

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Christine Schlickum

Interner Titel: Arbeitsanweisungen in pädagogischen Settings am Beispiel von Hausaufgaben.

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Schlickum, Christine (2013). Arbeitsanweisungen in pädagogischen Settings am Beispiel von Hausaufgaben. Online-Fallarchiv Universität Kassel.

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Bei der vorliegenden Interpretation handelt es sich um eine Re-Interpretation der Lehrer-Schüler-Interaktion des von Andreas Wernet interpretieren Falls [„Die Unscheinbarkeit der Pädagogischen Kunst“](#) (Wernet 2011, erstmals Wernet 2002). Schwerpunkt der Interpretation ist eine Reflexion der Strukturlogik von Arbeitsanweisungen in pädagogischen Settings. Am Beispiel der Hausaufgabe sollen die Besonderheiten und Widersprüche pädagogischer Arbeitsaufträge vor dem Hintergrund professionstheoretischer Fragestellungen interpretiert und diskutiert werden. Dabei fließen auch die Überlegungen von Andreas Wernet (2011) und Tobias Leonhard (2012) in die Interpretation mit ein.

Eingeleitet wird die Interaktion mit der Aufforderung: „Lies bitte Deine Hausaufgaben vor“. Betrachten wir erst die für die Interaktion augenfällige Befehlslogik, die in der Aussage des Lehrers: „Lies bitte vor“ zum Tragen kommt. Die Aufforderung zum „Vorlesen“ wird durch den Modus des Imperativs zum Befehl erhoben, gleichzeitig wird diese aber durch den Verweis auf eine „Bitte“, sinnlogisch auf einen Wunsch – eine Fürbitte oder eine Beschwörung gebunden. Als Handlungsaufforderung ergeben sich in der Konsequenz der Verschränkung von Befehl und Bitte zwei gegenläufige Konventionen: Verweist nun der Befehl auf eine formale Struktur (Befehlskette), die als bindend zu interpretieren ist¹, markiert die Bitte eine emotionale Verpflichtung, die

¹ Befehl und Bitte unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihres Anspruchs auf Umsetzung als auch hinsichtlich der Anforderung an die Verständlichkeit der Anweisung. Während z.B. der militärische Befehl inhärent den Anspruch auf Gehorsam (gemäß § 2 Nr. 2 Wehrstrafgesetz) beinhaltet - unabhängig davon ob der Sinn des Befehls verstanden wird – ist die Bitte vollständig vom Verhältnis der beiden Beteiligten abhängig. Demgemäß ist auch der Anspruch auf einen unmittelbar erkenntlichen Sinn und die Akzeptanz desselben durch den Empfänger notwendiges Kriterium zu

als solche jedoch zurückgewiesen werden kann. In der Kombination Befehl/ Bitte steckt nun eine doppelte Brisanz: zum einen wird die als notwendig zu erachtende Verpflichtung zur Ausführung eines Befehls in den emotionalen Kontext einer Bitte gestellt und damit der rein formalen Struktur enthoben, zum anderen wird die auf Vertrauen und Anerkennung aufbauende „Bitte“ in die Strukturlogik eines Befehls überführt. Gesteigert wird diese Brisanz überdies durch die personengebundene Ansprache (lies! anstatt vorlesen!²) und die Verwendung des Possessivpronomens „deine“. Angesprochen wird eine Person die „geduzt“ wird³.

Überdies von Interesse für den vorliegenden Fall erscheint mir die Anforderung des Vorlesens zu sein. Etwas vorlesen, im Gegensatz zu lesen, impliziert, dass das Gelesene „laut“ gelesen wird. Vorausgesetzt sind dabei mindestens zwei Personen: eine die vorliest und eine die zuhört, wobei das primäre Interesse bei der zuhörenden Person liegt – sie möchte etwas vorgelesen bekommen. Sich etwas vorlesen zu lassen kann implizieren, dass ich aus formalen oder persönlichen Gründen zurzeit oder grundsätzlich nicht in der Lage bin zu lesen, oder aber ich die Stimme, die Situation und die Rahmung des Vorlesens als wertvoll erachte. Darüber hinaus, vor allem in Situationen, die im Kontext professionellen Handelns anzusiedeln sind, kann überdies die entwicklungsbedeutsame Frage des vorlesen Könnens oder Einübens Grund für eine solche Aufforderung sein. Schließlich ließe sich als Grund die Veröffentlichung der Informationen für alle anführen (z.B. in einem Team etc.) (vgl. Leonhard 2012: 4,16).

In dem für uns bedeutsamen Fall ist das Vorlesen an die Erledigung der „Hausaufgaben“ gebunden. Unter Hausaufgaben oder Schularbeiten werden im Allgemeinen⁴ „Aufgaben des Lehrers an die Schüler, die diese in der unterrichtsfreien Zeit bearbeiten sollen“ verstanden (Wikipedia 2013; Stichwort Hausaufgaben). Ihre Funktion bzw. ihr Nutzen wird in der Nachbereitung des erteilten Unterrichts oder der Vorbereitung des bevorstehenden Stoffes verortet. Unter Lerntheoretischen Gesichtspunkten sollen Hausaufgaben bei der Übung und Festigung des Schulstoffes helfen, die Arbeitshaltung der Schüler stärken und ihre Eigenverantwortlichkeit fördern (ebd.). Bei der vorzulesenden „(Haus)Aufgabe“ handelt es sich also nicht um eine für ein Team oder einen Arbeitsbereich notwendige Aufteilung, sondern um eine formale Anforderung, die an alle Schüler und Schülerinnen gleichermaßen gestellt wird und unabhängig ihrer

dessen Wirksamkeit. Das Folgen einer Bitte ist freiwillig und im Regelfall bleibt eine Nichtbefolgung auch ohne direkt verbundene Sanktionen, im Gegensatz zur Befehlsverweigerung oder der Arbeitsverweigerung, die jeweils unmittelbar Disziplinar- bzw. Dienstrechtliche oder Arbeitsrechtliche Konsequenzen haben.

² Unterscheiden lassen sich in diesem Fall diffuse, auf die Ganzheit der Person gerichtete, versus spezifische, auf eine bestimmte Funktion oder Rolle hin ausgerichtete, Ansprachen. Der geäußerte (Wunsch) Befehl trifft auf die Person als Ganzes. Eine solche Ansprache steht im deutlichen Widerspruch zur Logik der formalen Organisation (vgl. u.a. Oevermann 2008).

³ In der diffusen Komponente der Ansprache konkretisiert sich die Asymmetrie der Sozialbeziehung zwischen Lehrer und Schüler, die Angewiesenheit des Kindes gegenüber dem Erwachsenen. Das Kind steht dem Erwachsenen, der Schüler dem Lehrer, in der „Ungeschützttheit seines Nichtwissens“ (Oevermann 1996: 153) als ganzer Mensch gegenüber, als „Unterweisungsbedürftiger“ (ebd.).

⁴ Für die Rekonstruktion der in der Öffentlichkeit sich manifestierenden Bedeutungsstrukturen des Begriffs „Hausaufgaben“ wurde auf die Internetplattform Wikipedia zurückgegriffen. Hierbei geht es explizit nicht darum im Zeichen der Wissenschaft adäquate Quellen anzugeben, sondern mit Hilfe des Internets diejenigen Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren, die als allgemeingültig verstanden werden können.

individuellen Interessen und ihres persönlichen Leistungsstands bearbeitet werden muss. An die Veröffentlichung der (Haus)Aufgaben zwingend gebunden ist demnach die, durch die Lehrkraft aber auch die Peer gebundene Bewertung der individuellen Leistung, die in den Hausaufgaben zum Ausdruck kommt.

In der Logik des Falls erweist sich die schultypisch einzuschätzende Aussage des Lehrers, den oben genannten Überlegungen folgend, als überaus voraussetzungsreich: Die Aufforderung zum Vorlesen gründet auf ein hierarchisches Verhältnis der an der Interaktion beteiligten Personen. Im Modus des Befehls wird die asymmetrische Beziehungsstruktur zwischen den an der Interaktion beteiligten Personen explizit: Person L = einer der Aufgaben verteilen kann, Befehle aussprechen darf, Person S = Empfänger der Befehle. Als Anschluss möglich wäre lediglich die Ausführung des (Wunsch)Befehls, das Vorlesen der gemachten Hausaufgaben durch „S“. Vorausgesetzt wird, dass die „(Haus)Aufgabe“ gemacht wurde und der Schüler auch bereit ist sie vorzulesen und sich und seine Arbeit damit klassenöffentlich zu präsentieren. Von Seiten des Lehrers gesetzt ist also die Unhintergebarkeit der Hausaufgabenverpflichtung⁵. Als Kontrolle (vgl. Wernet 2011: 1 und Leonhard 2012: 5, 16) würde die Aufforderung des Lehrers indes nur dann erscheinen, wenn die Voraussetzungen eben nicht erfüllt sind, d.h. der Aufforderung nicht Folge geleistet werden kann. Der Verweis gilt also der Gehorsampflicht, indes die Nachfrage, ob die Hausaufgaben gemacht wurden, der Möglichkeit des Nichterledigens der Hausaufgaben Raum geben würde.

Die Interaktion wird fortgeführt mit der Aussage „ich habe sie nicht gemacht“. Die Aussage „etwas nicht gemacht zu haben“ setzt eine vorher abgesprochene Aufgabe voraus, durch den Verweis auf die eigene Person (ich) wird das „Nichterledigen der Aufgabe“ in den eigenen Verantwortungsbereich gestellt. Etwas, das erwartet wird – kann nicht erfüllt werden. „S“ kann so dem (Wunsch)Befehl nicht nachkommen, da das von „L“ vorausgesetzte nicht bestand hat. Hier handelt es sich im engeren Sinne also nicht um eine Verweigerung der Anweisung zu folgen, wie sie etwa ein hypothetisches „nein, das mache ich nicht“ zum Ausdruck bringen würde, sondern um eine Unmöglichkeit der Anweisung Folge zu leisten. „Ich habe sie nicht gemacht.“ drückt also gleichzeitig aus, dass der Schüler die empfangene Anweisung nicht ausführen wird – den (Wunsch)Befehl ablehnen muss, eben weil er nicht kann - und verweist überdies auf ein in der Vergangenheit liegendes Versäumnis. Die Annahme der Hausaufgabenverpflichtung ähnlich der Gehorsampflicht hat nicht Bestand.

In der Auseinandersetzung mit der Interpretation von Andreas Wernet und Tobias Leonhard stellt sich die Frage nach dem Fehlen einer Entschuldigung bzw. eines Bedauerns oder/und einer Erklärung für das Versäumnis. In den Aussagen von Andreas Wernet (2011) enthalten ist eine unhinterfragte, an die Struktur von Schule oder pädagogischen Interaktionen, gebundene Setzung der Verpflichtung zu Hausaufgaben. Verletzt wird diese Verpflichtung durch den Schüler auf zwei Ebenen, zum einen, weil er dieser nicht nachgekommen ist, zum anderen, weil er diese auch nicht anerkennt, belegt eben dadurch, dass er sich nicht entschuldigt (Wernet 2011:

⁵ Die Hausaufgabenpflicht kann als Verlängerung der Schulpflicht verstanden werden. In ihr enthalten ist analog zur Schulpflicht die Unterstellung, dass Kinder von sich aus die Hausaufgaben nicht regelmäßig genug bearbeiten würden. Die Verpflichtung zur Erledigung der Hausaufgaben, vergleichbar der Verpflichtung zum Schulbesuch, steht jedoch im deutlichen Widerspruch zu der Strukturlogik eines pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Oevermann zur Schulpflicht 1996; 2003).

2). Der Verweis auf diese Fallstruktur wird in Zusammenhang mit dem Kontrollaspekt der Aussage gesetzt. Auf der Sachebene indes, sei ein Bedauern keinen Beitrag leisten zu können, nicht die Entschuldigung notwendig, um die Hinwendung zu einem Arbeitsbündnis auszudrücken (Wernet 2011: 2). In der Interpretation von Tobias Leonhard wird neben der Entschuldigung die „Erklärung“ (Leonhard 2012: 17) als zentrales Moment verstanden: Tobias Leonhard unterscheidet zwischen einer „plausibilisierende[n] *Begründung*, die aus inhaltlicher Sicht die Nichtanfertigung zu erklären vermag“ und der das „Versäumnis eingestehende[n] *Entschuldigung*, die die Pflicht der Anfertigung der Hausaufgaben anerkennt“ (ebd., Hervor. im Original). Den Überlegungen der beiden Autoren entgegen steht jedoch die Aussage des Schülers. Daraus folgend muss davon ausgegangen werden, dass weder eine Erklärung, noch eine Entschuldigung für das vergangene Versäumnis, die Nichterledigung der Hausaufgabe, als notwendig erachtet wird; allein die Information über den Stand der Dinge scheint relevant. Grund dafür könnte zum einen sein, dass weder eine Erklärung, noch Entschuldigung an dem „Tatbestand des Versäumnisses“ etwas ändern kann, es also keiner „Einsicht“ oder „Begründung“ bedarf oder andererseits, die Erledigung der Aufgabe ausschließlich als „optionale“ Aufgabe verstanden wird und in keinem Abhängigkeitsverhältnis, weder institutionell, noch privat zu verstehen ist, z. B. allein als persönliche Weiterentwicklung interpretiert wird. Auch unter diesen Bedingungen würde weder eine Entschuldigung, noch eine Erklärung als notwendig erachtet.

Pädagogische Settings zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwischen formalen Vorgaben, einzuhaltenden Regeln und Routinen einerseits und individuellem Fallbezug andererseits notwendigerweise oszillieren (u.a. Helsper 2004: 79; 2007). Aus dieser Perspektive ließen sich die oben aufgezeigten Begründungsfiguren also in einem dilemmatischen Verhältnis zueinander interpretieren: zum einen mit Blick auf die notwendige Einordnung und Unterordnung unter die formalen sowie inhaltlichen Vorgaben pädagogischer Settings, die in dem Fall des Schülers sowie des Lehrers als Bezugnahme auf die asymmetrische Struktur der Interaktion und institutionellen Rahmenbedingungen zu lesen wäre, oder aber mit Blick auf die Anerkennung vorhandener Autonomiebestrebungen, die in der persönlichen Entscheidung des Schülers, die Hausaufgaben eben nicht zu machen, zum Tragen kommen würde. Der Anschluss ist also entscheidend für die Bestimmung des Verhältnisses der Interaktionsteilnehmer, vor allem in Bezug auf die Frage, ob „S“ als gleichberechtigter Interaktionspartner anerkannt ist oder nicht, und auch in Bezug auf die Frage wie das pädagogische Verhältnis tatsächlich ausgestaltet wird (zum Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler vgl. Helsper 2002: 72ff.).

Weitergeführt wird die Interaktion mit der Frage „Darf ich fragen, warum nicht?“. Die erstgestellte Nachfrage, ob gefragt werden darf, markiert einen befürchteten Eingriff in die Privatsphäre einer Person, wobei die Grenzen abhängig des Kontextes (diffuse versus spezifische Interaktionsstrukturen) unterschiedlich weit gefasst werden müssen⁶. Die Entscheidung, ob das Thema verhandelt werden darf oder nicht, wird

⁶ Die Regelung ist abhängig des Kontextes und der dort gesetzten Höflichkeitsformen. So zeichnen sich professionelle Interaktionen z.B. dadurch aus, dass innerhalb dieser die Grenzen der Privatsphäre deutlich weiter gefasst werden als z.B. in rein formalen Kontexten. Dem Gegenüber lassen sich für private Interaktionen keine festgesetzten Regeln benennen. Die Regeln sind individuell verhandelbar, die Grenzen der Privatsphäre in den Verantwortungsbereich des jeweils Einzelnen gestellt.

in den Befugnisrahmen des Empfängers der Frage gestellt. Sinnverzerrt wird die Nachfrage (darf ich fragen) also immer dann, wenn die institutionellen Regeln die eigentliche Frage (warum nicht) als legitime Frage ausweisen, es also keiner Nachfrage bedürfte. In einem solchen Setting kann die als höflich zu interpretierende Nachfrage nur als widersprüchlich interpretiert werden. Der durch die Frage markierte Eingriff in die Privatsphäre einer Person wird so in den Kontext des Absurden gestellt, die Anerkennung des individuellen Befugnisrahmens als abwegig markiert.

Fortgesetzt wird der Fragesatz mit der Teilfrage „warum nicht?“. Gefragt wird also nach dem Grund für die „Nichterledigung“ der Hausaufgaben. Voraussetzung für die Frage ist, dass „S“ nicht nur als gleichberechtigter Interaktionspartner anerkannt ist, sondern die Regeln bzw. die Anforderungen an die Hausarbeit zumindest teilweise verhandelbar sind, während dem entgegen „Konsequenzen“ auf eine institutionelle Verankerung der Regeln hinweisen würden – die einzelne Person, deren Gründe spielen keine Rolle. So würde in einer streng formal organisierten Institution, wie z.B. beim Militär, eben nicht nur die Nachfrage „darf ich fragen“ sondern schon die Frage nach dem Grund für eine „Befehlsverweigerung“ den Kontext sprengen – innerhalb der formal organisierten Befehlskette ließe sich eine solche Interaktion nicht denken.

Im schulischen Setting verweist die Frage nach dem Grund auf die institutionellen Regeln und Routinen, die Nachfrage auf die Anerkennung subjektiver Handlungsalternativen. Als Antwortmöglichkeiten denken ließen sich formale Gründe, wie z.B. äußere Umstände, die dem Erledigen der Hausaufgaben im Weg gestanden haben ebenso wie private Schwierigkeiten. Als Anschlussmöglichkeiten denkbar wären die Nennung von Gründen oder ein Themenwechsel bzw. Ausweichen der Frage, falls die Gründe als solche eben nicht öffentlich zur Verhandlung gestellt werden sollen. Eher nicht vorstellbar wäre, dass „S“ die Frage mit einem klaren „nein“ beantworten würde.

Die Frage nach dem Grund setzt also die Verhandelbarkeit der Regeln voraus, die Nachfrage, ob diese Frage überhaupt gestellt werden darf, verweist darüber hinaus darauf hin, dass die Erledigung der Aufgabe als private Aufgabe in den individuellen Handlungsspielraum der Person gestellt wird. Dem entgegen würde, wie oben ausgeführt, in der Rahmung einer Gehorsamsverpflichtung sowohl die Nachfrage als auch die Frage selbst in kontrastierender Weise auf die Pflichtverletzung verweisen. In einem solchen Kontext bleiben jedoch mögliche Handlungsoptionen unklar, denn formale Pflichtverletzungen lassen sich zwar über Entschuldigungsgründe⁷ erklären, eine, so wie Andreas Wernet es formuliert, Heilung der Pflichtverletzung durch eine Entschuldigung (Wernet 2011: 2), kann es indes m.E. nicht geben. Erst vor dem Horizont privater Interaktionen stellt die Entschuldigung, als emphatische Anerkennung einer Verletzung, eine konkrete Handlungsoption dar, während die Klärung nach einer Begründung für das Versäumnis grundsätzlich zur Erneuerung des Arbeitsbündnisses beitragen könnte.

⁷ Als Entschuldigungsgründe werden im deutschen Strafrecht die Umstände bezeichnet, bei deren Vorliegen der Schuld und Unrechtsgehalt nicht mehr strafwürdig ist, selbst wenn der Täter rechtswidrig gehandelt hat und das Unrecht seiner Tat kannte (§ 33 StGB, 35 StGB). Den Entschuldigungsgründe entgegen stehen die Schuldausschließungsgründe (§ 20 und § 17 StGB).

Weitergeführt wird die Interaktion mit der Äußerung: „Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden“. Die Antwort des Schülers ist im subjektiven Orientierungsrahmen zu verorten. Lernen ist als Privatsache definiert, die Erledigung der Hausaufgabe wird in den Kontext der individuellen Sinnzuweisung gestellt. Die Aussage „ich sehe nicht ein“ verweist auf einen Verstehensprozess, zugleich aber auch auf eine innere Haltung. Gesetzt ist die „Wirklichkeitsferne“ der zu erledigenden Hausaufgaben. Die „Nichterledigung“ der Hausaufgaben, aus der Sicht des Schülers, stellt also kein Versäumnis dar, sondern eine begründete Entscheidung, die vor dem Hintergrund der Frage der Notwendigkeit im Sinne einer gewissen Zukunftsorientierung getroffen wurde. Für Lernprozesse gesetzt sind der praktische Bezug, die Nähe zur Realität und ihre Notwendigkeit für das spätere Leben. Im Hinweis auf die eigene Person wird der Unterschied zwischen dem individuellen Bezugsrahmen und dem der Anderen bzw. der Institution explizit. Der institutionelle Charakter der Schule wird vor diesem Hintergrund als Zumutung interpretiert. In der Interaktion wird die Fragilität der Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Schüler deutlich, die als notwendige Voraussetzung für professionelle Interaktionen gedeutet werden muss (vgl. Helsper 2004: 75).

Nun könnte man durchaus hinterfragen wie der Inhalt der Aufgabe gestaltet ist, ob das Argument der Wirklichkeitsferne zutrifft und/oder, ob der Schüler in seiner Lage überhaupt dazu fähig ist den Wirklichkeitsbezug objektiv bewerten zu können. Das ist aber alles in Hinblick auf den Charakter der Lehrer-Schüler Beziehung nur dann von Bedeutung, wenn ein Recht auf die eigenständige Hinterfragung der Aufgabe und eine darüber hinausgehende bzw. daraus resultierende, autonome Entscheidung des Schülers vorausgesetzt werden kann. Gefragt wird also danach, ob der Kompetenzvorsprung des Lehrers – quasi ein Vertrauen darauf, dass der Lehrer schon wisse was er tut und dies auch zum Nutzen des Schülers einsetzt, auch ohne dass es diesem sofort offenbar ist - zuungunsten der Autonomiebestrebungen von Schülern und Schülerinnen gesetzt ist oder aber in der Auseinandersetzung mit diesen Autonomiebestrebungen anerkannt und befördert werden. Das Dilemma der Interaktion besteht also in der Frage nach den Grenzen der erzieherischen Autorität des Lehrers (ausführlich Brüggem 2007).

Der Lehrer reagiert auf die Antwort des Schülers indem er die Aussage im Horizont eines „Entschuldigungsgrundes“ bewertet: „Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben.“ Gesetzt ist der Tatbestand „Nichterledigung der Hausaufgaben“, wobei anders als bei der Figur des „Gehorsams“ Gründe für ein derartiges Versäumnis tatsächlich möglich zu sein scheinen. Eine Begründung für die Bewertung der Aussage wird nicht geliefert. Die Bewertung selbst gründet auf formal rechtlichen Überlegungen, persönliche Bezüge, individuelle Interessen und/oder Verstehensprozesse bleiben ausgeklammert. Im Anschluss an die Bewertung wird eine Erwartung formuliert: „Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen“. Als Konsequenz des Versäumnisses wird keine Sanktion verhängt, sondern der Zeitrahmen für die Erledigung der Hausaufgaben wird gestreckt. Ähnlich der Formulierung in der ersten Sequenz wird die Erledigung der Hausaufgabe in der Zukunft gesetzt. Benannt wird also nicht die Pflicht, sondern die Pflichterfüllung. Eine inhaltliche Auseinandersetzung findet nicht statt. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen dem Orientierungsrahmen des Lehrers und dem des Schülers

offensichtlich: der Pflichterfüllung, vergleichbar der Gehorsamspflicht beim Militär, werden Fragen nach dem Sinn bzw. Verständnis nachrangig gesetzt.

Gegen die Bewertung des Lehrers wird von Seiten des Schülers ein Einspruch formuliert: „Aber ich kann mit dem Zeug in meinem Leben nie wieder was anfangen.“ Wiederholt wird auf die praktisch, inhaltliche Ebene der Hausaufgaben Bezug genommen. Das Argument der Notwendigkeit des zu Lernenden für die eigene Zukunft wird erneut zur Diskussion gestellt. Beibehalten wird die Betonung der persönlichen Entscheidung: „ich“. In der Wiederholung wird die emotionale Relevanz der Argumentation für den Schüler konkret. Spätestens jetzt sollten die Interessen des Schülers mit Blick auf das scheiternde Arbeitsbündnis Berücksichtigung finden⁸. Dem gegenüber stehen Fragen der Gleichbehandlung von Schülern und Schülerinnen sowie Fragen der Organisation von Lernprozessen. Die Komplexität der Anforderungen an die vorliegende Situation ist also nicht alleine dadurch zu beantworten, indem auf die individuellen Interessengemeinde der einzelnen Schüler und Schülerinnen verwiesen wird, noch indem auf die institutionellen Routinen und Rahmenbedingungen Bezug genommen wird: Erst in der Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Anforderungen, die sich an einen Lehrer in einer je sich konkretisierenden Situation stellen, zeigt sich professionelles Verhalten.

Bezeichnend für die Orientierung des Lehrers, im Umgang mit den als widersprüchlich zu kennzeichnenden Handlungsanforderungen, ist die nun folgende Reaktion des Lehrers „Merkst Du nicht, dass diese Thematik nicht in den Unterricht passt?“ Wenn Du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst Du bitte nach“. In eindrucksvoller Weise wird in dieser letzten Sequenz zwischen Organisation und Fall, Institution und Person verhandelt. Auf der Seite der Organisation steht der Unterricht bzw. die Unterrichtsstunde und mithin die Verpflichtung zur Erledigung der Hausaufgaben, auf der anderen Seite die Frage nach dem Sinn der Aufgaben für den einzelnen Fall, den einzelnen Schüler. Postuliert wird eine Differenz zwischen institutionellen Regeln und Routinen und den individuellen Interessen der Schüler und Schülerinnen⁹. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Hausaufgaben, sowohl Form als auch Funktion von Lehrerweisungen, wird in den Bereich außerhalb des Unterrichts und damit auch quasi aus dem engeren schulischen Rahmen herausgenommen. Im Verweis auf die Unangemessenheit der Argumentation des Schülers „merkst du nicht“ wird die Kritik des Lehrers explizit. Die als rhetorisch zu kennzeichnende Frage „merkst du nicht“ verweist auf ein Defizit in der Wahrnehmung des Schülers, auf eine

⁸ Davon ausgehend, dass Lernprozesse sich erst in der expliziten Auseinandersetzung mit den Inhalten von Schule und Unterricht vollziehen, muss ein solches, als interessiert zu kennzeichnendes Angebot des Schülers, als „Knotenpunkt“ für eine ernsthafte, entwicklungsbedeutsame Auseinandersetzung interpretiert werden. Dementsprechend widersprüchlich gestaltet sich in einem solchen Zusammenhang der Hinweis auf die Gehorsamspflicht.

⁹ Der Hinweis auf die Unhintergebarkeit der Hausaufgabenverpflichtung erinnert unmissverständlich an das 1972 aufgehobene „besondere Gewaltverhältnis“ (BVerfG 14.03.1972 - 2 BvR 41/71). Trotz der Aufhebung des für Schüler und Schülerinnen formal rechtslosen Raums und der vielfältigen Änderungen im deutschen Schulsystem zeugt nicht nur die Schulpflicht bis heute von den paradoxen Anforderungen, die mit dem schulischen Erziehungsrecht einhergehen (ausführlich Helsper 2000 und Helsper et al. 2000; zum schulischen Erziehungsrecht vgl. Behlert 2011).

Diskrepanz zwischen dem was Sein soll und dem was ist. Als Norm gesetzt sind die Regeln und Routinen der Schule, die formale Rahmung des Unterrichts (vgl. Wernet 2011: 5).

Die in dem Hinweis zur Hausaufgabenverpflichtung zum Ausdruck gebrachte Setzung formaler Verfahrensregeln und Ablaufmuster widerspricht in pädagogischen Interaktionen der Bezugnahme auf den einzelnen Fall sowie der, für Bildungsprozesse notwendigen Offenheit und Flexibilität. Bildungsprozesse können eben weder eingefordert noch erzwungen werden. In der Trennung zwischen Form und Inhalt, Organisation und Person spiegelt sich die Abwehr des Lehrers gegenüber „Krisenkonstellationen“ (Oevermann 1997), die Tendenz Problemen und/oder Konflikten auszuweichen. Unter den Bedingungen gelungener Professionalisierung wäre stattdessen das Krisenhafte der Handlungspraxis als selbstverständlichen Normalfall zu betrachten (u.a. Oevermann 2002). Erst in der anerkennenden Auseinandersetzung mit den Wahrheiten des Schülers kann Neues entstehen.

Ist nun das Ziel pädagogischer Interaktionen nur in Zusammenarbeit mit dem Klienten zu erreichen, und wird als Voraussetzung für eine solche Interaktion, Vertrauen in die Kompetenzen und das Wohlwollen des Lehrers genannt, steht der Verweis auf die herrschaftsförmigen, hoheitsstaatlichen Zwänge im Widerspruch zur Notwendigkeit der Ausgestaltung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer und Schüler. „Das Problem“, so Oevermann, „besteht praktisch darin, wie man unter der Bedingung schulischen Lernens verhindert, die Neugierde zu missachten oder zu töten bzw. wie man verhindert, die Lernfreude zu verbiegen als umgekehrt, eine entsprechende Motivation aufzubauen“ (Oevermann 2003: 63). Der Kompetenzvorsprung des Professionellen begründet die Asymmetrie der Beziehungsstruktur zwischen Professionellen und Klienten: zugleich führt aber jeder Versuch, über Macht Problemlösungsmöglichkeiten aufzuzwingen, zum Scheitern. Trotz der Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer bedarf es also immer eines symmetrischen Verhältnisses, um Problemlösungen für Verstehen und Handeln zu entwickeln (Helsper 2004: 74f.).

Literaturangaben:

Behlert, Wolfgang (2011): Schulisches Erziehungsrecht und Verantwortung für das Kindeswohl. In: Jörg Fischer/Thomas Buchholz/Roland Merten [Hrsg.]: Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: 65-75.

Brüggen, Friedhelm (2007): Autorität, pädagogisch. Zeitschrift für Pädagogik. 53, Heft 5: 602-614.

Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Volume 3, Issue 1: 35-60.

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki, Cornelia Schewpe [Hrsg.]: Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: 64-102.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Barbara Koch-Priewe [Hrsg.]:

- Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: 49 – 98.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger [Hrsg.]: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8. Aufl. Opladen : 15 – 34.
- Helsper, Werner/Böhme, Janette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2000): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Leonhard, Tobias (2013): Paradebeispiel pädagogischer Professionalität? Ein Widerspruch. Online-Fallarchiv Universität Kassel, abgerufen unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2013/autorin_cat/tobias-leonhard/titel-paradebeispiel-padagogischer-professionalitat-ein-widerspruch/ [05.01.2013].
- Oevermann, Ulrich (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: 70-82.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schweppe [Hrsg.]: Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: 19-63.
- Oevermann, Ulrich (2003): Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 30, S. 54-70.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Werner Helsper/ Susann Busse/ Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: 55-77.
- Wernet, Andreas (2002): Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst: Einige Bemerkungen zur Methode der Objektiven Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 4: 60-68.
- Wernet, Andreas (2011): Die Unscheinbarkeit der pädagogischen Kunst. Online-Fallarchiv Universität Kassel, abgerufen unter <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/die-unscheinbarkeit-der-padagogischen-kunst/> [27.12.2012].

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Schlickum, Christine: Arbeitsanweisungen in pädagogischen Settings am Beispiel von Hausaufgaben
 In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//schlickum_arbeitsanweisung_ofas.pdf, 07.03.2013