

*K1: Mama, ich will auch eins. M1: Es gab doch erst
L: Diese Damenreihe. L: Ich hab
gestern eins. K1: Aber das Kind hat auch eins. M1:
ja auch nichts Schlimmes gesagt zu euch. Aber das
Guck mal, die Schaukel wird grad' frei. K1: Ich will
sind halt Frauen...
nicht schaukeln. Ich will ein Eis. M1: Gleich ist wieder
L: Ich würde gern ein paar mehr Finger oben sehen, so
besetzt. K1: Blöde Mama! M1: Also echt. Selber blöd.
schwer ist das nicht. S: Weil ich keinen Bock habe. L:*

*Wenn das eine Sache des Bocks ist, dann musst du
S1: Wie gesagt. Ich habe mir schon
nächste Stunde auch mit meinem Bock rechnen, wenn
was überlegt. L: Dann hältst du jetzt deinen Mund
ich dir als Stundennote eine 6 eintrage. L: Manchmal
und sperrst die Ohren auf. L: Nein. Mund zu und zu-
sollte man sich überlegen, wie man zu antworten ha
hören. Das ist ein anderer Zustand als den, den du
- sowas ist hier nämlich nicht angemessen. L: Ich
etzt hast.*

würde gern ein paar mehr Finger oben sehen, so

PÄDAGOGISCHE OHNMACHT

*ja auch nichts Schlimmes gesagt zu euch. Aber das
K1: Mama, ich will auch eins. M1: Es gab doch erst
sind halt Frauen...*

gestern eins. K1: Aber das Kind hat auch eins. M1:

*S1: Wie gesagt. Ich habe mir schon
Guck mal, die Schaukel wird grad' frei. K1: Ich will
was überlegt. L: Dann hältst du jetzt deinen Mund*

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

8. Ausgabe 2022:
Pädagogische Ohnmacht

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion (Heft 08/2022):

Nicolai Lemm, Telefon: 0511/762-14465, nicolai.lemm@iew.uni-hannover.de

Kai Schade, Telefon: 0511/762-17452, kai.schade@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft

Schloßwender Str. 1

30159 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an falltiefen@iew.uni-hannover.de eingereicht werden.

ISSN (print): 2511-1876

ISSN (online): 2211-1893

Umschlaggestaltung: Jens Bringmann

Satz und Layout: Edwina Albrecht

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2022

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter:

<https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/falltiefen>

Inhaltsverzeichnis

Pädagogische Ohnmacht

- 7 NICOLAI LEMM & KAI SCHADE
Anstatt eines Vorworts: Die Lehrer:innenrolle im Spannungsfeld von institutioneller Macht und individueller Autorität
- 13 KARIN GREIB
“Selber blöd“ – Entgrenzung durch die Eltern
- 23 BIANCA SABOROWSKI
Zur Problematik der Reproduktion von Geschlechterstereotypen im Schulalltag
- 33 JORINA BRANDES
Wie geht eine Lehrkraft mit einer unerwünschten Antwort auf eine Frage um?
Zur Gestaltung der Interaktionsdynamik in einem unterrichtlichen Gespräch zwischen Lehrkraft und Schüler:in
- 43 MATTHIAS GROMZIK
Androhung der Stundennote 6 – Das Phänomen der pädagogischen Entgrenzung

Theorienotizen

- 53 JULIA LABEDE & TILLMANN KOCH
Geteilte Autorität? Zum Phänomen der Entgrenzung im gemeinsam verantworteten Unterricht
- 63 ANDREAS WERNET
Zur kommunikativen Wehrhaftigkeit von Schüler/innen

Gastbeitrag

- 71 SANDRA RADEMACHER
Zum Problem der Unhintergebarkeit elterlicher Zuständigkeit oder: Familiäre Erziehung im Spannungsfeld von Macht und Ohnmacht
- 75 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Pädagogische Ohnmacht

NICOLAI LEMM & KAI SCHADE

Anstatt eines Vorworts: Die Lehrer:innenrolle im Spannungsfeld von institutioneller Macht und individueller Autorität

Die Herstellung schulischen Unterrichts ist strukturell auf die sozialen Elemente der *Macht* und der *Autorität* angewiesen, da sich der Besuch der Schule als Tatsache verhält. Er entspricht insbesondere deshalb dem Charakter einer Tatsache, weil der Besuch einer Regelschule in der Konstruktion einer gesellschaftlichen *Schulpflicht* und eben nicht in einer *Schulmöglichkeit* begründet liegt. Die Explikation dieser Dichotomie folgt dabei nun nicht allein dem Selbstzweck einer ausschöpfenden theoretischen Skizze, sondern ist vielmehr elementar für das Verständnis der Struktur von Schule. Im Sinne der *Schulpflicht* ist die Institution der Schule nämlich konstitutiv auf die Durchsetzung derselben angewiesen, was in der Konsequenz bedeutet, dass auch diejenigen zur Teilnahme gebracht werden sollen, die für sich behaupten mögen, in dem Besuch einer Schule subjektiv keine Nützlichkeit zu finden.

Die Potentiale der schüler:innenseitigen Teilnahmeverweigerung sollen hier jedoch lediglich den Gegenpol der Analyse eines ungleich komplexeren machttheoretischen Problems bilden, welches sich entlang folgender Überlegung abbildet: Wenn die Teilnahme an Schule einer gesellschaftlichen Obligation entspricht, so ist ihre Durchsetzung auf die Verfügung von Macht angewiesen. Gelangt sie als solche in Form einer Institution zur Existenz, ist sie jedoch in jedem Fall auf den Umgang mit der Individualität ihres Personals angewiesen. Hierbei stellt Letztgenanntes, im Sinne eines pädagogischen Interaktionsverhältnisses, sogar ein Kernproblem der Institution dar. Insofern ist der Umgang mit Individualität auf eine spezifische Art und Weise in die Struktur der Institution eingeschrieben und stellt diejenigen, welche zwischen ebenjener Individualität ihrer Akteure und den gesellschaftlich-kollektiven Ansprüchen das Kerngeschäft von Schule, nämlich Unterricht, realisieren sollen, vor die Aufgabe, die Partizipation als Pflicht zu behandeln, während die Paradigmen der pädagogischen Rahmung ein Hinwirken auf die Ausbildung individueller Autonomie definieren. Es zeigt sich also in den Elementen der Struktur der Schule ein sinnstruktureller Widerspruch, der sowohl die Schüler:innenrolle als auch die Lehrer:innenrolle betrifft, nun aber gerade Lehrerinnen und Lehrer in die Situation bringt, diesen Widerspruch als Agenten der Institution zu repräsentieren und ihn interaktionell aufrechtzuerhalten. Im Sinne des obligatorischen Besuchs einer Regelschule ist es deshalb folgelogisch richtig zu behaupten, dass es eine Verfügung über Macht geben muss, die, im Sinne der gesellschaftlichen Aufrechterhaltung der Institution, als legi-

tim betrachtet wird. Anschließend stellt sich deshalb die Frage, ob es im schulischen Kontext lehrer:innenseitig eine illegitime Verfügung über Macht geben kann und falls dies zutreffen sollte, worin die invarianten strukturellen Dispositionen dieser illegitimen Verfügung über Macht liegen. Auf dem Weg dahin gilt es jedoch, *Macht* und *Autorität* zu unterscheiden, da beide Konzepte zwar ineinander verwoben sind, dabei allerdings auf unterschiedlichen Ebenen operieren.

Weber definiert Macht als „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1956, S. 38). Das zentrale Merkmal des Machtbegriffs ist insofern ein individuelles, als dass es eine individuelle Setzung der Zielwirkung voraussetzt. Das handelnde Individuum muss demzufolge über ein Instrumentarium verfügen, das es ihm ermöglicht, jenes gewünschte Verhalten bei seinem Gegenüber zu bewirken. Die Verfügbarkeit über Mittel der Durchsetzung kennzeichnet Weber als Macht (vgl. Weber 1956). Für Weber ist Macht genuin mit dem Begriff der Herrschaft verbunden. Der Legitimationsglaube bildet insofern hierfür die zentrale Grundlage, denn „keine Herrschaft begnügt sich, [...], freiwillig mit den nur materiellen oder nur affektuellen oder nur wertrationalen Motiven als Chancen ihres Fortbestands. Jede sucht vielmehr den Glauben an ihre »Legitimität« zu erwecken und zu pflegen“ (Weber 1956, S. 157). Die Anerkennung der Herrschaft ist demnach konstitutiv für die Ausübung und Durchsetzung von Macht in sozialen Beziehungen. Ebenso ist sie gekennzeichnet durch ein einseitiges Verhältnis, in diesem der Mächtige den Unterlegenen mit allen Mitteln dazu zwingt, seinem Willen zu folgen beziehungsweise zu gehorchen. Die Schule als Ort der Wissensvermittlung und der formalen Erziehung (vgl. Parsons 1968, 2012) sowie in ihrer gesellschaftlichen Allokations- und Selektionsfunktion (Bourdieu 1987; Dreeben 1980) gilt hierfür insofern als geradezu beispielhaft.

Im Kontrast zu Webers Machtbegriff, dem eine Verfügung über Gewalt in Form eines Instrumentariums der Durchsetzung und Einflussnahme auf den Willen eines anderen inhärent ist (vgl. Weber 1956), separiert Arendt zwischen den Nomenklaturen Macht und Gewalt (Arendt 1990, S. 45). Arendt geht im Kontrast zu Weber von einem anderen Handlungsmodell von Macht aus. Für Arendt entspringt Macht aus „der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (ebd.). Macht ist für Arendt demnach nicht die Instrumentalisierung eines fremden Willens für eigene Zwecke, sondern die Zusammensetzung und Umsetzung eines kollektiven Willens in Form von konsensueller Kommunikation (ebd.). Macht und deren Fortbestand ist somit immer an eine Gruppe und nie an ein einzelnes Individuum gebunden, wohingegen sich Gewalt durch einen instrumentellen Charakter auszeichnet, für die es bestimmte Werkzeuge bedarf (Arendt 1990, S. 58ff.). Macht und Gewalt bilden für Arendt keine Gegensätze, sie stellen lediglich autonome Phänomene dar, die weder voneinander abgeleitet werden können noch sich

ergänzen: „Wo die eine absolut herrscht, ist die andere nicht vorhanden“ (Arendt 1990, S. 57).

Die Verlaufslinien der strukturellen Bestimmung von *Macht* zeigen also, dass sie zwar sachlich auf die Durchsetzung durch das Individuum angewiesen ist, damit sie zur Existenz gelangt, gleichzeitig ist Machtinteresse jedoch ein kollektivistisches beziehungsweise gesellschaftliches Konzept. Es wundert also dementsprechend nicht, dass die Weber'sche Machttheorie keine begriffliche Ableitung von *Autorität* vorhält. Dies ist nicht etwa eine Leerstelle, sondern vielmehr des funktionalen Gehalts derselben. In einem modernisierungstheoretischen Kontext hebt etwa Giddens diesbezüglich hervor, dass „Autorität im allgemeineren Sinn dagegen [...] in traditionellen Kulturen die Domäne der Traditionshüter [ist] – und darüber ist bei Weber nur wenig zu erfahren. Diejenigen, die in dieser Bedeutung des Wortes Autorität besitzen – oder Autoritäten »sind« –, verdanken dies ihrem privilegierten Zugang zu der wirkräftigen Macht formelhafter Wahrheit. »Weisheit« ist der charakteristische Terminus, der hier paßt.“ (Giddens 1996, S. 155) Anders als *Macht* zeichnet sich *Autorität* also gerade nicht durch die Durchsetzung gegen Widerstände aus, sondern die „Anerkennung durch andere“ (Helsper 2009, S. 70).

Die gesellschaftliche Realisierung der Institution Schule ist also prinzipiell auf die Verfügung von *Macht* angewiesen, die – da ihr konsensual Zustimmung verliehen wurde – als legitim bezeichnet werden kann. Der Vollzug dieser, betrifft jedoch lediglich die Fälle, in denen ebenjener Zustimmung widersprochen wird. Dort, wo dieser Widerspruch nicht besteht, ist die Institution hingegen auf Partizipation angewiesen, was die Bedeutung der Anerkennung ihrer Repräsentant:innen in den Mittelpunkt rückt. Tritt der Vollzug der institutionellen *Macht* hingegen auf Widerstände, beispielsweise bei einer Verweigerung des Besuchs einer Regelschule, wird ihr Vollzug jedoch mehrheitlich als legitim erachtet, weil die Institution gesellschaftlich affirmiert wird.

Nun bleibt theoretisch die Frage offen, ob und inwiefern es zu illegitimer Verfügung über Macht, also Machtmissbrauch, kommen kann. Geht man von der konsensualen Affirmation der Institution aus, so kann Machtmissbrauch zunächst nur individuell auftreten und zwar dann, wenn die im Rahmen der Institution handelnde Person das Wertemuster der Institution Schule verlässt. Diese Wertemuster sind als normativ zu verstehen und formen insofern Situationen, welche in ihrem Geltungsbereich auftreten vor. Dies bedeutet in der Konsequenz auch, dass „nicht frei [steht], diese Vorgeformtheit, die Besetzung von Situationen mit positiv oder negativ bewerteten Alternativlösungen ohne weiteres zu ignorieren“ (Popitz 2006, S. 61). Es sind insofern jene Situationen, in denen – im Rahmen der Institution – durch individuelles Handeln diesem Wertemuster widersprochen wird und in denen illegitime Machtverfügung auftritt. Das Handeln, an dem sich diese Entgrenzung abbildet, ist nicht nur machtlos gegenüber dem Wertemuster, aufgrund dessen es bewertet wird, es ist vielmehr in seiner strukturellen Beschaffenheit diesem gegenüber ohnmächtig.

Die Beiträge der 8. *falltiefen* zeigen das Problem der Entgrenzung in mehreren Gestalten. Eröffnet wird die vorliegende Ausgabe mit einer Fallrekonstruktion von *Karin Greib*, welche sich mit Entgrenzung im familialen Kontext befasst. Der Beitrag ist somit als eine empirische Suchbewegung bezüglich elternseitiger Entgrenzung zu verstehen.

Bianca Saborowski setzt sich in ihrem Beitrag mit der Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der schulischen Praxis auseinander. Im Zentrum stehen hierbei die Dynamik jener geschlechterspezifischen Stereotypisierung und die damit einhergehende Internalisierung sexualisierter Interaktionsmuster.

Jorina Brandes beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den pädagogischen Handlungsanforderungen und deren professionelle Bearbeitung in Schule. Im Kern stehen hier die paradoxalen Interaktionsmerkmale der Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle.

Matthias Gromzik beleuchtet in seiner Fallrekonstruktion dieses prinzipielle Handlungsproblem im Rahmen der Parson'schen Pattern Variables und setzt diesem das von Wernet vorgeschlagene Prinzip der pädagogischen Permissivität entgegen.

Auf diese Beiträge folgen Theorienotizen von *Julia Labede* und *Tillmann Koch* sowie *Andreas Wernet*. *Julia Labede* und *Tillmann Koch* befassen sich in ihrer Theorienotiz mit den Herausforderungen des kooperativen Handelns zwischen regelschulischen bzw. allgemeinen und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften. Die beiden Autor:innen nehmen hierbei eine professionalisierungstheoretische Perspektive ein, unter dieser sie das Phänomen der Entgrenzung bearbeiten. Konkret wird danach gefragt, inwiefern die Lehrkräfte in der kooperativen Gestaltung und Durchführung von Unterricht verstärkt als ‚ganze Personen‘ in Erscheinung treten.

Andreas Wernet rückt die Ausübung von legitimer Macht in der pädagogischen Praxis und die kommunikative Entgrenzung pädagogischen Handelns in den Mittelpunkt seines Beitrags. Hierbei nimmt er eine konzeptionelle Unterscheidung von Institution und Interaktion/Kommunikation vor, welche insofern zwischen institutionell verliehener Macht und kommunikativ realisierter Macht unterscheidet. Unter Bearbeitung der Frage, wie die Lehrer:innen die ihnen auferlegte Machtausübung realisieren und wie die Schüler:innen darauf reagieren, entwickelt der Beitrag aufschlussreiche Einsichten in die unterrichtliche Realität.

Der Gastbeitrag von *Sandra Rademacher* thematisiert das Problem der Unhintergebarkeit elterlicher Zuständigkeit zur familialen Erziehung im Spannungsfeld von Macht und Ohnmacht. Der Beitrag zielt auf eine grundlegende Bestimmung familialer Machtverhältnisse ab und ist als eine empirische Suchbewegung zur elterlichen Erziehung im Spannungsverhältnis von Macht und Ohnmacht zu konstatieren.

Literatur

- Arendt, H.** (1990): Macht und Gewalt. Piper Verlag. München.
- Bourdieu, P.** (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Dreeben, R.** (1980): Was wir in der Schule lernen. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Giddens, A.** (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Suhrkamp. Frankfurt am Main. S. 113-194.
- Helsper, W.** (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. S. 521-569.
- Popitz, H.** (2006): Soziale Normen. In: Pohlmann, F., Eßbach, W. (Hrsg.): Heinrich Popitz. Soziale Norm. Suhrkamp. Frankfurt am Main. S. 59-204.
- Parsons, T.** (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Europäische Verlagsanstalt. Frankfurt am Main.
- Parsons, T.** (2012): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. VS Springer Verlag. Wiesbaden. S. 103-124.
- Weber, M.** (1956): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. erster Halbband. Kiepenheuer&Witsch Verlag. Köln.

„Selber blöd“ – Entgrenzung durch die Eltern

Bei der Betrachtung schulischer Interaktionsprotokolle fällt auf, dass SchülerInnen häufig von Lehrkräften beschämend adressiert werden (vgl. Wernet 2018). In diesem Zusammenhang spricht Wernet (2018) von lehrerseitigen Entgrenzungen. Dieses Phänomen kann als entgrenzend bewertet werden, da die Lehrkraft dabei einen zentralen Punkt ihrer Rolle aufgibt: die Asymmetrie. Folgt man Wernets Hypothese, dass Asymmetrie zusammen mit Macht konstitutiv für Erziehung ist (vgl. Maiwald 2020), dann ist die Entgrenzung problematisch. Die Lehrkraft arbeitet mit der Entgrenzung genau gegen das Prinzip, das sie als Lehrkraft ‚ermächtigt‘ (vgl. Wernet, 2018). Auch der Elternrolle liegt das Prinzip von Asymmetrie und Macht zugrunde (vgl. Parsons, 1968). Daher stellt sich die Frage, inwieweit auch bei Eltern entgrenzendes Verhalten gegenüber ihren Kindern festgestellt werden kann. Neben den Gemeinsamkeiten der Eltern- und Lehrerrolle gibt es auch beträchtliche Unterschiede, die dem Phänomen Entgrenzung möglicherweise entgegenwirken, z. B. die grundsätzlich gegensätzliche Handlungsorientierung (vgl. Wernet, 2003). Eltern vermitteln einen diffusen, affektiven, askriptiven Partikularismus, während Lehrkräfte eine universalistisch-unpersönliche Leistungsorientierung repräsentieren. Der erste Teil des Beitrags skizziert daher essenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Eltern- und Lehrerrolle. Da bisher keine Definition für eine elternseitige Entgrenzung vorliegt, werden anschließend die Prinzipien lehrerseitiger Entgrenzungen erläutert und eine elternseitige Entgrenzung von der lehrerseitigen Entgrenzung abgeleitet. Unter der Annahme, dass sich mögliche elternseitige Entgrenzungen ebenfalls in familialen Interaktionssequenzen zeigen, beabsichtigt der vorliegende Beitrag, mittels einer objektiv hermeneutischen Fallanalyse eines familialen Interaktionsprotokolls, zu untersuchen, ob und inwiefern sich mögliche elternseitige Entgrenzungen zeigen und wie diese mit der lehrerseitigen Entgrenzung in Relation zu setzen ist.

Zur Rolle von Eltern und Lehrkräften in der Sozialisation

In der Sozialisation von Kindern spielen Eltern sowie Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Im Nachfolgenden werden essenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Eltern- und der Lehrerrolle skizziert. Zunächst zur Elternrolle: Was macht die Elternrolle aus? Grundlegend gilt, dass ‚Eltern sein‘ nur zusammen mit ‚Kinder haben‘ gedacht werden kann. Nach Parsons (1968) sind Eltern und Kinder die Akteure der ‚modernen‘ Familie. In der Kernfamilie können vier elementare Binnenrollen unterschieden werden: Mutter, Vater, Tochter, Sohn. Diese vier Rollen lassen sich nach Generation und Geschlecht differenzieren, wobei die Generation der Eltern überlegen ist und die ‚Führerrolle‘ gegenüber den Kindern einnimmt (vgl. Parsons,

1968)¹. Die ‚Führerrolle‘ ergibt sich aus der vollständigen Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern (vgl. Parsons, 1968), die Beziehung ist somit asymmetrisch. Gleichzeitig sind Kind und Eltern vollständig affektiv aneinander gebunden (vgl. Oevermann et al., 1976). Hinsichtlich des gegenseitigen spezifischen Verfügungsanspruchs ist die Beziehung symmetrisch; Familie ist also geprägt von Symmetrie und Asymmetrie (vgl. Maiwald 2020). Ein weiterer Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung sind „in sich widersprüchliche Erziehungsdyaden: Vater/Mutter, Mutter/Kind und Vater/Kind.“ (Maiwald 2018, S. 75), die aufgrund ihrer jeweiligen Ausschließlichkeitsansprüche zu Spannungen innerhalb der Familie führen. Was macht im Gegensatz dazu die Lehrerrolle aus? Auch die Lehrerrolle hängt stark mit der Schülerrolle zusammen, denn der Beruf der Lehrkraft ist es, den SchülerInnen Wissen zu vermitteln und diese zu erziehen. Dabei ist die Lehrkraft im Kontext Schule den SchülerInnen überlegen; sie nimmt ähnlich wie die Eltern eine ‚Führungsrolle‘ ein, während die SchülerInnen als Schutzbefohlene gelten (vgl. Wernet, 2018). Im Unterschied zu den Eltern haben SchülerInnen zu ihrer Lehrkraft keine affektive Bindung; die Lehrkraft ist austauschbar, somit spielen Beziehungsdyaden wie Maiwald (2018) und Parsons (1968) sie beschreiben, keine Rolle. Zudem ist die Lehrerrolle eine Berufsrolle, die erworben werden muss. Besonders deutlich werden die Unterschiede der Eltern- und Lehrerrolle, wenn ihre jeweiligen Handlungsorientierungen betrachtet werden. Insbesondere Wernets Interpretation von Parsons *pattern variables* bietet hier einen guten Zugriff diese Handlungsorientierung und damit die komplexen Zusammenhänge von Familie, Gesellschaft und Schule sichtbar zu machen (vgl. Wernet 2003).² Eltern bzw. LehrerInnen fungieren jeweils als VermittlerInnen dieser Orientierungen. Während die Eltern dem Handlungsprinzip eines diffusen, affektiven, askriptiven Partikularismus folgen, orientieren sich Lehrkräfte an dem diametral gegenüberste-

¹ In der englischsprachigen Originalformulierung heißt es hierzu: „We may say there is a differentiation between ‘leaders’ and ‘followers’.“ (Parsons 1964: 59)

² Im Rahmen des Beitrags kann Wernets (2003) Interpretation der *pattern variables* nur in groben Zügen skizziert werden: Um die komplexen Zusammenhänge von Familie, Gesellschaft und Schule sichtbar zu machen, müssen die von Parsons erdachten Variablenpaare jeweils als Paarhälften zusammengehörig gedacht und gegenübergestellt werden. Im Folgenden werden diese Variablenpaare aufgelistet und es wird erläutert, inwiefern sie die Handlungsorientierung beeinflussen: Universalismus vs. Partikularismus: Richtet sich die Handlung ‚nur‘ auf ein Exemplar einer Objektklasse (Universalismus) oder richtet sie sich genau auf dieses eine Objekt (Partikularismus)? Beispiel: Objektklasse ‚Vater‘ vs. ‚Mein Vater‘ Ascription vs. Achievement: Richtet sich die Handlung am ‚Sein‘, also wie eine Person ist (Ascription) oder am ‚Tun‘, also was eine Person tut (Achievement) einer Person aus? Diffusität vs. Spezifität: Ist die Beziehung zwischen Akteur und Handlungsobjekt spezifisch, dann müssen Rechte und Pflichten spezifiziert sein und die Beziehung ist dadurch ‚begrenzt‘ oder ist sie diffus, dann gibt es keine Begrenzung der Beziehungsdefinition. Neutralität vs. Affektivität: Wird die Handlung an unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung oder Verzicht auf Bedürfnisbefriedigung orientiert. Dabei beschreiben die *pattern variables* nicht bloß Merkmale, sondern sie sind „Explikation ihrer konstitutiven Strukturprinzipien“ (Wernet, 2003, S. 81), mit anderen Worten: erst diese Orientierung der Handlung macht die Familie zu dem was sie ist. Das gilt analog für die Schule bzw. die Gesellschaft.

henden Prinzip der universalistisch-unpersönlichen Handlungsorientierung.³ Das universalistisch-unpersönliche Handlungsprinzip gilt auch für die moderne Gesellschaft, wird aber in der Schule überrepräsentiert (vgl. Wernet 2003). Aus sozialisatorischer Sicht ist gerade die Eindeutigkeit des schulischen Handlungsmusters, das eben nicht widersprüchlich und ambivalent konzipiert ist, für die SchülerInnen eine Entspannung. Zusammenfassend lässt sich sagen: Eltern wie Lehrkräfte nehmen gegenüber den Kindern bzw. SchülerInnen eine überlegene Rolle ein (Asymmetrie). Beiden Rollen ist gemeinsam, dass sie als Vermittler von Handlungsorientierungen fungieren. Die zu vermittelnden Handlungsorientierungen unterscheiden sich jedoch dabei stark: Auf Seite der Familie ein diffuser, affektiver, askriptiver Partikularismus und auf Seite der Schule eine diametral gegenübergestellte gesteigerte Repräsentation des universalistischen Leistungsmusters.

Pädagogische Entgrenzung in der Lehrer- bzw. Elternrolle

Entgrenzung im Allgemeinen bedeutet, eine ‚Grenze‘ zu überwinden bzw. zu verlassen. Bezogen auf das Rollenverhalten kann Entgrenzung entsprechend als ein ‚Abweichen von der Normalrolle‘ verstanden werden. Dieser Beitrag beschäftigt sich speziell mit der pädagogischen Entgrenzung, die zunächst in schulischen Interaktionen gezeigt werden konnte und sich auf beschämende Adressierung der SchülerInnen seitens der Lehrkräfte bezieht (vgl. Wernet, 2018). Entscheidend ist dabei, dass die Lehrkraft einen zentralen Punkt ihrer Rolle aufgibt: die Asymmetrie gegenüber den SchülerInnen. Folgt man Wernets Hypothese, dass Asymmetrie zusammen mit Macht konstitutiv für Erziehung ist (vgl. Maiwald 2020), ist das problematisch: die Entgrenzung verstößt gegen das Prinzip, das die Lehrkraft zu ihrer übergeordneten Rolle ‚ermächtigt‘ (vgl. Wernet, 2018). Interessant ist, dass diese Tendenz zur Demütigung in der unterrichtlichen Interaktion regelmäßig beobachtet werden kann, obwohl sie weder zum Kerngeschäft der Wissensvermittlung gehört, noch den heranwachsenden und noch ‚schutzbedürftigen‘ SchülerInnen, gerecht wird (vgl. Wernet, 2018). Wernet (2003) konnte zudem bei der Analyse mehrerer Interaktionsprotokolle zeigen, dass es statt der Entgrenzung eine problemvermeidende Handlungsalternative gegeben hätte: die Lehrkraft hätte eine unpersönliche Haltung einnehmen können. Warum kommt es dann trotzdem so häufig zu lehrerseitigen Entgrenzungen? In Anlehnung an Durkheim schlägt Wernet (2018) für das Phänomen der pädagogischen Entgrenzung folgende Erklärung vor: Das Phänomen der Entgrenzung ist ein strukturelles pädagogisches Problem, das sich in der Interaktion zeigt. Ein wichtiges Motiv für die pädagogische Entgrenzung ist der ‚Rausch der Höherwertigkeit‘, bei der die Überlegenen ihre Überlegenheit durch Herabwürdigen der Unterlegenen demonstrieren (vgl. Wernet, 2018). Wernet (2018) verortet die Tendenzen zur Her-

³ Im familialen Handlungsraum können auch spezifische Handlungsorientierungen auftreten, diese bleiben dann aber in einen diffusen Handlungsrahmen eingebettet; die spezifische Handlungsorientierung bleibt damit immer kritisch (vgl. Wernet, 2003).

abwürdigung in allen sozialisatorisch-gerontokratischen Beziehungen, also auch in der Eltern-Kind-Beziehung. Das erscheint plausibel, denn auch die Eltern-Kind-Interaktion ist von Asymmetrie („Führerrolle“ der Eltern) geprägt. Im Unterschied zur Lehrer-Schüler-Beziehung folgt die Eltern-Kind-Beziehung einer grundsätzlich unterschiedlichen Handlungsorientierung (s.o.). Dieser grundsätzlich solidarisch-affektiven Orientierung steht möglicherweise die Tendenz zur Beschämung und Kränkung entgegen (vgl. Wernet, 2018). Für diesen Beitrag wird zunächst ein ‚enges‘ Verständnis der elternseitigen Entgrenzung gewählt; analog zur lehrerseitigen Entgrenzung, daher gilt: Eine elternseitige Entgrenzung ist eine beschämende Adressierung der Eltern gegenüber ihren Kindern, wobei die Eltern ihre Asymmetrie aufgeben.

Rekonstruktive Fallanalyse

Im Nachfolgenden wird eine Eltern-Kind-Interaktion mittels einer objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktion (vgl. Wernet 2019, 2021) im Hinblick auf elternseitige Entgrenzung untersucht.

Situative Einordnung und Interaktionsprotokoll

Erläuterung zur Situation: Belebter Spielplatz im Sommer mit Eisdielen in der Nähe. Eine Frau (M1) und ein Kind (K1) (ca. 4 Jahre) sind auf dem Spielplatz. Ein weiteres Kind K2 (ca. 4 Jahre) isst ein Eis.

K1: Mama, ich will auch eins.

M1: Es gab doch erst gestern eins.

K1: Aber das Kind hat auch eins.

M1: Guck mal, die Schaukel wird grad' frei.

K1: Ich will nicht schaukeln. Ich will ein Eis.

M1: Gleich ist wieder besetzt.

K1: Blöde Mama!

M1: Also echt. Selber blöd.

Analyse der Sequenzen

Bereits die ersten beiden Sequenzen zeigen, dass es sich in der vorliegenden Interaktion um eine Mutter-Kind-Dyade handelt. Die Interaktionssequenz beginnt mit der Äußerung von K1: *Mama*. Diese Anredeform entspricht der in der Gesellschaft typischen Anredeform von Kindern für ihre Mutter (vgl. Maiwald, 2018). Daran zeigt sich, dass die Mutter-Kind-Beziehung spezifisch und exklusiv ist, denn nur die eigene Mutter kann so angesprochen werden (vgl. Maiwald, 2018). Andererseits zeigt die Anrede *Mama* die Asymmetrie der Eltern-Kind-Beziehung: Denn während die Mutter mit *Mama* angesprochen wird, wird das Kind mit dem Vornamen angesprochen, wie es auch für andere Nahbeziehungen üblich ist (vgl. Maiwald, 2018). Auf die di-

rekte Ansprache der Mutter folgt *ich will auch eins*. Das Kind äußert der Mutter gegenüber sein Bedürfnis. Maiwald (2020) zufolge ist das für die Eltern-Kind-Beziehung typisch, denn Kinder müssen sich mit ihrem Bedürfnis an ihre Eltern wenden, da sie sich selbst ihre Wünsche nicht realisieren können. Auch mit dieser Äußerung positioniert sich das Kind als hilfsbedürftig, abhängig und somit mit ‚untergeordneten‘ Status. Das zeigt auch folgendes kontrastierendes Gedankenexperiment:

Mutter: *Ich habe ein neues Handy.*

Vater: *Ich will auch eins.*

Auf die Äußerung einer Mutter *ich habe ein neues Handy*, wäre es für einen Vater nicht angemessen zu äußern *ich will auch eins*. Von ihm wäre zu erwarten *ich kaufe auch eins*. Das *auch* verweist auf eine andere Person, die das *eine* bereits besitzt bzw. besitzen wird. Dabei kommt es darauf an, welchen Status die andere schon ‚besitzende‘ Person im Vergleich zur wunschäußernden Person hat. Denn je nach Status sind unterschiedliche Wünsche möglich, so kann beispielsweise das Kind mit *ich will auch eins* kein Bier von der Mutter fordern, auch wenn diese bereits ein Bier trinkt. Die Äußerung *ich will auch eins* legt den Fokus der Äußerung auf das *auch*. Denn ohne die andere Person, die das *eine* schon besitzt, lässt sich nicht definieren, was das *eine* überhaupt ist. Der Wunsch entsteht, weil der andere schon etwas hat. In diesem Fall ist es ein gleichaltriges Kind (K2). Das Kind (K1) geht davon aus, dass es grundsätzlich legitim ist, von der Mutter ein Eis zu verlangen und auch zu bekommen. Die Mutter bestätigt das durch ihre Aussage *es gab doch erst gestern eins* (ein Eis). Am vorangegangenen Tag hat das Kind also das bekommen, wonach es nun verlangt. Die Äußerung *es gab doch erst gestern eins* ist nur dann wohlformuliert, wenn es sich um eine ungewöhnliche Nähe zwischen den beiden Ereignissen handelt. Dazu folgendes Beispiel:

Kollegin A: *Gleich ist ein Meeting.*

Kollege B: *Es gab doch erst gestern eins.*

Da das Ereignis gestern bereits stattgefunden hat, schließt das aus, dass es heute wieder stattfinden kann. Dabei ist das eigentliche Ereignis eher nebensächlich. Kollege B beanstandet die zeitliche Nähe, die einem Regelverstoß gleichkommt und weist damit die Forderung zurück. Ob auf den Regelverstoß verwiesen wird oder nicht, hängt nicht nur von der zeitlichen Nähe der Ereignisse ab, sondern auch von den Sprecherrollen:

A: *Ich habe Eis mitgebracht.*

B: *Es gab doch erst gestern eins.*

Die Antwort von Person B ist ungewöhnlich, denn hier kommt Person B in den Genuss, etwas zu bekommen, was es normalerweise nicht gibt. Der Verteiler verteilt etwas (hier: das Eis) öfter als üblich, wobei ein Hinweis auf die zeitliche Nähe nun für Person B zu einem selbstverschuldeten Verzicht führen könnte. Also wird Person

B nicht auf den Regelverstoß hinweisen, wenn sie in den Genuss des Eises kommen möchte. Der Regelverstoß wird also genau dann angemerkt, wenn es um die Ressourcen von Person B geht und Person B diese Ressourcen nicht (wieder) einsetzen will. Der Verweis auf die Regel ist also vordergründig und dient der Mutter als Argument, um die Forderung ihres Kindes zurückzuweisen. Die Mutter entspricht dabei ihrer Rolle, die verlangt, sich dem Begehren ihres Kindes gegenüber zu positionieren (vgl. Maiwald, 2020). Die nachfolgende Reaktion des Kindes zeigt, dass es auf diese Zurückweisung reagiert und nicht auf die vordergründige Anmerkung der Mutter, die ‚Angemessener-Zeit-Abstands-Regel‘, denn es antwortet nicht etwa mit *stimmt, schade*, sondern mit *aber das Kind hat auch eins*. Damit verweist das Kind, wie schon die Mutter, auf eine Art Regel, nämlich auf den Grundsatz der Gleichbehandlung, um seine Forderung zu legitimieren. Auch wenn das Kind auf seiner Forderung besteht, passt es sich in seiner Argumentationsstrategie an die Mutter an und ‚tut es ihr gleich‘. Aber steht die Forderung nach Gleichbehandlung im Fokus der Äußerung? Dazu folgendes Beispiel:

A: *Du bekommst ein Eis.*

B: *Aber das Kind hat auch keins.*

Die Äußerung von Person B ist höchst unwahrscheinlich. Denn es zeigt sich, dass die Gleichbehandlung nur dann eingefordert wird, wenn die Forderung nach Gleichbehandlung zum eigenen Vorteil ist. K1 will also wie K2 behandelt werden, weil K2 im Vorteil ist und gerade besser behandelt wird als K1.⁴ Die Mutter ignoriert diese Äußerung und weist damit ihr Kind als Interaktionspartner zurück. Sie nutzt mit *Guck mal, die Schaukel wird gerade frei* „einen ‚Klassiker‘ der Erziehung: Die Ablenkung“ (Wolf, 2019, S. 274). *Guck mal* lenkt den Aufmerksamkeitsfokus auf etwas, was der Adressat bislang übersehen hat. Analog zu Wolfs (2019) Analyse hofft die Mutter, dass die Freude darüber, dass die Schaukel frei wird, die Zurückweisung, dass es kein Eis gibt, vergessen lässt. Das Kind weist das Ablenkungsmanöver zurück und stellt weiter seine Forderung: *Ich will nicht schaukeln. Ich will ein Eis*. Auch wenn das Kind nachdrücklicher formuliert als zu Beginn der Interaktion und den Vorschlag seiner Mutter zurückweist, bezieht es sich auf die Aussage seiner Mutter. Genaugenommen weist es das zurück, was die Mutter mit der Aussage *die Schaukel wird gerade frei* impliziert. Diese Aussage macht nur dann Sinn, wenn sie jemandem gegenüber geäußert wird, die/der auch schaukeln will. Genau das verneint das Kind und formuliert, was es stattdessen will. Trotz dieser deutlichen Worte reagiert die Mutter mit *Gleich ist wieder besetzt*. In welchem Kontext wäre diese Äußerung angemessen?

A: *Ich sehe keinen freien Platz.*

B: *Da vorne ist was frei. Komm, beil dich. Gleich ist wieder besetzt.*

⁴ Die belebte Spielplatzsituation lässt ahnen, dass es hier noch andere Kinder gibt, die gerade kein Eis haben. Diesen Kindern gegenüber wäre K1 bereits ‚gleichgestellt‘; darauf kommt es ihm aber nicht an, es möchte besser als diese behandelt werden.

Die Äußerung ist z. B. bei einem Restaurantbesuch denkbar. Bei einer begrenzten Anzahl Plätze kommt es darauf an, als erster einen Platz zu ‚besetzen‘. Person B hat den Platz zuerst gesehen und fordert Person A auf, schnell mitzukommen. *Gleich ist wieder besetzt* ist dabei ein Zusatz, der erklärt, warum man sich beeilen soll, aber die Interaktion würde auch ohne diese Erklärung funktionieren. Umgekehrt impliziert *Gleich ist wieder besetzt*, dass sich Person A beeilen soll, damit der Platz nicht von jemand anderem besetzt werden kann. Die ‚Beeil-Dich-Gleich-ist-wieder-besetzt‘-Aufforderung ist nur angemessen, wenn Person A tatsächlich den besagten Platz ‚besetzen‘ will, wie nachfolgendes Beispiel zeigt:

A: *Ich bleib’ stehen. Wir steigen sowieso die nächste Station wieder aus.*

B: *Setz dich doch. Gleich ist wieder besetzt.*

Hier zeigt sich, dass Person B der Ansicht ist, besser zu wissen, was Person A tun sollte, nämlich sich zu setzen. Zwischen zwei gleichgestellten Personen wäre die Äußerung von B unangemessen. Die Mutter ignoriert mit ihrer Äußerung, dass das Kind nicht schaukeln möchte und richtet zusätzlich einen versteckten Imperativ an das Kind: *Beeil dich*. Dieses *Beeil dich, sonst kannst du nicht bekommen, was du nicht möchtest* wirkt auf den ersten Blick absurd, markiert aber die Asymmetrie der Interaktion: Die Mutter ist überlegen. Sie verweist zudem auf ihre Weitsicht, indem sie auf einen Zeitpunkt in der Zukunft weist, in der die Schaukel wieder nicht zu haben sein wird. Damit impliziert die Mutter, dass *ihr Kind dann* schaukeln will, wenn es *nicht* schaukeln *kann*. Darin verbirgt sich auch ein Vorwurf: *Immer willst du genau das, was du gerade nicht haben kannst*. Interessant ist, dass die Mutter einerseits ihrer Rolle als Elternteil nachkommt, sie positioniert sich gegenüber der Forderung ihres Kindes, indem sie seine Forderung zurückweist (‚Führerrolle‘). Andererseits nutzt sie diese Asymmetrie ihrer Rolle nicht, um den Konflikt zu moderieren. Es ist an dieser Stelle wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass die Protagonisten dieser Interaktion ein vierjähriges Kind und seine Mutter sind. Noch dazu befinden sie sich auf einem Spielplatz in Nähe der Eisdielen und das im Sommer. Ein ‚Ich will ein Eis‘-Konflikt ist also vorhersehbar (vgl. Maiwald 2020). Dazu kommt, dass ein gleichaltriges Kind (K2) ein Eis hat und dass das Kind K1 auf diesem Spielplatz schon mal ein Eis bekommen hat, nämlich erst gestern. Unter diesen Umständen ist es für ein vierjähriges Kind schwierig, seine Forderung nicht zu erheben und noch schwieriger die Zurückweisung der Forderung zu akzeptieren. Es bedarf dabei der Unterstützung der Mutter. Wie könnte eine solche Unterstützung aussehen? Es hilft, sich hier einige Handlungsoptionen der Mutter zu vergegenwärtigen: 1. Die Mutter könnte das Bedürfnis ihres Kindes nach einem Eis auf einen späteren Zeitpunkt verschieben.⁵ 2. Die Mutter könnte Verständnis für die ‚Eis-Forderung‘ äußern und einen konkreten Grund für

⁵ Z. B. M1: *Es gab doch erst gestern eins. Heute geht es nicht, aber morgen können wir wieder eins kaufen.*

die Versagung angeben.⁶ Damit hätte sie ihr Kind getröstet und ihm geholfen, die Versagung der Forderung zu akzeptieren. 3. Die Mutter könnte auf die Regel verweisen und dennoch ‚ausnahmsweise‘ auf die Forderung eingehen und das Eis kaufen.⁷ Den alternativen Handlungsmöglichkeiten ist gemeinsam, dass dabei die Forderung des Kindes ernst genommen wird, ohne dass die Mutter dabei ihre asymmetrische Position aufgibt. Die Mutter muss auf verschiedenen Ebenen damit zugleich asymmetrisch (‚Führerrolle‘) und symmetrisch (Kooperation) agieren. Anders formuliert: Eine Handlungsorientierung, die dem diffusen, affektive, askriptiven Partikularismus entspricht und dabei die Führungsrolle der Eltern zulässt, hilft, den Konflikt zu entschärfen. Diese Optionen wählt die Mutter allerdings nicht; auf ihren versteckten Imperativ *Beeil dich*, reagiert ihr Kind mit *Blöde Mama!* Diese Art Beschimpfung ist zwar nicht schön, aber für vierjährige Kinder nicht unüblich, wenn sie ihr Missfallen einer nahestehenden Person gegenüber äußern wollen. Für die Mutter ist die Beschimpfung allerdings problematisch, denn sie wurde von ihrem Kind beleidigt, noch dazu in der Öffentlichkeit.⁸ Sie muss darauf reagieren und begegnet dem zunächst mit *Also echt*. Diese Äußerung ist in privaten Situationen angemessen, in denen auf eine vorangegangene Aussage/Handlung mit Empörung reagiert wird, die aus Sicht des Sprechers nicht angemessen ist. An die Äußerung schließt sich ein *Selber blöd* an. Die Mutter übernimmt das Schimpfwort ihres Kindes und beschimpft nun selbst ihr Kind. Dadurch verletzt sie die asymmetrische Kommunikationsform. Das Verhalten kann damit gemäß der für diese Arbeit erstellten Definition als elternseitige Entgrenzung eingestuft werden. Wie konnte es dazu kommen? Maiwald (2020) bietet hier einen Erklärungsansatz: Mit seiner Beleidigung macht das Kind deutlich, dass es seine Mutter als Identifikationsfigur ablehnt. Moderne Eltern gehen allerdings davon aus,

„dass es in einer liebevollen Eltern-Kind-Beziehung keinen Erziehungsbedarf gibt, weil Sozialisation wesentlich über Identifikation erfolgt. Der Ausgangspunkt von Erziehungskonflikten, d.h. die Non-Konformität des Kindes mit elterlichen Vorgaben, wird dann nicht normativ als eine Frage des falschen Handelns oder gar des ‚Ungehorsams‘ bewertet, sondern als Ausdruck eines Mangels an Identifikation und damit eines Mangels an Liebe verstanden, was sich affektiv als Verletzung bzw. Enttäuschung repräsentiert“ (Maiwald, 2020, S. 36)

Für die vorliegende Situation bedeutet das: Die Mutter ist durch die Äußerung ihres Kindes verletzt. Die Verletzung wiegt offensichtlich so stark, dass ein *Also echt*, nicht ausreicht, sondern die Mutter nicht nur ihr bisheriges Kommunikationsverhalten mit

⁶ Z. B. M 1: *Ich verstehe, dass du gern ein Eis möchtest, aber jeden Tag geht das nicht. Das ist zu teuer.*

⁷ Z. B. M1: *KI, du weißt, dass ich dir gestern erst ein Eis gekauft habe. Das können wir nicht jeden Tag machen. Aber heute mache ich mal eine Ausnahme.*

⁸ Erziehungsinteraktionen auf dem Spielplatz finden nicht im Privaten statt, sondern in der Öffentlichkeit. Die Erziehungsinteraktionen haben in diesem Umfeld zwei Empfänger hat, nämlich das Kind und die Öffentlichkeit (vgl. Wolf, 2019).

Regelverweis⁹ und Ablenkung aufgibt, sondern das Schimpfwort ihres Kindes aufnimmt und ‚mit gleicher Münze zurückzahlt‘. Interessant ist, dass sie sich im Moment der Entgrenzung auf den Wortlaut ihres Kindes bezieht und das Kind damit als gleichberechtigten Interaktionspartner anerkennt.

Fazit

Das vorliegende Interaktionsprotokoll zeigt einen typischen Eltern-Kind-Konflikt, bei dem sich das Elternteil gegenüber dem geäußerten Bedürfnis seines Kindes positionieren muss. Die Mutter positioniert sich, indem sie ihrem Kind das Bedürfnis versagt. Doch statt den Konflikt im Sinne einer Deeskalation zu moderieren und ihr Kind dabei zu unterstützen, die Versagung seiner Forderung zu akzeptieren, geht die Mutter nicht auf das konkret Gesagte des Kindes ein. Der Eindruck entsteht, dass sie mehr die ‚Öffentlichkeit auf dem Spielplatz‘ im Sinne Wolfs (2019) adressiert, als ihr Kind. Das Kind äußert schließlich seine Frustration, sowohl über die Zurückweisung seiner Forderung als auch über die Zurückweisung als Interaktionspartner, mit einer Beleidigung der Mutter. Diese Beleidigung erwidert die Mutter; sie äußert sich abwertend gegenüber ihrem Kind und verstößt gegen die Asymmetrie, die sie in ihrer Elternrolle ‚ermächtigt‘. Damit erfüllt sie die in dieser Arbeit angenommenen Kriterien für eine elternseitige Entgrenzung: eine beschämende abwertende Äußerung gegenüber dem Kind, die die Asymmetrie verletzt. Die hier vorliegende Fallrekonstruktion bestätigt Wernets (2018) Überlegungen, dass die Tendenzen zur Herabwürdigung in Form von Entgrenzungen auch in der Eltern-Kind-Beziehung zu finden sind und der ‚Rausch der Höherwertigkeit‘ ein strukturelles pädagogisches Problem sein könnte. Unter der Annahme, dass sich Fallstrukturen reproduzieren, müssten sich Entgrenzungen seitens der Eltern auch in anderen Interaktionsprotokollen finden lassen. Falls elternseitige Entgrenzungen seltener auftreten als lehrerseitige Entgrenzungen, könnte das ein Indiz sein, dass die familiäre Handlungsorientierung der elternseitigen Entgrenzung entgegenwirkt, wie Wernet (2018) annimmt. Eltern- und lehrerseitige Entgrenzung haben Gemeinsamkeiten bezüglich der beschämenden Adressierung und der asymmetrischen Rolle, es gibt allerdings auch Unterschiede. Anders als bei der lehrerseitigen Entgrenzung scheint eine Lösung des vorliegenden Konflikts nicht in einer unpersönlichen Haltung der Mutter zu liegen, sondern im Gegenteil in der persönlichen Adressierung, ganz im Sinne der familialen Handlungsorientierung eines diffusen, affektiven, askriptiven Partikularismus. Denn die Mutter-Kind-Dyade ist nicht nur von Asymmetrie geprägt, sondern hinsichtlich des ‚gegenseitigen Verfügungsanspruchs‘ auch von Symmetrie (vgl. Maiwald, 2020). Auch wenn es zum Verhältnis von Asymmetrie und Symmetrie noch erheblichen Forschungsbedarf gibt (vgl. Maiwald, 2020), zeigt das Interaktionsprotokoll, dass die Mutter die Aufgabe hat, diese beiden Aspekte auszutarieren. Zudem ist zu beachten,

⁹ Alternative Handlungsoption: M1: *Du darfst niemand beleidigen.*

dass es sich bei dem Kind aus dem Interaktionsprotokoll um ein Kindergartenkind handelt, während die SchülerInnen mindestens Grundschulkindern sein müssen, um einer Entgrenzung durch die Lehrkraft ausgesetzt zu sein. Es stellt sich dabei die Frage, ob das Alter der Kinder bzw. SchülerInnen einen Einfluss auf die ‚Stärke‘ der Asymmetrie hat. Unter der Annahme, dass Asymmetrie und Symmetrie nicht als zwei entgegengesetzte Pole gedacht werden, sondern als gradueller Übergang, müsste das Alter einen Einfluss auf die schon erreichte Autonomie und damit auch auf die Asymmetrie haben. Abschließend stellt sich die Frage, ob eine elternseitige Entgrenzung auch unabhängig von der lehrerseitigen Entgrenzung gedacht werden kann. Unter der Annahme, dass Entgrenzungen als ein Abweichen der Normalrolle verstanden werden können, könnten auch andere Aspekte der jeweiligen Rolle als entgrenzend definiert werden.

Literatur

- Maiwald, K.-O. (2020). Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern: Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Spannung von Asymmetrie und Symmetrie in Eltern-Kind-Beziehungen. In D. Funcke (Ed.), *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung* (pp. 223-260). Wiesbaden: Springer VS.
- Maiwald, K.-O. (2018). Familiäre Interaktion, Objektbesetzung und Sozialstruktur. Zur Bedeutung der ödipalen Triade in der strukturalen Familiensoziologie. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 15(2), 73-85.
- Oevermann, U., Allert, T., Gripp, H., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Caesar, E. & Schütze, Y. (1976). In M. R. Lepsius (Ed.), *Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion* (pp. 274-295). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M: EVA.
- Parsons, T. (1964). *Social Structure and Personality*. Glencoe.
- Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In M. Proske & K. Rabenstein (Eds.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung* (pp. 240-256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik: Ein Studienbuch für den Einstieg*. UTB. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, A. (2019). Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese?. In D. Funcke & T. Loer (Eds.), *Vom Fall zur Theorie. Studententexte zur Soziologie* (pp. 57-84). Wiesbaden: Springer.
- Wolf, E. (2019). Erziehung unter Druck: Zum Einfluss der Öffentlichkeit aus den Arkanbereich der Erziehung. *sozialer sinn*, 20(2), 263-291.

Zur Problematik der Reproduktion von Geschlechterstereotypen im Schulalltag

Im schulischen Kontext werden Schüler:innen durch sprachliche Äußerungen der Lehrkräfte in ihren individuellen Konzeptionen und Entwicklungen von Geschlecht maßgeblich beeinflusst. Zur Veranschaulichung der Problematik kann hier ein in der Hinsicht eklatanter Ausschnitt aus dem Fallbeispiel dienen, der für eine nähere Analyse ausgewählt wurde: „Aber das sind halt Frauen...“ (Rosengart 2014, S. 1). Solche und ähnliche Aussagen, die Schülerinnen (und Schüler) auf ihr Geschlecht reduzieren und sie damit gleichzeitig diffamieren, gehören immer noch zum Schulalltag. Es stellt sich die Frage, warum Lehrkräfte trotz einer zunehmenden Sensibilisierung in der pädagogischen Ausbildung und insgesamt im öffentlichen Diskurs immer wieder in solche Interaktionsmuster verfallen und welche Absichten sie damit verfolgen. Gleichzeitig muss auch untersucht werden, inwiefern durch solche Interaktionen Einfluss auf das Selbstkonzept von Schüler:innen genommen wird. Jessica Dzengel hat sich in ihrem Beitrag *Anzüglichkeiten, Scham und die Klassenöffentlichkeit* (Dzengel 2016, S. 67) mit der ‚anspielungsreichen Rede‘ beschäftigt und die These aufgestellt, dass ein Abdriften in sexualisierte Interaktionsmuster pädagogische Interventionen humoristisch verpacken soll, um nicht den Anschein einer autoritären Lehrkraft zu erwecken. Diese These kann in der Hinsicht zugespitzt werden, dass es sich dabei nicht nur um sexualisierte Interaktionsmuster handeln muss, sondern auch Geschlechterstereotype in solchen und ähnlichen Situationen aufgegriffen und reproduziert werden. Auch wenn hier ebenfalls die Absicht verfolgt wird, „von den Schüler:innen *gemocht* zu werden“ (Dzengel 2016, S. 74) und sich von unangenehmen Situationen zu distanzieren (vgl. ebd. S. 68), hat ein solches Verhalten von Lehrkräften die Folge, dass Geschlechterstereotype weiterhin aktiv reproduziert werden. Somit driften Lehrkräfte nicht nur in sexualisierte Interaktionsmuster ab, um pädagogische Interventionen humoristisch zu verpacken, sondern versuchen auch, durch den Einsatz und die Reproduktion von geschlechtsspezifischen Stereotypen Anerkennung zu erhalten und Auflockerung im Klassenkontext zu erreichen. Dadurch werden Normen vermittelt, die die Geschlechtersubjektivierung von Schüler:innen prägen.

Im Folgenden soll das in Auszügen präsentierte Fallbeispiel mithilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik analysiert werden. Durch die gewonnenen Ergebnisse kann dann weiterführend festgestellt werden, ob sich diese These in Bezug auf das Fallbeispiel bestätigen lässt oder ob sich möglicherweise andere Schlüsse ziehen lassen. Langfristig sollen solche Beiträge dazu dienen, die Reproduktion von Geschlechterstereotypen offenzulegen, damit Lehrkräfte ihr Verhalten im pädagogischen Alltag auf der Basis des gewonnenen Wissens reflektieren und die Reproduktion von Geschlechterstereotypen vermeiden können.

Fallbestimmung: Geschlechtersubjektivation in der Schule

Werner Helsper hat verschiedene Antinomien benannt, mit denen Lehrkräfte im pädagogischen Handeln konfrontiert werden. Eine dieser Antinomien beschreibt das Verhältnis von Nähe und Distanz (vgl. Helsper 1996, S. 530 f.). Im schulischen Kontext bedeutet das, dass die Balance zwischen einer vertrauensvollen Beziehung von Lehrkräften und Schüler:innen und der professionellen Distanz die Lehrkräfte wahren müssen, häufig einen Konfliktpunkt im pädagogischen Alltag darstellt (vgl. Retkowski 2021, S. 257). Damit einher geht die Unterscheidung von Talcott Parsons zwischen diffuser und spezifischer Merkmalsorientierung der Interaktion. Während die Familie eine diffuse Sozialstruktur aufweist, sie affektiv und partikular ausgerichtet ist, soll die Schule neutral, universalistisch und spezifisch sein (vgl. Schroer 2017, S. 132). Somit muss auch die Lehrkraft eine spezifische und gleichzeitig distanzierte Rolle einnehmen. Helsper fasst das Ganze in seinem Zivilisierungsparadoxon zusammen: Die Nähebegrenzung sei dort im Recht, „wo das Lehrerhandeln zu einer Intimisierung und Familialisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung neigt und damit das Lehrer-Schüler-Verhältnis in notwendige emotionale Enttäuschungen und Inkonsistenzen verwickelt“ (Helsper 1996, S. 540). Aus dem Ideal der richtigen Balance zwischen Nähe und Distanz und der spezifischen Rolle der Lehrkraft ergibt sich die Vorstellung, dass Schüler:innen von Lehrkräften immer gleich behandelt werden, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozialen Status oder ihrer Herkunft (vgl. Dreeben 1980, S. 25). Dass diese Vorstellung meistens nicht erfüllt werden kann, wird in der folgenden Zusammenfassung von Untersuchungen zu Geschlecht und Schule deutlich.

Der bereits erwähnte Beitrag von Dzengel beschäftigt sich mit dem Konflikt von Nähe und Distanz und von spezifischem und diffusem Verhalten von Lehrkräften in Hinsicht auf sexualisierte Interaktionsmuster. Die Grundaussage des Beitrags ist, dass Lehrkräfte vermeiden möchten, zu distanziert zu wirken und nur in ihrer Rolle als Lehrkraft wahrgenommen zu werden (2016, S. 67), indem sie ironisierende Rede und vor allem erotisierte oder sexualisierte Interaktionsmuster verwenden. Dabei handelt es sich laut Dzengel um einen unbewussten Vorgang, der schwer zu kontrollieren sei (vgl. ebd.). Implizit versuchen Lehrkräfte damit, Anerkennung bei den Schüler:innen zu erhalten. Gemein sei solchen Situationen aber auch, dass sich Lehrkräfte von einer für sie unangenehmen Situation distanzieren möchten. Dazu sagt sie: „Distanzierungen vom jeweils situativen Geschehen geht immer eine von den Beteiligten als problematisch bzw. konflikthaft interpretierte Situation voraus“ (ebd. S. 68). Dass eine konfliktbehaftete Situation zu einer Distanzierung führe, ist für die spätere Fallrekonstruktion von großer Wichtigkeit.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Reproduktion von Geschlechterstereotypen eng mit sexualisierten Interaktionsmustern verknüpft ist. Begrifflich ist mit Geschlechterstereotypen gemeint, dass „Stereotype [...] stark vereinfachte, generalisierende und gleichzeitig starre Meinungen über Gruppen“ (Elsen 2020, S. 24) sind. Bezieht man nun die Kategorie Geschlecht (in diesem Fall binär, weil auch das Konstrukt Geschlecht in der Schule immer noch binär gedacht wird (vgl. Jäckle, Eck, Schnell & Schneider 2016, S. 55)) mit ein, handelt es sich um generalisierte Meinungen zu Männlichkeit und Weiblichkeit. Nun stellt sich die Frage, wie sich sexualisierte Interaktionsmuster und Interaktionsmuster, die sich an Geschlechterstereotypen bedienen, voneinander abgrenzen lassen. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Reproduktion von Geschlechterstereotypen ‚harmloser‘ erscheint als sexualisierte Interaktionsmuster. Zur Veranschaulichung werden hier zwei Beispiele gegenübergestellt:

- 1) „S, nimm mal den Overhead-Projektor zur Seite, sonst kann ich dich ja gar nicht in deiner vollen Schönheit betrachten“ (Hintze 2016, S. 50).
- 2) „Lw: Wie ist es denn bei dir Sm1? Was sagst du als Mann denn dazu?“¹, (o. V. 2015, S. 2).

Während es sich in Beispiel 1) um eine offensichtliche sexualisierte Anspielung handelt, die nahezu als Flirtversuch interpretiert werden kann (vgl. Hintze 2016, S. 51 ff.), wird in Beispiel 2) das Stereotyp reproduziert, dass ein Mann eine andere Position zu Freundschaften einnehmen könnte als eine Frau, in diesem Fall also als Schülerinnen. Der Schüler wird in dieser Situation explizit als ‚Mann‘ aufgerufen, was ihn gleichzeitig als männliche Person beeinflusst und prägt (vgl. Jäckle et al. 2016, S. 60), aber auch Auswirkungen auf seine Mitschülerinnen hat. Die Schüler:innen nehmen aus dieser Unterrichtsstunde mit, dass Männer eine andere Art von Freundschaft pflegen als Frauen. Im pädagogischen Alltag würde man hier kaum innehalten und die getätigte Aussage reflektieren, bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber bereits hier die aktive Reproduktion von Geschlechterstereotypen.

Dieser Vorgang impliziert normative Normen, die eine regelorientierte Erwartungshaltung an Schüler:innen stellen. Dabei gibt es bestimmte gesellschaftliche Vorgaben, wie sich Personen ihrem Geschlecht entsprechend zu verhalten haben. Werden diese Vorgaben nicht beachtet, kann es sein, dass eine Sanktionierung eine Herabwürdigung oder sogar ein Ausschluss aus der Gemeinschaft erfolgen, die diesen Regeln folgt bzw. diese konstruiert (vgl. ebd. S. 67). Normative Normen werden von den Autor:innen an dieser Stelle von normalistischen Normen abgegrenzt, die sich lediglich darauf beziehen, wie sich ein Individuum im Gegensatz zu anderen Indivi-

¹ In diesem Beispiel ging es darum, wie viele Freund:innen die Schüler:innen ungefähr haben und wodurch sich diese Freundschaften auszeichnen. In der Klasse wurde durch diese Frage der Lehrkraft eine Diskussion über Männer- und Frauenfreundschaften entfacht.

duen verhält. Diese normalistischen Normen sind weniger repressiv als normative Normen (vgl. ebd.).

Zusammengefasst bedeutet Geschlechtersubjektivation also, dass Personen in und durch normative Normen, die hier im speziellen geschlechtsspezifisch sind, angesprochen und dadurch in ihrer Identität beeinflusst werden (vgl. ebd. S. 13). Dabei schwingt im Kontext Schule zusätzlich die Frage mit, wie sich Schüler:innen „durch geschlechtliche Fremdadressierung zu sich selbst in ihrer Geschlechtlichkeit positionieren“ (ebd. S. 15). Besonders problematisch ist dabei, dass die Reproduktion von Stereotypen dazu führt, dass Schüler:innen eine fehlerhafte Selbsteinschätzung entwickeln und sich dementsprechend verhalten. Wenn Schülerinnen zum Beispiel davon ausgehen, dass sie weniger kompetent in Naturwissenschaften seien und Schüler von einer geringeren sozialen Kompetenz ausgehen, wird sich das langfristig auf ihre Leistungen und ihr Verhalten auswirken (vgl. Elsen 2020, S. 122).

Fallrekonstruktion

Bei dem gewählten Beispiel handelt es sich um eine Lehrer-Schülerinnen-Interaktion in einer 10. Klasse im Deutschunterricht (vgl. Rosengart 2014, S. 1). Anhand der Sequenz soll durch die Methode der Objektiven Hermeneutik erörtert werden, wie Geschlechterstereotype im pädagogischen Alltag von Lehrkräften reproduziert werden, welche Intentionen damit verfolgt werden und welche Auswirkungen das auf die Schüler:innen hat.

„Stillarbeitsphase: Drei SuS (alle w) in der ersten Reihe sind durchgehend am Tuscheln. Die Lehrkraft(m) kommentiert dies.

L: Diese Damenreihe.

S1: Dieses Mal hab ich doch nichts gesagt.

L: Ich hab ja auch nur gesagt „diese Damenreihe“.² ‘Ne Wertung hab ich noch nicht vorgenommen.

S2: Sie meinten aber, dass wir schon wieder geredet haben.

S1: Ich hab dieses Mal wirklich nichts gesagt.

L: Ich hab ja auch nichts Schlimmes gesagt zu euch. Aber das sind halt Frauen...“

L: Diese Damenreihe.

Die erste Sequenz wird mit einem Demonstrativpronomen eingeleitet, das auf etwas Bestimmtes verweist, in diesem Fall folglich eine bestimmte Damenreihe. Mit dem Ausdruck *Damenreihe* ist wörtlich gemeint, dass mehrere Personen, die wahrscheinlich weiblich sind, nebeneinandersitzen. Da die Lehrkraft in diesem Fall keine weitere Handlungsanweisung hinzufügt, scheint der Sprechakt auf der manifesten Ebene die

² Die Uneinheitlichkeit der Anführungszeichen liegt auch so im Protokoll vor und wird an dieser Stelle übernommen, um das Protokoll nicht zu verfälschen.

Aufmerksamkeit der Adressatinnen erregen zu wollen. Die Sequenz ist insofern als die Adressierung einer spezifischen Gruppe zu verstehen.

Bereits an dieser Stelle wird allerdings der Fokus auf das Geschlecht der Schülerinnen gelegt, denn die Lehrkraft hätte auch den Ort angeben können („die erste Reihe“), an dem sich die Schülerinnen befinden oder im Sinne des Low-Profile-Ansatzes zunächst die konkreten Namen der Schülerinnen nennen können, um ihre Aufmerksamkeit zu erregen (vgl. Helmke 2007, S. 49). Auffallend ist in dieser Hinsicht auch, dass ‚Dame‘ eine allgemein höfliche Bezeichnung für eine weibliche Person ist, die besonders gebildet und kultiviert ist (vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache), die im schulischen Kontext nicht zu erwarten wäre, aber auch im Alltag kaum verwendet wird. Somit ist das ein Hinweis darauf, dass der Lehrer hier zunächst versucht, die Schülerinnen auf humorvolle Weise anzusprechen.

S1: Dieses Mal hab ich doch nichts gesagt.

Die Antwort einer Schülerin auf diese Ansprache lautet: *Dieses Mal hab ich doch nichts gesagt.* *Dieses Mal* impliziert zunächst, dass die Schülerin sich nur auf den jetzigen Zeitpunkt bezieht und sonst durchaus die Möglichkeit besteht, dass die Schülerin trotz der Stillarbeitsphase geredet haben könnte. Außerdem wird deutlich, dass die Schülerin die Ansprache der Lehrkraft bereits als Ermahnung interpretiert, denn sie verteidigt sich sofort damit, dass sie sich keiner Schuld bewusst sei. Dass sie die Ermahnung des Lehrers nur auf sich bezieht (*hab ich*), deutet an, dass sie lediglich sich selbst aus der Verantwortung ziehen möchte und sich dabei nicht auf ihre Nachbarinnen bezieht. Im Folgenden sollen Geschichten konstruiert werden, in denen die Aussage wohlgeformt erscheint, um eine Interpretationshypothese zu bilden.

- a) Ein Ehepaar sitzt in einem Auto, die Ehefrau fährt auf eine Ampel zu, die rot wird. Sie bremst abrupt ab, um noch vor der Ampel stehen zu bleiben. Ihr Mann schaut genervt zu ihr rüber. Sie sagt: „Lass mich doch mal in Ruhe Auto fahren.“ Der Mann antwortet: „Dieses Mal hab ich doch nichts gesagt.“
- b) Eine Mutter wirft einen Blick in das Zimmer ihres Sohnes, während der Computer spielt. Er dreht sich um und sagt: „Ich räume ja gleich auf, stress mich doch nicht.“ Die Mutter sagt: „Dieses Mal hab ich doch nichts gesagt.“, und geht weiter.
- c) Eine Mutter sagt zu ihrer Tochter, die heute Abend ausgehen möchte: „Nein, du gehst heute nicht aus, du musst auf deinen Bruder aufpassen. Keine Widerrede.“ Die Tochter antwortet resigniert: „Dieses Mal hab ich doch nichts gesagt, das mache ich.“

Gemein ist allen Aussagen, dass im Vorfeld bereits Konflikte ausgetragen wurden, die sich auf dasselbe Thema beziehen. Das bedeutet, dass beiden Parteien das konkrete Problem bzw. das Gemeinte bewusst ist, die ermahnende Person es aber nicht direkt ausspricht, sondern durch andere Gesten in den Vordergrund rückt. Wenn die ermahnte Person darauf negativ reagiert, kann die ermahnende Person sich verteidigen,

indem sie sagt, dass sie ja keinen Vorwurf gemacht habe. Also wird die Aussage, dass man ja nichts gesagt habe, als Verteidigungsstrategie eingesetzt. Der Unterschied zu der vorliegenden Sequenz besteht in Aussage a) und b) darin, dass hier nicht die ermahnte Person diese Aussage tätigt, sondern die Person, die jemanden ermahnt. Im Gegensatz dazu möchte die Tochter in Aussage c) betonen, dass sie diesmal nicht widersprochen hat, somit ist die Aussage in diesem Fall zunächst ganz wörtlich zu verstehen. In dem vorliegenden Fallbeispiel möchte die Schülerin ebenfalls ausdrücken, dass sie eben nichts gesagt hat, also leise war. Irritierend ist an dieser Stelle, dass die Schülerin durchaus mit ihren Nachbarinnen gesprochen hat (*Drei SuS (alle w) in der ersten Reihe sind durchgehend am Tuscheln*), was ihre Aussage eigentlich hinfällig macht, während in den konstruierten Beispielen tatsächlich nicht direkt gesprochen wurde. Das stellt somit einen Unterschied zu den konstruierten Geschichten dar. Bedenkt man aber, dass die Aussage in den konstruierten Geschichten als Verteidigung eingesetzt wird, wird die Intention hinter der Aussage auch im Fallbeispiel deutlich. Auch die Schülerin möchte sich zunächst gegen den vermeintlichen Angriff des Lehrers schützen. Hier kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass der Konflikt bereits häufiger aufgetreten ist, denn die Schülerin weiß sofort, dass der Vorwurf im Raum steht, dass sie unerlaubt geredet habe, ohne dass der Lehrer es im Vorfeld konkret benennen musste.

L: Ich hab ja auch nur gesagt „diese Damenreihe“. ‘Ne Wertung hab ich noch nicht vorgenommen.

Im Anschluss erwidert wiederum der Lehrer, dass er keine Wertung vorgenommen habe, sondern lediglich eine Aussage getätigt habe. Der Ausdruck *ja auch nur* soll das Gesagte an dieser Stelle abschwächen. Ähnliche Verwendungsweisen wären „ich trinke ja auch nur heute Alkohol“ oder „ich habe ihn ja auch nur berührt, nicht geschubst“. In beiden Fällen handelt sich um Situationen, in denen nicht angemessenes Verhalten stattfindet bzw. stattgefunden hat. Einmal die Handlung, Alkohol zu trinken (was, gesellschaftlich akzeptiert, aber gesundheitlich bedenklich ist) und einmal die Diskussion, ob eine andere Person geschubst wurde. In beiden Fällen möchte die Person, die hier eines ‚Vergehens‘ bezichtigt wird, das eigene Verhalten erklären bzw. verharmlosen. Während die Lehrkraft auf der manifesten Ebene eigentlich zu Recht sagt, dass sie keine direkte Ermahnung ausgesprochen habe, scheint sie sich auf der latenten Ebene darüber bewusst zu sein, dass die Schülerinnen durch den unangemessenen Begriff *Damenreihe* irritiert zu sein scheinen und versucht folglich, die Situation zu verharmlosen. Der Begriff *Wertung* kann hier ebenfalls Irritationen hervorrufen, denn die Schülerin erhält den Eindruck einer Ermahnung, während der Lehrer hier davon auszugehen scheint, dass der Begriff *Damenreihe* weder positiv noch negativ konnotiert ist, wenn er sagt, dass damit keine Wertung einhergehe. An dieser Stelle wird die Intention deutlich, eine Ermahnung auszusprechen, ohne dass diese als Ermahnung wahrgenommen werden soll. Indem gesagt wird, dass die Wertung

noch nicht vorgenommen wurde, wird der Anschein erweckt, dass eine Wertung folgen wird. Um auch hier wieder eine begründete Interpretationshypothese formulieren zu können, werden Geschichten zu der Aussage *‘Ne Wertung habe ich noch nicht vorgenommen* konstruiert.

a) Eine Braut steht in einem Brautmodengeschäft vor ihren Freund:innen und präsentiert ein Kleid. Ihr bester Freund mustert sie von oben bis unten. Sie sagt zu ihm: „Dir gefällt das Kleid also nicht.“ Er antwortet: „Ne Wertung habe ich noch nicht vorgenommen.“

b) Nach einer mündlichen Prüfung fragt der Schüler die Lehrerin ganz aufgeregt: „Und, wie war ich?“ Die Lehrerin antwortet: „Ne Wertung habe ich noch nicht vorgenommen.“

Es wird deutlich, dass in den vorliegenden Beispielen eine Wertung erwartet wird und die Person, die diese Wertung vornehmen soll, noch etwas mehr Zeit benötigt. Normalerweise erwarten auch Schüler:innen eine Bewertung durch die Lehrkraft, denn das gehört zu ihrer spezifischen Rolle. Allerdings muss eine solche Bewertung von der Lehrkraft präzise und transparent kommuniziert werden, ansonsten treten, wie in diesem Fallbeispiel ersichtlich, Unklarheiten und Irritationen auf, da die Lehrkraft eine diffuse Rolle einnimmt. Problematisch an dieser Stelle ist zusätzlich, dass es scheint, als ob der Lehrer dem Begriff *Damenreihe* noch eine Wertung geben wird. Somit wird auch hier der Fokus auf das Geschlecht der Schülerinnen gelegt. Wenn die Schülerinnen jetzt aufhören zu reden, wird der Begriff *Damenreihe* positiv bewertet, wenn sie allerdings weiter tuscheln, erhält der Begriff *Damenreihe* eine negative Konnotation. Das kann nahezu als Drohung interpretiert werden, dass die Schülerinnen ihr Geschlecht nicht in ein schlechtes Licht rücken sollen. Eine Bewertung des Geschlechts der Schülerinnen liegt natürlich nicht in der spezifischen Rolle der Lehrkraft, die hier folglich verlassen wird.

S2: Sie meinten aber, dass wir schon wieder geredet haben.

Nun gilt es, die Aussage einer zweiten Schülerin zu untersuchen. Auf der manifesten Ebene wird die Aussage des Lehrers von der Schülerin interpretiert (*sie meinten aber*). Sie geht davon aus, dass die Aussage *Diese Damenreihe* eine tiefergehende Bedeutung hat, auch wenn der Lehrer diese Annahme zunächst verneint. Diese Bedeutung stellt sie nun explizit heraus und widerspricht damit der Aussage des Lehrers, dass er keine Wertung vorgenommen habe. Sie erkennt, dass er das Verhalten der Schülerinnen durchaus negativ bewertet. Auf der latenten Ebene wirft sie dem Lehrer damit eine unzureichende Kommunikation vor, denn die Schülerin muss die unspezifische Aussage des Lehrers nun entschlüsseln, obwohl es seiner spezifischen Rolle als Lehrkraft entspricht, präzise und eindeutige Aussage zu tätigen. Dass sie sagt, dass sie *schon wieder geredet haben*, stützt die Hypothese, dass der Konflikt bereits im Vorfeld häufiger aufgekommen ist. Zusätzlich verhält sich die Schülerin 2 hier solidarischer

als die erste Schülerin, die lediglich sich selbst verteidigt hat, während Schülerin 2 für die Schülerinnen als Kollektiv spricht (*wir*). Zuletzt lässt sich festhalten, dass sie sich nicht verteidigt und damit eingesteht, dass unerlaubt geredet wurde. Sie scheint zu erkennen, dass Leugnen in diesem Fall zwecklos wäre und stellt ihre Strategie um, indem sie den Lehrer ‚angreift‘ und auf seine Verfehlung, eine eindeutige Ermahnung auszusprechen, aufmerksam macht.

S1: Ich hab dieses Mal wirklich nichts gesagt.

Hier bekräftigt Schülerin 1 erneut, dass sie nicht geredet habe und die Ermahnung an sie somit unrechtmäßig sei. Da eine ähnliche Aussage bereits getätigt wurde, wird sie hier nicht in voller Gänze analysiert. Es lässt sich aber zusätzlich sagen, dass das *wirklich* hier eine Steigerung darstellt, die die Tatsache unterstreichen soll, dass sie sich für unschuldig hält. Das irritiert, denn spätestens hier wäre es angebracht, dass sie sich entweder aus der Konversation raushält oder die Strategie ihrer Mitschülerin unterstützt, die darin besteht, aufzudecken, dass die Lehrkraft eine diffuse Rolle eingenommen hat.

L: Ich hab ja auch nichts Schlimmes gesagt zu euch. Aber das sind halt Frauen...

Im ersten Teil der Aussage wird der Fokus zunächst auf das *ja auch* gelegt. Eine ähnliche Formulierung wurde bereits analysiert (*ja auch nur*). Auch an dieser Stelle möchte der Lehrer auf der manifesten Ebene darauf hinweisen, dass er weder eine Beleidigung noch eine Ermahnung ausgesprochen habe. Die bisherige Konversation soll also wieder verharmlost und abgeschwächt werden, was durch die Formulierung *nichts Schlimmes* deutlich gemacht wird. Auf der latenten Ebene spricht die Lehrkraft den Schülerinnen hier die Berechtigung ab, mit der Bezeichnung *Damenreihe* bzw. mit der nicht eindeutig formulierten Ermahnung nicht einverstanden zu sein. Außerdem wird deutlich, dass die Lehrkraft nicht bereit ist, das eigene Verhalten zu reflektieren. Sie zeigt kein Verständnis dafür, dass die Schülerinnen sich verteidigen und deutet an, dass die Schülerinnen sich nicht so anstellen sollen.

Die Lehrkraft versucht dann, die Situation mit einem vermeintlichen Scherz zu beenden. Das soll im Folgenden verdeutlicht werden. Konstruiert man andere Möglichkeiten für die Aussage „*Aber das sind halt Frauen...*“, kann man das Wort „*Frauen*“ auch durch andere ersetzen, um deutlicher zu zeigen, was damit implizit gemeint ist.

- a) Ein Mann lässt überall in der Wohnung verteilt seine dreckige Wäsche liegen. Seine Freundin weist ihn verärgert darauf hin und sagt im Anschluss: „Aber das sind halt Männer.“
- b) Ein deutscher Urlauber ärgert sich darüber, dass ein Verkäufer in einer Bäckerei kein Englisch spricht. Zu seiner Begleitung sagt er: „Aber das sind halt Franzosen.“

In beiden Fällen wird deutlich, dass es sich um festgelegte Meinungen über Personengruppen handelt. Es handelt sich jeweils um einen induktiven Schluss, durch den ein

besonderer Fall in eine allgemeingültige Annahme überführt wird. Außerdem wird ein in allen Fällen von den beteiligten Personen als negativ empfundenen Verhalten mit der Zugehörigkeit zu der jeweiligen Personengruppe erklärt. Zwischen Beispiel a) und b) besteht aber insofern ein Unterschied, als dass die Aussage in Beispiel b) über die Person gemacht wird, ohne dass sie davon weiß, während die Aussage in Beispiel a) direkt an die Person gerichtet ist. In Beispiel a) scheint damit die eigene Unfähigkeit verdeutlicht zu werden, das Verhalten der Person ändern zu können. Gleichzeitig wird die Schuld an dem als unpassend empfundenen Verhalten von sich gewiesen, denn die Personen seien halt so. Zusätzlich wird der Vorwurf hier scherzhaft verpackt, denn beiden Beteiligten am Gespräch ist bewusst, dass es sich dabei um ein Vorurteil handelt. Dieses Vorurteil wird hier folglich scherzhaft reproduziert. In Beispiel b) hingegen möchte der Urlauber seinem Ärger hauptsächlich Luft machen und die für ihn unangenehme Situation scherzhaft auflösen, denn es liegt nicht in seinem Möglichenbereich, die Sprache der Verkäuferin zu beeinflussen. Um auf das vorliegende Beispiel zurückzukommen, möchte der Lehrer auch hier verdeutlichen, dass sein Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen begrenzt sei, denn Frauen seien halt einfach so. Dieser Schluss ist aber auf zwei Arten falsch. Erstens liegt es in seinem spezifischen Aufgabenbereich als Lehrkraft, die Schülerinnen in der Hinsicht positiv zu beeinflussen, dass sie still und konzentriert an ihrer Aufgabe arbeiten. Zweitens sollte das Verhalten der Schülerinnen von der Lehrkraft nicht mit ihrer Zugehörigkeit zu einer Personengruppe erklärt werden. Dabei handelt es sich offensichtlich um ein geschlechtsspezifisches Stereotyp, das die Lehrkraft an dieser Stelle aktiv reproduziert.

Fazit

Es wird deutlich, dass die in der Einleitung genannte These bestätigt werden kann. Der Lehrer möchte die Schülerinnen offensichtlich ermahnen, ohne als autoritär oder zu streng wahrgenommen zu werden. Dafür greift er auf eine vermeintlich wertfreie Anrede zurück, die aber diffus ist und damit von den Schülerinnen nicht von Beginn an eindeutig verstanden wird, gleichzeitig Stereotype in Bezug auf Geschlecht reproduziert und damit die Geschlechtersubjektivation der Schüler:innen beeinflusst. Die Situation nimmt im Laufe der Konversation eine negative Wendung, denn die Schülerinnen ertappen die Lehrkraft bei dem Versuch, die Ermahnung humoristisch und harmloser zu verpacken. Sie erkennen sofort die eigentliche Absicht und benennen diese konkret. Auf den vermeintlichen Scherz des Lehrers gehen sie nicht ein. Daraufhin gerät die Lehrkraft in die Situation, sich verteidigen zu müssen und greift auf eine ebenfalls vermeintlich humoristische Aussage zurück, indem geäußert wird, dass Frauen halt so seien. Dass es sich dabei um ein verbreitetes Stereotyp handelt, wird auch in der Studie von Jäckle et al. (2016, S. 206) bestätigt: „Die meisten Lehrer sind relativ neutral, jedoch besteht fast immer das Vorurteil, dass Mädchen im Unterricht immer ratschen.“ Es lässt sich also festhalten, dass die Lehrkraft in der

vorliegenden Situation ein bestehendes Vorurteil reproduziert. Zusätzlich wird an dieser Stelle der Unterricht unnötig lange unterbrochen, denn die Schülerinnen müssen im Gespräch erst herausstellen, was die eigentliche Intention des Lehrers war. Gerade weil der Konflikt wahrscheinlich bereits häufiger aufgetreten ist, bedarf es eigentlich keiner langen Erklärung, warum der Lehrer die Schülerinnen ermahnt. Hätte er lediglich die Aufforderung ausgesprochen, leise zu sein oder die Namen der Schülerinnen genannt, hätten die Schülerinnen das Gespräch womöglich sofort eingestellt und der Lehrer wäre seiner spezifischen Rolle gerecht geworden.

Literaturverzeichnis

- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: „Dame“. Zugriff am 02. März 2022 unter <https://www.dwds.de/wb/Dame>
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Dzengel, J. (2016): Anzüglichkeiten, Scham und die Klassenöffentlichkeit. In: *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*. Heft 2, S. 67–76.
- Eck, S., Jäckle, M., Schnell, M. & Schneider, K. (2016): Doing Gender Discourse. Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Elsen, H. (2020): Gender – Sprache – Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Helmke, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*. Heft 59, S. 44–49.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–550.
- Retkowski, A. (2021): Nähe in pädagogischen Beziehungen gestalten. Von der Notwendigkeit eines integrierten Prozesses von Professionalisierungsstrategien und Organisationsentwicklungen für Schulen. In: M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript, S. 257–267.
- Rosengart (2014): Diese Damenreihe. Zugriff am 25. Januar 2022 unter https://www.kasus.uni-hannover.de/fileadmin/kasus/Fallarchiv/__Diese_Damenreihe__.pdf
- Schroer, M. (2017): Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- o.V. (2015): Männer- vs. Frauenfreundschaften. Zugriff am 17. Februar 2022 unter https://www.kasus.uni-hannover.de/fileadmin/kasus/Fallarchiv/__Maenner_-_vs._Frauenfreundschaften__.pdf

JORINA BRANDES

Wie geht eine Lehrkraft mit einer unerwünschten Antwort auf eine Frage um?

Zur Gestaltung der Interaktionsdynamik in einem unterrichtlichen Gespräch zwischen Lehrkraft und Schüler:in

Lehrkräfte werden in unterrichtlichen Situationen regelmäßig mit herausfordernden und paradoxen Situationen konfrontiert. Ein angemessener Umgang mit diesen Situationen ist eine tägliche Problematik für Lehrkräfte. Dies formuliert auch Helsper (1996, S. 530) in seinen Antinomien des Lehrerhandelns. Die Anforderungen von Heteronomie und Autonomie, Organisation und Interaktion, Subsumtion und Rekonstruktion, Einheit und Differenz sowie Nähe und Distanz im schulischen Kontext setzen Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln unvermeidbaren Widersprüchlichkeiten aus (vgl. ebd.). Helsper verweist aus diesem Grund auf eine Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Handelns. Wernet (2003, S. 106) hingegen schlägt eine pädagogische Permissivität vor, um eine Entgrenzung des schulischen Handlungsrahmens zu vermeiden. Eine pädagogische Entgrenzung stellt eine Abweichung im Verhalten einer Lehrkraft von ihrer eigentlichen Rolle dar (vgl. ebd.).

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage „Wie geht eine Lehrkraft mit einer unerwünschten Antwort auf eine Frage um?“. Ziel ist es, die Interaktionsdynamik in der ausgewählten unterrichtlichen Interaktion aufzudecken und den Umgang mit herausfordernden Unterrichtssituationen mit pädagogischer Entgrenzung zu untersuchen.

Pädagogische Entgrenzung

„Ein charakteristisches und eigentümliches Merkmal unterrichtlicher Interaktion ist es, dass in diesem sehr standardisierten und restriktiven Handlungsrahmen regelmäßig Entgrenzungen zu beobachten sind“ (Wernet 2018, S. 240). Schulische Interaktionen kennzeichnen sich neben und unabhängig von der Wissensvermittlung durch eine Tendenz zu demütigenden, entwertenden Adressierungen. Entgrenzungen sind folglich abwertende und missachtende Adressierungen an Schüler:innen und treten in der schulischen Praxis regelmäßig auf. Sie sind jenseits des Wissensvermittlungsanspruchs des Unterrichts angesiedelt und gehören somit nicht zum eigentlichen Unterricht. Vielmehr sind sie Ereignisse oder Vorkommnisse im Unterricht (vgl. Wernet 2018, S. 240 ff.)

Zentral bei entgrenzenden Interaktionen im Unterricht ist die Asymmetrie der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung. Es handelt sich nicht um eine Interaktion unter Statusgleichen, sondern um eine asymmetrische Kommunikationssituation mit einer sozialisatorischen Hierarchie (vgl. Wernet 2018, S. 241ff.).

Eine empirische Perspektive offenbart dabei, dass pädagogische Entgrenzungen mit dem Problem der Aufrechterhaltung der Rolle einhergehen. Die Reaktion der Lehrkraft in diesen Situationen stellt eine Verletzung des Erhalts der asymmetrischen Position dar, welches ein strukturelles Problem ist. Die Asymmetrie beruht auf Differenz, welche dadurch aufgehoben wird, dass die Lehrkraft sich auf die Ebene des/der Schüler:in begibt. Eine entgrenzende Antwort einer Lehrkraft auf eine Unbotmäßigkeit stellt eine Verletzung der Berufsrolle dar. Folglich besteht die pädagogische Anstrengung darin, dass die Lehrkraft nicht aus ihrer Rolle fallen darf und die Haltung sowie die sozialisatorische Asymmetrie aufrechterhalten sollte (vgl. Wernet 2018, S. 243).

Wernet (2003, S. 134) schlägt zur Lösung dieses Handlungsproblems eine pädagogische Permissivität vor. Die Lehrkräfte sollten die Kompetenz besitzen, Widersprüchlichkeiten in schulischen Kontexten zu vermeiden, um den institutionalisierten, leistungsorientierten und neutralen Handlungsrahmen der Schule aufrecht erhalten zu können. Entsprechend sollte auch die Kompetenz der Lehrkräfte darin bestehen, dem entgrenzenden Verhalten von Schüler:innen nicht nachzukommen oder dieses zu reproduzieren (vgl. Wernet 2003, 134 ff.).

Empirische Impressionen pädagogischer Entgrenzung

Der Umgang mit Schüler:innen findet im pädagogischen Diskurs immer mehr Aufmerksamkeit. Die qualitative Unterrichtsforschung setzt sich vermehrt mit Praktiken der Adressierung auseinander. Die mikrologische Betrachtung des Unterrichts als eine Interaktions- und Adressierungs- oder Anerkennungspraxis verweist auf die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Entgrenzung (vgl. Wernet 2018, S. 241).

Schulische Interaktionen haben einen eigenen Wiedererkennungseffekt, sodass diese häufig leicht zu identifizieren sind. Das Wiedererkennen ist meist auf bestimmte Merkmale bzw. Motive schulischer Interaktion zurückzuführen. Zum Beispiel weisen Wörter wie Hausaufgaben, Klausur oder Tafel auf einen schulischen Kontext hin (vgl. ebd.). Auch anhand der Struktur kann eine Interaktion zwischen einer Lehrkraft und einem/einer Schüler:in identifiziert werden. Ein Beispiel hierfür ist die Frage „Willst du freiwillig?“, welche vermuten lässt, dass eine Lehrkraft diese paradoxe Aufforderung an eine:n Schüler:in richtet. Auch die Antwort „Ihr bekommt sie zurück, wenn ihr sie zurückbekommt“ auf die Frage „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ lässt sich unmissverständlich auf den schulischen Kontext zurückbeziehen. Bei diesen Interaktionen und Aussagen fällt auf, dass sie abwertend, unsinnig und absurd sind, wodurch sie ihren Wiedererkennungseffekt des schulischen Kontextes erhalten. Daraus wird ersichtlich, dass das Wiedererkennen über ein Negativurteil hergestellt wird. Die genannten Beispiele ermöglichen keine positive Sichtweise auf die Institution und den Lehramtsberuf. Sie zeigen uns typische Unangemessenheiten auf. Wenn davon ausgegangen wird, dass diese Beispiele die typische Struktur schulischer Interaktionen darstellen, dann erscheint es als sinnvoll, in

diesen Interaktionen typische Problemstrukturen des pädagogischen Handelns zu vermuten. Gelingt es, diese Interaktionen zu verstehen, dann kann dies somit auch einen Beitrag zum Verständnis pädagogischer Handlungsprobleme leisten (vgl. Wernet 2003, S.11).

Situative Einordnung der Interaktion

Die Fragestellung „Wie geht eine Lehrkraft mit einer unerwünschten Antwort auf eine Frage um?“ wird anhand eines ausgewählten Protokolls einer unterrichtlichen Interaktion bearbeitet. Das Protokoll wurde im Rahmen des Mathematikunterrichts einer achten Klasse im Jahr 2020 verschriftlicht. Es wird ein Unterrichtsgespräch zwischen der Lehrkraft (L) und einem/einer Schüler:in (S1) dargestellt (vgl. KASUS 2020).

Im Folgenden wird das gesamte Protokoll „Welche Frage habe ich grade gestellt?“ dargestellt:

L: Welche Frage habe ich grade gestellt?

S1: Ich habe mir doch schon was überlegt.

L: Nein. Welche Frage habe ich gestellt?

S1: Wie gesagt. Ich habe mir schon was überlegt.

L: Dann wiederhol den Wortlaut meiner Frage.

S1: Kann ich nicht.

L: Dann hältst du jetzt deinen Mund und sperrst die Ohren auf.

S1: Aber ...

L: Nein. Mund zu und zuhören. Das ist ein anderer Zustand als den, den du jetzt hast.

Fallrekonstruktion

L: Welche Frage habe ich grade gestellt?

Die Frage „Welche Frage habe ich gestellt?“ deutet darauf hin, dass ein Gespräch zwischen zwei Parteien stattfindet, in dem gerade, also vor kurzer Zeit eine Frage gestellt wurde. Somit ist die zu untersuchende Frage nicht der Gesprächsbeginn. Welche Frage zuvor gestellt wurde, ist nicht bekannt. Auch der inhaltliche Kontext ist nicht angegeben.

Wird das Wort „grade“ durch „noch mal“ ersetzt, so kann die Frage nach der zuvor gestellten Frage geäußert werden, weil der fragenden Person die eigene Frage entfallen ist. Die fragende Person würde somit um Hilfe bitten, sodass sie sich wieder erinnert.

Ein weiterer Kontext, in dem eine solche Frage gestellt werden kann, ist der schulische Kontext. Die Frage „Welche Frage habe ich grade gestellt?“ kann im schulischen Kontext zur Überprüfung der Aufmerksamkeit dienen. Deutlich wird dies, wenn das Wort „Frage“ durch das Wort „Aufgabe“ oder „Satz“ ersetzt wird. Daraus würden

sich die Fragen „Welche Aufgabe habe ich grade gestellt?“ bzw. „Welchen Satz habe ich grade gesagt?“ ergeben. Werden diese drei Formulierungen betrachtet, so könnte bspw. davon ausgegangen werden, dass eine Lehrkraft eine:n Schüler:in oder eine Gruppe von Schüler:innen anspricht, die gerade nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, um sie wieder auf den Unterricht zu fokussieren. Die Lehrkraft kann die Frage aber auch stellen, um das Unterrichtsgeschehen zu lenken, wenn bspw. Schüler:innen Antworten geben, die vom Thema bzw. der ursprünglichen Frage abweichen. Eine dritte Situation, in der diese Frage im schulischen Kontext gestellt werden kann, ist, wenn eine Antwort inhaltlich vorgreift. Wenn also z. B. ein Schüler die Lösung einer Rechenaufgabe nennt, die Frage aber nach dem Rechenweg war. In diesen Kontexten zeigt sich eine asymmetrische Beziehung, in der die fragende Person eine andere Person abfragt oder in der sie das Geschehen lenkt.

Mögliche Antworten auf die Frage „Welche Frage habe ich grade gestellt?“ wären eine wörtliche Wiederholung der Frage oder eine Einordnung in ein Themenfeld (z. B. Frage nach dem historischen Kontext). Auch könnte eine Antwort „Ich weiß die Frage nicht mehr“ sein. Eine weitere Möglichkeit für eine Antwort wäre eine Gegenfrage, wie „Wieso?“.

S1: Ich habe mir doch schon was überlegt.

Die Aussage „Ich habe mir doch schon was überlegt“ impliziert eine Reaktion auf eine Frage, eine Aufforderung oder eine Problemstellung. Jedoch wird nicht eine direkte Antwort gegeben. Wird das Wort „doch“ weggelassen, also „Ich habe mir schon was überlegt“, zeigt es, dass sich die antwortende Person bereits Gedanken gemacht hat und somit die Aufgabe bewältigen oder das Problem lösen kann. Eine Beispielsituation hierfür wäre, dass „Wie kann man alle Gäste an den Tisch setzen?“ gefragt wird und „Ich habe mir schon etwas überlegt“ geantwortet wird.

Durch das Wort „doch“ enthält die Aussage zusätzlich einen herausfordernden bzw. provozierenden Charakter und zeigt an, dass die gestellte Frage nicht mehr beachtet werden muss, denn das Problem ist bereits gelöst. Wird dieser Satz in andere Kontexte gesetzt, wird dieser Charakter noch deutlicher. In einer Familie kann bspw. gefragt werden „Was wollen wir morgen zum Mittag essen?“. Ein Familienmitglied könnte darauf „Ich habe mir doch schon was überlegt“ antworten. Auch im schulischen Kontext unter Mitschüler:innen könnte diese Antwort gegeben werden, wenn z. B. in einer Gruppenarbeit gefragt wird „Wie wollen wir das Plakat gestalten?“. In diesen Kontexten wird deutlich, dass die Antwort „Ich habe mir doch schon was überlegt“ auf eine symmetrische Beziehung hinweist bzw. eine vorhandene hierarchische Beziehung infrage gestellt wird. Die Antwort gibt zu verstehen, dass die Beschäftigung mit der zuvor gestellten Frage nicht notwendig sei, da bereits eine Lösung bestehe. Dadurch wird gezeigt, dass die Sinnhaftigkeit der vorherigen Frage für die antwortende Person unklar ist.

Eine mögliche Reaktion in Bezug auf die zu Beginn gestellte Frage und die darauf folgende Antwort könnte die Frage „Was hast du dir denn schon überlegt?“ sein. Ebenfalls sind die Antworten „Das ist gut. Ich möchte aber erst noch einmal meine Frage wiederholen“ oder „Merk dir das, wir besprechen erst noch mal die Frage“ möglich, um die Ausgangsfrage wieder aufgreifen zu können. Insbesondere bei den beiden letzten Antwortmöglichkeiten mit dem Ziel der Lenkung bzw. Steuerung des Geschehens zeigt sich eine asymmetrische Beziehung

L: Nein. Welche Frage habe ich gestellt?

Grundsätzlich betrachtet bedeutet die Antwort „Nein“ die Negation einer Frage, d.h. die Person wünscht etwas nicht, besitzt etwas nicht, möchte etwas nicht oder weiß etwas nicht. Die Antwort „Nein“ kann aber auch als Reaktion auf eine Aussage gegeben werden. In diesem Fall steht die Antwort für einen Widerspruch oder eine Unterbrechung eines Geschehens im Sinne von „Halt, Stop!“. Die Antwort „Nein“ lässt sich sowohl unter Freund:innen oder in der Familie als auch in hierarchischen Beziehungen wie zwischen einem/einer Arbeitgeber:in und einem/einer Arbeitnehmer:in wiederfinden.

Wird die vorausgegangene Äußerung im Protokoll mit betrachtet, so lässt sich vermuten, dass es sich um eine hierarchische Beziehung handelt, da der Antwort „Nein“ keine Frage vorausging, sondern eine Aussage. Diese Aussage wird durch die Verneinung entkräftet und die antwortende Person drückt damit eine Nichtübereinstimmung mit der anderen Person aus. Dadurch, dass auf die vorherige Aussage nicht eingegangen wird, wird die Autorität der antwortenden Person verdeutlicht. Ebenso wird die hierarchische Beziehung hervorgehoben, indem keine Begründung für die Verneinung der vorherigen Aussage gegeben wird.

Es folgt stattdessen eine Wiederholung der ersten Frage „Welche Frage habe ich gestellt“. Eine Wiederholung einer Frage kann in einem Kontext, in dem der/die Gesprächspartner:in die Frage akustisch nicht verstanden hat oder wenn die Frage nicht beantwortet wurde, auftreten. Durch die Wiederholung der zu Anfang gestellten Frage beharrt die Person somit auf ihrem geplanten Gesprächsverlauf. Es kann vermutet werden, dass sie diese Frage als wichtig erachtet und sich im Recht sieht. Die Person hat eine klare Vorstellung von dem Spektrum der Antwortmöglichkeiten und ist nicht bereit, von dieser Vorstellung abzuweichen und auf die Äußerungen der zweiten Person einzugehen. Dieses deutet auf eine hierarchische Beziehung hin.

Eine mögliche Antwort auf diese Frage wäre, dass mit „Achso, ich soll erst die Frage wiederholen“ geantwortet wird und somit verdeutlicht wird, dass ein Missverständnis vorlag. Eine weitere Antwortmöglichkeit wäre „Ich kann/will die Frage nicht wiederholen“.

S1: Wie gesagt. Ich habe mir schon was überlegt.

Die Formulierung „Wie gesagt“ drückt aus, dass eine Aussage folgt, die bereits von der Person gesagt wurde. Wird diese Formulierung in den familiären Kontext gesetzt (z. B. „Wie gesagt, ich habe keine Zeit, die Geschirrspülmaschine auszuräumen“), kann festgestellt werden, dass diese eine unterschwellig genervte Stimmung ausdrückt. Die Person beharrt weiterhin auf ihre Aussage und ist nicht kompromissbereit. In anderen Kontexten wie bspw. in einer Dienstbesprechung kann der Ausdruck „Wie gesagt“ auf eine Wiederholung mit der Intention einer Zusammenfassung oder mit einer Dringlichkeit hinweisen.

Es folgt die Wiederholung der Aussage „Ich habe mir schon was überlegt“. Die Wiederholung zeigt, dass die Person bei ihrer Aussage bleibt und eine Vorstellung hat, wie die nachfolgende Interaktion ablaufen sollte. Von dieser Vorstellung lässt sich die Person nicht abbringen und lässt sich somit nicht auf die andere Person ein. Dies hat eine provozierende Wirkung und stellt die Hierarchie in Frage. Verstärkt wird dies durch das Wort „schon“, welches ausdrückt, dass die Person bereits eine eigene Ansicht hat, was geschehen soll. Die Person ist darauf bedacht, das sich Überlegte äußern zu wollen.

Die gesamte Aussage „Wie gesagt. Ich habe mir schon was überlegt“, kann entweder in einer symmetrischen Beziehung auftreten oder deutet auf eine Aufhebung einer asymmetrischen Beziehung hin.

L: Dann wiederhol den Wortlaut meiner Frage.

Die Verwendung des Wortes „dann“ am Satzanfang kann verschiedene Bedeutungen haben. Zum einen kann das Wort als eine zeitliche Angabe verstanden werden, zum anderen kann es konditional verwendet werden. Ein Kontext mit einer zeitlichen Angabe ist die Aussage „Dann gehe ich jetzt los“. In diesem Kontext ist ein vorheriges Gespräch der Aussage vorausgegangen. Die Aussage erhält durch das Wort „dann“ einen abschließenden Charakter für Handlungen, die nacheinander erfolgen. Ein Kontext, in dem das Wort „dann“ konditional angewandt wird, ist, wenn gesagt wird „Wenn es aufhört zu regnen, dann gehe ich los“. In diesem Fall ist die Durchführung einer Handlung mit einer Bedingung verbunden. Ein vorheriges Gespräch ist bei dieser Aussage nicht notwendig. Da in dem Protokoll ebenfalls zuvor keine Äußerung zu einer zeitlich vorhergehenden Handlung stattfand, kann davon ausgegangen werden, dass ein konditionaler Zusammenhang vorliegt. Wird die Wenn-Bedingung in einem Satz weggelassen, so kann der isolierte Dann-Satz eine herausfordernde und gereizte Wirkung vermitteln.

In der Aussage „Dann wiederhol den Wortlaut meiner Frage“ verwendet die sprechende Person außerdem den Imperativ vom Verb „wiederholen“ und drückt damit eine eindeutige Aufforderung aus. Es liegt keine Bitte vor (z. B. „Könntest du bitte den Wortlaut meiner Frage wiederholen?“), sondern ein Befehl, was auf eine asymmetrische Beziehung hinweist.

Weiterhin sagt die Person nicht „Dann wiederhol meine Frage“, sondern „Dann wiederhol den Wortlaut meiner Frage“. Das Hinzufügen des Wortes „Wortlaut“ verstärkt die asymmetrische Beziehung, da die Person die wortwörtliche Wiederholung der Frage verlangt. Dies zeigt, dass die Person Wert auf ihre eigene Formulierung legt und diese als das Optimum oder als besonders wichtig ansieht.

Inhaltlich betrachtet besteht die Person weiterhin darauf, dass die gestellte Frage von der zweiten Person wiederholt werden soll. Sie geht nur insofern auf die Äußerung der anderen Person ein, als dass sie eine Bedingung als erfüllt sieht und somit ihre Forderung basierend auf der Bedingung durchsetzen kann.

S1: Kann ich nicht.

Die Formulierung „Kann ich nicht“ kann in verschiedenen Kontexten wiedergefunden werden. Zum Beispiel könnte unter Freund:innen die Frage „Kannst du vorbei kommen?“ oder „Kannst du Klavier spielen?“ gestellt werden und die Antwort „Kann ich nicht“ darauf erfolgen. Hierbei bezieht sich das Wort „kann“ im ersten Beispiel auf einen zeitlichen Aspekt, während es sich im zweiten Beispiel auf die Fähigkeit bezieht.

Die Antwort kann aber ebenso im schulischen Kontext auftreten, wenn die Lehrkraft zum Beispiel fragt, ob ein:e Schüler:in im Mathematikunterricht die p-q-Formel aufsagen könne. Die Aussage „Kann ich nicht“ bezieht sich in diesem Kontext auf eine auffordernde Frage und verlangt von der Person etwas zu tun. Die Person reagiert somit direkt auf eine zuvor gestellte Frage bzw. Aussage und kommt dem Gesprächswillen der anderen Person nach.

Wird die vorausgegangene Interaktion des Protokolls betrachtet, so fällt auf, dass hier zum ersten Mal die Person auf eine Aufforderung bzw. Frage mit einer direkten Antwort reagiert. Daraus lässt sich schließen, dass die Person mit der Aussage „Kann ich nicht“ die hierarchische Beziehung akzeptiert und der Aufforderung nachkommt. In schulischen Situationen überwiegt die Bedeutung des Wortes „kann“ eine Fähigkeit zu besitzen, da die Lehrkraft den Schüler:innen die zeitliche Möglichkeit im Unterricht meist einräumt.

L: Dann hältst du jetzt deinen Mund und sperrst die Ohren auf.

Die Aussage beginnt mit dem Wort „dann“, dessen Bedeutung bereits sowohl im zeitlichen als auch im konditionalen Sinne erläutert wurde. In dem Satz „Dann hältst du jetzt deinen Mund und sperrst die Ohren auf“ kann das Wort „dann“ unter anderem zeitlich verstanden werden, da das Wort „jetzt“ kurz danach folgt. Das Wort kann aber auch eine Kondition darstellen und eine Folge auf eine vorherige Äußerung aufzeigen.

Die Verwendung des Pronomens „du“ weist darauf hin, dass die angesprochene Person entweder auf Augenhöhe oder der Sprechenden Person unterlegen ist.

Wird die Anweisung „Dann hältst du jetzt deinen Mund“ betrachtet, kann festgestellt werden, dass diese typisch für den schulischen und familiären Kontext ist. In beiden Kontexten wird die Formulierung „dann hältst du jetzt deinen Mund“ verwendet, um eine störende Handlung zu unterbinden und Autorität zu vermitteln. Betrachtet man die gesamte Äußerung „Dann hältst du jetzt deinen Mund und sperrst die Ohren auf“ lässt sich ein schulischer Kontext vermuten, da in diesem erwartet wird, dass die Schüler:innen leise sind („den Mund halten“) und aufmerksam zuhören („die Ohren aufsperrn“). Der Satz ist somit eine Anweisung an eine andere Person und lässt eine hierarchische Beziehung vermuten. Es werden die umgangssprachlichen Formulierungen „den Mund halten“ und „die Ohren aufsperrn“ verwendet, welche distanzlos und beleidigend sind und die Hierarchie verdeutlichen. Eine freundlichere und distanziertere Aussage wäre „Dann bist du jetzt bitte leise und hörst zu“.

SI: Aber ...

Das Wort „Aber“ steht für einen Widerspruch bzw. leitet es einen Widerspruch ein und stellt das zuvor Gesagte der anderen Person infrage. Da der Satz nicht fortgeführt wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Person unterbrochen wird und somit nicht aussprechen kann. Dies deutet auf eine hierarchische Beziehung hin, in der zwar die untergeordnete Person Widerspruch einlegen möchte, aber die übergeordnete Person sich aufgrund der Unterbrechung als überlegen erweist und ihre Autorität verdeutlicht.

L: Nein. Mund zu und zuhören. Das ist ein anderer Zustand als den, den du jetzt hast.

Es wird mit der Aussage „Nein“ begonnen, welche eine Antwort auf eine Frage oder eine Aussage darstellen kann. Dadurch, dass die andere Person ihren Satz nicht weitergeführt hat, lässt sich vermuten, dass die Aussage „Nein“ in diesem Fall eine Unterbrechung darstellt. Eine Unterbrechung zeigt Desinteresse an der zuvor begonnenen Aussage und verdeutlicht die hierarchische Struktur. Es folgt die umgangssprachliche Anweisung „Mund zu und zuhören“. Die Formulierung „Mund zu und zuhören“ ist vergleichbar mit der Formulierung „Still gestanden“ beim Militär und kann somit als Befehl verstanden werden. Es wird kein Widerspruch, sondern die Befolgung der Anweisung erwartet. Dies unterstreicht die Autorität der Sprechenden Person und die asymmetrische Beziehung zu der anderen Person.

Die Aussage „Das ist ein anderer Zustand als den, den du jetzt hast“ impliziert eine zukünftige Veränderung. Das Wort „Zustand“ kann sich, kontextunabhängig betrachtet, auf eine Gegebenheit eines Gegenstandes, Stoffes oder einer Person beziehen. Bei einem Gegenstand könnte bspw. die Aussage „Der Schrank hat einen anderen Zustand als beim Kauf“ getroffen werden. Wird über den Zustand eines chemischen Stoffes gesprochen, so ist der Aggregatzustand gemeint (z. B. „Das Wasser befindet sich in einem flüssigen Zustand“). In Bezug auf eine Person kann der

gesundheitliche Zustand gemeint sein. Eine Veränderung des gesundheitlichen Zustandes sowie des Zustandes eines Gegenstandes kann sowohl in eine positive als auch in die negative Richtung verlaufen.

Durch das Hinzufügen des Wortes „als“ wird ein Vergleich des Zustandes gezogen. Dieser Vergleich kann ein selbst- oder fremdbezogener Vergleich sein.

Die gesamte Äußerung „Das ist ein anderer Zustand als den, den du jetzt hast“ bezieht sich aufgrund der Ansprache mit „du“ auf eine Person und kann als eine Beobachtung, einen Hinweis oder eine Belehrung verstanden werden. Wird die Aussage in einem anderen Kontext als den medizinischen Kontext betrachtet, findet aufgrund der Verwendung des Wortes „Zustand“ eine Abwertung des Gegenübers statt. Denn in Bezug auf Personen wird das Wort „Zustand“ nur im Sinne des gesundheitlichen Zustandes verwendet.

Fazit

Wird das Protokoll in den schulischen Kontext eingeordnet, so kann gesagt werden, dass die Lehrkraft und der/die Schüler:in eine Interaktionsdynamik aufweisen, die sich dadurch kennzeichnet, dass beide ihre eigene Erwartungshaltung in Bezug auf das weitere Unterrichtsgeschehen durchsetzen und nicht von dieser abweichen wollen. Das Gespräch findet dabei nicht auf der inhaltlichen Ebene statt, sondern auf der Metaebene.

Zusammenfassend zur Fallrekonstruktion des ausgewählten Fallbeispiels lässt sich sagen, dass die Lehrkraft zweimal die gleiche Frage stellt, ohne auf die Äußerungen des/der Schüler:in einzugehen. Danach wird die Frage als Aufforderung mit einem Imperativ formuliert. Dies zeigt die Steigerung der hierarchischen Beziehung, indem die Lehrkraft durch immer drastischere Formulierungen ihre Autorität zum Ausdruck bringt. Dabei werden die Aussagen des/der Schüler:in entkräftet oder ignoriert. Der/die Schüler:in wiederum besteht auf der eigenen Vorstellung in Bezug auf den Verlauf der Interaktion, da er/sie wiederholt sagt, dass er/sie bereits eine richtige Antwort auf die Frage habe. Der/die Schüler:in geht ebenfalls nicht direkt auf die Fragen der Lehrkraft ein, sondern verharrt auf seiner/ihrer ersten Aussage. Dadurch, dass beide Personen nicht aufeinander zugehen, spitzt sich die Situation immer weiter zu, bis sie in einem entgrenzenden Verhalten der Lehrkraft endet. Durch dieses entgrenzende Verhalten versucht die Lehrkraft, sich durchzusetzen und das vom/von der Schüler:in erwünschte Verhalten zu erreichen.

In Bezug auf die Fragestellung „Wie geht eine Lehrkraft mit einer unerwünschten Antwort auf eine Frage um?“ kann gesagt werden, dass die Lehrkraft in diesem Fallbeispiel nicht dazu bereit ist, von ihrem geplanten Unterrichtsgeschehen abzuweichen. Sie wiederholt deswegen mehrfach die gestellte Aufgabe, um eine von ihr erwünschte Antwort von der/dem Schüler:in zu erhalten und somit den Unterricht wie geplant fortführen zu können. Dabei geht die Lehrkraft nicht auf die Äußerungen

des/der Schüler:in ein. Der/die Schüler:in hat allerdings ebenfalls eine eigene Vorstellung von dem weiteren Gespräch und beharrt auf diese, indem er/sie seine/ihre Äußerung mehrfach wiederholt. Daraufhin reagiert die Lehrkraft mit einer distanzlosen und verletzenden Äußerung. In dieser Situation entsteht eine pädagogische Entgrenzung. Die Lehrkraft ist in dem Moment nicht mehr darauf fokussiert, die erwünschte Antwort auf die ursprünglich gestellte Frage zu erhalten, sondern ihre Autorität zum Ausdruck zu bringen, sodass der Unterricht wie geplant weiter verlaufen kann. Diese Handlung der Lehrkraft verhindert die Förderung der Autonomie des/der Schüler:in und die Mitgestaltung am Unterrichtsgeschehen. Die Lehrkraft befindet sich in einem pädagogischen Handlungsproblem mit der Antinomie zwischen Heteronomie und Autonomie.

Literatur

- KASUS (2020): „Welche Frage habe ich grade gestellt?“ Unter https://www.kasus.uni-hannover.de/fileadmin/kasus/Fallarchiv/___Welche_Frage_habe_ich_grade_gestellt__.pdf (abgerufen am 01.02.2022).
- Helsper, W. (1996): Antinomie des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. S. 521-569.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Wernet, A. (2018): Entgrenzung. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. S. 240-259.

MATTHIAS GROMZIK

Androhung der Stundennote 6

Das Phänomen der pädagogischen Entgrenzung

Dass alles im Leben irgendwie widersprüchlich erscheinen kann, ist ein Allgemeinplatz. Man möchte das Eine und das Andere zugleich, obwohl sich beides leider ausschließt.¹

Wird dem obigen Zitat gefolgt, so ist Handeln stets mit einem hohem Entscheidungsdruck im Sinne eines ‚Entweder-Oder‘ verbunden. Ins dialektische Spannungsfeld des Lebens geworfen, sei der Mensch mit Antinomien konfrontiert, welche er durch die eigenständige Wahl einer von – sich gegenseitig ausschließenden – Möglichkeiten auszutarieren habe. Wenn zudem davon gesprochen wird, dass die Entscheidung für eine Möglichkeit eine andere „leider ausschließt“, wird der Entscheidungsdruck noch verschärft. Denn mit der Entscheidung für eine konkrete Möglichkeit bzw. eine Handlungsoption werden gleichzeitig andere verworfen, – die indes aber richtig gewesen sein könnten. Handeln, so suggeriert das Zitat, ist somit stets auch mit einem Scheitern verbunden, indem nicht die ‚richtige‘ Entscheidung getroffen wurde – und durch die Dialektik der Situation auch gar nicht getroffen werden kann.

Die obigen Ausführungen bewegen sich auf einer ontologischen Ebene. Daher ist der Blick auf den Kontext des Zitates überraschend: Was für die Existenz allgemein gelten soll, wird weiterführend als konstitutiv für pädagogisches Handeln definiert.² Der schulische Rahmen bringe es mit sich, dass insbesondere Lehrkräfte mit Antinomien konfrontiert werden, welche sie im Sinne ihrer pädagogischen Tätigkeit auszubalancieren hätten. Daran knüpfen sogenannte ‚Professionalisierungskonzepte‘ in der Lehrkräftebildung an. Sie reflektieren die angenommenen Widerspruchskonstellationen pädagogischen Handelns im Hinblick darauf, in einer konkreten Handlungssituation bzw. sozialer Interaktion diese Gegensätze wahrzunehmen und möglichst situationsangemessen auszutarieren³, – um somit das Scheitern der sozialen Interaktion zu vermeiden. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die Antinomien bzw. Paradoxien wirklich konstitutiv für pädagogisches Handeln sind. Könnte es nicht auch sein, dass es ebendiese Prämissen bzw. dieses ‚professionelle‘ Verständnis der Lehrerrolle ist, welches die Widersprüche – und damit auch das Scheitern – evoziert?

¹ Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung: Eine Einführung. Opladen: UTB. 2021. S. 166.

² Vgl. Ebd. S. 169.

³ Vgl. Helsper, Werner: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine Strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara, Kolbe, Fritz-Ulrich und Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkardt 2004, S. 61.

Nach der Herausarbeitung des theoretischen Konzepts der pädagogischen Permissivität, soll nun exemplarisch überprüft werden, ob und inwiefern Lehrer-Schüler-Interaktion durch die genannten Spannungsfelder beeinflusst werden. Nachfolgend wird eine Situation analysiert, welche in einer sechsten Klasse (Gymnasium) protokolliert wurde. Dabei wird der These gefolgt, dass gegensätzliche Prinzipien des schulischen Handlungsrahmens (z. B. familiäre Sozialisation vs. berufliche Sozialisation, damit zusammenhängend auch Nähe und Distanz) durch ihre Integration in die Lehrerrolle problematische Interaktionen erst hervorrufen. Kritisch beleuchtet wird dabei vor allem der Wechsel in die familiäre Interaktionsebene seitens einer Lehrkraft.

Pädagogische Permissivität

Der schulische Alltag ist geprägt von der Begegnung unterschiedlicher Spannungsfelder. So befinden sich die SuS aufgrund ihrer altersbedingten Entwicklung in einem Lebensabschnitt, welcher sie vor diverse Probleme stellt.⁴ Familiäre Themen, Freundeskreise, Integration im Klassenverbund und der ständige Leistungsdruck der Schule wirken auf sie ein. Die Lehrkraft wird durch den alltäglichen Umgang mit den SuS zu einer zentralen Person, welche laut der Theorie von Helsper und Oevermann im schulischen Rahmen eine professionelle Rolle einnehmen muss.⁵ Warum dieses professionalisierte Handeln so enorm wichtig sei und ob der schulische Rahmen wirklich ein Konzept der Professionalisierung bedarf, wird im Folgenden unter Zuhilfenahme des Konzepts der *pattern variables* näher betrachtet und im Weiteren kritisch hinterfragt.

Parsons *pattern variables* enthalten vier Variablenpaare, die elementare handlungstheoretische Orientierungspunkte darstellen. Laut Parsons lassen sich die einzelnen Variablen frei kombinieren und können somit eine Vielfalt sozialer Phänomene einordnen.⁶ Dies wird jedoch von Wernet kritisch hinterfragt. Wernet bezeichnet sie als „idealtypisch-dialektisches Begriffssystem“⁷, in dem sich beide Bereiche unversöhnlich als Antagonisten gegenüberstehen. Die linke Spalte markiert die familiäre Position und die Gesellschaft/Berufsrolle wird in der rechten Spalte verortet:⁸

⁴ Vgl. Hinzke, Jan-Hendrik: Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer 2018. S. 89.

⁵ Vgl. Oevermann, Ulrich: Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno u. Helsper, Werner. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, 70–182. hier S. 155.

⁶ Vgl. Parsons, Talcott: Pattern Variables Revisited: A Response to Robert Dubin. In: ASA (Hrsg.): American Sociological Review. Bd. 25. 4. Aufl. Washington: Sage 1960. S. 467–483. hier: S. 467.

⁷ Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 74.

⁸ Vgl. Wernet, A.: Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. S. 130.

<i>Familie</i>	<i>Gesellschaft/Berufsrolle</i>
Partikularismus →	← Universalismus
asciption →	← achievement
Diffusität →	← Spezifität
Affektivität →	← Neutralität

Soll im Folgenden nun die Positionierung der schulischen Institution in dieses Model eingefügt werden, so sind die maßgebenden Merkmale dieser zu klären. Zeitliche Einteilung in exakte Unterrichts-/Stundeneinheiten, Bewertung von Leistungen und die strikt eingeteilte Fächerordnung sind Punkte, welche den Schulalltag auszeichnen. Eine Verortung zwischen ‚Familie und Gesellschaft/Berufsrolle‘ ist somit weniger zu treffend, auch wenn dies anfänglich den Anschein zu erwecken mag. Es ist viel mehr die konkrete gesellschaftliche Verortung zu erkennen, weil sämtliche Kriterien wie Universalismus, Achievement, Spezifität in der ‚Gesellschaft‘ Bestätigung finden. Die Schule verkörpert also im Rahmen der institutionellen Grundhaltung die Seite der ‚Gesellschaft‘ und wird durch die Konfrontation mit der Schülerrolle vor ein Spannungsfeld gestellt, welches sich vor allem im schulischen Alltag bemerkbar macht. Da die SuS in ihren unterschiedlichen Altersstufen und familiären Ankerpunkten eine Vielzahl unterschiedlicher sozialisatorischer Defizite besitzen, wird die Lehrerrolle im besonderen Maße mit diesen Dynamiken konfrontiert.⁹ Laut Helsper und Oevermann tritt sie in einer Art Vermittlerposition (‚handlungstheoretische Professionalisierungskonzept‘), um die Sozialisierung positiv zu beeinflussen.¹⁰

<i>Familie</i>		<i>Schule</i>
Partikularismus →		← Universalismus
asciption →	professionelles Handeln	← achievement
Diffusität →		← Spezifität
Affektivität →		← Neutralität

Wie bereits erwähnt, ist die Lehrerrolle im Verständnis von Helsper und Oevermann mit ihrer professionellen Handlungslegitimation, bedingt durch die schulische Institution, in einem Spannungsfeld zwischen Schule und den SuS, welche starke Bindungspunkte aus ihren Familienstrukturen mit in den praktischen Alltag bringen, zu verorten. Nun besteht das Problem, dass die Lehrkraft mit ihren Handlungen und der Positionierung im genannten Modell zum professionellen Handeln außerhalb der Schule eine Verortung erfährt und eine Annäherung zur familiären Sphäre zugeschrieben bekommt.

⁹ Vgl. Ebd. S. 132–134.

¹⁰ Vgl. Wernet, A.: Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. S. 133.

In den Ausführungen von Wernet wird mit empirischen Grundlagen verdeutlicht, dass derartige familiäre, d.h. emotional-diffuse Handlungen zu einer Vielzahl von Problemen führen.¹¹

Diese Untersuchungen, welche Interaktionsprotokolle als Analysegrundlage nutzen, zeigen, dass entgrenzende Situationen den leistungsorientierten-schulischen Rahmen problematisch beeinflussen. Eine Annäherung der Lehrkraft an die familiäre Sphäre durch die Lehrkraft wird im Modell der *pädagogischen Permissivität* als Grundlage für Problemsituationen dementsprechend kritisch gesehen. Es wird auch von ‚Entgrenzung‘ gesprochen.¹²

<i>Schüler Entgrenzung (Devianz)</i>		<i>Lehrer Permissivität</i>
Partikularismus →		← Universalismus
asciption →	<i>Pädagogische Entgrenzung</i>	← achievement
Diffusität →		← Spezifität
Affektivität →		← Neutralität

Entgrenzung kann als eine Art ‚subjektives Momentum‘ gefasst werden, indem die Lehrkraft durch die Konfrontation mit der Diffusität von SuS-Äußerungen dazu verleitet wird, die Lehrer-Permissivität zu verlassen. Dieses Verlassen der Permissivität begünstigt Spannungs- und Problemfelder und artikuliert sich in Dynamiken, welche Wernet als „Schieflage“¹³ bezeichnet.

Rekonstruktive Fallanalyse

Protokoll: Androhung der Stundennote 6

Klassenstufe: 6

Erhebungskontext: Gymnasium/Mitarbeit im UG/Englisch

L: *Ich würde gern ein paar mehr Finger oben sehen, so schwer ist das nicht. Larissa, warum meldest du dich zum Beispiel nicht?*

S: *Weil ich keinen Bock habe.*

L: *Wenn das eine Sache des Bocks ist, dann musst du nächste Stunde auch mit meinem Bock rechnen, wenn ich dir als Stundennote eine 6 eintrage. Manchmal sollte man sich überlegen, wie man zu antworten hat – sowas ist hier nämlich nicht angemessen.*

¹¹ Vgl. Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 112.

¹² Vgl. Wernet, A.: Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. S. 137.

¹³ Wernet, A.: Pädagogische Permissivität. S. 12.

L: *Ich würde gern ein paar mehr Finger oben sehen, so schwer ist das nicht.*

Die Interaktion beginnt mit einer Äußerung der Lehrkraft zum Meldeverhalten der SuS. Es ist davon auszugehen, dass vor dieser Äußerung eine Frage oder Aufgabe gestellt wurde, die von den SuS beantwortet werden sollen. Mit der Konjunktiv-Konstruktion *würde* entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft versucht, die Äußerung distanziert zu formulieren, obwohl der Sprechakt einen Wunsch und eine versuchte Motivation enthält. Es sind Meldungen vorhanden, aber der Lehrkraft scheint es nicht auszureichen, weil sie noch *mehr Finger oben sehen* möchte. Dies suggeriert, dass die SuS die gestellte Aufgabe beantworten können sollten und die Option des Nicht-Meldens aus der Sicht der Lehrkraft keine Zulässige ist. Die beigefügte Trivialisierung des Anspruchs (*so schwer ist das nicht*) besitzt mehrere Ebenen. Einerseits kann es wie eine logisch-motivierende Form verstanden werden, andererseits kann es den Druck verstärken, weil das Nicht-Wissen der gestellten Aufgabe noch beschämender ist. Die Lehrkraft glaubt in diesem Sprechakt entscheiden zu können, was leicht und schwer ist und setzt die Leistungsstandards pauschal fest. Dies kann zu Spannungen und Unsicherheit führen, welche Meldungen unterdrücken können, da es immer die Option des Nicht-Wissens gibt, denn sonst wäre die gestellte Aufgabe hinfällig, weil sie ja ohnehin von jedem Schüler, jeder Schülerin beantwortet werden kann. Des Weiteren nimmt die Lehrkraft durch die Äußerung „*Ich würde gern*“ Bezug auf ihr eigenes Befinden, was im professionellen Rahmen eine sehr fragliche Vorgehensweise darstellt. Es wird an dieser Stelle nicht neutral mit der Situation umgegangen, sondern eine subjektive Erwartungshaltung deutlich, welche mit undurchsichtigen Maßstäben die Situation beeinflusst.

L: *Larissa, warum meldest du dich zum Beispiel nicht?*

Hier ist im vorliegenden Protokoll nicht vermerkt, ob es eine Pause zwischen der ersten und zweiten Äußerung gab. Auch wenn diese im generellen Kontext keinen großen Unterschied ausmachen würde, so könnte zumindest die Zielrichtung der Lehrkraft noch deutlicher bestimmt werden. Gesetzt den Fall, dass es keine Pause gab, so würde die Situation noch zielgerichteter in Bezug auf eine bestimmte Person wirken, da im Folgenden eine bestimmte Schülerin aus der Masse benannt wird, die der Meldeforderung der Lehrkraft nicht nachgekommen ist. Die Frage nach dem *Warum* ist in diesem Sprechakt besonders hervorstechend, denn sie kann unterschiedlich aufgefasst werden. Einerseits kann sie manifest sein und ein reines Interesse darstellen, andererseits liegt in Kombination mit dem vorherigen Sprechakt eine Entgrenzung vor, weil die gestellte Aufgabe/Frage aus wissens-defizitären Gründen nicht beantwortet werden kann. Es muss aus der Sicht der Lehrkraft also andere Gründe für eine fehlende Meldung geben. Warum jedoch eine Frage gestellt wurde, die sowieso jeder beantworten können muss, bleibt unklar.

S: *Weil ich keinen Bock habe.*

Die Schülerin entgegnet mit einer blockierenden Haltung. Bedenkt man die Situationen, in denen solche Aussagen getroffen werden, so kann man z.B. davon ausgehen, dass so etwas im außerschulischen Rahmen gesagt wird, wenn ein Elternteil fragt, warum das Zimmer noch nicht aufgeräumt wurde oder allgemein Tätigkeiten im Haushalt nicht erledigt wurden. Es findet des Weiteren ein Hierarchiewechsel statt, weil sich die Schülerin durch diese Formulierung über die Autorität des Lehrers stellt. Es wird aktiv und destruktiv entgegnet, dass das eigene Bedürfnis über der Notwendigkeit steht, sich im Unterricht aktiv und konstruktiv zu beteiligen. In jedem Fall verlässt die Schülerin hier die Schülerrolle und nimmt eine Kontrahaltung gegenüber der Lehrkraft ein. Hat eine Person *keinen Bock* auf eine Sache, so ist dies eine emotionale Ebene. Im schulischen Kontext ist es von großer Bedeutung, dass zwar Momente der Entgrenzung von den SuS ausgehen können, aber die Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle bleiben müssen, damit die Grundsätze der schulischen Institution (Neutralität, achievement, Spezifität, Neutralität) eingehalten werden. Es gibt nun unterschiedliche Möglichkeiten, wie die Lehrkraft dieser Entgrenzung entgegen treten kann. Bleibt die Lehrkraft in ihrer professionellen Rolle, so darf sie sich nicht provozieren und zu einer emotionalen Handlung verleiten lassen. Sie könnte versuchen, durch gezielte Impulse der fehlenden Motivation der Schülerin entgegenzutreten und zu signalisieren, dass flexibler ‚Bock‘ keine Grundlage für das Erreichen schulischer Ziele ist. Inwiefern die protestartige Reaktion der Schülerin begründet ist, lässt sich durch den vorliegenden Sprechakt bisher nicht klären.

L: *Wenn das eine Sache des Bocks ist, dann musst du nächste Stunde auch mit meinem Bock rechnen, [...]*

In diesem Sprechakt entgegnet die Lehrkraft unmittelbar der Äußerung der Schülerin, in dem sie sich auf die entgrenzte Ebene der Schülerin einlässt und diese aufnimmt. Es wird eine aktive Drohung geäußert, was darauf schließen lässt, dass die Lehrkraft emotional betroffen ist. Die Drohung wird deutlich durch die „Wenn...,dann“ Konstruktion. Äußerungen wie z.B.: „wenn du dein Zimmer nicht aufräumst, dann wird dein Taschengeld gestrichen“ oder „wenn du zu viel Süßes isst, dann bekommst du Ärger vom Zahnarzt“ könnten in derartige Konstruktionen vorkommen. Der Schülerin werden Konsequenzen angedroht, welche in der Zukunft (*nächste Stunde*) auf die Schülerin zukommen werden. Hier wird deutlich, dass die Lehrkraft mit dem gleichen Terminus (*Bock*) versucht, der Schülerin ihr Fehlverhalten klarzumachen, jedoch dabei die Lehrerrolle komplett verlassen wird. Denn aus welchen Gründen die Lehrkraft nun aus keinem *Bock* droht, Konsequenzen folgen zu lassen, obwohl dies im Vorfeld der Auslöser für die Überreaktion war, bleibt unklar. Die Lehrkraft gleicht sich dem Verhalten der Schülerin an. Des Weiteren scheint eine gewisse Hilflosigkeit vorzuliegen, denn die Thematik wird auf die nächste Stunde verschoben und nicht direkt geklärt.

2/L: [...], wenn ich dir als Stundennote eine 6 eintrage.

Hier wird die Konsequenz genannt, welche die Schülerin zu erwarten hat. Die Lehrkraft bedient sich den Mitteln der Benotungspraxis und droht der Schülerin die schlechteste aller Noten zu geben. Noten sind im schulischen Rahmen das Werkzeug, um Leistung zu klassifizieren. Es wird jedoch in diesem konkreten Beispiel keine Leistung bewertet, sondern die fehlende Lust der Schülerin, sich in einer Situation gemeldet zu haben. Hätte die Schülerin gesagt, dass sie die Antwort auf die gestellte Frage nicht weiß, so wären ihr vermutlich keine Sanktionen angedroht worden, was in diesem Kontext jedoch eine diffuse Vorgehensweise der Lehrkraft darstellt. Wie im obigen Abschnitt angedeutet, tritt die Lehrperson somit aus ihrer Rolle heraus und bedient sich einer affektgesteuerten Bewertungspraxis, um eben einerseits exakt dieses emotionale Handeln im Kontext Schule von Larissa zu sanktionieren, andererseits vor allem aber ihre persönliche Kränkung durch das Verhalten der Schülerin durch eine Art ‚Heimzahlung‘ zu kompensieren. Es liegt somit ein Fall pädagogischer Entgrenzung vor, indem die Lehrkraft nicht permissiv d.h. in diesem Fall neutral, im schulischen Handlungsrahmen agiert, sondern gleichsam der Schülerin affektorientiert.¹⁴ Zusätzlich entfremdet sie das universale Bewertungssystem für das Ausagieren ihrer Emotionen gegenüber der Schülerin.

L: [...] Manchmal sollte man sich überlegen, wie man zu antworten hat – sowas ist hier nämlich nicht angemessen.

Statt einer Reaktion von Larissa folgt eine weitere Aussage der Lehrkraft. Deutlich wird, dass sich diese hier klar als erziehende Instanz versteht, welche die Schülerin auf angemessenes Handeln im Kontext Schule hinzuweisen hat. Sie sieht sich entsprechend auf einer deutlich höheren hierarchischen Ebene – was dieser erzieherische Sprechakt offenbart. Interessant hierbei ist indes aber, dass sie sich auf die Art und Weise („[...] wie man zu antworten hat“) bezieht und nicht darauf, dass sich Larissa nicht gemeldet hat oder was sie gesagt hat. Der Sprechakt zeigt somit auf, dass es im Verständnis der Lehrkraft einen ‚Höflichkeitskodex‘ gibt, gegen welchen die Schülerin durch ihre Aussage, sie habe keinen Bock, verstoßen hat. Abermals bezieht sich die Lehrkraft entsprechend auf einen universalistischen Bezugsrahmen, den es einzuhalten gelte und Abweichungen von diesem entsprechend bestraft werden müssten. Paradoxerweise hat die Lehrkraft jedoch im Vorangegangenen ebendiesen jetzt als zu sanktionierenden Sprechakt („keinen Bock“ bzw. „Sache des Bockes“) für das Aufzeigen des Verstoßes gegen den universalen Höflichkeitskodex durch die affektorientierte Äußerung selbst verwendet. Das eigene diffuse Verhalten wird somit – unwissend – indirekt als ebenso unangebracht deklariert wie das der Schülerin. Beide agieren auf einer affektorientierten-familiären Ebene, obgleich dies bei der Schülerin aufgrund ihrer besonderen Sozialisationsphase (vgl. oben) verständlich ist, bei der

¹⁴ Vgl. Wernet, A.: Pädagogische Permissivität. S. 65.

Lehrkraft allerdings einen deutlichen Fall pädagogischer Entgrenzung darstellt, welcher sich bereits durch den ersten Sprechakt angedeutet hat und fortwährend eine ‚Schieflage‘ innerhalb der Kommunikation und somit dem Verhältnis zwischen Schülerin und Lehrkraft bewirkt.

Ausblick und Fazit

Zentrales Anliegen dieses Beitrags war es, die wissenschaftlichen Theorieansätze der *pädagogischen Professionalität* und der *pädagogischen Permissivität* zu erläutern, gegenüberzustellen und dabei zu verdeutlichen, welche Charakteristika sie besitzen, um im weiteren Verlauf diese Erkenntnisse an einem konkreten praktischen Fallbeispiel anzuwenden. Die Thematik der ‚Entgrenzung‘ im schulischen Kontext wirkt in diversen Fällen schwer lösbar und fordert von der jeweiligen Lehrkraft ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl ab. Um diese schwierigen Situationen auflösen zu können, muss erkannt werden, wo die Auslöser solcher Dynamiken zu finden sind und hier liefert die vorliegende Arbeit praxisorientierte Erkenntnisse, welche die jeweiligen ‚Entgrenzungen‘ sichtbar machen. Versucht eine Lehrkraft im Sinne eines professionalisierten Handelns zu agieren und sich der familiären Sozialisation anzunähern, so bietet dieses Verlassen der schulischen Handlungslogik ein erhöhtes Risiko, durch diffuse Handlungsverläufe ein Problem zu verschärfen oder gar selbst auszulösen. Das Bewusstmachen dieser Dynamik kann der jeweiligen Lehrkraft helfen, solche Situationen im besonderen Maße zu lenken, sodass sie einen unterrichtsorientierten Verlauf nehmen und nicht vom eigentlichen ‚Unterrichtsfluss‘ ablenken. Von dieser Arbeit ausgehend, kann ein weiteres wissenschaftliches Untersuchungsfeld sein, unterschiedliche Altersstufen hinsichtlich ‚eigener‘ Entgrenzungssituationen zu analysieren und zu vergleichen und ob Situationen in bestimmten Klassenstufen häufiger zu Entgrenzungsdynamiken führen. Ein Vergleich könnte dann Erkenntnisse darüber liefern, ob es noch weitere Faktoren gibt, die sich in derartigen Problemfeldern erkennen lassen.

Literaturverzeichnis

- Helsper, Werner: Professionalität und Professionalisierung: Eine Einführung. Opladen: UTB. 2021.
- Helsper, Werner: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine Strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara, Kolbe, Fritz-Ulrich und Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkardt 2004.
- Hinzke, Jan-Hendrik: Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer 2018.
- Stüber, Christin: Androhung zur Disziplinierung – Stundennote 6. (datiert mit 2012) In: <http://www.kasus.uni-hannover.de/113.html> (Abrufdatum 10.5.22).

- Parsons, Talcott: Pattern Variables Revisited: A Response to Robert Dubin. In: ASA (Hrsg.): American Sociological Review. Bd. 25. 4. Aufl. Washington: Sage 1960.
- Oevermann, Ulrich: Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno u. Helsper, Werner. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- Wernet, Andreas: Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005.

JULIA LABEDE & TILLMANN KOCH

Geteilte Autorität?

Zum Phänomen der Entgrenzung im gemeinsam verantworteten Unterricht

Kooperation ist in den letzten Jahren zu einem viel diskutierten Thema der Lehrer:innenbildung geworden (Kunze et al. 2021). Mit Blick auf die Implementierung eines inklusiven Schulwesens (Terhart 2016, S.74 f.) verband und verbindet sich mit dem Begriff die Hoffnung auf die Initiierung umfassender Schulentwicklungsprozesse. Im Sinne eines inklusiven Leitgedankens soll ein Mehr an Partizipation, Gerechtigkeit und Solidarität hervorgebracht werden (vgl. Bonsen/Rolff 2006; Böttcher et al. 2011; Holtappels 2013; vgl. zusammenfassend Kunze et al. 2021, S. 9). Kooperation verspricht und verspricht aber auch einen Qualitätszuwachs im Kerngeschäft des Unterrichts sowie eine (verstärkte) Ermöglichung von Binnendifferenzierung oder auch Individualisierung (vgl. zusammenfassend Dietrich et al. 2021, S.19 f.). Insbesondere die Kooperation von *regelschulischen bzw. allgemeinen und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften* wird in der Fachliteratur als besonders wünschenswert und förderungswürdig beschrieben (Urban/Lütje-Klose 2014, S. 287 u. 291; Arndt/Werning 2013, S. 12). Deren unterrichtsbezogene Kooperation wird in der Praxis aber sehr unterschiedlich umgesetzt und das Ideal eines gemeinsamen und gleichberechtigt gestalteten Unterrichts kaum realisiert (Dietrich et al. 2021, S. 20)¹. Sowohl auf struktureller als auch auf Akteurs-Ebene werden vielmehr Resistenzen gegenüber kooperativen Lösungen in Schule und Unterricht deutlich.

Probleme bei der Gestaltung gemeinsam verantworteten Unterrichts werden zumeist mit Blick auf die unterschiedlichen fachlichen Expertisen und Orientierungen diskutiert (Kunze 2017; Rother et al. 2021). So werfe die gemeinsame Beschulung aller Kinder Fragen nach dem (sonder-)pädagogischen Selbstverständnis und der Positionierung sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte auf (Reiser 1998). Der Anspruch an eine gemeinsame Gestaltung und Durchführung von Unterricht erweist sich aber nicht allein mit Blick auf die differenten beruflichen Aufgabenbereiche und Berufskulturen als problematisch. So machen Lütje-Klose und Willenbring (1999) darauf aufmerksam, dass in der Kooperation „oftmals [...] Probleme auf der Beziehungsebene ihren Kristallisationspunkt“ (ebd., S. 2) fänden. Unterrichtsbezogene Kooperation erfordert ein Mehr an sozialen Interaktionen, die es in und außerhalb

¹ Statt auf ein „Team-Teaching“ wird zumeist auf weniger Vertrauen erfordernde und mehr Autonomie bewahrende Kooperationsformen zurückgegriffen (z. B. das „Station Teaching“ oder das „Parallel Teaching“) (Urban/Lütje-Klose 2014, S. 287f.).

des Klassenraums als Lehrkraft zu bewältigen gilt. Aber eröffnet diese auch (in gesteigertem Maße) ein Einfallstor für *entgrenzende*, d.h. über die berufliche Rollenausübung hinausgehende, Interaktionen? Wir möchten im Folgenden der Frage nachgehen, ob und wie auftretende Spannungen in einem gemeinsam verantworteten Unterricht mit der persönlichen Involvierung einer Lehrkraft in seine Unterrichtstätigkeit zusammenhängen und die „ganze Person“ (Oevermann 1996, S. 106) in unterrichtsbezogenen Kooperationsprozessen adressiert und gefordert ist.

Die Annahme einer persönlichen Verstrickung der Akteur:innen im Kontext von (unterrichtsbezogenen) Kooperationsprozessen ist dabei keineswegs zwingend. Kunze (2015) schlägt im Anschluss an Durkheim (1973) vor, Kooperation als Reziprozitätsprinzip „sich spezialisierender Verschiedener“ (Kunze 2015, S. 121) aufzufassen. Diesbezüglich bieten Kooperationsformate geradezu die ideale Möglichkeit Interaktionsprozesse spezifisch vollziehen zu können. Für Kunze (2016) stellt „die Zuständigkeitsfrage so etwas wie den Kern der Kooperationsfrage“ (ebd., S.268) dar. Sie plädiert dafür, die Kooperationspraxis (multiprofessionell zusammenarbeitender Akteur:innen in als inklusiv verstandenen Schulen) als Ausdruck einer vorgelagerten institutionalisierungsbedingten Unklärbarkeit zu betrachten. Auf der Ebene der schulischen Organisation sind nach Kunze (2016) klare und stabile Grenzen durch die vorgelagerte Institutionalisierung der beteiligten Berufsgruppen (Sozial-, Sonderpädagogik und Regelschullehrkräfte) – ungeachtet der beruflichen Orientierungen an einer spezifischen Schüler:innenklientel – nicht dauerhaft einrichtbar. Aus struktureller Sicht verunmögliche die jeweilige gesellschaftliche Zuständigkeit der beteiligten pädagogischen Berufe dauerhafte arbeitsteilige Praxislösungen. Die beruflich jeweilig allseitige *Zuständigkeitsbeteiligung* bei gleichzeitig fehlender Hauptzuständigkeit verhindere eine stabile Arbeitsteilung, die wiederum selbst nur auf klaren Zuständigkeitsdifferenzen aufbauen kann (ebd., S. 274 f.).

„Aus dieser Perspektive wäre die empirisch vorfindliche Praxis nicht in erster Linie als Ausdruck eines Zuständigkeitsverteilungsproblems zu interpretieren, sondern als Ausdruck eines diesem Verteilungsproblem vorgelagerten Zuständigkeitsdiffusitätsproblems“ (ebd., S. 269).

Silkenbeumer, Bartmann und Kunze (2018) heben hervor, dass mit den instabilen und nicht stabilisierbaren Zuständigkeitsgrenzen auf Dauer gestellte Aushandlungsanlässe einhergehen – was wiederum Fragen nach der Beziehungsgestaltung zwischen den Kooperationspartner:innen aufwirft. Neben „informalisierende[n] Adressierung[en]“ (ebd., S. 137) beobachten sie einen bei Kooperation zwischen Pädagog:innen mitschwingenden „Gedanke[n] der Gemeinschaft“ (ebd., S.144). Die empirischen Befunde verweisen ebenso wie der Begriff der *Zuständigkeitsdiffusität* auf eine in Kooperationsprozessen zwischen Pädagog:innen verstärkte Tendenz zur Entgrenzung – zumindest wenn Entgrenzung im Anschluss an Wernet (2003) als etwas verstanden wird, dass über den universalistischen und spezifischen Handlungsraum Schule hinaus die *ganze Person* thematisch macht. Die von Kunze thematisierte Dif-

fusität kann mit Blick auf die Entgrenzungsthematik nicht nur als eine Trübung von institutionell und organisational zu klärenden und zu rationalisierenden Sachlagen verstanden werden. Es ist ebenso möglich, sie auch als Ausdruck einer Unklarheit bezüglich der Grenzen der *Beziehungsgestaltung* und fehlenden Abgrenzungsmöglichkeiten zu interpretieren.

Die Form der Beziehungsgestaltung und die Frage nach der Involviertheit der *ganzen Person* sind mit Blick auf die gewählte Kooperationsform zu betrachten². So birgt der Austausch von Unterrichtsmaterialien weniger soziale Herausforderungen als das gemeinsame Unterrichten vor einer Klasse. Je mehr Abstimmungsprozesse aufgrund der gemeinsamen Gestaltung und Durchführung von Unterricht erforderlich werden, desto eher wird auch die Frage nach der (persönlichen) Ausgestaltung der Lehrer:innenrolle – über die Frage der berufskulturellen Orientierungen und Zuständigkeiten hinaus – relevant. Im Unterricht agiert die Lehrperson in der Ausfüllung einer qua Amt übertragenen Rolle vor den Schüler:innen. Dabei sind stets situativ Antworten auf Adressierungen und zum Ausdruck gebrachten Haltungen der Akteur:innen zu finden (hierzu Helsper 1996; Oevermann 1996; Rabenstein 2010). Die amtlich übertragene Position wird – wie Mead (1975) mit der Konzeption des „role-making[s]“ verdeutlicht – über das „wechselseitige Einbringen von Identitätsanteilen“ (Tillmann 1989, S. 132) ausgestaltet. Wie lassen sich diese schultheoretischen Betrachtungen mit Blick auf die Frage nach einer Involvierung und Verstrickung der *ganzen Person* in unterrichtliche (Kooperations-)Prozesse verstehen?

Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive sind Lehrer:innen im Unterricht Unabwägbarkeiten ausgesetzt (Gruschka 2018), die sie individuierend nicht nur in Bezug auf das Gegenüber sondern auch über den Rückbezug auf sich bearbeiten müssen (vgl. Idel/Rabenstein 2016). Im Unterricht sind situativ nicht unmittelbar verfügbare aber begründungspflichtige Entscheidungen zu treffen, deren Ausgänge ungewiss sind (Oevermann 1996, S. 77ff. u. 123f.) Da keine mechanistischen Lösungen für soziale Interaktionen im Unterricht gefunden werden können, ist davon auszugehen, dass die *ganze Person* über das Bearbeiten unterrichtlicher Handlungssituationen in Erscheinung tritt. Mit Blick auf aktuelle Schulentwicklungsprozesse sind Lehrer:innen zudem der normativen Forderung ausgesetzt, immer wieder neue Antworten auf (vermeintliche) Routinen zu finden und sich als Lehrkraft beständig neu hervorbringen (Schierz et al. 2022, S. 9).

Eine persönliche Färbung des Lehrer:innen-Seins wird insbesondere in der psychoanalytisch orientierten Betrachtung unterrichtlichen Handelns betont, da dieses

² Die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen lässt sich im Anschluss an Gräsel et al. (2006) dabei qualitativ unterscheiden: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion stehen für unterschiedlich intensive Grade beruflich anfallender sozialer Interaktionen (vgl. auch Steinert et al. 2006). Die Ko-Konstruktion, die dem hier beschriebenen Ideal eines gemeinsam verantworteten Unterrichts am nächsten kommt, wird dabei als anspruchsvollste und wünschenswerteste Niveaustufe für einen inklusiven Unterricht beschrieben (Lütje-Klose et al. 2014, S. 73).

einen institutionsbedingten „Spielraum freien und persönlichen Ermessens“ (Fürstenau 1995 [1964], S. 160) eröffne. Lehrer:in-Sein bedeutet im Rückgriff auf psychoanalytische Betrachtungen nie nur Lehrer:in sein zu können – es bedeutet, dass es bei allem Bemühen um Rationalität und Sachlichkeit in der Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen „immer auch zu einer Wiederbelebung der eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen“ (ebd., S. 157) kommt. Nach Fürstenau (1995 [1964]) ist die Beziehung zu den Schüler:innen „beträchtlich durch persönlich ausgeübte Autorität und persönlich erlebte Autorität geprägt“ (ebd., S. 161). Auch böte die dauerhaft bestehende Beziehungsasymmetrie im Unterricht eine erhöhte Gefahr der „neurotischen Triebhaftigkeit und mißlungenen Triebkontrolle“ (ebd., S.166). So ergibt sich bereits ‚vor‘ dem Blick auf das Kooperationsgeschehen das Bild einer dauerhaften Bedrohung der eigenen Rollenbehauptung und Impulsregulation für die schulische Lehrkraft. Die persönliche Verstrickung in die berufliche Alltagspraxis vonseiten der Lehrkräfte scheint also bereits berufsstrukturell angelegt zu sein.

Im Anschluss an Durkheim hebt auch Wernet eine lehrer:innenseitige bestehende „Daueranstrengung“ (Wernet 2018, S. 255) hervor, „die sozialisatorische Asymmetrie aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 243) und kennzeichnet Entgrenzungen als einen sich immer wieder aufs Neue vollziehenden „Rollenverlust“ (ebd.). Wernet konstatiert mit Blick auf die Entgrenzungsproblematik eine Tendenz, sich als Lehrer:in mit „‘persönlicher Note‘“ (ebd., S. 244) zu zeigen und sich hierüber Wertschätzung auf Seiten der Schüler:innen – über die Anerkennung ihrer qua Amt erhaltenen Autorität hinaus – zu verschaffen (ebd., S. 249). Lehrer:innenseitige Entgrenzungen sind in diesem Sinne als (fehlgeschlagene) Selbstcharismatisierungsversuche zu verstehen. Diese sind in gewisser Hinsicht nicht überraschend. Sowohl in der alltäglichen Rede als auch in medialen Darstellungen von Lehrer:innen sowie im wissenschaftlichen Diskurs scheint die Lehrperson über Charisma und sich daraus speisende Autorität verfügen zu müssen. In diesem Sinne ist ein gesellschaftlich erhöhter (Bewährungs-)Druck zu beobachten, eine ‚Eignung‘ für den Beruf aufweisen zu müssen (vgl. Idel/Rabenstein 2016). Als *ganze Person* wird die Lehrkraft in die Verantwortung genommen. Sie hat sich in der Rolle als Lehrkraft zu beweisen (vgl. Schierz et al. 2022, S. 9f.) – und soll sich in der Interaktion als Lehrkraft mit (charismatischer) Autorität erweisen.

Paris (2009) konzeptionalisiert drei Autoritätsformen, die es in der Lehrer:innenrolle „aus[zu]tarieren“ (ebd., S. 60) gelte: die Amtsautorität, die Sachautorität und die charismatische Autorität. Dabei ist es die charismatische Autorität, die dem Lehrer:in-Sein eben jenen persönlichen Anstrich verleiht und sich in den lehrer:innenseitigen Entgrenzungen ihren Ausdruck verschafft. Über das Charisma – so Paris (ebd., S. 42) – kristallisiert sich die „persönliche Autorität“ heraus, die eine Gefolgschaft auf der Grundlage von Bewunderung generiere (ebd.). Nach Paris (2009, S. 45 u. 51) ist ein Ansehensverlust der Amts- und Sachautoritäten infolge gesellschaftlicher Entwicklungen und eine steigende Bedeutung charismatischer, an der Person als Person hängender, Autorität zu beobachten. Die Idee einer notwendigen Selbstcharis-

matisierung von Lehrkräften geht dieser Konstruktion entsprechend mit einer Personalisierung von Macht- und Beziehungsverhältnissen in der Schule einher (ebd., S. 56).

In der gemeinsamen Gestaltung und Durchführung von Unterricht wird die Frage nach der Anerkennung von Autorität auf doppelte Weise virulent: Ein nach Paris (2009, 38) notwendig werdendes Balancieren zwischen den Autoritätsformen vollzieht sich mit Blick und die Referenz auf eine andere, konkret anwesende Lehrkraft. Diese wird Zeuge situativ getroffener Entscheidungen und sich in der Situation offenbarer Beziehungsverhältnisse zu den Schüler:innen sowie den zu unterrichtenden Klassen. Die zweite Lehrkraft wird aber nicht nur Zeuge, sondern auch (als unmittelbar Anwesende:r) ebenfalls zu einer Person, die Autorität herzustellen – und nach Paris (2009) Autoritätsformen auszubalancieren – hat. Aus der alleinig herzustellenden und aufrecht zu erhaltenden Autorität wird eine *geteilte Autorität*. Autorität wird damit auch zum Gegenstand der Verhandlung zwischen den – die Schüler:innen adressierenden – Lehrkräften. Im komplexen unterrichtlichen Geschehen vervielfältigen sich nun die Positionierungsmöglichkeiten³. Während die Schüler:innen nun zwei Lehrkräften (mit unterschiedlichen Expertisen) ‚gegenüber‘ stehen, sehen sich die Lehrkräfte zwei Adressat:innengruppen gegenüber: den Schüler:innen (mit und ohne Förderbedarf) sowie der zweiten anwesenden Lehrkraft. Die von der Lehrkraft zu bearbeitenden (diffusen) Adressierungen der Schüler:innen werden um potentiell diffuse Adressierungen einer erwachsenen Person erweitert.

Die ohnehin bestehenden Handlungsprobleme und Herausforderungen beim Hervorbringen unterrichtlicher Autorität lassen sich durch den Einzug kooperativer Formate offenbar nicht stabilisieren, sondern im Gegenteil: die empirischen Befunde deuten an, dass die Anfälligkeit für diffuse Verstrickungen bisweilen sogar erhöht ist. Wir versuchen im Folgenden diese These einer (verstärkten) Involvierung der *ganzen Person* in unterrichtsbezogenen Kooperationsprozessen entlang von zwei Fallstricken unterrichtlichen Lehrer:innenhandelns zu plausibilisieren. Im Anschluss schlagen wir vor, die sich darin gleichsam eröffnenden Entlastungspotentiale in den Blick zu nehmen.

1. *Bewährungsdruck für die ‚professionelle‘ Entscheidung*

Durch die Erweiterung des Kreises der Beteiligten im Zuge von kooperativen Formaten potenziert sich der ohnehin bereits bestehende Bewährungsdruck für die beteiligten Lehrkräfte. Im klassischen unterrichtlichen Kerngeschäft und der Lehrkräftebeziehung eines „Autonomie- und Paritätsverhaltensmusters“ (Lortie 1972, S. 67) bestand die Bewährung (der Autorität) ‚nur‘ in der Exponiertheit angesichts der Anwesenheit der Schüler:innen. Im Zuge der kooperativ eingereichteten Anwesenheit eines oder mehrerer Lehrkräfte wird mittels der Zeugen-

³ Zur sozialen Ordnung des Unterrichts über Positionierungen vgl. Rabenstein/Reh 2010, S. 73.

schaft durch eine andere Lehrkraft auch eine potentielle Bewertungs- und Kontrollinstanz installiert. Da sich die situativen und zukunftsungewissen Entscheidungen handlungslogisch aber nur „einsam“ (Kolbe/Reh 2008) treffen lassen, sind damit De-Autonomisierungstendenzen (und damit wiederum De-Professionalisierungstendenzen) angesprochen. Einerseits verliert die *didaktisch aufbereitete fachliche Vermittlung* im Unterricht, welche ohnehin dem Druck der zukünftigen Ungewissheit unterliegt (Gruschka 2018), den Schonraum der autonomen Handlungsbefähigung. Andererseits können sich auch die *pädagogischen* Entscheidungen (bspw. die erzieherischen Sanktionsmaßnahmen), die sich ebenfalls situativ ergeben, dieser potentiell heteronomen Bewertung und Kontrolle nicht entziehen. Diese bleiben persönlich gefärbt, werden aber de-privatisiert (Bonsen/Rolff 2006, S. 170).

2. Bewährungsdruck durch Anerkennungskonkurrenz

Mit dem Einbezug einer weiteren verantwortlichen Lehrkraft im unterrichtlichen Geschehen ist zudem das Problem der Anerkennungskonkurrenz aufgeworfen. „Lieblings-Lehrer:in“ zu sein, war bis dahin vermutlich nur implizit eine autoritätswirksame Währung – nun ist diese Anerkennung in den kooperativen Formaten *coram publico* über die direkte Resonanz der Schüler:innen zur öffentlichen Sichtbarkeit erhoben.

Lehrkräfte werden in der Unabwägbarkeit der Unterrichtssituation sichtbar – und sie teilen sich diese Sichtbarkeit vor der Klasse: Aus einer alleine herzustellenden „Autoritätsbalance“ (Paris 2009, S. 37) wird eine *geteilte Autorität* – die Frage, wem welche Autorität wann und wie zukommt oder ob beide nebeneinander bestehen können, scheint mit Blick auf die Frage nach der Involvierung der *ganzen Person* im verstärkten Maße abhängig von der Resonanz der Schüler:innen. In der Vermittlungstätigkeit ist die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die unterrichtliche Sache zu richten (vgl. zum Problem der Vermittlung Gruschka 2018). Über die Konzeptionalisierung charismatischer Autorität sind die Lehrkräfte aber auch dazu aufgefordert, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen an sich zu binden. Diese Tendenz zur Entgrenzung der Lehrer:innenrolle verstärkt sich durch das Hinzutreten einer weiteren (Lehr-)Person. Im Falle einer berufsfeldübergreifenden gemeinsamen Verantwortung von Unterricht tritt die Problematik differenter berufskultureller Perspektiven auf Schüler:innen und entsprechende Handlungsorientierungen hinzu. Im gemeinsam geteilten Unterricht aber bleibt nichtsdestotrotz die Frage nach einem „Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander“ (Rother et al. 2021) sowie der Behauptung der eigenen Autorität und Anliegen bestehen.

Im gemeinsam verantworteten Unterrichts unterliegen die *regelschulischen bzw. allgemeinen und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte* einem „Kooperationspostulat“ (Dietrich 2017, S. 45). Im Idealfall begegnen sich diese ebenso wie fachgleiche

Lehrkräfte auf einer symmetrisch und paritätisch gedachten Beziehungsebene. Diese wird aber in der Praxis nicht selten zwischen den Lehrkräften interaktiv unterlaufen (Kunze/Reinisch 2018, S. 59). Der Versuch Asymmetrie zu installieren, kann auf die potentiell empfundene Notwendigkeit zurückgeführt werden, sich selbst als Lehrkraft im und um den Unterricht herum behaupten zu müssen – und sich gegenüber Adressierungen als individuierte Lehrperson mit eigener persönlicher und womöglich fraglich werdender Autorität erwehren zu müssen. So eröffnet das Teilen (insbesondere von charismatischer) Autorität ein Einfallstor für Kränkungen, die im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit zu bearbeiten sind.

Insbesondere die sich über ihre Klientel konstituierenden Vertreter:innen der Sonderpädagogik könnten an Positionierungssicherheit einbüßen, „wenn nicht der Kontakt zu den Kindern, sondern der zu den Kolleginnen und Eltern im Mittelpunkt [...] steht“ (Reiser 1998, S. 49). Die historische gewachsene große Autonomie bei der Gestaltung von Unterrichts- und Fördertätigkeiten wird an den als inklusiv ausgewiesenen Regelschulen begrenzt und das Selbstverständnis Expert:innen für eine Klientel zu sein, auf die Probe gestellt (ebd.). Welche Entscheidungskompetenzen wem im gemeinsamen Unterricht obliegen, stellt aber auch ungeachtet dieses spezifischen Rollenfindungsproblems eine Herausforderung für die unterrichtsbezogene Kooperationspraxis dar. Dass für situativ, alleine getroffene Entscheidungen nun eine gemeinsame Verantwortung in Rechnung gestellt werden kann, kann potentiell durchaus eine Entlastung darstellen: Die Bearbeitung persönlicher Unsicherheiten infolge einer pädagogischen Entscheidung bedarf jedoch eines vertrauensvollen Beziehungsverhältnisses, das über eine universalistische Ausgestaltung der Lehrer:innenrolle hinausgeht. Indem Heraustreten aus eben dieser erfolgt eine Entgrenzung, die für das Subjekt immer die Gefahr der Beschädigung birgt – zugleich aber auch über eine Vergemeinschaftungsbewegung psychosoziale Entlastung bieten kann.

Literatur

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Kooperation und Unterricht entwickeln*. (S. 12-40). Klinkhardt.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A., & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102-113). Juventa.
- Dietrich, F. (2017). Kollegialität - Handlungskoordination „alter Schule“? *journal für lehrer-Innenbildung*, 17(1), 45-48.

- Dietrich, F., Kunze, K., & Peukert, L. (2021). Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes, & K. Te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 19-36). Klinkhardt.
- Durkheim, É. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903* ([Studienausg.]). Luchterhand.
- Fürstenau, P. (1995). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution (1964). In H. J. Apel (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik: Selbstverständnis, Entstehung u. Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (155-168). Juventa.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseska, M. Keller-Schneider, und A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (15–29). Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (521-569). Suhrkamp.
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L., & Tillmann, K. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35-61). Waxmann.
- Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2016). Lehrpersonen als ‚kreative Subjekte‘. Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe - Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (278-295). Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 799-808). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, K. (2015). Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In L. Fölker, T. Hertel, & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 169–188). Budrich.
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, Katharina, K. Rabenstein, A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (261-277). Klinkhardt.
- Kunze, K. (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 17(1), 7-11.
- Kunze, K., & Reinisch, R. (2018). Kooperation – (Macht)Mittel oder Möglichkeit? Empirische Erkundungen zur Positionierung der Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. In C.

- Baur, C. Krüger, & F. Homuth (Hrsg.), *Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Dokumentation der Fachtagung vom 7. Juni 2018* (S. 53-63). Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C., & Te Poel, K. (2021). Editorial. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes, & K. Te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 9-15). Klinkhardt.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37-76). Piper.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung, *Soziale Passagen*, 6(1), 69-84.
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Mead, G. H. (1975) Geist, Identität und Gesellschaft (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, A., & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Suhrkamp.
- Paris, R. (2009). Die Autoritätsbalance des Lehrers. In S. Lüdemann, C. Thompson, & A. Schäfer (Hrsg.), *Autorität* (S. 37-63). Ferdinand Schöningh.
- Rabenstein, K. (2010). Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In K. Rabenstein, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 25-42). Klinkhardt.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2010). Unterricht als Interaktion: Unterrichtsanfänge oder das Setting der Institution und die Ordnung des Unterrichts. In C. Schelle, K. Rabenstein, & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 71-98). Klinkhardt.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2(1), 46-54.
- Rother, P., Petersen, D., Meyer, K., Willems, A. S., Buchna, J., Koch, T., & Demmer, C. (2021). Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteursgruppen im Handlungsfeld Schule. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes, & K. Te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 71-90). Klinkhardt.
- Schierz, M., Idel, T.-S., & Hummrich, M. (2022). Editorial: Zwischen Rekonstruktion und Präskription. Entwicklungsprozesse in Schule und Unterricht verstehen. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11(1), 3-20.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer

- Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Professionalität im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130-157). Juventa.
- Steinert, B., Klieme, E., & Maag Merki, K. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Terhart, E. (2016). Wandel der Schulstruktur – Wandel der Lehramtsstruktur. Langfristige Entwicklungsmuster und aktuelle Problemlagen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 64-79). Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (1989). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Urban, M., & Lütje-Klose (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(2), 283-294.
- Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – Beschreiben – Rekonstruieren* (S. 240-256). Klinkhardt.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Leske & Budrich.

Zur kommunikativen Wehrhaftigkeit von Schüler/innen

I Pädagogisches Handeln als Machtausübung

Eine grundlegende Eigenschaft unterrichtlicher Interaktion besteht darin, dass es sich hierbei um eine asymmetrische Interaktion handelt. Lehrer/innen üben Macht aus; Schüler/innen sind dieser Machtausübung unterworfen. Diese Feststellung ist einerseits derart trivial, dass es nicht nötig scheint, sie zu treffen. Andererseits berührt der Machtaspekt alle Fragen des pädagogischen Handelns derart grundlegend, dass es nicht nur notwendig ist, sich diesen Sachverhalt vor Augen zu führen, sondern zum Verständnis der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion auch ausgesprochen wichtig ist zu fragen, in welchen Formen die Machtausübung erfolgt und in welchen Formen sich die ‚Unterworfenen‘ zu dieser Machtausübung verhalten.

Bei der Behandlung dieser Frage sollten wir zunächst betonen, dass es nicht darum gehen kann, die pädagogische Machtausübung als solche zu kritisieren. Unterrichtliche Interaktion beruht notwendig auf einer asymmetrischen Machtkonstellation. Die Vorstellung einer „herrschaftsfreien Kommunikation“ (Habermas) als Ideal der pädagogischen Interaktion besitzt eine große Strahlkraft. Aber sie hat, bei aller Attraktivität, wenig mit der pädagogischen Wirklichkeit zu tun. Die Option einer macht- und herrschaftsfreien pädagogischen Praxis steht den Lehrer/innen (und übrigens auch den Eltern) *nicht* zur Verfügung. Deshalb kann die empirische Untersuchung der Wirklichkeit unterrichtlicher Interaktion sinnvollerweise nicht darin bestehen, die Wirklichkeit an der Idealvorstellung zu messen. Das führt nur zu einer monotonen und in gewisser Weise unfairen Kritik an pädagogischem Handeln. Dagegen verspricht die empirische Untersuchung der Frage, wie die Lehrer/innen die ihnen auferlegte Machtausübung realisieren und wie die Schüler/innen darauf reagieren, aufschlussreiche Einsichten in die unterrichtliche Realität.

II Institutionalisierte Macht

Für diese Frage ist die Unterscheidung von *Institution* und *Interaktion/Kommunikation*, von institutionell verliehener Macht und kommunikativ realisierter Macht, von großer Bedeutung. Betrachten wir zunächst die institutionelle Seite. Die institutionell verliehene Macht definiert gleichsam die Rechte und Pflichten der Beteiligten. Zwei Aspekte sind hier von besonderer Bedeutung. Zum einen impliziert die institutionalisierte Macht eine *Verpflichtung zur Ausübung* der verliehenen Macht. Die Ermächtigten verfügen zwar über gewisse Handlungsspielräume, aber es steht ihnen nicht zu, die Machtausübung von sich zu weisen. Um das an einem wichtigen Aspekt des schulischen Alltags zu verdeutlichen: Es steht den Lehrer/innen nicht zu, die Schüler/innen *nicht* zu beurteilen. Sie *müssen* die Leistungen ‚messen‘ und differenziert und selektiv abbilden. Zum anderen, auch das lässt sich am Beispiel der Leistungsbeurtei-

lung sehr gut veranschaulichen, folgt die Machtausübung institutionell definierten Regeln. Die Modalitäten der Leistungsbeurteilung sind den Lehrer/innen sehr detailliert vorgegeben. Das betrifft Form, Inhalt und Frequenz der schulischen Prüfungen und die Maßstäbe der Bewertung. Die *Prozedur der Machtausübung* ist den Ermächtigten institutionell vorgegeben. Auch hier verfügen die Lehrer/innen über Spielräume der praktischen Realisierung. Aber diese Spielräume bewegen sich in einem engen, institutionellen Korsett.

Wir sehen also, dass die institutionell verliehene Macht nicht nur die Unterworfenen, sondern auch die Ermächtigten bindet und unterwirft. Die Lehrer/innen sind dem schulischen Regime nicht weniger unterworfen als die Schüler/innen. Das liegt einfach daran, dass die institutionelle Ermächtigung nicht in der Verleihung einer *persönlichen Machtwillkür* besteht, sondern auf der Verleihung von Dienstbefugnissen und Dienstpflichten beruht. Diese rollenförmige und in gewisser Weise bürokratische Ermächtigung, die charakteristisch für moderne Gesellschaften ist, kann als eine Begrenzung der Machtausübung beschrieben werden. Die Begrenzung besteht auch und vor allem darin, dass sie die Befugnisse definiert und damit eine Machtausübung im Sinne *persönlicher Willkür* verhindert.

Wir können also festhalten, dass die Asymmetrie der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion auf einer institutionalisierten Rollenstruktur basiert, die die Akteure gleichermaßen bindet und verpflichtet, die die Machtausübung begrenzt und die damit die *Ausübung persönlicher, willkürlicher Macht unterbindet*.

III Kommunikative Entgrenzung

Dass es überhaupt der gesellschaftlichen Kontrolle der Machtausübung und der Eindämmung ihrer Tendenzen einer persönlich-willkürlichen Ausdehnung bedarf, verdiente eine eingehendere Betrachtung, als sie hier leistbar ist. Dass aber die institutionell verliehene, bürokratisierte Macht von einer latenten, uneingestandenem Enttäuschung für die in dieser Weise Ermächtigten begleitet wird, ist offensichtlich. Die berufsrollenförmig verliehene Macht – das gilt nicht nur für den Lehrer/innenberuf –, stellt in ihrer reglementierenden Begrenztheit eine Kränkung der ‚Machtimage‘ des Subjekts dar; eine Kränkung der Vorstellung, Macht zu haben und mächtig zu sein. Dieser ‚Entmachtung‘ will sich das ermächtigte Subjekt nicht vollständig fügen. Es sucht Möglichkeiten der Selbstbehauptung im Sinne der Realisierung von Machtchancen, die auf persönlicher Willkür beruhen.

Diese Überlegung führt zurück zu der oben getroffenen Unterscheidung zwischen Institution und Interaktion/Kommunikation. Auf institutioneller Ebene sind der subjektiven Machtausdehnung die Hände gebunden. Auf dieser Ebene operiert eine kaum hintergehbare Kontrolle. Anders verhält es sich bei der unmittelbaren Kommunikation. Diese lässt sich weit schwerer kontrollieren. Sie bietet die eigentlichen Spielräume für subjektive Machtausdehnungen. So stellt die subjektive Willkür der

Benotung einer Klassenarbeit eine einklagbare ‚Rechtsverletzung‘ dar. Sie läuft Gefahr, als solche enttarnt, kritisiert und zurückgewiesen zu werden. Die subjektive Willkür, die sich in einem mehr oder weniger beiläufig artikulierten Sprechakt äußert, entzieht sich der institutionellen Kontrolle. Während die Entgrenzung auf institutioneller Ebene weitestgehend ausgeschlossen ist – der Satz, „I c h beschließe den Unterricht, nicht die Schulglocke“, dokumentiert zwar auch den pädagogischen Machtanspruch, aber zugleich auch die pädagogische Ohnmacht (weil tatsächlich die Schulglocke mächtiger ist als das pädagogische Subjekt) –, kann sie sich auf kommunikativer Ebene im Modus des Flüchtigen und Nicht-ernst-gemeinten geschützt und relativ gefahrlos artikulieren.

Die Tendenz zur pädagogischen Entgrenzung im Sinne einer sprachlich-kommunikativen Ausdehnung der institutionell verliehenen Macht lässt sich an Protokollen unterrichtlicher Interaktion systematisch und regelmäßig ablesen. Ich möchte dieses Phänomen der kommunikativen Entgrenzung an zwei Beispiele, auf die wir in unseren kasuistisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen regelmäßig zurückgreifen, veranschaulichen.

Lehrer: Bernd, komm geh an die Tafel und zeichne den Graphen an. Du siehst so müde aus.

Lehrerin: Hör doch auf zu kippeln. Ich will keine erste Hilfe leisten müssen.

Beiden Beispielen ist gemeinsam, dass sie sowohl Ausdruck der institutionell verliehenen Macht als auch Ausdruck der kommunikativen Ausdehnung dieser Macht sind. Die Aufforderung, an die Tafel zu gehen ist ebenso rollenförmig gedeckt wie die Aufforderung, nicht zu kippeln. Im ersten Fall liegt eine Aufforderung zur unterrichtlichen Mitarbeit vor, im zweiten Fall eine erzieherische Disziplinierung. Beiden Aufforderungen wohnt zwar insofern ein Moment der Willkür inne, als sie im jeweils konkreten Fall nicht notwendig und zwingend sind. In ersten Fall wäre z.B. alternativ die Frage, wer an die Tafel kommen will, möglich gewesen. Im zweiten Fall wäre es möglich gewesen, das Kippeln des Schülers zu übersehen. Aber trotz dieses (unvermeidbaren) Willküraspekts entspricht die Aufforderung, an die Tafel zu kommen, ebenso dem institutionellen Rahmen schulpädagogischen Handelns, wie die Aufforderung, nicht zu kippeln. Beide Aufforderungen sind pädagogisch legitim. Beide Aufforderungen stellen pädagogisch konventionelle Sprechakte dar.

In beiden Fällen bleibt es aber nicht bei der bloßen Aufforderung. In beiden Fällen erfolgt ein kommentierender Zusatz: *Du siehst so müde aus* bzw. *Ich will keine erste Hilfe leisten müssen*. Beide Kommentare scheinen recht harmlos und sind vielleicht sogar auch ‚nett gemeint‘. Aber beide Kommentare sind im wahrsten Sinne des Wortes *überflüssig*. Anders als die vorausgehenden Aufforderungen folgen sie *nicht* einer notwendigen, systematisch nicht zu vermeidenden Asymmetrie der unterrichtlichen

Interaktion. Sie stellen eine überschüssige, die pädagogische Zuständigkeit entgrenzende Machtartikulation dar.

Der Machtaspekt zeigt sich nicht auf den ersten Blick. Denn offensichtlich liegen hier keine imperativischen Handlungsanweisungen vor. Der Befehlscharakter kommt ja den vorangegangenen Handlungsaufforderungen (an die Tafel gehen bzw. nicht kippln), nicht den Kommentaren zu. Mir scheint es dennoch gerechtfertigt, von einer kommunikativen Machtausdehnung zu sprechen. Die Schüler werden in einer Art und Weise adressiert, die ausschließlich aus einer statusüberlegenen Position heraus erfolgen kann bzw. die aus einer statusunterlegenen Position eine kommunikative Entgleisung darstellen würde. Zur Plausibilisierung möchte ich auf ein außerunterrichtliches Gedankenexperiment verweisen. Man könnte sich vorstellen, dass ein Chef seiner Sekretärin (das Genderstereotyp ist bewusst gewählt und dient der Prägnanz des Gedankenexperiments) sagt, *sie sehen heute müde aus* oder dass er bezüglich einer körperlichen Verrichtung (z.B. im Büro einen Schreibtisch umstellen) vorschlägt, den Hausmeister damit zu beauftragen, mit dem Kommentar: *Ich will keine erste Hilfe leisten müssen*. Solche Sprechakte stellen in beruflichen Handlungskontexten durchaus erwartbare Entgrenzungen der statusüberlegenen Positionsinhaber dar. Würde umgekehrt die Sekretärin den Chef in dieser Weise adressieren, käme das einer sprachlichen Entgleisung gleich.

IV Wehrhaftigkeit

Das Chef/Sekretärinnen-Beispiel zeigt den Machtaspekt, unter dem die Interaktion steht, auch hinsichtlich der Frage möglicher Reaktionen der so Adressierten. Die ‚kluge‘ Sekretärin, wird die Entgrenzung des Chefs schon deshalb klaglos hinnehmen, weil sie befürchten wird, dass ein Protest ihrerseits auf Unverständnis stoßen wird und sie damit, auch wenn keine direkten Sanktionen drohen, den ‚Goodwill‘ des Chefs aufs Spiel setzt.

Diese Überlegung können wir umstandslos auf die Schüler/innen-Rolle übertragen. Könnte man die reale Interaktionssituation unterbrechen – so wie man bei einer Filmwiedergabe die Pausentaste betätigen kann – und würden die beiden adressierten Schüler fragen, wie sie sich zu der ihnen unangenehmen Adressierung verhalten sollen, würde man ihnen wahrscheinlich folgendermaßen raten: *Lass es auf sich beruhen. Es war nicht böse gemeint. Es gehört zum Alltag der statusunterlegenen Position, sich so etwas anhören zu müssen. Der Protest lohnt nicht und geht wahrscheinlich nach hinten los*. Wie auch immer man dazu stehen mag und welcher Handlungsweise auch immer die Sympathien gehören mögen; die Nichtreaktion schüler/innenseits stellt unzweifelhaft eine unproblematische, sozial geschmeidige Anpassung an die Interaktionssituation dar.

In den beiden hier diskutierten Fällen schlagen die Schüler diesen imaginierten Rat in den Wind:

Lehrer: Bernd, komm geh an die Tafel und zeichne den Graphen an. Du siehst so müde aus.

Bernd: Sie sehen müde aus.

Lehrerin: Hör doch auf zu kippeln. Ich will keine erste Hilfe leisten müssen.

Schüler: Also gegen eine Mund zu Mund Beatmung hätte ich nichts.

Die Reaktionen der Schüler sind deshalb interessant, weil sie einerseits treffsicher den Finger in die Wunde der lehrerseitigen Entgrenzungen legen, dafür andererseits den Preis einer kommunikativen Entgleisung zahlen.

Die Reaktion von *Bernd* wirkt eher hilflos. Sie folgt der Logik, eine beleidigende Adressierung durch ihre bloße Wiederholung zurückzugeben: „Du bist blöd“ wird mit „Du bist blöd“ erwidert. Diese Form einer repetitiven und witzlosen Entgegnung zeugt von einer Unbeholfenheit. Es handelt sich nicht um eine kommunikativ elegante, entwaffnende und decouvrierende Parade der Entgrenzung des Lehrers. Gleichwohl ist die Entgegnung von *Bernd* insofern entwaffnend und decouvrierend, als die bloße Wiederholung der Lehreräußerung die positionale Asymmetrie der Sprecherrollen offensichtlich macht. Derselbe Sprechakt, der aus dem Mund des Lehrers eine unscheinbare, vielleicht sogar nett gemeinte Geste darstellt, stellt aus dem Mund des Schülers einen Affront dar. Gerade in seiner Unbeholfenheit macht der Sprechakt des Schülers darauf aufmerksam, dass die unscheinbare Adressierung des Lehrers nur deshalb nicht skandalös ist, weil sie aus einer statusüberlegenen Position heraus erfolgt. Würde der Lehrer *Bernds* Äußerung mit einem *Was fällt Dir ein/wie sprichst Du mit mir* beantworten, könnte *Bernd* antworten: *Ich habe Sie nur wiederholt. Ich spreche so mit Ihnen, wie Sie mit mir.* Bei aller kommunikativen Unbeholfenheit kann *Bernds* Reaktion also als ein Akt der Enttarnung verstanden werden. Die Adressierung des Lehrers wird deshalb als pädagogische Entgrenzung sichtbar und damit potentiell inakzeptabel, weil der symmetrisch-komplementäre Sprechakt des Schülers inakzeptabel ist.

Die Antwort des Schülers, die auf die Erste-Hilfe-Befürchtung der Lehrerin reagiert, wirkt dagegen alles andere als unbeholfen. Die implizite Botschaft der Erste-Hilfe-Anspielung der Lehrerin lautet ja: *Ich will Dir nicht zu nahe kommen müssen.* Denn Erste-Hilfe bedeutet immer auch die situative Aufhebung sonst geltender Intimitätsgrenzen. Mit dieser Anspielung nimmt die Lehrerin eine Entgrenzung vor, die sich auf inhaltlicher Ebene auf die Sphäre der Intimität und damit der Erotik bezieht. Dieser assoziative Zusammenhang ist durchaus indirekt und hintergründig. Aber er liegt eindeutig vor; unabhängig davon, ob die Lehrerin diese Implikation ihrer Rede selbst realisiert.

Der Schüler hat die Implikation ‚gehört‘ und er greift sie genüsslich auf, indem er diejenige Nähe, die der helfenden Intervention geschuldet ist, explizit mit einer eroti-

schen Nähe assoziiert. Die Mund-zu-Mund-Beatmung steht symbolisch für den Kuss.

Zum Verständnis der Interaktionsdynamik ist es besonders wichtig, den Aspekt der Klassenöffentlichkeit der Kommunikation zu beachten. Beide, Lehrerin wie Schüler, sprechen auch und vielleicht vor allem zur ganzen Klasse. Es handelt sich natürlich um eine Auseinandersetzung zwischen Lehrerin und Schüler, aber sicherlich auch um ein *Bühnenspiel*. Das ist schon für den Erste-Hilfe-Kommentar der Lehrerinnen eine wichtige Dimension. Sie will ‚Lacher‘ gewinnen. Für die Äußerung des Schülers ist es die *zentrale* Dimension. Denn die Bemerkung der Mund-zu-Mund-Beatmung verweist nur vordergründig und inhaltlich auf ein erotisches Interesse. Tatsächlich will der Schüler den Mitschüler/innen zeigen, dass er ein ‚toller Typ‘ ist und abgeklärter und schlagfertiger als die ‚erwachsene‘, staturhöhere Frau. Ganz sicher verschafft ihm das Aufmerksamkeit bei den Mitschüler/innen und ganz sicher erhält er von den einen Applaus, von den anderen Kopfschütteln. Und natürlich bringt er die Lehrerin vor der Klasse in eine kommunikative Verlegenheit. Wie soll sie auf diese grenzüberschreitende Adressierung durch den Schüler reagieren?

V Problematische Wehrhaftigkeit

Beide Beispiele verweisen also auf eine erstaunliche Wehrhaftigkeit der Schüler. Das liegt u.a. daran, dass die pädagogischen Entgrenzungen, die durch die Machtposition der Lehrer/innen ermöglicht werden, die Schüler/innen paradoxerweise in eine kommunikativ überlegene Position bringen. Denn auf dem Feld der *informellen Kommunikation* – Anspielungen, ironische Bemerkungen, sexualisierte Kommentare, tendenziell missachtende und/oder beleidigende Sprechakte, usw. – verlassen die Lehrer/innen ihre statusförmig abgesicherte Machtposition. Die Statusüberlegenheit hilft ihnen nicht, schlagfertig zu antworten. Mehr noch: Mit der institutionellen, offiziellen Rolle geht eine kommunikative Einschränkung einher. Das sieht man daran, dass die hier besprochenen Schülerreaktionen (*sie sehen müde aus/Mund-zu-Mund-Beatmung*) lehrer/innenseits gar nicht sprachlich zu parieren sind, ohne deutlich aus dem pädagogischen Handlungsrahmen zu fallen. Die Lehrer/innen können nicht mit der Freizügigkeit eines Peergroup-Mitglieds auf die Schüler/innenäußerungen reagieren¹. Ihnen sind durch die Berufsrolle kommunikativ die Hände gebunden. Sie müssen damit rechnen, dass sie in dem durch ihre entgrenzenden Sprechakte ausgelösten Interaktionsverlauf als ‚kommunikative Verlierer/innen‘ vom Platz gehen. Sie begehen sich durch ihre Entgrenzungen in eine Situation der *pädagogisch-kommunikativen Ohnmacht*.

Umgekehrt ist die kommunikative Wehrhaftigkeit, die den Schüler/innen in der entgrenzten und informalisierten Interaktion eigen ist, ein zweischneidiges Schwert. Wir haben gesehen, dass die lehrerseitige Entgrenzung den Schüler/innen einen *An-*

¹ Die „Fack ju Göthe“ – Filme beruhen genau auf diesem Prinzip.

lass zu einer kommunikativen Gegenwehr gibt. Wir haben auch gesehen, dass der Verzicht auf diese Gegenwehr nicht notwendig als Autonomieverlust oder Unterwürfigkeit interpretiert werden muss, sondern als Ausdruck einer klugen, pragmatisch angemessenen Anpassungsstrategie verstanden werden kann. Das Schweigen, also die Nichtreaktion auf eine pädagogische Entgrenzungsgeste, stellt eine potentiell souveräne Handlungsoption dar. Und in den meisten Fällen wird diese Option auch gewählt werden.

Die Wehrhaftigkeit der Schüler/innen dagegen läuft Gefahr, die pädagogische Entgrenzung, der sie entgegentreten will, zu überbieten und sich damit gewissermaßen selbst ins Unrecht zu setzen. In einer berühmten Untersuchung zur englischen Arbeiterkultur in den 1970er Jahren hat Paul Willis auf die rebellische und Anpassung verweigernde Haltung von Schülern aus der Arbeiterklasse aufmerksam gemacht. Das Buch, das den deutschen Titel *„Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule“* trägt, ist unter dem englischen Originaltitel *„Learning to Labour: how working class kids get working class jobs“* erschienen. Die Pointe dieser Untersuchung erschließt sich aus dem Originaltitel weit besser als aus dem deutschen. Die „Gegenkultur“ führt zu einer schulischen Selbsteliminierung. Sie besiegelt den schulischen Misserfolg, der den Arbeiterkindern den Bildungsaufstieg verunmöglicht und sie zu Arbeitern werden lässt.

Solch weitreichende Hypothesen lassen unsere Beobachtungen zur unterrichtlichen Interaktion natürlich nicht zu. Und wir befinden uns nicht im England der 1970er Jahre. Aber die Untersuchungen von Willis ermöglichen uns ein Verständnis der *Ambivalenz* der kommunikativen Wehrhaftigkeit. Die Gegenwehr im Sinne einer Kritik pädagogischer Entgrenzung kann als Ausdruck eines gesteigerten Autonomieanspruch der Jugendlichen interpretiert werden, sie kann aber auch als Ausdruck eines Anpassungsproblems verstanden werden. Vielleicht könnten detaillierte Untersuchungen zum Schülersubjekt die Frage beantworten, welche der beiden Tendenzen im je konkreten Fall überwiegt. Viel wichtiger als solche Subjektdiagnosen scheint mir das allgemeine Problem der Selbstpositionierung von Schüler/innen. Unsere kurzen Fallanalysen zeigen, dass sich die Jugendlichen auf einem schmalen Grat zwischen Anpassung, Autonomie und Rebellion bewegen und dass die unterrichtliche Interaktion eine Bühne für dieses Problem der Selbstpositionierung darstellt. Sie zeigen auch, dass die pädagogische Entgrenzung dem jugendlichen Projekt der Selbstpositionierung keine Orientierungshilfe bietet, sondern ein Irritationspotential darstellt. Die Tendenz der kommunikativen Machtausdehnung führt zu einer problem erzeugenden unterrichtlichen Kommunikation. Sie bedeutet für das pädagogische Handeln keinen Souveränitätsgewinn, sondern einen Souveränitätsverlust. Den Jugendlichen bietet sie keinen handlungsorientierenden Rahmen der Selbstbehauptung, sondern eine verführerische Einladung zu einer potentiell selbstschädigenden Rebellion.

SANDRA RADEMACHER

Zum Problem der Unhintergebarkeit elterlicher Zuständigkeit oder: Familiäre Erziehung im Spannungsfeld von Macht und Ohnmacht

Wenn eine Mutter zu ihrer vierjährigen Tochter sagt: „*Du kommst jetzt mit!*“ oder ein Vater zu seinen dreijährigen Söhnen: „*Jungs, Tür zu, hierhin kommen!*“ dann verweisen solche, für die familiäre Interaktion typischen Sprechakte, auf einen *Verfügungsanspruch* der Eltern über ihre Kinder. Ein solcher Anspruch zeigt sich unter anderem auch darin, dass Eltern zumindest ihre Kleinkinder nicht selten gegen deren Willen einfach hochheben und wegtragen, wenn sie nicht von sich aus mit den Eltern mitgehen wollen. Empirisch lassen sich permanent recht beiläufige Formen dieses elterlichen Verfügens über das kindliche Verhalten beobachten. „*Setz dich mal hin*“, „*Fahr mal vorbei*“, „*Mach mal die Kühlschrantür zu*“ und ähnliche Sprechakte mehr sind charakteristisch für Eltern-Kind-Interaktionen. Kinder willigen in diese Form der elterlichen Beeinflussung zumeist unproblematisch ein, indem sie die entsprechende Handlung schlicht ausführen. Demgegenüber finden sich in der familialen Interaktion aber auch Sprechakte, die auf einen Widerstand der kindlichen Adressaten verweisen: „*Du nimmst jetzt bitte sofort die Füße runter und setzt dich ordentlich hin!*“ oder die bereits oben zitierte Aufforderung: „*Du kommst jetzt mit!*“. Dass Eltern auch und gerade gegen den Widerstand ihrer Kinder über diese verfügen, verweist eindeutig darauf, dass für die Eltern-Kind-Beziehung ein Machtgefälle kennzeichnend ist. „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1985: 28) In diesem Sinne, so ließe sich argumentieren, müsste die Macht der Eltern umso größer sein, je kleiner und hilfloser deren Kinder sind. Direkt nach der Geburt wäre die Macht der Eltern durch die absolute Abhängigkeit des Säuglings folglich am absolutesten.

Das ist allerdings nur eine Seite der Medaille und eine recht einseitige Bestimmung der familialen Machtverhältnisse. Verstehen wir mit Weber Macht als Durchsetzungswahrscheinlichkeit des eigenen Willens auch gegen Widerstreben, dann ist die Macht des Säuglings, seine Bedürfnisse auch gegen das Widerstreben der Eltern durchzusetzen, ungleich größer als die der Eltern, ihre Interessen gegen die des Säuglings durchzusetzen. Wenn ein Säugling nachts Hunger hat oder weint, werden die Eltern trotz ihrer Müdigkeit und ihres Schlafbedürfnisses alles tun, um ihn zu beruhigen. Insofern das Kind in seiner Hilflosigkeit abhängig ist und versorgt werden muss, hat es

auf der Basis der elterlichen Fürsorgeverpflichtung immer eine Chance, seinen Willen (seine Bedürfnisbefriedigung) auch gegen die elterlichen Bedürfnisse durchzusetzen. Diese Chance der Durchsetzung der Säuglingsinteressen gegen die Elterninteressen beruht konstitutiv auf der Elternschaft, also auf der sozialen Beziehung, die Eltern aufgrund ihres Elternseins mit ihren Kindern eingegangen sind. Im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung liegt die Befriedigung der Bedürfnisse des Säuglings im ureigensten Interesse der Eltern – ihre Elternschaft ist konstitutiv darauf gerichtet, den eigenen Nachwuchs zu versorgen. Die Elternschaft lässt sich insofern verstehen als eine elementare Realisierung der Strukturlogik eines Versprechens; das mit der gelungenen Geburt gegebene Versprechen, „für den weitgehend hilflosen neugeborenen Organismus (...) bedingungslos da zu sein.“ (Oevermann 2004: 164) Gerade die Abhängigkeit des Kindes von erwachsenen Personen, die es aufziehen und versorgen müssen, damit es überleben kann, ist nicht nur eine Quelle der Ohnmacht des Kindes, sondern zugleich eine Quelle seiner Macht, seiner Möglichkeiten, seinen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen.

Sehen wir uns einmal folgende familiäre Interaktion an:

A: *B, komm!*

B: *Gleich.*

A: *Nicht gleich, jetzt!*

Wenn ich diese Interaktion im Seminarkontext oder auch in privaten Gesprächen anführe und frage, wer da zu wem spricht, dann wird in aller Regel die Vermutung geäußert, dass hier, dem elterlichen Verfügungsanspruch gemäß, ein Elternteil zu seinem Kind spricht. De facto handelt es sich beim Sprecher A aber um ein fünfjähriges Mädchen, das vom Wohnzimmer aus seine Mutter ruft, die gerade in der Küche das Abendessen zubereitet. Die Tatsache, dass diese familiäre Interaktion in beide Richtungen funktioniert, macht deutlich, dass nicht nur Eltern über ihre Kinder, sondern auch Kinder über ihre Eltern verfügen. Je kleiner und je abhängiger sie sind, desto mehr.

Ein ebenso kennzeichnendes Merkmal familiärer Interaktion wie die oben angeführten Sprechakte, die den elterlichen Verfügungsanspruch zum Ausdruck bringen, sind also familiäre Interaktionen, die auf den Verfügungsanspruch von Kindern gegenüber ihren Eltern verweisen. So können bemerkenswerter Weise ebenjene Sprechakte, die vermeintlich elterliche Macht demonstrieren, sprich elterliche Drohungen, vielmehr als Ausdruck elterlicher Ohnmacht gelesen werden. Schauen wir uns ein weiteres empirisches Beispiel an, das geradezu als ein Klassiker familiärer Interaktion bezeichnet werden kann:

M: *Nun komm endlich, sonst lass ich dich hier stehn!*

Nachdem die Mutter ihren fünfjährigen Sohn schon mehrfach zum Weitergehen aufgefordert hat, droht sie ihm damit, ihn „*stehenzulassen*“. Diese Formulierung bringt die Ambivalenz, die Spannung von elterlicher Macht und Ohnmacht, geradezu idealtypisch zum Ausdruck. In der Drohung: *sonst lass ich dich hier stehn*, zeigt sich erneut ganz klar der Verfügungsanspruch der Mutter über ihren Sohn. Er kann, so suggeriert es der Sprechakt, wie jemand, der nicht selbst gehen kann, von seiner Mutter schlicht stehengelassen werden. Insofern verweist die Wortwahl auf die Abhängigkeit des Sohnes von der Mutter. Allerdings zeigt sich allein in dem Vorbringen dieser Drohung zugleich auch die Abhängigkeit der Mutter von ihrem Kind. Sie lässt ihren Sohn eben nicht einfach stehen, sondern droht ihm lediglich damit, ihn allein zurückzulassen. Auch darin, dass sie noch in der Androhung der Beziehungsaufkündigung die Perspektive des Kindes, des dann Stehengelassenen einnimmt und nicht sagt: „*sonst gehe ich alleine weiter*“, kommt eine *wechselseitige Abhängigkeit* von Mutter und Kind zum Ausdruck. In der Drohung der Beziehungsaufkündigung zeigt sich letztlich auch die elterliche Abhängigkeit, die auf der Anhängigkeit des Kindes beruht.

K: *Aber ich will noch gucken.*

M: *Wir müssen jetzt aber zum Opa. Also komm, da kriegst du auch Kuchen.*

Im Fortgang der Interaktion wird deutlich, dass es sich bei der Drohung der Beziehungsaufkündigung um eine leere Drohung gehandelt hat. Es kommt zu einem Strategiewechsel, wenn die Mutter ihre Drohung nun nicht in die Tat umsetzt, sondern ihren Sohn jetzt mit der Aussicht auf Kuchen zum Weitergehen zu überreden versucht.

Die Androhung der Aufkündigung der Fürsorgebeziehung ist geradezu ein Charakteristikum familialer Interaktion:

M: *Jonas, es reicht mir! Jetzt machst du das gleich alleine!*

(Mutter zu etwa Fünfjährigem, dem sie beim Anziehen am Strand hilft)

M: *Karla, ich möchte, dass du dich hinsetzt, sonst schieb ich dich nicht.*

(Mutter zu etwa 1 1/2-jährigem Kind im Kinderwagen)

Diese Drohungen, die elterliche Fürsorgeverpflichtung wenigstens situativ und interaktionslogisch zurückzuweisen, sind aufgrund der Unhintergebarkeit der elterlichen Zuständigkeit von vornherein zum Scheitern verurteilt. Die vorgebrachten Versuche der Beziehungsaufkündigung erweisen sich angesichts der in der Abhängigkeit des Kindes gründenden elterlichen Allzuständigkeit als leere Drohungen. In den elterlichen Drohungen, Erpressungen, Überredungsversuchen tritt die Totalität, die Unbedingtheit der elterlichen Zuständigkeit auch und gerade in den Momenten kindlicher Verweigerung umso deutlicher zu Tage. In diesem Sinne scheint die erzieherisch und immer nur situativ in Anspruch genommene elterliche Macht weniger Ausdruck

einer generationalen Überlegenheit als vielmehr Zeichen einer elterlichen Ohnmacht zu sein. Die vermeintlich Macht prozessierenden, erzieherischen Apelle erweisen sich in allen hier angeführten Fällen als ohnmächtige, symbolische Gesten und gerade nicht als ein machtvoller Einfluss, der eine Verhaltensänderung auf Seiten der Kinder herbeizuführen vermag.

M: (*laut*) *Trampel hier nicht so rum, sonst gibt's gar nichts mehr.
Ich schwör's dir!*

Auch die hier agierende Mutter droht ganz klar mit der Aufkündigung der Fürsorgebeziehung: *Sonst gibt's hier gar nichts mehr*. Interessant ist hier das nachgesetzte *Ich schwör's dir!* Als Versuch, der Drohung der Beziehungsaufkündigung Glaubwürdigkeit zu verleihen, ist dieser Sprechakt in sich Ausdruck der Unglaubwürdigkeit und gleichsam ein Verweis auf die Unmöglichkeit des Beziehungsabbruchs. Die Welt der Erziehung, der familialen Erziehung zumal, ist nicht nur voll von Aufkündigungssprechakten, sondern auch von solcherart Beteuerungssprechakten wie „*Ich versprech's dir, Freundchen*“; „*Ich mein's ernst, Fräulein*“; „*Das kannst du aber glauben*“ u.a.m. Die Aufkündigungsdrohungen verweisen letztlich ebenso wie die sie flankierenden Glaubwürdigkeits- und Ernsthaftigkeitsbekunden auf die Unkündbarkeit der Eltern-Kind-Beziehung. Und zugleich sind sie ein Ausdruck des elterlichen Leidens an der Totalität und Unhintergebarkeit der Zuständigkeit. Die Unbedingtheit der Zuständigkeit der Eltern für ihren Nachwuchs ist nicht nur die Quelle elterlicher Macht, sondern zugleich die Quelle elterlicher Ohnmacht.

Literatur

- Oevermann, Ulrich (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Veith (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 155-182
- Weber, Max, 1985. *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage. Herausgegeben von Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr Verlag.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Jorina Brandes studiert seit dem Wintersemester 2018/2019 an der Leibniz Universität Hannover Sonderpädagogik und seit dem Wintersemester 2021/2022 im Master Lehramt für Sonderpädagogik.

Karin Greib studiert an der Leibniz Universität Hannover die Fächer Biologie und Deutsch im Master Lehramt an Gymnasien und ist gerade dabei ihr Studium abzuschließen. Sie ist Mutter von drei Kindern.

Matthias Gromzik studiert nach seinen zwei Bachelorabschlüssen (Politikwissenschaft und BA of Education mit den Fächern Politik/Werte und Normen) nun weiterführend den Master of Education an der Leibniz Universität Hannover.

Tillmann Koch, M. A., ist Lehrbeauftragter und ehemaliger Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen.

Julia Labede, Dr. phil., ist Mitarbeiterin an der Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover im Projekt „Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung (kurz: Leibniz Prinzip)“, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

Nicolai Lemm, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Sandra Rademacher, Dr. phil., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Flensburg.

Bianca Saborowski hat im Sommersemester 2021 an der Leibniz Universität Hannover den Fächerübergreifenden Bachelor mit den Fächern Deutsch und Sport abgeschlossen. Seit dem Wintersemester 2021/2022 studiert sie die Masterstudiengänge Lehramt an Gymnasien und Neuere Deutsche Literaturwissenschaft.

Kai Schade, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover im Arbeitsbereich Schul- und Professionsforschung.

Andreas Wernet, Dr. phil., ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Leibniz Universität Hannover.