

Wolf, Eike

Entfremdung unter Tränen. Eine Replik auf Karin Bräus Interpretation der Situation "weinende*r Schüler*in"

Datum & Diskurs 1 (2019), 12 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wolf, Eike: Entfremdung unter Tränen. Eine Replik auf Karin Bräus Interpretation der Situation "weinende*r Schüler*in" - In: Datum & Diskurs 1 (2019), 12 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271962
- DOI: 10.25656/01:27196

<https://doi.org/10.25656/01:27196>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**datum
& diskurs**

<https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/index>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Entfremdung unter Tränen

Eine Replik auf Karin Bräus Interpretation der Situation „weinende*r Schüler*in“

Eike Wolf

1. Hinführung

Die folgenden Ausführungen stellen eine Replik auf die von Karin Bräu (2019) in *datum & diskurs #1* vorgelegte Interpretation des titelgebenden Datums dar. Selbiges ist eine Form eines studentischen Praktikumsberichts; Bräu ordnet die darin angestellten Beschreibungen in einem naturalistischen Sinne als Produkt eines ethnographischen Vorgehens gemäß der „Bedingung der teilnehmenden Beobachtung und der schriftlichen Protokollierung des beobachteten Geschehens“ (ebd., S. 1) ein. Extensiv widmet sie sich einer in dem studentischen Bericht geschilderten Situation, die das Weinen einer Schülerin anlässlich eines Mathematiktests wiedergibt. Diese Szene nimmt sie zum Anlass, zwei weitere Protokolle zu Rate zu ziehen, die ähnlich gelagerte Praktiken oder Situationen dokumentieren, um so den Konnex von schüler*innenseitigem Weinen und universalistischem Leistungsprinzip nachzuzeichnen. Dies erscheint mir als bemerkenswerte Deutung, der ich mich im Folgenden widmen möchte, wenngleich die vorliegende Replik nicht antithetisch argumentiert. Vielmehr werden die zugrundeliegenden Ausführungen Bräus punktuell kritisiert sowie zugespitzt und als Anlass für weitergehende Abstrahierungen genutzt. Daher soll im Folgenden zunächst die Argumentation von Bräus Deutung referiert werden um diese im Anschluss gewissermaßen „weiterzutreiben“.

2. Bezugspunkte

Karin Bräu (2019, S. 4ff.) widmet sich – ebenso wie die anderen Autor*innen in *datum & diskurs #1* – einer studentischen Seminararbeit, die eine Art von Schulpraktikumsbericht darstellt. Besonderes Augenmerk legt sie auf eine beobachtete und im Bericht verschriftete Szene, in der die studentische Praktikantin die Durchführung eines unangekündigten Mathematiktests in einer dritten Klasse schildert. Der Test stellt, über den reinen Prüfungscharakter hinaus, ferner einen Bestandteil eines Leistungsvergleichs der Jahrgangskohorte der von der Studierenden besuchten Schule dar. Die im vorliegenden Datum berichteten Ankündigungen der Lehrerin dieses Tests deutet Bräu als Verharmlosung einer Prüfungssituation gegenüber den Schüler*innen, die beschriebenen Reaktionen der Schüler*innen als angemessene Reaktion auf die überraschende Leistungsüberprüfung (ebd., S. 4ff.). Darauf folgt im Datum die Beschreibung einer Szene, die für Bräu gewissermaßen den „Stein des Anstoßes“ ihrer anschließenden Ausführungen darstellen soll; sie lautet wie folgt (B. 2005, S. 1):

In dem Moment hören wir ein leises Wimmern. E. sitzt – zusammengesunken – vor ihrem Test und weint. Frau H. fragt sie: „E., was ist denn?“ E. versucht zu sprechen, doch die Worte entweichen ihr nur stotternd. Dann beginnt sie laut zu schluchzen. Die übrigen Kinder sind still und betrachten E. betroffen. Frau H. bittet sie, zu ihr nach vorne zu kommen. „Was ist los?“ E. kann sich nicht beruhigen. Frau H. nimmt sie in den Arm und spricht leise: „Ist es wegen der Zeit?“ „Ja“, erwidert E., „ich werde nicht fertig und...“. Sie beginnt erneut zu weinen.

Bräus Deutung dieser Beschreibung läuft zusammengefasst – und damit zugegebenermaßen aber auch notwendigerweise verkürzt – auf zwei Punkte hin: Sie sieht hierin erstens eine Reaktion der Schülerin E., die hinter die von Bräu wie erwähnt als verharmlosend und beschwichtigend gedeuteten Lehrerinnenankündigungen zu blicken vermag. Zweitens zeuge das Weinen davon, dass E. weiß bzw. durchschaut, dass sie sich in einer folgenreichen Prüfungssituation unter Zeitdruck befindet, die als schulische Repräsentanz des meritokratischen Leistungsprinzips die gesellschaftliche Distribution und Allokation von Ressourcen und Status institutionalisiert. Gewissermaßen gestaltet sich die Interpretation hier selbstevident, da Bräu von E. auf das Kollektiv der Schüler*innen verweist; denn diese „wissen, dass von ihnen verlangt wird, alle Aufgaben in begrenzter Zeit richtig zu rechnen. Und wenn dies nicht gelingt, dann drohen Konsequenzen, die die Kinder erschrocken machen oder sie zum Weinen bringen“, wenngleich sie zu bedenken gibt, dass „das Weinen von E. eine außergewöhnlich heftige Reaktion in der Klasse zu sein“ (Bräu 2019, S. 6) scheint. Im Fortgang der Argumentation werden nun noch die Reaktion der Lehrerin als Trösterin der weinenden E. sowie zwei weitere Protokolle von im Unterricht weinenden Schüler*innen thematisiert. Bräu (ebd., S. 12f.) bringt die Quintessenz dieser Betrachtungen wie folgt auf den Punkt:

*In dem interpretierten Ausschnitt aus dem Gesamtprotokoll sowie in den zwei ergänzend eingefügten Protokollen geht es um Leistungsdruck von Grundschüler*innen im Zusammenhang mit Tests oder Klassenarbeiten. [...] Deutlich wird zunächst, dass die Orientierung an Leistung und der Wille der Kinder, gute Leistungsbewertungen zu bekommen, sowie Ängste, dies nicht zu erreichen, bereits in der Grundschule oder zu Beginn der Sekundarstufe hoch sind – in einer Lebensphase also, die noch weit von Schulabschlüssen und beruflichen Verteilungskämpfen entfernt ist.*

In diesem Zusammenhang problematisiert sie schließlich die lehrer*innenseitige Verschleierung und Verharmlosung des Umstands der Leistungsüberprüfung, die vice versa auf Lehrer*innen sich beziehende kompetitive Wirkung von Leistungsvergleichsfeststellungen sowie das handlungspraktische Dilemma für Lehrer*innen, die institutionelle Kälte des Leistungsethos gegenüber Eltern zu kommunizieren.

Der von Karin Bräu hier vorgelegten Deutung ist auf allgemeiner Ebene m. E. kaum zu widersprechen. Sie skizziert anhand des vorliegenden Protokolls plausibel die Wirkmächtigkeit dessen, was Adorno (1977, S. 668) als schulisch institutionalisierte Entfremdung und sozialisatorischen Gegensatz zur Behütetheit des familialen Felds umschreibt:

Das Kind wird, oft übrigens bereits im Kindergarten, aus der primary community, aus unmittelbaren, hegenden, warmen Verhältnissen herausgerissen und erfährt an der Schule jäh,

schockhaft zum ersten Mal Entfremdung; die Schule ist für die Entwicklung des Einzelmenschen fast der Prototyp gesellschaftlicher Entfremdung überhaupt.

Ferner findet sich in der Beschreibung des konkreten Lehrerinnenhandelns ebenso prägnant das wieder, was Wernet (2005, S. 129) für Lehrer*innenhandeln allgemein als eigentümliches Phänomen beschreibt, nämlich pädagogische Entgrenzungsbewegungen: „Charakteristisch und aufschlussreich erscheint der Sachverhalt, dass die Entgrenzungsbewegungen zwei konträre Richtungen nehmen. Überbietung und Unterbietung gehen Hand in Hand. Die Verschärfung des Leistungsanspruchs geht einher mit dessen Dementierung“. So weit, so typisch, könnte man sagen: Wir sehen die paradoxe Formen annehmende, lehrer*innenseitige Verleugnung des in den Beruf eingeschriebenen, gesellschaftlich delegierten Auftrags, Entfremdungsagent zu sein. Und wir sehen das aus den entsprechenden Praktiken resultierende Leid der so adressierten Sub-, bzw. begrifflich konsequent eigentlich ja eher: Objekte. Denn gewissermaßen ist das meritokratische Prinzip ja strukturell erst die Legitimation der Institutionalisierung des schulischen Leistungsuniversalismus und so wesentlicher Charakterzug des Schulischen per se (vgl. Parsons 1968).

3. Einwürfe & Erweiterungen

Für Bräu ist das Weinen der konkreten Schülerin E. nun wie erwähnt „eine außergewöhnlich heftige Reaktion“ (Bräu 2019, S. 6) auf den situativ herrschenden Leistungsdruck. Das mag als Motiv zutreffen oder auch nicht. Interessant ist an dieser Deutung m.E., dass sie den Zusammenhang von den Lehrer*innenhandeln zugrundeliegenden meritokratischen Prinzipien von Selektion und daraus resultierenden leidvollen Konsequenzen als quasi-naturalistische Kausalität fokussiert. Die hier vorgeschlagene Erweiterung eröffnet zweierlei Perspektiven: Die Thematisierung von 1. dem Weinen als ein von *besonderem* Leid zeugenden schüler*innenseitigen Aneignungsmodus des schulischen Entfremdungsgeschehens und 2. den lehrer*innenseitigen Handlungsoptionen hierauf bzw. der Frage danach, in welchen Kategorien von Angemessenheit diese zu besehen sind.

3.1

Beginnen wir mit dem erstgenannten Komplex: Schülerseitiges Weinen scheint m. E. ein besonders extremer Ausdruck der Abweichung von rollenförmigen Handlungserwartungen darzustellen. Folgt man Wernet (vgl. 2003, 2005, 2018), stellt die schüler*innenseitige Entgrenzung den sozialisatorischen, für das pädagogische Handeln geradezu zu antizipierenden Normalfall dar. Entgrenzungen in pädagogischen Interaktionen im Kontext von Schule resultieren für ihn aus der dort institutionalisierten „asymmetrischen Kommunikationssituation, wobei die Statusdifferenz nicht auf der Hierarchie gesellschaftlicher Positionen im System sozialer Ungleichheit beruht, sondern auf einer *sozialisatorischen* Hierarchie“ (Wernet 2018, S. 242, Hervorh. E. W.); schülerseitige Entgrenzungen deutet er als „Miniaturen adoleszenter Rebellion“ (ebd.). Man könnte die Abweichung von Rollenerwartungen so gewissermaßen ex negativo als einen informellen Bestandteil des „Schülerjobs“ (Breiden-

stein 2007) skizzieren bzw. vice versa als das strukturelle Bezugsproblem deuten, das Formulierungen eines „hidden curriculum“ (vgl. z. B. Dreeben 1967, Jackson 1968) genuin zugrunde lag.

Für eine interaktionstheoretisch informierte Sicht auf Unterricht heißt das dann aber auch: Wenn es zutrifft, dass Entgrenzungsphänomene bei Schüler*innen erwartbar sind, so bilden sie auch einen Bestandteil des institutionalisierten Handlungsrepertoires der Akteure. In welcher genau Form auch immer ein entgrenzendes oder ‚deviantes‘ Verhalten von Schüler*innen dann konkret vorliegen mag, lässt sich mit Wernets Verweis auf die jugendliche Rebellion und mit Durkheims (1984 [1895]) Ausführungen zur Regelhaftigkeit des Sozialen sagen, dass diese schüler*innenseitige Devianz nicht einfach als disruptiver, störender Angriff auf Rollenkonformitätserwartungen angesehen werden kann. Vielmehr sind es die gelegentlichen Abweichungen von der Regel, die die Notwendigkeit einer Explikation derselben evozieren, wodurch die Regeln in situ eine Reaktualisierung erfahren (vgl. hierzu auch Erikson 1962, Cahill 1990). Diesen Umstand haben interaktionstheoretisch vor allem Goffman und Cahill betont und darauf hingewiesen, dass Abweichungen (in gewissem Maß) der Stabilität sozialer Ordnung eher zuträglich sind als andersherum. Gerade weil Regel- bzw. Angemessenheitserwartungsverletzungen den übrigen Teilnehmern einer sozialen Praxis die Möglichkeit geben, durch die Betonung der Regeln sich des Handlungsrahmens abermals zu vergewissern, stellen sie soziale Kohäsion und moralische Integration der übrigen Teilnehmer sicher (vgl. Cahill 1987, S. 320f.).

In dieser Perspektive erscheint das Weinen im Unterricht zwar als besagte „besonders heftige Reaktion“ im Sinne Bräus, jedoch eben auch als Extrempol auf der „Entgrenzungsskala“ im Sinne Wernets. So gesehen könnte man im Unterricht weinende Schüler*innen durchaus als polares, logisches Komplement zur Herrschaft des Lehrenden über den Klassenraum und somit kausale Entsprechung der sozialisatorisch begründeten strukturellen Heteronomie deuten, die Unterricht als sozialem Interaktionssetting eingeschrieben ist. Ungefähr in diese Richtung geht auch Bräus Interpretation des zur Rede stehenden Falls, in dem nun noch der Kontext des Mathematiktests hinzukommt, den sie als maßgeblich für die schülerinnenseitige Entgrenzung ausmacht und daraus ableitet,

dass die Kinder wissen, dass die Testsituation und wie sie dabei abschneiden Konsequenzen für sie hat. Sie haben sich nicht von den beschwichtigenden Sätzen der Lehrerin blenden lassen. Selbst zu Beginn des dritten Schuljahrs scheint ihnen diese auferlegte Handlung, einen Test unter Zeitdruck zu schreiben, bereits zur schulischen Normalität geworden zu sein. Sie wissen, dass von ihnen verlangt wird, alle Aufgaben in begrenzter Zeit richtig zu rechnen. Und wenn dies nicht gelingt, dann drohen Konsequenzen, die die Kinder erschrocken machen oder sie zum Weinen bringen.

(ebd., S. 6)

Und doch scheint mir in genau dieser Verkettung von Entfremdung, Entgrenzung und Leid eine eigentümliche Schiefelage der Ableitung vorzuherrschen, deren Ursache ich in der Normalisierung des Weinens als Reaktion ausmache: Das Weinen ist kein „Spiel“, wie es die freche Bemerkung oder der juvenile Übermut geschuldete Ausbruch ist; es ist bitterer Ernst, weil sich in ihm ein individueller

Kontrollverlust ausdrückt.

Weinen stellt bezüglich des Devianzkonstrukts „Entgrenzung“ selbst einen Grenzfall dar, es ist selbst Ausdruck einer entgrenzenden Anomalie, und zwar aufgrund der *Intensität* der affektiven Regung. Während im Kontext schulischen Unterrichts aufgrund der hierin eingeschriebenen Heteronomie *jedwede* Verletzung von Rollenverhaltenserwartungen unter Sanktionsandrohung gestellt werden kann – und zwar unabhängig davon, ob sie als positiv oder negativ interpretiert wird – ist das Weinen insofern besonders, als es Betroffenheit evoziert. Besonders einleuchtend erscheint mir diese Deutung, wenn man sie unabhängig von Unterricht denkt: Weinen in der Öffentlichkeit ist für alle Anwesenden im Rahmen „sozialer Situationen“ oder von „Ansammlungen“ im Sinne Goffmans (2009) ein handfestes Problem: Wie umgehen mit der/dem durch Weinen die rituelle Ordnung Verletzenden? Für andere Brechungen der rituellen Ordnung gibt es hier einen ganzen Katalog von „Ausgleichshandlungen“ (vgl. Goffman 1971, S. 24ff.), für das Weinen eines Akteurs aber gibt es für die Umstehenden keine ausgleichende Reaktion außer eine empathische bzw. schützende Orientierung. Wie auch immer man darauf reagieren mag, dass jemand weint (s. Abschnitt 3.2): Sanktionsandrohung scheint keine Option zu sein, weil sie den so reagierenden als geradezu kaltherzig und grausam erscheinen lassen würde. Weil Weinen disziplinär oder aber: rollenförmig nicht bearbeitbar ist, kommt die Sanktionierung oder deren Androhung einer schonungslosen Härte gleich, die ihrerseits wiederum selbst eine Entgrenzung darstellen würde. Eine Ordnungsstörung durch affektiven Kontrollverlust – wie beim Weinen eben durch individuelles Leid hervorgerufen – genießt gewissermaßen eine eigene Dignität und entsprechenden Schutzstatus. Dieser Umstand ist auch der Kulturindustrie bekannt; sie hat daraus einen Film-Gag gemacht: „Chantal, heul leise!“ (Becker, Schömann & Dagtekin 2013).

Wenn diese Beschreibung zutrifft, ist das Weinen der Schülerin E. also nicht nur die „außergewöhnlich heftige Reaktion“, sondern ein Kontrollverlust der kontextuell auf partikular-besondere Problemlagen verweist. Obwohl Bräus Einschätzung, dass das universalistische Leistungsprinzip „selbst zu Beginn des dritten Schuljahres“ bereits *kollektive* Normalität darstellt, m.E. zutrifft, muss das Weinen angesichts der Einforderung dieser Leistung doch vielmehr als *individueller* Grenzfall betrachtet werden. Das In-Tränen-Ausbrechen ob der Befürchtung, den universalistischen Anforderungen nicht gerecht werden zu können, stellt sich dann als partikulares, eigensinniges Syndrom dar. M.a.W.: Wenn (fast) alle *nicht* weinen, stellt sich die Frage, ob das Weinen des/der Einzelnen oder vice versa das Nicht-Weinen der Masse den erklärungsbedürftigen Sonderfall darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser Frage erscheint die von Bräu mit dem Leistungsprinzip verknüpfte Plausibilisierung des Weinens der Schüler*innen in ihren Fallbeispielen nicht unbedingt als Ausdruck der folgenreichen Grausamkeit der Praktiken gesellschaftlicher Entfremdung, denen diese ausgesetzt sind, sondern als Symptom der partikularen Überidentifikation mit dem zugrundeliegenden Leistungsprinzip. Ohne nun selbst kaltherzig klingen zu wollen, lässt sich zumindest sagen, dass das Weinen so doch als eine extreme Ausdrucksgestalt von Leid ob des meritokratischen Leistungsuniversalismus aufscheint. Stellt man in Rechnung, dass in dem geschilderten Fall zumindest der

Großteil der Schüler*innen ob der – von Bräu ebenfalls betonten – Normalität schulischer Leistungsüberprüfung eben *kein* augenscheinlich überbordendes Leid empfindet bzw. diese ihn eben *nicht* zu affektiven Kontrollverlusten verleitet, muss die Tatsache, *dass* dies bei einer einzelnen Schülerin der Fall ist, als Besonderheit aufgefasst werden. Davon zeugt ebenfalls, dass das Weinen in keinem der von Bräu zusätzlich geschilderten Fälle als Reaktion auf barbarische Praktiken der Lehrenden skizziert oder damit in Verbindung gebracht, sondern jeweils auf das bezogen wird, was man alltägliche schulische Prüfungspraxis nennen könnte. Das heißt nicht etwa, dass Schule nicht grausam sein kann bzw. vielleicht sogar strukturell ist oder dass der durch Weinen sich Ausdruck verschaffende Kontrollverlust einer individuellen Pathologie gleichkäme. Sehr wohl aber heißt dieser Hinweis, dass es eben ein Grenzfall der Reaktion ist, der eher auf eine überschüssige Anpassungsleistung des Individuums verweist.

3.2

Kommen wir zum zweiten o.a. Komplex, nämlich der Frage nach der Lehrer*innenreaktion und ihrer Gestalt. Karin Bräu schenkt diesem in ihren Ausführungen – wahrscheinlich aufgrund dessen, dass sie sich auf die Leistungsthematik konzentriert – nur wenig Beachtung. Mir scheint hier jedoch abermals ein Verweis auf die soziale Situation des Weinens in der Öffentlichkeit und die hierin eingeschriebenen, allgemeinen Probleme hilfreich. Das oben als „handfestes Problem“ gefasste Thema ist hierbei ja: Was macht 1. jemand, dem ein solcher affektiver Kontrollverlust in der Öffentlichkeit unterläuft, für gewöhnlich und was machen 2. die die Öffentlichkeit konstituierenden Anwesenden? Wie umgehen mit 1. dem Weinen bzw. 2. der/dem durch Weinen die rituelle Ordnung Verletzenden?

Dieses Problem lässt sich an der Fortführung des bereits angesprochenen Gedankenexperiments plausibilisieren: Was sind gedankenexperimentell als angemessen denkbare Umgangsformen für denjenigen, der öffentlich weinen muss? In Kontexten wie bspw. Universitätsseminaren, Besprechungen oder auch nur einem privaten Treffen von Freunden, ist es – unter der Prämisse, dass das Treffen explizit nicht Anlass für subjektive Entäußerungen darstellt – m.E. erwartbar, dass die Person, die die Tränen nicht mehr zurückhalten kann, den rahmenden Zusammenhang zu verlassen versucht: *Entschuldigung, ich muss mal kurz vor die Tür gehen*. Unabhängig davon, ob man dies positiv oder negativ wertet und ob man darin z.B. ein generelles gesellschaftliches Entfremdungsphänomen moderner Öffentlichkeit sieht, stellt Weinen in der Öffentlichkeit ein interaktives Problem dar, weil der o.a. Kontrollverlust eben auch ein Problem für das individuelle – abermals mit Goffman gesprochen – image bedeutet.

Interaktiv ist das Problem dadurch, dass es strukturell die Kopräsenz von Dritten, einem Publikum also voraussetzt. Wie begegnet dieses Publikum nun jemandem in angemessener Form, der in der Öffentlichkeit weint, was sind erwartbare Reaktionen von bspw. dem Sitznachbarn in der U-Bahn? Angemessen erscheint bspw. das zurückhaltende Nicht-Ansprechen des Gegenübers. Diese Anschlussoption lässt sich einerseits als Ignoranz kritisieren, andererseits ist eine solche Reaktion ja gerade auch deshalb denkbar, weil so dem Weinenden die Möglichkeit gegeben wird, sich von sich

aus wieder zu fassen. Eine andere Anschlussoption stellt die vorsichtige Nachfrage dar: *Ist alles in Ordnung?* oder *Kann ich Ihnen helfen?* Diese Optionen sind insofern interessant, als sie „imagewahrend“ sind. Vorsichtig sind die Fragen, weil natürlich nicht „alles in Ordnung“ ist und bei solch einem Affektverlust wahrscheinlich auch niemand Fremdes „helfen“ kann. Aber sie signalisieren, dass der Sprecher die Situation wahrgenommen und diese als interaktives Handlungsproblem gedeutet hat. Der Kontrollverlust des Einzelnen wird zum Gegenstand der solidarischen Bearbeitung im Sinne eines Hilfsangebots. Die skizzierten lebensweltlichen Anschlüsse sind so nicht nur grundlegend empathisch, sondern gleichzeitig auch minimal intrusiv, weil sie dem Adressaten unproblematisch Möglichkeiten der Zurückweisung eröffnen. Demgegenüber erscheint in unserem U-Bahn-Gedankenexperiment ein: *Nun, nun, was auch immer Ihr Problem ist, davon wird die Welt sicher auch nicht untergehen oder Jetzt reißen Sie sich mal zusammen, weinen können Sie, wenn Sie zuhause sind* als unangemessene, weil zynische Kontraste. Der zynische Eindruck resultiert aus dem situativ unverhältnismäßig erscheinenden Pochen auf die Aufrechterhaltung rollenförmigen Handelns. Nimmt man die beiden Punkte zusammen, bedeutet das öffentliche Weinen für den Akteur den Verlust von Selbstbeherrschung und eine tendenziell entblößende oder beschämende Selbstdarstellung. Dieses individuelle ist gleichzeitig ein kollektives Problem, da es für die Anwesenden eine Bearbeitung notwendig macht. Angemessene Formen der Bearbeitung nun operieren tendenziell im Modus persönlicher, empathischer Solidarität. Dem individuellen, affektiven Kontrollverlust ist rollenförmig nicht beizukommen, was für Lehrer*innen wiederum ein interessantes Problem darstellt.

Diese Betrachtungen betonen zweierlei: Einerseits das Totale der sozialen Situation, die Unterricht hervorruft und die Problematik des Umgangs für Schüler*innen mit der tendenziellen emotionalen Entblößung. Auch Bräu (2019, S. 7) widmet in ihrer Interpretation dem angesprochenen Umstand Aufmerksamkeit, dass das Verlassen der Szenerie eine – außerhalb des Unterrichts – als angemessen erscheinende Reaktion des Weinenden darstellt. Und auch sie merkt an, dass für den Einzelnen der Unterricht die Möglichkeit den Raum umstandslos zu verlassen, eben nicht bietet. Unterricht etabliert strukturell eine Heteronomie, die – ebenso wie es bspw. die dauerhafte Frage nach der Erlaubnis für einen Toilettenbesuch zeigt – so umfassend ist, dass die Entscheidung, den Raum zu verlassen zwar als objektiv gegebene Option im Möglichkeitsraum aufscheint, bezüglich der Konsequenzen eines solchen Handelns jedoch potenziell mit Sanktionierung rechnen muss. Der bzw. die Weinende sieht sich hierin einem Dilemma gegenüber. Schüler*innen müssen ein beachtliches Maß an Selbstbehauptung oder aber eine routinisierte Haltung zum Schüler*innen-Sein und damit sozialisatorische Reife aufweisen, um die Entscheidung, den Raum zu verlassen, ohne Rücksprache mit der Lehrperson zu treffen und so eine Abschwächung der Heteronomiebedingung ins Werk zu setzen.

3.3

Direkt damit zusammen hängt aber die Frage nach der lehrer*innenseitigen Reaktion auf und angemessenen Umgangsweisen mit weinenden Schüler*innen. Denn dieselbe Heteronomie, die Schü-

ler*innen nicht einfach den Raum verlassen lässt, stellt Lehrer*innen ja handlungslogisch vor besagtes handfestes Problem. In den von Karin Bräu dargelegten Fällen haben wir nun einen interessanten Kontrast des Umgangs der beiden Lehrer*innen mit demselben Problem vorliegen: Im diskutierten Datum bearbeitet die Lehrerin das Weinen der Drittklässlerin, indem sie diese mit tröstenden Beschwichtigungen und Umarmungen zu beruhigen versucht, wenngleich erfolglos. In dem zweiten von Bräu herangezogenen Fall wird eine Lehrerin geschildert, die das Weinen eines Erstklässlers (ebenfalls anlässlich eines Mathematiktests) zunächst scheinbar desinteressiert ignoriert und ihm anschließend anbietet, den Raum zu verlassen. Dieser nimmt das Angebot an, kehrt nach einigen Minuten beruhigt(er) zurück und absolviert den Test (vgl. ebd., S. 6f.). Bräu hält fest, dass die Lehrerin in diesem Protokoll „als diejenige [agiert], die erlauben oder verweigern kann, wer wann den Raum verlässt“ (ebd., S. 7). Der Kontrast der beiden Umgangsformen ist auf inhaltlicher Ebene in der empathischen Zuwendung und damit der Bereitschaft, emotionale Probleme der Schüler*innen zu bearbeiten, auszumachen. Strukturell hingegen liegt der Unterschied m.E. in der Bereitschaft, das Leid der Schüler*innen als sozialisatorische und berufliche Notwendigkeit anzunehmen. In der erstgenannten Umgangsform sehen wir ja die grundsätzliche Verlängerung des o.a. Verleugnungsmotivs in die Bearbeitung der daraus resultierenden Folgen, während sich die zweite zwar als „hart“ im Sinne eines *Da muss er durch* zeigt, jedoch die strukturelle Notwendigkeit dieser Härte und damit die Tatsache, dass diese Anlass zum Weinen sein *kann*, anerkennt.

Ohne die beiden Bearbeitungen des Problems an ihrem jeweiligen Erfolg messen und daraus eine Generalisierung ableiten zu wollen, erscheint es mir doch auffällig, dass gerade *die Praxis* eine Beruhigung des emotionalen Ausbruchs hervorruft, die man als grundlegend *lebensweltlich* bezeichnen könnte. Mit Verweis auf die oben angestellten Überlegungen wählt die Lehrerin im zweiten Fall ja zunächst die Option, nicht aktiv zu werden und dem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich wieder zu fassen. Als dies nicht jedoch geschieht, eröffnet sie ihm die nächste pragmatische Option, nämlich den Raum zu verlassen. Was bei Bräu sowohl in dem angeführten Zitat aus der Fallschilderung sowie ihrer eigenen Reformulierung dessen als kaltherzig und desinteressiert aufscheint, lässt dem Schüler im geschilderten Fall allerdings strukturell erst die Möglichkeit, den partikularen Ausbruch in einem gesichtswahrenden Modus der Selbsthilfe zu bearbeiten. Und so ist es auch nicht die Lehrerin, die qua selbstberufener Autorität „als diejenige agiert“, die das Verlassen des Raums erlauben könnte; sie *ist* diejenige! Ihre Rolle verpflichtet sie strukturell dazu. Das gleichsam „permissive“ (Wernet), lebenspraktisch pragmatische Handeln der Lehrerin des weinenden Jungen weist so kontraintuitiv auf struktureller Ebene ein hohes Maß an Empathie auf, da es die subjektive Dignität des Schülers zu wahren versteht und diesen nicht zum Objekt eigener pädagogischer Ambitionen macht.

Letzteres sehen wir in dem erstgenannten, dem eigentlich der Interpretation zugrundeliegenden Datum. Darin versucht die Lehrerin ihre Schülerin nicht nur mit körperlicher Nähe zu trösten, sie bringt gleichzeitig geradezu zynisch anmutende Beschwichtigungen vor. Im zur Rede stehenden Datum berichtet die Studierende, dass die Lehrerin zu E. sagt: „Hab ich dir schon jemals den Kopf abgerissen? Oder die Mama? Oder der Papa? Oder der F.? Keiner ist mit dir böse. Du brauchst keine Angst zu haben und wenn du nicht fertig wirst, ist das doch kein Weltuntergang“ (B. 2005, S.

1). Diese Praxis scheint zwar manifest als eine zugewandte und mitfühlende Variante; immerhin sehen wir hierin einen Vortrag von E.'s Lehrerin, der sich auf wörtlicher Ebene empathisch oder evtl. gar „stellvertretend krisenbearbeitend“ geriert. Auf latenter Sinnenebene jedoch trifft Bräus Deutung durchaus zu, dass die Lehrerin das Weinen faktisch eher „diffamiert“ (Bräu 2019, S. 8). Und genau diese Diffamierung liegt eben darin begründet, dass sie den Grund für das Weinen nicht anerkennt und als Quelle eigener Profilierung als verständnisvolle und nahbare Pädagogin nutzt. Ein Handeln, das umso erklärungsbedürftiger ist, wenn man das Bezugsproblem betrachtet, das die Schülerin skizziert, schlicht und einfach zu wenig Zeit zu haben: „ich werde nicht fertig und...“. Sie beginnt erneut zu weinen“ (B. 2005, S. 1). E.'s Zeitproblem resultiert aus Performanzansprüchen, die die entfremdenden Praktiken grundlegend akzeptieren, nicht aus den Entfremdungserfahrungen selbst.

4. Generalisierungsperspektiven

Bräu schlägt in ihrer Deutung der beiden Umgangsformen mit weinenden Schüler*innen vor, diese dahingehend zu unterscheiden, dass sie den „sich im Weinen ausdrückende[n] Leistungsdruck eines Kindes im Sinne des Fürchtens von Konsequenzen [...] entweder als unangemessen ignorier[en] oder als Notwendigkeit schulischen Lernens anerker[ennen]“ (Bräu 2019, S. 7). Analogien macht sie dahingehend aus, dass die jeweiligen Lehrerinnen von den Schüler*innen erwarten würden, dass besagter Stress diese „unberührt“ (ebd., S. 9) ließe oder die Schüler*innen gar „durchaus Leistungsdruck im Sinne des Zwangs, Leistung zeigen zu müssen, haben“, diesen aber doch bitte „nicht sichtbar machen“ (ebd., S. 12) sollen. Die Praktiken der Lehrerinnen sind für Bräu – wie erwähnt – Ausdruck einer verfrühten Orientierung am Leistungsprinzip „in einer Lebensphase also, die noch weit von Schulabschlüssen und beruflichen Verteilungskämpfen entfernt ist“ (ebd.). Das Problem dieser Interpretation liegt m.E. darin, dass sie die Problematik einer pädagogischen Verleugnung reproduziert.

Die Analogie der Fälle besteht aus objektiv hermeneutischer, ebenso wie aus Bräus ethno-methodologischer Perspektive, darin, dass sie Lösungen desselben Handlungsproblems darstellen. Beide¹ bearbeiten ja das Weinen der*s jeweiligen Schülers*in; nur eben in grundlegend differenter Form. Insofern entsprechen sie in ihrer Differenz geradezu idealtypischen Grundmustern einer berufsrollenförmigen – oder aber: „professionellen“ – Selbstpositionierung. Der kontrastive Umgang lässt sich so als Ausdruck unterschiedlicher *Typen* von Lehrer*innenhandeln fassen. Diese konkrete Typologie scheint mir dahingehend bemerkenswert, als der *modus operandi* des einen als Ausdruck

¹ Im Grunde genommen gilt dies für alle drei der von Bräu angeführten Fälle. Der Dritte jedoch wurde hier zunächst aufgrund seines vorbeugenden ‚Bestechungscharakters‘ als relativ irrelevant erachtet (s. Bräu 2019, S. 8). Die Abmilderung von universalistischen Anforderungen durch ‚Versüßung‘ ist bereits in der sogenannten Schul- oder Zuckertüte angelegt und m.E. selbst ein Hinweis auf das bei allen Beteiligten latente Bewusstsein der Notwendigkeit den Statuswechsel hin zu einem Schulkind und damit zu einem Teilnehmer an Verteilungskämpfen entlang des Leistungsprinzips zu bearbeiten.

der pädagogischen Verleugnung des Entfremdungsauftrags und der des anderen als Ausdruck einer lebensweltlichen Empathie und individuellen Zurückhaltung bezeichnet werden kann. Die m.E. daraus abzuleitende zentrale Frage ist aber nicht die von Bräu gesetzte, ob die Etablierung des Leistungsprinzips qua entsprechender Prüfungspraktiken bereits zu Beginn der Schulkarriere angemessen ist. Eine solche Angemessenheitsfrage ruht auf einer Kritik an den schulischen Verhältnissen auf, die darauf hinausläuft, eine Installierung meritokratischer Handlungsmaxime in der Grundschule als verfrüht zu erachten. Diese Prämisse folgt m.E. jedoch geradezu analog zum Verklärungsmotiv des ersten Typus einem Aufschub- bzw. Welpenschutz-Topos. Etwas zugespitzt ausgedrückt: Es erkennt die Notwendigkeit der Etablierung universalistischer Leistungsethik an, diese aber soll zunächst noch nicht so deutlich zu spüren sein.

Es geht mir nun bei der Kritik an einer dergestalt operierenden Kritik nicht darum, besagte Leistungsethik als hehres Ziel auszuflaggen oder ein „Da müssen sie durch“ als normatives Prinzip zu propagieren. Im Gegenteil: Es geht mir darum, zu betonen, dass Entfremdung und die mannigfachen Reaktionen darauf ein Strukturmuster schulischen Unterrichts darstellen, das als empirisches Faktum zu würdigen ist. Wenn weinende Schüler*innen – wie sich m.E. ja eben gerade darin zeigt, dass entsprechende Fallsammlungen solche Protokolle bereithalten und auch Bräu offenbar wenig Probleme hatte, entsprechende Fälle zu finden – sowohl empirische Normalität, als auch individuelle Anomalie darstellen, haben wir es mit einem empirischen Problem und einer entsprechenden Paradoxie zu tun, die das pädagogische Handeln vor die interaktive Herausforderung stellt, was ihm in einem solchen Fall eigentlich als genuin *pädagogischem* Handlungsmuster zur Verfügung steht. Ist die Reaktion als angemessen zu werten, die sich manifest als zugewandte Praxis (also die Lehrerin, die beschwichtigt und in den Arm nimmt) zeigt oder diejenige, die auf den ersten Blick als „hart“ erscheint (also die Lehrerin, die zunächst nicht reagiert und dann das Verlassen des Raums anbietet) und erst auf latenter Ebene als empathisch?

Die offene Fraglichkeit verweist entsprechend auf das Problem der beruflichen bzw. professionellen Anteile, die der Bearbeitung eines solchen Handlungsproblems innewohnen können. Wenn angemessen erscheinende Handlungsoptionen der Reaktion auf eine weinende Person im Allgemeinen – wie oben angedeutet – weniger den Regeln und Rahmen von spezifischen oder partikularen Handlungssphären, sondern vielmehr den Regeln eines – im weitesten und dabei zugegebenermaßen unscharfen Sinne – genuin lebenspraktisch empathischen Handelns folgen, bleibt damit die Frage nach ihrem pädagogischen Gehalt unbeantwortet. Weinende Kinder scheinen in einem intuitiven, manifesten Zugriff geradezu als Kerngebiet des Pädagogischen auf. Schaut man genauer hin, muss man sich doch aber fragen, was an einer Reaktion auf ein weinendes Kind abseits der hier als „common sense“-Handeln bezeichneten Reaktionen eigentlich genau pädagogisch-professionell sein soll. Gibt es so etwas wie eine pädagogisch-professionelle Reaktion auf die Situation „weinende*r Schüler*in“?

Ohne eine befriedigende Lösung parat zu haben, ist der Komplex, den Bräu in ihrer Analyse thematisiert, zwar durchaus nicht losgelöst vom Leistungsprinzip und damit verbundenen meritokratischen Verteilungsproblemen und entsprechendem Druck zu denken. Theoretisch erscheint mir

aber der Konnex und die Differenz von professionellem pädagogischem Handeln und einem Alltags-handeln eher das interessante Problem zu sein. Der pädagogische oder aber *professionelle* Gehalt dieser Reaktionen ist dabei gleichsam offen. Vielleicht ist es dieser Zusammenhang, der Hinweise zur Beantwortung der Frage geben kann, welches Handeln eigentlich genuin als professionell gelten kann und wo wir es eher mit Kunstfehlern des Pädagogischen zu tun haben. Auf theoretischer Ebene könnte anlässlich des o.a. Problems der Reproduktion pädagogischer Verklärungstopoi m.E. darüber hinaus der konsequente Einbezug des Entfremdungs- und Entgrenzungsproblems in die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Analyse und Theoriebildung gewinnbringend sein. Das hieße dann, die konkrete Differenzierung von pädagogischen und lebensweltlichen Handlungsmustern zum Gegenstand des akademischen Diskurses zu machen.

5. Literatur

- Adorno, T. W. (1977). Tabus über dem Lehrberuf. In Ders.: Gesammelte Schriften. Band 10.2. Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe, Stichworte, Anhang. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 656-673.
- B., N. S. (2005): Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204>.
- Becker, C., Schömann, L. (Produzenten) & Dagtekin, B. (Regie) (2013): Fack ju Göhte [Film]. Deutschland: Constantin Film & Rat Pack Filmproduktion.
- Bräu, K. (2019). Leistungsdruck und wie man ihn versteckt. In datum & diskurs #1.
- Breidenstein, G. (2007). Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Springer-Verlag.
- Cahill, S. E. (1987). Children and civility: Ceremonial deviance and the acquisition of ritual competence. In Social Psychology Quarterly, 50(4), 312-321.
- Cahill, S. E. (1990). Childhood and public life: Reaffirming biographical divisions. In Social Problems, 37(3), 390-402.
- Dreeben, R. (1967). On What is Learned in School. London: Addison-Wesley.
- Durkheim, E. (1984 [1895]). Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Erikson, K. (1962). Notes on the Sociology of Deviance. In Social Problems, 9, 307-14.
- Goffman, E. (1971). Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2009). Interaktion im öffentlichen Raum. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jackson, P. W. (1968). Life in Classrooms. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, 161-193.
- Wemet, A. (2003). Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske & Budrich.
- Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In Pfdenhauer, Michaela (Hrsg.). Professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 125-144.
- Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.). Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 240-256.

Autor

Eike Wolf, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung von Schule und Unterricht, Erziehung, Sozialisationstheorie, Bildungsungleichheit

E-Mail-Adresse: eike.wolf@rub.de