entscheidende Problem der unterschiedlichen Versuche, die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie für die theoretische Modellierung pädagogischen Handelns zu nutzen, letztlich darin besteht, dass nicht hinreichend der Spezifik der pädagogischen Situation, wie sie vor allem im Unterricht gegeben ist, Rechnung getragen wird. Rückt man den Unterricht als das „Kerngeschäft“ von Lehrern in den Fokus, so ist nicht von der Hand zu weisen, dass dieser etwa mit Hilfe der Antinomie von Nähe und Distanz analysiert werden kann. Doch wird damit nichts für Unterricht Spezifisches getroffen, da diese Antinomie letztlich auch anderen pädagogischen Situationen, ja, sogar auch nicht pädagogischen Situationen zugrunde liegt. Und auch eine Pädagogik der Permissivität ist nicht spezifisch für Unterricht. Wenn schließlich das Handeln von Lehrern ins Verhältnis zu den drei Problemfoci, die Oevermann herausstellte, reflektiert wird, zeigt sich m.E., dass es unabdingbar ist, die soziologische durch eine pädagogische Perspektive zu ergänzen – und damit die Professionalisierungstheorie im Rekurs auf die Tradition pädagogischen Denkens weiterzuentwickeln.

V.

Im Folgenden möchte ich also darlegen, wie in Bezug auf das Kerngeschäft von Lehrern, auf das Unterrichten, die Professionalisierungstheorie weiterentwickelt werden könnte. Zu diesem Zweck möchte ich mich zunächst erneut auf Giesecke beziehen. Grundsätzlich ist es ja durchaus plausibel, mit Giesecke davon auszugehen, dass die Anforderungen, mit denen Lehrer konfrontiert sind, aus der Aufgabe resultieren, auf der Basis eines pädagogischen Bezuges Kinder und Jugendliche beim Lernen zu begleiten, ihnen dabei zu helfen und es ihnen auf diese Weise zu ermöglichen, zu mündigen Subjekten zu werden. Dies geschieht nun in erster Linie im Rahmen der pädagogischen Praxis des Unterrichtes. Diese findet bekanntlich in einem bestimmten institutionellen Kontext statt und ist – grob gesprochen – eine Form der pädagogischen Kommunikation, in der Lehrer und Schüler auf der Basis eines pädagogischen Bezugs über ein Drittes, über eine „Sache“ reden. Anders formuliert: Die pädagogische Praxis des Unterrichtens zielt darauf, dass Heran-

wachsende als Schüler auf dem Weg *über die Auseinandersetzung mit Sachen* zu mündigen Subjekten werden.⁶

Die Anforderungen, mit denen Lehrer konfrontiert sind, resultieren also aus *dieser* Situation, dem Aufeinandertreffen der genannten Akteure – wobei letztlich auch die Sache als ein Akteur angesehen werden kann – und den mit diesen verbundenen Ansprüchen und Erwartungen. Und mit diesen Anforderungen sind gleichzeitig zahlreiche Risiken verbunden. Anders gesprochen: Die pädagogische Praxis des Unterrichts kann auf unterschiedliche Weise misslingen, z.B. wenn Schülern die Sache fremd bleibt oder sie diese nicht verstehen, wenn sie nicht durch die Auseinandersetzung mit ihr ein Stück weit reifen, kurz: wenn die Chancen, die in der jeweiligen Situation gegeben sind, nicht genutzt werden.

Auf die Anforderungen, welche sich im Unterricht stellen, reagieren Lehrer in der Regel mit der Einrichtung einer Vielzahl von Routinen. In der Didaktik werden diese Routinen präskriptiv entworfen, von den Lehrern werden sie – mehr oder weniger konsequent – umgesetzt und von der Unterrichtsforschung werden sie schließlich wissenschaftlich untersucht. Letztere beschreibt Unterricht bekanntlich auf äußerst unterschiedliche Weise: z.B. als Anwendung bestimmter Methoden, die von der akademischen Schulpädagogik entwickelt wurden; als Resultat eines Managements, eines – wie es im Anschluss an die Arbeiten von Jacob Kounin heißt – „classroom-managements“; als Arbeit mit bestimmten „professionellen Schemata“, wie es Elmar Tenorth in seiner Begründung der kompetenztheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie formuliert hat; als Ensemble von Ritualen – beispielhaft dafür sei auf die Arbeiten von Georg Breidenstein verwiesen – oder als Vielzahl von „Praktiken“, wie es aus einer praxistheoretischen Perspektive im Anschluss an Andreas Reckwitz (u.a.) geschieht.

Aus der Sicht der Professionalisierungstheorie gesehen, wie sie oben in groben Zügen skizziert wurde, ist es durchaus plausibel, ja, notwendig, dass Lehrer Routinen kennen und einzurichten in der Lage sind, um mit ihrer Hilfe den Anforderungen, welche sich aus der Situation des Unterrichts ergeben, entsprechen zu können und um die mit ihnen verbundenen Risiken zu reduzieren. Es ist darüber hinaus auch nichts dagegen einzuwenden, wenn diese Routinen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und mit den entsprechenden Begrifflichkeiten beschrieben und analysiert werden. Doch reicht dies m.E. letztlich nicht aus. Vor dem Hintergrund der für die Professionalisierungstheorie (nach Oevermann) grundlegenden Unterscheidung zwischen Krise und Routine sind nicht nur die Routinen des Unterrichts zu berücksichtigen, sondern eben auch die Krisen, ja, vor allem die Krisen. Professionalisierungstheoretisch gesehen kennzeichnet die pädagogische Praxis,

6 Die Sachen sind der pädagogischen Praxis bekanntlich durch einen inputorientierten Lehrplan bzw. - wie man es heute formuliert - durch ein outputorientiertes Kerncurriculum (differenziert nach Fächern, Jahrgangsstufen und Schulformen) vorgegeben.

mithin auch die des Unterrichts, dass diese eben nicht allein mit Hilfe von Routinen bewältigt werden kann, sondern ein je fallspezifisches Handeln notwendig ist. An dieser Stelle ist nun m.E. eine Weiterentwicklung der Professionalisierungstheorie erforderlich, da die Anforderungen und Risiken, die sich in diesen Krisensituationen des Unterrichts ergeben, nur verstanden und in der Folge auch nur praktisch bewältigt werden können, wenn eine dezidiert pädagogische Perspektive eingenommen wird. Die soziologische Professionalisierungstheorie ist also, so meine These, wenn es um die pädagogische Praxis des Unterrichtes geht, auf eine erziehungswissenschaftliche Präzisierung angewiesen.

An zahlreichen Beispielen hat die pädagogische Unterrichtsforschung gezeigt, wie Unterricht als pädagogische Kommunikation letztlich nur verstanden werden kann, wenn er mit Hilfe der „einheimischen Begriffe“ (Herbart) der Pädagogik rekonstruiert wird.⁷ Ja, insbesondere Krisen des Unterrichtens erschließen sich nur, wenn sie als Fälle von Erziehung, Didaktik und Bildung begriffen werden. (Vgl. Gruschka 2005) Analysiert wurde etwa – exemplarisch – der Fall einer Krise, in die ein Schüler dadurch geraten ist, dass er schlicht die im Unterricht behandelte Sache nicht verstanden hat, er – um es mit Jean Piaget zu formulieren – weder dazu in der Lage war, sie an ein bei ihm schon vorhandenes mentales Schema zu assimilieren, noch dieses Schema zu transformieren, also zu akkomodieren.⁸ In einem anderen Fall konnte en detail gezeigt werden, wie ein vorhandenes, im Unterricht verwendetes didaktisches Schema angesichts eines neuen Gegenstandes, einer für den Schüler noch fremden Sache nicht mehr griff und dieser in eine Krise geriet. Die Lehrperson merkte dies durchaus, hatte auch den Anspruch, dem Schüler zu helfen, kehrte dann jedoch rasch wieder in die sicheren Bahnen der Routine zurück – ohne dass das Problem des Schülers zuvor wirklich behoben wurde. Eine Krise des Unterrichts kann sich auch daraus ergeben, dass ein Schüler ein Ungenügen über die verschiedenen didaktischen Schemata verspürt und in Reaktion darauf den Unterricht stört. Ja, nicht selten lassen sich Unterrichtsstörungen, die scheinbar nur Disziplinprobleme sind, letztlich auf Krisen dieser Art zurückführen, also als Ausdruck eines Unbehagens von Schülern an der Didaktik interpretieren. Die Autorität einer Lehrperson hängt dann nicht nur davon ab, wie sie Routinen einzurichten vermag, sondern auch davon, wie sie Krisen jenseits von Routinen zu lösen vermag. Nicht zuletzt kann Unterricht freilich auch dadurch in eine Krise geraten, dass Schüler sich in ihrer Subjektivität nicht anerkannt sehen, z.B. in jener Facette ihrer Subjektivität, die sich bei ihnen durch eine besondere kulturelle Prägung ergeben hat, genauer gesagt, in ihrem religiösen Bekenntnis. Dann stellt sich die Frage, ob es der Lehrperson gelingt, taktvoll mit den Schülern umzugehen, genauer gesagt, die Subjektivität der Schüler anzuerkennen und

7 Siehe hierzu: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>.

8 Siehe hierzu und zu dem Folgenden die anderen Aufsätze in diesem Band.

gleichzeitig dasjenige, worauf sie gründet, zum Gegenstand der Reflexion zu machen.⁹

Für solche Krisen des Unterrichts, für Krisen des Prozesses oder der an ihm beteiligten Akteure, vor allem der Schüler, gibt es letztlich keine Rezepte oder Technologien – jeder Fall verlangt hier nach einer je besonderen Lösung. Lehrer müssen deshalb nicht nur dazu in der Lage sein, den situativen Anforderungen im Unterricht mit der Einrichtung von Routinen zu begegnen, sondern sie müssen auch den Anforderungen entsprechen können, die in Krisensituationen emergieren. Und um dazu in der Lage zu sein sind m.E. zwei Dinge notwendig: Zum einen müssen Lehrer für solche Fälle sensibilisiert werden und die hermeneutische Fähigkeit besitzen, sie adäquat deuten zu können. Dies ist nur möglich, wenn sie gelernt haben pädagogisch zu denken. Zum anderen bedarf es eines professionellen Ideals, eines Ideals, in dem beide Fähigkeiten, sowohl diejenige, Routinen einzurichten, als auch die auf Krisen situativ eingehen zu können, aufgehoben sind. Wie aber können Lehrer diese Fähigkeit entwickeln und wie kann die Entstehung eines professionellen Ideals gefördert werden? Diese Frage veranlasst dazu, von der synchronen auf die diachrone Ebene zu wechseln, also zur Frage nach dem Prozess der Professionalisierung von Lehrern überzugehen.

VI.

Der Prozess der Professionalisierung von Lehrern gliedert sich in mehrere Phasen: Er beginnt mit der Phase der Ausbildung, die sich wiederum einteilen lässt in die erste „Subphase“ des Studiums an einer Hochschule oder Universität und diejenige des Refrendariats. Mit dessen erfolgreichem Abschluss ist er jedoch keineswegs beendet, im Gegenteil: Mit dem Einstieg in das Berufsleben beginnt vielmehr eine weitere Phase des Professionalisierungsprozesses – die letztlich erst mit dem Austritt aus dem Berufsleben aufhört. Im Hinblick auf das Berufsleben sind die ersten Jahre besonders wichtig, da sich in diesen jene Routinen bilden und festigen, die sodann – mehr oder weniger – bis zum Ausstieg aus dem Berufsleben beibehalten werden.

Bekanntlich ist gegenwärtig an den Schulen ein Prozess im Gang, der auf die Einführung von Bildungsstandards und einer Didaktik des kompetenzori-

9 Die empirische Forschung hat gezeigt, dass auf der einen Seite faktisch kaum den in Krisensituationen emergierenden Ansprüchen genüge getan wird, auf der anderen Seite jedoch diese Ansprüche nicht aufgegeben werden. Letzteres lässt sich nur dadurch erklären, dass sie letztlich in einem stabilen professionellen Ideal der Lehrer verankert sind.

entierten Unterrichtens zielt. Die Absicht ist – wie es Walter Herzog in seiner kritischen Einführung in die „standardbasierte Schulreform“ dargelegt hat (Herzog 2013) –, den schulischen Unterricht dadurch zu verbessern, dass er vom Ziel her neu gedacht wird, von einem gewünschten bzw. erwarteten Output aus, der in Terms von Kompetenzen definiert wird, welche messbar sein sollen. Diese Reform basiert auf der Vorstellung, die Didaktik mit Hilfe von Kompetenzentwicklungsmodellen, welche durch empirische Forschung gewonnen wurden, grundlegend erneuern zu können.

In Ergänzung zu diesem auf den schulischen Unterricht bezogenen Reformansatz haben vor einiger Zeit Jürgen Baumert und Mareike Kunter ein „Modell der professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert/Kunter 2006) präsentiert, das dem Zweck dienen soll, die erste Phase des Professionalisierungsprozesses von Lehrern so zu gestalten, dass sie ihren Beruf im Sinne der „standardbasierten Schulreform“ ausüben, also standardbasiert unterrichten können. (Kunter/Baumert/Blum/Klusmann/Krauss/Neubrand 2011) Auf den ersten Blick gesehen wirkt dieses Modell durchaus plausibel: Es beruht auf der Annahme, professionelles Handeln von Lehrkräften ergebe sich aus dem Zusammenspiel von

„spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativem und prozeduralem Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können); professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten in professioneller Selbstregulation.“ (Baumert/Kunter 2006: 481)

Einfach gesprochen sind es den Autoren zufolge also verschiedene Facetten einer Lehrperson, die für Professionalität ausschlaggebend sind: nicht nur, was eine solche weiß, wird für wichtig erachtet, sondern auch, was sie glaubt und wovon sie überzeugt ist. Und nicht nur die Voraussetzungen, welche sie mitbringt, sind ihnen zufolge maßgeblich, sondern auch, wie eine Lehrperson zu diesen bzw. zu sich selbst steht, wie sie ihr Wissen und ihre Überzeugungen praktisch zur Geltung bringt und ob sie schließlich auch dazu in der Lage ist, darüber zu reflektieren. Noch simpler formuliert: Eine Lehrperson sollte viel wissen und können, sich an bestimmten Werten orientieren, hoch motiviert und zur Selbstreflexion fähig sein.¹⁰

Die Frage stellt sich nun, wie die erste Phase des Professionalisierungsprozesses, das Studium an der Universität gestaltet werden sollte, wenn dieses Modell zur Grundlage gemacht wird. Unabhängig davon, wie diese Frage im Einzelnen beantwortet wird, ist vor dem Hintergrund dessen, was oben zur strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie ausgeführt wurde, klar, dass es jedenfalls nicht ausreicht, angehenden Lehrern

10 Das Modell von Baumert und Kunter ist nur eines von mehreren, welche in der letzten Zeit entworfen wurden. (Vgl. Frey/Jung 2011)

„professionelle Schemata“ zu vermitteln, wie es Elmar Tenorth in seinen die Darlegungen von Baumert und Kunter flankierenden Ausführungen erklärt hat. (Tenorth 2006) Die Kenntnis solcher Schemata und die Fähigkeit, sie im Unterricht praktisch anzuwenden, sind zwar zweifelsohne wichtig, jedoch keineswegs hinreichend für einen gelingenden Unterricht. Denn Lehrer müssen, das wurde oben in aller Deutlichkeit herausgestellt, nicht nur routiniert handeln können, sondern auch dazu in der Lage sein, den Anforderungen zu genügen, die sich in Krisensituationen stellen. Wie aber können sie in der ersten Phase des Professionalisierungsprozesses auf diese Anforderungen vorbereitet werden?

Die pragmatischen Bedingungen, unter denen diese Facette der Professionalisierung möglich ist, sind bekannt: Es sind die des forschenden Lehrens und Lernens, des – wie es Frank Ohlhaver formuliert hat –

„methodisch angeleiteten und kontrollierten Fallverstehens anhand von Protokollen aus der Erziehungswirklichkeit.“ (Ohlhaver 2011)

Erfahrungen mit dem forschenden Lehren und Lernen wurden bereits an vielen Orten gemacht – sowohl in normalen Seminaren als auch im Rahmen der Schulpraktischen Studien. Ohlhaver hat solche zu evaluieren versucht und auf der Basis einer kleinen explorativen Studie den Vorschlag gemacht, solche Fallanalysen – die wie kaum ein anderes Verfahren einen engen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen erlauben – „entscheidungsorientiert“ (ebda.) durchzuführen, also mit der Reflexion über Möglichkeiten zu verbinden, wie im Unterricht auftretende Probleme praktisch gelöst werden können. Dabei können sowohl Lösungen, die bereits zu Routinen geronnen sind, als auch nicht standardisierbare berücksichtigt werden.

Ein forschendes Lernen kann für den Professionalisierungsprozess von Lehrern insofern bedeutsam werden, als diese in seinem Rahmen lernen können, pädagogische Situationen im Unterricht hermeneutisch zu verstehen und über fallspezifische Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Nicht zuletzt kann es auch zur Entwicklung eines professionellen Ideals beitragen, das sich auf die unterschiedlichen Anforderungen, die im Unterricht aufkommen, bezieht. In diesem Ideal verdichten sich die jeweils subjektiven Vorstellungen einer Lehrperson von einem gelungenen Unterricht. Und es versetzt sie dazu in die Lage, ihr eigenes Handeln bzw. „ihren Unterricht“ eigenständig beurteilen zu können.¹¹

11 Nach Tilman Allert können Lehrer danach unterschieden werden, wie sie zu diesem professionellen Ideal stehen: Haben sie es aufgegeben, werden sie zu Zynikern, haben sie sich ihm vollständig unterworfen, überfordern sie sich – was letztlich zu einem burn out führe. Notwendig sei es, auf der einen Seite das Ideal beizubehalten, auf der anderen Seite aber eine Toleranz gegenüber der eigenen Imperfektibilität zu bewahren.

VII.

In aller Kürze soll ein einfaches Beispiel präsentiert werden.¹² Es stammt aus dem Kontext der Schulpraktischen Studien an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Diese sind dort mit der Obligation verbunden, dass Studenten *eine* Unterrichtsstunde, an der sie hospitierend teilgenommen haben, aufzeichnen und transkribieren. In der das Praktikum nachbereitenden Veranstaltung werden die Transkripte der Studenten sodann dazu genutzt, um die an der Schule gemachten Erfahrungen wissenschaftlich zu reflektieren. Dies geschieht mit Hilfe unterschiedlicher theoretischer Perspektiven sowie diverser qualitativer Methoden¹³ – jeweils bezogen auf grundlegende Handlungsprobleme von Lehrern.

Bei dem Beispiel handelt es sich um eine Episode aus einem Transkript, das zu einer Stunde im Fach Deutsch in der Jahrgangsstufe 5 an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) angefertigt wurde. Das Thema lautete „Beschreibung von Personen“. Ausgewählt wurde diese Episode, weil in ihr ein Schüler, über den die Praktikantin zuvor mit ihrer Mentorin gesprochen hatte, durch sein Verhalten besonders hervorsticht. Die Mentorin hatte gesagt, dieser Schüler sei einer, der durchaus auch auf ein Gymnasium hätte gehen können. Doch hätten seine Eltern gewollt, dass er eine IGS besucht. Die Studentin nahm sich deswegen vor, mit Hilfe des Transkriptes die Frage ein Stück weit zu beantworten,

„ob dieser Schüler tatsächlich durch große Intelligenz auffällt und förderlich für den Lernprozess der ganzen Klasse ist ...“ (Der Verf. 2011: 52)

Die ausgewählte Episode ist Teil der Hausaufgabenbesprechung, welche zu Beginn der Stunde stattfindet. Die Schüler hatten aus einer Liste von „Wörtern und Ausdrücken“ jene auszuwählen, die auf einen Hund zutreffen, der auf einem beigefügten Bild zu sehen ist.¹⁴ Die sich in dieser Situation stellenden Anforderungen werden zunächst routiniert bewältigt, nämlich schlicht mit einer Variante des IRE-Schemas: Die Schüler tragen ihre Ergebnisse vor und die Lehrperson – in diesem Fall eine Lehrerin – evaluiert sie. Der Prozess der Hausaufgabenbesprechung gerät dann aber in eine Krise und zwar dadurch, dass ein Schüler – eben jener, über den die Praktikantin mit ihrer Mentorin gesprochen hatte und dem sie zwecks Anonymisierung den Namen *Merlin* gab – einwirft, er sei zu einem anderen Ergebnis gelangt, zu einem

12 Die folgenden Ausführungen beruhen auf einem Aufsatz des Verfassers, fassen diesen in groben Zügen zusammen. (Der Verf. 2011a)

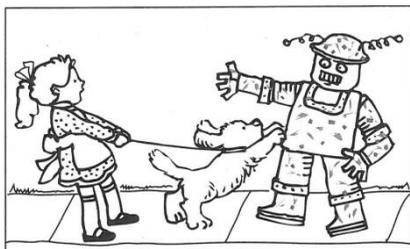
13 Bevorzugt verwendet wird die objektive Hermeneutik. (Oevermann 2000)

14 Das Arbeitsblatt stammt aus einem von Jo Ellen Moore herausgegebenen Heft zum Thema „Geschichten schreiben“. (Moore 2005)

anderen als jener Schüler, der zuvor „dran war“. Damit stehen zwei unterschiedliche Ergebnisse im Raum – und der Unterricht kann nicht mehr in routinierter Weise fortgesetzt werden. Vielmehr steht jetzt die Forderung im Raum, den Widerspruch aufzulösen: Ist Merlins Einwand berechtigt oder ist er es nicht, war also die Antwort des anderen Schülers richtig – oder sind womöglich beide Antworten richtig?

Um diese Frage beantworten zu können ist es notwendig, die „Sache“, um die es gerade geht, zu berücksichtigen sowie die Art und Weise, wie sie didaktisch präsentiert wurde. Nur dann kann die Krise des Unterrichts, die gleichzeitig eine von Merlin und eventuell auch von anderen Schülern sowie eine der Lehrperson ist, verstanden und über adäquate Reaktionen reflektiert werden.

Das zugrunde gelegte Bild war folgendes:



Der Arbeitsauftrag lautete: „Beschreibe die Figuren“. Und für diese Beschreibung waren, wie gesagt, den Schülern eine Reihe von „Wörtern und Ausdrücken“ vorgegeben, aus denen sie passende auswählen sollten. Bezogen auf den Hund konnten sie z.B. markieren:

„verspielt und laut“

Nun hatte jener Schüler, welcher zuvor an der Reihe war, behauptet, der auf dem Bild zu sehende Hund sei „freundlich“. Darauf bezieht sich Merlin mit seinem Beitrag, der lautet:

Merlin: Ich glaub, ich hab neugierig und nicht freundlich.

Wie ist Merlins Äußerung zu verstehen? Dass er einfach nur stören möchte, also ein erzieherisches Problem vorliegt, kann ausgeschlossen werden. Vielmehr ist Merlin erkennbar auf die Sache bezogen und daran interessiert, die gegebene Aufgabe zu lösen. Worin besteht dann aber sein auf diese Sache bezogenes Problem? Zugespitzt könnte man sagen: darin, dass er den Unterschied zwischen „beschreiben“ und „deuten“ nicht verstanden hat. Die Aufgabe bestand darin, Figuren zu beschreiben, Merlins Attribuierung des auf dem Bild zu sehenden Hundes als „neugierig“ ist jedoch eine deutende und

zwar eine solche, die auf eine „Sinnzuschreibung“ (Allert 2003) zurückgeführt werden kann.

Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, hier nur ein Problem von Merlin zu sehen, denn letztlich liegt das Problem auf der Ebene der Didaktik – und wird nun durch die Intervention von Merlin virulent.¹⁵

Zu beachten ist, dass bereits jener Schüler, der zuvor erklärte, der Hund sei „freundlich“, ihn nicht einfach beschrieb, sondern eine Deutung vornahm. Genauer gesagt, schon bei ihm war das Problem der Differenz von „beschreiben“ und „deuten“ vorhanden, doch weil die Lehrerin dessen Beitrag als „gut“ evaluierte, kam es nicht zur Sprache.

Welche Möglichkeiten bestehen nun für die Lehrerin in dieser Situation zu reagieren? Die Bemerkung von Merlin könnte einfach als störendes Verhalten abgetan werden. Doch mit einer solchen rein erzieherischen Reaktion würde negiert, dass es im Unterricht um sachlich zu klärende Fragen geht. Eine dem Rechnung tragende Reaktion könnte in der Aufforderung bestehen, Merlin möge seine Behauptung begründen. Auch sein Mitschüler könnte dazu aufgefordert werden – und womöglich ergäbe sich so ein auf die Sache bezogenes und dem Vorhaben, Figuren zu beschreiben, dienliches Gespräch. Dieses könnte letztlich sogar dazu führen, dass die Problematik der Differenz zwischen „beschreiben“ und „deuten“ angesprochen und geklärt wird – und dass das didaktische Material, welches zur Missachtung dieser Differenz geradezu einlädt, kritisiert wird. Doch weder das eine noch das andere geschieht, vielmehr lässt die Lehrerin schließlich über die Ergebnisse einfach abstimmen:

Lw: Wer glaubt, dass der Hund freundlich ist, meldet sich mal.

Nicht durch ein Gespräch, sondern per Wahlverfahren wird die Krise gelöst. Bei diesem erweist sich die Deutung Merlins als nicht mehrheitsfähig. Sie wird auf diese Weise „widerlegt“ und das Bildungsproblem von Merlin – welches womöglich eines ist, das mehrere Schüler in der Klasse haben – bleibt ungelöst. Gesichert ist jedoch die Autorität einer fragwürdigen Didaktik sowie die der Lehrperson. Anders formuliert: Die „Steilvorlage“, welche Merlin mit seinem Einwurf bot, die Steilvorlage die Schüler dem Ziel des Unterrichts näher zu bringen, wurde nicht genutzt. Denn wenn die Schüler beschreiben sollen, müssen sie begriffen haben, was „Beschreiben“ ist – und das heißt vor allem, sie müssen den Unterschied zum „Deuten“ verstanden haben. Das ist aber offensichtlich nicht der Fall – und die vorliegende Situation hätte eine Gelegenheit geboten, dieses Problem zu beheben.

15 Merlin macht auf ein Problem aufmerksam – freilich ohne es präzise zu benennen. Das würde eine analytische Fähigkeit voraussetzen, die von einem Schüler der Jahrgangsstufe 5 nicht erwartet werden kann.

Die Beschäftigung mit Fällen wie diesem kann im Rahmen der ersten Phase des Professionalisierungsprozesse für die Anforderungen, die im Unterricht entstehen, sensibilisieren und dazu beitragen, dass angehende Lehrer die Fähigkeit entwickeln, das eigene Handeln, vor allem jene Didaktik, die sie zur Anwendung bringen, zu reflektieren und jeweils situationsspezifisch zu handeln.

VIII.

Abschließend möchte ich nur kurz die Frage aufwerfen, inwiefern die Mittel einer qualitativen Unterrichtsforschung auch für die zweite Phase des Professionalisierungsprozesses genutzt werden können. In dieser wird jenes in der ersten Phase gewonnene Wissen angesichts von neuen praktischen Anforderungen restrukturiert, wird von einem *knowing that* zu einem *knowing how* transformiert. Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider zufolge kann in Bezug auf die für den Professionalisierungsprozess besonders wichtige Berufseinstiegsphase von vier „berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben“ gesprochen werden (Hericks/Keller-Schneider 2011 und Hericks 2006): der Rollenfindung im Sinne der Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson, der Anerkennung bezogen auf die einzelnen Schüler und den jeweiligen Klassenverband, der „mitgestaltenden Kooperation“ im Kollegium sowie in der Schule als Institution und schließlich der „adressatenbezogenen Vermittlung“. Letztere, die sich speziell auf den Unterricht bezieht, sei, so Hericks und Keller-Schneider, die „größte Herausforderung in der Berufseinstiegsphase“.

Die Autoren nennen verschiedene Möglichkeiten, wie Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase unterstützt werden können: durch Kollegiale Beratung, durch Fortbildungen und durch Supervision. Es wäre m.E. jedoch auch darüber nachzudenken, ob und wenn ja wie in diesem Zusammenhang auf die qualitative Unterrichtsforschung zurückgegriffen werden könnte. Vor allem bezogen auf die Herausforderung der „adressatenbezogenen Vermittlung“ könnte über Wege nachgedacht werden, ob auch eine Auseinandersetzung mit Protokollen – vor allem mit solchen des eigenen Unterrichts – für die Professionalisierung von Lehrern in dieser Phase genutzt werden kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1995): Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M.
- Allert, Tilman (2003): Komplizen der Einzigartigkeit, in: Piatti, Livio, zooreal. Menschen und Tiere, Zürich.
- Ders. (2010), Die Sache soll die Schüler verführen, nicht die Person, in: FAZ vom 12.05.2010, S. 8.
- Amipur, Katajun (2013): Den Islam neu denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte, München.
- Ammann, Ludwig (2001): Die Geburt des Islam. Historische Innovation durch Offenbarung, Göttingen.
- Arendt, Hannah (1994): Was ist Autorität? In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München/Zürich.
- Auernheimer, Georg (2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4: 479-520.
- Baumgart, Franzjörg, Ute Lange und Lothar Wigger (Hrsg.) (2005): Theorien des Unterrichts. Erläuterungen, Texte Arbeitsaufgaben, Bad Heilbronn/Obb.
- Benzine, Rachid (2012): Islam und Moderne. Die neuen Denker, Frankfurt/M.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1986): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M.
- Bertenrath, Zita (2011): Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum. Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg.
- Bonnet, Andreas und Uwe Hericks (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 3. Jg., S. 3-13
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien.
- Breidenstein, Georg und Helga Kelle (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim.

- Ders. und Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse, in: Ders./Prenzel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, S. 177–199.
- Ders. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt/M.
- Ders. (1977): Reflexionen über die Sprache, Frankfurt/M.
- Ders. (1988): Sprache und Geist, Frankfurt/M.
- Cube, Felix von (1965): Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, Stuttgart.
- Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik, Weinheim München.
- Dewey, John (2008): Logik. Die Theorie der Forschung, Frankfurt/M.
- Ders. (2011): Erziehung und Demokratie, Weinheim.
- Diehm, Isabell und Frank-Olaf Radtke (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M.
- Eichhorn, Christoph (2008). Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten, Stuttgart.
- Endreß, Gerhard (1991): Der Islam. Eine Einführung in seine Geschichte, München.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen, in: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Heft 1182, S. 6-14.
- Frei, Bernadette (2003): Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse, Münster.
- Frey, Andreas und Claudia Jung (Hrsg.) (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven, Landau.
- Geißler, Erich E. (1965): Autorität und Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb.
- Ders. (1967): Autorität, in: Flitner, Andreas und Hans Scheuerl: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München, S. 81-94.
- Ders. (1968): Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb.
- Gennep, Arnold van (2005): Übergangsriten, Frankfurt/M.
- Giesecke, Hermann (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim München.
- Ders. (1997): Die Pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim München.
- Goethe, Johann Wolfgang (1998): Faust. Eine Tragödie. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. München [Orig. 1808 bzw. 1832].
- Grell, Jochen und Monika Grell (2000): Unterrichtsrezepte, Weinheim Basel.
- Greving, Johannes und Liane Paradies (2011): Unterrichts-Einstiege. Berlin.

- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar.
- Ders. (2003): Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 30, S. 71-79
- Ders. (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule, Frankfurt/M.
- Ders. (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode, Opladen/Farmington Hills.
- Ders., (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar.
- Ders., (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Opladen/Farmington Hills.
- Ders., (2010): Aufbrechende Machtlosigkeit in Aneignung und Vermittlung – die Sinnkrise des Unterrichts, in: Egger/Hackl (Hrsg.), Sinnliche Bildung? Wiesbaden, S. 87-107.
- Ders. (2010): Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86/3, S. 283-295.
- Ders. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.
- Ders. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen Berlin Toronto.
- Hartmann, Richard (1992): Die Religion des Islam, Darmstadt.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler.
- Heiland, Helmut (1971): Emanzipation und Autorität. Theorien und Modell pädagogischer Autorität, Bad Heilbrunn/Obb.
- Heimann, Paul (1977): Didaktik 1965, in: Ders., Gunter Otto und Wolfgang Schulz, Unterricht. Analyse und Planung, Hannover, S. 7-47.
- Helmer, Karl und Matthias Kemper (2004): Autorität, in: Benner, Dietrich/Oelkers Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 126-145.
- Helmke, Andreas (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Ders. (2009a): Unterrichtsforschung. In: Arnold, Karl-Heinz, Sandfuchs, Uwe und Jürgen Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 44–50.
- Ders. (2009b): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen, in: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., 521-569

- Ders. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, Margret, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn/Obb., 64-102
- Ders. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung, in: Helsper, Werner, Hörster, Reinhard und Jochen Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist, 142-161.
- Ders. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann und Werner Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, S. 15-34.
- Ders. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am struktur-theoretischen Professionsansatz, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4: 567-579.
- Ders. (2009): Autorität und Schule – Zur Ambivalenz der Lehrerautorität, in: Schäfer, Alfred und Christiane Thompson (Hrsg.): *Autorität*, Paderborn, S. 65-83.
- Henry, Jules (1975): Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen, in: Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*, Weinheim Basel, S.35-51.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in: Nohl, Herman (1962): *Die Pädagogik Herbarts*, Weinheim.
- Ders. (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik, in: Benner, Dietrich (Hrsg.) (1997): *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik – Ausgewählte Texte*, Bd. 1, Weinheim, S. 43 ff.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*, Wiesbaden.
- Ders. und Manuela Keller-Schneider (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen, in: *journal für lehrerinnen – und lehrerbildung*, Heft 2, S. 20-31.
- Herzog, Walter (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*, Stuttgart.
- Hohmann, Manfred (1983): Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme, in: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, Nr. 4, S. 4-8.
- Hollstein, Oliver (2011): *Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform*, Frankfurt/M.
- Hummrich, Merle (2012): *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*, Opladen.

- Ibrahim, Aiman (1994): Der Herausbildungsprozeß des arabisch-islamischen Staates. Eine quellenkritische Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den staatlichen Zentralisierungstendenzen und der Stammesorganisation in der frühislamischen Geschichte, 1-60 H./622-680, Berlin.
- Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen, Frankfurt/M. New York.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik, in: Ders. (1983): Werke in zehn Bänden, Bd. 10, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt, S. 699-741.
- Kenngott, Eva-Maria und Armin Steil (2003): Fremdheit als Problem moralischen Lernens, in: Stender, Wolfram/ Georg Rohde/Thomas Weber: Perspektiven antirassistischer und interkultureller Bildungsarbeit – Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M., S. 105-141.
- Klafki, Wolfgang (1964): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, S. 25-45.
- Ders. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, S. 126-153.
- Klieme, Eckhard et. al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn Berlin.
- Kounin, Jacob S. (1976): Techniken der Klassenführung, Bern.
- Kunter, Mareike, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, Münster New York München Berlin.
- Leppin, Hartmut (2012): Christianisierung im Römischen Reich: Überlegungen zum Begriff und zur Phasenbildung, in: Zeitschrift für antikes Christentum, Band 16, Heft 2, S. 247-278.
- Lewin, Kurt (1939): Experimente über den sozialen Raum), in: Ders. (1968): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, 3. Aufl., Bad Nauheim, S. 112-127.
- Lingelbach, Karl Ch. und Jürgen Diederich (1979): Handlungsprobleme des Lehrers. Eine Einführung in die Schulpädagogik, Königstein/Ts..
- Luhmann, Niklas und K.-E. Schorr (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart.
- Ders. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M.
- Maturana, Humberto R. und Francisco J. Varela (1990): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München.

- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel.
- Meister, Nina (2012): Wie beginnt der Unterricht? Hermeneutische Rekonstruktionen von Unterrichtsanfängen in Frankreich und Deutschland, Opladen Berlin & Toronto.
- Meseth, Wolfgang, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes "Unterricht"? in: Dies., (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn, S. 223-241.
- Messner, Helmut, Hermann J. Forneck, Albert Düggeli und Christine Künzli (2009): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, Bern.
- Möller, Christine (1969): Technik der Lehrplanung, Weinheim Berlin Basel.
- Dies. (2002): Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz, in: Gudjons, Herbert und Rainer Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien, Hamburg, S. 75-92.
- Moore, Jo Ellen (2005), Geschichten schreiben – Schritt für Schritt. 5.-7. Klasse, Horneburg.
- Muth, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns, Heidelberg.
- Naef, Silvia (2007): Bilder und Bilderverbot im Islam. Vom Koran bis zum Karikaturenstreit, München.
- Neuwirth, Angelika (2010): Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Frankfurt/M.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn.
- Ders. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Auflage), Wiesbaden.
- Nohl, Herman (1988): Die Theorie der Bildung, in: Ders.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M., S. 133-288.
- Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim/Basel.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: Friedeburg, Ludwig von und Jürgen Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz, Frankfurt/M., S. 234-292.
- Ders. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno und Werner Helsper: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a. M., 70-182.

- Ders. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/M., S. 58-156.
- Ders. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret, Marotzki, Windried und Cornelia Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn/Obb., 19-63.
- Ders. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: Helsper, Werner, Busse, Susann, Hummrich, Merle und .; Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden, 55-77.
- Ohlhaver, Frank und Andreas Wernet (Hrsg.) (1999): Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen.
- Ders. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung, in, Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 2, S., 279-303.
- Ortmeyer, Benjamin (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim.
- Paris, Rainer (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers, in: Schäfer, Alfred und Christiane Thompson (Hg.): Autorität, Paderborn München Wien Zürich, S. 37-63.
- Parons, Talcott (1958): Struktur und Funktion der modernen Medizin, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 3, Köln Opladen, S. 10-57.
- Ders. (1964): Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur, in: Beiträge zur soziologischen Theorie, Neuwied Berlin, S. 160-179.
- Ders. (1987): Die Schulklasse als soziales System, in: Plake, Klaus: Klassiker der Erziehungssoziologie, Düsseldorf, S. 102-124.
- Peterßen, Wilhelm H. (1996): Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München.
- Pfadenhauer, Michaela und Tobias Sander (2010): Professionssoziologie, in: Schröer, Markus und Georg Kneer (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden, S. 361-378.
- Pflugmacher, Torsten (2007): Try Pattern and Drill Error – Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialeien, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, S. 81-106.
- Prange, Klaus (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer, Bad Heilbrunn/Obb.

- Ders. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik, Paderborn.
- Rabe, Horst (1979): Autorität, in: Brunner, Otto, Conze, Werner und Reinhard Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1, Stuttgart, S. 382-406.
- Rebel, Karlheinz (1967): Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem, Weinheim/Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt, Bielefeld.
- Reich, Kersten (1997): Grundprinzipien einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik, in: Ders., Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied Berlin.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung, Stuttgart.
- Reichwein, Roland (1993): Autorität, in: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1, Hamburg, S. 140-149.
- Röttgers, Kurt (1971): Autorität, in: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1, Darmstadt, S. 724-733.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762): Aus dem 2. Buch des Emile, in: Rebel, Karlheinz (1967): Zwang-Autorität-Freiheit in der Erziehung. Texte zum Autoritätsproblem, Weinheim/Berlin, S. 50 ff.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson (2009): Autorität – eine Einführung, in: Dies. (Hrsg.): Autorität, Paderborn, S. 7-36.
- Schönbächler, Marie-Therese (2007): Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive, Bern, Stuttgart, Wien.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Hamburg.
- Sennett, Richard (1990): Autorität, Frankfurt/M.
- Steiner, Astrid (2008): Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen.
- Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 580-597.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Münster.
- Twardella, Johannes (1999): Autonomie, Gehorsam und Bewährung im Koran. Ein soziologischer Beitrag zum Religionsvergleich, Hildesheim.

- Ders. (2004/2005), Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns, in: Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, 33, 65-74.
- Ders. (2006): Rezension zu: Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen 2003, in: Zeitschrift für qualitative Bildung-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1, S. 177-180.
- Ders. (2007a): Rezension zu Breidenstein, G.: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 8 (1), S. 174-177.
- Ders. (2007b): Rezension zu: Wernet, Andreas (2006), Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung, Stuttgart, in: Pädagogische Rundschau, Heft 3, S. 334-336.
- Ders. (2008a): Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen, Frankfurt a. M.
- Ders. (2008b): Vergleichsarbeiten. Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer Evaluationskultur, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 38, S. 80-97.
- Ders. (2008c): Pädagogische Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Wie letzteres in ersterem aufgehoben ist an einem Fallbeispiel aus einer Unterrichtsstunde im Fach Kunst, in: Pädagogische Rundschau, Heft 4, S. 381-393.
- Ders. (2010a): Rezension zu: Arnd-Michael Nohl (2009), Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Auflage), Wiesbaden, in: FQS Forum qualitative Sozialforschung, Volume 11, No.2, Art. 7.
- Ders. (2010b): Rezension zu: Schönbächler, Marie-Therese, Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive, Bern, Stuttgart, Wien, in: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Heft 1, S. 93 ff.
- Ders. (2010c): Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität, in: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 1, S. 79-93.
- Ders. (2011a): Chancen und Probleme in der Auswertung von Transkripten im forschungsbezogenen Praktikum, in: Müller, Stefan, Reflexion als Schlüsselkategorie. Praxis und Theorie im Lehramtsstudium, Baltmannsweiler, S. 35-56.
- Ders. (2011b): Rezension zu: Hollstein, Oliver (2011): Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer

- pädagogischen Denkform, Frankfurt/M., in: : ZQF. Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 2, S. 321 ff.
- Ders. (2011c): Konstellationen des Pädagogischen im Unterricht an einer Integrierten Gesamtschule, unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2012): Rezension zu Neuwirth, Angelika (2010): Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Frankfurt/M., in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Heft 1, S. 75-78.
- Veit, W., Rabe, Hanna und Kurt Röttges (1971): Autorität, in: Ritter, Joachim: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1, Basel, S. 724 ff.
- Volmer, Gerda (1990): Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen, Weinheim.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht, Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in der Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Opladen.
- Ders. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.
- Ders. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung, Stuttgart.
- Ders. (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs, in: Leser, Christoph, Torsten Pflugmacher, Marion Pollmanns, Jens Rosch und Johannes Twardella (Hrsg.), Zueignung. Pädagogik im Widerspruch, Opladen Berlin Toronto, S. 77-95.
- Winkel, Rainer (2006): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten, Baltmannsweiler.
- Ziener, Gerhard (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber.

Internetadressen

Archiv für pädagogische Kasuistik (APA EK): <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de>

PAERDU. Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens. <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>

Schimank, Uwe, Governance und Professionalisierung – Notizen zu einem Desiderat, (http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-19148-5_5#page-1)

Drucknachweise

Schwankende Gestalten drücken die Schulbank. Subjektanalyse im Anschluss an Andreas Reckwitz, in: FQS Forum qualitative Sozialforschung, Volume 10, No.2, 2009, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090222>.

Zur Aktualität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit Oliver Hollsteins Studie "Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform", in: Pädagogische Rundschau, Heft 5, 2012, S. 577-584.

Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 46, 2012, S. 21-41.

Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 42, 2010, S. 87-104.

Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung, in: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, Heft 2, 2010, S. 319-343.

Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 49, 2014, S. 24-42.

Professionalisierungstheorie und Didaktik, in: Pädagogische Rundschau, Heft 1, 2014, S. 39-55.

Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität, in: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Heft 1, 2010, S. 79-93.