

Koring, Bernhard

Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 771-788



Quellenangabe/ Reference:

Koring, Bernhard: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 771-788 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145356 - DOI: 10.25656/01:14535

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145356>

<https://doi.org/10.25656/01:14535>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 6 – November 1989

I. Thema: Professionalität pädagogischer Arbeit

- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität 749
- BERNHARD KORING Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie 771
- JOCHEN KADE Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung 789
- HEINZ-ELMAR TENORTH Professionstheorie für die Pädagogik? 809

II. Diskussion

- JÜRGEN AHRENS Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen 825
- HANS-PETER BLOSSFELD/
REINHARD NÜTHMANN Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß 845
- HANS-JOACHIM LAEWEN Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen 869

III. Rezensionen

- CHRISTIAN LÜDERS REINHARD BAHNMÜLLER/THOMAS RAUSCHENBACH/WOLFGANG TREDE/ULRICH BENDELE: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel 889

- CHRISTIAN LÜDERS JÜRGEN KLAPPROTT: Berufliche Erwartungen und Ansprüche an Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Berufsbild, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmarkttendenzen im Spiegel einer Befragung von Stellenanbietern 889
- CHRISTIAN LÜDERS HANS-JÜRGEN GÖPPNER: Berufskompetenz, wahrgenommene Institutionenflexibilität, Berufsrolle. Ein Forschungsbericht zu Bewährungsproblemen von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen 889
- ULRICH HERRMANN PETER DUDEK: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“ 896
- JOHANNES GRUNTZ-STOLL URSULA KÖHLER (Hrsg.): Kinderleben. Dichter erzählen von Kindern 900

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 903

Contents

I. Topic: Towards Professionalism in Education

- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Professionalization Theory and Pedagogical Theory – Professionalization of Educational Tasks and Pedagogical Professionalism 749
- BERNHARD KÖRING On the Professionalization of Teaching – An Empirical-hermeneutic Case Study 771
- JOCHEN KADE Universalization and Individualization of Adult Education – Changes within an Educational Field in the Context of Social Modernization 789
- HEINZ-ELMAR TENORTH A Theory of Professionalization for Pedagogics? 809

II. Discussion

- JÜRGEN AHRENS Deontological vs. Teleological Ethics – Some Remarks on the Impact of Ethics on Educational Practice 825
- HANS-PETER BLOSSFELD/
REINHARD NUTHMANN Structural Changes of Adolescence between 1925 and 1984 in the Perspective of Succeeding Cohorts 845
- HANS-JOACHIM LAEWEN The Discussion on Day Care for Infants and Toddlers 869

III. Book Reviews 889

IV. Documentation

New Books 903

Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit

Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie

Zusammenfassung

Ein Fall pädagogischen Handelns und Verstehens wird dokumentiert und mit einem sequenzanalytischen Interpretationsverfahren untersucht. Am Material wird ein Widerspruch zwischen manifestem Bedeutungsgehalt und tatsächlicher Interaktionsbedeutung im pädagogischen Handeln festgestellt. Es wird die Hypothese vertreten, daß ein systematisches Professionalisierungsdefizit vorliegt und daher moralische, persönliche Sonderleistungen zur Kompensation des Defizits vom Akteur erbracht werden müssen. Die deutende Komponente pädagogischen Handelns wird im interpretierten Fall als nachrangig behandelt. Vor diesem Hintergrund wird die Frage der Professionalisierung pädagogischen Handelns materialbezogen diskutiert.

1. Professionalisierungsdefizit der Pädagogik?

Der Soziologe ULRICH OEVERMANN hat die Pädagogik mit der Behauptung konfrontiert, daß sie in Theorie und Praxis von einem Professionalisierungsdefizit gekennzeichnet sei. Das Defizit bestehe letztlich „in der systematischen Vermeidung der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis einerseits und der Achtung der Autonomie und Einzigartigkeit des einzelnen Kindes andererseits“ (OEVERMANN 1983, S. 152f.). OEVERMANN'S Behauptung läßt sich nicht ohne weiteres abtun, denn sie trifft gegenwärtig auf ein Unbehagen an pädagogischen Professionen und Erziehungswissenschaft.

Das gilt auch für den Lehrberuf: Die Professionalisierung des Lehrerhandelns wird weiterhin als unabgeschlossenes Programm gesehen. Entsprechende Diskussionen um die Professionalisierungsfrage werden seit etwa 20 Jahren geführt. „Professionalisierung ist als Leitkonzept seit Ende der 60er Jahre in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit (...) anzutreffen“ (DRERUP 1987, S. 178). Von Beginn an waren diese Bestrebungen an Wissenschaft gebunden: „Gekoppelt ist dieses Konzept der Professionalisierung (...) in der Regel mit dem Konzept der Verwissenschaftlichung, wobei beide Konzepte gelegentlich nahezu synonym verwendet werden“ (ebd., S. 179).

Der Versuch einer Verwissenschaftlichung der Lehrtätigkeit kann dabei als primäre Professionalisierungsstrategie identifiziert werden. Neuere Arbeiten zeigen aber, daß dieser Versuch gescheitert ist. „Wissenschaftlich gesichertes Wissen, das zur Gestaltung der Lehrerausbildung zu verwenden wäre, hat sich (...) nicht im erforderlichen Maße entwickeln lassen. Eine ‚Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung‘ in dem Sinne, daß eine bewährte Theorie (...) die wissenschaftlichen Grundlagen für eine Planung, Gestaltung und Evalua-

tion von Lehrerausbildungsvarianten liefern könnte, ist daher nicht möglich“ (ebd., S. 170). Hinsichtlich des Konzepts der Verwissenschaftlichung gehen NEUMANN/OELKERS (1984, S. 229) sogar so weit, daß sie von „Wirkungsmythen“ sprechen. Auch sozialwissenschaftliche und sozialphilosophische Diskussionen zur Wissensanwendung und zur Technologieproblematik haben sich letztlich als nicht tragfähig erwiesen. Versuche einer Professionalisierung durch Technologisierung des Lehrerhandelns (vgl. ALISCH/RÖSSNER 1978; 1980) sieht DRERUP (1987, S. 198 ff.) als prinzipiell gescheitert an. Als Grundproblem läßt sich aufzeigen, daß es a) in Anwendungsversuchen der amerikanischen Professionssoziologie (vgl. REINHARDT 1972), b) in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Lehrerhandeln (vgl. DÖRING 1980) und c) bei der pädagogischen Anwendung kognitivistischer Konzepte nicht gelungen ist, die Möglichkeit einer nicht-technologischen Wissensanwendung überhaupt angemessen zu denken.

Man kann daher OEVERMANNs provokative Behauptung nicht unmittelbar entkräften. Ein Professionalisierungskonzept jenseits von Verwissenschaftlichung und/oder Technologie ist weder im professionstheoretischen und -politischen noch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt worden. Es gelang nicht, professionelles pädagogisches Handeln als eigenen Typus der praktischen, problembezogenen Anwendung komplexen Wissens theoretisch zufriedenstellend zu bestimmen – gleichberechtigt neben technologisch oder organisatorisch strukturiertem Handeln. Für professionelles Handeln im OEVERMANNschen Verständnis ist eine Gleichzeitigkeit von diffus-partikularen und universalistisch-objektiven Problem- und Handlungselementen kennzeichnend. Der Bezug auf die partikuläre Besonderheit des Falles und auf abstraktes Wissen und entsprechende Normen muß zugleich aufrecht erhalten werden. Aus der Sicht technologischer Wissensanwendung erscheint jedoch der diffus-partikuläre Anteil als unbestimmbare und unplanbare Komponente – gleichsam als Störgröße. Demgegenüber wäre die hypothetische Figur einer spannungsvollen problembezogenen Vermittlung universalistischer und partikularistischer Momente zu prüfen.

Das pädagogische Deuten und Handeln ist offensichtlich in direkter Weise mit universalistischen und partikularen Komponenten konfrontiert (z. B. abstraktem Wissen und individueller Aneignung oder institutionellem Setting und sozialer Dynamik). Von daher könnte das Ausbalancieren unterschiedlicher Komponenten als wesentliche Forderung an professionelle pädagogische Tätigkeit formuliert werden. Nun lassen sich aber Ergebnisse von COMBE (1983) so interpretieren, daß eine Vereinseitigung jeweils einer Komponente die Regel ist. „Viele Lehrer schwanken zwischen einer traditionellen Autoritätsrolle und antiautoritären, solidarischen Einstellungen zu ihren Schülern“ (ebd., S. 9). COMBE findet auf „der einen Seite ein heftiges Verlangen nach Ordnung und Verordnungen, auf der anderen Seite die Hoffnung auf mehr Sanftheit und Freundlichkeit, einen leidenschaftlichen, fast anarchischen Widerwillen gegen alle institutionalisierten Erziehungs- und Zwangsmaßnahmen, (...) gegen die Brutalisierung des Umgangs zwischen den Generationen in der Schule“ (ebd., S. 16f.). Die Vereinseitigung von unumgänglichen Komponenten der Lehrtätigkeit wird daran unmittelbar deutlich:

Die Neigung zum universalistischen „Ordnungspol“ führt ebenso zu Problemen wie die Neigung zum partikularistischen Pol mitmenschlicher Freundlichkeit. Nicht selten geraten beide Haltungen in einer Person in Widerspruch.

Diese Befunde könnten tatsächlich auf ein Professionalisierungsdefizit hinweisen, wie es von OEVERMANN behauptet wurde: Pädagogen schwanken möglicherweise zwischen universalistischen Orientierungen einerseits und partikularistischen Orientierungen andererseits. Sie vereinseitigen entweder die diffuse oder die spezifische Komponente pädagogischen Handelns. Dies begründet die Notwendigkeit einer professionstheoretischen Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Vermittlung diffuser und spezifischer Anteile müßte als eine grundlegende Voraussetzung für professionalisiertes pädagogisches Handeln zu Geltung gebracht werden.

Bleibt zu fragen, wie es möglich ist, diese hypothetischen Überlegungen zu prüfen. In dieser Arbeit wird der folgende Weg beschritten: Ein „Fall“ pädagogischen Handelns und Deutens wird ausführlich untersucht. Dies geschieht mit einem sequenzanalytischen Interpretationsverfahren (vgl. OEVERMANN u. a. 1976; 1979; zur Anwendung in der Erziehungswissenschaft: KRIEG 1982; KORING 1989). Vor dem Hintergrund dieser Fallanalyse werden die oben angesprochenen Fragen materialbezogen diskutiert.

2. Bemerkung zur Methode

Grundprinzip ist die sequentielle Analyse. Das heißt, das Material wird in der Reihenfolge interpretiert, in der es tatsächlich erzeugt wurde. Mit dieser strikten Sequenzanalyse wird der reale Prozeß rekonstruiert, in welchem die Akteure jeweils Zug um Zug mögliche Handlungs- und Deutungsoptionen ausschließen. „In der Interpretation einer Szene, in der zu Beginn noch mögliche Interpretationen des Falles sukzessive herausgefiltert werden, reproduziert sich die wirkliche (...) Struktur eines Falles (OEVERMANN u. a. 1979, S. 422).

Je mehr Material durch dieses sequentiell-kumulative Vorgehen Gegenstand wird, desto weniger Interpretationen sind noch konsistent möglich. So werden Hypothesen empirisch am Material verifiziert oder falsifiziert. Das Ziel dieses methodischen Vorgehens ist die Explikation generalisierbarer und fallspezifischer Strukturen im professionellen pädagogischen Handeln und Deuten.

3. Interpretationen zu Handlungen und Deutungen einer Lehrerin¹

Zunächst werden 3 1/2 Unterrichtsminuten (Transkription) aus einer Gesellschaftslehre-Stunde interpretiert. Dann werden Kommentare und Interpretationen der Lehrerin, die jene 3 1/2 Minuten Unterricht gehalten hat, vorgestellt und ausgelegt. So ist das konkrete, situative Deuten und Handeln und das reflexive Verhalten der Lehrerin für die Interpretation zugänglich.

3.1. Unterrichtstranskript und -interpretation

1 L: normalerweise erwartet ihr . daß der Lehrer euch sagt . hier . was ihr nun tun sollt damit . gell'

Erste Feststellungen und Vermutungen: Die Lehrerin thematisiert Normalitätserwartungen von Schülern hinsichtlich einer sozialen Rolle: der Lehrerrolle. Wenn dies mit dem Wort „normalerweise“ eingeleitet wird, dann deutet das darauf hin, daß in kontrastiver Absicht Normalität angesprochen wird. Die Lehrerin stellt entweder eine Abweichung fest oder kündigt eine solche an. Diese Normalität muß weiter expliziert werden, was auch tatsächlich passiert (Lehrer sagen, was Schüler tun sollen). Die Äußerung impliziert, daß Autorität und Definitionsmacht auf seiten des Sprechers liegen. Das zeigt sich in der sicheren, distanzlosen und „unhöflichen“ Art der Formulierung. Derart weitgehende Äußerungen über innere Zustände anderer Personen werden – wenn überhaupt – konjunktivisch formuliert. Komplementär dazu sind Autonomieprobleme der Schüler zu vermuten: Ihnen werden (aus Ls Sicht vielleicht sogar unangemessene) Normalitätserwartungen an Lehrer unterstellt. Von diesen Erwartungen und der damit verbundenen Rollenerwartung von Schülern an Lehrer will sich die Lehrerin durch die Thematisierung einer Normalität (wahrscheinlich kritisch) distanzieren. Die Normalität anzusprechen, ohne daß von ihr abgewichen würde, oder man eine Änderung wünschte, ist nicht sinnvoll.

Eine Pädagogin deutet also unterstellte Normalitätserwartungen von Schülern, die sich – erwartend – normalerweise auf Lehrer beziehen. Hier zeigt sich sogleich schon ein Paradox, das in der pädagogischen Arbeit nicht selten ist: Die Lehrer selbst sind es, die (direktive) Normalitätserwartungen von Schülern durch ihr Verhalten hervorgebracht haben: Lehrer sagen den Schülern, was sie mit bestimmten Unterrichtsgegenständen anfangen sollen. Implizit wird in 1L durch die Lehrerin (in vermutlich innovativer Absicht) Kritik an der eigenen Profession geübt. Sie distanziert sich von einer professionellen Praxis, die derartige Schülererwartungen hervorbringt. Zugleich werden aber auch implizit die Schüler kritisiert. Man kann davon ausgehen, daß die Lehrerin deren Erwartungen anspricht, weil sie damit unzufrieden ist.

Die vorliegende Äußerung hat in folgendem Sinne einen unabgeschlossenen Charakter: Wenn normalerweise die Schüler erwarten, daß der Lehrer ihnen sagt, was sie tun sollen, dann muß im Anschluß etwas dazu Kontrastierendes kommen. Daher zeigt dieser Sprechakt an (oder führt weiter), daß etwas geschehen soll, das den üblichen Schülererwartungen widerspricht. Ein alternatives Lehrerhandeln wird angekündigt, bei dem der Lehrer nicht einfach sagt, was die Schüler tun sollen. Zumindest wäre von der Lehrerin nach diesem Sprechakt zu erwarten, daß sie die Kontrastvorstellung zu direktivem Lehrerverhalten (nondirektives Verhalten) praktiziert. Offener Unterricht, Schülerorientierung und ähnliche Formen pädagogischer Innovation stehen damit im thematischen Horizont der Äußerung. Es ist also anzunehmen, daß die

Lehrerin ein innovatives Unterrichtskonzept realisieren will, das sich von der Normalität unterscheidet.

Um dies akzentuieren zu können, wird die „schlechte Normalität“ in kontrastiver Absicht eingeführt. Insofern dabei über Kommunikationsstrukturen kommuniziert wird, handelt es sich um einen metakommunikativen Sprechakt. Derartige Sprechakte kommen üblicherweise dann vor, wenn das Problemlösungspotential inhaltlicher Diskurse nicht ausreicht, um eine Problemsituation zu bereinigen. Erst dann werden kommunikative Strukturen selbst thematisiert, um vielleicht dort das Problem lokalisieren zu können. Wenn das zutrifft, kann man davon ausgehen, daß in der Unterrichtsstunde vorher bereits erhebliche Probleme vorgelegen haben, die einen solchen Sprechakt erforderlich machten.

Schließlich ist 1 L auch noch von einer ambivalenten Beziehungsdefinition geprägt: Die Lehrerin versetzt sich zwar empathisch in die Schüler (sie kennt deren Erwartungen); aber sie konterkariert dieses empathische Moment dadurch, daß die Schülererwartungen als wesentlicher Bestandteil der (kritikwürdigen) Unterrichtsnormalität akzentuiert werden. Dies wird durch die Zustimmung erheischende Floskel am Ende („gell“) gesteigert. Die Schüler sollen der Kritik (an ihnen selbst) zustimmen und dies zu ihrer Handlungsgrundlage machen. Als Hypothese formuliert: Das objektive Motiv der Lehrerin liegt darin, sich davon zu distanzieren, selbst die Ursache des Unterrichtsproblems zu sein, also einen Arbeitsauftrag mangelhaft vorgebracht zu haben. Pointiert: Es könnte sich um eine projektive Form der Problembearbeitung handeln (Externalisierung als Abwehrstrategie). Demnach stünden nicht professionstypische Motive (Bildung; Sachkompetenz; Erziehung; soziales Lernen etc.) im Mittelpunkt, sondern persönliche Motive: vielleicht gekränktes Selbstwertgefühl aufgrund eines schlecht formulierten Arbeitsauftrags.

2 Sm: das erwarten wir

Die Schüler hatten mehrere Möglichkeiten, auf 1 L zu reagieren: a) Sie konnten dem Druck der Bitte um Zustimmung nachgeben und tatsächlich explizit zustimmen oder schweigend zustimmen. Das könnte blamabel sein, weil damit die eigene Unfähigkeit zu selbständigem Handeln bestätigt würde. b) Sie hätten auf klaren Oppositionskurs gehen können: „So ist es ja nun auch nicht, daß wir uns alles vorschreiben lassen wollen!“ Damit könnte das Innovationskonzept der Lehrerin vielleicht ungerechterweise zerstört werden, weil sie noch keine Chance hatte, es auszuprobieren. Beide Reaktionsmöglichkeiten bringen also die Schüler in erhebliche Ambivalenzkonflikte. Für solche Konflikte gibt es eine Reaktionsweise: die der Ironie. Es könnte sich bei 2 Sm um eine ironische Äußerung gegenüber einer ranghöheren Person handeln, bei der man Kritik nicht offen und verbindlich formulieren kann.

Wenn das zutrifft, ergibt sich eine merkwürdige Struktur: Das, was die Lehrerin als Antwort erhält, ist eine explizite Zustimmung der Schüler zu der (von L für kritikwürdig erachteten) unterrichtlichen Normalität. Ein Schüler sagt, daß er tatsächlich erwartet, daß der Lehrer (die Lehrerin) sagen möge,

was zu tun sei. Was bedeutet das? Die Innovationsintention der Lehrerin wird in der gleichen widersprüchlichen Form unterlaufen und ad absurdum geführt, die sich bereits in 1 L abzeichnete: Es liegt ein Widerspruch zwischen manifestem Bedeutungsgehalt (Zustimmung zu 1 L) und tatsächlicher Interaktionsbedeutung (Beibehaltung der Passivität der Schüler und Erwartung direktiven Lehrerverhaltens) vor. Die Intention der Lehrerin wird damit in ihr Gegenteil verkehrt, ohne daß die Schüler dafür von der Pädagogin kritisiert werden könnten: sie haben ja zugestimmt! Damit reproduziert sich eine Struktur aus 1 L, wo den Schülern auch keine (problemlose) Möglichkeit der Kritik offengehalten war. Man darf also auch vermuten: Schüler sind in der Lage, die strukturell widersprüchliche Form einer unkritizierbaren Kritik (1 L) strukturell zu reproduzieren und gegen die Lehrerin zu wenden.

3 L: aha . so seid ihrs gewohnt [4 Sek.] <währenddessen: Gemurmel; Mädchen lacht> jetzt hier der Auftrag an euch . mal selbst zu überlegen . wie kann ich das anhand dieses .. Comic .. hier herausbekommen'. Heike

<Heike und Joachim melden sich während 3 L.>

Die Kommentierung von 2 Sm durch ein „aha“ ist zunächst verblüffend, weil sie eine konventionelle Erwartung registriert. Mit „aha“ reagiert man aber normalerweise auf erstaunliche, unerwartete Erlebnisse. Die Lehrerin hat – auch wenn es sich um etwas Erwartetes handelte – tatsächlich eine verblüffende Diskontinuität in 2 Sm erfahren: Trotz ihrer machtvollen Position hat sie ihre Definitionen von Normalität und Kritik sowie ihre Lokalisierung des Problems nicht durchsetzen können. Zudem wird ihr das Scheitern ihrer Durchsetzungs- und Definitionsstrategie in einer unkritizierbaren Weise mitgeteilt.

Dem „aha“ folgt eine Pause und der erneute Versuch einer Normalisierung der Situation: Die Schüler seien es eben so gewohnt. Die Lehrerin kann zwar ihr Erstaunen nicht unterdrücken, versucht aber dann sofort, die doppelbödige Schülerantwort als einfache Zustimmung zu deuten. Wie die lange 4-Sekunden-Pause zeigt, hilft ihr das aber zunächst nicht weiter. Die Klasse wird unruhig. Es wird gelacht; offenbar ist die Lage für die Schüler nicht sonderlich ernst. Vielleicht sind die Schüler gewohnt und solche Ereignisse gehören gleichsam zur Tagesordnung.

Dann kommt die Lehrerin von der Ankündigung einer pädagogischen Innovation (nondirektives Lehrerverhalten) zur dezidierten Formulierung eines Auftrags: „jetzt hier der Auftrag an euch . mal selbst zu überlegen . wie kann ich das anhand dieses .. Comic .. hier herausbekommen“. „Jetzt“ und „hier“ wird die Aufmerksamkeit der Schüler zentriert. Ein Auftrag wird explizit als Auftrag qualifiziert. Eine mögliche Erklärung besteht darin, daß eine hierarchische Struktur (und damit die professionelle Distanz) prekär geworden ist. Als Reaktion erfolgt eine explizite Akzentuierung der Statusdifferenzen in der Hoffnung, daß sich wieder die unterrichtliche Normalität herstellen möge. Dies ist eine klare Hervorhebung des direktiven Charakters der Äußerung. Damit liegt ein Widerspruch zu 1 L vor. Der Auftrag besteht allerdings darin, daß die Schüler sich selbst überlegen sollen, wie sie etwas (aus vorliegenden Arbeitsmaterialien) herausbekommen können.

4 Sw: <Heike> erst mal die Frage stellen . ähm . wer da reich ist .. zum Beispiel . äh . das Mädchen . ja . kommt ja aus Deutschland und ihr Onkel ist ja dann sicherlich auch Deutscher . ja . wer da reich . ob da unten jetzt . ähm . vom anderen Land welche sind die da was zu sagen haben . oder ob das die die Einwohner dort sind [4 Sek.] <währenddessen: Gemurmel>

Heike bezieht sich auf eine Bildergeschichte. Dabei handelt es sich um Arbeitsmaterial zum Thema Unterentwicklung in der Dritten Welt am Beispiel Brasilien. Die Schüler hatten zwei Möglichkeiten zu reagieren: a) zu sagen, wie, auf welche Art und Weise, mit welcher Methode sie Informationen gewinnen; b) sie konnten das „Wie“ konkret praktizieren, also demonstrieren, durch welche Fragen, Aufgliederungen etc. bestimmte Informationen gewonnen werden können. Heike hat sich für den zweiten Weg entschieden. Das ist rekonstruierbar: Im Gesellschaftslehre-Unterricht besteht die Funktion der Bildergeschichte in der Vermittlung inhaltlicher Informationen, die mit inhaltsbezogenen Vorgehensweisen und Fragen erschlossen werden. Im Deutschunterricht hingegen könnten auch Rezeptionsverhalten oder formaler Aufbau problematisiert werden. Heike schlägt vor zu fragen, wer in Brasilien reich ist und wer dort das Sagen hat: die reichen Einwanderer oder die Einheimischen. Derart methodisierte Zugriffe machen Themen zu „Stoff“, lösen den Gegenstand aus der Alltäglichkeit des Rezipierens von Information heraus und konstituieren so die Außeralltäglichkeit des Pädagogischen. Das beherrscht Heike.

5 L: [das wär ne Möglichkeit]'

Die Lehrerin deutet Heikes Beitrag als eine, aber nicht die (von ihr gewünschte) Möglichkeit. Zudem geht die Intonation von 5 L kontinuierlich nach oben, so, als ob eine Frage formuliert würde. Die doppelte Botschaft besteht in dem manifesten Sinn des Satzes (eine Möglichkeit ist gefunden) und der Intonation einer Aussage als Frage. Es wird gleichsam in Frage(form) gestellt, ob eine Möglichkeit gefunden wurde. Zudem liegt noch eine Konjunktivformulierung vor („wär“). All dies deutet auf erhebliche Vorbehalte der Lehrerin gegen Heikes Vorgehen hin. Das wissen auch die Schüler, die nun anderes bieten sollen. Heikes ‚Fehler‘ muß auf der Folie einer von den Schülern zu findenden didaktischen Rationalität erkannt und korrigiert werden.

6 Sm: <Joachim> warum also diese . äh . diese Schicht so besteht ..

7 L: mhm'

8 Sm: <Joachim> und zwar . äh . warum also praktisch nur diese total Reichen und warum nur also ne ganze Menge dieser . äh . na sagen wir mal . hm . <lacht> [wie soll ich jetzt sagen]'

9 L: Ärmsten der Armen

10 Sm: Ärmsten der Armen . ja ganz genau . und wieso also nichts von den Leuten die da das große Geld haben . also nichts getan wird .. warum daß die Leute also etwas mehr .. Geld . bekommen um die Verbesserung der

- 11 L: ja. und meinst du das kriegen wir in einer Stunde
raus Joachim'
- 12 Sm: <Joachim> [nein. natürlich nicht], .. war ja nur ne Frage'

Joachim modifiziert die Fragestellung und fragt nach dem „Warum?“. Er bietet damit eine weitergehende inhaltliche Frage an. Zudem spricht der Schüler einen soziologischen Fachbegriff („Schicht“) an. Mit einer Pause bewegt Joachim die Lehrerin dazu, seinen Beitrag zu deuten – die Intonation und das anschließende Weiterreden des Schülers zeigen, daß eine positive Kommentierung vorliegt. Joachim fragt nach dem Grund, weshalb es nur total Reiche und eine Menge – hier stockt er erstaunlicherweise, weil er einfach „Arme“ hätte sagen können. Der Grund: Ihm ist der einschlägige Begriff „Ärmsten der Armen“ nicht eingefallen, womit ihm die Lehrerin aushilft. Damit wird der Lehrerin von Joachim ein Interesse an der Exponierung von Fachterminologie unterstellt. Das ist dem Schüler so wichtig, daß ihm der Begriff „Arme“ entweder nicht ins Gedächtnis kam oder er ihn aus taktischen Gründen gemieden hat. Mit Joachims Lob: „ja, ganz genau“ wird die pädagogische Rollenverteilung für Sekunden umgekehrt – normalerweise lobt der Lehrer. Vielleicht handelt es sich um eine ironische Inszenierung, wie sie schon bei 2 Sm deutlich wurde. Im Horizont dieser Ironie würde dann auch auftauchen, daß die Schüler an der Lehrerin ein oberflächliches Interesse an Fachbegriffen kritisieren, das größer ist als das Interesse an der Sache.

Mitten in der Rede wird Joachim von der Lehrerin unterbrochen (11 L). Dies ist auch im pädagogischen Zusammenhang unhöflich. Ihr „ja“ ist als „ja, aber“ gemeint. Die Lehrerin ist ungeduldig und mit Joachims Vorschlag unzufrieden. Mit der Frage, ob Joachim meine, daß man das in einer Stunde herausbekommen könne, wird ihm unterstellt, er hätte doch wissen können, daß die Stunde für eine solche Frage nicht ausreicht. Die Lehrerin betreibt damit eine Externalisierung des Problems. Zudem wird der Schüler projektiv mit pädagogisch-didaktischer Kompetenz versehen und zugleich kritisiert, daß er sie falsch genutzt habe. Das Verfolgen klarer didaktischer Intentionen ist aber normalerweise die professionelle Aufgabe des Pädagogen. Joachim demontiert dann sofort seinen eigenen Beitrag und gibt der Lehrerin in einer Weise recht, als ob dies völlig selbstverständlich sei. Der übertrieben devote Charakter der Äußerung ist so deutlich, daß erneut der Verdacht auf Ironie vorliegt. Diese Ironie ist wiederum unangreifbar, weil sie auf einer manifesten Zustimmung basiert (vgl. 2 Sm).

- 13 L: also jetzt mal der direkte Ansatz . wie ihr .. herangeht . um Informationen aus dem Heftchen herauszubekommen .. ich will euch mal en bißchen helfen . ja' .. es handelt von zwei Schichten . habt ihr festgestellt . von welcher nochmal' . von dem ..
- 14 Sw: <Gabi; leise> Slums
- 15 L: von den Slums' . den Favellas' . und'
- 16 Sw: <Gabi> <leise> von den Reichen
- 17 Sm: <leise> von der high society
- 18 L: Gabi . sagts doch laut'
- 19 Sw: <Gabi> von den Reichen

20 Sm: von den Reichen hä hä <mit tiefer gepreßter Stimme gesprochen> <mehrere lachen>

Was die Schüler bisher vorbrachten, war nicht der „direkte Ansatz“. Die Lehrerin unterbreitet nun ein Hilfsangebot – für ein Problem, dessen Ursache vermutlich ihre unklaren didaktisch-methodischen Intentionen sind. Im Hilfsangebot reproduziert sich die Externalisierungsfigur. Ihre Problemstellung, an der sie unverändert festhält, ist offenbar auf eine besondere Art schwierig. Für ihr Hilfsangebot läßt die Pädagogin quasi in Lückentextform die sozialen Schichten in Brasilien repetieren. Diese inhaltliche Ausrichtung war aber gerade gescheitert. Zudem stellt die Lehrerin die Frage grammatikalisch so, daß eine korrekte Antwort der Schüler nicht möglich ist (auf „von dem?“ kann man nicht mit der Benennung der Schichten antworten). Gabi ist daher unsicher und antwortet leise, was ihr eine Rüge für ein Problem einträgt, das die Lehrerin verursacht hat.

Das führt in 20 Sm zu einem ersten deutlichen Störverhalten eines Schülers, der Gabi nachäfft und die anderen zum Lachen bringt. Das Höhnische dieser Äußerung gilt vermutlich nicht Gabi, sondern der Lehrerin. Die Wurzeln dieses beginnenden Disziplinproblems sind evident und die Schüler sind nicht die Ursache. Auch die Wiederholungsaufgabe kann von den Schülern nicht mit didaktischem Sinn gefüllt werden.

21 L: von den Reichen ... gell . so ... gut ... und .. wodurch erfahrt ihr etwas . sowohl über Slums . als auch über .. das reiche Brasilien' ... wodurch' .. <währenddessen: Gemurmel>

Die Lehrerin faßt das allen Bekannte nochmals zusammen und akzentuiert die Frage „Wodurch erfahrt ihr etwas?“. Vielleicht zielt sie damit auf den Akt der Rezeption selbst. Mögliche Antwort: Man erfährt es, indem man die Bilder-geschichte liest. Dies wäre aber so trivial, daß es für die Schüler nicht in Frage kommt. Zum einen hat sich die Klasse schon zu Beginn der Stunde mit dem Heft befaßt und es gelesen; zum anderen hätte man pädagogisch gesehen eine solche medien- oder rezeptionsanalytische Fragestellung eher im Deutschunterricht vermutet. Die Frage kann sich eigentlich nur auf spezifische Strukturen des Mediums beziehen. Das zeigen auch die Suchbewegungen der Klasse:

22 Sw: durch dieses Mädchen da . durch diese .. Marion

23 Sm: Marion

24 L: durch Marion . ja . aber wenn ihr euch das anschaut . wenn ihr jetzt sagen müßt . [wodurch erfahrt ich das], ... <Gemurmel> konkret' <L geht leicht in die Hocke>

25 Sm: <Joachim> durch die Handlung ...

<7 Sek. Gelächter und Gemurmel; L lacht mit>

Die Schüler nennen Hauptperson und Handlung als Strukturen der Vermittlung. Dies ist jedoch offensichtlich auch nicht das Gemeinte. Die Lehrerin rekurriert nun auf den konkreten Akt der Anschauung und formuliert in beschwörender Weise die Frage wodurch man das erfahre. Die Verzweiflung macht sich als Pause, Gelächter, Gemurmel Luft. Der Plan der Lehrerin, an dem sie gegen die Erfahrung der letzten Minuten und gegen jede didaktische

Rationalität festhält, gewinnt etwas Gespenstisches, er ist endgültig zum Selbstzweck geworden.

26 L: ihr seid es nicht gewohnt . mal selbst . . herauszubekommen . . wie geh ich also ... da . ran .. hm' [8 Sek.] <Währenddessen: Gemurmel>

In Anbetracht der vielfältigen Varianten, die die Schüler als Herangehensweisen angeboten haben, muß diese Äußerung fast als Hohn erscheinen – wenn man nicht wüßte, daß es die Lehrerin mit großer Wahrscheinlichkeit ernst meint, weil sie in quasi technischer Planerfüllungsmanier alle Schüleräußerungen nur noch aus der Perspektive ihres eigenen Planes deuten kann.

27 Sm: <leise ins Tischmikrofon geflüstert> warum Gegenfrage nebenbei

Diese Nachricht an die Interpreten gibt zu bedenken, worin die wahren Gründe liegen – das tut man nur, wenn man recht sicher ist, sie zu kennen und man selbst nicht der Grund ist.

28 L: überlegts euch nochmal . hm' [4 Sek.]

<Währenddessen: Getuschel; Lachen; L geht zur Tafel und beginnt mit einer Tafelanschrift>

29 Sm: ja ja, [3 Sek.]

30 Sm: <Joachim fragt während L schreibt> äh . das konkreter . war das eben auf die Handlung bezogen oder auf den Aufbau des Heftes,

31 L: das Letztere

32 Sm: auf den [Aufbau des Heftes]' ... <10 Sek. Gemurmel>

33 L: Hm' [6 Sek.] na' [8 Sek.] aus was besteht denn en Comic' aus' <während der Pausen Gemurmel>

<bisherige Tafelanschrift von L: „Warum ist Brasilien ein Entwicklungsland?“ Darunter: „Was erfahren wir über das reiche Brasilien durch a)“>

34 S: <mehrere S> Bildern <Lachen>

35 L: und' ..

36 S: <mehrere S> Sprechblasen <Lachen>

<Bei den Worten „Bildern“ und „Sprechblasen“ geht L leicht in die Hocke und hat die Arme in Richtung der Klasse vorgestreckt. Sie steht vor der Tafel zur Klasse gewandt.>

37 L: aha' . also a ... na Ricki'

38 Sm: <Ricki> <spricht auffällig gedehnt> Bildern <kurzes lautes Gelächter>

39 L: oder Thomas . komm'

40 Sm: <Thomas> <spricht ernst und genau> Bildern

41 Sw: klasse Thomas'

42 Sm: hä hä hä ..

43 L: b'

44 Sm: <Thomas und andere S> Sprechblasen

45 Sm: Sprechinformationen .. <auffällig gedehnt und akzentuiert> <lautes Gelächter und Getuschel>

46 Sw: <leise> das is so hochgebildet . paßt ja sowieso nicht zu dir

47 L: Blasen hätt ich geschrieben .. ne . da ham wir Sprechblasen

Joachim gelingt es, schrittweise die Lehrerin bis 33 L zu führen, wo sie dann

ihre Frage in der Einfachheit und Trivialität formuliert, die ihrem Inhalt entspricht. Die Tafelanschrift hat das ihrige zu einer Antwort getan. Die Überforderung der Schüler kam paradoxerweise durch eine Unterforderung zustande. Trotz erwiesener Trivialität von Frage und Antwort exekutiert die Lehrerin bis zum Ende des Ausschnitts noch die Logik pädagogischer Leistungszurechnung, was bei diesem Trivialitätsgrad für Ricki und Thomas nur beleidigend sein kann. Rickis auffällige Sprechweise zeigt dies. Die Bemerkung „Sprechinformationen“ kritisiert ironisch das Bedürfnis der Lehrerin nach Fachterminologie: im Zweifelsfall wird sie erfunden.

3.2. Kommentare der Lehrerin zu einer Videoaufzeichnung der 3 1/2 Minuten Unterricht und Interpretation der Kommentare

Die Lehrerin stoppt bereits bei 1 L. Dazu muß vermerkt werden, daß bei der Vorführung irrtümlich einige Sekunden vor der definierten O-Stelle begonnen wurde. Das Band setzte ein bei:

- L: nein . in Brasilien selbst . die Sozialstruktur
Sm: <Ricki> [ach so]’ . ähm . das sind sehr extreme also sehr reiche und sehr arme
L: aha’, so ... und wie wollt ihr nun her äh . an das Problem herangehen . um das herauszubekommen . hm’ [8 Sekunden]
<Dann folgt 1 L aus der Basissequenz.>
1 L: normalerweise erwartet ihr . daß der Lehrer euch sagt . hier . was ihr nun tun sollt damit . gell’

Dazu die Lehrerin:

- 39 L: ähm ... die Frage, . die ich da formuliert hab . die is eigentlich blödsinnig . ich mein . ich hätt das anders . also konkreter formulieren sollen . das hab ich mittlerweile auch rausbekommen . daß man so mehr die Sprache der Schüler sprechen muß oder . daß man wenn sehr konkrete Aufträge ... oder Anweisungen ... geben muß .. auch bei neunten . zehnten Klassen

Die Frage in L: „wie wollt ihr nun an das Problem herangehen, um das herauszubekommen“ bezeichnet die Lehrerin als „blödsinnig“. Sie übt Selbstkritik und konstatiert die Unangemessenheit ihrer Frage. Der Typus der Frage wiederholt sich dann noch mehrfach in der Basissequenz (vgl. 13 L, 21 L und 24 L). Prinzipiell läßt sich die Selbstkritik der Lehrerin auch auf diese Fragen ausdehnen. Das zentrale Problem ist nun, weshalb Kritik geübt wird und welche Vorstellungen von Korrektur und Verbesserung des Handelns herangezogen werden. Hier nennt die Lehrerin als Hauptpunkt daß sie hätte „konkreter“ formulieren müssen. Nun hatte die extensive Interpretation der Problematik ergeben, daß die Abstraktheit der Frage und die triviale Konkretheit der gewünschten Antwort (Bilder und Sprechblasen) für die Schüler eine Über- und Unterforderung zugleich war. Zudem konfligierten die

methodische und die inhaltliche Ausrichtung. Der Schüler kreisten um das Inhaltliche, die Lehrerin zielte auf den rezeptionsmethodischen Aspekt.

Hält man sich dies vor Augen, so kann die Lösung des Problems nicht in einer konkreteren Auftragsformulierung bestehen, weil damit der (erwünschte) Selbsttätigkeitsbereich der Schüler stark begrenzt werden würde. Weiterhin ist aus der Basissequenz bekannt, daß hier eine Konkretisierung der Fragestellung vorkommt: 33 L lautet: „Aus was besteht denn ein Comic? Aus?“. Diese triviale Konkretheit der Fragestellung kann nicht die gewünschte bessere Möglichkeit sein. Ihre Intention (Schüler erarbeiten den rezeptionsmethodischen Zugang) hätte, wenn überhaupt, als erkennbares Problem für die Schüler akzentuiert werden müssen. Dazu hätte allerdings die Fixierung auf Bilder und Sprechblasen aufgegeben werden müssen, die durch Unterrichtsvorbereitung und die dort geplante Tafelanschrift präformiert war.

Auch die Fortschritte in ihrer professionellen Erfahrung, die die Lehrerin anspricht, bleiben merkwürdig konturlos: „Sprache der Schüler sprechen“, „sehr konkrete Aufträge ... oder Anweisungen ... geben“. Was ist die „Sprache der Schüler“? Wie müssen „sehr konkrete Aufträge“ strukturell aussehen, um Selbsttätigkeit der Schüler fördern zu können. Begriffe stehen zwar zur Verfügung; sie leiten aber keine inhaltliche Problembearbeitung an. Offenbar bietet die pädagogische Semantik, über die die Lehrerin verfügt, keinen Zugriff für eine professionelle Problemanalyse.

Zu 1 L findet sich noch eine weitere Deutung der Lehrerin:

319 L: <Auslassung> im Grunde ist das . wenn ich das als ehm ...
Unterrichts ... wie sagt man . Unterrichtsform oder so betrachte is es
ja ne Provokation . ja' ich sag das ohne was . ohne Erklärung ne'

Was zuvor als Einstieg und Hinweis interpretiert wurde, erscheint in dieser Deutung als „Provokation“. Über den Sinn dieser Provokation wird im Interview nichts weiter ausgeführt. Möglicherweise sollten Aktivitäten der Schüler hervorgerufen werden. Zur tatsächlich hervorgerufenen Aktivität (2 Sm: „Das erwarten wir“) äußert sich die Lehrerin nicht.

Weiterhin fällt an der Aussage eine semantische Anstrengung um Tiefgründigkeit („im Grunde“) und um wissenschaftliche Fachterminologie („Unterrichtsform“) auf. In der Äußerung wird die erziehungswissenschaftliche Fachterminologie implizit wie eine fremde Sprache behandelt, in der man sich nicht auskennt; die Formulierung „wie sagt man“ macht dies deutlich. Daraus ergeben sich Schlußfolgerungen für das Verhältnis der Lehrerin zur Bezugswissenschaft ihrer Profession (Erziehungswissenschaft): einerseits Fremdheit, andererseits aber ein Bemühen, als kompetent zu erscheinen. Es liegt also eine Ambivalenz vor: Fachterminologie und wissenschaftliches Wissen werden im Horizont gehalten, jedoch wird die Erkenntnisfunktion dieses Wissens für die Entschlüsselung praktischer Problemstrukturen nicht genutzt. Das Ergebnis bleibt dann merkwürdig referenzlos, was sich an der Formulierung „oder so“ ablesen läßt.

Den nächsten Stopp setzt die Lehrerin bei 9 L, wo sie Joachim mit dem Begriff „Ärmsten der Armen“ aushilft.

47 L: <Auslassung> denen was in Mund legen . is ja eigentlich Quatsch . heut würd ich sagen . oder daß en anderer eben ... da hilft . ne' <Auslassung> Das is eigentlich nicht meine Aufgabe . sondern da hätte genausogut en Mitschüler hätte ihm helfen können [12 Sekunden]

Hier übt die Lehrerin wiederum Selbstkritik. Joachim war bei seiner Rede der einschlägige Begriff für „Arme“ entfallen. Der Umstand, daß er nicht einfach „Arme“ sagte, war bei der extensiven Interpretation als mögliche latente Anspielung auf das Schlagwortbedürfnis der Lehrerin gedeutet worden. Für diese Lesart fanden sich mehrere Bestätigungen. Von daher ist verständlich, daß die Lehrerin sich direkt einschaltete, zumal der Begriff „Ärmsten der Armen“ in der Stunde noch nicht gefallen war. Die Lehrerin kritisiert nun ihre Aktivität und schlägt als bessere Möglichkeit vor, daß ein anderer Schüler den Begriff hätte nennen können. Sie bezeichnet ihr Verhalten als „Quatsch“ und als „nicht ihre Aufgabe“.

Nun ist aber gerade in dieser heiklen Unterrichtsphase, in der die Schüler nicht verstehen, daß die Lehrerin auf Methodisches und nicht auf Inhaltliches hinauswill, verständlich, daß sie nach Heikes und Joachims primär inhaltlichen Beiträgen, die Regie in der Hand behalten will. Eine „Hilfe“ für Joachim durch einen anderen Schüler hätte möglicherweise zu weiteren Komplikationen geführt. Unter diesen Umständen ist die Selbstkritik der Lehrerin erstaunlich. Sie zeigt, daß sie die latente interaktionelle Dramatik der Situation weder in der Stunde noch im Interview erkannt hat. Wäre das der Fall, so hätte ihre Selbstkritik in eine andere Richtung laufen müssen.

Die nächste Unterbrechung erfolgt bei 37 L, also nach der schwierigen Phase, in der die Schüler nicht auf „Bilder“ und „Sprechblasen“ gekommen sind und die Lehrerin zu immer direkteren Fragen genötigt war. Sie wird von den Forschern auf ihre emotionalen Empfindungen in dieser konkreten Problemsituation angesprochen, in der sie auch einige ironische Attacks der Schüler durchzustehen hatte.

70 L: <Auslassung> das Empfinden ist genau das . was man im Grunde nicht sollte . oder was ich nicht sollte in dem Moment . das ich denen . . daß ich auf was ganz bestimmtes rauswill . ja' . wenn ich merke . die Schüler kommen da nicht drauf . ja . dann . äh . sollt ich auch da nicht dran festhalten unbedingt

Die Lehrerin interpretiert die Frage nach ihrem Empfinden anscheinend nicht als Frage nach ihrem emotionalen Zustand und sagt daher auch nichts dazu, ob sie beispielsweise aggressiv oder gekränkt war durch die Schüler. Stattdessen qualifiziert sie ein kognitives Urteil (man/sie sollte etwas nicht tun) als Inhalt der Empfindung. Ihre Empfindung ist demnach selbstkritischer Natur. Die Selbstkritik besteht darin, daß sie dann, wenn sie spürt, daß die Schüler auf eine bestimmte Antwort nicht kommen, nicht unbedingt an der Frage festhalten

sollte. Das deutet zunächst auf ein Interesse an situativer, fallbezogener Selbstkorrektur hin.

Die Selbstkritik wird aber in zwei Punkten relativiert: a) durch das „nicht ... unbedingt“, was bedeutet, daß Insistieren prinzipiell schon wichtig ist, manchmal aber darauf verzichtet werden sollte; b) am Beginn der Äußerung definiert die Lehrerin den Geltungsbereich ihrer Empfindung um: „das Empfinden ist genau das . was man im Grunde nicht sollte . oder was ich nicht sollte in dem Moment“. Die Geltung für die gesamte Profession („man“) wird zurückgenommen und auf die Person der Lehrerin beschränkt. Damit wird der generelle Charakter der Kritik aufgehoben und implizit bezweifelt, daß die bessere Verhaltensmaxime (nicht unbedingt Insistieren) generalisierbar ist.

Die Motivation für b) könnte zudem darin liegen, daß die Lehrerin die Verantwortung für ihr Handeln ungeteilt übernehmen möchte. Dabei würde es sich um einen besonderen moralischen Akt handeln, der ihre Verantwortung als Person (und nicht als Mitglied der Kategorie „Lehrer“) unterstreicht. Dies ist aber von der Sache her nicht notwendig, weil man sich als Lehrer auf Lehrprobleme ohne weiteres so beziehen kann, daß man sie als sozialen Handlungstypus begreift. Die Lehrerin insistiert aber auf persönlicher Zurechnung. Damit kommt (in Negativform) die Hypothese in den Blick, daß Pädagogen aufgrund ihres Professionalisierungsdefizits moralische, persönliche Sonderleistungen zur Kompensation des Defizits erbringen müssen. Wenn man nun die bisherigen Ergebnisse hinzuzieht, so könnte es sich bei der Akzentuierung personaler Verantwortung um das Komplement der Problemexternalisierung handeln. Als Interpretationsmuster kann man hierzu die „overprotectiv mother“ heranziehen, bei der das Komplement übertriebener Zuwendung in latenten Aggressionen besteht. Auf das ironische Verhalten der Schüler angesprochen meint die Lehrerin:

72 L: mhm . [na und]' ich mein . war ja auch total .. also wenn das jetzt so dazwischen rauskam war ja auch dann berechtigt <Auslassung> wenn die Schüler dann sowas empfinden . na ja [lacht] ich mein . das brauch einem doch nicht zu stören . ne'

Am Anfang von 72 L hebt die Lehrerin wieder zu einer Selbstkritik an („war ja auch total .“ man könnte in ihrem Duktus „blöd“ hinzufügen). Sie unterbricht aber und bezieht sich auf die Ironie, die „so dazwischen“ herausgekommen sei. Mit „dazwischen“ sind die „Zeilen“ des offiziellen „Unterrichtstextes“ gemeint, in denen Ironie keinen Ort hat. Das referenzlose „so“ ist eine semantische Leerstelle für den objektiven Kern des Problems: den Modus der Ironie und die Art und Weise dies einzubringen. Offenbar kann die Lehrerin diese interaktive Dimension nicht präzise wahrnehmen.

Im weiteren Verlauf qualifiziert die Lehrerin die Schülerironie als „berechtigt“. Sie fährt fort: „wenn die Schüler dann sowas empfinden . na ja <lacht> ich mein . das brauch einem doch nicht zu stören . ne““. Interaktiv bedeutet Ironie, daß Kritik und Widerstand nicht offen gezeigt werden können. Daher weichen die Betroffenen auf diese Ebene der Doppeldeutigkeit aus, um sich nicht der Gefahr von Gegenangriffen auszusetzen. Dieses komplexe Interaktionspro-

blem, das besonders im Umgang mit pubertierenden Schülern nicht selten entsteht, qualifiziert die Lehrerin als „Empfindung“ der Schüler, „die einem nicht stören müsse“.

Die Lehrerin fährt zum gleichen Thema fort:

74 L: <Auslassung> das is ja eigentlich ne ganz logische Sache . ich mein . wenn mich jemand was Dummes fragt . und ich stelle das dann fest . dann hab ich ja wohl auch das Recht . meine Bemerkung dazu zu geben . ne' <lacht> ja . ich sag das auch den Schülern gegenüber ne' . . da muß ich mir das auch gefallen lassen . das ist ja nicht so . daß die mich deswegen nicht mehr für voll nehmen. <Auslassung>

Von der Tendenz her wird die vorherige Äußerung fortgeführt. Das Argument basiert auf der Vorstellung der Gegenseitigkeit. Die Lehrerin reagiere auf dumme Fragen auch ironisch und nehme sich das Recht, eine entsprechende Bemerkung zu machen – auch den Schülern gegenüber. Daraus leitet sie für die Schüler das Recht ab, ihr gegenüber ebenfalls ironisch zu reagieren. Sie müsse sich dies „gefallen lassen“ – offenbar auch, wenn es unangenehm ist.

Die Lehrerin argumentiert hier auf der Grundlage allgemeiner Regeln des Zusammenlebens, die auch die Möglichkeit von Ironie auf der Basis von Gegenseitigkeit einschließen. Daraus wird deutlich, daß der pädagogisch-didaktische Kontext und dessen besondere interaktive Struktur ausgeblendet werden. Zudem verschleiert das Gegenseitigkeitsargument, daß die Ironie des Lehrers aufgrund seiner Machtposition eine andere Funktion hat als die Ironie der Schüler. Die Ironie des Lehrers kann leicht strafend und diskriminierend wirken. Daher kann dieses Problem vom professionellen Pädagogen nicht angemessen begriffen werden, wenn es unter der Prämisse der Gegenseitigkeit behandelt wird. Die Ironie von gleichgestellten Subjekten im Alltag unterscheidet sich erheblich von der Ironie im pädagogischen Kontext. Die latente Egalisierungstendenz im Argument der Lehrerin deutet auf ein nicht professionalisiertes Verhältnis zu den Schülern hin.

Am Schluß der Äußerung registriert die Lehrerin, daß für die Adressaten der Ironie immer Reputationsprobleme gegeben sind. Damit kann sie aber, sicher aufgrund ihrer Machtposition, umgehen: „da muß ich mir das auch gefallen lassen . das ist ja nicht so . daß die mich deswegen nicht mehr für voll nehmen“. Damit soll signalisiert werden, daß ihre Akzeptanz bei den Schülern trotz deren Ironie gesichert sei. Dies kann sie freilich nicht wissen, sondern nur vermuten. Sie gibt aber zugleich, auch durch die Intonation, zu verstehen, daß ihre Reputation bei den Schülern für sie ein bedenkenswertes Problem ist.

4. Fazit der Interpretation und Perspektiven pädagogischen Handelns

Die deutende Komponente pädagogischen Handelns, die den systematischen Anschluß an vorhandene Kompetenzen und Wissensbestände der Schüler sichern soll und auf den Vermittlungsprozeß selbst zentriert ist, wird von der Lehrerin als nachrangiges Ziel behandelt. Demnach wird nicht nur die

interaktive Dimension der pädagogischen Situation unzureichend wahrgenommen (vgl. Ironie), sondern auch die professionstypische Aufgabe zugunsten eines Wissensvermittlungsprogramms vernachlässigt. Die Lehrerin verfügt hinsichtlich der Interaktion, der Wahrnehmung und Behandlung der Schüler und der situativen Strukturen über keine spezifisch pädagogischen Deutungsschemata. Versuche einer professionellen Selbstdefinition bleiben leer und unbestimmt. Selbstkritische Äußerungen sind zwar festzustellen; sie blenden jedoch die zentralen Interaktionsprobleme aus. All dies ist der Lehrerin selbstverständlich nicht als Person anzulasten; vielmehr deuten die Ergebnisse auf Strukturen in Ausbildung und Ausübung der pädagogischen Profession hin, die nicht zufällig solche Probleme gerade bei sehr engagierten Lehrern provozieren.

Die vorgestellte Fallstudie zeigt an einem sehr kleinen Ausschnitt, daß die Professionalisierung pädagogischen Handelns und Deutens vor allem auf der interaktiven und reflexiven Ebene problematisch ist. Die Anlehnung an technologische Planerfüllung ist ebenso vom Scheitern bedroht, wie die Realisierung einer innovativen, schülerbezogenen Pädagogik, die allein auf der Kraft der eigenen Person und des guten Willens basiert.

Mit solchen Krisendiagnosen sind die pädagogischen Fragestellungen jedoch noch nicht zureichend diskutiert. Die Feststellung eines Mangels an Professionalität erlaubt kontrastiv einen Ausblick auf bessere Möglichkeiten: Ins Zentrum pädagogischer Professionalität hätten der Vermittlungsprozeß selbst und seine Folgeprobleme zu treten – nicht anderswo erzeugtes Wissen oder anderswo generierte Normen, wie dies bisher üblich war und wie es die kritische Interpretation gezeigt hat.

Was aber bedeutet die geforderte Zentrierung der Profession auf den Vermittlungsaspekt? „Nur“ eine neue Didaktik? Es erfordert m.E. ein Ernstnehmen der Selbsttätigkeit der Schüler, was mehr ist, als die Suche nach einem didaktischen „Aufhänger“ und auch mehr als eine „Lebensweltorientierung“. Es geht um eine Konzentration auf die mäeutische Komponente der Lehrtätigkeit. Mäeutik bezeichnet dabei die hermeneutischen und pragmatischen Aktivitäten des Pädagogen; Gegenstand dieser Aktivitäten sind nicht der „Stoff“ oder Normen, sondern der soziale und verbale Sinn, den die Lernenden dauernd – ob sie wollen oder nicht – bei der Bearbeitung eines Themas produzieren. Dieser Sinn wäre vom Pädagogen wahrzunehmen und hinsichtlich seiner situativen, kognitiven, und transsituativ-zukünftigen Dimensionen auszulegen. Wesentlich dabei ist, daß dem Lehrer nicht das Deutungsmonopol zukommt, sondern daß er die Lernenden dazu animieren kann, sich mit eigenen Gedanken, Worten und Problemen ihres Aneignungsprozesses zu befassen. Jede kulturelle Objektivation, die es anzueignen gilt, erzeugt nämlich bei jedem Lernenden unterschiedliche Gedanken und Erlebnisse. Lernsituationen sind als ein Forum zur professionell angeleiteten Bearbeitung solcher Gedanken und Erlebnisse zu begreifen.

Die vorgetragenen Überlegungen zur hermeneutischen Kompetenz des Pädagogen erweitern das herkömmliche Verständnis von Mäeutik, das traditionell die interaktive Hervorbringung eines impliziten Wissens beim Lernenden

meinte, eines Wissens, das nach Inhalt und Struktur dem Lehrenden bereits bekannt war. Mein erweitertes Verständnis von Mäeutik basiert auf der Selbsttätigkeit der Lernenden – aber nicht in einem normativen Sinne, als ob Selbsttätigkeit zu fordern oder zu verhindern wäre. Selbsttätigkeit entsteht immer, wenn sich Lernende zu einer Situation und einem Thema verhalten. Sie produzieren im Aneignungsprozeß individuelle Lesarten von Situationen und Themen. Diese Lesarten zur Darstellung zu bringen und damit situativ zu arbeiten ist m. E. Ziel einer professionellen pädagogischen Mäeutik. Dies zu erkennen, zu arrangieren und die Lernenden in Kontakt mit Objektivationen ihrer selbst zu bringen, hätte der wesentliche Gegenstand der hermeneutischen und pragmatischen Fähigkeiten des Lehrenden zu sein.

Das Austarieren von universalistischen und partikularistischen Komponenten ist in diesem Zusammenhang in folgendem Sinne zu verstehen: Der Pädagoge darf sich weder ausschließlich auf den sozialen und thematischen Sinn (Lesarten) einlassen, den die Lernenden produzieren, noch darf er davon abstrahieren, weil er sonst den Anschluß an die subjektive Entstehung von neuem Wissen und Können bei den Lernenden verliert und nur noch aus (s)einer Plan-Perspektive deuten und handeln kann. Im Ausweichen vor dieser Balance-Problematik liegt das zentrale Professionalisierungsproblem der Pädagogik. Die Strukturierung der Auseinandersetzung der Schüler mit dem Sinn, den sie selbst konstituiert haben, ist die Gelenkstelle für die Entstehung von neuen Kompetenzen im Bildungsprozeß. Hier zeichnet sich für die Erziehungswissenschaft die Möglichkeit einer Verbindung von Bildungstheorie und pädagogischem Handeln ab.

Anmerkung

1 Die Transkriptionen wurden nach folgenden Regeln erstellt:

..:	kurzes Absetzen
...:	Pause mind. 1 Sek.
...:	Pause mind. 2 Sek.
[3 Sek.]:	Pause [Angabe der Länge]
<i>nein:</i>	auffällige Betonung
’/[]’:	Heben der Stimme: zum Ende eines Wortes/einer Äußerung
,/[],:	Senken der Stimme: zum Ende eines Wortes/einer Äußerung
<lacht>	non-verbale Äußerungen/Geräusche u. a. in der Umgebung/Beobachterkommentare

Partiturschreibweise zeigt im Transkript gleichzeitiges Sprechen oder ungewöhnlich ‚flüssige‘ Übergänge an:

A: also das war	
B: hm	nächste Äußerung schließt sich unmittelbar an
A: also das war	
B: hm	gleichzeitige Äußerungen

Ziffern in Interview- und Unterrichtstranskriptionen kennzeichnen die Position der Äußerungen. „L“ steht für Lehrerin, „F“ für die Interviewer, Sm für Schüler, Sw für Schülerin.

Literatur

- ALISCH, L.M./RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München 1978.
- ALISCH, L.M./RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München 1980.
- COMBE, A.: Alles Schöne kommt danach. Reinbek 1983.
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten: Theorie – Praxis – Forschung. Weinheim/Basel 1980.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987.
- KORING, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989.
- KRIEG, B.: „Eingehüllte Rationalität“ und pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. Karlsruhe 1982.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 229–252.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./GRIPP, H./KONAU, E./KRAMBECK, J./SCHRÖDER-CAESER, E./SCHÜTZE, Y.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, K. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation Interaktion Identität. Frankfurt/Main 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–433.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/Main 1983, S. 113–155.
- REINHARDT, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt/Main 1972.

*Abstract**On the Professionalization of Teaching – An Empirical-hermeneutic Case Study*

A specific case of pedagogical acting and understanding is being documented and analyzed by applying a sequence-analytical interpretative method. The material reveals a contradiction between the manifest semantic content and the actual interactive significance in the process of pedagogical action. The author proposes the hypothesis that we have to deal with a systematic professionalization deficit and that special moral and personal efforts of the agent are therefore necessary to compensate this deficit. In the case analyzed here, the interpretative component of pedagogical action is treated as secondary. Based on the material presented, the author discusses the question of the professionalization of pedagogical work.

Anschrift des Autors:

Priv. Doz. Dr. Bernhard Koring, Schäferstraße Nr. 7, 2000 Hamburg 36, Tel. 040/457456.