

Diskussion

Thomas Wenzl

Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität

Zusammenfassung

Die Annahme einer Spannung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten in der schulunterrichtlichen Interaktion stellt ein zentrales Verbindungsstück zwischen dem strukturtheoretischen pädagogischen Professionalisierungsdiskurs und der allgemeinen Professionstheorie dar. Der Aufsatz kritisiert, dass diese Spannung dem kollektiven und gesprächsöffentlichen Charakter des schulischen Unterrichts nicht gerecht wird. Im Anschluss an Emile Durkheim, der sich der Rolle von Lehrer*innen im Unterricht über die Frage nähert, was es für diese bedeute, Schulklassen, und nicht bloß individuellen Schüler*innen, gegenüberzustehen, wird argumentiert, dass die der Professionstheorie entlehnte Annahme einer Spannung zwischen Spezifität und Diffusität in professionellen beruflichen Praxen sich im schulischen Unterricht vor allem als ein Aufeinanderprallen eines unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruchs und immer wieder in den Unterricht einbrechenden partikularen gedanklichen Äußerungen von Schüler*innen erweist.

Schlagwörter: Pädagogischer Professionalisierungsdiskurs, Professionstheorie, unterrichtliche Interaktion, klassenöffentlicher Unterricht, Lehrerrolle

The Teacher as the Representative of Social Generality. Reflections on Pedagogical Professionalism beyond the Tension between Specificity and Diffuseness

The assumption that classroom interaction is characterized by a tension between specificity and diffuseness constitutes an important link between the theory of pedagogical professionalization and the general theory of professions. The article criticizes that this tension does not adequately describe the collective and public nature of school lessons. Drawing on Emile Durkheim's discussion of the challenges teachers are confronted with when facing classes and not just individual students, it is argued that the tension between specificity and diffuseness in classroom interaction rather proves to be a tension between the requirement for teachers and students to speak in general terms about the subjects of lessons and a tendency of students to occasionally express thoughts that are only of particularistic interest to themselves.

Keywords: pedagogical professionalization, theory of professions, classroom interaction, whole class teaching, the role of the teacher

1. Einleitung

Im komplexen Feld des strukturtheoretischen pädagogischen Professionalisierungsdiskurses (vgl. Oevermann 1996, 2002; Helsper 1996, 2002) nimmt die Annahme, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowohl durch *spezifische* als auch durch *diffuse* Beziehungsmomente gekennzeichnet ist, die miteinander *vermittelt* werden müssten, eine Sonderstellung ein, handelt es sich doch um eine der wenigen Annahmen, die als ein „kleinster gemeinsamer Nenner“ (Wernet 2014: 80) über nahezu alle Positionen hinweg geteilt wird. Das ist nicht besonders verwunderlich. So leitet sich die Annah-

me eines Aufeinandertreffens von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten aus den beiden naheliegenden theoretischen Prämissen ab, dass 1) die Schule als Sozialisationsinstanz Schüler mit elementaren Rollenerwartungen der modernen Gesellschaft zu konfrontieren habe (=Spezifität) und 2) dass Schüler als noch nicht voll sozialisierte Subjekte noch nicht dazu in der Lage seien, diesen Rollenerwartungen stabil gerecht zu werden, sondern sie sich immer wieder als „ganze Personen“ in den Unterricht einbringen würden (=Diffusität). Entsprechend scheint es so, als bleibe Lehrer*innen gar nichts anderes übrig, als im Unterricht spezifische Rollenerwartungen und diffuse Beziehungsmomente immer wieder miteinander zu vermitteln.

Gegenüber dieser Annahme hat Wernet in einer grundlegenden Kritik der Idee der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrer*innenhandelns vorgeschlagen, das Zentralproblem dieses Handelns nicht in einer *Vermittlung* von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten, sondern in einer *Aufrechterhaltung* einer spezifischen Handlungsorientierung gegenüber den in den Unterricht einbrechenden diffusen Beziehungsmomenten zu sehen (vgl. Wernet 2003, 2005). Sein Modell folgt dabei durchaus der Annahme, dass im unterrichtlichen Interaktionsraum spezifische und diffuse Beziehungsmomente unvermeidbar aufeinanderträfen, doch betrachtet er es als eine zentrale Herausforderung für Lehrer*innen in dieser Situation, die Widersprüche, die mit einem Eingehen auf die diffusen Beziehungsmomente von Schüler*innen verbunden wären, zu *vermeiden* (Wernet 2003: 45). Er schlägt in diesem Zusammenhang vor, das Lehrer*innenhandeln im Angemessenheitsfall als eine „purifizierte“ Form einer spezifischen Handlungsorientierung zu begreifen, das diffuse Beziehungsmomente lediglich als Ausnahmen „permissiv“ im Unterricht zulassen dürfe (ebd.: 96).

Wernets Modell der „pädagogischen Permissivität“ räumt also der Spannung zwischen Spezifität und Diffusität zwar genau wie diejenigen Positionen, die von einer pädagogischen Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs ausgehen, eine zentrale Bedeutung für das Verständnis des unterrichtlichen Interaktionsraums ein. Zugleich weist er jedoch mit der Annahme, dass Lehrer*innen den Widerspruch zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten in ihrem Handeln nicht zu vermitteln, sondern zu vermeiden hätten, die Idee einer Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerberufs grundlegend zurück.¹

Die folgenden Ausführungen gehen in der Kritik des pädagogischen Professionalisierungsdiskurses noch einen Schritt weiter. Sie folgen dem Theorievorschlag Wernets, argumentieren jedoch darüber hinaus, dass schon die Entscheidung, die Spannung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten ins Zentrum einer theoretischen Modellierung des unterrichtlichen Interaktionsraums zu rücken, in die Irre führt. So lässt sich in Begriffen von Spezifität und Diffusität ein fundamentales Merkmal des schulischen Unterrichts nicht angemessen fassen, nämlich das Merkmal, dass er in seiner empirisch dominanten Form des *klassenförmigen* Unterrichts eine *kollektive* und vor allem *öffentliche* Kommunikationssituation darstellt, in der Lehrer*innen systematisch vor der Herausforderung stehen, ihre Wortbeiträge *an eine Gruppe von Zuhörern* und nicht bloß an individuelle Schüler*innen zu richten.

Um jedoch den öffentlichen Charakter des Unterrichts und die Anforderungen an die Lehrerrolle, die damit verbunden sind, angemessen zu fassen, bedarf es, so wird hier

1 Diese Annahme Wernets kritisiert wiederum Twardella (2005).

angenommen, eines anderen theoretischen Rahmens als den, den der pädagogische Professionalisierungsdiskurs von der Professionstheorie, und hier insbesondere von dem Parsonsschen Modell des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses als einer widersprüchlichen Einheit diffuser und spezifischer Beziehungsmomente, für sich entlehnt. Denn letztlich zielt dieses Arbeitsbündnismodell implizit auf individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen, zu denen dann der öffentliche Charakter des Unterrichts bzw. die Tatsache, dass der schulische Unterricht überwiegend klassenförmig organisiert stattfindet, tendenziell als eine verkomplizierende Rahmenbedingung hinzutritt (vgl. Oevermann 1996: 176).²

Einen solchen alternativen theoretischen Rahmen findet der vorliegende Beitrag in einer Theorie, die sowohl in der Professionstheorie als auch im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs bislang kaum eine Rolle spielt: der Schulsoziologie Durkheims. Dessen Ausführungen, insbesondere in seinen Vorlesungen zur „Schuldisziplin“ (1984: 187-198), zu den Herausforderungen, mit denen *vor Schulklassen* – und eben nicht bloß vor individuellen Schüler*innen – stehende Lehrer*innen konfrontiert sind, ermöglichen es, so soll im Folgenden gezeigt werden, wesentliche Aspekte des Modells der „pädagogischen Permissivität“ Wernets aufzugreifen und sie zugleich, die Bedingung des gesprächsöffentlichen Charakters des schulischen Unterrichts berücksichtigend, zu reformulieren. Es soll gezeigt werden, dass es nicht vornehmlich eine Haltung der *Spezifität* ist, die Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen im Unterricht in einer purifizierten Form aufrecht erhalten (Wernet 2003: 96). Vielmehr stehen Lehrer*innen Schüler*innen in herausgehobener Weise im Modus einer öffentlichen Gesprächshaltung als *Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen* gegenüber. Und das zentrale Problem für diese Repräsentationsaufgabe von Lehrer*innen stellt nicht der Umstand dar, dass Schüler*innen *diffuse* Beziehungsmomente in den Unterricht einbringen, sondern dass sie den öffentlichen Charakter der unterrichtlichen Kommunikation durch Wortbeiträge, die eine *partikulare gedankliche Orientierung* verraten, unvermeidlich immer wieder unterlaufen. Diese These soll im Folgenden theoretisch begründet und anhand von Ausschnitten aus verschiedenen Unterrichtsprotokollen empirisch plausibilisiert werden.

2. Zur Differenz zwischen „berufsförmigen“ und „gesprächsöffentlichen“ Rollenerwartungen

Zunächst sei im Folgenden noch einmal näher betrachtet, wie im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs die Annahme begründet wird, dass im Unterricht spezifische und diffuse Beziehungsmomente aufeinandertreffen würden.

Bezüglich der Diffusität liegt die Antwort hier auf der Hand: Als noch nicht voll sozialisierte Subjekte sind Schüler*innen offenkundig noch nicht in der Lage, stabil rollenförmig zu handeln. Unvermeidlich bringen sie sich vor Abschluss der Adoleszenz-

2 Man könnte dies auch so ausdrücken: Während im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs die individuelle Lehrer-Schüler-Beziehung der Ausgangspunkt ist, um das dem Unterricht zu Grunde liegende pädagogische Arbeitsbündnis zu modellieren, wird hier die Lehrer-Schulklassen-Interaktion ins Zentrum gerückt.

krise in rollenförmigen Interaktionskontexten immer wieder als „ganze Personen“ ein (Oevermann 1996: 148).

Wie sieht es demgegenüber mit der Seite der Spezifität aus?

Hier wird im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs – und nicht nur in diesem, sondern auch in denjenigen strukturfunktionalistischen Theorien schulischer Sozialisation, aus denen der pädagogische Professionalisierungsdiskurs schöpft – im Wesentlichen auf ein Strukturhomologieargument zurückgegriffen. Dieses kann, etwas zugespitzt, so formuliert werden, dass Schüler*innen in der Schule mit denjenigen rollenförmig-spezifischen Handlungsprinzipien vertraut gemacht würden, die moderne Gesellschaften kennzeichnen (vgl. Dreeben 1980; Parsons 1968). Es wird dabei angenommen, dass der unterrichtliche Interaktionsraum einige elementare Aspekte der Interaktionsrealität moderner Gesellschaften sozusagen sozialisatorisch für die Schüler*innen strukturhomolog vorwegnimmt, um diese so auf das Leben in der modernen Welt vorzubereiten.

Diese Annahme, so wird im Folgenden argumentiert, ist zwar nicht im eigentlichen Sinne falsch, sie ist jedoch bezüglich eines entscheidenden Aspektes unpräzise.

So stößt man bei näherer Betrachtung der Annahme, dass Schüler*innen im Unterricht mit „gesellschaftliche Rollenerwartungen“ konfrontiert würden, darauf, dass im professionalisierungstheoretischen Diskurs – und dasselbe gilt auch für die strukturfunktionalistischen Sozialisationstheorien im Anschluss an Parsons und Dreeben – in der Regel zwischen *verschiedenen Arten* gesellschaftlicher Rollenerwartungen nicht differenziert wird; ganz so als wäre der gesellschaftliche Interaktionsraum ein homogen strukturierter. Vor allem jedoch werden „gesellschaftliche“ Rollenerwartungen implizit mit „beruflichen“ Rollenerwartungen gleichgesetzt.

Das lässt sich daran ablesen, dass dort, wo expliziert wird, welche „gesellschaftlichen Rollenerwartungen“ Schüler*innen in der Schule in einem Prozess der schulischen Sozialisation internalisieren würden, in aller Regel im Anschluss an Parsons (vgl. 1968) zuvorderst die Prinzipien „Universalismus“, „Spezifität“, „affektive Neutralität“ und das „Leistungsprinzip“ genannt werden (z.B. Fend 2008: 84; Tillmann 2007: 128). Diese gesellschaftlichen „Normen“ (Dreeben 1980) jedoch charakterisieren eindeutig Rollenerwartungen in beruflichen Handlungskontexten.³ Andere gesellschaftliche Interaktionskontexte – wie etwa diejenigen, die dem sowohl außerhalb von beruflichen Zusammenhängen als auch von familialen Bezügen liegenden „öffentlichen Raum“ zugerechnet werden müssen, mit dessen Erscheinungsformen sich etwa Goffman in seinem Werk „Interaktion im öffentlichen Raum“ (2009) auseinandersetzt – lassen sich mit ihnen nicht angemessen beschreiben. Der „öffentliche Raum“ entzieht sich vielmehr der schematischen Gegenüberstellung eines diffus-familialen und eines spezifisch-berufrollenförmigen Handlungsraums, mit der in der professionalisierungstheoretischen Theoriebildung in aller Regel implizit operiert wird, und die im binären Begriffssystem der „Pattern Variables“ Parsons (1951), auf das positionsübergreifend im professionali-

3 Dreeben versucht zwar „öffentliche“ Rollenerwartungen nicht auf „berufliche“ zu reduzieren, wie folgendes Zitat zeigt: „Das öffentliche Leben greift über den Bereich der Berufstätigkeit hinaus“ (1980: 60). Tatsächlich jedoch bestimmt er die „gesellschaftlichen Normen“, die Schüler*innen in der Schule „erlernen“ würden, letztlich doch ausschließlich in Bezugnahme auf das „Berufssystem industriell organisierter Gesellschaften“ (ebd.).

sierungstheoretischen Diskurs Bezug genommen wird, ihren deutlichsten begrifflichen Ausdruck findet.⁴

Im Folgenden soll aus der großen Klasse derjenigen gesellschaftlichen Interaktionskontexte, die sich weder dem familialen noch dem beruflichen Handlungsraum zuordnen lassen, auf eine spezifische Teilklasse näher eingegangen werden, und zwar auf *gruppenöffentliche gesellschaftliche Gesprächssituationen*. Gemeint sind damit solche Gesprächssituationen, in denen sich eine größere Anzahl von Personen außerhalb von sowohl beruflichen als auch privat-familialen Kontexten versammeln, um in einen öffentlichen kommunikativen Austausch miteinander einzutreten. Als Beispiele für solche „gruppenöffentliche gesellschaftliche Gesprächssituationen“ könnten etwa angeführt werden: Politische Versammlungen, Vereinssitzungen, öffentliche Diskussionsveranstaltungen aller Art, „Salons“ (vgl. Habermas 1990) etc.

Obgleich es sich dabei natürlich um eine durchaus exklusive Klasse gesellschaftlicher Interaktionssituationen handelt, ist es, so werde ich im Folgenden argumentieren, doch eine, die in einer engen Beziehung zur Alltagsrealität des schulischen Unterrichts steht. Tatsächlich muss es m.E. sogar als eines der hervorstechendsten Merkmale des sozial-kommunikativen Settings des schulischen Unterrichts betrachtet werden – und um ein im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs kaum gewürdigtes –, dass in diesem eine Gesprächssituation institutionalisiert ist, die, was ihren „gesprächsöffentlichen“ Charakter angeht, bei weitem alles übersteigt, was Schüler*innen außerhalb der Schule begegnet. Zwar kennen gerade jugendliche Schüler durchaus auch jenseits der Schule gruppenförmige Interaktionssituationen, an denen viele Personen teilnehmen. Doch werden hier nicht annähernd so viele Jugendliche in ein *um ein kollektiv verbindliches Gesprächszentrum herum organisiertes Gespräch* integriert, wie dies im schulischen Unterricht der Fall ist.

In einer kritischen Deutung weist auf diese Eigentümlichkeit des schulischen Unterrichts bereits Philip Jackson in seiner klassischen Studie „Life in Classrooms“ (1968) hin, in der er herausstellt, dass der Unterricht ein Ort sei, an dem Schüler*innen alltäglich mit der sozialen Realität von „crowds“ (ebd.: 10) konfrontiert seien. Damit zielt Jackson auf denselben Aspekt der sozialen Realität des Unterrichts ab, um dessen Würdigung es auch hier geht: Indem Schüler*innen im Unterricht alltäglich mit einer großen Anzahl an Mitschüler*innen in einem Raum unterrichtet werden, müssen sie lernen, sich mit den besonderen Anforderungen der *kollektiven* Interaktionssituation des Unterrichts zu arrangieren. Indem Jackson jedoch den Begriff „crowd“ verwendet, übersieht er, dass die gleichzeitige Anwesenheit vieler Schüler*innen in einem Klassenraum diese nicht bloß zu einer „Menge“ macht, sondern eine spezifische *kommunikative* Situation entbindet, nämlich die einer Gesprächsöffentlichkeit.

Es ist diese Sonderstellung des schulischen Unterrichts in der Lebenswelt von Schüler*innen, sie alltäglich mit den Anforderungen einer Gesprächsöffentlichkeit zu

4 Interessanterweise drückt sich ein ähnliches Unbehagen an der Gleichsetzung von gesellschaftlichen Rollenerwartungen und Berufsrollenerwartungen auch bei Wernet darin aus, dass er in zwei ähnlich gelagerten Argumentationszusammenhängen die in einem Schaubild angeordneten Parsonsschen Pattern Variables einmal mit „Gesellschaft“ übertitelt (2003: 86), diese Übertitelung an anderer Stelle jedoch folgendermaßen präzisiert: „Gesellschaft (Berufsrolle)“ (2005: 77).

konfrontieren, die im Folgenden ins Zentrum der Frage gerückt werden soll, wie der unterrichtliche Interaktionsraum theoretisch modelliert werden muss und welche Konsequenzen diese Modellierung für ein Verständnis des beruflichen Handelns von Lehrer*innen hat.

Dabei sei einschränkend betont, dass hierbei ausschließlich die grundlegende Gesprächsrolle von Lehrer*innen im Kommunikationsgeschehen des Unterrichts in den Blick genommen wird, während andere berufliche Herausforderungen, allen voran natürlich die zentrale Aufgabe der Wissensvermittlung, nicht berücksichtigt werden.

2.1 Rollenerwartungen in gruppenöffentlichen Gesprächssituationen

Worin bestehen nun die spezifischen Rollenerwartungen in „gesprächsöffentlichen“ gesellschaftlichen Interaktionssituationen?

Um diese Frage zu beantworten, soll im Folgenden auf einen Begriff Hegels zurückgegriffen werden, den dieser in einem rechtsphilosophischen Zusammenhang gebraucht, um die Herausforderungen, mit denen Subjekte in öffentlichen Versammlungen konfrontiert seien, zu fassen – den Begriff der „empirischen Allgemeinheit“ (1832-1845/1993: 469).

Es ist dies ein Begriff, den Hegel in einer Erörterung der gesellschaftlichen Funktion von „Ständeversammlungen“ heranzieht, um zu betonen, dass diese nicht einfach darauf reduziert werden dürften, dass sich in ihnen ausschließlich ständische Partikularinteressen artikulieren würden. Er betrachtet Ständeversammlungen vielmehr als Interaktionssituationen, denen die Funktion zukomme, zwischen den Privatinteressen der einzelnen Standesmitglieder und dem Interesse der den Ständen übergeordneten Allgemeinheit zu vermitteln. Der Begriff „empirische Allgemeinheit“ zielt also auf eine kollektive Interaktionsrealität ab, die zwar das sinnlich abstrakte gesellschaftliche Allgemeine als Ganzes (in Hegels Argumentationskontext: den Staat) nicht repräsentieren kann, in der jedoch zumindest schon einmal das Individuum seine Privatansichten und -interessen gegenüber einer empirisch konkreten, an einem bestimmten Ort öffentlich zusammengetretenen Allgemeinheit (in Hegels Argumentationskontext einer je spezifischen Ständeversammlung) zurückstellen muss.

Diese vermittelnde Eigenschaft der „Öffentlichkeit von Ständeversammlungen“ (Hegel 1832-1845/1993: 482), Druck auf die einzelnen Standesmitglieder auszuüben, sich von ihrem „Eigendünkel“ (S. 482) zu lösen, um sich stattdessen auf den allgemeineren Standpunkt des Standes zu stellen, erlaubt es Hegel davon zu sprechen, dass öffentliche Ständeversammlungen ein „Bildungsmittel“ (482) darstellen würden: Sie entbinden einen Verallgemeinerungsprozess, der die an ihnen teilnehmenden Subjekte dazu „hinaufhebt“, die gesellschaftliche Realität nicht mehr boniert vom je eigenen subjektiven Standpunkt zu betrachten, sondern sich ihr aus der Sicht eines, um mit Mead zu sprechen, „verallgemeinerten Anderen“ (1973: 196) zuzuwenden. Oder wie Habermas diesen Aspekt von Hegels Verständnis von Öffentlichkeit zusammenfasst: „Öffentlichkeit dient (...) der Integration des subjektiven Meinens in die Objektivität (...)“ (1990: 199).

Den Mechanismus dieses Verallgemeinerungsprozesses stellt Hegel dabei, ungewöhnlich anschaulich, folgendermaßen dar: In Ständeversammlungen zeige sich „(...)“

daß es ein anderes ist, was sich jemand zu Hause bei seiner Frau oder seinen Freunden einbildet, und wieder ein anderes, was in einer großen Versammlung geschieht, wo eine Gescheitheit die andere auffrißt“ (1832-1845/1993: 483). In öffentlichen Gesprächssituationen, so muss man Hegel m.E. hier interpretieren, haben Partikularismen keine Berechtigung. Nur dasjenige kann in öffentlichen Gesprächssituationen legitim geäußert werden, was einer anwesenden empirischen Allgemeinheit *als Allgemeinheit* würdig, also eben nicht bloß partikuläre „Gescheitheit“ ist.

Für die weitere Argumentation ist diese Argumentationsfigur, dass die gedankliche Orientierung von Personen in Situationen, in denen sie einer je konkreten Gesprächsöffentlichkeit gegenüberstehen, eine andere ist als in „privaten“ Gesprächssituationen, von entscheidender Bedeutung. Gegenüber einer Gesprächsöffentlichkeit, darauf weist Hegel hin, lastet auf jedem individuellen Sprecher objektiv der Druck, sich *allgemein* zu einer Sache zu äußern, sich also mit Wortbeiträgen ausschließlich an der jeweils in einer Situation konstituierten Allgemeinheit zu orientieren. „Öffentliche“ Gesprächssituationen haben anders als privat-gesellige Interaktionssituationen ihren wesentlichen Bezugspunkt gewissermaßen nicht bloß in den konkret anwesenden einzelnen Personen, sondern in einem Allgemeinen, das zwar in der konkreten öffentlichen Gesprächssituation emergiert, diese jedoch zugleich transzendiert – so wie eben in Hegels Argumentation Ständeversammlungen über sich hinaus auf den Staat verweisen, in den sie integriert sind. Man könnte dies auch so formulieren, dass öffentliche Gesprächssituationen durch eine *Spannung von Konkretion und Abstraktheit* gekennzeichnet sind: Konkret sind der Ort und die Zeit, an dem konkrete Individuen zusammentreten, um in einen gruppenöffentlichen kommunikativen Austausch einzutreten. Der Adressat, an den sich die einzelnen öffentlichen Sprecher in ihren Wortbeiträgen im Angemessenheitsfall dann jedoch wenden, ist ein sinnlich abstrakter allgemeiner Adressat, der nicht auf die konkrete Gesprächssituation begrenzt ist, sondern über diese hinausweist.⁵

2.2 Der schulische Unterricht als öffentlicher Gesprächsraum

Es wird hier nun argumentiert, dass sich diese Figur der Emergenz einer „empirischen Allgemeinheit“ in konkreten gruppenöffentlichen Gesprächssituationen für ein Verständnis der Interaktionsrealität des schulischen Unterrichts fruchtbar machen lässt, und zwar dann, wenn man den Unterricht als einen Ort begreift, an dem ebenfalls „empirische Allgemeinheiten“, und zwar die von Schulklassen, emergieren. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen stehen aus dieser Perspektive im Unterricht systematisch (außer natürlich in den Arbeitsphasen, in denen der klassenöffentliche Charakter des Unterrichts ausgesetzt ist) vor der Erwartung, sich mit ihren Wortbeiträgen nicht bloß an die konkreten individuellen Mitglieder einer Klasse, sondern an die Allgemeinheit

5 Ganz ähnlich, wenngleich er das Emanzipationspotential öffentlicher Gesprächssituationen deutlich höher einschätzend als Hegel, argumentiert Habermas in Bezug auf den „Salon“ in der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser stellt Habermas zufolge, wie Hegels empirische Allgemeinheit, eine öffentliche Gesprächssituation dar, die nicht bloß auf sich selbst beschränkt ist, sondern die sich zum gesellschaftlichen Allgemeinen hin öffnet: „Der Salon dient aber auch nicht dem Hause, sondern der Gesellschaft; und diese Gesellschaft des Salons ist weit entfernt, gleichbedeutend zu sein mit dem engen, festgeschlossenen Kreis der Freunde des Hauses“ (1990: 109).

einer Klassenöffentlichkeit zu wenden, während sie sich über die Gegenstände des Unterrichts verständigen.

Dabei unterscheidet sich der schulische Unterricht als öffentliche Gesprächssituation allerdings bezüglich einer entscheidenden Dimension deutlich von vollgültig entfalten öffentlichen Gesprächssituationen: So hat es der Unterricht mit einem Adressaten zu tun, der den Allgemeinheitsanspruch öffentlicher Gesprächssituationen noch nicht stabil einzulösen vermag. Die gedankliche Orientierung von Schüler*innen ist – in Abhängigkeit natürlich von ihrem Alter – vielmehr noch stark dadurch gekennzeichnet, dass sie sich aus einer konkret-lebensweltlichen, von „partikularen“ Interessen geprägten Haltung den Gegenständen des Unterrichts zuwenden.

Diese Tatsache, die sich empirisch, wie weiter unten noch zu zeigen sein wird, im Grundschulunterricht natürlich in einer besonders zugespitzten Form zeigt, könnte man zum Anlass nehmen, die Behauptung, es sei theoretisch fruchtbar, den schulischen Unterricht als Ort einer gruppenöffentlichen Gesprächssituation zu begreifen, zu kritisieren. Diese Kritik würde dabei als Gegenstandspunkt annehmen, dass die Zusammenziehung vieler Schüler*innen zu der kollektiven Gesprächssituation des Unterrichts eine im Vergleich zu anderen gruppenöffentlichen Gesprächssituationen grundverschiedene Gesprächssituation darstelle, in der auf Grund des Entwicklungsstands der Schüler*innen noch keine empirische Allgemeinheit emergieren könne – so wie Jackson ja auch von der Schulklasse als einer bloßen „crowd“ (1968: 10) spricht.

Demgegenüber soll hier ein anderer theoretischer Vorschlag gemacht werden, und zwar der, dass man den schulischen Unterricht als den eigentümlichen Sonderfall einer öffentlichen Gesprächssituation begreifen muss, in der die Hauptlast der Aufrechterhaltung des öffentlichen Charakters des Unterrichts und der Dignität eines gedanklichen Allgemeinheitsanspruchs auf den Schultern vornehmlich eines Akteurs, nämlich denen der Lehrperson liegt, und dass es für ein Verständnis der beruflichen Rolle von Lehrer*innen von zentraler Bedeutung ist, die Anforderungen, die dieses mitunter einsame Aufrechterhalten des unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruchs mit sich bringt, theoretisch zu würdigen.

Es ist dies eine Perspektive, die sich unmittelbar auf die einleitend angekündigte, im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs kaum berücksichtigte Perspektive Durkheims auf die Rolle der Lehrkraft stützen kann. Durkheims diesbezüglich entscheidenden Ausführungen finden sich in seinen Vorlesungen zum „Geist der Disziplin“ (1984: 72-86) im Allgemeinen und zur „Schuldisziplin“ (1984: 187-198) im Speziellen, in denen er die Funktion untersucht, die die Schulklasse für die „Moralerziehung“ von Schüler*innen habe, und in denen er expliziert, welche Rolle Lehrer*innen in diesem Zusammenhang seiner Ansicht nach zukomme.

3. Die Lehrkraft als Repräsentant des gesellschaftlich Allgemeinen bei Durkheim

An den Erörterungen Durkheims zur Rolle des Lehrers im Unterricht fallen auf den ersten Blick zunächst vor allem die Parallelen zu dem im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs in Anspruch genommenen Argument auf, dass Schüler*innen erst

im schulischen Interaktionsraum auf Handlungsorientierungen treffen würden, die sie sozialisatorisch auf die moderne ausdifferenzierte Gesellschaft vorbereiten würden, und nicht schon im familialen Interaktionsraum: So betont Durkheim, dass die höheren Stufen der „moralischen Entwicklung“ des Kindes nicht in der Familie, sondern erst in der Schule als einer „Schulgemeinschaft“ erklommen werden könnten, und zwar deshalb, weil die „Individualbeziehungen“ der Familie ungeeignet seien, auf das „soziale Leben“ vorzubereiten (1984: 73). Die Schule sei der zentrale Ort, an dem Schüler*innen erstmalig Kontakt mit den „unpersönlichen und abstrakten“ (1984: 188) moralischen Regeln machen würden, die die moderne arbeitsteilige Gesellschaft kennzeichneten. Der Grund für die wesentlich unpersönlicheren moralischen Regeln in der Schule im Kontrast zur Familie sei, dass im schulischen Unterricht die Individuen deutlich „zahlreicher“ seien als in der Familie, weshalb die Beziehungen in der „Schulgemeinschaft“ notwendig unpersönlicher und damit ähnlicher den Beziehungen in der Erwachsenengesellschaft verfasst seien (1984: 191).

Bis zu dieser Stelle entspricht Durkheims Argumentation noch weitgehend der des pädagogischen Professionalisierungsdiskurses.

Eine fundamentale Differenz offenbart sich jedoch, sobald man betrachtet, auf welche Art und Weise Schüler*innen Durkheim zufolge auf die unpersönlichen Regeln der Gesellschaft in der Schule treffen. Denn während im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs in aller Regel angenommen wird, dass die gesellschaftlichen Rollenerwartungen Schüler*innen gewissermaßen einfach in Form der objektiven Interaktionswirklichkeit des schulischen Unterrichts begegnen würden, entwickelt Durkheim die Figur, dass es die Lehrer*innen seien, die den unpersönlichen gesellschaftlichen Regeln gegenüber den Schülern *als Person* Autorität verleihen würden. „Da das Kind die Regel durch den Lehrer kennenlernt, hängt alles Weitere vom Lehrer ab. Die Regel kann keine andere Autorität haben als die Autorität, die er ihr gibt, d.h. diejenige, deren Ideen er den Kindern vermittelt.“ (1984: 196)

Dabei ist es Durkheim wichtig zu betonen, dass Lehrer*innen nicht selbstherrliche „Autoren“ der Regeln seien, denen sie gegenüber den Schüler*innen Autorität verleihen würden. Sondern sie seien das „Organ“ der „großen moralischen Wirklichkeit“ der Gesellschaft (1984: 196), deren Regeln sie im Unterricht Geltung verschaffen würden. Durkheim vergleicht die Rolle von Lehrer*innen in diesem Zusammenhang in einer theoretisch aufschlussreichen Analogie mit der Rolle eines Priesters: So wie dieser die Botschaft Gottes vermittele, habe die Lehrkraft den Schüler*innen die „großen moralischen Ideen seiner Zeit und seines Landes“ (1984: 196-197) zu vermitteln, und so wie der Priester, um Gottes Botschaft vermitteln zu können, an diese glauben müsse, müsse auch die Lehrperson an „die Größe seiner Aufgabe glauben“ (1984: 196), um gegenüber den Schüler*innen angemessen die moralische Wirklichkeit der Gesellschaft vertreten zu können.

Damit ist eine entscheidende Bruchstelle zwischen Durkheims und dem im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs vorherrschenden Verständnis des Verhältnisses zwischen der unterrichtlichen Realität und den in der modernen Gesellschaft geltenden Rollenerwartungen markiert. Man kann diese Differenz folgendermaßen auf den Punkt bringen: Während im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs angenommen wird, dass einige elementare berufliche Handlungsprinzipien der modernen Gesellschaft der

Struktur des unterrichtlichen Interaktionsraums eingeschrieben seien, die sich als objektive Interaktionsrealität durchaus auch „hinter dem Rücken“ der konkret handelnden Lehrer*innen Geltung verschaffen könnten, kommt den Lehrer*innen bei Durkheim die Aufgabe zu, das die Schulwirklichkeit einfassende *gesellschaftliche Allgemeine* gegenüber den Schüler*innen *als Person* zu vertreten. Die unpersönlichen Regeln, denen die Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen zur Durchsetzung verhelfen sollen, sind bei Durkheim nicht verschämt in einem „hidden Curriculum“ versteckt, als disziplinierende und zivilisatorische Anforderungen an die nachwachsenden Generationen, die sich die Gesellschaft nur schwer eingestehen kann (vgl. Adorno 1969: 663), sondern er begreift sie als *Ausdruck der moralischen Wirklichkeit der Gesellschaft*, zu der Lehrer*innen sich, um ihre Berufsrolle angemessen ausfüllen zu können, innerlich bekennen müssen. Dabei ist es hier wichtig zu betonen, dass es sich dabei nicht nur um eine normative Forderung Durkheims handelt – und zwar um eine, die sich in ihrem Pathos natürlich etwas befremdlich anhört –, sondern vor allem auch um eine analytische Bestimmung des Strukturorts des Lehrerberufs in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft. Lehrer*innen sind bei Durkheim mehr als bloß Erfüllungsgehilfen der Gesellschaft, die die Schüler*innen im Unterricht erstmals mit den Zumutungen der modernen Gesellschaft zu konfrontieren haben. Sondern sie sind strukturell mit der Aufgabe betraut, den Schüler*innen als stolze Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen gegenüberzutreten, das als eine „über ihm [dem Lehrer] stehende moralische Macht“ (1984: 197) ihrer Rolle Autorität und Würde verleiht.

Für ein Verständnis der Berufsrolle von Lehrer*innen ist dies in Bezug auf den pädagogischen Professionalisierungsdiskurs ein Unterschied ums Ganze. Denn wird die Anwesenheit der Gesellschaft im unterrichtlichen Interaktionsraum lediglich auf einige grundlegende berufliche Handlungsprinzipien reduziert und werden diese auf der Ebene der objektiven Strukturiertheit des Unterrichts angesiedelt, dann steht der Lehrerberuf einfach nur wie alle anderen Berufe in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft auch vor der Herausforderung, den abstrakten Regeln, die für Berufsrollen in der modernen Gesellschaft kennzeichnend sind, Geltung zu verschaffen – wenn auch unter der besonderen Bedingung, dass Lehrer*innen Adressaten gegenüberstehen, die diese Regeln noch nicht stabil befolgen können.

In Durkheims Verständnis dagegen kommt Lehrer*innen eine weitaus „würdigere“ Rolle zu. So durchwirkt die Gesellschaft bei Durkheim nicht einfach blind den Unterricht, sondern sie wird von Lehrer*innen *personal repräsentiert*. Sie verschaffen nicht einfach den Handlungsprinzipien, die der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft bis in die letzten Winkel ihrer Subsysteme zugrunde liegen, auch im Unterricht Geltung, sondern sie stehen den Schüler*innen als Vermittler der diesen Regeln übergeordneten „großen moralischen Wirklichkeit“ (1984: 196) des gesellschaftlich Allgemeinen gegenüber. Und eben dieses gesellschaftlich Allgemeine gegenüber den Schüler*innen zu repräsentieren, ist bei Durkheim die vornehmste Aufgabe des Lehrerberufs.

Diese Aufgabe lässt sich nun unmittelbar an den oben im Anschluss an Hegel entfalteten Zusammenhang zwischen gruppenöffentlichen Gesprächssituationen und der Emergenz von „empirischen Allgemeinheiten“, die ihre je konkret anwesenden Zuhörergruppen transzendieren, anschließen: Durkheims Verständnis von Lehrer*innen als Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen und Hegels Begriff der „empirischen

Allgemeinheit“ zusammenführend lässt sich der schulische Unterricht als Ort eines klassen- bzw. gruppenöffentlichen Gesprächs bestimmen, das Allgemeinheitsansprüche in sich emergieren lässt, die über die konkrete Unterrichtssituation hinaus auf das die Schule einfassende und der Lehrerrolle ihre Autorität verleihende gesellschaftliche Allgemeine verweisen. Der schulische Unterricht stellt in dieser Sichtweise – anders als bloß „gesellige“ Interaktionssituationen, die als „Spielform der Vergesellschaftung“ (Simmel 1984: 53) selbstgenügsam ihren Zweck in sich selbst haben – keine auf sich selbst beschränkte Interaktionssituation dar, sondern er zeichnet sich durch eine fundamentale Bezogenheit auf die ihn umgebende Gesellschaft aus.

4. Empirische Beispiele

Doch wie lässt sich die Anwesenheit von etwas so Abstraktem wie dem „gesellschaftlich Allgemeinen“ im Unterricht empirisch dingfest machen? An welchen unterrichtlichen Phänomenen lässt sich aufzeigen, dass die Aufgabe von Lehrer*innen, Schüler*innen als Repräsentanten des Allgemeinen gegenüberzutreten, nicht einfach nur eine abstrakte idealisierte Beschreibung der Lehrerrolle, sondern eine konkrete berufliche Herausforderung für Lehrer*innen ist?

Als Antwort auf diese Frage wird hier vorgeschlagen, dass das gesellschaftlich Allgemeine sich im Unterricht in der Verpflichtung von Lehrer*innen Ausdruck verschafft, den Unterricht gegenüber den Schüler*innen systematisch als Ort einer öffentlichen Gesprächssituation auszuweisen, in der hohe Ansprüche an alle Wortbeiträge gestellt werden – sowohl was ihre sachliche Bedeutsamkeit für das Unterrichtsgespräch als auch ihre sprachliche Verständlichkeit angeht. Die Lehrerrolle ist der hier vertretenen These zufolge mit der Verantwortung betraut, darüber zu wachen, dass die Dignität des Unterrichtsgesprächs als eines sachlich-fokussierten, gruppenöffentlichen kommunikativen Austauschs über Gegenstände, denen qua Eingang in den Unterricht immer schon eine gesellschaftliche bzw. eine Kulturbedeutsamkeit unterstellt ist, nicht verletzt wird, indem er von Schüler*innen auf das Niveau eines unernsten und partikularen gedanklichen Austauschs hinabgezogen wird.

Was damit konkret gemeint ist, soll im Folgenden anhand von zwei Unterrichtsprotokollausschnitten, einmal aus einer Unterrichtsstunde an einer Grundschule und einmal aus einer Unterrichtsstunde in der Sekundarstufe I, veranschaulicht werden.

4.1 Zur maximalen Spannung zwischen unterrichtlichem Allgemeinheitsanspruch und gedanklichem Partikularismus im Grundschulunterricht

Die Spannung zwischen einem lehrerseitig im Unterrichtsgespräch repräsentierten Allgemeinheitsanspruch und schülerseitig in den Unterricht eingebrachten partikularen Wortbeiträgen ist selbstverständlich zu Beginn der Schulzeit am ausgeprägtesten, also dort, wo Schüler*innen entwicklungsbedingt noch besonders weit davon entfernt sind, eine öffentliche Gesprächsrolle in einem gehaltvollen Sinne angemessen ausfüllen zu können. So fällt der Beginn der Schulzeit entwicklungspsychologisch mit einer Phase

der kognitiven Entwicklung zusammen, in der Schüler*innen gerade erst eine gedankliche Haltung zur Welt zu überwinden beginnen, die Piaget als „Egozentrismus“ bezeichnet (1976: 48), und die, unter anderem, durch eine Einschränkung gekennzeichnet ist, sich gedanklich von der je eigenen Perspektive zu lösen (vgl. dazu auch Selman 1976) – was ja eine Voraussetzung dafür ist, um aus einer verallgemeinerten Perspektive auf die Gegenstände des Unterrichts blicken zu können.

Hier ein Ausschnitt aus einem Protokoll einer Unterrichtsstunde im Fach „Evangelische Religion“, der diese Einschränkung exemplarisch besonders deutlich zeigt. In dem Protokoll steht als allgemeinverbindlicher Unterrichtsgegenstand des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs die biblische Geschichte von „Josef und seinen Brüdern“ im Zentrum. In der angeführten Sequenz geht es der Lehrerin in diesem Zusammenhang um die Beschreibung der harten Arbeit der Brüder Josefs, durch die sie einen scharfen Kontrast zum „Nichtstun“ Josefs herzustellen versucht. Dabei wird sie jedoch von einer ganzen Reihe von Schüler*innen mit Aussagen unterbrochen, in denen die Schüler*innen, statt sich auf den Gegenstand des Unterrichts zu beziehen, etwas aus ihren partikularen Lebenswelten berichten (die entsprechenden Wortbeiträge sind durch Kursivsetzung markiert):

- Lw: Also, die einen schneiden, die andern heben auf und binden die Büschel zusammen. Und dabei müssen die Männer keuchen und schwitzen. Das ist nämlich anstrengend, wenn man sich immer bücken muss. Das geht ins Kreuz, da muss man ganz doll schwitzen. Und das ist wirklich harte Arbeit.
- Sw10: *Ja. Meine (.) meine Uroma kann sich net mehr bücken, weil (.)*
- Lw1: ... weil die schon so alt ist.
- Sw10: Ja.
- Sm4: *Und meine Oma und Opa auch nicht mehr.*
- Lw1: Aber die Brüder vom Josef die waren ja noch jung und knackig, die konnten das noch. Der Josef ...
- Sw6: *Meine Oma kann nicht mehr laufen.*
- Lw1: Der Josef musste ...
- Sw5: *Meine auch nicht mehr.*
- Lw1: Pscht!
 {Geplapper}
- Lw1: Lasst ihr mich mal weitererzählen? Der Josef musste nicht dabei helfen. (Protokoll 5: 20)

Es ist dies eine Interaktionsdynamik, die im Unterricht der ersten Klassenstufen alles andere als selten anzutreffen ist. Mit großer Regelmäßigkeit sehen sich Lehrer*innen hier mit der Herausforderung konfrontiert, persönliche Erlebnisberichte von Schüler*innen aus dem Unterricht hinausdrängen zu müssen, um so deutlich zu machen, dass der Unterricht kein Ort eines partikularen Erfahrungsaustauschs, sondern ein Ort eines klassenöffentlichen Gesprächs ist, in dem Wortbeiträge sich an dem für alle verbindlichen Gegenstand des Unterrichts zu orientieren haben (für weitere Beispiele siehe Mehan 1979: 151; Protokoll 2: 8; Protokoll 4: 12-13). Immer wieder muss die partikularen Interessen noch stark unterworfenen Aufmerksamkeit der Schüler*innen „eingefangen“ und zum allgemeinverbindlichen Fokus des Unterrichts zurückgeführt werden (vgl. Wenzl 2014: 53).

Tatsächlich stellt diese basale Form der Verteidigung des unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruchs m.E. eine der zentralen beruflichen Herausforderungen spezifisch für das Handeln von Grundschullehrer*innen in den ersten Klassenstufen dar. Es lässt sich im Grundschulunterricht gewissermaßen gar nicht vermeiden, dass Lehrer*innen im klassenöffentlichen Austausch mit Schüler*innen, die sich noch am Ausgang der Phase des Egozentrismus befinden, den Anspruch, dass das klassenöffentliche Unterrichtsgespräch eines ist, in dem man sich ausschließlich allgemein zur Sache des Unterrichts zu äußern hat, immer wieder erneuern müssen. Die Aufrechterhaltung einer öffentlichen Gesprächshaltung stellt im Grundschulunterricht sozusagen eine besonders einsame Aufgabe dar.

4.2 Zur aktiven Herabwürdigung des Allgemeinheitsanspruchs des Unterrichts durch adoleszente Schüler*innen

Ausgehend von der großen Kluft zwischen dem unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch und dem gedanklichen Partikularismus von Schüler*innen in den ersten Klassenstufen wäre es naheliegend von einer allmählichen Schließung dieser Kluft im Laufe der Schulzeit auszugehen, in dem Sinne, dass der Allgemeinheitsanspruch des Unterrichts mit zunehmendem Alter der Schüler*innen immer besser eingelöst werden sollte.

Wenngleich dies natürlich auf einer bestimmten Ebene durchaus der Fall ist, möchte ich im Folgenden anhand eines Protokolls einer Unterrichtsstunde aus der Sekundarstufe I – also der Phase der Schulzeit, die besondere intensiv von der Adoleszenzkrise von Schüler*innen betroffen ist – aufzeigen, dass sich die Spannung zwischen dem unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch und der noch partikularen gedanklichen Haltung von Schüler*innen zum Unterricht im Laufe der Schulzeit auch *qualitativ* verändert.

In dem folgenden Protokoll aus einer Unterrichtsstunde im Fach Ethik einer 7. Klasse einer Haupt- und Realschule geht es thematisch um ethische Fragen rund um die „Todesstrafe“ und konkret um den Fall einer in den USA zum Tode verurteilten Frau, die auf Grund eines an der Grenze zur Schuldunfähigkeit liegenden geringen Intelligenzquotienten dem Schicksal einer Verurteilung zum Tode fast entgangen wäre. Die adoleszenten Schüler*innen äußern sich zu diesem Fall folgendermaßen (die entscheidenden Wortbeiträge sind durch Kursivsetzung markiert):

- Sm4: *Die Frau wäre nämlich fast nicht hingerichtet worden, weil sie so blöd ist.*
- Sm2: *Was soll denn der Scheiß?*
- L: Sm2, kannst du dich bitte melden.
- Sm2: *Aja, wird man denn belohnt, wenn man dumm ist?*
- L: Naja, du musst dich halt fragen...
- Sm3: *Haha wie scheiße!*
- L: Ihr zwei geht mir ganzschön auf den Senkel! Benehmt euch nun einmal! Ja man muss halt einen IQ von über 70 haben, und sie war knapp darunter. Was meint ihr dazu? Ihr IQ lag ganz knapp darunter.
- Sw5: Meinen sie nicht darüber?
- L: Ja klar, darüber, sorry.
- Sm5: *Sonst wäre die ja nicht platt gemacht worden.*

- L: Sm5, wenn du dich gemeldet hättest und dich anders ausgedrückt hättest, wäre das nicht so daneben gewesen. (Protokoll 6: 2-3)

Die Wortmeldungen der adoleszenten Schüler*innen in diesem Unterrichtsprotokoll werden dem Unterricht als einer öffentlichen Gesprächssituation und der Ernsthaftigkeit des Unterrichtsgegenstands offenkundig ebenso wenig gerecht wie die egozentrischen Äußerungen der Schüler*innen aus dem Grundschulunterrichtsbeispiel. Vielmehr „entwürdigen“ die Schüler*innen den Unterricht und seinen Gegenstand, indem sie das Unterrichtsgespräch auf das Niveau eines jugendsprachlichen Ingroup-Austauschs hinabziehen. Dabei ist der Begriff der Entwürdigung hier natürlich nicht mit einem „Vorwurf“ an die Schüler*innen verbunden. Er möchte vor allem auf die schroffe Differenz zwischen der objektiv in öffentlichen Gesprächssituationen verlangten Gesprächshaltung und dem Verhalten der Schüler hinweisen. Etwas vorsichtiger ausgedrückt, könnte man dies auch so formulieren, dass die Wortbeiträge der adoleszenten Schüler*innen in dem angeführten Transkriptausschnitt als eine Form der aktiven Distanzierung von dem Anspruch interpretiert werden können, sich ernsthaft gesprächsöffentlich über ethische Fragen im Zusammenhang mit der Todesstrafe auszutauschen.

Der bzw. die Lehrer*in setzt dagegen im vorliegenden Fall zu den jugendsprachlichen Äußerungen einen klaren Kontrapunkt: Abgesehen von der entnervten Disziplinierung „Ihr zwei geht mir ganzschön auf den Senkel! Benehmt euch nun einmal!“, in der die Lehrkraft kurz die Contenance verliert, versucht sie durchgängig eine dem Gegenstand und der Unterrichtssituation angemessene Gesprächshaltung beizubehalten. Die Unterrichtssequenz erscheint entsprechend als ein hochfrequentes Aufeinanderprallen eines schülerseitigen Lächerlich-Machens des Unterrichts und seines Gegenstands und eines lehrerseitigen Bemühens, einen sachlich-ernsthaften, gesprächsöffentlichen Tonfall aufrechtzuerhalten.

Diese Interaktionsdynamik ist genau wie im Falle der egozentrischen Äußerungen von Schüler*innen im Grundschulunterricht, auf die dann eine prompte lehrerseitige Wiederherstellung des klassenöffentlichen Gesprächsfokus folgt, eine, auf die man mit großer Regelmäßigkeit in Unterrichtsprotokollen insbesondere der Sekundarstufe I trifft. Der Unterricht ist hier geradezu durch eine Dauerspannung zwischen einem sachlich-ernsthaften, gruppenöffentlichen kommunikativen Austausch über gesellschaftlich bedeutsame Gegenstände und Versuchen von Schüler*innen, die Gegenstände des Unterrichts durch „witzige“ Bemerkungen an ihre partikulare, peergroup-bezogene gedankliche Welt zu assimilieren, gekennzeichnet (für weitere Beispiele siehe Protokoll 1: 9-10; Protokoll 3: 10).

Diese Spannung unterscheidet sich dabei qualitativ deutlich von der Herausforderung, vor der Grundschullehrer*innen stehen – und insofern verweisen die obigen Beispiele natürlich implizit auf die Notwendigkeit, in der theoretischen Modellierung der Lehrerrolle grundlegend zwischen dem Grundschulunterricht und dem Unterricht in der Sekundarstufe zu differenzieren. Denn anders als in der Grundschule, in der es überhaupt erst einmal darum geht, gegenüber den noch partikularen Gedankenwelten der Schüler*innen einen unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch in Form eines allgemeinverbindlichen Themas durchzusetzen, besteht die Aufgabe von Lehrer*innen gegenüber den adoleszenten Schüler*innen eher darin, die *Dignität* des unterrichtlichen

Allgemeinheitsanspruchs zu verteidigen. Lehrer*innen sind hier sozusagen weniger mit der rein *inhaltlichen* Herausforderung konfrontiert, den adoleszenten Schüler*innen deutlich machen zu müssen, *dass* eine Differenz zwischen der Welt des legitim jugendsprachlich verhandelbaren, bloß partikular-peergroup Bedeutsamen und der Welt des unterrichtlich-Allgemeinbedeutsamen besteht – diese Differenz ist den Schüler*innen selbstverständlich bewusst. Sondern ihre zentrale Aufgabe besteht darin, dem gedanklichen Provinzialismus der Schüler*innen eine Gesprächshaltung entgegenzustellen, die über diesen Provinzialismus hinausweist. Gegenüber der entwicklungspsychologisch bedingten „gruppenegozentrischen“ Nabelschau der jugendlichen Peergroups im Unterricht, repräsentieren Lehrer*innen gewissermaßen eine Welt der gesellschaftlich bzw. kulturbedeutsamen Gegenstände, die den lebensweltlich verengten Peergrouperfahrungshorizont der Schüler*innen noch übersteigen und die auf eine „größere gesellschaftliche Wirklichkeit“ verweisen, in die sich hinaufzuarbeiten eine der zentralen Entwicklungsaufgaben für Schüler*innen in der Bewältigung ihrer Adoleszenzkrise ist (vgl. Wagner 2004: 379).

5. Fazit

Es sollen hier nun abschließend noch einmal die professionalisierungstheoretischen Implikationen des im Vorherigen begründeten theoretischen Vorschlags expliziert werden, nicht das Aufeinandertreffen von spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten, sondern das von Allgemeinheitsansprüchen und gedanklichen Partikularorientierungen ins Zentrum einer theoretischen Modellierung des unterrichtlichen Interaktionsraums zu rücken.

Diese Perspektivenverschiebung erscheint auf den ersten Blick womöglich etwas „haarspalterisch“. So wäre es ja keine grundsätzlich „falsche“ Charakterisierung der oben angeführten Unterrichtssequenzen, wenn man betonen würde, dass die Wortbeiträge der Schüler*innen dort jeweils das Prinzip der Spezifität des unterrichtlichen Handlungsraums in je unterschiedlichen Varianten verletzen. Sowohl die egozentrischen Einfälle der Grundschüler*innen als auch die jugendsprachlichen Einwürfe der adoleszenten Schüler*innen stellen eindeutige Fälle eines „aus-der-Rolle-Fallens“ der Schüler*innen dar; und insofern man das Gegenstück zu einer rollenförmigen Handlungsorientierung begrifflich als eine „diffuse“ Handlungsorientierung fasst, könnte man die angeführten Unterrichtssequenzen natürlich im weitesten Sinne als Beispiele für das Eindringen diffuser Beziehungsmomente in den Unterricht interpretieren: Einmal in Form des Bedürfnisses, Lehrer*innen wie in einer privatgesprächshaften Situation von persönlich bedeutsamen Erlebnissen berichten zu wollen, und einmal in Form des Bedürfnisses, sich als „ganze Jugendliche“ in den Unterricht einzubringen.

Eine solche Interpretation würde jedoch m.E. ignorieren, dass die Rollenerwartung, die die Schüler*innen in den angeführten Beispielen verletzen, nicht vornehmlich eine berufsrollenförmig-spezifische ist, sondern vor allem eine, mit der sie als Teilnehmer*innen einer gruppenöffentlichen Gesprächssituation konfrontiert sind. Und entsprechend würde die schematische Übertragung der aus der Professionstheorie entlehnten Spannung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungsmomenten auf den Unterricht übersehen,

dass Lehrer*innen nicht bloß eine Haltung der Spezifität im Unterricht repräsentieren, sondern dass im Zentrum ihres beruflichen Handelns vor allem die Herausforderung steht, gegenüber ihren Schüler*innen, die noch durch eine Tendenz gekennzeichnet sind, sich den Gegenständen des Unterrichts in einer partikularen gedanklichen Haltung zuzuwenden, einen unterrichtlichen Allgemeinheitsanspruch zu vertreten.

Dass diese Perspektivenverschiebung weniger haarspalterisch ist, als sie auf den ersten Blick erscheinen mag, wird insbesondere deutlich, wenn man sich vor Augen führt, was sie für die Dignität der Lehrerrolle bedeutet.

Wird die Aufgabe von Lehrer*innen einfach darin gesehen, die Berufsrollen kennzeichnende Norm der Spezifität (neben anderen berufsrollenförmigen Verhaltensnormen) gegenüber Schüler*innen aufrechtzuerhalten (vgl. Wernet 2003), so wird ihnen eine Aufgabe zugewiesen, vor der alle anderen Berufsrollen genauso stehen – wenn auch unter der Sonderbedingung, dass die Adressaten ihres beruflichen Handelns ihrerseits noch nicht zu berufsrollenförmigen Handeln stabil fähig sind.

Die Betonung des öffentlichen Gesprächscharakters des Unterrichts dagegen verweist auf einen *herausgehobenen* Aspekt der Berufsrolle von Lehrer*innen: Wie kaum ein anderer Beruf wird der Lehrerberuf, folgt man der im Vorherigen entfalteten Argumentation, zu einem, der eben nicht nur in den Nischen der arbeitsteilig ausdifferenzierten Gesellschaft sein Tagwerk im Modus der Spezifität verrichtet, sondern der in besonderer und doch alltäglicher Weise mit der Aufgabe betraut ist, das gesellschaftlich Allgemeine gegenüber den Adressaten seines beruflichen Handelns zu repräsentieren.

Mit diesem Fokus auf die *Besonderheit* des beruflichen Handelns von Lehrer*innen wird natürlich der theoretische Bezug zur Professionstheorie, der im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs dominiert, deutlich gelockert. Der Lehrerberuf erscheint dann eben nicht mehr als ein weiteres Exemplar des Typus „professionellen Handelns“ als einer Sonderform beruflichen Handelns. Stattdessen erhält man eine theoretische Modellierung des Handelns von Lehrer*innen, die die *Eigenart* dieses Handelns stärker würdigt; als ein Handeln, das in seiner empirisch dominanten Form eben nicht eines ist, das auf vielen gleichzeitig unterhaltenden Arbeitsbündnissen zu individuellen Schüler*innen in der Spannung von Spezifität und Diffusität beruht, zu der dann die Klassenförmigkeit des Unterrichts bzw. das kollektive Arbeitsbündnis zu einer Schulklasse als eine verkomplizierende Rahmenbedingung des Unterrichts hinzutritt (vgl. Oevermann 1996: 176; Helsper/Hummrich 2008: 51), sondern das, umgekehrt, *primär* in einer kollektiven und gesprächsöffentlichen kommunikativen Praxis verankert ist.

Autorenangaben

Dr. Thomas Wenzl
Universität Hannover, Institut für Erziehungswissenschaft
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
0511 7624689
thomas.wenzl@iew.uni-hannover.de

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, T. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 68-84.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (2009): Interaktion im öffentlichen Raum. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1832-1845/1993): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse, mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen auf der Grundlage der Werke von 1832-1845, Gesammelte Werke, Bd. 7 (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M., Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-72.
- Jackson, Philip (1968): Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart/Winston.
- Mead, Georg Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System. London: Routledge/Kegan Paul.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: ders. Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 161-193.
- Piaget, Jean (1976): Das moralische Urteil beim Kinde. (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Selman, Robert (1976): The development of social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In: Lickona, T. (Ed.): Man and Morality. New York: Holt, Rinehart/Winston, S. 299-317.
- Simmel, Georg (1984): Die Geselligkeit. In: ders. Grundfragen der Soziologie: Individuum und Gesellschaft. Berlin/New York: de Gruyter.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.

- Twardella, Johannes (2005): Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Korrespondenz, 33, S. 65-74.
- Wagner, HansJosef (2004): Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie I. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Reihe: Rekonstruktion Bildungsforschung, Bd. 3, Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Opladen: Leske/Budrich.
- Wernet, Andreas (2005): Pädagogische Professionalität «außer Dienst»: Eine Replik auf Twardella. In: Pädagogische Korrespondenz, 33, S. 75-86.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Ch./ Pflugmacher, T./Pollmanns, M./Rosch, J. / Twardella, J. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-95.

Protokollverzeichnis

- Protokoll 1: B., B. (2010): Unterrichtstranskript einer Geschichtsstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Studenthema: „Die Französische Revolution (die Schreckensherrschaft und ihre Folgen)“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/1673> [06.03.2017]
- Protokoll 2: Böhmer, C. (2010): Unterrichtstranskript einer Sachkundestunde an einer Grundschule (1. Klasse). Studenthema: „Die Uhrzeit Viertel vor und Viertel nach“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2146> [06.03.2017]
- Protokoll 3: Dirr, J. (2010): Unterrichtstranskript einer Englischstunde an einer Integrierten Gesamtschule (7. Klasse). Studenthema: „Wiederholung der Anwendung der Zeiten, Satzbau“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2197> [06.03.2017]
- Protokoll 4: Frieser, L. (2006): Unterrichtstranskript einer Deutsch und Mathematikstunde an einer Grundschule (1. Klasse). Studenthema: „Einführung des Buchstaben A und der Zahl 5“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/906> [12. 11. 2012]
- Protokoll 5: L., A. (2011): Unterrichtstranskript einer Religionsstunde (ev.) an einer Grundschule (1. Klasse). Studenthema: „Josef und seine Brüder/Josefs Träume“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2399> [07.03.2017]
- Protokoll 6: W., M. (2010): Unterrichtstranskript einer Ethikstunde an einer Haupt- und Realschule (7. Klasse, Hauptschulzweig). Studenthema: „Die Todesstrafe“. <https://www.archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2189> [07.03.2017]