

Leser, Christoph

## Das Ende der Erziehung

*Pädagogische Korrespondenz (2011) 44, S. 71-82*

urn:nbn:de:0111-opus-88327



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

### Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 44

HERBST 2011

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2011 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5     **DAS AKTUELLE THEMA**  
      *Günter Rüdell*  
      Strukturreform auf Konsenskurs
- 23    **NACHGELESEN**  
      Blick aus der Ferne  
      Wie die DDR-Pädagogik die BRD-Pädagogik beurteilte
- 30    **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
      *Rainer Bremer*  
      Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher  
      Absicht und eine Alternative (Teil 2)
- 56    **DOKUMENTATION**  
      *Ioanna Menhard*  
      Erfahrungen und Umgang mit dem Bologna-Prozess an einem  
      erziehungswissenschaftlichen Institut
- 71    **ERZIEHUNG NEU**  
      *Christoph Leser*  
      Das Ende der Erziehung
- 83    **DIDAKTIKUM**  
      *Jens Rosch*  
      Eine Fallstudie zum Lernen von Algebra im Schulunterricht
- 104   **AUS DEN MEDIEN**  
      *Andreas Gruschka*  
      Die Vermittlung von etwas Unerhörtem und bislang weitgehend  
      Ungesehenem
- 111   **IN MEMORIAM**  
      Armin Bernhard  
      „Standhalten im Dasein“ – In memoriam Hans-Jochen Gamm

*Christoph Leser*

## Das Ende der Erziehung

### I

Aus der für pädagogisches Handeln konstitutiven Paradoxie der Aufforderung zur Selbsttätigkeit ergibt sich der Grundsatz, dass Erziehung ihr eigenes Ende intendiert (vgl. Benner 2010, S. 90ff.). Sie hat den Zögling zur Mündigkeit – und das heißt, durch die Befähigung zu Urteil und Kritik zu einer selbstbestimmten Lebenspraxis – zu führen. Der durch pädagogische Interaktion zur Mündigkeit Gelangte bedarf keiner Erziehung mehr. So schreibt Nohl mit Bezug auf Schleiermacher:

„Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird, das heißt nach Schleiermacher: wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleichsteht, die Pädagogik hat also das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden, die dann bis zu unsrem Tode fortreicht, aber damit ist gerade die Grenze der Pädagogik nach oben ausgedrückt, wo sie in Ethik übergeht.“ (Nohl zit. nach Kluge 1973, S. 36f.)

Geht man von der Volljährigkeit als einem Alter aus, in dem Mündigkeit pauschal zu unterstellen sei, dann sollte der Gymnasiallehrer in aller Regel in den Genuss kommen, die Früchte seiner erzieherischen Arbeit zu ernten. Mit der symbolisch aufgeladenen Freilassung der Abiturienten in ein selbstbestimmtes Leben geht auch die Freilassung aus dem institutionalisierten Erziehungsverhältnis einher, das realiter freilich schon zuvor zu einem Abschluss gekommen sein sollte. Freilich ist mit der pauschalen Unterstellung von Mündigkeit solche nicht unbedingt gegeben. Doch unabhängig von deren faktischer Mündigkeit oder Erziehungsbedürftigkeit kann und muss der Lehrer seinen volljährigen Schülern auf gleicher Augenhöhe begegnen.

Schule erzieht in erster Linie für die Notwendigkeiten des Unterrichts, in die sich die Schüler zu fügen haben. In Differenz zu ihren Erfahrungen im Kindergarten, der ihnen vor allem Raum für freies Spiel bot, gilt in der Schule als einem Ort systematischen Lernens ein Regelwerk, das der geordneten klassenöffentlichen Kommunikation dient: stillsitzen, zuhören, andere ausreden lassen, sich melden usw. Zunächst werden die Kinder behutsam mit den Regeln der Institution vertraut gemacht und zur Einhaltung der Ordnung erzogen. Nach einiger Zeit aber sollte sie ihnen qua Übernahme der Schülerrolle selbstverständlich geworden sein. Der Lehrer kann nun die Bereitschaft zur Einhaltung der Regeln auch dann erwarten, wenn er die Schüler nicht mehr explizit dazu auffordert. Erziehung ist nun nur noch im Fall willentlicher

Verstöße notwendig. Strukturtheoretisch lassen sich solche als Folge des Zwangscharakters von Schule deuten, aufgrund dessen dem Schüler systematisch Lernunwilligkeit unterstellt wird, denn unter der Voraussetzung einer naturwüchsigen Lernbegierde wäre der institutionelle Zwang zum Lernen schlechterdings absurd (vgl. Oevermann 1996). Der Schüler zeigt nur den Widerstand, der in der strukturlogischen Dynamik der Zwangsanstalt vorausgesetzt ist und erzieherisch gebrochen werden muss. Als erzogen (und zugleich streberhaft) mag der Schüler dann in Erscheinung treten, wenn er durch solche Regelverstöße nicht auffällt, sich in einer bestimmten Gesellschaft nach den geltenden Konventionen zu verhalten weiß.

Erziehung im emphatischen Sinne, die die Mündigkeit des Subjekts zum Ziel hat, kann und will sich damit freilich nicht begnügen. Denn Mündigkeit erschöpft sich gerade nicht in der freiwilligen Unterordnung unter ein sanktionsbewehrtes Regelwerk, das dem Schüler letztlich aber äußerlich geblieben ist. Verlangt ist vielmehr die Einsicht in die Vernunft des normativ Erwarteten und zu dieser den Schüler zu führen, Aufgabe der Erziehung. Moralisch abgerüstet ließe sich sagen, dass solche Einsicht in erster Linie dort zu erwarten ist, wo Regeln als probates Mittel zu selbst- oder fremdgesetzten Zwecken erkannt werden. Vernünftig ist das pragmatisch Notwendige, unvernünftig dagegen der Verstoß gegen zweckdienliche Konventionen.

Deshalb lassen sich spätestens in der Sekundarstufe II Unterrichtsstörungen als Regelverstöße nicht mehr sinnvoll als Auflehnung gegen das institutionell Zugemutete deuten. Denn erstens entfällt die gesetzliche Schulpflicht und damit verliert die oben angedeutete Strukturdynamik zumindest an Wirkkraft. Zweitens gewinnen zugleich der Schulabschluss und die Abiturnote für den eigenen Lebensentwurf der adoleszenten Schüler an Bedeutung. Selbst jenseits einer emphatischen Bildungsaspiration erhält die Unterordnung unter die Heteronomie der Schule so ein entscheidendes autonomes Moment. Aufgrund der allokativen Funktion schulischer Qualifikation, liegt der schulische Erfolg zunehmend im Interesse des Schülers. Das Motiv, mit dem Lehrer ein Arbeitsbündnis einzugehen, liegt also jenseits eines individuellen Bildungsinteresses nicht im Verstärkersystem der Institution, sondern im Interesse des autonomen Lebensvollzuges nach der Schule. Anders als in den unteren Jahrgangsstufen kann nun von der Einrichtung jenes Arbeitsbündnisses ausgegangen werden, dem bis dahin die gesetzliche Schulpflicht strukturell im Wege stand. Der Lehrer muss nun im Interesse des neu zu begründenden Arbeitsbündnisses den Schüler als autonomes Subjekt anerkennen und ihm auf gleicher Augenhöhe begegnen. An die Stelle des Deutungsparadigmas von Zwang und Unterordnung muss spätestens jetzt jenes symmetrischer Aushandlungen treten. Unterrichtsstörungen können nicht mehr allein als Disziplinprobleme behandelt werden. Vielmehr bedarf ihre Bearbeitung unter der bedingenden Voraussetzung von Mündigkeit der Explikation der jeweils vorliegenden Sachproblematik.

Die Antinomie zwischen der Autonomie des Subjekts, der Erziehung im Sinne der Subjektwerdung verpflichtet ist, und der Heteronomie, wie sie sich

in der Asymmetrie des Erziehungsverhältnisses ausdrückt, ist konstitutiv für Erziehungsprozesse. Erziehung ist nun aber darauf angelegt, mit zunehmenden Autonomiegraden der zu Erziehenden nicht neue Abhängigkeiten zu schaffen, sondern dadurch zu einem Abschluss zu gelangen, dass sie sich selbst überflüssig macht. Wer in Kenntnis der geltenden Regeln gelernt hat, mit anderen in einen kritisch-rationalen Diskurs einzutreten, der Bedarf nicht mehr der Erziehung. Die pädagogische Herausforderung der „Erziehung zur Mündigkeit“ besteht also in der Anleitung jenes unangeleiteten Denkens. Wenn dieses im Unterricht (etwa die Erörterung im Deutschunterricht) als technische Fingerübung und Vorbereitung auf den Ernstfall erfolgt, dann muss ihr zugleich die konkrete Ausgestaltung pädagogischer Interaktion als Ernstfall entsprechen.

Im Folgenden soll die Analyse einer kurzen Sequenz aus dem Biologieunterricht eines Grundkurses der Jahrgangsstufe 13 vorgestellt werden. Es handelt sich um den Beginn des Transkriptes, in dem es um die Wiederaufnahme des Unterrichts nach einer Pause zur Mitte einer Doppelstunde geht. Zunächst lässt sich die pädagogisch motivierte Herstellung von Symmetrie in der Interaktion zwischen dem Lehrer und seinen Schülern beobachten. Die symmetrische Ansprache der Schüler durch den Lehrer wird von jenen aufgrund distinkter Vorerfahrungen als eine nur pseudosymmetrische interpretiert, mit der faktisch die Erwartung von Folgsamkeit verbunden ist. Der hieran aufbrechende Konflikt um Anerkennung aber wird vom Lehrer nicht pädagogisch bearbeitet, sondern mit Rückgriff auf unterrichtliche Routinen dethematisiert, die das vorliegende Anerkennungsproblem gerade reproduzieren und dessen Explikation verhindern.

## II

Gemurmel in der Klasse, es ist gerade Pause. Die erste Unterrichtsstunde wurde schon gehalten. Jetzt folgt die Zweite der Doppelstunde. Etwa 4 min. verspätet fängt der Unterricht an.

Lm: So ich würde gern weitermachen

Der Kommentar zu Beginn des Transkriptes klärt uns darüber auf, dass der Unterricht nach einer Pause zwischen den zwei Teilen einer Doppelstunde etwa vier Minuten nach dem planmäßigen Stundenbeginn wieder aufgenommen wird. Damit dokumentiert der Transkribent zunächst die formale Abweichung von einer als allgemeingültig unterstellten Norm, die er als Verspätung interpretiert. Die Rede von einer Verspätung insinuiert, dass Lehrer und Schüler in Bezug auf die Wiederaufnahme des Unterrichts säumig sind.<sup>1</sup> Eine

---

<sup>1</sup> Die durchaus plausible Lesart, dass eine Säumigkeit deshalb nicht vorliegt, weil die Pause bereits vier Minuten später begonnen wurde, erscheint aufgrund der vom Transkribenten vorgenommenen Interpretation als recht unwahrscheinlich. In diesem Fall wäre nämlich nicht nur der verspätete Unterrichts-, sondern auch der verspätete Pausenbeginn dokumentiert worden. Daher kann diese Lesart aus Gründen der Sparsamkeit wegfallen.

solche Verspätung kann verschiedene Gründe haben. Möglich wäre etwa, dass außergewöhnliche und nicht vorherzusehende Umstände die Wiederaufnahme des Unterrichts verzögern, die Verspätung also einem Sachzwang geschuldet ist. In diesem Fall könnte mit einem Hinweis auf diesen Sachverhalt der Unterricht einfach begonnen werden, ggf. verbunden mit einer Klärung, wie mit dem damit verbundenen Zeitverlust umgegangen werden soll. Nahe-liegender aber ist, dass die Verspätung durch den Lehrer oder die Schüler verschuldet wurde.

Unterstellen wir die soziale Norm des pünktlichen Unterrichtsbeginns als allgemein gültig und gehen wir davon aus, dass die Erfüllung der Norm als ein Bestandteil der spezifischen Beziehung zwischen Lehrer und Schülerkollektiv im professionellen Arbeitsbündnis gewertet werden kann, dann müsste im Falle des Verschuldens durch einen der Sozialpartner ein regelgerechter Anschluss auf die Verbindlichkeit der Norm und ihre Verletzung rekurrieren. Ist die Verspätung durch die Schüler verursacht worden, müsste der Lehrer versuchen, diese auf die Einhaltung der Vereinbarung zu verpflichten à la: „Würden Sie bitte Ihre Plätze einnehmen. Wir sind schon 4 Minuten über der Zeit.“

Ist die Verspätung durch ihn selbst verschuldet, wäre eine entschuldigende Erklärung zu erwarten – gemäß „Entschuldigen Sie bitte die Verspätung, aber das Gespräch mit Thomas ließ sich nicht aufschieben.“

Der Lehrer schließt nun aber in einer Weise an die um vier Minuten überzogene Pause an, die darauf schließen lässt, dass in seiner subjektiven Deutung der Situation eine Säumigkeit gar nicht vorliegt. Diese würde nämlich eine Regelverletzung darstellen auf die in spezifischer Weise Bezug genommen werden müsste. Eine Regelverletzung kann schon deshalb nicht vorliegen, weil die Aussage des Lehrers auf gar keine vereinbarte oder als gültig unterstellte Frist rekurriert. Stattdessen ist sie Ausdruck eines persönlichen Wunsches: Er würde gerne weitermachen. Dieser aber würde vor dem Hintergrund einer zuvor getroffenen Vereinbarung selbst eine Regelverletzung darstellen. Wer etwa den Besuch einer Theateraufführung vereinbart und zu fraglichem Zeitpunkt seinen Begleiter mit der Äußerung des Wunsches konfrontiert, besagte Aufführung gerne besuchen zu wollen, müsste mit Unverständnis rechnen, denn damit würde er die zuvor getroffene Vereinbarung als nicht existent erklären. Zu erwarten wäre der Hinweis seines verwunderten Begleiters, das habe man doch längst vereinbart.

An dieser Stelle ist also festzuhalten, dass der Wunsch des Lehrers die Verbindlichkeit der institutionellen Normierung von Unterrichts- und Pausenzeiten negiert. Dagegen ist im Grunde gar nichts einzuwenden. Wenn-gleich die Norm eines pünktlichen Unterrichtsbeginns als allgemeingültig unterstellt werden kann, lässt sie dennoch Abweichungen aufgrund individueller Aushandlungen zwischen den Beteiligten zu. Dafür kann es plausible Gründe geben. Pausen zwischen einzelnen Unterrichtsstunden dienen der Regeneration der Konzentrationsfähigkeit. Die Länge der Pause müsste sich dann naturgemäß an der Bedürftigkeit der Subjekte in einer konkreten Praxis



bestimmen. Mit der Formulierung eines Wunsches anstelle einer Aufforderung oder Anordnung stellt der Lehrer kontrafaktisch ein symmetrisches Verhältnis zu seinen Schülern her, das die Möglichkeit individueller Aushandlung eröffnet. Er unterbreitet ihnen damit ein Kooperationsangebot, das auf die zu unterstellende Mündigkeit erwachsener Schüler reagiert. In von absoluter Autorität geprägten, hierarchischen Beziehungsgefügen erscheint die Äußerung zunächst absurd. Wäre sie etwa von einem Feldwebel gegenüber seinen Untergebenen gefallen, so läge zweifellos eine Form sarkastischer Ironie vor. Die Ironie läge darin, dass eine absurde Situation hergestellt wird, die mit der Negation des absoluten Prinzips von Befehl und Gehorsam spielt. Sarkastisch wäre sie deshalb, weil sie nur die spöttische Einkleidung drakonischer Strafen wäre, mit denen die Rekruten zu rechnen hätten. Wohlgeformt erscheint die Äußerung dagegen in allen symmetrischen Beziehungen, in denen der Befehl oder die Anweisung anmaßend wäre. Jenseits der sarkastischen Ironie des Feldwebels bedeutet die Äußerung also die motivierte, zeitweise Aufhebung eines besonderen Gewalt- oder Autoritätsverhältnisses. So könnte etwa ein Vorgesetzter im Bemühen um angemessene Anerkennungsverhältnisse seinen Angestellten gegenüberreten, wenngleich eine Anweisung dem hierarchischen Verhältnis durchaus angemessen wäre. Seine Entscheidung implizierte Konsequenzen, die er in Kauf nähme. Würde sein Wunsch nicht bedingungslos erfüllt, dann könnte er nicht mit einer Abmahnung reagieren. Vielmehr würden weitere Appelle oder Verhandlungen notwendig. Das heißt, dass sich der Chef anstelle eines autoritären, bewusst für einen kooperativen Führungsstil entschied. Es ginge ihm um die Anerkennung seiner Mitarbeiter als autonome Subjekte. Um zu erreichen, dass sie sich als wertvolle Kollegen einer gemeinsamen Unternehmung fühlen können, räumt er ihnen gewisse Freiheitsgrade ein. Ebenso könnte ein Ladenbesitzer den letzten Kunden darauf hinweisen, er würde gern schließen. In der Sorge darum, seine Kunden nicht zu vergraulen, appelliert er an deren Kooperationsbereitschaft bei gleichzeitiger, grundsätzlicher Gewährung ihrer Entscheidungsautonomie. Wenngleich er ein Entgegenkommen in Form der Berücksichtigung seines Wunsches erwartet, räumt er dem Kunden mit seiner Äußerung, anstelle der Aufforderung den Laden zu verlassen, zugleich die Möglichkeit ein, seinen Einkauf dennoch fortzusetzen. In beiden Fällen wäre den Angesprochenen also eine Entscheidungsautonomie bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Wunschaüßerung zugesprochen.

Somit lässt sich die Eröffnung durch den Lehrer pädagogisch als Akt der Freisetzung zur Mündigkeit verstehen. Die Schüler werden damit nicht nur als formal Erwachsene (wie es im Wechsel der Anrede vom Du zum Sie zum Ausdruck kommt), sondern eben als bereits Mündige anerkannt. Diese Anerkennung kommt auch darin zum Ausdruck, dass der Sprecher mit etwas weitermachen möchte, für das er auf die Kooperation oder das Einverständnis der Adressaten angewiesen ist, denn sonst müsste er seinen Wunsch nicht öffentlich kundtun. Weder kann er seinen Unterricht allein fortsetzen, noch kann oder will er seine Schüler mit disziplinarischen Mitteln in die Koopera-

tion zwingen. Vielmehr schwingt in seiner Formulierung latent die Frage mit, ob die Schüler bereit sind, mit ihm weiterzumachen. In der Verwendung des Konjunktivs drückt sich aber zugleich der Zweifel aus, auf Zustimmung zu stoßen. Wäre er sich der Zustimmung sicher, könnte er diese voraussetzen

und das Weitermachen einfach ankündigen. Die Verweigerung der Zustimmung ist also als legitime Möglichkeit in der Formulierung bereits angelegt. Bezieht man den Kontext wieder ein, wird deutlich, dass sich der Wunsch zugleich auf ein institutionell begründetes Arbeitsbündnis beruft. Die grundsätzliche Kooperationsbereitschaft der Schüler steht nicht zur Disposition. Es kann also nicht darum gehen, ob, sondern allein darum, wann und unter welchen Bedingungen man gemeinsam weitermachen wird. Diese vom Lehrer eröffnete Praxis einer verständigungsorientierten Kommunikation zwischen Erwachsenen lässt im konkreten Fall die Wahl zwischen zwei Anschlussoptionen. Entweder die Schüler entsprechen dem Wunsch des Lehrers ohne Weiteres und nehmen eine

entsprechende Arbeitshaltung ein oder sie entsprechen ihm unter der einschränkenden Bedingung, dass zuvor etwas anderes geschehen müsse (ggf. schlicht die Vereinbarung einer weiteren Verlängerung der Pause).

Gemurmel in der Klasse („Nöö“ hört man heraus)

Die Schüler signalisieren verbal und nonverbal ihre Zustimmungsverweigerung. Augenscheinlich sind sie noch nicht bereit, mit dem Unterricht fortzufahren. Damit unterscheidet sich die Reaktion der Schüler signifikant von der zu erwartenden Reaktion jüngerer Schüler. Während in den unteren Jahrgangsstufen schon die Frage des Lehrers als inadäquat erschiene und von den Schülern sehr wahrscheinlich intuitiv als schlichte Aufforderung zur Wiederaufnahme des Unterrichts interpretiert werden würde, reagieren die Schüler in diesem Fall explizit auf die mit der Formulierung des Lehrers verknüpfte Frage nach der Bereitschaft, den Unterricht jetzt fortzusetzen. Doch bleibt ihre Reaktion in einem Maße unbestimmt, dass sie eine Ermahnung des Lehrers provoziert. Im Sinne der bislang entwickelten Lesart einer verständigungsorientierten, symmetrischen Kommunikation müsste der Lehrer die rationale Verhandlung über eine konkrete Zeitspanne anmahnen, die die Pause noch andauern oder über die Bedingungen, unter denen der Unterricht fortgesetzt werden kann.

Aufklärungsbedürftig erscheint der Umstand, dass die Schüler die vom Lehrer eröffnete Möglichkeit der Aushandlung ungenutzt lassen und an ihre Stelle eine Provokation setzen. Die Provokation besteht darin, dass sich die Schüler der impliziten Frage des Lehrers verweigern, indem sie sich zu ihr nicht differenziert verhalten. Entgegen der Möglichkeit, mit einem klaren „Nein“ – das seinerseits freilich begründungspflichtig wäre – das Angebot des Lehrers aufzunehmen, steht das Arbeitsbündnis als konstitutive Basis der professionellen Lehrer-Schüler-Beziehung selbst zur Disposition. Es liegt die Lesart nahe, dass der Grund hierfür in der noch nicht hinreichend entfalteten Mündigkeit der Schüler liegt. Sie reagieren mit einer einfachen Verweigerung, wo im Sinne des vorliegenden Partizipationsangebots eigentlich ihre gestaltende Einflussnahme gefordert wäre. Erzieherisch wäre der Lehrer hier insofern gefordert, als er eine Begründung für die indifferente Zustimmungsverweigerung der Schüler als Gelingensbedingung einer rationalen Verständigung über das vorliegende Sachproblem einzuklagen hätte.

In einer kontrastiven Lesart ließe sich das indifferente „Nöö“ der Schüler gerade als Ausdruck ihrer Mündigkeit deuten. Das wäre dann der Fall, wenn sie die Ansprache durch den Lehrer, die objektiv ein Partizipationsangebot bedeutet, als bloße Aufforderung (miss)verstanden hätten, der schlicht Folge zu leisten wäre. Ihre Reaktion ließe sich dann als ironische Kommentierung der paradoxen Struktur eines faktischen Partizipationsangebotes deuten, mit dem zugleich die Aufforderung dessen Zurückweisung ausgesprochen ist. Gehen wir weiter von der faktischen Anerkennung der Autonomie der Schüler durch den Lehrer aus, dann läge als Sachproblem ein Missverständnis vor, das einfach aufzuklären wäre. „Ich habe das schon ernst gemeint: Seid ihr bereit, dass wir weitermachen?“ Auf diese Frage ist eben weder ein „Nöö“ noch ein „Nein“ zulässig (weil das Arbeitsbündnis und damit die Beziehung zum Lehrer aufgekündigt würde), sondern lediglich die Verhandlung über die Modalitäten des Weitermachens.

Ein adäquater Anschluss durch den Lehrer könnte in beiden Fällen nun allein in der Aktualisierung des Arbeitsbündnisses bestehen, indem er sein Kooperationsangebot erneuert, auf die rationale Verständigung über die konkreten Bedingungen des Weitermachens drängt und damit zugleich die Kooperationsbereitschaft der Schüler einklagt.

Lm: (ruft laut) Hey (...), hier, ihr Kinder, mäßigt euch.

Die tatsächliche Reaktion des Lehrers dagegen scheint vollkommen unangemessen zu sein. Der laute Ausruf „Hey“ liest sich als Artikulation der entschiedenen Zurückweisung eines tätlichen Angriffs. Die Provokation, der die Abwehr des Lehrers gilt, kann nun aber nicht darin bestehen, dass die Schüler einer adäquaten Reaktion auf seine symmetrische Ansprache noch nicht fähig sind. Würde der Lehrer davon ausgehen, müsste er sich vielmehr provoziert fühlen, sie im vernunftgemäßen Gebrauch der von ihm ja in pädagogischer Absicht eröffneten Freiheit anzuleiten. Stattdessen klärt uns seine Reaktion über die Diskrepanz zwischen dem objektiven Bedeutungsgehalt der Eröffnungsse-

quenz und der mit ihr verbundenen Intention des Lehrers auf. Augenscheinlich wollte er seine Anfrage tatsächlich schlicht als Aufforderung verstanden wissen, mit dem Unterricht jetzt fortzufahren. Verlangt ist so freilich nur die Unterordnung unter die heteronome Normierung des Unterrichts. Mit der Herstellung einer „Pseudosymmetrie“ ist die Hoffnung verbunden, die Schüler würden sich als „vernünftige“ Schüler, als solchermaßen Mündige, dieser Normierung eben nicht widersetzen. So wertet er die Reaktion der Schüler als Widerstand gegen seine Anweisung, den er als unbotmäßige Provokation zurückweist. Die Provokation besteht dann bereits in der Ernstnahme der latenten Lehrerfrage. Indem die Schüler sie ernst nehmen, weisen sie die Emphase zugleich als unwahrhaftig zurück. Ihre Mündigkeit zeigt sich dann in der Zurückweisung deren Aneignung in funktional gebrochener Form.

Die Erwartung funktionaler Mündigkeit kommt in der Ansprache der Schüler als Kinder erneut zum Ausdruck. Als infantil kann der Lehrer die Reaktion der Schüler nur deuten, wenn er sie als Ausdruck der Rebellion gegen die Normierungen der Institution versteht. Er unterstellt ihnen damit, nach 12 Jahren schulischer Sozialisation noch immer nicht dazu in der Lage zu sein, sich in ihrer Rolle als Schüler angemessen zu verhalten. Damit betreibt er eine aufklärungsbedürftige Infantilisierung seiner adoleszenten Schüler. Er behandelt sie nicht wie urteilsfähige Subjekte, die in der gegebenen Interaktion als Opponenten auftreten, sondern wie kleine Kinder, die es noch nicht besser wissen. Im ersten Fall läge die zu thematisierende Sachproblematik im Inhalt der konkreten Opposition durch die Schüler, im zweiten Fall wäre den Schülern beizubringen, was von ihnen als Schüler verlangt wird. Hieran zeigt sich die Unangemessenheit des sprachlichen Ausdrucks. Verständlich wird er allenfalls vor dem Hintergrund der Annahme einer Regression. Obwohl bereits mündig, verhalten sich die Schüler in unverständlicher Weise wieder *wie* Kinder, die es noch nicht besser wissen. Im Kontext seines funktionalen Mündigkeitsverständnisses liegt darin der Vorwurf, sich dem Selbstverständlichen zu verweigern. Nur so kann die vermeintliche Regression als unbotmäßige Provokation erscheinen. Die Lesart bestätigt sich im Folgenden. Seinem Appell zur Mäßigung ging in keiner Weise unmäßiges Verhalten voraus. Erklären ließe sich der Wunsch nach Mäßigung nur aufgrund der Vorstellung einer unmäßigen Lust an der Verweigerung.

Sm1: Ja Papa. Der Herr sprach, Mäßigung ist der Weg zum Ziel. (immer noch Gemurmel)

Sm1 reagiert spontan und gestaltsicher auf die Ansprache als Kind, indem er den Lehrer kurzerhand zum Papa erklärt. Die Reaktion lässt sich als ironische Spiegelung verstehen, denn in der Form seiner Anrede tritt er dem Lehrer als kleines und eben unmündiges Kind gegenüber. Als solches hätte er sich gerade verhalten, wenn er den Wunsch des Lehrers einzig als Befehl verstanden und gehorsam befolgt hätte. Damit spitzt er zugleich die erste Schüleräußerung als ironische Kommentierung der paradoxen Rahmung symmetrischer Kommunikation durch den fortdauernden Zwangscharakter von Schule noch einmal zu.

Wenn der Lehrer zu Beginn der Stunde, eine Aufforderung als Wunsch an seine erwachsenen Schüler heranträgt, dann tut er das aus eben dem Grund, dass sie bereits erwachsen sind. Gerichtet an das kleine Kind nämlich wäre die Formulierung von vornherein als unangemessen ausgewiesen und denkbar nur noch bezogen auf Jugendliche im Sinne einer kontrafaktischen Unterstellung von Mündigkeit. In allen hierarchisch strukturierten, formalen Settings (mit Ausnahme totaler Institutionen), in denen Erwachsene in einer spezifischen Beziehung aufeinander bezogen sind, verlangt die Anerkennung des Anderen als eines autonomen Subjektes, das faktische Machtgefälle zeitweise außer Kraft zu setzen. Während der Chef bemüht ist, seinen Mitarbeitern respektvoll zu begegnen, tritt in der pädagogischen Praxis das professionelle Motiv noch hinzu. Während die Ansprache des Lehrers objektiv als Freisetzung zur Mündigkeit gedeutet werden musste, ließ sie sich im weiteren Verlauf der Interaktion als eine strukturelle Infantilisierung rekonstruieren. Während sie als mündige Subjekte angesprochen sind, wird von ihnen zugleich die Folgsamkeit des kleinen Kindes erwartet. Als kleine Kinder reagieren sie auf die widersprüchliche Botschaft des Lehrers und zeigen damit, dass sie solche freilich längst nicht mehr sind. Der Lehrer, dem die feine Ironie der Szene entgeht, fühlt sich zur Gegenwehr provoziert. In beeindruckender Weise führt der Schüler seinem Lehrer dieses Missverhältnis vor Augen. Im nächsten Satz aber nimmt er einen auffälligen Gestaltwechsel vor. Er scheint aus der Bibel zu zitieren. Richtet er sich nun erneut an den Lehrer, um ihm eine gotteslästerliche Anmaßung vorzuwerfen? Davon ist nicht auszugehen. Schon der Wechsel der Anrede vom „Papa“ zum „Herrn“ scheint unplausibel. Schlüssiger erscheint die Lesart, er wolle ihm vorhalten, wie der Priester von der Kanzel Gottes Botschaft zu verkünden, wo es objektiv doch recht menschlich um den rechten Umgang zwischen erwachsenen Menschen geht. Die vorgetäuschte Nähe zum biblischen Zitat richtete sich so gegen die vom Lehrer vorgenommene Hochstilisierung der ironischen Kritik zu einem moralischen Problem.

Zugleich aber überhöht der Schüler seinerseits die moralisierende Botschaft des Lehrers zu einem göttlichen Gebot, das sich nun gleichermaßen an den Lehrer selbst adressiert. So lässt sich die Aussage des Schülers auch als Botschaft an den Lehrer interpretieren, auch dieser möge (professionelles) Maß halten in der unkontrollierten Artikulation seines Ärgers über eine unerwartete, in ihrer Bedeutung aber noch unerschlossene Schülerreaktion. Auf einer dritten Ebene lässt sich die Phrase als Aufruf zur Deeskalation verstehen, denn das Gebot der Mäßigung gilt eben auch für die Schüler. Mit der Mäßigung auf allen drei Ebenen wäre so der Weg für eine Verständigung über die vorliegende Sachproblematik geebnet.

Der Appell zur Deeskalation scheint durchaus angebracht, schließlich hat der Schüler erneut nicht der funktionalen Erwartung entsprochen, in sein vermeintliches Fehlverhalten Einsicht zu zeigen und darüber hinaus seine rhetorische Überlegenheit gegenüber dem Lehrer demonstriert. Beides könnte einerseits der Lehrer wiederum als wiederholte Provokation verstehen und

andererseits die Schüler zu unangemessener Häme verleiten. Salopp gesprochen könnte man erwarten, dass Sm1 nun die Lacher seiner Mitschüler auf seiner Seite hat.

Diese aber bleiben ebenso aus, wie eine weitere Sanktionierung durch den Lehrer.

Lm: So, Sm1. Jetzt sind wir übereingekommen {redet recht leise} die Klappe zu halten, wunderbar, auch du.

Sm2 ist jetzt auch schon ruhig.

Sm1: Ich bin jetzt fertig.

Lm: Prima, dann können wir ja weitermachen.

Anstelle einer neuen Zurückweisung des Schülerkommentars spricht der Lehrer nun von einer Übereinkunft. Diese lässt sich nur als Einverständnis in den Deeskalationsappell des Sm1 deuten. Darin impliziert ist auch die wie stark auch immer bewusste oder unbewusste Anerkennung seiner Fehldeutung. Läge eine solche nicht vor, müsste er erneut erzieherisch auf eine Provokation reagieren. Eine Provokation aber lässt sich schlechterdings nicht als Übereinkunft interpretieren. In diesem Fall würde der Lehrer den Kommentar des Schülers als nicht existent erklären, an dessen Stelle eine Klärung imaginieren, als deren Ergebnis er kontrafaktisch die Übereinkunft postuliert, weitere Provokationen zu unterlassen. Vor dem Hintergrund der expliziten Adressierung an Sm1 und der augenfälligen Referenz auf den Sinngehalt der Aussage aber erscheint diese Lesart wenig plausibel.

Es folgt die Normalisierung unterrichtlicher Kommunikation mit gewohnter erzieherischer Asymmetrie. Damit schließt der Lehrer die aufgetretene Krise des Unterrichts in inhaltlicher wie formaler Hinsicht im Rückgriff auf eine unterrichtliche Routine.

Ob sich hierin nun eine Einsicht in die vorliegende Sachproblematik ausdrücken mag oder nicht, die vom Schüler eröffnete Möglichkeit ihrer Thematisierung wird vom Lehrer an dieser Stelle jedenfalls explizit abgelehnt. Der Anschluss klärt uns auf, dass auch Sm1 auf eine solche verzichtet. „Ich bin jetzt fertig“ liest sich als ein „quod erat demonstrandum“. Nicht allein durch seinen Kommentar, auch durch das ausbleibende Lachen der Schüler haben diese ihre Mündigkeit unter Beweis gestellt. Der Lehrer bestätigt die routinierte Schließung der Krise, indem er gleichsam an den Anfang der Szene zurückgeht. Wenn damit alles gesagt ist und alle einwilligen, „die Klappe zu halten“, dann – und nur dann – steht der Fortsetzung des Unterrichts nichts mehr im Wege. Damit behandelt er die gesamte Szene faktisch als Störung eines geplanten Ablaufs, zu dem nach deren Beseitigung nun unumwunden wieder zurückgekehrt werden kann. Dass dies tatsächlich der Fall ist, zeigt der weitere Verlauf der Unterrichtsstunde. Es folgt ein weitgehend störungsfreier Unterricht.

### III

Im vorliegenden Fall wird in der Eröffnungssequenz einer Unterrichtseinheit eine Formulierung gewählt („Ich würde gern weitermachen.“), die faktisch die Entscheidung gegen eine Anweisung („Wir machen jetzt weiter!“) bedeutet. Darin ist die Gewährung einer bedingten Entscheidungsautonomie der Angesprochenen impliziert („Seid ihr bereit, mit mir weiterzumachen?“). Der weitere Interaktionsverlauf aber offenbart eine auffällige Diskrepanz zwischen dem objektiven und subjektiven Bedeutungsgehalt der Eröffnungssequenz. Intendiert hatte der Lehrer nicht die Eröffnung eines Verhandlungsspielraums. Vielmehr wollte er die Äußerung eines Wunsches als Aufforderung verstanden wissen, der Folge zu leisten wäre. Damit lässt sich die symmetrische Ansprache als sozialpartnerschaftliche Einkleidung eines autoritären Führungsstils deuten. Dass es sich dabei um ein schultypisches Phänomen handelt, zeigt sich daran, dass die Schüler die Szene spontan eben so zu deuten wissen. Sie verstehen die Frage als Aufforderung und reagieren auf sie dennoch als Frage. Indem sie sich der erwartungskonformen Reaktion im Sinne des illokutiven Gehalts der Äußerung verweigern, tritt die Diskrepanz krisenhaft hervor. Auffällig ist, dass bereits an dieser frühen Sequenzstelle eine gleichsam intuitive und zugleich ungemein präzise Kommentierung der Szene durch die Schüler erfolgt. Sie reagieren nicht allein auf eine Äußerung als Frage, die sie doch zugleich als Aufforderung verstehen, sondern sie reagieren zudem in einer Weise inadäquat, die die Unaufrichtigkeit der pädagogischen Attitüde aufgreift. Sie reagieren nicht kontrafaktisch auf eine pädagogisch motivierte Symmetrie, sondern vielmehr bereits auf eine offensichtliche Pseudosymmetrie. Einer solchen lässt sich nicht vernünftig, sondern nur im Sinne einer ironischen Brechung infantil begegnen. Denn während sie als Erwachsene und urteilsfähige Subjekte angesprochen werden, wird allein die Folgsamkeit des kleinen Kindes von ihnen erwartet.<sup>2</sup> Dass der Lehrer die Reaktion der Schüler ganz anders, nämlich als Provokation und Störung deutet, ist strukturlogisch wenig überraschend. Zu erwarten ist das deshalb, weil dem Lehrer der pseudologische Charakter seiner Äußerung freilich gar nicht bewusst ist. Überraschend ist vielmehr, dass es nach dem ersten Schlagabtausch zwischen dem Lehrer und Sml ansatzweise zu einer Verständigung kommt und der Weg für eine Explikation der vorliegenden Sachproblematik freigelegt wird. Die Schüler treten den Beweis ihrer Mündigkeit an und der Lehrer rückt von seiner Interpretation der Szene als regressiv-infantile Provokation ab. Beide Seiten sind um eine Deeskalation bemüht. Die Bedingungen für eine Klärung sind günstig.

Das Erziehungsverhältnis ist in ein Ungleichgewicht geraten. Die Schüler, dem Zöglingalter entwachsen, ringen um Anerkennung ihrer Autonomie

---

2 Anders wäre die Szene zu interpretieren gewesen, hätte der Lehrer gleich eine Anweisung ausgesprochen. Die Schüler reagieren nicht auf die Erwartung, den Anweisungen des Lehrers Folge zu leisten, sondern auf den pädagogisch motivierten, aber eben pseudologischen Verzicht auf die Anweisung.

und sehen sich einer Erziehungspraxis ausgesetzt, mit der eine unangemessene Infantilisierung einhergeht. All das ist in der Szene zum Ausdruck gekommen und wird von den Beteiligten wahrgenommen. Zu einer Explikation des ins Ungleichgewicht geratenen Erziehungsverhältnisses aber kommt es dennoch nicht. Stattdessen wird die Krise unter Rückgriff auf Handlungsrou-tinen geschlossen, die jenes Ungleichgewicht nun gerade reproduzieren. Mit der Übereinkunft „die Klappe zu halten“, wird das Tabu über dem Widerspruch bekräftigt. Mit einer Explikation der Antinomie von Autonomie und Heteronomie, so scheint es, wäre die Routine des Unterrichts so stark gefährdet gewesen, dass selbst Sm1 sich der „Übereinkunft“ unterwirft und das Schweigen vielleicht selbst für die beste Lösung hält. Nur unter dieser Bedingung kann zum Unterricht zurückgekehrt werden („Dann können wir ja weitermachen“). Augenscheinlich verfügt der Unterricht über keine Routinen, die auf jene strukturelle Infantilisierung, wie sie aus der Eröffnungssequenz der Stunde rekonstruiert werden konnte, verzichten könnte. Dann stünde die Routine des Unterrichtens einer Erziehung zur Mündigkeit struk-turlogisch entgegen. Und doch stellt sich Mündigkeit her und findet ihren Ausdruck gerade in der kritischen Distanz und reflektierten Hinnahme unter-richtlicher Routinen. Wenn sich Mündigkeit nicht allein trotz Schule, sondern auch durch Schule herstellt, dann schult der Unterricht vielleicht ganz unge-wollt die Urteilsfähigkeit der Schüler nicht dadurch, dass er sie zu solcher erzöge, sondern dadurch, dass er eben dies unterlässt.

## Literatur

- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Ein-führung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 6., überarb. Aufl., Weinheim 2010.
- Nohl, Herman: Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft (1966), zit. nach: Kluge, Norbert (Hrsg.) Das pädagogische Verhältnis, Darmstadt 1973, S. 35-45.
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main 1996.