

Rezension: Andreas Wernet: Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage

Twardella, Johannes

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Twardella, J. (2006). Rezension: Andreas Wernet: Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. [Rezension des Buches *Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*, von A. Wernet]. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(1), 177-180. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-278158>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

eng gekoppelten Lebensrealitäten von Familien bzw. Perspektiven von Männern ans Licht. In den Ausführungen lässt sich erkennen, dass es dabei immer auch um die (Ausbalancierung von) Interessenlagen von einzelnen Familienmitgliedern und verschiedenen mit ihnen arbeitenden Professionen sowie von politischen und wirtschaftlichen Verantwortungsträgern geht. Die zuletzt rezensierte Publikation von Tölke sticht insbesondere durch die sachlich begründete wissenschaftliche Vorgehensweise und die Offenlegung der Forschungsperspektive heraus.

Johannes Twardella

Andreas Wernet: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003, 181 S., ISBN 3-8100-4028-2. € 16,80

Was kennzeichnet den Beruf des Lehrers? Wie ist das pädagogische Handeln strukturell beschaffen? In letzter Zeit sind diese Fragen sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verstärkt mit Bezug auf die Professionalisierungstheorie diskutiert worden. Vor kurzem ist nun ein Beitrag zu dieser Diskussion erschienen, in dem vehement bestritten wird, dass der Beruf des Lehrers als eine Profession begriffen werden kann. Unter dem Titel „Pädagogische Permissivität“ hat Andreas Wernet (Institut für Pädagogik an der Universität Potsdam) eine Studie vorgelegt, in der – theoretisch begründet und empirisch veranschaulicht – die These vertreten wird, dass das professionalisierungstheoretische Modell „sich auf den Lehrerberuf nicht überzeugend anwenden“ (S. 167) lässt.

Seit Parsons wird in der Soziologie davon ausgegangen, dass die Professionen wesentlich durch den Widerspruch von Rollenformigkeit bzw. Spezifität einerseits und Diffusität andererseits gekennzeichnet sind. Die Frage, ob der Lehrerberuf auch als Profession begriffen werden kann, wird – wenn auch mit Vorbehalt – von vielen bejaht, weil auch er durch diesen Widerspruch gekennzeichnet sei: Auf

der einen Seite verlaufe die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler rollenförmig, werde strukturiert durch die Lehrer- und die Schülerrolle bzw. durch die mit diesen Rollen verbundenen Erwartungen. Auf der anderen Seite würden sich in dieser Interaktion Lehrer und Schüler auch als ganze Personen begegnen, sei diese Interaktion also auch diffus. Die Schwierigkeit pädagogischen Handelns bestehe nun darin, beides – Diffusität und Rollenformigkeit bzw. Spezifität – miteinander zu vermitteln. Von dieser Sicht setzt Wernet sich nun dezidiert ab: Der Lehrer habe sich konsequent auf rollenförmiges Handeln zu beschränken, genauer gesagt, er habe allein universalistische Leistungskriterien zu vertreten. Deren Strenge könne der Lehrer gelegentlich abmildern, er könne „Ausnahmen“ machen – das ist es, was Wernet mit „pädagogischer Permissivität“ meint –, aber diese Ausnahmen dürften nur vor dem Hintergrund geschehen, dass der Universalismus der Leistungskriterien die Regel bleibe.

Wernet beginnt im ersten Teil des 1. Kapitels mit einer Reihe von Beispielen, die veranschaulichen sollen, welches Problem Ausgangspunkt seiner Reflexionen ist: Es sind Beispiele für ein Handeln von Lehrern, das man schlicht als „übergriffig“ bezeichnen könnte, da die Distanz, die der Lehrer zu seinen Schülern wahren sollte, aufgegeben wird und die Schüler in ihrer Persönlichkeit verletzt werden. (So erwähnt Wernet etwa, dass ein Lehrer auf das Klingeln eines Handys im Unterricht mit der Frage an den dafür verantwortlichen Schüler reagiert habe: „Na, muss Daniel seine Pille nehmen?“ (S. 14)) Es folgt im zweiten Teil des 1. Kapitels eine theoretische Auseinandersetzung mit Ansätzen der pädagogischen Professionalisierungstheorie – vor allem in den Varianten von Werner Helsper und Ulrich Oevermann. Helsper, der die Handlungsprobleme des Lehrers aus den Widersprüchen der Modernisierung ableitet, wirft Wernet vor, nicht (genügend) auf die Logik des pädagogischen Handelns einzugehen, um auf diesem Wege dessen spezifische Probleme zu erfassen, sondern diese Probleme aus externen Faktoren abzuleiten. An Oevermann kritisiert Wernet, dass dieser zwei Konzepte miteinander verbindet – das

Konzept des Arbeitsbündnisses und das Konzept der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns –, die seiner Meinung nach letztlich nicht miteinander kompatibel sind. Die Lösungsvorschläge der beiden Autoren für die auf unterschiedliche Weise rekonstruierten Probleme – ein „Dosierungsmodell“ (S. 33) bei Helsper und das Vermittlungsmodell bei Oevermann – führen Wernet zufolge beide gleichermaßen in die Irre.

Im 2. Kapitel folgt sodann eine ausführliche theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Familie und Schule in der Auseinandersetzung mit der Theorie der *pattern variables* von Talcott Parsons. Auf diesem Wege – also auf dem Weg über eine abstrakte, theoretische Erörterung und nicht auf dem Weg über Generalisierungen, die aus empirischen Beobachtungen gezogen werden, – gelangt Wernet zu seinen grundlegenden theoretischen Bestimmungen. Danach vermittelt Schule nicht, wie es in der Debatte über die Professionalisierungstheorie zumeist lautet, zwischen der durch affektive Beziehungen gekennzeichneten, auf die ganze Person bezogenen Sphäre der Familie auf der einen und der Gesellschaft, in der rollenförmiges Handeln dominiert, auf der anderen Seite. Vielmehr kennzeichne die Schule, dass sie rollenförmiges Handeln und universalistische Leistungsprinzipien in gesteigerter Form verkörpere und zur Geltung bringe und damit auf das Leben in der Gesellschaft vorbereite.

Abschließend macht Wernet im 3. Kapitel an einem Beispiel, einer kurzen Interaktionssequenz, deutlich, was er mit der – in der Auseinandersetzung mit Parsons grundlagentheoretisch fundierten – „Pädagogik der Permissivität“ meint. D.h., er versucht, seine abstrakt gewonnenen Einsichten exemplarisch zu plausibilisieren, indem er anhand dieser Interaktionssequenz – die mit der Methode der objektiven Hermeneutik ausgewertet wird – die theoretischen Alternativen verdeutlicht und die von ihm bevorzugte Theorie veranschaulicht. Auf diese Ausführungen soll hier kurz eingegangen werden, da so m. E. deutlich gemacht werden kann, worin die Problematik des Ansatzes von Wernet besteht.

Wernet analysiert eine Interaktion zwischen einem Lehrer und einem Schüler, die damit beginnt, dass der Lehrer den Schüler darum bittet, seine Hausaufgabe vorzutragen. Wortwörtlich lautet diese Interaktion folgendermaßen: „1/L: Lies deine Hausaufgaben vor. 1/S: Ich habe sie nicht gemacht. 2/L: Darf ich fragen, warum nicht? 2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden“ (S. 143). Wie soll der Lehrer darauf reagieren? Wernet zufolge sollte der Lehrer „die Orientierung an der Rollenförmigkeit aufrecht (...) erhalten und dem Schüler nicht (...) diffus begegnen“ (S. 151). Der „Logik der Permissivität“ (S. 151) entspräche es etwa, wenn er antworten würde: „Trotzdem holst du die Hausaufgabe bitte nach“ (S. 151). Doch wenn es stimmt, dass der Schüler – wie Wernet selbst es nahelegt – mit seiner Äußerung zu erkennen gibt, dass er zur Kooperation mit dem Lehrer nicht mehr bereit ist, dass er also gewissermaßen das Arbeitsbündnis mit ihm aufgekündigt hat, dann hilft diese Reaktion nicht weiter, ist sie der Situation nicht angemessen. Der Lehrer steht dann vor der Aufgabe, den Schüler wieder dazu zu bewegen, sich auf die Kooperation mit ihm einzulassen. Er kann sich dabei auf den Standpunkt stellen, dass der Schüler schlicht zu dieser Kooperation verpflichtet ist und ihn etwa – unabhängig davon, ob das, was er zuvor getan hat (also das Stellen der Hausaufgabe), sinnvoll und die Bemerkung des Schülers berechtigt war oder nicht – für sein Versäumnis mit einer schlechten Note bestrafen. Die Folge wäre wahrscheinlich, dass sich die Unwilligkeit des Schülers zu kooperieren verhärtet. (Oder der Schüler unterwirft sich der Macht des Lehrers, da er realistisch einsieht, dass dieser über seine weitere schulische Entwicklung entscheidet.) Will der Lehrer dies verhindern, bleibt ihm nichts anderes übrig, als die mit seiner Entscheidung verbundene Begründungsverpflichtung zu übernehmen und dem Schüler darzulegen, welche (didaktischen) Gründe er für die gestellte Hausaufgabe hatte. Damit verhält der Lehrer sich permissiv, denn natürlich kann er nicht für jede Entscheidung eine didaktische Begründung geben, da sonst für die Sache, um die es primär gehen soll, den Unter-

richtsstoff, nicht genügend Zeit bleiben würde. Eine solche Begründung muss eine Ausnahme bleiben. Sie kann aber an dieser Stelle durchaus sinnvoll sein. Freilich ist sie in sich widersprüchlich: Auf der einen Seite geht der Lehrer auf den Schüler ein, auf sein (angeblich?) persönliches Problem, das er mit der Hausaufgabe hat. Auf der anderen Seite liefert der Lehrer Argumente, die von allen Anwesenden nachvollzogen werden können sollten (und setzt damit die Schüler als rational und letztlich kooperationsbereit voraus.) Auf diese Weise könnte – im Idealfall – die Kooperation mit dem Schüler wieder hergestellt werden.

Im weiteren Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion reproduziert sich das Kooperationsproblem. Zunächst erklärt der Lehrer: „3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen“ (S. 153). Worauf hin der Schüler antwortet: „3/S: Aber ich kann mit dem Zeug in meinem Leben nie wieder was anfangen“ (S. 157). Der Schüler beharrt auf seiner Position – was nur konsequent ist, da er auf seinen Einwand keine Antwort erhalten hat. Dem Lehrer bleibt – auch das ist äußerst einleuchtend – nichts anderes übrig, als sich auf schulische Regeln zu berufen, die besagen, dass „diese Thematik nicht in den Unterricht passt“ (S. 160). Er übernimmt also nicht selbst die Begründungsverpflichtung für die von ihm gestellte Hausaufgabe, sondern beruft sich auf die Autorität der Institution Schule, die er verkörpert und der der Schüler sich zu unterwerfen hat. Wernet ist der Meinung – aus seiner Perspektive heraus gesehen ist auch dies nur konsequent –, diese Reaktion sei genau richtig: Die Schule und ihr Personal würden die Kooperationsbereitschaft der Schüler nicht herstellen können, sie würden sie vielmehr als gegeben voraussetzen müssen. Das von ihm präsentierte Beispiel führt aber mit aller wünschenswerten Deutlichkeit vor Augen, dass die Schule sich keineswegs darauf verlassen kann, dass eine solche Bereitschaft besteht und der Lehrer folglich in Situationen geraten kann, in denen er dergestalt praktisch gefordert ist, dass er das Arbeitsbündnis zwischen ihm und einem Schüler (oder auch mehreren Schülern) wieder „kitten“ muss.

Die von Wernet untersuchte Sequenz endet bezeichnenderweise mit dem Angebot des Lehrers, nach dem Unterricht mit dem Schüler über den Sinn der Hausaufgabe zu sprechen (und mit der Aufforderung, die Hausaufgabe nachzumachen): „Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst Du bitte nach“ (S. 161). Der Lehrer ist sich also mehr oder weniger darüber im Klaren, dass die Bezugnahme auf die Institution Schule nicht ausreicht, um die Kooperationsbereitschaft des Schülers wieder herbeizuführen. Und er weiß gewiss auch, dass die Thematisierung didaktischer Fragen im Unterricht keineswegs verboten ist. Er setzt jedoch implizit klare Prioritäten: Der Unterricht dient der Bearbeitung des Stoffes. Offensichtlich sieht er sich zu dieser gegenüber der Mehrheit der Klasse verpflichtet. Dass ein einzelner Schüler aus dem gemeinsamen Arbeitsbündnis heraustritt, nimmt er vorübergehend, d.h. für eine klar begrenzte Zeit, in Kauf. Er ist sich aber bewusst, dass auf Dauer gesehen auch der einzelne Schüler wieder in das pädagogische Arbeitsbündnis einbezogen werden muss – und bekundet seine Bereitschaft, dafür nach dem Unterricht Sorge zu tragen.

Natürlich ist es richtig, wenn Wernet darauf besteht, der Lehrer habe unbeirrt an der Rollenförmigkeit seines Handelns festzuhalten. Es wäre inadäquat, im Unterricht auf die persönlichen Motive des Schülers einzugehen, die hinter der Aufkündigung seiner Kooperationsbereitschaft stehen. (Sie könnten allenfalls in einem persönlichen Gespräch zwischen dem Lehrer und dem Schüler oder auch den Eltern sowie in einem Teamgespräch zwischen den in der Klasse unterrichtenden Lehrern thematisiert werden.) Dennoch macht das Beispiel deutlich, dass der Lehrer als Person, als „ganze Person“ mit dazu beitragen muss, das Arbeitsbündnis zwischen ihm und den Schülern zu stiften und aufrechtzuerhalten. (Er kann es freilich nicht allein – dies wäre eine Überforderung. Der schulische Rahmen hat insofern für ihn eine Entlastungsfunktion im Sinne Gehlens. Bei Wegfall der allgemeinen Schulpflicht wäre natürlich die Kooperationsbereitschaft der Schüler und auch die der Eltern wesentlich stärker gefordert.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie von Wernet nicht vollkommen überzeugt: Sie widerlegt letztlich nicht, dass in der Lehrer-Schüler-Interaktion die beiden Dimensionen von Rollenförmigkeit bzw. Spezifität und Diffusität enthalten sind. Die Studie kann aber als ein wichtiger Beitrag zu der Frage angesehen werden, was es bedeutet, dass diese beiden Dimensionen miteinander „vermittelt“ werden sollen. Denn sie macht deutlich, dass „Vermittlung“ nicht heißen kann, dass der Lehrer die Distanz zu den Schülern aufgibt. Zum schulischen Lernprozess gehört, dass die Schüler lernen, eine Rolle zu übernehmen – und das können sie freilich nur, wenn die Lehrer ihrerseits konsequent rollenförmig handeln. Daraus kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler beruhe nicht auf einem Arbeitsbündnis, das zwischen den Beteiligten als ganze Personen eingegangen wird. Vielmehr hat die Analyse der Interaktionssequenz in aller Deutlichkeit gezeigt, dass das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler von basaler Bedeutung für das pädagogische Handeln ist und der Lehrer – insbesondere in Krisensituationen – vor der Aufgabe steht, dieses (wieder) herzustellen, zu „kitten“ und zu bekräftigen. Das kann er nur, wenn er nicht allein rollenförmig handelt, sondern auch seine „ganze Person“ mit einbringt.

Eine andere Frage ist es, warum es Lehrern häufig so schwer fällt, die Distanz zu ihren Schülern zu wahren. Wernets These, dies sei ein „gesellschaftliches Syndrom“ (S. 170), das in der deutschen Tradition der Zivilisationskritik wurzelt, welche in der Lehrerschaft als Träger der „Kulturnation“ fortlebt, lässt auf weitere interessante Studien hoffen.